

TESIS DE MAESTRÍA

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Título:
“¿Qué criterios emplean
los docentes de la carrera
de ingeniería civil de la UTN
para definir el nivel de aprobación
que utilizan al calificar?”

Autor: Mg. Ing. Aníbal G. Tolosa
Director de Tesis: Dr. Carlos F. Mazzola

Buenos Aires – 2021

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

A mi esposa e hijos.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ÍNDICE

i. DEDICATORIA.....	3
ii. ÍNDICE	5
iii. LISTA DE FIGURAS.....	9
iv. LISTA DE ABREVIACIONES	11
v. RESUMEN	13
vi. PALABRAS CLAVE.....	13
vii. ABSTRACT.....	15
viii. KEYWORDS.....	15
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. Objetivo de la tesis	22
1.2. Organización de la tesis.....	22
1.3. Resultados de la tesis.....	24
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	25
2.1. La educación como potenciadora del individuo.....	25
2.2. La educación como transmisora del ser social	26
2.3. La educación como creadora de jerarquías sociales.....	28
2.4. El rol de la universidad.....	35
2.5. El uso interesado de "la calidad de la educación"	36
2.6. Definiciones	40
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES.....	43
3.1. Normas de excelencia.....	43
3.2. Definición del nivel de aprobación	47
3.3. Los supuestos generales de anticipación de sentido.....	48
3.4. “Atender a los lineamientos de la CONEAU”	49
3.5. “Atender a los lineamientos del CONFEDI”	51

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

3.6.	“Atender a los lineamientos de la UTN”	51
3.7.	“Atender a los lineamientos del diseño curricular de la carrera”	53
3.8.	“Satisfacer la demanda del estudiante”	58
3.9.	“Responder a lo que el mercado laboral demanda”	60
3.10.	“Asegurar los objetivos de la universidad”	63
3.11.	"Procurar la excelencia académica"	65
3.12.	“Mantener el nivel educativo”	69
3.13.	“Mantener el prestigio de la universidad”	73
3.14.	“Atender a las responsabilidades legales involucradas”	76
3.15.	“Preparar para el ejercicio de la profesión”	81
3.16.	“Asegurar la inserción laboral del egresado”	85
3.17.	La pregunta de investigación	88
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO		89
4.1.	La pregunta de investigación	89
4.2.	El tipo de estudio.....	89
4.3.	Paradigma considerado	89
4.4.	Tipo de investigación	89
4.5.	Unidad de estudio.....	90
4.6.	Técnica de investigación	91
4.7.	Muestras	91
4.8.	Validación	92
4.9.	Dimensiones consideradas	92
4.10.	Preguntas según cada dimensión.....	94
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS		97
5.1.	Dimensión 1: Participantes	97
5.2.	Dimensión 2: Referencias	100
5.3.	Dimensión 3: Objetivos	106
5.4.	Dimensión 4: Aspectos curriculares	114
5.5.	Dimensión 5: Aspectos disciplinares	118
5.6.	Dimensión 6: Aspectos socioculturales y socioeconómicos.....	121
5.7.	Dimensión 7: Implementación	127
5.8.	Dimensión 8: Registro	129
5.9.	Dimensión 9: Metaevaluación	130
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS POR DIMENSIÓN		133
6.1.	Dimensión 1: Participantes	133

6.2.	Dimensión 2: Referencias	133
6.3.	Dimensión 3: Objetivos.....	134
6.4.	Dimensión 4: Aspectos curriculares.....	135
6.5.	Dimensión 5: Aspectos disciplinares	135
6.6.	Dimensión 6: Aspectos socioculturales y socioeconómicos	136
6.7.	Dimensión 7: Implementación	136
6.8.	Dimensión 8: Registro.....	136
6.9.	Dimensión 9: Metaevaluación.....	137
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....		139
7.1.	Criterios empleados para definir el NdeA.....	139
7.2.	Líneas de trabajo futuras	140
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		145
ANEXO I. DESGRABACIÓN DE ENTREVISTAS		151
I.1.	Caso 1	151
I.2.	Caso 2.....	167
I.3.	Caso 3.....	191
I.4.	Referencias	207
ANEXO II. PROGRAMA SINTÉTICO		209
ANEXO III. LOS PROPÓSITOS GENERALES		211
ANEXO IV. LAS CAPACIDADES BÁSICAS		213
ANEXO V. LOS OBJETIVOS GENERALES.....		215
ANEXO VI. VALIDACIONES		217
VI.1.	FRA: Ing. Ricardo Rivero	217
VI.2.	FRBA: Ing. Marcelo Masckauchan.....	218
VI.3.	FRGP: Ing. Enrique Vera	218

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Publicado en Facebook el 16/02/2019	70
Figura 2 Comunicación con el ing. Ricardo Rivero	217
Figura 3 Comunicación con el ing. Marcelo Masckauchan	218
Figura 4 Comunicación con el ing. Enrique Vera	218

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

LISTA DE ABREVIACIONES

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CONFEDI: Consejo Federal de Decanos de Ingeniería

EDH: Estructuras de hormigón

FR: Facultad Regional

FRA: Facultad Regional Avellaneda

FRBA: Facultad Regional Buenos Aires

FRGP: Facultad Regional General Pacheco

IC: Ingeniería Civil

JTP: Jefe de trabajos prácticos

LES: Ley 24521, conocida también como "Ley de Educación Superior"

NdeA: Nivel de aprobación o niveles de aprobación

RAE: Real Academia Española

RNS: Reglamentos Nacionales de Seguridad

UTN: Universidad Tecnológica Nacional

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

RESUMEN

En esta tesis se buscó responder a la pregunta expresada en el título: ¿Qué criterios emplean los docentes de la carrera de ingeniería civil de la UTN para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar? Para ello se empleó el paradigma sociocrítico y se abordó el problema en forma cualitativa. Construido el marco teórico, luego se identificaron supuestos generales de anticipación de sentido, los cuales se analizaron mediante revisión bibliográfica. Posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la carrera de ingeniería civil de tres facultades regionales de la UTN –FRA, FRBA y FRGP– que finalmente se analizaron para llegar a las conclusiones.

PALABRAS CLAVE

Nivel de exigencia; profundidad de dictado; nivel de aprobación; nivel mínimo de aprobación; nivel de formación; nivel de conocimientos; nivel de desempeño; excelencia académica; calidad educativa; docencia universitaria; educación superior; ingeniería civil.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ABSTRACT

This research paper sought to answer the question in the title thereof: What criteria do teachers of the Civil Engineering course of studies at UTN use to define the approval level they use for grading? For this purpose, the socio-critical paradigm was used, and the issue was addressed in a qualitative manner. Once the theoretical framework was built, general assumptions of meaning anticipation were identified, which were analyzed by means of a bibliographic review. Then, semi-structured interviews were conducted with Civil Engineering professors of three regional faculties of the UTN –FRA, FRBA and FRGP–, which were finally analyzed to draw the conclusions.

KEYWORDS

Requirement level; lesson depth; approval level; passing mark; education level; knowledge level; performance level; academic excellence; educational quality; university teaching; higher education; civil engineering.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La vida en sociedad requiere que sus integrantes realicen todo tipo de actividades, pudiendo algunas ser riesgosas para quien las realiza y/o para los demás. Las actividades riesgosas pueden serlo por sí mismas, como el conducir un vehículo, o porque su correcta ejecución requiere de conocimientos que no todos tienen. Pero ¿por qué se permiten, si son riesgosas? Las actividades riesgosas se permiten porque la sociedad entiende que el fruto de su realización compensa con creces el riesgo asociado.

Para contener el mencionado riesgo y ubicarlo en niveles aceptables, la sociedad establece que aquellas personas que deseen llevar adelante actividades riesgosas deben demostrar previamente que poseen los conocimientos adecuados. De no existir esta reserva, cualquier persona sin conocimientos –ni escrúpulos– podría aprovecharse de la buena fe de los otros y ofrecerles servicios, de cuyos resultados no puede dar ninguna seguridad, exponiendo a esa gente a riesgos insospechados e innecesarios.

La demostración de que una persona posee los conocimientos adecuados para desarrollar cierta actividad riesgosa puede hacerse de diferentes maneras. En algunos países, los títulos que las universidades otorgan son exclusivamente académicos; es decir, no permiten a su poseedor ejercer profesionalmente: no son habilitantes. Para poder ejercer profesionalmente, los poseedores de títulos académicos deben obtener una matrícula, que requiere sortear algún tipo de examen o prueba. En nuestro país, los títulos que las universidades otorgan son habilitantes. Por ello, en aquellas profesiones en las que es obligatoria, la matriculación no requiere tomar ningún examen: la matrícula se obtiene por defecto, pudiendo eventualmente ser retirada o suspendida si la persona muestra un comportamiento profesional inadecuado. Por ese motivo puede afirmarse que, en nuestro país, la demostración de que una persona posee los conocimientos para ejercer profesionalmente es realizada mediante la obtención de títulos.

La Ley de Educación Superior –en adelante, Ley 24521 (LES)– establece en su artículo 40° que “Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magíster y

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

doctor...” (Ley 24521, 1995). Asimismo, la LES establece en su artículo 41° que “El reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias será otorgado por el Ministerio de Cultura y Educación. Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional” (Ley 24521, 1995). En su artículo 42°, la LES dispone que:

Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades. (Ley 24521, 1995)

Por ello, si un ciudadano cualquiera toma contacto con un profesional que le ofrece sus servicios, que cuenta con un título universitario reconocido por el Estado y, de corresponder, que se encuentra debidamente matriculado, no tendría motivos para dudar de la idoneidad de este profesional. ¿Por qué habría de hacerlo?

La LES hace especial mención de aquellas profesiones consideradas de interés público. En su artículo 43° establece que:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. (Ley 24521, 1995)

En definitiva, el Estado se aviene a reconocer la validez de estos "títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público" con

dos únicas condiciones: que los contenidos curriculares básicos establecidos por el Ministerio de Cultura y Educación sean tenidos en cuenta en los diseños curriculares –la LES no establece que deban cubrirse– y que las carreras sean acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –en adelante, CONEAU– o por entidades privadas constituidas con ese fin. Cumplidas esas condiciones, el Estado reconoce la validez de los títulos otorgados por las universidades y, al hacerlo, los hace habilitantes. ¿Por qué habilitantes? Porque, de acuerdo con el ya citado artículo 42° de la LES, "los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional".

En el caso de la Ingeniería Civil –en adelante IC–, es la Resolución Ministerial N.º 1232 (Ministerio de Educación, 2001) la que establece en su artículo 1º que es una profesión alcanzada por el artículo 43º de la LES. La misma resolución establece en diferentes anexos los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad en la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras y las actividades profesionales reservadas al título de ingeniero civil. Asimismo, establece en su artículo 6º que:

En la aplicación de los Anexos aludidos que efectúen las distintas instancias, se deberá interpretarlos atendiendo especialmente a los principios de autonomía y libertad de enseñanza, procurando garantizar el necesario margen de iniciativa propia de las instituciones universitarias (...). (Ministerio de Educación, 2001)

El Anexo I de la Resolución Ministerial N.º 1232, que define los contenidos curriculares básicos, refuerza lo establecido en el artículo 6º estableciendo que:

La definición de los contenidos curriculares básicos –que las carreras deberán cubrir obligatoriamente por ser considerados esenciales para que el título sea reconocido con vistas a la validez nacional– constituye una matriz básica y sintética de la que se pueden derivar lineamientos curriculares y planes de estudio diversos. Los contenidos alcanzan no solo la información conceptual y teórica considerada imprescindible, sino las competencias que se desea formar, dejándose espacio para que cada institución elabore el perfil del profesional deseado. Toda carrera de ingeniería debe asegurar que los contenidos específicos sean adecuados para garantizar la formación correspondiente al perfil definido. (Ministerio de Educación, 2001)

Cabe notar que, en la definición de los contenidos curriculares básicos que figuran en la Resolución Ministerial N.º 1232, no se menciona el nivel de exigencia con el que dichos contenidos deben abordarse.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Se concluye entonces que el Estado delega en las universidades la misión de definir "el perfil profesional deseado", para lo cual les otorga "autonomía y libertad de enseñanza, procurando garantizar el necesario margen de iniciativa propia de las instituciones universitarias" (Ministerio de Educación, 2001), limitándose a detallar los "contenidos curriculares básicos" y omitiendo definir el nivel de exigencia a considerar. Mediante esta autonomía y libertad es que las diferentes universidades elaboran los diseños curriculares de sus carreras, además de seleccionar a sus docentes, de evaluar a los estudiantes y de otorgar los títulos. El diseño curricular de la carrera de IC de la UTN, definido en la Ordenanza N.º 1030 (Universidad Tecnológica Nacional, 2004), incluye la definición del perfil profesional buscado, el detalle de las actividades profesionales reservadas al título, los objetivos generales de la carrera, la metodología de enseñanza, la organización de la carrera, el plan de estudio (que define el orden de cursado de las asignaturas y la carga horaria asignada a cada una), el régimen de correlatividades, los programas sintéticos de cada asignatura, etcétera.

Es evidente que la idoneidad y competencia de los egresados universitarios dependen no solo de los contenidos vistos sino también del nivel de exigencia considerado. Sin embargo, ni en la LES, ni en la Resolución Ministerial N.º 1232, ni en la Ordenanza N.º 1030 se establece la profundidad de dictado ni el nivel de aprobación. Esta situación, lejos de ser exclusiva de la carrera de IC de la UTN, es generalizada: se repite en muchas otras carreras y universidades.

Esta falta de parámetros para definir el nivel de aprobación fue identificada por este tesista en 2013, cuando fue distinguido con la designación de profesor de una asignatura de grado de la carrera de ingeniería civil de la UTN FRBA. Como parte de las tareas de planificación, debió definir el nivel de aprobación de dicha asignatura. Para ello, buscó identificar los criterios que debía respetar para asegurarse de cumplirlos. Primero consultó la planificación del docente anterior y el diseño curricular de la carrera, sin suerte. Luego, se comunicó telefónicamente con la CONEAU y con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), con idénticos resultados. El tono de sorpresa que mostraron las personas que atendieron el llamado, tanto en la CONEAU como en la SPU, confirmó lo novedoso y naturalizado de este tema.

En Chile, el Ministerio de Educación elaboró en 2001 un documento denominado "Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente" (Ministerio de Educación, 2001), que establece el nivel de exigencia con el que se evaluará a los docentes en su última etapa de formación. El objetivo de esta política es "asegurar el ingreso a la profesión docente de postulantes dotados de las competencias necesarias para asumir la responsabilidad de educar a las niñas, niños y jóvenes que asisten a las escuelas y liceos de nuestro país" (Montecinos Sanhueza, Solís Zañartu, Contreras

Valenzuela, & Rittershausen Klaunig, 2009, pág. 15). De esa forma el Estado Chileno, al establecer explícitamente el nivel de aprobación, define el nivel mínimo de conocimientos que debe verse en una persona para permitírsele ingresar a la profesión docente.

Así, resulta llamativo que el Estado Argentino reconozca títulos –convirtiéndolos en habilitantes– sin que haya criterios explícitos acerca del nivel de conocimientos asociados a esos títulos que reconoce. La situación se transforma de llamativa a riesgosa cuando recordamos que el común de la gente, que no posee los conocimientos necesarios para valorar la idoneidad de un profesional, confía en los profesionales justamente por tener títulos reconocidos por el Estado. Pero si el Estado no establece niveles de aprobación, ¿cómo sabe el Estado que ese profesional posee el nivel de conocimientos necesario para realizar adecuadamente una determinada actividad? ¿No estaría el Estado actuando en forma temeraria, reconociendo en los poseedores de los títulos saberes cuya profundidad no conoce ya que no están establecidos? Alguien podría decir que eso es algo que queda subordinado al buen juicio de los docentes universitarios, que ingresan por concurso. Ahora bien, ¿qué seguridad tiene el Estado de que todos los docentes de todas las carreras y universidades tendrán un criterio acertado al establecer el nivel de aprobación de sus asignaturas?

En este punto es bueno notar que la definición del nivel de aprobación es crucial, tanto para el estudiante como para la sociedad. Desde el punto de vista del estudiante, es importante lograr un justo equilibrio. Una educación que no le exige lo suficiente puede llevarlo a pensarse mejor de lo que es, y a que le sea muy difícil sobreponerse a los fracasos –que necesariamente llegarán– ya que lo tomarán por sorpresa. Pero una educación que le exige excesivamente puede inducirlo a una situación de fracaso que lo desaliente y lo lleve a abandonar sus estudios o buscar compensaciones de otro tipo. Según palabras de Kenneth Delgado Santa Gadea, "el alumno necesita afirmarse por medio de victorias" (Delgado Santa Gadea, 1996, pág. 141): poner la vara excesivamente alta impide la afirmación que el estudiante necesita. Desde el punto de vista de la sociedad, no es bueno que las exigencias sean demasiado laxas ni demasiado altas. En el primer caso, podrían recibir títulos estudiantes sin el nivel de conocimientos necesario, lo que sería un peligro para la sociedad. En el segundo caso, se dificultaría innecesariamente el acceso al título de los estudiantes y perjudicaría a la sociedad, que vería retrasado el aporte que los estudiantes, ya convertidos en profesionales, podrían hacer para su beneficio. Así, se ve que no hay un lugar "seguro" en lo que a la definición del nivel de aprobación se refiere, ya que se puede errar tanto por defecto como por exceso. Ambos yerros son perjudiciales.

Sin embargo, para que un estudiante obtenga un título, debe aprobar todas y cada una de las asignaturas que forman parte del plan de estudios de la carrera seguida, que son muchas.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Claramente: para aprobar, el estudiante debe haber alcanzado un nivel de conocimientos que, a juicio del docente, sea suficiente. Pero... ¿cómo definen los docentes ese nivel de conocimientos “suficiente” si, como se señaló, no está establecido? ¿En qué se basan para definir el nivel de exigencia de sus asignaturas? ¿Qué criterios emplean para definir el “nivel mínimo de conocimientos requerido para la aprobación” que van a poner en práctica cada vez que califiquen a un estudiante? ¿Qué aspectos tienen en cuenta? ¿Cuáles descartan? ¿Cuáles reconocen públicamente? ¿Cuáles niegan? ¿Cuáles pasan por alto? ¿De cuáles son conscientes? ¿Los contrastan de alguna manera?

Es esta la situación problemática que se abordará en la presente tesis. Para ello, a partir de una revisión bibliográfica inicial, se elaborará un marco teórico para entender la situación problemática de un modo amplio, a fin de facilitar la vinculación de los datos observados en la empiria con las concepciones teóricas. Posteriormente, se definirán cuestiones que hacen al marco metodológico, como ser el paradigma de investigación, el método de investigación, la unidad de análisis y la herramienta mediante la cual se obtendrá la información de la empiria. A continuación, se profundizará la revisión bibliográfica inicial de modo de ampliar los antecedentes disponibles al momento de hacer la recolección de datos. En esta ampliación se buscará identificar y desarrollar supuestos generales anticipadores de sentido, de modo de conocer de antemano cómo es que los docentes abordan la situación problemática planteada. Finalmente, se realizará el trabajo en campo para conocer efectivamente cómo es que los docentes enfrentan y resuelven el desafío de definir su nivel de aprobación.

1.1. Objetivo de la tesis

Esta tesis tiene como objetivo identificar los criterios empleados por los docentes de la carrera de ingeniería civil de la Universidad Tecnológica Nacional para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar.

1.2. Organización de la tesis

La tesis está organizada en capítulos, a saber:

Capítulo 1: Introducción. En este capítulo se realiza una presentación de la tesis: la justificación del tema elegido, el objetivo y la organización de la tesis.

Capítulo 2: Marco teórico. En este capítulo se presenta el marco teórico de la tesis y la definición de la perspectiva que se empleará en los capítulos siguientes.

Capítulo 3: Antecedentes. En este capítulo se abordan antecedentes de la situación problemática planteada. Considerando el marco teórico presentado en el capítulo anterior, y a partir de su análisis, se busca entender el problema en forma amplia para luego avanzar en la identificación y el análisis de los supuestos generales de anticipación de sentido.

Capítulo 4: Marco metodológico. En este capítulo se presentan los aspectos centrales que definen el proceso de investigación. Aquí se definen aspectos como el paradigma considerado, el tipo de investigación y la unidad de estudio. En este capítulo también se definen las dimensiones a considerar y las preguntas asociadas a cada dimensión.

Capítulo 5: Análisis de las respuestas. En este capítulo se realiza el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas. La técnica empleada consiste en presentar, en paralelo para los tres casos y para cada pregunta, los pasajes de las entrevistas que mejor las responden. Considerando los fundamentos teóricos presentados, posteriormente se analizarán las respuestas obtenidas procurando identificar no solo coincidencias y divergencias, sino también los fundamentos teóricos que sustentan las respuestas.

Capítulo 6: Análisis por dimensión. En este capítulo se realiza, a partir del trabajo presentado en el capítulo anterior, una síntesis por dimensión. De esa manera, se facilita la construcción de un sentido general, superador de las singularidades que habitualmente complejizan las respuestas puntuales hechas a cada pregunta, que lleva a un entendimiento más profundo del tema.

Capítulo 7: Conclusiones. En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de investigación realizado. Estos resultados incluyen la respuesta a la pregunta de investigación, y líneas de trabajo futuras.

Capítulo 8: Referencias bibliográficas

Anexo I: Desgrabación de entrevistas

Anexo II: Programa sintético

Anexo III: Los propósitos generales

Anexo IV: Las capacidades básicas

Anexo V: Los objetivos generales

Anexo VI: Validaciones

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

1.3. Resultados de la tesis

Los resultados de la tesis se presentan en dos grupos: los asociados a la pregunta de investigación y los derivados del proceso de investigación.

En el primer caso, se exponen los criterios empleados por los docentes de IC de la UTN para definir el nivel de aprobación (en adelante, NdeA) que utilizan al calificar identificados en esta investigación. Ellos, a su vez, se presentan en dos grupos: los criterios en los que los docentes coinciden y los criterios en los que no.

En el segundo caso, se presentan como “líneas de trabajo futuras” los aspectos novedosos e interesantes que surgieron durante el proceso de investigación como consecuencia del estudio exploratorio implementado. Los aspectos a los que se hace mención se presentan como hipótesis, las cuales, al exceder los objetivos de esta tesis, podrían ser investigadas en trabajos futuros.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

La situación problemática planteada, tal como se mencionó en el capítulo anterior, es claramente novedosa; la bibliografía asociada a ella no abunda. Sin embargo, se abordará desde múltiples perspectivas atendiendo al carácter complejo del tema. Por ello, se comenzará repasando diferentes cuestiones que hacen al sentido de la educación.

2.1. La educación como potenciadora del individuo

De acuerdo con Emile Durkheim, para Immanuel Kant "el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible" (Durkheim, 1975, pág. 43). Esta definición individualista se encuentra alineada con el hecho de que:

(...) cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que aplica. Este es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiene a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. (Durkheim, 1975, pág. 50)

La sintonía entre la definición individualista de la educación propuesta por Immanuel Kant y la especialización que existe y que comienza cada vez más temprano, notada por Émile Durkheim, parece confirmar las ideas de Kant. Además, se observa que:

Existe un creciente interés de la sociedad en su conjunto por comprobar si los estudiantes finalizan su formación habiendo adquirido aquellos conocimientos, competencias y habilidades que realmente garanticen una buena inserción en niveles de formación de orden superior o en la vida social y laboral. (Mateo, 2000, pág. 2)

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Así como está expresado, el mencionado interés resulta de una concepción de la formación universitaria limitada a la formación disciplinar, totalmente acorde con una visión individualista de la educación: el estudiante que egresa ha “potenciado” sus saberes en su paso por la universidad, independientemente de lo que pase a su alrededor.

2.2. La educación como transmisora del ser social

Es sabido que la educación es crucial al momento de definir el modelo de sociedad que se pretende construir. Desde el punto de vista del Estado, mediante la educación se busca no solo socializar a las nuevas generaciones sino también prepararlas para la ciudadanía y para el trabajo (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 24). Esta afirmación surge de reconocer que:

Sea cual fuere la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente en todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan estos. (Durkheim, 1975, pág. 51)

¿Y cuál sería esa base común? ¿A qué apuntaría? Según Émile Durkheim, cada sociedad construye un ideal del hombre. Este ideal, que abarca aspectos tanto físicos como morales, es el mismo para todos los ciudadanos, quienes solamente se diferenciarían a partir de un determinado punto por efecto de las “educaciones especiales”. El propiciar el desarrollo de hombres que cumplan con ese ideal constituye el polo de la educación (Durkheim, 1975, pág. 52). Consecuentemente, el autor brinda su definición de educación: una acción que las generaciones adultas ejercen sobre las jóvenes para promover y desarrollar en estas últimas los estados físicos, intelectuales y morales que le permitirán integrarse armoniosa y positivamente a la sociedad a la que pertenecen (Durkheim, 1975, pág. 53). En particular:

Se puede decir que en cada uno de nosotros hay dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por la abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación. (Durkheim, 1975, pág. 53)

Así, según el autor, la educación tiene el rol fundamental de permitir a cada persona formar parte de su sociedad, a partir de incorporar en su ser todos los aspectos culturales que constituyen el ser social.

A pesar de ello, tal vez muchas personas se sientan más identificadas con la definición de educación de Immanuel Kant que con la de Émile Durkheim. Para ellas, la educación poco tiene que ver con el "ser social" del que habla Émile Durkheim, y está mucho más cercana a la adquisición de saberes técnicos y/o procedimentales puntuales, las "herramientas" que propiciarán el mejor desempeño del educando frente a los desafíos que en un futuro deba enfrentar. Atendiendo a este punto de vista, podríamos preguntarnos acerca de la posibilidad de renunciar a ese ser social, limitando la educación a cuestiones técnicas y/o procedimentales. Los defensores de esta postura seguramente podrían, además, alegar que de ese modo la sociedad podría hacer un uso más eficiente de los recursos disponibles, ya que centraría la educación en lo "verdaderamente importante", y podría obtener al mismo tiempo un notable ahorro de tiempo, esfuerzo y dinero.

Al respecto puede decirse que, para que una sociedad subsista y que sus integrantes puedan aprovechar los beneficios de la vida en sociedad, debe existir en esa sociedad una homogeneidad suficiente. Esta homogeneidad se mantiene y refuerza gracias a la acción de la educación, que aporta a las generaciones jóvenes los elementos que construyen y apuntalan dicha homogeneidad (Durkheim, 1975, pág. 52). En consecuencia, se llega a la conclusión de que una definición individualista de la educación, la cual deje de lado la construcción del ser social, llevaría a una degradación de la sociedad como tal:

De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, esta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y, la gran alma de la patria se dividiría y se reduciría a una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto las unas con las otras. Nada más en contraposición con la meta fundamental de toda educación. Es menester escoger: si se precia en algo la existencia de la sociedad (...) es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares. (Durkheim, 1975, pág. 61)

Estas explicaciones igualmente podrían seguir sin conformar a los partidarios de la educación individualista, quienes podrían argumentar que la construcción de un sujeto abstracto como la "sociedad" es solo necesaria para quienes no tienen la fuerza ni las condiciones para progresar por propios medios. Al respecto, Émile Durkheim señala que:

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

El ser nuevo de la acción colectiva, a través de la educación, crea (...) lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que puramente humano hay en nuestro interior. (...) En efecto, es la sociedad la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual, la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros propiamente dichos, (...) a subordinar nuestros fines personales en pro de fines más elevados. [Fácilmente] se puede ver a qué quedaría reducido el hombre si se le retirase todo cuanto debe a la sociedad: retrocedería a la condición animal. Si ha podido rebasar el estadio en el que quedaron detenidos los animales, es ante todo porque (...) los frutos del trabajo de una generación son provechosos para la que toma el relevo. (...) Ahora bien (...) dicha acumulación no es factible más que en el seno de la sociedad y realizada por esta. En efecto, para que el legado de cada generación pueda ser conservado y sumado a los otros, es menester que exista una personalidad moral que perdure a través de las generaciones que suceden, que las una las unas a las otras: esta personalidad moral es la sociedad. Así pues, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido como existente entre la sociedad y el individuo, los hechos no lo corroboran. (...) El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. (Durkheim, 1975, pág. 57)

En definitiva, en cuanto al sentido de la educación, se llega a la conclusión de que la formación del ser social no solo no perjudica a las personas en su condición individual sino que, por el contrario, las beneficia, sacando lo mejor de ellas y haciendo perdurar su legado.

2.3. La educación como creadora de jerarquías sociales

En la transmisión de los aspectos culturales que constituyen el ser social, las generaciones jóvenes incorporan todo tipo de aspectos: positivos y negativos, explícitos e implícitos. De acuerdo con esta visión, las instituciones educativas reproducen la cultura heredada con sus luces y sus sombras.

La afirmación anterior surge de reconocer que nuestra sociedad está lejos de ser perfecta y que presenta muchos aspectos que podrían ser mejorados. Sin embargo, no hay un claro consenso acerca de cuáles son los aspectos a mejorar, cuál es la importancia relativa de cada uno ni cuál es el camino más adecuado para lograrlo. Así las cosas, existe un marcado interés por parte de varios sectores de la sociedad de asegurarse de que, en la formación del ser social de las generaciones jóvenes, se propicie una orientación favorable a sus intereses. De acuerdo con Antonio Gramsci (Álvarez Gómez, 2016), el sector vencedor a través del ser social impone a la sociedad una percepción de la realidad favorable a sus intereses, convirtiéndose en la cultura dominante y beneficiándose con la reproducción de esa cultura a través del sistema educativo.

En el proceso de reproducción, la evaluación es un elemento central ya que, tarde o temprano,

divide a los estudiantes, clasificándolos en grupos de diferentes jerarquías. En particular:

Una jerarquía de excelencia no es nunca el reflejo puro y simple de la "realidad" de las diferencias. Ellas existen de por sí, pero la evaluación elige darles, en un momento determinado, según criterios definidos, una imagen pública. (...) En efecto, establecida según una escala muy diferenciada –a veces hasta el décimo de punto–, una jerarquía de excelencia se transforma con facilidad en una dicotomía: basta con introducir un punto de corte para fabricar conjuntos considerados homogéneos: por un lado, los que repiten (...) y [por otro] los que progresan. (Perrenoud, 2015, pág. 12)

La idea expresada en la cita anterior pone de manifiesto la importancia que tiene el estar dentro del grupo correcto: el fracaso escolar –en cualquier nivel en el que ocurra– equivale a no progresar, significa no tener las condiciones necesarias, lleva a quedar rezagado –o excluido– en el camino del progreso.

Por otro lado, Pierre Bourdieu señala que los exámenes –que no existían en la antigüedad– surgieron en la Europa moderna debido a la demanda de las organizaciones burocráticas de contar con personal de formación estandarizada, acorde a los puestos ofrecidos y que pudieran ser reemplazados con facilidad. Frente a esa demanda, las pruebas idénticas satisfacían "el ideal pequeñoburgués de la equidad formal" (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 172), ya que permitían asegurar iguales posibilidades para todas las personas, aunque sea desde el punto de vista formal.

Esta particularidad de los exámenes –que asegura igualdad de posibilidades, pero solo desde el punto de vista formal– puede identificarse al reconocer que, muchas veces, los aspectos evaluados poco tienen que ver con las necesidades del puesto o el rol a ocupar y que apuntan principalmente a cuestiones formales, como la claridad al exponer, la astucia para argumentar o la corrección al redactar. Según Pierre Bourdieu, esta particularidad queda claramente en evidencia al momento de realizarse concursos docentes de oposición (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 172). En esos concursos, los jurados suelen inclinarse por los candidatos que muestran el mejor manejo de cualidades formales, relegando a los candidatos cuyo manejo de dichas cuestiones no es tan acabado. De esa forma, y aunque formalmente el concurso tuvo reglas claras, no puede afirmarse que haya identificado a la persona que mejor vaya a desempeñarse frente al curso. ¿Por qué? Sencillamente porque el ejercer el cargo ganado –un cargo docente– en forma adecuada requiere en gran medida de habilidades como la paciencia, la constancia, la perseverancia, la empatía –no evaluadas en el concurso– y no tantas habilidades formales (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 172). Así, en un sentido más amplio, puede decirse que:

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Las evaluaciones, lo que vienen a indicar, en definitiva, es si el individuo fue capaz o no de pasar unos ciertos controles sociales, que están establecidos de una manera bastante engorrosa, y que los profesores tienen de manera implícita en la cabeza. La escuela desempeña una función semejante a los ritos de iniciación en las tribus primitivas. Una vez que tú llegas a una determinada edad, para entrar a la sociedad adulta tienes que haber pasado por unas determinadas pruebas: los exámenes. Superar un tipo de escuela u otra, la escuela primaria, la secundaria, la universidad, el doctorado, son los distintos niveles de haber pasado esas pruebas. Se supone que el que ha pasado esas pruebas, tiene condiciones para entrar en un determinado nivel; niveles diferentes según la escuela que haya hecho. Ahí se están valorando conocimientos, pero también otras muchas cosas. (...) El aprobado o el suspendido, el pase o no, como indicador de fracaso escolar, individualmente no tienen ningún valor; en un individuo es muy fácil que haya errores. (Delval, 1997, pág. 97)

A partir de reconocer que estas impresiones son ciertamente aplicables a nuestra sociedad y a nuestro sistema educativo, cabría preguntarse el porqué de la persistencia en nuestro medio de la particularidad señalada. Según Pierre Bourdieu, el motivo reside en que las instituciones educativas, en su rol tradicional de conservar y transmitir la cultura heredada, deben retraducirla y reinterpretarla a la luz de los cambios en las demandas sociales. Y la clave reside allí: la autonomía relativa de las instituciones escolares les permite retraducir y reinterpretar la cultura – que deben conservar y transmitir– a luz de las demandas sociales –que cambian con el tiempo– buscando a la vez evitar cambios que pongan en riesgo su continuidad y, con ello, manteniendo el *statu quo* (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 172). La lógica anterior, denominada teoría de la reproducción, es la que lleva a algunas personas a afirmar que la escuela, lejos de ser un ámbito de liberación, cambio y superación, constituye un escollo para el progreso social.

Esta lógica nos interroga y nos obliga a tomar posición. Se puede estar en desacuerdo, argumentando que:

Todos pueden aprender, en el marco de que educar es el verbo que da cuenta de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como lo heredero, lo que implica brindar a todos la habilitación para el ingreso (...). Esto implica desafiar la profecía de las teorías de la reproducción (...). (Katzkowitz, 2010, pág. 108)

O todo lo contrario:

La Universidad es la encargada de formar los tipos superiores, los que por su cultura y energía han de poder ser los conductores de las muchedumbres elevándolas hasta donde sea posible hacia un tipo capaz de mantener las conquistas ya obtenidas por las generaciones pasadas. La Universidad desempeña, mediante la educación, un lento trabajo de selección

en el tipo humano que, a su vez, ha de ser el agente transformador, y así, aunque su acción educativa solo se ejercite en forma inmediata sobre un cortísimo número de individuos, no por eso su influencia es nula, relativamente a todas las capas sociales. (Prieto, 1946, pág. 38)

La asignación de roles mencionada por Justo Prieto puede verse, hoy en día, en algunos sistemas educativos:

Creo que los EEUU ha llegado a un sistema muy bueno para sus propósitos, en el sentido de que tienen una educación que en promedio es bastante mala, pero que es suficiente y facilita que haya pequeños núcleos en que la educación es de muy buena calidad, y eso permite formar individuos muy capaces en un campo determinado. La educación americana permite formar elites y que la mayor parte de la gente reciba una educación bastante mala y que no tenga que pensar mucho. Los que piensan son unos pocos, que están en puestos de cierta responsabilidad y en universidades de prestigio que se dedican a la investigación. El sistema científico y de cultura que se ha impuesto en nuestra sociedad (...) es un sistema adecuado, para que una gente que sabe mucho en un terreno muy limitado y que no sabe nada de las demás cosas. O sea, que tampoco puede poner en peligro con sus pensamientos, con su forma de ver las cosas, al sistema social, porque solo es experto en una pequeña cosa. (Delval, 1997, pág. 88)

Claramente, la última oración hace un aporte adicional para entender el funcionamiento de los mecanismos de reproducción: la formación de personas muy capacitadas que, por serlo en un solo aspecto, carecen de la visión de conjunto necesaria para reconocer el mecanismo de reproducción del que forman parte. Esta idea explica la extendida idea del universitario “apolítico” que prefiere mantenerse al margen de lo que pasa a su alrededor, tal vez sin preocuparse o tal vez sin notar, pero siempre sin buscar modificar o terminar con el mecanismo de reproducción que integra. Esta postura puede verse en las palabras de Justo Prieto, quien sostiene que:

La sociedad, el medio en que se agitan todas las aspiraciones humanas, allí donde se mueven todas las esperanzas de los hombres, allí donde claman y buscan remedio los afectados por los males sociales, allí debe estar el estudiante; allí debe hacer sentir su influencia la corporación estudiantil equipada con todo el poder que le permiten sus adquisiciones científicas, siempre pronta para acudir al llamamiento de la conciencia social. Pero debe entenderse que esta intervención en la realidad de la vida no les debe llevar a identificarlos con los bandos antagónicos, ni con los intereses en pugna de los elementos desorbitados en una lucha anárquica. Los estudiantes no deben actuar sobre hechos pasajeros sujetos a mutación, índices particulares, apenas, de males sociales. Una perspectiva más amplia de los usos y costumbres perniciosos debe mover su acción sobre líneas doctrinarias que tengan algo de substancial o permanente. Deben adquirir una plena conciencia del fenómeno a fin de elaborar o luchar por una fórmula de equidad o de justicia social. Los estudiantes son,

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

antes que elementos arbitrarios movidos por los fenómenos corrientes de la vida, agentes de cultura que encauzan los hechos, y su acción no puede confundirse con la del proletariado, ni con la de las banderías de la política militante. (...) No decimos con esto, que el estudiante debe tener la psicología del conservador o la del reaccionario. Queremos decir, que su psicología no debe ser la del anarquista profesional, ni la del político demagogo, cuyo ambiente es la calle y la plaza pública siempre caldeada por los intereses y las pasiones de los partidos y bandos que luchan por conquistar las ventajas del poder. (Prieto, 1946, pág. 187)

O sea, esta postura apunta a mantener una "imparcialidad" frente a la realidad nacional, útil a los sectores que buscan mantener el *statu quo*. Para esta visión, el universitario adecuadamente formado debe tener únicamente saberes técnicos, y sus intervenciones, limitarse a lo que saben.

Hoy en día, el establecimiento de jerarquías es llevado adelante no solamente por las instituciones educativas. Como ejemplo de ello, puede mencionarse la jerarquía social que poseen ciertas personalidades del mundo del deporte o el espectáculo. Sin embargo, las jerarquías establecidas por la trayectoria escolar resultan preferidas por ciertos sectores sociales. Esta preferencia, según Pierre Bourdieu, nunca está desvinculada del alineamiento entre los intereses de esos sectores sociales y los criterios que las instituciones educativas implementan al momento de conservar y transmitir la cultura heredada (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 176).

El identificar el alineamiento entre el orden de jerarquía definido por el sistema educativo y los sectores sociales beneficiados lleva a pensar que la libertad de la que disponen las instituciones educativas para asegurar su autoperpetuación constituye una concesión que los sectores beneficiados brindan al sistema educativo por "disimular la selección social bajo la apariencia de la selección técnica" (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 185) y, de ese modo, legitimar la reproducción de las jerarquías sociales. Esta lectura parece confirmarse al notar la representación desigual que tienen las diferentes clases sociales en el sistema escolar, que lleva a desconfiar de las explicaciones meramente científicas –las cuales pueden ser presentadas públicamente en forma más neutra– que dan cuenta de esta situación (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 187).

La representación desigual de las diferentes clases sociales en el sistema escolar no puede explicarse acabadamente atendiendo a cuestiones individuales, la condición particular de cada estudiante que es aprobado o reprobado. Para explicarla, debido a que responde a cuestiones más generales, es necesario abordar el vínculo que existe entre las clases sociales, y los valores y elecciones que se emplean para definir los instrumentos de evaluación y los criterios de

calificación. Como ejemplifica Martín Carnoy:

Hay gente que tiene esa socialización [como las cualidades formales que les permiten destacarse en los concursos] antes de entrar a la escuela: son los niños que, de manera natural, saben cómo actuar por su comportamiento de clase media o de clase alta. Esos niños, a los 5 o 6 años, ya saben lo que es correcto y lo que es incorrecto en la escuela, mientras que los niños de clase baja no tienen ni idea. (Carnoy, 1997, pág. 106)

Esta condición explica el porqué:

(...) hay una relación tan grande, entre la clase de origen y el éxito escolar porque lo que se trata, es de parecerse a los niños de determinada clase, y los que son de esa clase se parecen más, antes de ir a la escuela, que los que son de otra. Los que son de otra clase, lo normal es que fracasen en un porcentaje muy alto. Unos cuantos conseguirán pasar. En el nivel final serán muy pocos. Los que puedan ser licenciados universitarios viniendo de un medio muy alejado, serán muy pocos. (Delval, 1997, pág. 97)

Resulta de utilidad definir dos conceptos: el de probabilidad objetiva (la probabilidad de éxito escolar que el sistema otorga) y la probabilidad subjetiva (la probabilidad de éxito que cada persona supone que posee, fuertemente condicionada por la clase social a la que pertenece). Estos conceptos permiten entender la variación en la actitud con la cual estudiantes de diferentes clases sociales enfrentan los desafíos que les propone el sistema educativo. Cuando las chances de éxito son grandes –o sea, la distancia entre las probabilidades objetivas y subjetivas es reducida, como en el caso de los estudiantes pertenecientes a clases acomodadas– los estudiantes son alentados, incrementando aún más sus chances de éxito. En cambio, cuando las chances de éxito son reducidas –o sea, la distancia entre las probabilidades objetivas y subjetivas es importante, como en el caso de los estudiantes que pertenecen a clases populares– los estudiantes son desalentados, reduciendo aún más sus chances de éxito. Para los integrantes de este último grupo, pensamientos del tipo "esto no es para nosotros" (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 190) los llevan a autoexcluirse del sistema educativo aún sin mediar un examen que los margine. Este mecanismo es conocido como "de autoeliminación".

Al respecto, cabe notar que el evitar este mecanismo de autoeliminación en el ingreso al nivel educativo posterior puede ser útil al mecanismo de reproducción. En tanto creador de jerarquías sociales, el mecanismo de reproducción requiere discreción: eliminando o reduciendo la autoeliminación, el sistema puede "disfrazar las oportunidades de acceso como oportunidades de éxito" (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 193) e implementar la exclusión de los estudiantes pertenecientes a clases populares con la ayuda de una prueba irrefutable: el examen

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

desaprobado.

Claramente, se observa que un sistema de evaluación analizado desde el punto de vista del rendimiento escolar que se focalice exclusivamente en los exámenes resulta funcional a una concepción de la educación cuya función oculta es la creación y reproducción de jerarquías sociales. Los veredictos sociales contruidos a partir de evaluaciones focalizadas en exámenes – presentados como irrefutables– otorgan al sistema legitimidad y discreción,

(...) ya que hace que quienes se eliminan se asimilen a quienes fracasan. A la vez, permite ver en la elección de aquellos que son elegidos entre un pequeño número de elegibles la certificación de un mérito o un ‘don’ que en cualquier caso los habría mostrado como preferibles frente a los demás. (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 196)

En este punto, es bueno remarcar que los aspectos señalados no pueden ser eliminados mediante una racionalización de los sistemas de evaluación (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 198): aunque una metodología de evaluación defectuosa aporta al sistema educativo dosis adicionales de incoherencia, ineficacia e inequidad, ni la mejor metodología de evaluación resuelve los problemas señalados. Las asimetrías entre la probabilidad objetiva y la subjetiva que presenta cada estudiante individualmente, en función de su clase social de origen, es previa a la implementación de la evaluación, y lleva a que las chances de éxito reales sean diferentes independientemente de la metodología de evaluación utilizada.

Asimismo, la creación de jerarquías sociales puede verse, por ejemplo, en la existencia de personas que ocupan una posición de menor jerarquía solo por carecer de los títulos necesarios a pesar de que, en la práctica, estén plenamente calificados para desarrollar el trabajo que puntualmente realizan. El motivo se debe a la existencia de las jerarquías sociales mencionadas. La mera existencia de los títulos impide que se ponga en duda la relación entre el título y la capacidad profesional y, más incierta aún, entre la capacidad profesional y la certificación que brinda el título. Los sectores beneficiados se resisten a permitir que se someta a una persona con título a exámenes que certifiquen su capacidad ya que, de ese modo, también pondrían en peligro el sistema de clasificación y las jerarquías que legitima. Por ello, se busca:

(...) que nunca se intente "al hombre cultivado" a dar la prueba técnica de su cultura. Se comprende que las clases que ejercen objetivamente el monopolio de una relación con la cultura definido como indefinible (porque solo puede definirse objetivamente por ese monopolio de hecho) estén predisuestas a sacar pleno provecho del efecto de certificación y que pongan todo su interés en defender la ideología de una cultura desinteresada que legitima ese efecto, disimulándolo. (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 200)

En conclusión, puede decirse que la implementación de operaciones de selección de personal es presentada públicamente como orientada a controlar la pericia disciplinar requerida. Sin embargo, como en la evaluación intervienen cualidades sociales derivadas de la estructura de relaciones de clase, el sistema educativo actúa como un clasificador social, contribuyendo –mediante su legitimación– a perpetuar las relaciones existentes de poder y privilegios.

2.4. El rol de la universidad

La posibilidad de que las universidades colaboren con la creación y reproducción de jerarquías sociales las enfrenta con una crisis de legitimidad. Esta crisis está vinculada con la contradicción entre la jerarquización y la democratización, o sea entre la jerarquización de los saberes especializados –a través de las restricciones del acceso y de la certificación de las competencias– y las exigencias socio–políticas de democratización y de la igualdad de oportunidades. Desde un punto de vista histórico:

La universidad moderna se proponía producir un conocimiento superior, elitista, para suministrárselo a una pequeña minoría de jóvenes, igualmente superior y elitista, en un contexto institucional clasista que pontifica sobre la sociedad desde lo alto de su aislamiento. (de Sousa, 1998, pág. 256)

Una idea que está, claramente, en línea con lo expresado por Justo Prieto. Esta situación, claramente antidemocrática, no fue cuestionada durante largo tiempo debido a que las sociedades no siempre tuvieron un sentido democrático demasiado marcado (o los sectores beneficiados por su función de clasificación social habían tenido éxito en mantenerlo oculto). Sin embargo, los procesos sociales ocurridos en los últimos tiempos, caracterizados por el éxito de las luchas de los trabajadores –como el sufragio universal– hicieron visible lo obvio: la educación universitaria era patrimonio exclusivo de las clases altas. Entonces:

En el momento en que la búsqueda de la universidad dejó de ser solo la búsqueda de la excelencia y pasó a ser también la búsqueda de la democracia y de la igualdad, los límites de la congruencia entre los principios de la universidad y los principios de la democracia y de la igualdad se hicieron más visibles: ¿Cómo compatibilizar la democratización del acceso con los criterios de selección interna? ¿Cómo hacer interiorizar en una institución que es, ella misma una "sociedad de clases" los ideales de democracia y de igualdad? ¿Cómo suministrarle a los gobernados una educación semejante a la que hasta ahora les fue suministrada a los gobernantes, sin provocar un "exceso de democracia" y con eso la sobrecarga del sistema político más allá de lo tolerable? ¿Cómo es posible, en vez de eso, adaptar los modelos de educación a las nuevas circunstancias sin promover la mediocridad

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

y descaracterizar a la universidad? (de Sousa, 1998, pág. 257)

En la práctica, la universidad optó por brindar a estos desafíos soluciones de compromiso, buscando mantener el elitismo pero sin quedar expuesta. Para ello, la universidad diferenció y estratificó su oferta según el origen social del cuerpo estudiantil: allí fue cuando vieron la luz los dualismos: la enseñanza superior universitaria y la no universitaria, y las universidades de elite y las de masas. Por ello puede afirmarse que:

A partir de la década del sesenta, los estudios sociológicos fueron demostrando que la masificación de la educación no alteraba significativamente los patrones de desigualdad social. Hoy, los informes oficiales son los que pueden certificarlo. A manera de balance del ‘énfasis igualitario’ de los últimos veinte años, el informe OCDE que he mencionado afirma: ‘A pesar de que la expansión de la enseñanza superior, que tuvo lugar en la mayoría de los países en los años sesenta y principios de los años setenta, mejoró aparentemente las oportunidades de los grupos sociales menos favorecidos, la verdad es que la posición relativa de estos grupos no mejoró significativamente sobre todo después de mediados de los años setenta’. (de Sousa, 1998, pág. 258)

Así, se pone en relieve un aspecto crucial: que las personas de las clases sociales desfavorecidas no hayan progresado luego de su paso por la universidad, a pesar de los cambios que tuvieron lugar en las décadas del sesenta y setenta, parece ser la consecuencia lógica de que la mejora en las oportunidades fue únicamente aparente, ya que no modificó la hipótesis de la reproducción, la cual se mantendría. Estos datos parecen confirmar que los docentes, tal como lo mencionaba Boaventura de Souza Santos (de Sousa, 1998), optaron mayoritariamente por mantener el elitismo histórico de la universidad.

2.5. El uso interesado de "la calidad de la educación"

Aceptando las ideas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018) y el análisis de Boaventura de Souza Santos (de Sousa, 1998), cabe analizar cómo es que la creación y reproducción de jerarquías sociales fue llevada a cabo en el seno de las universidades, a la vista de todos y sin que nadie lo percibiera. Al respecto, hay autores como Carlos Lerena Alesón (Lerena Alesón, 1997) que sostienen que para esa labor fue –y sigue siendo– central el uso de “la calidad de la educación”.

La calidad de la educación es un concepto difícil de precisar, pero que está en boca de todos y

tiene múltiples usos¹. Sin embargo, esta característica no es casual y, para poder entender el porqué, es necesario ir un poco más atrás, indagando lo que dicha expresión oculta.

Desde siempre se sabe que, en una discusión, el lenguaje se utiliza de dos formas: una para fundamentar una postura, dando ideas, fundamentos, explicaciones, y otra para desviar el foco de atención de un lugar que es incómodo y que se prefiere que pase inadvertido. La calidad de la educación, como parte del lenguaje, responde a la misma lógica: por un lado explica, por otro oculta. Pero... ¿qué es lo que oculta? Y también ¿quién lo oculta? Este uso del lenguaje constituye una costumbre típica de las clases dominantes, que hacen de la discreción –en relación con los temas que les son caros– una verdadera estrategia política. Y la educación, particularmente la calidad de la educación, no podía ser ajena a dicha estrategia.

La masificación de la enseñanza superior llevó a que el poseer un título universitario haya dejado de ser un elemento suficientemente diferenciador en la actualidad. Desde ese punto de vista, los títulos universitarios han sufrido un proceso de devaluación: hace unas décadas, su posesión significaba el acceso al sector acomodado de la sociedad y su permanencia en él. Hoy, habida cuenta de su masificación, ya no cumple ese rol: son muchas las personas que esgrimen su título buscando ingresar en el sector acomodado de la sociedad, el cual, por definición, es pequeño. En palabras de Raquel Katzkowicz:

En una época era suficiente alcanzar el nivel de estudios primarios; en cambio, en la actualidad, en muchos países se exige como mínimo diez años de escolaridad y tal vez en el futuro sea necesario contar con un título de bachiller o de formación profesional. (Katzkowicz, 2010, pág. 109)

Al respecto, hay quienes sostienen que esta situación puede interpretarse como una teoría de conflicto entre grupos: están los que desean democratizar la escuela, dando más acceso, y los que desean ajustar su funcionamiento a las necesidades del capital (Carnoy, 1997, pág. 106). Aplicado al ámbito universitario, existiría un "aluvión" de personas buscando ingresar en lo más alto de la pirámide social, lo cual puede ser motivo de alegría (caso típico de aquellos que luchan para que el ascenso social sea una realidad) o de preocupación (caso típico de los sectores acomodados que

¹ Como referencia, se presenta la definición de calidad de educación brindada por Juan Casassus y Violeta Arancibia: La calidad es un juicio sobre el resultado o sobre algún aspecto del proceso educativo. La calidad en educación es un juicio formulado por un sujeto; un juicio acotado por criterios y estándares. Los juicios sobre calidad se construyen socialmente. Su significado es entonces histórico, su naturaleza es de carácter múltiple, y, al ser de dominio público, 'calidad' está intrínsecamente ligada al tema de la equidad. (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 11)

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ya llegaron y se sienten invadidos).

Para este segundo grupo, la pregunta es ¿Cómo hacer? ¿Cómo volver a diferenciarnos, cómo volver a formar un grupo reducido el cual se reserva el "derecho de admisión y permanencia" que antes se hacía con los títulos universitarios, ahora que su posesión se ha masificado? La solución es sencilla: "somos muchos, pero no todos somos buenos" (Lerena Alesón, 1997, pág. 142), de forma de volver a establecer quién tiene derecho a estar en el sector acomodado de la sociedad y quién no. Y allí es en donde entra en juego la noción de calidad de la educación: es la clave que permite separar la paja del trigo, los buenos de los no tan buenos, los que merecen estar arriba de quienes deben permanecer abajo. Es la estrategia que permite a las clases dominantes no verse confundidas o dispersadas.

Este razonamiento lleva a pensar que, cada vez que se habla de la calidad de la educación, lo que se está buscando es relativizar el ascenso social de aquellos recién llegados al mundo universitario, que son vistos como extraños por aquellos los sectores acomodados de la sociedad que tenían en la educación universitaria la herramienta para justificar su posición. Según esta postura, cada vez que se habla la calidad de la educación, la ideología dominante hace referencia no a convertir a la universidad en una herramienta efectiva de ascenso social, o a solucionar los problemas de la universidad que limitan el acceso y permanencia en ella de sectores populares, sino que se refieren a clarificar quién es quién, quién entra y quién no –primero a la universidad y luego, al sector acomodado–. Así, la ideología dominante se empeñaría por mantener la función clasificadora de la universidad, aunque sin reconocerlo nunca. Públicamente, se mostrarían preocupados por la escasa calidad de la educación, al mismo tiempo que propiciarán la hiper–jerarquización de los perfiles buscados y alentarán la conformación de un grupo de universidades "verdaderamente buenas", que son a las cuales acceden los sectores acomodados (Newfield, 2007)².

Desde ese punto de vista, "cuando se contraponen cantidad y calidad –parece una observación elemental y obvia–, no es el lenguaje democrático el que habla, sino el lenguaje aristocrático" (Lerena Alesón, 1997, pág. 149). Esta afirmación responde a la lógica expresada en el párrafo anterior: si somos muchos, no todos podemos ser buenos. Y es precisamente este reclamo aristocrático y regresivo el que la ideología dominante busca ocultar mediante el empleo de la más

² En los Estados Unidos existe la *Ivy League* ("liga de la hiedra" en español) constituida por ocho prestigiosas universidades privadas ubicadas en el nordeste del país. Ingresar es muy difícil. Una de ellas, la *Harvard University*, en 2019 aceptó solo el 4,50% de los postulantes (Fu & Kim, 2020). Ese mismo año salió a la luz un escándalo vinculado a maniobras deshonestas en las admisiones a las universidades de la *Ivy League*.

civilizada y presentable expresión "calidad de la educación".

De acuerdo con esta perspectiva, en la actualidad, el sistema de enseñanza tiene dos sentidos, dos objetivos, dos metas contrapuestas. Uno, el publicitado y oficialmente reconocido de enseñar y transmitir conocimientos, el que busca ser el motor del ascenso social y el progreso general. Otro, el oculto y no reconocido de jerarquizar, seleccionar y excluir, el que busca ser la valla que impida a los sectores menos favorecidos acceder a aquellos lugares solo reservados para unos pocos. Por eso, cada vez que se habla de "calidad de la educación" se mencionan cuestiones como la cantidad de estudiantes por cada docente o la implementación de un novedoso sistema de transmisión de conocimientos. Sin embargo, aunque se expresen en esos términos, no es de ello de lo que se habla, no es a ello a lo que se apunta, sino al otro objetivo del sistema de enseñanza. Y lo hacen mediante una estrategia tan sencilla como eficiente: no nombrando el tema, manteniéndolo oculto. Claramente: una institución:

(...) puede enseñar o no; enseñar mucho, poco o nada –este último caso es el de los alumnos libres: solo se examinan–; puede enseñar de este modo o del otro; lo que no puede dejar de hacer es aquello para lo que realmente está: su función de selección–legitimación social. (Lerena Alesón, 1997, pág. 152)

Así, puede verse con claridad que el denunciado problema de la "calidad de la educación" no está referido a si los egresados serán útiles a la sociedad, en dónde trabajarán o si su formación les brindó un bagaje de conocimientos suficiente. El problema es que, tomados como grupo social, el mismo presenta expectativas que exceden a las que se tenían en otras épocas (Newfield, 2007). De ese modo, la búsqueda de la calidad de la educación para el conjunto del sistema no sería un objetivo real sino retórico. En realidad, la búsqueda de la calidad de la educación se transforma en la búsqueda de acercarse –pero nunca alcanzando– a la calidad de educación –la que sea– de los sectores acomodados, la cual es accesible a un grupo reducido de personas. Así, la siempre esgrimida preocupación por la calidad de la educación no es más que una coartada que permite identificar a la educación de alta calidad como aquella que reciben los sectores acomodados, mientras que al resto le cabe la educación de baja calidad, sin que ese resto pueda hacer nada al respecto.

Según esta lógica, la educación de alta calidad se define en función de la educación que reciben sectores privilegiados de la sociedad, necesariamente minoritarios. Y, como para cualquier producto que se somete a las reglas de mercado, un producto eleva su precio si su cantidad es limitada, escasa. Y en esa cantidad limitada es que se basa el atractivo de la educación de alta calidad definida de esa manera: se asegura su efectividad en aspectos tales como la diferencia, la

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

distinción y la exclusividad.

En este punto, suele argumentarse que cada vez que el *statu quo* ha sido cuestionado, los grupos sociales afectados han salido en su defensa esgrimiendo:

(...) un quejumbroso discurso acerca de la cada vez más rara presencia pública de los hombres de calidad, cuyo ascendiente social y cultural sobre la mayoría se habría volatilizado en razón de la legítima y estéticamente deplorable subida al escenario histórico de una masa uniformada, mediocre y, además de ello, rebelde. (Lerena Alesón, 1997, pág. 154)

Así, la defensa del *statu quo* presenta la forma de un llamado a la cordura y al respeto de las instituciones, llevando como estandarte la defensa de la "calidad de la educación", e incluyendo el recuerdo de un tiempo pasado siempre mejor, el lamento por un supuesto prestigio perdido y la vergüenza de "cómo se nos mira desde el exterior". Desnudada la estrategia, queda claro que detrás de la preocupación por la "calidad de la educación" en realidad se esconde un llamado en defensa de los hombres de calidad, los cuales no se hacen: nacen, y se educan en instituciones prestigiosas a las cuales tiene acceso únicamente la clase privilegiada.

2.6. Definiciones

Para facilitar el análisis que sigue, se realizarán algunas definiciones respecto de la terminología a utilizar acerca del docente y del estudiante:

- Nivel de exigencia: Lo define el docente, y comprende la profundidad de dictado y el nivel de aprobación.
- Profundidad de dictado: La define el docente, afecta mayormente al curso en general y se vincula con la planificación de la asignatura. Involucra el rigor, la complejidad y el detalle que el docente emplea al dictar sus clases, presentar ejemplos, seleccionar bibliografía, hacer apuntes, etcétera.
- Nivel de aprobación (NdeA): Lo define el docente, afecta a los estudiantes en forma individual y establece los requisitos mínimos de aprobación. Es el nivel de desempeño mínimo que el docente debe ver en el estudiante para aprobarlo con la nota mínima.
- Nivel de formación: Relacionado con el estudiante; comprende el nivel de conocimientos y el nivel de desempeño.

- Nivel de conocimientos: Relacionado con el estudiante; se refiere al rigor, la profundidad y el nivel de los conocimientos logrados.
- Nivel de desempeño: Relacionado con el estudiante; representa los conocimientos que el estudiante muestra al ser evaluado.

Por ello, cada vez que se hable de “nivel de exigencia”, “profundidad de dictado” y “nivel de aprobación” se estará haciendo referencia a diferentes aspectos establecidos por el docente. Asimismo, cada vez que se hable de “nivel de formación” y “desempeño” se estará haciendo referencia a cuestiones vinculadas con los estudiantes.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES

3.1. Normas de excelencia

Cada asignatura se encarga de transmitir al estudiante una porción de los saberes asociados al título de cuyo plan de estudios forme parte. Dentro de cada asignatura existen normas de excelencia, las cuales pueden asociarse al dominio de los contenidos que figuran en el programa de cada asignatura (Perrenoud, 2015). De ese modo, las normas de excelencia asociadas a una asignatura son fácilmente identificables: surgen del programa analítico de esa asignatura, el cual es presentado por los docentes al inicio de cada curso. Así, de acuerdo con el nivel de desempeño mostrado por cada alumno en los diferentes temas del programa, será la calificación que reciba.

De ese modo, un estudiante que obtuvo la máxima calificación posible es un estudiante que domina todo aquello que figura en el programa. Y podemos quedarnos tranquilos si tratamos con un estudiante que egresó con un promedio alto: seguro lo hizo teniendo los conocimientos suficientes.

Sin embargo

(...) reina una imprecisión bastante grande acerca del contenido exacto de las formas y normas de excelencia y, más aún, acerca de los niveles de dominio esperados. (...) Todo sucede como si el contenido de las normas de excelencia debiera ser deducido de los contenidos de la enseñanza, ya que la organización prescribe a los profesores evaluar *a grosso modo* los saberes y habilidades que han enseñado. Dado que se considera que ellos enseñan lo que figura en el programa, ¿por qué buscar más allá? (Perrenoud, 2015, pág. 35).

Sin embargo, si miramos con más detenimiento, aparecen los grises:

Cuando se administran los exámenes, las exigencias no son necesariamente muy fáciles de identificar, sea porque cada profesor o establecimiento produce su propio examen, sea porque las exigencias son definidas por jurados que no publican sus criterios. (...). En ciertos sistemas educativos, mientras que una circular precisa hasta el detalle la manera de redondear un promedio (...) se dejan muy ampliamente a la apreciación del docente el

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

contenido de la evaluación y el nivel de exigencia. (...) Por lo tanto, si nos limitamos a consultar los textos oficiales, es bastante difícil identificar las exigencias que están en la base de la evaluación escolar. (Perrenoud, 2015, pág. 36)

Los grises se transforman en negras dudas al notar que:

Cuando la evaluación es [llevada adelante por un solo docente], cada profesor –sin que por lo demás tenga forzosamente conciencia de ello– puede adoptar más fácilmente su propia definición de excelencia, apropiándose y especificando, a su manera, las normas de excelencia establecidas por la institución, invirtiendo en ellas su propia concepción (...). Más aún, le corresponde fijar, según lo que le parece justo y razonable a la vez, el nivel de exigencia en la o las disciplinas que enseña. Decide también en amplia medida, acerca de la manera de hacer corresponder los resultados con las notas y acerca del umbral que dé testimonio de un dominio ‘suficiente’. En definitiva, el profesor goza de una amplia autonomía en la manera en que compone, administra, corrige y califica sus pruebas escritas u otros momentos del trabajo escolar. De tal modo que, cuando se comparan las exigencias entre clases y entre establecimientos, se observan fuertes variaciones. (Perrenoud, 2015, pág. 37)

Pero... ¿cómo es que ocurre esta disparidad de criterios? La respuesta debemos buscarla indagando sobre la forma en que se construyen las normas de excelencia:

Para construir las normas de excelencia, los niveles de exigencia y los procedimientos de evaluación, se precisa (...) no solo identificar las reglas y la doctrina no escrita de la organización escolar, sino tener en cuenta la gran diversidad de concepciones y prácticas. A cada uno su verdad: excelencia y éxito no son de un solo tipo. Su definición varía de un establecimiento, de una clase, de un año al otro, en el marco de un mismo plan de estudios. Esta diversidad, ampliamente desconocida, por ser poco legítima, no impide que un juicio de excelencia fabricado por una sola persona, en forma discrecional, sea anunciado en nombre de la institución y adquiera desde entonces fuerza de ley. (Perrenoud, 2015, pág. 37)

Habiendo tomado conciencia de que la definición de las normas de excelencia con las cuales se establecerá el NdeA queda sujeta al criterio del profesor, resta determinar si dicha situación nos deja conformes o, mínimamente, por qué se permite. Al respecto, puede afirmarse que los profesores y directores de las escuelas son conscientes de la diversidad de criterios reinante, pero que suelen subestimarla al no tener parámetros formales contra los cuales compararse. Sin embargo, debido a que podría ser interpretado como un signo de injusticia o anarquía, la diversidad de criterios al definir las normas de excelencia nunca es reconocida públicamente (Perrenoud, 2015, pág. 38).

A nivel universitario, estas variaciones en los niveles de exigencia podrían estar, de alguna manera, avaladas por lo que se denomina "libertad de cátedra", que permite al docente a cargo de cada curso tener la libertad de desarrollar los contenidos de su asignatura de la forma que le parezca más acertada, pudiendo hacer más o menos hincapié en diferentes temas según sea necesario y definir el nivel de exigencia según lo considere conveniente. Sin embargo, esta libertad de cátedra no evita las críticas que, con justicia, podrían hacerse al sistema debido a la discrecionalidad con la cual los docentes definen aspectos tan sensibles como la profundidad de dictado y el NdeA.

Para evitar las mencionadas críticas, el NdeA podría figurar en los diseños curriculares. De ser así, al estudiarse un diseño curricular, podría saberse no solo los contenidos involucrados sino también el nivel de desempeño asociado con una determinada calificación. Asimismo, para transformar el diseño curricular en una herramienta que permita a los docentes de las diferentes asignaturas alinear sus programas con las metas de la universidad y los objetivos generales de la carrera, podría procurarse que el diseño curricular defina no solo el NdeA sino también el nivel de desempeño máximo esperado. Mediante la primera definición puede lograrse cierta justicia y uniformidad en esa franja de estudiantes cuyos desempeños no los ubican con claridad ni en el grupo de los aprobados ni en el de los desaprobados. Mediante la segunda definición, se podrían evitar los errores que surgen del deseo de implementar programas con profundidades de dictado demasiado ambiciosas y contener la avaricia de ciertos docentes quienes, al momento de calificar, mezquinan las notas altas.

De acuerdo con Casassus y Arancibia (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 52), en el caso de la educación primaria, el NdeA debe ser monitoreado por el director de la escuela. En el caso de la educación universitaria, difícilmente pueda una sola persona estar en condiciones de evaluar los niveles de aprobación de todas las asignaturas que hacen a una carrera.

Desde ese punto de vista, nuestro sistema –que otorga títulos habilitantes– no favorece el monitoreo de los niveles de aprobación que sí permiten, por ejemplo, los sistemas en los cuales las universidades otorgan títulos académicos pero que, al momento del ejercicio profesional, el interesado debe matricularse mediante la aprobación de un examen. Dicho examen –una evaluación sumativa, externa a la universidad en la que el interesado se formó– constituiría un aporte significativo a fin de evaluar, para cada campo disciplinar y para cada universidad, cómo son sus niveles de aprobación. En ese sentido, niveles de aprobación muy bajos explicarían por qué muchos egresados tienen problemas en aprobar el examen de matriculación. En cambio, si la gran mayoría de los egresados aprueban sin problemas el examen de matriculación, pero las asignaturas relacionadas registran tasas de reprobación muy elevadas, se podría pensar que el

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

NdeA es demasiado elevado, entre otras posibles causas, claro está. O se podría pensar que justo, cuando la gran mayoría de sus egresados aprueban sin problemas tanto el examen de matriculación como las asignaturas de grado relacionadas. Este tipo de evaluación externa es la que apunta a otorgar al sistema la denominada validez de retroacción, la cual, tal como señala Alicia Camilloni, también tiene sus riesgos (W. de Camilloni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 2008).

En el caso particular de las profesiones alcanzadas por el artículo 43° de la LES, se entiende que debería ser el propio Estado quien defina los niveles de aprobación. Para ello, el Estado debería indicar, para cada objetivo contenido en el diseño curricular de esas carreras, el NdeA asociado. Luego, cada universidad, podría ajustar su oferta académica para alinearla con los requisitos establecidos por el Estado, pero atendiendo a su particular perfil pedagógico. Dicha metodología está implementada en la República de Chile, donde los estudiantes de magisterio a punto de recibirse deben realizar un trabajo denominado “muestras de desempeño docente”, que es evaluado a partir de compararlo con:

(...) un conjunto fijo de criterios expresados claramente en una escala que define para los estudiantes y profesores el rango de ejecución en términos de aspectos observables (Pate, Homestead y McGinnis, 1993). Este instrumento incluye dos tipos de rúbricas: analíticas y holísticas. Ambas han sido elaboradas en función de tres niveles de [desempeño]: insatisfactorio, básico y competente. La descripción de cada uno de estos niveles especifica las características que se utilizarán para clasificar en el nivel de [desempeño] correspondiente el informe elaborado por el profesor en formación. (Montecinos Sanhueza, Solís Zañartu, Contreras Valenzuela, & Rittershaussen Klaunig, 2009, pág. 22)

En los fundamentos del diseño de la evaluación mediante las muestras de desempeño docente implementado en Chile se indica claramente que este instrumento solo puede medir aquello que puede ser medido mediante un trabajo escrito, y que todo lo demás –por ejemplo, aquello relacionado con las actitudes del futuro docente frente a la clase– deberán ser evaluadas mediante otros instrumentos.

Volviendo a la Argentina, el docente no cuenta con criterios claros que lo orienten al momento de definir el NdeA. Frente a esta falta de criterios:

Todos sabemos que hay profesores que [desaprueban] al 90% de los alumnos, y otros aprueban al 90%. Creo que tiene que haber un mecanismo para saber por qué un profesor en sus notas, sobre todo en niveles altos, aprueba a todo el mundo siempre. Habría que mandar a un inspector para ver qué pasa. ¿Es tan excelente profesor que todos sus alumnos alcanzan los objetivos? ¿O es tan negligente que se quita el problema del medio aprobando a todos? Hay otro profesor que también da unas desviaciones anómalas y es que este, [desaprueba]

sistemáticamente al 95% de los alumnos en matemáticas. ¿Dónde está la responsabilidad? O este profesor está exigiendo por encima de la medida, lo cual es injusto, o la medida calculada por el sistema está mal y habría que rebajar los objetivos. (Torreblanca, 1997, pág. 23)

De este modo, se confirma la existencia de la situación problemática presentada en la Introducción y la utilidad del objetivo planteado para esta tesis.

3.2. Definición del nivel de aprobación

El NdeA debe, ante todo, dejar conforme al docente responsable y comprometido que se encargue de establecerlo. Surge a la vista que:

Queda el problema de cómo evaluar y calificar a un grupo ‘x’ de alumnos que, de hecho y por razones de capacidad individual, llegan a resultados diferentes. (...) No es justo que adolescentes normales con dificultades para llegar al máximo rendimiento en cada uno de los objetivos de cada una de las asignaturas, deba abandonar el Ciclo Básico y deambular por nuestras calles sin posibilidades de estudio ni trabajo (...). (Gioia, 1986, pág. 50)

La cita previa se refiere al nivel de educación media, el cual no otorga títulos profesionales habilitantes. Por ello, es difícil no compartir la última afirmación: el nivel medio debe buscar que cada estudiante llegue al máximo de su potencial, independientemente de cuál sea, ya que todos ellos formarán parte de la sociedad. Siempre hay, de cada conocimiento, una versión adaptada a cada estudiante que puede serle de utilidad, por más sencilla que sea. Si dicha versión es demasiado sencilla, demasiado preliminar, una vuelta más de la espiral –basada en la primera versión sencilla que el estudiante ya incorporó– le permitirá alcanzar el nivel adecuado (W. de Camilloni, La validez de la enseñanza y la evaluación, 2010, pág. 35). Ahora bien, si el estudiante abandonó los estudios o fue apartado antes de “la segunda vuelta de la espiral” porque había otros estudiantes de mejor desempeño, el proceso se interrumpe y fracasa.

Sin embargo, a nivel universitario y tratándose de carreras comprendidas por el artículo 43° de la LES, la situación es diferente. A diferencia de los niveles inicial, primario y medio, no necesariamente todas las personas que comiencen estudios universitarios llegarán a ser profesionales: solo lo lograrán los que hayan aprobado. El permitir que personas con conocimientos insuficientes ejerzan tareas profesionales constituye un riesgo que la sociedad ha decidido no correr.

Para definir el NdeA, cada docente hará su propia elección, pudiendo “responder tanto a estados

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

afectivos (...) como (...) [a] la elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente” (W. de Camilloni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 2008, pág. 70). Así, tal vez algunos optarán por adoptar un NdeA similar al que se deduce de cierto texto prestigioso de la asignatura que imparta, aunque sin necesariamente analizar si ese texto fue elaborado con un objetivo pedagógico y, aunque ese sea el caso, si el curso para el cual fue pensado tiene similares objetivos y una extensión análoga al curso en cuestión. Otros tal vez emplearán los niveles de aprobación definidos taxativamente en diseños curriculares de universidades extranjeras, aunque no necesariamente coincidan las metas ni el entorno social su universidad. Un tercer grupo, tal vez, lo hará según lo que recuerde del NdeA que sus docentes definieron cuando él era estudiante, aún a riesgo de repetir como docente las injusticias vividas como estudiante³.

Todas las alternativas son posibles y probablemente influirán de alguna manera en el docente al momento de definir el NdeA de su asignatura. Pero puede haber otras: para llegar a una decisión acertada, se necesita por parte del docente una reflexión profunda, informada, responsable, continua y realista. Esta reflexión debe ser realizada en términos absolutos (aquello que cada docente cree que es bueno) y relativos (para evitar el aislamiento).

3.3. Los supuestos generales de anticipación de sentido

Pero... ¿cómo definen los docentes el NdeA que emplean al calificar? ¿Qué aspectos tienen en cuenta? ¿Cuáles descartan? ¿Cuáles reconocen públicamente? ¿Cuáles niegan? ¿Cuáles pasan por alto? ¿De cuáles son conscientes? Está claro que solamente pueden responder estas preguntas los propios docentes. Sin embargo, también está claro que tratar de identificar de antemano los criterios que podrían considerar, para analizarlos con detenimiento, aportará información sumamente útil al momento de conocer las respuestas de boca de los propios docentes. El conocer y analizar de antemano las que podrían ser sus respuestas permitirán contar con el bagaje imprescindible para dar los siguientes pasos en pos de responder la pregunta de investigación. Estas posibles respuestas se denominan supuestos generales de anticipación de sentido. Al respecto, se proponen los siguientes:

- “Atender a los lineamientos de la CONEAU”
- “Atender a los lineamientos del CONFEDI”

³ Cuando el autor de esta tesis era estudiante de grado, respecto de la definición del NdeA, oyó de un docente: “Yo la parí, ahora la tienen que parir ustedes”.

- “Atender a los lineamientos de la UTN”
- “Atender a los lineamientos del diseño curricular de la carrera”
- “Satisfacer la demanda del estudiante”
- “Responder a lo que el mercado laboral demanda”
- “Asegurar los objetivos de la universidad”
- “Procurar la excelencia académica”
- “Mantener el nivel educativo”
- “Mantener el prestigio de la universidad”
- “Atender a las responsabilidades legales involucradas”
- “Preparar para el ejercicio de la profesión”
- “Asegurar la inserción laboral del egresado”

3.4. “Atender a los lineamientos de la CONEAU”

El Estado no evalúa a los estudiantes sino a las instituciones universitarias –mediante la evaluación externa– y a las carreras de grado y posgrado –mediante la acreditación–, y lo hace a través la CONEAU.

Como se mencionó en la Introducción, la LES establece en su artículo 43° que "cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado (...) las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la CONEAU (...)" (Ley 24521, 1995). Complementariamente, es en la Resolución Ministerial N.º 1232 (Ministerio de Educación, 2001) en donde se establece que la IC es una profesión incluida en el artículo 43° de la LES. Asimismo, el artículo 43° de la LES establece que la acreditación estará orientada a verificar que se respeten la carga horaria, los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad de la formación práctica (Ley 24521, 1995), todos ellos definidos por la Resolución Ministerial N.º 1232 (Ministerio de Educación, 2001). Dicha resolución consta de varios anexos, a saber:

- Anexo I: Contenidos curriculares básicos
- Anexo II: Carga horaria mínima

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- Anexo III: Criterios de intensidad de la formación práctica

- Anexo IV: Estándares para la acreditación de la carrera
 - Contexto institucional

 - Plan de estudios y formación

 - Cuerpo académico

 - Alumnos y graduados

 - Infraestructura y equipamiento

- Anexo V: Actividades profesionales reservadas

En el Anexo I se establece que las "estructuras" pertenecen al grupo de tecnologías aplicadas, en las cuales:

Deben considerarse los procesos de aplicación de las Ciencias Básicas y Tecnologías Básicas para proyectar y diseñar sistemas, componentes o procedimientos que satisfagan necesidades y metas preestablecidas. A partir de la formulación de los problemas básicos de la ingeniería deben incluirse los elementos fundamentales del diseño, abarcando aspectos tales como el desarrollo de la creatividad, resolución de problemas de ingeniería, metodología de diseño, análisis de factibilidad, análisis de alternativas, factores económicos, ambientales y de seguridad, estética e impacto social. (Ministerio de Educación, 2001)

En el Anexo II, aunque no se establece la cantidad de horas que deben tener asignadas las "estructuras", se define que el grupo de tecnologías aplicadas debe tener al menos 575 horas en un plan de 3750 horas totales (Ministerio de Educación, 2001).

En el Anexo III figura la única referencia a la profundidad de dictado, limitada a la “intensidad de la formación práctica”, donde se indica que:

La formación práctica debe tener una carga horaria de al menos 750 horas, especificadas para los cuatro siguientes grupos: formación experimental, resolución de problemas de ingeniería, proyecto y diseño, y práctica profesional supervisada. La intensidad de la formación práctica marca un distintivo de la calidad de un programa y las horas que se indican en esta normativa constituyen un mínimo exigible a todos los programas de ingeniería, reconociéndose casos donde este número podría incrementarse significativamente. Esta carga horaria no incluye la resolución de problemas tipo o rutinarios de las materias de ciencias básicas y tecnologías. (...) Una mayor dedicación a actividades

de formación práctica, sin descuidar la profundidad y rigurosidad de la fundamentación teórica, se valora positivamente y debe ser adecuadamente estimulada. (Ministerio de Educación, 2001)

En el Anexo IV se establece que "los programas de las asignaturas u otras unidades equivalentes deben explicitar objetivos, contenidos, descripción de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodologías de enseñanza y formas de evaluación" (Ministerio de Educación, 2001).

Como puede verse, entre los criterios empleados por la CONEAU para la acreditación de la carrera de IC no figuran lineamientos que permitan al docente definir el nivel de exigencia, ni existe el requerimiento de que los programas de las asignaturas declaren explícitamente el NdeA.

3.5. “Atender a los lineamientos del CONFEDI”

El Consejo Federal de Decanos de Ingeniería –en adelante, CONFEDI– presentó en octubre de 2018 ante el Ministerio de Educación, el Consejo Interuniversitario Nacional –en adelante, CIN– y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas una propuesta de estándares para la acreditación de carreras de ingeniería. Dicha propuesta, agrupada en un documento denominado “Libro Rojo de CONFEDI”, se limita a decir acerca de las competencias de egreso específicas, que:

El plan de estudios debe garantizar el desarrollo de las competencias específicas para las actividades reservadas definidas en la terminal y verificar el cumplimiento, además, de la formación en el proyecto académico de la carrera, de los alcances de título que defina la institución, con la profundidad y la calidad propia de un título de ingeniero. (CONFEDI, 2018)

De ese modo, puede verse que en estos lineamientos tampoco figura una definición explícita del nivel de exigencia ni del NdeA que el docente pueda considerar al momento de realizar la planificación de su asignatura. La notoria ambigüedad del fragmento “con la profundidad y calidad propia de un título de ingeniero” lleva a pensar que los integrantes del CONFEDI, al momento de escribir su Libro Rojo, también tuvieron inconvenientes para establecer cuáles son la profundidad y la calidad propias de un título de ingeniero, y optaron por dejar el problema sin definir.

3.6. “Atender a los lineamientos de la UTN”

En el caso de la UTN, los lineamientos son definidos en su estatuto:

La UTN ha sido concebida desde su comienzo como una institución abierta a todos los

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

hombres capaces de contribuir al proceso de desarrollo de la economía argentina, con clara conciencia de su compromiso con el bienestar, la justicia social, su respeto por la ciencia y la cultura, y la necesidad de su aporte al progreso de la Nación y las regiones que la componen, reivindicando los valores imprescriptibles de la libertad y la dignidad del hombre, los cimientos de la cultura nacional que hacen a la identidad del pueblo argentino, y la integración armónica de los sectores sociales que la componen. (Universidad Tecnológica Nacional, 2007)

Como puede verse, la UTN en su estatuto no hace referencia ni a conocimientos ni a carreras específicas, sino que se limita a definir en forma general el aporte que pretende hacer a la sociedad a la que pertenece. De la forma en que están presentados, puede en ellos encontrarse, de alguna manera, la transmisión del ser social mencionado por Émile Durkheim que se analizó en el Marco Teórico.

Los objetivos están detallados en el Artículo 2º del Estatuto (Universidad Tecnológica Nacional, 2007), los cuales están presentados según diferentes aspectos:

- En relación con lo académico;
- En relación con lo regional y lo local;
- En relación con lo nacional;
- En relación con lo internacional;
- En relación con lo científico y tecnológico;
- En relación con lo social;
- En relación con lo humanístico cultural;

Respecto del objetivo de la tesis, resulta interesante citar textualmente los objetivos “en relación con lo académico” que figuran en el Estatuto:

- a) Preparar profesionales idóneos en el ámbito de la tecnología capaces de actuar con eficiencia, responsabilidad, creatividad, sentido crítico y sensibilidad social, para satisfacer las necesidades del medio socio productivo, y para generar y emprender alternativas innovadoras que promuevan sustentablemente el desarrollo económico nacional y regional, en un marco de justicia y solidaridad social.
- b) Promover y desarrollar estudios e investigaciones contribuyendo al mejoramiento y desarrollo de la riqueza nacional, la prestación de asistencia científica y técnica a entidades

públicas y privadas para la promoción, fomento, organización y dirección de la producción. (Universidad Tecnológica Nacional, 2007)

En el punto a) queda en claro que todo lo relacionado con lo académico debe, entre otras cosas, apuntar a “promover sustentablemente el desarrollo económico nacional y regional en un marco de justicia y solidaridad social”, constituyendo este un objetivo mucho más amplio que el meramente disciplinar.

Asimismo, también son de interés los objetivos “en relación con lo social”:

Extender sus acciones y sus servicios a la comunidad con el fin de contribuir a su pleno desarrollo y a su transformación hacia una forma de sociedad más solidaria que brinde mejor calidad de vida a sus integrantes. Es por ello que la Universidad Tecnológica Nacional consagra el derecho al ingreso irrestricto y a la gratuidad de la enseñanza en sus carreras de grado. (Universidad Tecnológica Nacional, 2007)

Como también los objetivos “en relación con lo humanístico cultural”:

Comprometerse en la formación integral de sus graduados, enriqueciendo los conocimientos científicos y tecnológicos con los productos de otras áreas de la cultura universal y nacional, y los valores éticos que definen a los hombres cabales y solidarios. (Universidad Tecnológica Nacional, 2007)

De este modo, queda claro que los objetivos que la Universidad persigue exceden lo meramente disciplinar. Sin embargo, no es posible hallar, entre estos objetivos, criterios claros al momento de definir el NdeA.

3.7. “Atender a los lineamientos del diseño curricular de la carrera”

El diseño curricular de la carrera de IC de la UTN se encuentra establecido en la Ordenanza N.º 1030 del año 2004. En este documento se establece que, por su perfil, el ingeniero tecnológico:

Está capacitado para desarrollar sistemas de ingeniería y paralelamente desarrollar su creatividad en el uso de nuevas tecnologías, de tal manera de formar graduados comprometidos con el medio y que les permita ser promotores del cambio, con capacidad de innovación al servicio de un crecimiento productivo, generando empleos y posibilitando el desarrollo social. (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

El diseño curricular de la carrera de IC de la UTN también incluye la definición de perfil del ingeniero civil de la UTN:

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

El ingeniero civil de hoy está encargado de resolver los problemas de infraestructura para la producción de bienes y servicios del país en general: edificios, fábricas, viviendas, puentes, carreteras, vías ferroviarias y navegables, puertos y aeropuertos, aprovechamientos hidroeléctricos, sistemas de riego, defensas aluvionales, distribución de agua, desagües pluviales, cloacales, industriales. También entenderá en la seguridad, mantenimiento y operación, modernización, planificación, control ecológico y eficiente reemplazo de la infraestructura, teniendo en cuenta los aspectos técnico-económicos. (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

Asimismo, el diseño curricular de la carrera de IC de la UTN también establece los objetivos generales de la carrera, los cuales:

(...) representan las metas enunciadas a largo plazo que se derivan de los objetivos acordados para la universidad y que definen de modo explícito, a través de un conjunto de proposiciones breves, el tipo de producto que la institución se compromete a formar dentro de un término dado. (Lafourcade, 1974, pág. 27)

Así, los objetivos generales de la carrera pueden interpretarse como las metas de la universidad llevadas al nivel de una carrera específica. En el caso particular de la carrera de IC de la UTN:

Los objetivos de la carrera conducen a lograr un profesional con un perfil bien definido, que atienda a los problemas socio-políticos y socio-económicos de las distintas regiones:

- Identificar problemas en cuya solución aplique los principios con criterio económico y manejo de las relaciones humanas.
- Enmarcar correctamente los problemas de su naturaleza social, que permita respuestas adecuadas no solo en lo técnico-económico sino también en lo social.
- Contribuir al desarrollo del medio, a la elevación del nivel de vida de la sociedad y mejoramiento de las condiciones del entorno.
- Empezar tareas de investigación y desarrollo tecnológico que produzcan innovaciones.
- Empezar tareas de conducción de grupos, de equipos de trabajo, de departamento y del máximo nivel empresario.
- Consolidar su formación personal y profesional, adquiriendo la capacidad y habilidad necesarias para la detección de los problemas sociales que tengan connotación con su profesión y para investigar, analizar y evaluar las posibles respuestas en relación con el medio.
- Colaborar con la dinamización productiva de los recursos materiales y humanos disponibles y en su proyección económica y social. (Universidad

Tecnológica Nacional, 2004).

Estas definiciones sirven de base para orientar el resto de ellas contenidas en el diseño curricular:

- Fundamentación
- Perfil profesional
- Actividades profesionales reservadas al título de ingeniero civil
- Objetivos generales
- Estructura curricular
- Metodología de la enseñanza
- Organización de la carrera
- Plan de estudio de la carrera de IC
- Régimen de correlatividades de la carrera de IC
- Programas sintéticos
- Práctica supervisada

En el capítulo “metodología de enseñanza” se detallan varios aspectos que hacen a la manera en que el diseño curricular considera que debe organizarse el proceso de enseñanza y aprendizaje. En particular, menciona que “De acuerdo con las sucesivas etapas del cursado, las actividades se presentarán con mayor nivel de exigencia, profundidad e integración” (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

Dentro del mismo capítulo, en el punto “la formación práctica” se identifican dos elementos principales en el concepto de formación integral del ingeniero: la integración de la visión parcial que aporta cada disciplina científica y técnica, y el desarrollo de la capacidad de juicio y acción. La implementación de estos dos elementos es lo que permite desarrollar “(...) la capacidad de enfrentar y resolver problemas con responsabilidad social a que aluden el perfil del ingeniero y las incumbencias profesionales” (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

En el capítulo “plan de estudio de la carrera de IC” se establecen las asignaturas que forman la carrera y se indica el nivel en el cual se dicta –si al principio o al final de la carrera– y la carga

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

horaria semanal sobre la base de asignaturas cuatrimestrales⁴.

En el capítulo “régimen de correlatividades de la carrera de IC” se establece, para cada asignatura definida en el plan de estudio, cuáles son las asignaturas que un estudiante habrá debido cursar y/o aprobar previamente, y cuáles son las asignaturas que habrá debido aprobar para poder presentarse a rendir el final⁵.

En el capítulo “programas sintéticos” se define el programa sintético de cada asignatura. Este programa sintético define, para cada asignatura incluida en el plan de estudio, la siguiente información y alternativas:

- Departamento, pudiendo ser:
 - Materias básicas;
 - Ingeniería civil;
 - Especialidad;
- Bloque, pudiendo ser:
 - Ciencias básicas;
 - Complementaria;
 - Tecnologías básicas;
 - Tecnologías aplicadas;
- Área, pudiendo ser:
 - Matemática;
 - Ciencias sociales;

⁴ En lugar de organizar las asignaturas en forma cuatrimestral, varias facultades regionales optaron por dictarlas en forma anual. Tal es el caso la FRA, la FRBA y la FRGP, que solo dejaron como cuatrimestrales las asignaturas del último cuatrimestre de la carrera.

⁵ Desde el año 2017 existe la posibilidad de aprobar una asignatura sin dar el examen final, régimen conocido como promoción, para el cual no es aplicable el sistema de correlatividades.

- Integradora;
 - Planificación, diseño y proyecto;
 - Química;
 - Física;
 - Informática;
 - Estabilidad y resistencia de materiales;
 - Conocimiento de materiales;
 - Idioma;
 - Tecnología de la construcción y conducción de obras;
 - Hidráulica;
 - Instalaciones;
 - Gestión ingenieril;
 - Geotecnia;
 - Estructuras;
 - Saneamiento y medio ambiente;
 - Vías de comunicación;
- Horas por semana;
 - Horas por año;
 - Objetivos;
 - Programa sintético o contenidos;

Los dos últimos puntos –“objetivos” y “programa sintético o contenido”– se desarrollarán a continuación.

Los objetivos –específicos de la asignatura en cuestión– tienen similitudes con las metas de la

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

universidad y con los objetivos generales de la carrera, pero también grandes diferencias: mientras que las metas definen el lugar adonde se desea llegar y los objetivos generales los ajustan a la carrera, los objetivos de la asignatura definen el camino. La vinculación entre las metas, los objetivos generales y los objetivos de la asignatura es evidente: las primeras brindan el marco de referencia para la definición de la última. En el caso de la asignatura EDH de la carrera de IC de la UTN, los objetivos son los siguientes:

Conocer los conceptos físicos del hormigón armado y pretensado. Resistencia, durabilidad y ductilidad en piezas de hormigón armado.

Desarrollar habilidad para interpretar y aplicar reglamentos, dimensionar y verificar componentes de estructuras sencillas. Adquirir capacidad para observar, analizar y diferenciar ejemplos de obras de hormigón armado. (Universidad Tecnológica Nacional, 2004)

Del análisis de los objetivos se concluye que el NdeA no solo no está definido: ni siquiera se lo menciona.

El programa sintético o contenidos –ambas expresiones se utilizan en los programas sintéticos de la carrera de IC de la UTN– definen los temas que necesariamente deberán ser abordados por la asignatura, y en la práctica cotidiana se los suele denominar contenidos mínimos. En el caso de la asignatura Estructuras de Hormigón –EDH en adelante– de la carrera de IC de la UTN, los contenidos mínimos son los siguientes:

Generalidades, materiales y reglamentos. Bases para la verificación de la seguridad y capacidad de uso. Dimensionamiento de secciones a distintos esfuerzos. Diseño de losas, vigas, columnas y bases. Pandeo. Dimensionamiento de secciones de hormigón pretensado. Aplicaciones. (Universidad Tecnológica Nacional, 2004)

Del análisis de los contenidos mínimos se concluye que el NdeA no está definido, ni siquiera en forma indirecta.

Como puede verse, en el caso de la asignatura EDH de la carrera de IC de la UTN, el NdeA no se encuentra definido en el diseño curricular, por lo que ningún docente podría definir el NdeA a partir de “atender a los lineamientos del diseño curricular”.

3.8. “Satisfacer la demanda del estudiante”

Hay autores como Juan Delval (Delval, 1997) y Pedro Lafourcade (Lafourcade, 1974) que consideran que, a nivel universitario, lo mejor es apuntar a una formación generalista, de tipo

multipropósito, ya que la inteligencia humana es tal que, bien formada, puede posteriormente ser orientada hacia la dirección más conveniente (Delval, 1997, pág. 101). Desde este punto de vista, la educación universitaria debería ser flexible y posibilitar que la orientación a imprimir en el desarrollo profesional –especializarse en algún campo o bien mantenerse generalista– pueda ser elegida por el propio profesional cuando lo considere oportuno, e implementada con éxito. Esa postura sostiene que una especialización muy temprana del perfil profesional reduciría dicha flexibilidad, dificultando las readaptaciones.

Otras posturas también apuntan a propiciar perfiles profesionales flexibles, pero atendiendo a las necesidades del mercado laboral:

El objetivo de toda política educativa que pretenda atender a las demandas del mercado de trabajo del siglo XXI, debería estar entonces, orientada hacia una mayor flexibilidad de los perfiles profesionales de las personas formando puestos de trabajo polivalentes. (Bullrich & Sánchez Zinny, 2011, pág. 147)

También existen posturas que apuntan a reducir la extensión de las carreras de grado, tal vez con la idea de poder enviar al mercado al profesional demandado en el menor tiempo posible:

Nuestras carreras, en términos comparativos con las que tienen que ver con el diseño curricular tradicional en los Estados Unidos, son exageradamente largas; están pensadas como terminales y entonces se hacen más extensas que aquellas pensadas como un paso hacia carreras de tipo cuaternario. El ejemplo más típico es el de nuestras ingenierías, de siete años teóricos⁶, que en la práctica se hacen en ocho o nueve, mientras que en otros lugares del mundo son carreras de cuatro años, que se continúan después con una maestría. En nuestro caso se da el absurdo de que nuestros ingenieros, después de siete años, todavía cursan una maestría. (Shuberoff, 1995)

Por otro lado, el interés de los estudiantes va modificándose con el tiempo:

Así, un joven egresado de 30 años de edad a menudo piensa que debería haber recibido más detalles técnicos en su educación. A los cuarenta comúnmente se queja de que no le dio suficiente atención al estudio de leyes y al de administración: a los cincuenta el exalumno desea que hubiese estudiado más las lenguas vivas o leído más la literatura clásica (...). (Cross, 1952)

⁶ En la actualidad, la extensión teórica de las carreras de ingeniería en la Universidad de Buenos Aires es de cinco años más el Ciclo Básico Común, para un total de seis años.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Sin embargo, mientras los futuros egresados son estudiantes, más que un mayor o menor nivel de exigencia, reclaman una formación bien específica desde el inicio, que consideran facilitará su ingreso al mundo laboral. Es a esta orientación a la que los estudiantes denominan "formación práctica". Como puede verse, este camino conlleva sus riesgos: si el estudiante, ya egresado, no se vincula con un sector estable de la economía que mantenga la necesidad de perfiles como el suyo por largo tiempo, se vería enfrentado a una búsqueda laboral con un perfil poco demandado, muy específico y sin facilidades para readaptarse (Delval, 1997, pág. 101). Deberá el docente evaluar los beneficios y riesgos asociados a la "formación práctica" demandada por los estudiantes al momento de planificar la asignatura.

3.9. "Responder a lo que el mercado laboral demanda"

Para abordar esta idea se indagará acerca del concepto de "empleabilidad", o sea, cuáles son las características que el mercado laboral busca ver en un candidato al momento de definir su contratación.

Inmediatamente surge la extendida idea de que existe una estrecha vinculación entre los buenos desempeños académicos y el reconocimiento del mercado laboral. De hecho, "los altos niveles o rendimientos en la educación formal son percibidos por las empresas como señales de capacidad de asimilación y potencial de aprendizaje del personal" (Gómez, 2000, pág. 23). Sin embargo, de un tiempo a esta parte, los aspectos disciplinares –aquellos conocimientos y habilidades que específicamente otorga una determinada carrera– resultan desplazados: el desempeño académico ha dejado de ser el elemento más importante al momento de definir la contratación de un egresado universitario (Gómez, 2000, pág. 77). Aparentemente:

(...) el análisis de la realidad ha demostrado que no siempre aquellos candidatos con mayor coeficiente intelectual o mejores calificaciones académicas son los que más rendimiento aportan a las empresas, por lo que los *tests* convencionales en los que se habían basado hasta ahora las pruebas de selección por parte de muchas empresas no parecen mantenerse como un buen predictor de la validez de un profesional. (Gómez Gras, 2006, pág. 7)

Esta postura es compartida por Mantz Yorke (Yorke, *Employability in higher education: what it is -what it is not*, 2006), quien sostiene que los empleadores habitualmente ven los conocimientos académicos como necesarios pero no suficientes pudiendo, de hecho, ser lo menos importante en algunos contextos. Esta visión explica el porqué:

(...) la inteligencia tradicional únicamente tiene un 20% de importancia en el éxito de la vida profesional. Esto supone que el resto (80%) puede deberse a otras razones no relacionadas

con los aspectos generalmente contemplados en los *tests* de inteligencia (cálculos lógico-matemáticos, capacidad verbal, etcétera). Como subrayan los expertos, el coeficiente intelectual deja sin explicar entre el 75% y el 96% del éxito laboral, por lo que no permite determinar de antemano quién triunfará y quién fracasará en una actividad. (Gómez Gras, 2006, pág. 18)

Se entiende que últimamente la formación disciplinar pierde relevancia frente a otras cualidades al momento de seleccionar un candidato. Al respecto, se dice que:

(...) son cada vez más las empresas que otorgan mucha mayor importancia al atesoramiento de ciertas habilidades personales que a la propia formación académica. Esta evidencia viene siendo cada vez más constatada en distintos estudios que muestran una realidad distinta, que va más allá de la explicación del éxito profesional y personal atendiendo principal y casi exclusivamente al coeficiente intelectual de cada persona. (Gómez Gras, 2006, pág. 17)

Según esta visión, las dificultades más importantes que enfrentan los profesionales recién recibidos para obtener un empleo están más vinculadas a carencias de habilidades sociales –como la capacidad de trabajar en equipo, la facilidad para comunicarse, la posibilidad de empatizar con colegas, jefes y clientes, etcétera– que a carencias vinculadas a cuestiones disciplinares.

Además de habilidades sociales, algunos autores sostienen que el mercado laboral busca preferentemente profesionales con capacidad de lidiar con los cambios. La lógica es sencilla: siendo que las empresas consideran que hoy en día lo único seguro y permanente es el cambio, el contar con profesionales que no le teman, que lo anticipen y enfrenten con entusiasmo constituye un capital clave para asegurar primero la supervivencia y luego el crecimiento (Gómez Gras, 2006, pág. 12). Para las empresas, una “educación basada en la acopiación de capital cognitivo, información o destrezas específicas tiende a perder adaptabilidad frente a los contextos cambiantes” (Gómez, 2000, pág. 22). Atentas a ello, las empresas promueven la formación continua, evitando que los conocimientos de sus profesionales queden desfasados respecto de lo que el mercado demanda. Por eso, “más que trabajadores ‘súperespecializados’, las empresas buscan profesionales polivalentes, capaces de resolver problemas variados y cuya utilidad no se limite a solo un área concreta” (Gómez Gras, 2006, pág. 14).

Desde esta perspectiva, durante el proceso de selección las empresas buscan identificar las habilidades sociales del candidato y predecir si podrá adaptarse a los cambios, siendo justamente esas características las que terminan inclinando la balanza de la contratación, relegando al desempeño académico a un segundo plano (Gómez, 2000, pág. 19). El mercado considera o que los aspectos disciplinares no son tan importantes, o que es más sencillo suplir falencias en la

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

formación disciplinar que lidiar con personas que no se llevan bien con los cambios, o que carecen de las habilidades sociales necesarias.

Así, el mercado laboral demanda a las instituciones educativas el desarrollo de "competencias y habilidades complementarias" (Gómez Gras, 2006, pág. 8), entendiendo que:

La noción de competencia, que tiende a reemplazar a la de calificación, supone un proceso formativo bastante diferente. Los sujetos deben aprender no solamente a movilizar los conocimientos e información acumulada sino a producirla y analizarla de acuerdo a situaciones cambiantes (Gómez, 2000, pág. 23)

Esta preferencia del mercado laboral respecto de los perfiles flexibles y las habilidades sociales por sobre los saberes disciplinares y los desempeños académicos sobresalientes se ve confirmada al notar que:

(...) los egresados recientes no comienzan su inserción laboral por puestos intermedios o jerárquicos sino que el punto de arranque es ejecutando tareas directamente, en muchos casos, incluso tareas descalificadas respecto a la formación profesional. (Gómez, 2000, pág. 70)

Entonces, si los profesionales recién recibidos suelen desempeñarse en tareas descalificadas respecto de su formación profesional, se concluye que se encuentran sobrecalificados para los puestos que el mercado les ofrece. Esta conclusión es confirmada por una encuesta en la Argentina a graduados universitarios recientes realizada entre noviembre y diciembre de 1999 (Gómez, 2000, pág. 11). Ella indicó que, en el caso particular de los egresados de ingeniería, los que emplearon entre el 81% y el 100% de los conocimientos obtenidos son solo el 23,8% mientras que el resto – el 76,2%– empleó entre el 0% y el 79% (Gómez, 2000, pág. 63). De los resultados de la encuesta surge que una gran mayoría de los egresados de ingeniería (ocho de diez) recibieron en su paso por la universidad más conocimientos disciplinares de los que el mercado demandaba: estaban sobrecalificados. Atendiendo a este punto, no sorprende otro dato: hay casi tantos ingenieros insertos en la industria manufacturera como en servicios financieros (Gómez, 2000, pág. 66). Esta situación lleva a pensar que, en los procesos de selección de personal que llevó a tantos ingenieros a trabajar en servicios financieros, no fueron sus conocimientos disciplinares los que gravitaron. El mercado laboral parecería decir “denos un graduado brillante y comprometido, que nosotros nos encargaremos de construir sobre esa base los conocimientos que específicamente requiere esta empresa”. Esta lógica se confirma al notar que, con mucha frecuencia, las búsquedas de graduados universitarios no especifican la orientación del candidato (Yorke, *Employability in higher education: what int is -what it is not*, 2006). Más aún: si los estudiantes logran los perfiles flexibles

y las habilidades sociales buscadas por las empresas, estas no tendrán reparos en tomarlos aún antes de que terminen sus carreras (Yorke & Knight, Embedding employability into the curriculum, 2006).

En conclusión,

(...) se observa una importante tendencia en la que los conocimientos teóricos se darían por supuestos y se buscaría un ‘algo más’ que diferenciara al candidato; una serie de atributos inmateriales y que básicamente afectarían a su modo de desempeñar el puesto de trabajo y a sus relaciones interpersonales. Esta tendencia está fomentada por el hecho de que cada vez es mayor el número de titulados universitarios y, además, los perfiles han ido especializándose y enriqueciéndose progresivamente más, haciendo más dura, si cabe, la competencia por un puesto de trabajo. (Gómez Gras, 2006, pág. 22)

Esta afirmación nos lleva a recordar lo mencionado en el Marco Teórico acerca de que los títulos universitarios no son en la actualidad elementos suficientemente diferenciadores.

El notar que los empleadores buscan perfiles flexibles y con habilidades sociales lleva a pensar que la demanda de los estudiantes por una orientación específica en su formación de grado –la “formación práctica” mencionada anteriormente– no les facilitaría el acceso al mundo del empleo sino todo lo contrario. Además, la importancia que actualmente se otorga a la flexibilidad y a las habilidades sociales por sobre el desempeño académico parecen indicar que, más que enfocarse en los conocimientos disciplinares, los docentes deberían prestar más atención a la formación de estas cualidades en los estudiantes al momento de planificar sus asignaturas.

Finalmente, el constatar que los profesionales recién recibidos en su gran mayoría están sobrecalificados hace pensar que, para el mercado, el nivel de exigencia promedio es exagerado.

3.10. “Asegurar los objetivos de la universidad”

Para identificar los criterios empleados por los docentes en la definición del NdeA, resulta útil establecer los objetivos de la educación universitaria. Para ello, se comenzará considerando la postura de aquellos que sostienen que el único objetivo de la universidad es el de proveer mano de obra calificada. Esta visión descansa sobre el concepto de productividad, extraído del ámbito empresario, el cual puede –y debe, para algunos– ser aplicado a las universidades. La implementación del concepto reduce la educación universitaria a una única función: proporcionar "una respuesta óptima, en cantidad y calidad, y al menor costo, a la demanda técnica de educación; es decir, a las necesidades del mercado de trabajo" (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018,

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

pág. 208). Para esta visión, resulta central el producir la mencionada mano de obra en el menor plazo y al menor costo.

En cambio, Karl Jaspers (de Sousa, 1998) entiende que la universidad constituye el lugar en donde sus miembros se congregan con el único objetivo de buscar, incondicionalmente, la verdad y solo por amor a la verdad. Aceptando que estas nociones caracterizan la misión de la universidad, postula sus tres grandes objetivos: la investigación, constituirse como un centro de cultura y ser un centro de enseñanza. Como puede verse, la concepción de Karl Jaspers tiene vínculos con la primera postura, pero solo marginales: si la educación universitaria es adecuada, entonces la investigación, la cultura y la enseñanza proveerán mano de obra calificada en tiempo y forma, pero como consecuencia positiva, no como objetivo específico.

Sin embargo, otros puntos de vista son más amplios aún y consideran que las funciones de las universidades son muchas más. Por ejemplo, en el informe de la OCDE de 1987, se les atribuía a estas diez funciones principales:

- Educación general pos-secundaria;
- Investigación;
- Suministro de mano de obra calificada;
- Educación y entrenamiento altamente especializados;
- Fortalecimiento de la competitividad de la economía;
- Mecanismos de selección para empleos de alto nivel;
- A través de la certificación; movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias;
- Prestación de servicios a la región y a la comunidad local;
- Paradigmas de aplicación de políticas nacionales (ejemplos: igualdad de oportunidades para mujeres y minorías raciales);
- Preparación para los papeles de liderazgo social. (de Sousa, 1998, pág. 227).

Debido a la gran cantidad de funciones que la OCDE atribuye a las universidades, cabe preguntarse si son compatibles entre sí. Por ejemplo, al evaluar los diseños curriculares de las carreras y observar la importancia que, en cantidad de horas, se le da a cada asignatura, se podría llegar a pensar que los objetivos de sociabilización chocan con los objetivos disciplinares (Lafourcade, 1974). O cabe preguntarse, teniendo en cuenta la teoría de la reproducción abordada en el Marco Teórico, acerca del grado de cumplimiento de "movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias".

De este modo, al definir el NdeA, debería ser importante que el docente considere qué rol debe

ocupar la universidad y, dentro de ella, cuál debe ser el aporte de la asignatura que conduce. El reducir su asignatura a impartir conocimientos disciplinares podría impactar negativamente no solo en la formación de los estudiantes sino también en el aporte que dichos estudiantes podrían luego hacer a la sociedad.

3.11. "Procurar la excelencia académica"

Es posible que muchos docentes deseen, al momento de definir el NdeA de su asignatura, procurar la excelencia académica. Para entender esta afirmación se comenzará indagando acerca del significado del término excelencia. Según la Real Academia Española (RAE):

excelencia

Del lat. *excellētia*.

1. f. Superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo.
2. f. Tratamiento de respeto y cortesía que se da a algunas personas por su dignidad o empleo.

Vemos entonces en la primera acepción que la excelencia está vinculada con la calidad o, mejor dicho, con la “superior calidad”. Esta superior calidad, en el ámbito educativo, es la calidad de la educación. El uso interesado de este término fue abordado en el Marco Teórico.

Al analizar la noción de calidad de la educación, se pueden identificar dos perspectivas: una intrínseca y otra extrínseca. La intrínseca se vincula con el respeto a las exigencias epistemológicas de una determinada disciplina científica, independientemente de la consideración del que aprende. Se trata de la excelencia del conocimiento y solo los expertos en esa disciplina pueden emitir juicios de valor al respecto. La extrínseca se vincula con la variedad de enfoques que, a su vez, generan una gran diversidad de opiniones.

Siguiendo a la perspectiva extrínseca, el concepto de calidad de la educación es uno de los más significantes, movilizadores y cargados de fuerza emotiva, y se maneja extensivamente en la sociedad (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 9). Sin embargo, su fuerza se basa en la ambigüedad del concepto. Por eso cabe preguntarse por dónde pasa la calidad de la enseñanza, y quién y cómo se la determina (Sapetnitzky, 1995). Todas las personas tienen una idea acerca del significado de "calidad de la educación", y todas pueden expresarse acerca de la calidad de la educación que recibieron. Los criterios para construir esa idea son propios de cada persona. ¿Es relevante aprender matemáticas? Para muchos sí, pero seguramente no lo será para todos. A la misma conclusión llegaríamos si indagáramos acerca de la relevancia de aprender geografía, literatura, manualidades, ética o educación física. Debido a que lo que se entiende por calidad de la educación

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

está fuertemente ligada no solo a la concepción de educación que se tenga (Delval, 1997, pág. 83) sino también a cuestiones emotivas, es conveniente que la persona aclare, antes de dar su valoración, qué entiende por calidad de la educación.

A lo dicho se suma que no existe un criterio único para realizar juicios acerca de la calidad de la educación. Si consultamos a un economista, probablemente relacione la calidad de la educación con parámetros económicos o, más probablemente, con las necesidades de la economía: "si la economía necesita gente con destrezas y formación técnica, entonces, la tendencia es pensar que una educación de calidad es aquella que provee a la gente con la formación técnica que permita tomar posiciones en la economía" (Levin, 1997, pág. 116). Si, en cambio, consultamos a un humanista, probablemente nos dará una definición diametralmente opuesta.

También es importante reconocer que el análisis de la calidad de la educación puede abordarse desde el punto de vista de la enseñanza y desde el punto de vista del aprendizaje. Cada uno de estos puntos de vista se relaciona con la idea que se tiene acerca del estudiante. Si el estudiante es un mero receptor de la información que la universidad le brinda, entonces los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación estarán orientados a apuntalar los procesos relacionados con la enseñanza, como la selección de los docentes y su capacitación (Sapetnitzky, 1995). En cambio, si el estudiante es un actor central del proceso de aprendizaje, los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación incluirán también a los estudiantes y la forma en que estos aprenden.

Por estos motivos, luego de definir qué se entiende por calidad de la educación, es importante establecer cuál es el objeto del cual se busca definir su calidad, y los aspectos que lo forman. Por eso, cuando hablamos de calidad de la educación, ¿nos referimos a la enseñanza, al aprendizaje, o a ambos? ¿Nos referimos al sistema educativo, a una institución, al diseño curricular, a lo que ocurre en el aula, al docente, al estudiante o a lo que podrá hacer el estudiante una vez egresado? Es importante comprender, al establecer el objeto, que de su elección depende que algunos aspectos salgan a la luz o queden ocultos. Por ejemplo, si para evaluar la calidad de la educación se elige como objeto algún aspecto asociado al desempeño académico de los estudiantes de cierto nivel, se estarían invisibilizando los mecanismos de exclusión y autoeliminación –ya mencionados en el Marco Teórico– que podrían existir debido a que el objeto solo incluye a los estudiantes que lograron acceder al nivel analizado.

También es posible, al momento de analizar la calidad de la educación, ir más allá de la institución educativa y optar, por ejemplo, por medir resultados. Según este criterio, también conocido como "de resultados finales" (Delgado Santa Gadea, 1996, pág. 53), si lo que se busca es evaluar la calidad de una determinada capacitación brindada al personal de una empresa, se apuntaría a medir

la variación en la productividad que la empresa tuvo luego de concluida la capacitación. O, si lo que se busca es evaluar la calidad de la educación que imparte cierta universidad, se apuntaría tal vez a medir la variación en los salarios percibidos por los egresados de esa universidad, en comparación con los egresados de otras universidades. Al respecto, cabe mencionar que los mecanismos de reproducción presentados en el Marco Teórico dificultan la implementación del criterio de resultados finales para medir la calidad de la educación en el ámbito universitario. Tomando el ejemplo de la variación de los salarios percibidos por los egresados de diferentes universidades, al momento de analizar los resultados es difícil saber cuánto gravita en el salario la formación disciplinar recibida, la formación del ser social obtenida, las relaciones que cada egresado haya generado durante su paso por la universidad y las relaciones que cada egresado tiene debido a su origen socioeconómico.

Las posturas economicistas sostienen que la manera de entender la calidad de la educación no es diferente de la manera de entender la calidad en otros sistemas. Atendiendo a que, si para evaluar la calidad de una empresa se cuenta con la teoría de las organizaciones, y aceptando que una institución educativa no es muy diferente de una empresa, ¿por qué no aplicar la misma lógica a ambas? (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 19). De ese modo, no es posible afirmar que un sistema funciona si no hay un indicador que así lo afirme. Por ello, los partidarios de esta visión se encuentran interesados en desarrollar indicadores que les permitan evaluar los desempeños de diferentes instituciones educativas para, por ejemplo, justificar el dinero que se invierte o se quita de cada una de ellas. Por eso, aceptando que es posible definir la calidad de un sistema como la calidad de sus elementos componentes, deben identificarse los aspectos que forman el objeto del cual se busca definir su calidad, luego medirlos, posteriormente calificarlos y finalmente integrar esas calificaciones de alguna manera para sintetizar en un único valor –el indicador– la calidad del sistema.

El desarrollo de indicadores que permitan calificar y clasificar puede desembocar en una calificación relativa o una calificación absoluta. La calificación relativa es habitualmente presentada en forma de *ranking*, y permite ver en forma sencilla "quién está sobre quién". En cambio, una calificación absoluta permite saber "quién pasa y quién no". Por ejemplo, una determinada institución puede estar entre el veinte por ciento mejor (calificación relativa) pero, aun así, continuar teniendo un desempeño insatisfactorio (calificación absoluta).

Ahora bien, ¿puede calificarse una medición en forma absoluta si no se cuenta con estándares que definan "cuánto es suficiente" contra los cuáles compararse? La respuesta es sencilla: no. O sea, se puede medir, pero al no haber ninguna referencia, no es posible hacer una calificación absoluta.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Por ello, si al construir diseños curriculares no se definen también los criterios de valoración, por más indicadores que se desarrollen no será posible calificar en forma absoluta.

Ante la inexistencia de estándares que impiden las calificaciones absolutas, la calificación relativa toma el centro de la escena. El resultado es funcional a quienes pretenden ver en el concepto de calidad de la educación una herramienta que permita comparar instituciones, sistemas, estudiantes, etcétera de modo de hacer un *ranking*. Atendiendo a los conceptos presentados en el Marco Teórico, el hecho de que solo se puedan construir *rankings* hace que la mirada de la sociedad naturalmente se pose sobre las instituciones mejor posicionadas, facilitando su posibilidad de diferenciarse del resto. De esa forma, la lógica de "somos muchos, pero no todos somos buenos" (Lerena Alesón, 1997, pág. 142) se ve beneficiada, ya que el sistema no brinda herramientas para confirmar si las mejor ubicadas son buenas y si las peor ubicadas son malas.

Asimismo, la noción de calidad involucra al conjunto de eficiencia y eficacia. Por un lado, un proceso es eficiente cuando hace un uso óptimo de los recursos y al menor costo (Lepeley, 2003, pág. 105). Aplicada a la educación, la búsqueda de la eficiencia tratará, por ejemplo, de reducir los gastos por estudiante y los plazos de egreso. Por otro lado, un proceso es eficaz cuando logra alcanzar los objetivos que se propuso.

Los abordajes economicistas suelen focalizarse en la eficiencia, relegando a la eficacia a un discreto segundo plano. Desde esa perspectiva, la eficiencia tiene como ventaja que, si es mejorada, redundará en una disminución del costo por la educación que soporta la sociedad. En cambio, las posturas críticas sostienen que "esta eficiencia no nos dice nada acerca de qué y cuánto aprenden los alumnos" (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 23). Claramente, un sistema educativo puede ser muy eficiente si no malgasta recursos, pero estar muy lejos de alcanzar los objetivos propuestos.

Al repasar los objetivos atribuidos al sistema educativo, se observa que son muchos y variados: desarrollo de la personalidad humana, preparación para la vida, formación en los valores democráticos, respeto a las minorías, etcétera (Torreblanca, 1997, pág. 16). Ahora bien: ¿se encuentra el sistema educativo verdaderamente orientado a la concreción de dichos objetivos? El obvio contraste que existe entre la formación en los valores democráticos y el rol de la educación como clasificador social permite entender por qué se relega a la eficacia a un discreto segundo plano: tal como se mencionó en el Marco Teórico, hay objetivos que prefieren no mencionarse.

Finalmente, se concluye que la selección del objeto del cual se busca definir su calidad y los aspectos que lo forman tendrá un gran impacto sobre los resultados y las conclusiones que puedan

sacarse. Seleccionando cierto objeto, pueden visibilizarse algunos aspectos y ocultarse otros. Midiendo unos aspectos, un objeto puede presentar un desempeño satisfactorio mientras que si se miden otros aspectos se puede llegar a conclusiones opuestas, aun tratándose del mismo objeto. Por eso, la selección del objeto a estudiar y la definición de los aspectos a medir es central y habla, tal como se mencionó en el Marco Teórico, de los valores e intereses de quien los define. El docente, si lo que busca al momento de definir el NdeA de su asignatura es “procurar la excelencia académica”, debería meditar profundamente acerca de estos aspectos para no subestimar ni pasar por alto ninguno.

3.12. “Mantener el nivel educativo”

Para comenzar el análisis debe aclararse que, para mantener el nivel educativo, primero debe determinarse cuál es ese nivel que se pretende mantener. La tarea no es sencilla y requeriría un relevamiento directo de esas percepciones. Sin embargo, en esta tesis se optará por aceptar las percepciones que diferentes autores atribuyen a la sociedad respecto del tema en cuestión, las cuales muestran una marcada coincidencia. En ese sentido, podemos comenzar por Juan Casassus y Violeta Arancibia, quienes sostienen que:

Cuando en países como la Argentina, Chile o Venezuela se ha consultado a los padres acerca de la calidad de la educación de los hijos, las respuestas han sido las mismas en los tres países. La opinión es más favorable cuanto más bajo es el nivel socioeconómico de las personas y es más desfavorable cuanto más alto es dicho nivel. (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 14)

En particular, llama la atención que sean los padres de menores recursos los más conformes con la educación que reciben sus hijos. Sin embargo, resulta claro que es muy difícil que, en cualquiera de los países mencionados, los niños de menores recursos reciban una educación mejor –cualquiera sea la definición que de ella se tenga– que la que reciben los niños de mayores recursos. Y, sin embargo, los que probablemente reciben la peor educación están más conformes y viceversa. Esta situación, aparentemente contradictoria, en realidad confirma que la percepción de la calidad de la educación no es absoluta sino una construcción social, y que varía según el estrato social considerado.

La construcción de la percepción se realiza de a poco, por ejemplo, mediante publicaciones en Internet:

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

The Evolution of Education

1970		Calculate the surface area of the object.
1985		Calculate the surface area of the rectangle.
2000		Calculate the surface area of the rectangle, multiplying the length by the width.
2010		Choose the correct answer. What is the surface area of the rectangle? <input type="checkbox"/> 4000 <input type="checkbox"/> 600 <input type="checkbox"/> 800000
2015		Choose the correct answer. What is the surface area of the rectangle? <input type="checkbox"/> Michael Jackson <input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> 600 <input type="checkbox"/> Breakfast
2018		Color the rectangle with the color you prefer.

edugog.com

Figura 1 Publicado en Facebook el 16/02/2019

Y con afirmaciones que se orientan en dicha dirección:

En América Latina se realizan decenas de conferencias de educación por año, se introducen ambiciosas leyes de reforma educativa, y se gastan millones de dólares en institutos de políticas públicas, informes, documentos y publicaciones, todas actividades muy destacadas y positivas. Pero el rendimiento académico aún no alcanza los niveles que necesitamos en la región para impulsar la innovación y el crecimiento económico. La mayoría de las reformas se enfocan en la inclusión de los alumnos en el aula, en la deserción y repitencia, pero muy pocas en la calidad educativa. (Bullrich & Sánchez Zinny, 2011, pág. xi)

Estas acciones van aportando los ladrillos necesarios para la construcción de una percepción social que apunta a instalar la idea de una mala calidad de la educación. Sin embargo, otros autores sostienen que:

En la calidad he dicho que se ha jugado demagógicamente. Primero se dice "¡la calidad ha bajado muchísimo!". Eso está basado, simplemente, en afirmaciones demagógicas o intuiciones, quizá porque los centros educativos no son comparables, y menos aún, comparables las circunstancias históricas anteriores, cuando se usaba otro material

educativo, otros profesores. Puede ser mejor, puede ser peor. Yo no lo sé. No hay una base científica y los técnicos de evaluación no se atreverían a decir eso. (Díez Hochleitner, 1997, pág. 36)

Pero si, como afirma Ricardo Díez Hochleitner, no es posible hacer tales afirmaciones ya que los sistemas no son comparables, ¿por qué se hacen de todas formas? Tal vez la respuesta haya que buscarla repasando los roles de la educación mencionados en el Marco Teórico, principalmente el relacionado con la creación de jerarquías sociales. Así, es posible que lo que la sociedad atribuye a una baja en la calidad de la educación tenga, en realidad, otras causas. Al respecto, es sabido que:

Con el paso de los años los programas son cada vez más amplios; cada vez hay más cosas que se consideran indispensables de aprender. Pero se han cambiado muy poco las formas como esas cosas se enseñan; entonces lo que sucede es que la mayor parte de la gente no aprende casi nada de lo que se le enseña. Visto desde cierta perspectiva, eso sería una indicación de que la enseñanza no es buena (...). Lo que pasa es que quizás no sea eso lo que se quiera enseñar. Eso es lo que se dice que se quiere enseñar, y en verdad lo que se quiere es que la gente adquiera otros hábitos, otras costumbres. Que la gente no está yendo a la escuela para aprender, sino para otras cosas. De hecho, en la escuela se presta mucha atención (...), se insiste mucho en cuestiones como la disciplina, el orden, el mantenimiento de los horarios; sobre cómo aprender de una cierta manera, que no es otra que basándonos en la autoridad del profesor. (...) Esto quiere decir que se da importancia a enseñar de una manera autoritaria, muchas cosas que el alumno no entiende, y eso quizás favorezca la formación de individuos que sean personas sumisas, respetuosas (...). Entonces, la educación funciona bien si lo que se quiere es esto; pero funciona mal si lo que se pretende es que la gente se desarrolle como individuo (...). (Delval, 1997, pág. 85)

Por otro lado, y tal como se mencionó en el Marco Teórico, ciertos intereses instalan la idea de que la dificultad en conseguir trabajo se debe a los pocos contenidos aprendidos y no a una devaluación de la capacidad jerarquizadora de los títulos, que ya no aseguran ni un buen empleo ni el ingreso a los sectores acomodados de la sociedad. Esta acción es fácilmente identificable cuando aparece, según las palabras de Carlos Lereña Alesón, "un quejumbroso discurso acerca de la cada vez más rara presencia pública de los hombres de calidad", tal como puede apreciarse en la siguiente cita: "Queremos generar un debate constructivo acerca de los caminos que debemos tomar en Argentina para recuperar los niveles educativos que hicieron famoso a nuestro país" (Bullrich & Sánchez Zinny, 2011, pág. xiv). Como se vio en el Marco Teórico, al oír estas palabras "no es el lenguaje democrático el que habla, sino el lenguaje aristocrático".

Existe asimismo la posibilidad de que la baja valoración que ciertos sectores sociales expresan por

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

la educación recibida por sus hijos responda a cuestiones relacionadas con los aspectos considerados. Por ejemplo, al notar que sus hijos desconocen algo que ellos saben y que aprendieron en la escuela, lo atribuyen a una baja en la calidad de la enseñanza. Es posible que haya ocurrido todo lo contrario: un sistema educativo que busca ser de calidad se ocupa de mantener vigentes y actualizados sus planes de estudio, lo que significa ir reemplazando contenidos obsoletos por otros contenidos actualizados. Sin embargo:

(...) los padres quieren que sus hijos aprendan lo que ellos aprendieron y entonces quieren, generalmente, un tipo de conocimiento que es fácilmente valorable, evaluable: cómo saber, en un examen, contestar una pregunta determinada; saber un nombre, saber una respuesta ya hecha. No tanto ser capaz de reflexionar sobre un problema y analizarlo; eso es muy difícil de entender para un padre que, además, se ha formado de otra manera. O sea, que las demandas de los padres van hacia un tipo de enseñanza que puede ser bastante memorista. (Delval, 1997, pág. 86)

De esta forma, es posible que el tema desconocido haya sido reemplazado por un tema mucho más útil a las nuevas generaciones, y que ello sea desconocido por la mayoría de los padres. Por ejemplo, en algún momento, en la escuela se enseñaba la determinación analítica de raíces cuadradas. Hoy no: la posibilidad de obtenerla mediante el uso de cualquier dispositivo electrónico hace que el tiempo requerido para enseñar raíces cuadradas sea mejor invertido abordando otros temas. Además, es bueno notar que en la Figura 1, que alerta acerca de una hipotética degradación del nivel de exigencia, se haya empleado como ejemplo un conocimiento fácilmente evaluable el cual, probablemente, se encuentre al alcance de la mayoría de los padres. El resultado es claro: si su hijo no puede responder la pregunta en el nivel adecuado, ese padre no tendrá dudas acerca de que la baja en el nivel de exigencia –y, por ende, la calidad de la educación– es real. Sin embargo, probablemente no notará que el resultado hubiera sido otro si el ejemplo hubiera evaluado aspectos como la ecología, la integración de niños con discapacidad o el respeto por la diversidad sexual⁷. Así:

De lo que deberíamos hablar es de los estándares del mañana. De los objetivos educativos del mañana, no de los de ayer. No importa qué tan apropiados fueran los estándares de ayer en su funcionamiento. Fueron buenos para ayer, pero en un mundo que está cambiando tan rápidamente, con la exposición de las tecnologías haciendo obsoleto el mundo de ayer, tenemos que introducir el concepto de calidad, la noción de relevancia y, especialmente, de

⁷ El autor de esta tesis puede dar fe de que dichos temas no fueron abordados durante su educación formal, pero que sus hijos los manejan con soltura.

cómo debería ser el mundo dentro de diez, de veinte años. (Coombs, 1997, pág. 40)

Por los motivos expuestos, se deduce que la percepción de la calidad de la educación es independiente del nivel de exigencia, estando más vinculada a que los padres –o empleadores– vean en sus hijos o postulantes un manejo fluido de los temas que ellos conocieron cuando pasaron por la misma etapa formativa. El problema es que las demandas sociales y los criterios de valoración están en constante cambio. Esta singularidad lleva a que una institución que quiere brindar la mejor educación esté atenta a las nuevas demandas para adaptarse a ellas pero, al hacerlo, se aleja de los contenidos que "siempre se dieron", que son los que padres y empleadores conocen y que, al no encontrarlos en sus hijos o postulantes, los llevan a afirmar ¡el nivel educativo ha bajado muchísimo!

3.13. “Mantener el prestigio de la universidad”

Al momento de elegir en qué universidad cursar estudios de grado o seleccionar a qué egresado universitario tomar para un determinado puesto, puede pensarse que lo más sencillo sería hacer uso de los *rankings* académicos. Los *rankings* académicos son listados en los cuales figuran diferentes universidades ordenadas desde las mejores o más prestigiosas hasta las peores o menos prestigiosas. De ese modo ¿para qué preocuparse por evaluar la calidad de la educación, si existen *rankings* que con toda seriedad ya lo han hecho por nosotros? Así las cosas, ambas situaciones – elegir una universidad o seleccionar un egresado– se resuelven fácilmente consultando estos *rankings*, priorizando a las universidades mejor posicionadas –y más prestigiosas– por sobre las demás.

Sin embargo, al tener en cuenta que en la actualidad no existen estándares para evaluar los desempeños de los diferentes egresados universitarios en términos absolutos, se concluye que no pueden hacerse entre ellos comparaciones directas. Inmediatamente surge la siguiente pregunta: si no pueden hacerse comparaciones directas de los egresados, ¿cuál es el parámetro considerado al elaborar estos *rankings*?

Al intentar responder esta pregunta, surge que no hay uno solo sino varios *rankings* académicos y, si bien todos toman el mismo objeto –la calidad de la educación– cada uno focaliza en un aspecto diferente. Entre ellos se destacan los siguientes *rankings*:

- *CWTS Leiden Ranking*: Este *ranking* se limita a medir el impacto en el ámbito científico de las investigaciones desarrolladas y la colaboración realizada por las universidades. Para ello considera únicamente las publicaciones científicas en las revistas académicas más

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

importantes (revistas “core”). Fuera de ello, no considera ninguna fuente ni ningún otro aspecto (Centre for Science and Technology Studies, s.f.).

- *Academic Ranking of World Universities*: Este *ranking*, también conocido como *ranking* de Shanghai, se encuentra orientado a determinar el desempeño de las universidades en el campo de la investigación pero, a diferencia del *ranking* anterior, lo hace mediante criterios un poco más amplios: considera, además de la cantidad de publicaciones científicas en las revistas académicas más importantes, la cantidad de premios Nobel y/o medallas Fields recibidas por los docentes e investigadores que se desempeñan en las universidades (Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University, s.f.).
- *QS World University Rankings*: Este *ranking* se encuentra enfocado en los estudiantes, a quienes busca ofrecer herramientas que los ayuden al momento de ponderar opciones de estudio en el extranjero. La producción científica es evaluada por la cantidad de referencias hechas a sus publicaciones y, a diferencia del anterior *ranking*, incluye la reputación entre académicos y empleadores, la razón entre estudiantes y docentes, y los porcentajes de docentes y estudiantes extranjeros (QS Quacquarelli Symonds Limited, s.f.).
- *Times Higher Education World University Rankings*: Este *ranking* se encuentra orientado a las personas que desean elegir una universidad donde continuar sus estudios, prestando particular atención en lo que a reputación e ingresos percibidos se refiere (Times Higher Education, s.f.).
- *Times Higher Education World Reputation Rankings*: Este *ranking* se construye a partir de la solicitud a académicos de prestigio –seleccionados a juicio de los editores– de nombrar las quince universidades que consideran son las mejores para la investigación y la enseñanza en su área (Times Higher Education, s.f.).
- *Ranking Web de Universidades*: Este *ranking*, por tomar la información de la *web* abierta, tiene la posibilidad de considerar en su clasificación a todas las universidades del mundo (y no solo a las más importantes) y de medir el impacto de las investigaciones en un entorno amplio (no el limitado ámbito académico) (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s.f.).

La información que brinda cada *ranking* debe ser analizada con cuidado ya que, como cada uno está orientado a un público diferente, se enfoca en un aspecto diferente. Por ejemplo, podría pensarse inicialmente que el *Academic Ranking of World Universities* hace una adecuada

valoración de las universidades si lo que se busca es indagar acerca de su nivel de excelencia en el campo de la investigación científica. Sin embargo, luego de una mirada un poco más profunda:

(...) cabe dudar de que el valor de una universidad derive exclusivamente de la visibilidad internacional de una fracción muy minoritaria de sus docentes–investigadores. En efecto, el grueso de los alumnos abandona en el segundo ciclo, y una ínfima minoría, incluso entre los aprendices de investigadores, eventualmente entrará en contacto con las "estrellas" que fundan lo esencial del ranking. (Charle, 2007, pág. 6)

Así, una buena posición en este *ranking* habla de un aspecto que, aunque importante, tiene un impacto menor en lo que hace al tránsito de la mayoría de los estudiantes que concurren a esa universidad. Además, "Las instituciones universitarias comprendieron que se puede manipular el lugar de cada cual en los rankings. Así, orientan su política de manera de mejorar el "puntaje" de su establecimiento" (Charle, 2007, pág. 6). De ello se desprende que, al observar un determinado *ranking*, no puede establecerse si una universidad ubicada en la base del mismo está allí porque su desempeño es malo o porque falló al preparar la información que solicitó la institución que realiza el *ranking*. De igual manera, tampoco puede establecerse si una universidad ubicada al tope de un *ranking* está allí porque su desempeño es excelente o porque invierte gran cantidad de recursos – que tal vez escatime en otro lado– para responder a la institución que realiza el *ranking* de la mejor manera.

La visibilidad que otorga una buena ubicación en los *rankings* favorece el desarrollo de los siguientes tres mecanismos. Por un lado, las universidades mejor ubicadas pueden captar mayor cantidad de fondos privados y cobrar matrículas más altas a sus estudiantes, lo que les permite contar con los fondos necesarios para, por ejemplo, contratar a los investigadores que tengan los premios Nobel y/o las medallas Fields necesarias para mejorar aún más su posición en el *ranking*. Por otro lado, los sectores acomodados pueden justificar ante la sociedad aquello que denunciaba Carlos Lerena Alesson al decir que "somos muchos, pero no todos somos buenos": a partir de figurar alto en los *rankings* académicos, esos sectores cuentan con un argumento que les permite afirmar que "buenos son los profesionales que egresan de las universidades mejor *ranqueadas*". Por último, como existe una marcada relación entre la posición en el *ranking* y el valor de las matrículas, una buena ubicación permite a esas instituciones mantener su tradicional rol de clasificador social, ya que serán solo los candidatos provenientes de los sectores acomodados los que cuenten con los recursos económicos necesarios para educarse allí.

Por otro lado, es innegable que el desarrollo de la investigación constituye un aspecto importante al evaluar el desempeño de una universidad. Sin embargo, está lejos de ser el único. Otros aspectos

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

como el suministro de mano de obra calificada, el fortalecimiento de la competitividad de la economía, la prestación de servicios a la región y a la comunidad local, o la preparación de personas para los papeles de liderazgo social son también funciones de la universidad (de Sousa, 1998, pág. 227), tan importantes como la investigación. Los antes mencionados son los aspectos que, probablemente, más impacto tengan en el entorno inmediato de las universidades y en la sociedad que las soporta económicamente. En este punto puede verse una notable –pero al mismo tiempo discreta– contradicción: el hecho de que los mencionados aspectos tienen escasa relevancia en los resultados de los *rankings* mencionados. Sin embargo, esta contradicción no es tal si se tiene en cuenta la función de clasificación social desarrollada en el Marco Teórico.

En conclusión, puede afirmarse que valorar el prestigio de una universidad mediante *rankings* académicos sin identificar los criterios empleados en su construcción es, de mínima, pecar de inocente. Por eso, definir el NdeA de la asignatura buscando “mantener el prestigio de la universidad” involucra participar de un juego con marcados intereses.

3.14. “Atender a las responsabilidades legales involucradas”

En el caso de ocurrir un accidente que involucre pérdidas económicas y/o humanas, al momento de determinar responsabilidades se presentan dos alternativas. La primera consiste en atribuir el hecho a la mala suerte o al destino, ya que “no es posible evitar todas las desgracias”. La segunda consiste en tratar de determinar las responsabilidades, con el objetivo de establecer si el hecho es imputable a alguien, y en qué grado.

La alternativa de determinar las responsabilidades tiene como objetivo que cada persona se haga responsable de lo que hace, reconociendo al mismo tiempo que una persona no puede controlar todo lo que sucede a su alrededor:

Si en todo contacto social todos hubiesen de considerar todas las consecuencias posibles desde el punto de vista cognitivo, la sociedad quedaría paralizada. No se construiría ni se matricularía ningún automóvil, no se produciría ni se serviría alcohol, etcétera (...). En conclusión, la interacción social se vería asfixiada por funciones de supervisión y otras auxiliares. (Jakobs, 2014, pág. 19)

La determinación de responsabilidades puede hacerse atendiendo a los principios de imputación objetiva en el derecho penal. En ese sentido, la imputación objetiva constituye una herramienta que permite abordar problemas asociados más a la culpa que al dolo (Real Academia Española, 2014):

culpa

Del lat. *culpa*.

3. f. *Der.* Omisión de la diligencia exigible a alguien, que implica que el hecho injusto o dañoso resultante motive su responsabilidad civil o penal.

dolo

Del lat. *dolus*.

2. m. *Der.* Voluntad deliberada de cometer un delito a sabiendas de su ilicitud.

3. m. *Der.* En los actos jurídicos, voluntad maliciosa de engañar a alguien, de causar un daño o de incumplir una obligación contraída.

En general, el carácter drástico del dolo disipa las dudas que pueden existir acerca de la responsabilidad de los actores involucrados: nadie duda que apuñalar a una persona es algo malo y que sus consecuencias son imputables, como mínimo, a la persona que apuñaló. Sin embargo, cuando se trata de culpa, asociada habitualmente a la falta de prudencia (Real Academia Española, 2014):

prudencia

Del lat. *prudētia*.

1. f. Templanza, cautela, moderación.

2. f. Sensatez, buen juicio.

suele generarse más controversia: si un automovilista, saliendo lentamente marcha atrás del garaje de su casa –que por ser angosto le impide ver hacia los costados– arrolla a un transeúnte que circula por la vereda –que por ser sordo no pudo oír el ruido del automóvil saliendo del garaje–, para muchos, las responsabilidades no son tan claras.

El problema se torna más complejo al reconocer que, además de una víctima y un autor, habitualmente aparecen necesariamente terceros, siendo todos ellos potenciales responsables del hecho investigado. Para aclarar este punto, se puede tomar el ejemplo de un accidente en el cual un operario se lastima utilizando una máquina nueva. En este caso, podría pensarse que la culpa es del operario (por hacer cosas que no sabe), del dueño (por no capacitar adecuadamente a su personal) o del fabricante (que no equipó esa máquina con las protecciones adecuadas). Para determinar las responsabilidades de cada uno, la imputación objetiva propone evaluar la acción de cada persona en función de dos parámetros: lo que se conoce como riesgo permitido y el cumplimiento del rol asignado a dicha persona.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

La noción de riesgo permitido surge de aceptar que no es posible la erradicación absoluta del riesgo, sino que este solo puede reducirse hasta ubicarlo por debajo de cierto margen. Dicho margen es definido por cada sociedad atendiendo cuestiones económicas, culturales y políticas. De ese modo, habrá una definición de riesgo permitido para cada sociedad y, aun considerando una misma sociedad, variará con el tiempo.

En cuanto a la definición del riesgo permitido y los aspectos económicos, cabe señalar que existe una relación directa entre la reducción de los riesgos y los costos asociados: aunque reducir riesgos es siempre posible, contar con los recursos necesarios no necesariamente lo es. Por ejemplo, una sociedad opulenta y técnicamente avanzada exigirá a quien haga máquinas extremar los cuidados para que esas máquinas no lastimen a nadie, aun a personas que las manejan en forma descuidada. Sin embargo, otra sociedad con escasos recursos y menos desarrollada técnicamente probablemente tolerará más riesgos, y obligará al dueño y al operario a lidiar con máquinas no tan seguras, atribuyéndoles la culpa de cualquier accidente que ocurra con las máquinas que manejen (Jakobs, 2014, pág. 15).

En cuanto a la relación entre la definición de riesgo permitido y los aspectos culturales, puede analizarse el caso de la definición de la velocidad máxima de circulación de los automóviles sobre una determinada avenida. En términos sencillos y simplificados: una mayor velocidad permitirá al tránsito circular en forma más fluida, mientras que una menor velocidad permitirá circular en forma más segura. Así, cuando la Ley de Tránsito (República Argentina, 1994) establece que en las avenidas en zonas urbanas la velocidad máxima es de 60 km/h, adopta una solución de compromiso entre ambas alternativas. Sin embargo, es preciso remarcar que permitir que vehículos circulen por avenidas urbanas a 60 km/h implica aceptar que, al cabo de los años, varias personas sufrirán accidentes que podrían haberse evitado adoptando para avenidas en zonas urbanas una velocidad máxima de, por ejemplo, 40 km/h. Es posible que, al momento de tomar esa decisión, los legisladores hayan planteado preguntas del tipo "¿Qué es lo que la sociedad más valora, la fluidez o la seguridad?" o "¿Qué nivel de inseguridad en el tránsito puede aceptar una sociedad en pos de propiciar, por ejemplo, el llegar antes a casa luego del trabajo?" Claramente, la elección de 60 km/h en lugar de 40 km/h es una decisión que se toma no mediante cálculos matemáticos sino atendiendo a cuestiones culturales. Si, además, reconocemos que las alternativas en discusión no afectan a todos de la misma forma, entendemos que diferentes grupos sociales tendrán preferencias diferentes, agregando a la definición de riesgo permitido un componente político.

A partir de definir el riesgo permitido, se deducen luego los comportamientos socialmente adecuados para cada rol. La definición del rol es central porque, a partir de esta definición, a cada

persona se le exigirá cumplir con lo que socialmente se espera que haga el portador de ese rol, y nada más. Así, por ejemplo, una persona que porta el rol de “automovilista” debe encargarse de circular por una avenida urbana a no más de 60 km/h, pero no debe preocuparse por lo que hagan otros conductores ni los peatones; una persona que porta el rol de "cartero" debe ocuparse de entregar cada sobre en la dirección correcta, sin importarle si el sobre contiene una declaración de amor, un reclamo por un pago adeudado o una amenaza; una persona que porta el rol de "fabricante de máquinas" debe ocuparse de cumplir con los estándares, pero no de verificar que la persona que use sus máquinas tenga la capacitación adecuada, etcétera.

Vale la pena aclarar que el desempeño adecuado de un determinado rol difiere según la persona que lo desempeñe. En ese sentido, un mismo hecho –por ejemplo, vendar con una tela una pequeña herida en un niño que se raspó las rodillas jugando– es correcto si la persona que lo hace es el padre, que no tiene conocimientos médicos específicos, e incorrecto si la persona que lo hace es un médico, que tiene los conocimientos para saber que la tela no cumple con los requisitos de higiene esperables: el primero cumple su rol de padre, mientras que el segundo incumple su rol de médico.

En algunos casos, la definición de cómo desempeñar adecuadamente los diferentes roles se encuentra establecida en leyes. En el caso de los automovilistas, por ejemplo, la Ley de Tránsito (República Argentina, 1994) establece en el artículo 51° inciso a) que en zonas urbanas la velocidad máxima para circular por avenidas es de 60 km/h. Así, si un automovilista circula por una avenida urbana a menos de 60 km/h cumple con su rol, mientras que si lo hace a más de 60 km/h lo incumple. Además, el artículo 48° inciso h) de la Ley de Tránsito establece que está permitido circular marcha atrás para egresar de un garaje. Así, puede verse que el automovilista que al salir lentamente marcha atrás del garaje de su casa lastima a un transeúnte que circula por la vereda no ha incumplido su rol: la sociedad, al permitir dicha maniobra en la Ley de Tránsito, define implícitamente como un riesgo permitido el perjuicio que esa maniobra pueda ocasionar:

Cuando las leyes determinan cómo se ha de estar diseñando un automóvil o un avión para que sea seguro en el tráfico, o cuándo cabe reconocer lo que es un buen standard de comportamiento médico, esto significa al mismo tiempo que el riesgo residual que subsiste está permitido, al menos en los casos normales. Y es que la sociedad no es un mecanismo cuyo único fin sea ofrecer la máxima protección a los bienes jurídicos, sino que está destinada a posibilitar las interacciones, y la prohibición de cualquier puesta en peligro, sea de la índole que sea, haría imposible la realización de cualquier comportamiento social, incluyendo también los de salvación. (Jakobs, 2014, pág. 28)

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

En los casos en que los roles no estén tan bien definidos, determinar si una persona cumple o no su rol es más difícil. Ese es el caso de muchas profesiones, en donde el avance en los descubrimientos lleva a que el “hacer lo correcto” esté cambiando permanentemente y no pueda ser establecido por leyes. En esos casos suele recurrirse a lo que en Derecho se conoce como *lex artis*, que es el conjunto de normas o criterios que cada disciplina va estableciendo a cada momento como el rol profesional correctamente ejercido. En el caso de la IC, la *lex artis* se conoce como "las reglas del buen arte" y, en lo que al diseño estructural se refiere, están definidas en Reglamentos Nacionales de Seguridad (en adelante, RNS). Sin embargo, la redacción de los RNS presenta dos características que vale la pena analizar.

La primera es que, a diferencia de la Ley de Tránsito –que define en forma taxativa lo que el automovilista debe hacer para cumplir adecuadamente su rol–, los RNS "establecen los requisitos mínimos" (CIRSOC 201, 2005, págs. Cap. 1-1) y (CIRSOC 301, 2005, págs. Cap. A-1), dando a entender que la distancia entre lo mínimo y lo necesario debe ser zanjada por el profesional interviniente. Esta situación modifica la lógica de imputación objetiva ya que, en lugar de evaluar el rol, se evalúa el resultado. De esta forma, el ingeniero civil que realiza un diseño estructural debe hacer todo lo necesario para evitar cualquier perjuicio, transformando cualquier problema de su diseño en la prueba fehaciente de un desempeño imprudente (Tolosa, 2016) y (Molina, 1988). Tal vez la consecuencia práctica de esta lógica pueda verse más claramente si se aplica a otra profesión, la medicina por ejemplo, donde podría afirmarse que la imprudencia del médico queda demostrada por el fallecimiento del paciente.

La segunda es que, al momento de redactar los RNS, los profesionales intervinientes consideran principalmente los últimos desarrollos científicos –ya que ellos, obviamente, llevan al diseño de estructuras más seguras– sin necesariamente verificar que dichos desarrollos puedan ser explicados a los estudiantes y aprendidos por ellos en el tiempo que los planes de estudio habitualmente asignan a las diferentes asignaturas. De hecho, lo que se ve es que los requisitos mínimos que figuran en los RNS tienden a aumentar, mientras que la duración de las carreras tiende a reducirse⁸. Por ejemplo, en el año 2005 hubo una actualización de los RNS, que para muchos ingenieros no significó una simplificación al momento de entenderlo y aplicarlo, sino todo lo contrario. Así, esta desconexión entre los RNS y la duración de las carreras lleva a que los tiempos para que los estudiantes incorporen los conocimientos se redujo, mientras que la vara con

⁸ . Cabe destacar que la carrera de IC en la UTN, que tenía una extensión de siete años según el plan 1988, fue reducida a cinco años y medio en el plan 1995 –actualmente vigente– y se encuentra actualmente en estudio la posibilidad de reducirla a cinco años.

la cual la sociedad los evaluará al recibirse y ejercer profesionalmente se elevó.

En este punto, cabe mencionar que en el caso de la IC existe una singularidad muy particular en lo que hace a la definición de riesgo permitido. Debido a que generalmente la IC (a diferencia, por ejemplo, de la medicina) no maneja urgencias, una decisión o un diseño pueden ser revisados cuantas veces se quiera. Dicho en otros términos: el riesgo asociado a un proyecto de IC puede ser tan bajo como se desee. Sin embargo, en la práctica, la reducción del riesgo genera costos que los inversores prefieren evitar: ¿por qué correr con un gasto si, en el peor de los casos, el responsable es otro?

En consecuencia, al no contar la IC con una definición taxativa del rol socialmente adecuado, el desempeño de los profesionales es evaluado por los resultados. Por ello, desde la perspectiva del derecho, el nivel de exigencia debería ser infinito, ya que se requiere generar un nivel de formación que permita a los egresados garantizar resultados en un mundo en el que ello no es posible.

3.15. “Preparar para el ejercicio de la profesión”

Desde la perspectiva de la profesión, la profundidad de dictado debería generar los conocimientos que permitan al futuro profesional desempeñarse sin problemas. Por ello, resulta importante conocer las actividades que el ingeniero civil puede desarrollar. El diseño curricular de la carrera establece las siguientes actividades profesionales reservadas al título de ingeniero civil:

- A. Estudio, factibilidad, proyecto, dirección, inspección, construcción, operación y mantenimiento de:
1. Edificios, cualquiera sea su destino con todas sus obras complementarias.
 2. Estructuras resistentes y obras civiles y de arte de todo tipo.
 3. Obras de regulación, captación y abastecimiento de agua.
 4. Obras de riego, desagüe y drenaje.
 5. Instalaciones hidromecánicas.
 6. Obras destinadas al aprovechamiento de la energía hidráulica.
 7. Obras de corrección y regulación fluvial.
 8. Obras destinadas al almacenamiento, conducción y distribución de sólidos y fluidos.
 9. Obras viales y ferroviarias.
 10. Obras de saneamiento urbano y rural.
 11. Obras portuarias, incluso aeropuertos y todas aquellas relacionadas con la navegación fluvial, marítima y aérea.
 12. Obras de urbanismo en lo que se refiere al trazado urbano y organización de

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

servicios públicos vinculados con la higiene, vialidad, comunicaciones y energía.

13. Para todas las obras enunciadas en los incisos anteriores la previsión sísmica cuando correspondiere.

B. Estudios, tareas y asesoramiento relacionado con:

1. Mecánica de suelos y mecánica de rocas.
2. Trabajos topográficos y geodésicos.
3. Planeamiento de sistemas de transporte en general.
4. Estudio de tránsito en rutas y ciudades.
5. Planeamiento del uso y administración de los recursos hídricos.
6. Estudios hidrológicos.
7. Asuntos de Ingeniería Legal, Económica y Financiera y de Organización, relacionados con los mismos incisos anteriores.
8. Arbitrajes, pericia y tasaciones relacionados con los mismos incisos anteriores.
9. Higiene, seguridad y contaminación ambiental relacionados con los incisos anteriores. (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

Del listado anterior surge que un ingeniero civil puede dedicarse a muchas actividades, y que una carencia formativa puede desencadenar incluso la pérdida de vidas humanas. En el caso de la asignatura EDH, esta se encuentra vinculada con la actividad profesional reservada A.2 "estructuras resistentes y obras civiles y de arte de todo tipo". Dichas estructuras resistentes pueden tener problemas, caracterizados en el Código Civil como "ruina". Al respecto,

Según la definición seguida por la Real Academia Española, se debe entender por ruina: 'la acción de caer o destruirse una cosa'. Sin embargo, desde el punto de vista que nos ocupa, el concepto de ruina es, sin duda, una expresión jurídica mucho más amplia, que dependiendo de su magnitud puede ser calificada de total o parcial. De este modo, se entiende por ruina total la que compromete a la obra en su conjunto, sin necesidad de que se trate de un derrumbe, y por ruina parcial la que solo afecta una parte de ella. (Molina, 1988, pág. 26)

En el caso de ruina, el Código Civil y Comercial establece en su artículo 1273° que:

El constructor de una obra realizada en inmueble destinada por su naturaleza a tener larga duración responde al comitente y al adquirente de la obra por los daños que comprometen su solidez y por los que la hacen impropia para su destino. El constructor solo se libera si prueba la incidencia de una causa ajena. No es causa ajena el vicio del suelo, aunque el terreno pertenezca al comitente o a un tercero, ni el vicio de los materiales, aunque no sean

provistos por el contratista. (Ley 26.994, 2014)

Además, en su artículo 1274° el Código Civil y Comercial aclara que:

La responsabilidad prevista en el artículo 1273° se extiende concurrentemente:

- a) a toda persona que vende una obra que ella ha construido o ha hecho construir si hace de esa actividad su profesión habitual;
- b) a toda persona que, aunque actuando en calidad de mandatario del dueño de la obra, cumple una misión semejante a la de un contratista;
- c) según la causa del daño, al subcontratista, al proyectista, al director de la obra y a cualquier otro profesional ligado al comitente por un contrato de obra de construcción referido a la obra dañada o a cualquiera de sus partes. (Ley 26.994, 2014).

También, en el artículo 1276° se establece que:

Toda cláusula que dispensa o limita la responsabilidad prevista para los daños que comprometen la solidez de una obra realizada en inmueble destinada a larga duración o que la hacen impropia para su destino, se tiene por no escrita. (Ley 26.994, 2014)

Si la ruina en una obra involucra la pérdida de vidas humanas, el Código Penal establece en su artículo 84° que:

Será reprimido con prisión de uno (1) a cinco (5) años e inhabilitación especial, en su caso, por cinco (5) a diez (10) años el que por imprudencia, negligencia, impericia en su arte o profesión o inobservancia de los reglamentos o de los deberes a su cargo causare a otro la muerte. El mínimo de la pena se elevará a dos (2) años si fueren más de una las víctimas fatales. (Ley 11.179, 1984)

Si la ruina provoca lesiones en personas, el Código Penal establece en su artículo 94° que:

Se impondrá prisión de un (1) mes a tres (3) años o multa de mil (1.000) a quince mil (15.000) pesos e inhabilitación especial por uno (1) a cuatro (4) años, el que por imprudencia o negligencia, por impericia en su arte o profesión, o por inobservancia de los reglamentos o deberes a su cargo, causare a otro un daño en el cuerpo o en la salud. (Ley 11.179, 1984)

En cuanto a los términos empleados tanto en el artículo 84° como en el artículo 94° del Código Penal, el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014) los define de la siguiente manera:

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

imprudencia

Del lat. *imprudentia*.

1. f. Falta de prudencia.
2. f. Acción o dicho imprudente.
3. f. *Der. culpa* (ll omisión de la diligencia exigible).

prudencia

Del lat. *prudentia*.

1. f. Templanza, cautela, moderación.
2. f. Sensatez, buen juicio.

negligencia

Del lat. *negligentia*.

1. f. Descuido, falta de cuidado.
2. f. Falta de aplicación.

impericia

Del lat. *imperitia*.

1. f. Falta de pericia.

pericia

Del lat. *peritia*.

1. f. Sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte.

Desde un punto de vista más orientado hacia el derecho, puede decirse que:

La negligencia es la falta de precaución o indiferencia por el acto que se realiza. Tanto mayor es la negligencia cuanto más diligencia requiera la naturaleza del acto. La imprudencia implica un obrar que lleva consigo un peligro, y gramatical y jurídicamente significa tanto como falta de ejercicio de la facultad de prever y evitar los peligros. La impericia debe producirse en el desempeño de la actividad o profesión que constituye el medio de vida del sujeto o para el cual está facultado. La expresión "reglamentos" u "ordenanzas" comprende todas las disposiciones de carácter general dictadas por la autoridad competente en la materia de que se trate. (Butlow, 2008, pág. 54)

En el caso de la ruina en la construcción, de acuerdo con Inés Elena Molina:

La mera producción del siniestro (ruina) no genera responsabilidad profesional, sin más; será necesario que se demuestre por el interesado en el reclamo indemnizatorio: a) la existencia del hecho dañoso: ruina; b) que las causas de esta última fueron: vicio de la construcción, del suelo o mala calidad de los materiales; c) el nexo causal entre el hecho dañoso y el obrar del profesional, sin que deba demostrarse la culpa de este. Vale decir, deberá indicarse cuáles son los presuntos responsables a quienes las consecuencias dañosas les serán imputables. Estos últimos deberán demostrar que en su obrar no medió negligencia, no hubo culpa, invocando exonerantes de la responsabilidad legalmente previstos (...). (Molina, 1988, pág. 40).

Según se desprende de la apreciación de Inés Elena Molina, al producirse una ruina, se invierte la carga de la prueba: serán los profesionales intervinientes quienes deberán demostrar que “en su obrar no medió negligencia, no hubo culpa, invocando exonerantes de la responsabilidad legalmente previstos”. O sea, no aplica a ellos aquello de que “toda persona es inocente hasta que se demuestre lo contrario”.

Además de la responsabilidad por la ruina, los profesionales "ligados al comitente por un contrato de obra de construcción referido a la obra dañada o a cualquiera de sus partes" poseen también responsabilidad por los vicios aparentes y ocultos que puedan existir en las obras. Al respecto, el Código Civil y Comercial establece los plazos de caducidad de las garantías y responsabilidades:

- Artículo 1272º: por los vicios aparentes, hasta la recepción definitiva de la obra;
- Artículo 1055º: por los vicios ocultos, hasta los tres años desde la recepción;
- Artículo 1275º: por ruina, hasta los diez años de aceptada la obra.

Como puede verse, desde la perspectiva de la profesión, una carencia formativa –tanto disciplinar como ética– puede generar enormes perjuicios para el profesional y la sociedad. Así, se entiende por qué la IC integra el grupo de profesiones reguladas por el Estado: su ejercicio puede comprometer el interés público. Como conclusión, desde la perspectiva de la profesión puede afirmarse las responsabilidades son muchas e inexcusables, los riesgos son elevados y los yerros pueden pagarse con la cárcel. Por eso es deseable, al momento de planificar la asignatura, buscar un NdeA acorde con las grandes responsabilidades identificadas.

3.16. “Asegurar la inserción laboral del egresado”

Uno de los objetivos perseguidos por los estudiantes universitarios es el poder, una vez egresados, obtener y mantener buenos empleos, definidos como aquellos que, en un ambiente saludable, les

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

permitan aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación, desarrollar su saber profesional y progresar económicamente. El imaginario popular apunta a dar por garantizada la relación entre buenos empleos y nivel educativo. Sin embargo, de acuerdo con lo mencionado en el Marco Teórico, esta relación no necesariamente ocurre.

Entre las personas que afirman que la relación se encuentra garantizada puede mencionarse a Esteban Bullrich y Gabriel Sánchez Zinny, para quienes los jóvenes deben competir por un puesto de trabajo no solo con sus vecinos sino también con los habitantes de otros países. Para ello, cuentan campos tan variados como educación formal, la no formal (como el conocimiento de idiomas) y cuestiones actitudinales (su responsabilidad frente a las obligaciones, su compromiso laboral, su capacidad de adaptarse a los cambios, etcétera). Así, ellos consideran que la educación debe apuntar al fortalecimiento de esas áreas para procurar que los estudiantes logren el éxito laboral (Bullrich & Sánchez Zinny, 2011, pág. xiii). La lógica es clara: a mayor formación educativa –incluyendo en ella todos los campos mencionados–, mayor probabilidad de conseguir y mantener un buen empleo. Esta idea va en línea con la denominada tesis de la empleabilidad (Gómez, 2000, pág. 25), la cual sostiene que la manera de reducir el desempleo consiste en aumentar el nivel educativo de la población. Según la lógica de Bullrich y Sánchez Zinny, el que una persona no consiga un empleo se debe a que esa persona en particular no cuenta con una formación adecuada. Gómez sostiene que la tesis de la empleabilidad vincula el desempleo con cierto anacronismo en la capacidad laboral de los individuos, los cuales no consiguen empleo porque han quedado desactualizados frente a las demandas del mercado laboral (Gómez, 2000, pág. 25). En ambos casos, la culpa de no conseguir un empleo es exclusivamente de los individuos.

Sin embargo, hay quienes consideran que el comportamiento del mercado laboral se orienta en otra dirección. En efecto: se observa que cuando crece la oferta de personas con niveles educativos mayores, el mercado laboral responde reemplazando a las personas menos calificadas por estas otras, aunque reconozcan que esa mayor calificación no es necesaria para realizar adecuadamente el trabajo en cuestión (Gómez, 2000, pág. 40). De esa manera, se comprende que uno de los objetivos de poseer un título universitario tiene más que ver con la voluntad de la persona de ubicarse en un determinado sector –el de los que tienen una mayor formación y, por lo tanto, son más empleables– que con los conocimientos que ese título certifica. Y aunque algunos autores sostengan que el contar con una fuerza laboral de trabajadores cada vez más y mejor educados les permitirá a las industrias competir exitosamente en el mercado, aumentando la oferta de empleos en calidad y cantidad (Bullrich & Sánchez Zinny, 2011, pág. xiii), resulta claro que al mejorar la formación de una persona, lo único que se hace directamente es mejorar las chances individuales de esa persona de encontrar trabajo, habitualmente en desmedro de otra persona menos calificada

que no lo consigue o, directamente, lo pierde. Además, si la actividad económica no genera un aumento en la demanda de mano de obra, las personas con mejor formación que ingresan en el mercado laboral pueden reemplazar tal vez a más de una persona menos calificada. Así, se comprende que un aumento de los niveles educativos de la sociedad, si no es acompañado por una demanda acorde, lejos de reducir el desempleo, tiende a incrementarlo (Gómez, 2000, pág. 25).

Este mecanismo cobra notoriedad en aquellos momentos históricos en los cuales la tasa de desempleo aumenta. En ese momento, ubicarse entre los más empleables es crucial. En un contexto en el cual el mercado laboral se encuentra estancado, el hecho de que la población aumente masivamente su nivel educativo genera una devaluación en los títulos obtenidos. Esta situación habitualmente se traduce no en más empleo sino en una sustitución de aquellas personas menos calificadas por otras más calificadas, dejando a las primeras "prácticamente sin chances de inserción ocupacional" (Gómez, 2000, pág. 41). Al respecto, en la Argentina durante la década del '90 pudo verse que:

La estructura de las calificaciones de las ocupaciones de los profesionales encuestados muestra una preocupante descualificación de los puestos, ya que más de una tercera parte de los mismos desempeña tareas que tienen una complejidad por debajo de la que lo habilita la formación recibida. (Gómez, 2000, pág. 67)

Realidad que contradice la tesis de la empleabilidad: los perfiles más calificados consiguen empleo, desplazando a las personas menos calificadas, que quedan desempleadas, aunque el empleo en cuestión no haya requerido de los mayores conocimientos de las personas más calificadas, cuya formación "sobra" para ese puesto.

El fenómeno de la sobrecalificación genera lo que se conoce como "nueva pobreza", que es la de aquellas personas con un pasado socioeconómico "no pobre" que pasan a ser pobres al tener que competir por un empleo en un mercado laboral sobreofertado. Estas condiciones los llevan a conseguir puestos de baja calificación, precarios y mal remunerados, que los pone frente a una situación de movilidad social descendente, la cual los impulsa a reforzar su formación laboral, cerrando así un círculo vicioso (Gómez, 2000, pág. 44). De esa forma, se entiende que cuando algunas personas dicen que "la calidad de la educación hoy no es la de antes" (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 15), más que a una baja en los conocimientos adquiridos, el comentario responde a la baja en la empleabilidad que los títulos obtenidos otorgan a sus portadores.

Atendiendo a que un aumento en el nivel educativo de una población no solo no reduce la desocupación sino que, dependiendo del dinamismo del mercado laboral, puede llegar a

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

aumentarla, se entiende por qué, por ejemplo, en la Argentina en los años '90, los egresados de ingeniería estaban entre los más afectados por la desocupación: la implementación de un plan económico de efectos desindustrializadores redujo la demanda de ingenieros, y nada pudieron hacer los profesionales de la ingeniería, por más capacitados que estuvieran, para obtener un empleo o conservarlo (Gómez, 2000, pág. 48).

De esa forma, al momento de definir el NdeA, debería el docente tener en cuenta que difícilmente esa definición tenga un impacto directo en la creación general de empleos y, en el mejor de los casos, debería limitarse a que su estudiante pueda ubicarse en el sector de los perfiles más empleables. Asimismo, cabe remarcar que dicha ubicación depende más de la posesión del título (por el efecto certificador) y menos de los conocimientos adquiridos (por la sobrecalificación). Así, puede verse no solo que la universidad actualmente no es garante del acceso a buenos empleos sino también que el nivel de exigencia pretendido por el docente tiene una relevancia marginal en el acceso de los egresados al empleo.

3.17. La pregunta de investigación

Hasta ahora se analizó el concepto del NdeA según diferentes supuestos generales de anticipación de sentido, constatando la complejidad de la pregunta y los múltiples criterios que pueden emplearse para definir el NdeA.

Ahora bien, el objetivo de investigación planteado en el primer capítulo de esta tesis solamente puede alcanzarse a partir de consultar a los propios docentes cuáles son los criterios que emplean para definir su NdeA. Sin embargo, la realización de la consulta requiere una cuidada planificación metodológica, la cual será abordada en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

4.1. La pregunta de investigación

En lo que sigue se hará foco en la siguiente pregunta, derivada del objetivo planteado en el primer capítulo de esta tesis: ¿Qué criterios emplean los docentes de la carrera de IC de la UTN para definir el NdeA que emplean al calificar?

4.2. El tipo de estudio

Atendiendo al carácter novedoso que tiene el problema de investigación planteado, se apuntará a realizar un estudio de tipo exploratorio. Esta decisión responde a que los estudios exploratorios “se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado o no estudiado aún” (Cataldi & Lage, 2004, pág. 39).

4.3. Paradigma considerado

A partir de lo expresado en el Marco Teórico, se desprende que no es posible definir el NdeA de una asignatura de grado sin tener en cuenta aspectos asociados a la creación y reproducción de jerarquías sociales y la conservación del *statu quo* del que gozan los sectores privilegiados de la sociedad. En consecuencia, la investigación se llevará adelante bajo el paradigma sociocrítico, que es el que se considera más adecuado para interpretar y dar sustento a las ideas y conclusiones que vayan surgiendo.

4.4. Tipo de investigación

Siendo que el objetivo de la investigación está orientado a determinar los criterios empleados para la definición del NdeA de una asignatura de grado, se considera que el tipo de investigación más adecuado para llevar adelante la investigación es la cualitativa. Esta afirmación se basa en la suposición de que los criterios empleados, sean cuales fueren, difícilmente sean cuantificables y

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

que probablemente solo puedan ser cualificables.

4.5. Unidad de estudio

La unidad de estudio considerada para llevar adelante esta investigación está centrada en la UTN, debido a que la pregunta de investigación está específicamente enfocada en esta casa de altos estudios. Asimismo, y por igual motivo, estará enfocada en la carrera de IC.

La UTN tiene actualmente treinta y tres sedes distribuidas en todo el país, de las cuales diecisiete dictan la carrera de IC. Entre todas ellas, para esta investigación, se considerarán las tres facultades regionales de la UTN que dictan la carrera de IC y que se encuentran ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires:

- La Facultad Regional Avellaneda (FRA);
- La Facultad Regional Buenos Aires (FRBA);
- La Facultad Regional General Pacheco (FRGP).

El considerar facultades regionales ubicadas en la misma zona geográfica tiene la ventaja de que las eventuales adaptaciones al medio geográfico y económico que los docentes hagan, al ser compartido, deberían ser sencillas de interpretar y comparar. Además, debido a que el tesista conoce personalmente a los directores de departamento de las tres facultades regionales elegidas, se facilita la obtención de los permisos requeridos para la implementación de las entrevistas, los cuales, de hecho, fueron presentados junto con el plan de tesis al momento de su evaluación y aprobación. Finalmente, las tres facultades regionales presentan características bien diferentes en lo que hace a su tamaño y cantidad de alumnos. Así, al considerar estas tres facultades regionales, se contaría con una unidad de estudio heterogénea y representativa en lo que a tamaño se refiere⁹.

Son varias las asignaturas que forman la carrera de IC que se dicta en la UTN. La elección de la asignatura a considerar se llevará adelante considerando dos aspectos: que tenga un perfil “profesional” y que sea representativa de la situación por la que transitan muchos alumnos.

Respecto del primero de los criterios, debido a que el matiz “profesional” se alcanza en los últimos años de la carrera, en esta investigación se analizará una asignatura obligatoria del ciclo superior.

⁹ La consideración del tamaño de las facultades regionales en la definición de la unidad de estudio fue sugerida al tesista por el Ing. Marcelo Masckauchan, director del departamento de ingeniería civil de la FRBA, quien caracterizó a la FRBA como “grande”, a la FRA como “mediana” y a la FRGP como “pequeña”.

De ese modo, se descartarán las asignaturas del primer, segundo y tercer nivel.

Respecto del segundo de los criterios, debido a que el desgranamiento torna menos numerosos a los cursos de los últimos niveles, en esta investigación se analizará una asignatura obligatoria del cuarto nivel. De ese modo, se descartarán a las asignaturas del quinto y sexto nivel.

Así, se selecciona como unidad de estudio a la asignatura EDH, una asignatura obligatoria perteneciente al 4o año de la carrera. En ese sentido, cabe destacar que el tesista no es ni fue docente de esta asignatura.

En conclusión, se adopta como unidad de estudio la asignatura EDH de la carrera de ingeniería civil que se dicta en las facultades regionales Avellaneda, Buenos Aires y General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional.

4.6. Técnica de investigación

Para responder a la pregunta de investigación se realizarán entrevistas semiestructuradas, las cuales serán grabadas, desgrabadas y anexadas al final de la tesis.

4.7. Muestras

Se adopta un muestreo dirigido de casos reputados: los profesores a cargo de las asignaturas que constituyen la unidad de estudio. A continuación, se presenta una breve caracterización de cada docente.

4.7.1. Caso 1

El docente del Caso 1 se recibió en la misma facultad en la cual da clases. Consultado acerca de si tuvo capacitación docente, mencionó que leyó algunos libros del tema, pero no tuvo ninguna capacitación formal.

El entrevistado tiene el cargo de profesor adjunto interino, hace diecisiete años que ejerce la docencia y está al frente de la asignatura desde hace “cinco o seis años”.

La cátedra que dirige tiene un solo curso, y está formada por el profesor y un jefe de trabajos prácticos, siendo dos en total. Tiene habitualmente un promedio de cuarenta alumnos, pero aumentaron un 150% desde que comenzó la cuarentena.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

4.7.2. Caso 2

El docente del Caso 2 se recibió en la misma facultad en la cual da clases. Consultado acerca de si tuvo capacitación docente, mencionó que es profesor de nivel secundario.

El entrevistado tiene el cargo de profesor titular ordinario, hace veinticinco años que ejerce la docencia y está al frente de la asignatura desde hace ocho años.

La cátedra que dirige tiene dos cursos, estando él a cargo de uno de ellos. El cuerpo docente del curso que lleva adelante cuenta, además de él, con un jefe de trabajos prácticos y un ayudante de trabajos prácticos, siendo tres en total. Tiene habitualmente un promedio de treinta alumnos, pero se duplicaron desde que comenzó la cuarentena.

4.7.3. Caso 3

El docente del Caso 3 se recibió en la misma facultad en la cual da clases. Consultado acerca de si tuvo capacitación docente, mencionó que comenzó y abandonó la maestría en docencia universitaria, de la cual cursó algunos pocos seminarios.

El entrevistado tiene el cargo de profesor adjunto ordinario, hace diecisiete años que ejerce la docencia y está al frente de la asignatura desde hace cinco.

La cátedra que dirige tiene un solo curso, y está formada por el profesor, un jefe de trabajos prácticos y tres ayudantes de trabajos prácticos, siendo cinco en total. Tiene habitualmente un promedio de veinticinco alumnos, pero se duplicaron desde que comenzó la cuarentena.

4.8. Validación

La validación de los datos se realizará a partir de contrastar lo expresado por los docentes entrevistados con:

- La opinión de los directores de departamento de IC de cada FR.
- El registro escrito del NdeA utilizado, en caso de haberlo.

4.9. Dimensiones consideradas

La pregunta de investigación presenta una complejidad no menor, por lo que es conveniente analizarla a partir de considerar sus diferentes dimensiones. Según los supuestos generales de anticipación de sentido vistos en el capítulo anterior, se propone estructurar las entrevistas de

acuerdo con las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1: Participantes
Esta dimensión busca poner en evidencia cuáles son los actores que intervienen en el proceso de definir el NdeA.
- Dimensión 2: Referencias
Esta dimensión busca identificar las referencias que los docentes consideran al momento de definir el NdeA.
- Dimensión 3: Objetivos
Esta dimensión busca determinar cuáles son los objetivos que los docentes persiguen al momento de definir el NdeA.
- Dimensión 4: Aspectos curriculares
Esta dimensión busca ponderar la influencia que tienen los aspectos curriculares al momento de definir el NdeA.
- Dimensión 5: Aspectos disciplinares
Esta dimensión busca ponderar la importancia que se otorga a los aspectos disciplinares al momento de definir el NdeA.
- Dimensión 6: Aspectos socioculturales y socioeconómicos
Esta dimensión busca conocer la relevancia e influencia que estos aspectos tienen al momento de definir el NdeA.
- Dimensión 7: Implementación
Esta dimensión busca conocer la autopercepción del docente acerca de cómo es su implementación del NdeA.
- Dimensión 8: Registro
Esta dimensión busca conocer si el docente guarda registro del NdeA que utiliza, y de qué forma.
- Dimensión 9: Metaevaluación
Esta dimensión busca conocer si el docente es crítico del NdeA que define y emplea.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

4.10. Preguntas según cada dimensión

Cada una de las dimensiones propuestas será estudiada a partir de ciertas preguntas a realizar a los docentes durante las entrevistas según el siguiente detalle:

- Dimensión 1: Participantes
 - 1: ¿Quiénes participan en la definición del NdeA?
 - 2: ¿Consulta a las autoridades de la carrera al momento de definir el NdeA?
 - 3: ¿Alguien más aplica el NdeA? O sea... ¿alguien, además de usted, decide si un alumno aprueba o no?

- Dimensión 2: Referencias
 - 4: ¿Consulta los lineamientos de la CONEAU, del CONFEDI o de la UTN al momento de definir el NdeA?
 - 5: ¿Consulta el diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA?
 - 6: ¿Tiene en cuenta "lo que el estudiante demanda" al momento de definir el NdeA?
 - 7: ¿Tiene en cuenta "lo que el mercado laboral demanda" al momento de definir el NdeA?
 - 8: ¿Tiene en cuenta la definición que se da al NdeA en otras cátedras y/o facultades al momento de definir su NdeA?

- Dimensión 3: Objetivos
 - 9: ¿Qué importancia le otorga en su definición del NdeA a "asegurar los objetivos de la universidad"?
 - 10: ¿Considera la "excelencia académica" como un objetivo al momento de definir el NdeA?
 - 11: ¿Considera el "mantener el nivel educativo" como un objetivo al momento de definir el NdeA?
 - 12: ¿Considera el "mantener el prestigio de la universidad" como un objetivo al momento de definir el NdeA?
 - 13: ¿Tiene en cuenta las "responsabilidades legales" que enfrentará el alumno a su

egreso para definir el NdeA?

14: ¿Qué importancia le otorga a "preparar para el ejercicio de la profesión" al momento de definir el NdeA?

15: ¿Qué rol ocupa, al momento de definir el NdeA, el "asegurar la inserción laboral del egresado"?

- Dimensión 4: Aspectos curriculares

16: ¿Qué importancia le otorga a la posición relativa de su materia en el plan de estudios (por ejemplo, estar entre las primeras o las últimas materias del plan de estudios)?

17: ¿Qué importancia le otorga en su definición del NdeA a la cantidad de horas asignadas a su materia en el plan de estudios?

18: ¿Modifica el NdeA en función de la instancia de evaluación (por ejemplo, parcial, final o integradora; primera evaluación o recuperatorio; primera, segunda, tercera o cuarta vez que se presenta a final)?

- Dimensión 5: Aspectos disciplinares

19: ¿Qué actitud toma usted cuando detecta que un estudiante carece de algunos conocimientos que ya debería manejar?

20: ¿Considera aspectos no disciplinares al definir el NdeA?

- Dimensión 6: Aspectos socioculturales y socioeconómicos

21: ¿Conoce casos de alumnos a los que, gracias a su correcta expresión oral y/o escrita, se les hizo más fácil la aprobación?

22: ¿Conoce casos de alumnos a los que, debido a un aspecto físico poco favorable (por ejemplo, vestimenta pobre, tatuajes visibles, piercings, cabello desarreglado y/o teñido, etcétera) se les hizo más difícil la aprobación?

23: ¿Conoce casos en los que alumnos con discapacidad sean calificados de acuerdo con NdeA exclusivos, diferentes de los del resto de los alumnos?

24: ¿Conoce casos en los que el sexo de los estudiantes intervenga en la definición del NdeA?

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

25: ¿Cuán cómodo se siente con la frase "la ingeniería no es para todos"?

- Dimensión 7: Implementación

26: ¿Qué es lo que mira en un alumno para determinar si está o no en condiciones de aprobar?

- Dimensión 8: Registro

27: ¿Registra de algún modo el NdeA (criterios, rúbricas, objetivos, etcétera)?

- Dimensión 9: Metaevaluación

28: ¿Evalúa la constancia del NdeA? (si una prueba recibiría la misma calificación de haberse tomado algunos años antes)

29: ¿Contrasta el NdeA utilizado de alguna manera, para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto?

Estas preguntas surgen de un listado preliminar que se utilizó en una entrevista de prueba, llevada a cabo con un docente de la FRBA. Mediante esta prueba se ajustaron las preguntas a utilizar en las entrevistas finales, de modo de asegurar su éxito.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

5.1. Dimensión 1: Participantes

Pregunta 1: ¿Quiénes participan en la definición del NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“...podríamos decir que lo propongo yo, en acuerdo con el JTP. El JTP puede opinar, pero la decisión final, en general, la tomo yo...”	“Principalmente yo, con colaboración del JTP, que también tiene participación en la decisión.”	“...es un trabajo en conjunto entre el JTP y el profesor adjunto.”

De las respuestas surge que, en todos los Casos, estos docentes acuerdan con otros integrantes de la cátedra la definición del NdeA. Esta estrategia resulta saludable en función de evitar que el docente a cargo de la asignatura adopte su propia definición de excelencia, tal como sostenía Phillippe Perrenoud (Perrenoud, 2015, pág. 37). El acordar con otros integrantes de la cátedra obliga al docente a tomar conciencia de sus propios criterios, al expresarlos abiertamente.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Pregunta 2: ¿Consulta a las autoridades de la carrera al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No, no... para nada. (...). Solamente lo informé.”	“No.”	“No.”

En ninguno de los Casos los docentes consultan a las autoridades de la carrera al momento de definir el NdeA. Esta forma de proceder confirma la suposición de que “difícilmente pueda una persona estar en condiciones de evaluar los niveles de aprobación de todas las asignaturas que hacen a una carrera”, como sostiene Casassus y Arancibia ocurre con el director de la escuela en el caso de la educación primaria (Casassus & Arancibia, 1997, pág. 52). Además, permite entender que no es la Universidad –a través de las autoridades de la carrera– sino los propios docentes quienes definen el NdeA. De esta constatación se desprende que, si una de las facultades tiene fama de implementar NdeA muy altos o bajos, dicha fama no responde a acciones concretas implementadas por las autoridades de la propia facultad.

VALIDACIÓN: Consultados los directores de carrera de cada facultad regional, todos confirmaron los dichos de los docentes entrevistados. Ver las consultas en el Anexo VI.

Pregunta 3: ¿Alguien más aplica el NdeA? O sea... ¿alguien, además de usted, decide si un alumno aprueba o no?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No, la verdad... no.”	“El JTP (...). Lo discutimos entre los dos y tomamos la decisión normalmente consensuada. (...) Generalmente aquellos que están en situación no demasiado clara (...) decidimos en forma conjunta si esa persona está o no para aprobar.”	“(…) cuando voy analizando cómo está el alumno y tengo dudas, lo comparto con el JTP. Lo compartimos entre los dos, y no hay otra persona que intervenga en la decisión.”

Cuando se indaga acerca de la implementación del NdeA, surge que algunos docentes –como el del Caso 1– la aplican en forma personal mientras que otros –Casos 2 y 3– hacen participar al JTP cuando la situación del alumno evaluado –en su condición de aprobado o desaprobado– no es clara.

La metodología mayoritaria, aunque puede diluir la responsabilidad final referida a la decisión de aprobar o desaprobado un alumno, tiene la ventaja de desalentar las decisiones arbitrarias y otorgan herramientas a los JTP, que pueden aprovechar al momento de participar en la definición del NdeA.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

5.2. Dimensión 2: Referencias

Pregunta 4: ¿Consulta los lineamientos de la CONEAU, del CONFEDI o de la UTN al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“Solo lo administrativo. Exactamente. Solo lo administrativo.”	“...los objetivos que fija la universidad (específicos) para la materia, los tenemos en cuenta indirectamente. Con respecto al objetivo de la CONEAU no, no los tengo presentes.”	“En su momento, leí el famoso ‘Libro Rojo’. (...) Tema de aprendizajes, de calificación...”

El análisis de las respuestas brindadas lleva a pensar que ninguno de los docentes, al momento de definir el NdeA, tiene en cuenta rigurosamente los lineamientos establecidos por estas instituciones. Siendo que, de acuerdo con lo visto durante el análisis de los supuestos generales anticipadores de sentido, estas fuentes no brindan pautas claras para definir el NdeA, las respuestas no sorprenden.

Sin embargo, es posible también que el no tener en cuenta los lineamientos establecidos por estas instituciones responda a otras cuestiones. En el caso particular de la UTN, por ejemplo, se pudo ver que su visión y sus objetivos exceden lo estrictamente disciplinar. Al respecto, cabe mencionar que:

La evaluación de resultados se relaciona con tres niveles evaluativos (...): con el aprendizaje (resultados inmediatos), con el de comportamiento laboral (resultados intermedios) y con el de funcionamiento (resultados finales o de largo plazo) aunque [la evaluación en el ámbito educativo] suele limitarse exclusivamente a los resultados inmediatos. (Delgado Santa Gadea, 1996, pág. 58)

El motivo es explicado por Edith Litwin, quien sostiene que:

(...) los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza. (Litwin, 2008, pág. 14)

De lo dicho se desprende que los aprendizajes se producen progresivamente y que los

significativos, meta de toda buena educación y a los que apunta la visión y los objetivos que la UTN expresa en su estatuto, requieren tiempos de consolidación que muchas veces exceden la duración de los cursos. Estos aprendizajes significativos son el corazón de los denominados “aprendizajes desarrollados a *posteriori*”, los cuales, como es obvio, no pueden evaluarse durante el desarrollo del curso y, consecuentemente, no intervienen en la definición del NdeA. La única excepción a esta regla sería, tal vez, el alumno que manifieste espontáneamente actitudes y comportamientos vinculados a valores diametralmente opuestos a los expresados en el estatuto.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Pregunta 5: ¿Consulta el diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“Sí, sí, eso sí. (...) Nos preocupa y lo tenemos muy presente al momento de definir los contenidos, de definir el NdeA.”	“Sí, sí. (...) Que no son muy explícitos, o sea son muy generales sobre todo porque hacen referencia a contenidos más que a un nivel de conocimiento.”	“No, ¿sabés que no?”

Tal como se concluyó durante el análisis de los supuestos generales anticipadores de sentido, el diseño curricular de la carrera no establece el NdeA a aplicar al momento de calificar. Esta conclusión parece compartida con el docente del Caso 2, quien sostiene que “no son muy explícitos”. Los otros docentes recorren caminos diferentes: el del Caso 1 sostiene que “lo tenemos muy presente...”, mientras que el del Caso 3 declara no tenerlo en cuenta.

Sin embargo, y más allá de que los tres docentes dieron respuestas diferentes, ninguno de ellos puede extraer criterios del diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA. Lo que parece ocurrir con los docentes de los Casos 1 y 3 es que no son conscientes de ello; por lo cual se refuerza la idea de que este es un problema profundamente naturalizado: el NdeA es, sencillamente, “el que debe ser”.

Pregunta 6: ¿Tiene en cuenta "lo que el estudiante demanda" al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“Nosotros sí tomamos las evaluaciones para ver dónde tenemos que mejorar para alcanzar el nivel de evaluación que queremos nosotros, el NdeA. Pero no lo cambiamos.”	“No les pregunto a los alumnos actuales o a los que están por venir, sino que tomo como referencia a los exalumnos...”	—

Los docentes que respondieron esta pregunta tienen en cuenta lo que el estudiante demanda para definir el NdeA, pero no en forma directa. Uno de ellos, el del Caso 1, lo tiene en cuenta para detectar oportunidades de mejora en su labor docente. El del Caso 2 lo tiene en cuenta como referencia acerca de la expectativa del alumnado. Sin embargo, debido a que el docente del Caso 2 no pregunta a los actuales alumnos sino a los pasados, la referencia no es directa.

De ese modo las demandas del estudiante, habitualmente orientadas a lograr una formación específica desde el inicio de la carrera, tienen una influencia moderada en la definición de los contenidos de la asignatura y la forma de presentarlas, y una influencia menor en la definición del NdeA.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Pregunta 7: ¿Tiene en cuenta "lo que el mercado laboral demanda" al momento definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“No dejamos que aspectos laborales interfieran en lo que nosotros creemos que es un nivel mínimo. (...) Pero no por eso cedemos ante la idea de que se priorice el uso de un software específico antes del conocimiento del comportamiento mecánico del material y entender la resolución manual del problema.”</p>	<p>“...esa retroalimentación de exalumnos (mencionada en la pregunta anterior) muchos tienen en cuenta esa demanda del mercado laboral. O sea, que está íntimamente ligada la demanda del mercado laboral con esos requerimientos.”</p>	<p>“Y... mirá, doy clases sobre aquello en lo que trabajo en mi vida profesional, en la cual voy viendo qué es lo que está demandando el mercado (...). En función de lo que el mercado demanda, de repente, el NdeA podrá bajar, porque tal vez no es tan importante un determinado tema, o podrá subir, porque el mercado considera que es un tema muy importante.”</p>

En esta pregunta puede verse un importante contraste entre los docentes. El docente del Caso 1 es categórico: considera las eventuales demandas del mercado laboral como una interferencia.

Los docentes de los Casos 2 y 3 se muestran mucho más atentos a lo que el mercado laboral demanda, ajustando los NdeA según cada caso. La forma en que estos docentes toman contacto con lo que “el mercado laboral demanda” difiere entre sí, ya que el primero se basa en la retroalimentación que le brindan los exalumnos (cuyo conocimiento del mercado laboral es discutible) mientras que el segundo se basa en su propia experiencia (cuya representatividad es relativa).

Pregunta 8: ¿Tiene en cuenta la definición que se da al NdeA en otras cátedras y/o facultades al momento de definir su NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No, no. (...) Consultamos otras cátedras, pero para definir la extensión del curso, muchas veces, de los contenidos del curso. Pero no el NdeA.”	“No.”	“No, ¿sabés que no? No, la verdad que no.”

Ninguno de los casos tiene en cuenta el proceder de otras cátedras y/o facultades al momento de definir su NdeA. Se proponen dos explicaciones a este proceder: que su definición y fundamentación no les son requeridas a los docentes y que existe una baja conflictividad de parte de los alumnos.

La primera explicación reconoce que, si el registro de las definiciones de los NdeA no es una práctica habitual entre los docentes de la carrera de IC de la UTN, no están disponibles. Y, sin ellas, no es posible tenerlas en cuenta al momento de definir el NdeA propio.

La segunda explicación responde a que, en caso de tener constantes reclamos por parte de los alumnos acerca de la calificación recibida, espontáneamente surgiría la necesidad de formalizar el NdeA empleado. Frente a esta situación, es de suponer que muchos docentes buscarían vincularse para definir su NdeA, de modo de evitar quedar “descolgados” al exigir lo que no corresponde.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

5.3. Dimensión 3: Objetivos

Pregunta 9: ¿Qué importancia le otorga en su definición del NdeA a "asegurar los objetivos de la universidad"?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Tratamos de mantener los objetivos alineados (...). Sin embargo, no dejamos por ello de lado lo que nos parece que son los objetivos importantes para nosotros como cátedra, independientemente de la universidad. Sí buscamos que estén alineados, sin obsesionarnos con eso.”</p>	<p>“A ver... los objetivos que plantea la universidad son algo vagos y muy genéricos. (...) No sé, tal vez no estoy capacitado para traducirlos en algo muy específico y concreto al momento de la evaluación.”</p>	<p>“Yo les doy más prioridad a los objetivos de la temática, que de la parte de la universidad. (...) No me guío tanto con la universidad. (...) Me guío más por la experiencia laboral.”</p>

Las respuestas de los docentes tienen dos matices bien diferentes. Por un lado, el Caso 2 reconoce abiertamente su dificultad para transformar los objetivos de la universidad en cuestiones concretas para evaluar y calificar. De esa forma, no le es sencillo incorporar estos objetivos al momento de definir su NdeA. Por otro lado, el Caso 1 manifiesta considerarlos, pero solo marginalmente; por otro lado, el Caso 3 declara darles prioridad a los objetivos de la temática.

Esta situación posiblemente responda no solo a la dificultad que presenta para los docentes identificar cuáles son los objetivos de la universidad, sino también vincularlos con resultados inmediatos los cuales evaluar primero y calificar después. Esta hipótesis guarda directa relación con el análisis de las respuestas dadas a la Pregunta 4, también vinculada a la dificultad que presenta la evaluación de resultados no inmediatos.

Pregunta 10: ¿Considera la "excelencia académica" como un objetivo al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“Para nosotros es importante lograr un buen nivel en el alumno, y es lo que exigimos. Sí, también tratamos de tener en cuenta las limitaciones tanto de los alumnos como de los docentes (...) sin sacrificar el objetivo de la búsqueda de la excelencia, tratamos de ser realistas.”	“No.”	“No, no, no.”

En esta pregunta se obtienen respuestas orientadas en la misma dirección, aunque con matices diferentes. En los Casos 2 y 3, la negativa es rotunda mientras que, en el Caso 1, el docente la considera un objetivo, aunque en términos “realistas”.

A la luz de lo analizado en los supuestos generales anticipadores de sentido vinculados a la excelencia académica, se vio que la excelencia, al estar vinculada en forma directa a la “superior calidad”, presenta una complejidad mayúscula al momento de definirla. En ese sentido, al no estar ninguno de los docentes específicamente enfocado en ella, lleva a pensar que los mecanismos ocultos vinculados a la noción de calidad, independientemente de cómo se definan, en los casos analizados no tienen una relevancia mayúscula.

Esta particularidad puede responder a una singularidad compartida por los tres docentes entrevistados: todos ellos se recibieron en la facultad regional de la UTN en la que dan clase. Siendo que la UTN es heredera de la Universidad Obrera Nacional, es posible que algo de su espíritu igualitario original siga presente y haya influido en ellos, orientando su mirada en otra dirección.

Pregunta 11: ¿Considera el "mantener el nivel educativo" como un objetivo al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“(…) Creo que tiene enfoques muy diferentes la cátedra ahora de cuando yo cursé. Siendo que no tengo grandes quejas de la cátedra de cuando yo cursé. Tengo una visión diferente del curso, muy muy diferente diría. Y no es algo que me preocupe.”	“No, no lo tomo. (...) Cuando pienso en evaluar y en establecer pautas mínimas de evaluación (...) lo hago pensando (...) principalmente en los requerimientos que van a tener los futuros ingenieros, o sea, los actuales alumnos...”	“No.”

Las respuestas obtenidas apuntan todas en la misma dirección: el “mantener el nivel educativo” no es un objetivo que se persiga al momento de definir el NdeA.

La respuesta del Caso 1 es particularmente valiosa ya que el docente, a pesar de reconocer “no tener grandes quejas de la cátedra cuando yo la cursé” decide conscientemente ir en otra dirección y sin que ello lo preocupe.

La respuesta del Caso 2 es clara en cuanto a que para definir el NdeA, más que el “mantener el nivel educativo”, el docente piensa “principalmente en los requerimientos que van a tener los futuros ingenieros”.

Estas respuestas permiten ver que los docentes, lejos de embarrarse en una discusión compleja acerca de cómo es y cómo era la educación, actúan en forma pragmática, enfocándose en el tema de fondo, vinculado a lo que consideran mejor y más conveniente para los alumnos.

Pregunta 12: ¿Considera el "mantener el prestigio de la universidad" como un objetivo al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No, no. (...) no es que nosotros damos clase en función de lo que escuchamos afuera, o ajustamos el NdeA en función de lo que se escucha.”	“La verdad es que no lo hago... no lo considero. Y la verdad, no sé si está bien o está mal. La verdad es que esa es una de las dudas que tengo. Pero no lo hago... no tengo esa consideración al momento de definir el NdeA.”	“Yo creo que eso viene solo. (...) Si uno respeta, sobre la docencia, al alumno, sobre su propio objetivo, dónde querés que llegue ese alumno, yo creo que se mantiene automáticamente. Es mi forma de ver.”

Las tres respuestas obtenidas reflejan un mismo enfoque: el mantener el prestigio de la universidad no es un objetivo al que se apunte expresamente.

Esta postura elude los inconvenientes asociados a los mecanismos que construyen el prestigio de la universidad detallados en los supuestos generales anticipadores de sentido, y permite a los docentes enfocarse en su asignatura como si estuviera desconectada de lo que ocurre alrededor y enfocarse en lo que creen mejor y/o más importante.

Sin embargo, las asignaturas integran universidades que están inmersas en una lucha por el prestigio. Esta lucha, claro está, se desarrolla independientemente de la postura que cada docente elige tener. El docente del Caso 2 parece ser consciente de ello y, aunque no considera cuestiones asociadas al prestigio de la universidad al momento de definir el NdeA, se cuestiona si hace bien o no. El docente del Caso 3, al considerar que “eso (el prestigio) viene solo”, muestra un candor que lleva a pensar que tomará mucho tiempo a la UTN mejorar su posición en los rankings vistos en los supuestos generales anticipadores de sentido.

Pregunta 13: ¿Tiene en cuenta las "responsabilidades legales" que enfrentará el alumno a su egreso para definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Completamente. El NdeA, el nivel de evaluación y la calificación. Todo, todo porque, de hecho, es algo en lo que hacemos mucho hincapié. Y como es una de las primeras materias específicas creemos que también el alumno tiene que empezar a tomar responsabilidad por el resultado, no solo por el proceso. Y eso basado fundamentalmente en las consecuencias legales de las futuras acciones que va a tomar.”</p>	<p>“(…) Hago mucho hincapié en la responsabilidad profesional que van a tener, y legal, pero no me siento responsable de ligar mi pauta de aprobación con su futura responsabilidad profesional. (...) O sea, que no la veo ligada... que yo indirectamente, por aprobar o no aprobar, tenga cierta pauta de responsabilidad con su futuro ejercicio profesional.”</p>	<p>—</p>

La postura de los docentes de los Casos 1 y 2 apunta a concientizar a los estudiantes de las responsabilidades asociadas a su ejercicio profesional, aunque con estrategias diferentes.

El docente del Caso 1 lo incluye en el NdeA a partir de mirar tanto el proceso (lo habitual en ámbitos educativos) como el resultado (no tan frecuente). El docente del Caso 2, aunque alerta a los alumnos de las responsabilidades legales asociadas al ejercicio de la profesión, manifiesta no ver un vínculo directo entre el NdeA que él define y la mencionada responsabilidad legal.

La última manifestación del docente del Caso 2 llama la atención porque la importancia de tener este aspecto en cuenta –de la forma que fuera– es tan clara, como ineludible es la responsabilidad legal que los estudiantes deberán enfrentar al ejercer profesionalmente.

Pregunta 14: ¿Qué importancia le otorga a "preparar para el ejercicio de la profesión" al momento de definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“...le damos bastante importancia, pero no al punto de que perjudique otros objetivos. Por ejemplo (...) no preparamos sobre el uso de software específico (...) que sabemos que podría generar incluso una inserción más directa al mercado laboral. No lo hacemos porque (...) el daño que nosotros entendemos que generaría, en esta etapa de la formación del alumno, supera el potencial beneficio de la inserción laboral.”</p>	<p>“La mitad de los trabajos prácticos tienden a reproducir lo que va a ser el futuro profesional como ejercicio de la profesión, o sea, tienen que desarrollar un proyecto. Entonces, la evaluación de ese proyecto –que es la estructura de un edificio completo– es el trabajo que realiza un ingeniero civil (...) las exigencias sobre ese trabajo práctico (...) están íntimamente ligadas con el ejercicio de la profesión”.</p>	<p>“Y, es un aspecto fundamental también, ¿no? Porque, principalmente en el área de estructuras, yo sé... aparte uno percibe al alumno que se va a dedicar a la parte estructural, que se dedica a la parte de la gestión... el docente se da cuenta.... Yo lo palpo, ¿no?”</p>

En esta pregunta, los tres docentes orientaron sus respuestas en direcciones diferentes.

En el Caso 1, el docente dejó en claro que, aunque el mercado demande a los recién egresados conocimientos específicos, si él considera que dichos conocimientos no hacen un aporte positivo al estudiante, no los incluye.

En el Caso 2, el docente mencionó la alineación entre las exigencias del trabajo práctico más importante de la asignatura y la práctica profesional como la forma de asegurar que el alumno esté bien preparado para el ejercicio de la profesión.

En el Caso 3, el docente menciona la importancia del objetivo, y alude a que él palpa cuando los alumnos “se van a dedicar a la parte estructural”.

Más allá de lo ya expuesto, el docente del Caso 2 hizo el siguiente comentario en otro pasaje de la entrevista:

- E: Bien. ¿Conoce casos de alumnos a los que, gracias a su correcta expresión oral y/o escrita, se les hizo más fácil su aprobación?
- S: No... A ver, no tengo presente el caso, pero sí soy consciente de que los alumnos que tienen mejores capacidades para expresarse, para transmitir, tienen más facilidad, me parece, para avanzar a lo largo de la carrera. No solo en esta asignatura, sino en general.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

E: Bien, perfecto.

S: Es más: ni hablar, en el futuro desarrollo profesional, o sea, ahí sí me parece es muy grande la diferencia entre aquellos que tienen mejores capacidades de expresión y aquellos que, bueno, con más limitaciones... que pueden conocer mucho de ciertos aspectos técnicos pero... Yo creo que, durante la carrera, no incide tanto esa capacidad de expresión, en la evolución de la carrera, pero sí después en el ejercicio profesional. Ahí sí hay como una... no sé si decir una desconexión o... los requerimientos del cursado de la carrera esperan ciertas cosas de los alumnos, pero después, en el futuro ejercicio de la profesión, tal vez ciertas cuestiones tienen mucha más incidencia que otras que, por ahí, hacemos mucho más hincapié durante el cursado de la carrera.

E: Entonces, aprovechando esta respuesta suya, lo invito a repensar tal vez la pregunta “qué importancia le otorga a preparar para el ejercicio de la profesión al momento definir el NdeA”, cuando usted me decía que sí, ¿se refería al ejercicio profesional, pero limitado específicamente a la cuestión disciplinar? ¿Estos aspectos no los tenía en cuenta cuando me dio esa respuesta?

S: No.

E: Claro, claro, perfecto.

S: También pasa, ojo, yo veo eso, pero también los veo por una cuestión de limitaciones que tenemos desde la facultad. O sea, el ejercicio profesional es una cosa y el cursado de una carrera es otra. Si bien nosotros, como docentes, tratamos... tenemos en la cabeza expectativas de hacia dónde queremos preparar a los alumnos, como futuros profesionales, pero también tenemos grandes limitaciones que son propias... estamos en una universidad y no estamos en un medio laboral. (...) O sea, por eso reconozco que hay una disociación, o una diferencia entre para lo que nosotros preparamos al alumno y después, su futuro desempeño... pero bueno, hacemos un poco lo que podemos.

Esta declaración del docente permite ver que, aunque es consciente de que ejercicio profesional requiere no solo de habilidades disciplinares, en la planificación de la asignatura se enfoca únicamente en ellas. Su explicación es sencilla: “tenemos grandes limitaciones que son propias... estamos en una universidad y no estamos en un medio laboral. (...) pero bueno, hacemos un poco lo que podemos”. Esta respuesta permite identificar que, tal vez, la universidad debería estudiar la conveniencia de capacitar a sus docentes de forma que, además de saberes disciplinares, puedan transmitir también esas otras habilidades que se requieren en el ejercicio de la profesión y que hoy quedan sin tratar.

Pregunta 15: ¿Qué rol ocupa, al momento de definir el NdeA, el "asegurar la inserción laboral del egresado"?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“Nosotros tratamos de prepararlo para la realidad... es decir que, por ejemplo, un ejercicio no se considera correctamente resuelto en términos del NdeA si la pieza no puede ser construida, o si pudiendo ser construida no guarda una relación con la realidad, porque nos parece que esa es la manera que, en el futuro, se pueda insertar (laboralmente)”.	“Como prácticamente la mitad de los trabajos que se realizan en la asignatura tienden a reproducir un trabajo profesional, con la misma modalidad que se supone que van a tener el día de mañana, o sea, le damos mucha importancia a ese tipo de trabajo, a ese tipo de evaluación, y también los requerimientos sobre esos trabajos.”	“Mucho no lo tengo en cuenta. ¿Por qué? Porque, como yo me dedico a lo que doy en la clase, veo cuáles son las necesidades que hay y me enfoco más desde ese punto de vista. Que indirectamente está relacionado, ¿no?”

Los tres Casos brindan respuestas de la misma índole: la inserción laboral es un objetivo que se logrará no porque se lo busque expresamente sino porque la planificación de la asignatura lo tiene como un objetivo intermedio.

Cabe también señalar que ninguno de los tres docentes señaló que el asegurar la inserción laboral del egresado sea el objetivo específico de alguna otra área de la universidad. Así, parecería que los docentes, a pesar de que su asignatura se encuentra en un estadio bastante avanzado de la carrera, no se encuentran demasiado comprometidos con la inserción laboral de sus alumnos: se brindan las herramientas, pero la labor es de otro, probablemente del propio alumno y las relaciones que él consiga generar. En ese sentido, la UTN corre con desventaja frente a otras casas de estudio, con frecuencia privadas, que hacen publicidad a partir de prometer una salida laboral asegurada al egresar.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

5.4. Dimensión 4: Aspectos curriculares

Pregunta 16: ¿Qué importancia le otorga a la posición relativa de su materia en el plan de estudios (por ejemplo, estar entre las primeras o las últimas materias del plan de estudios)?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Muy importante. Nosotros creemos que es (...) una materia muy relevante. Y por eso tratamos de mantener el NdeA más bien alto en términos de exigencia. No se puede permitir que los alumnos desconozcan ciertos conceptos fundamentales, aun cuando eso representa una parte relativamente pequeña de toda la evaluación”.</p>	<p>“Obviamente, tenemos objetivos acordes con la posición del lugar en el que estamos, y tratamos de ser consistentes con ese lugar, con esa posición. Sabemos que no somos de las últimas asignaturas de la carrera... entonces, ocupamos el lugar donde estamos”.</p>	<p>“(...) todas las materias tienen su rol e importancia, no es que una es más importante que la otra. (...) Por lo cual (...) si cambia el plan de estudios y (...) la pasan al quinto nivel o al tercer nivel, [el] NdeA no variaría demasiado. Para mí sería... si está en tercero, está en tercero; si está en quinto, está en quinto”.</p>

El docente del Caso 1 considera que su asignatura es muy relevante, y ello lleva a que el NdeA se eleve. El docente del Caso 2 considera que su asignatura, al no ser “de las últimas”, permite un ajuste del NdeA acorde a ello. El docente del Caso 3 considera que su asignatura no es más relevante que las demás, y que el NdeA no se vería afectado en el hipotético caso de que un cambio en el plan de estudios la ubique en otro nivel, diferente del cuarto que hoy ocupa.

Respecto de este punto, el diseño curricular de la carrera de IC establece que “De acuerdo con las sucesivas etapas del cursado, las actividades se presentarán con mayor nivel de exigencia, profundidad e integración” (Universidad Tecnológica Nacional, 2004). De ello se desprende que el NdeA de esta asignatura del cuarto nivel debería ser mayor que el NdeA de las asignaturas del tercer nivel, pero menor que las del quinto nivel.

Queda claro que el impacto que genera en el NdeA la ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios está lejos de ser uniforme, ya que cada docente adopta al respecto una postura diferente y solamente el docente del Caso 2 sigue, de alguna manera, los lineamientos del plan de estudios de la carrera de IC.

Pregunta 17: ¿Qué importancia le otorga en su definición del NdeA a la cantidad de horas asignadas a su materia en el plan de estudios?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“La verdad es que lo usamos más como una suerte de justificación del nivel que para definir el nivel. Nosotros decimos que, como es una materia que para nosotros es importante en términos de la carrera, y que además tiene muchas horas asignadas –por lo tanto es importante en términos del plan de estudio– es por eso que nos permitimos fijar ese nivel. Pero no es que el NdeA lo fijamos en función de las horas. Yo creo que, si tuviéramos la mitad de las horas, tendríamos el mismo NdeA. Quizás cubriríamos menos temas, pero tendríamos las mismas expectativas de aprobación”.</p>	<p>“(…) trataría de ser consistente entre recursos y expectativas de lo que uno espera... (..) Si los recursos horarios fueran menores, esperaría menos de los alumnos. Si le dedican menos tiempo, se van a esperar menos resultados, menos conocimientos, menos capacidades de los alumnos”.</p>	<p>“Supongamos que nos quitan dos horas al programa de la materia... impacta totalmente. Yo como docente tendré que analizar cómo llegar al alumno para absorber los mismos temas que lo que vemos en dos horas más. El objetivo sería el mismo. Ahora cómo llegar, bueno, eso es algo que parte del docente: de cómo llegar al alumnado para poder lograr ese objetivo”.</p>

Para aclarar esta pregunta, a los docentes se los invitó a pensar en cómo impactaría en su definición del NdeA si un cambio en el plan de estudios modificara la cantidad de horas asignadas a su materia, ya sea aumentándolas o reduciéndolas.

El docente del Caso 1 considera que las horas que el plan de estudios le asigna a su materia son muchas, y emplea esa definición para justificar el NdeA que considera debe tener su curso. En caso de tener menos horas asignadas, se cubrirían menos temas pero los temas vistos tendrían el mismo NdeA que ahora.

El docente del Caso 2, en caso de tener menos horas asignadas, iría por otro camino: reduciría el NdeA pero no los contenidos.

El docente del Caso 3 reconoce que una reducción en las horas asignadas a su asignatura impactaría totalmente. Sin embargo, más que pensar en reducir contenidos –como el Caso 1– o en reducir el NdeA –como el Caso 2– se enfocaría en encontrar estrategias de enseñanza que le permitan seguir

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

dando los mismos temas y esperar el mismo NdeA aun a pesar de tener menos horas asignadas. Mediante esta postura el docente parece reconocer que podría hacer más con el tiempo de que hoy dispone, lo cual suele ir a contramano de lo que habitualmente se oye decir a los docentes: que los temas son muchos y que el tiempo es poco.

Pregunta 18: ¿Modifica el NdeA en función de la instancia de evaluación (por ejemplo, parcial, final o integradora; primera evaluación o recuperatorio; primera, segunda, tercera o cuarta vez que se presenta a final)?

Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“En términos de exámenes finales, no importa cuántas veces se haya presentado. Tenemos el mismo NdeA. Sí, es exactamente el mismo nivel. Es un poco más frustrante cuando vienen varias veces, pero el nivel es el mismo”.</p>	<p>“Intentamos mantenerlo constante a lo largo del tiempo. O sea, la primera instancia de evaluación y la última instancia de evaluación, tratamos de mantener los mismos requerimientos, al igual que cuando se corrigen trabajos prácticos: se intenta que el nivel de exigencia sea el mismo a lo largo del año que en las instancias de correcciones de diciembre y de febrero y, llegado el caso se extiende, pero se trata de mantener los mismos requerimientos”.</p>	<p>“Tengo el mismo NdeA. Cambio lo que es el parcial a lo que es el final. El parcial lo hago más práctico, más “sacar el numerito”. Y el final lo hago más teórico. (...) Pero si tengo uno, dos o tres recuperatorios, el nivel es el mismo”.</p>

En lo que respecta al NdeA, las respuestas dadas por los docentes de los tres Casos muestran una marcada convergencia: el NdeA es único.

En el Caso 3, el docente implementa un cambio en lo que hace al tipo de examen considerado, mencionando que un examen parcial no tiene la misma estructura que un examen final, pero que el NdeA no difiere entre parciales y finales. Lo mismo ocurre en el Caso 2 pero comparando exámenes con trabajos prácticos.

5.5. Dimensión 5: Aspectos disciplinares

Pregunta 19: ¿Qué actitud toma usted cuando detecta que un estudiante carece de algunos conocimientos que ya debería manejar?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Y... para nosotros, un alumno que no pueda resolver una estructura isostática, nos parece que suficientemente grave como para que no sea aprobado. Entonces, de alguna manera, muchas veces recibimos alguna queja de que esos son conocimientos de Estabilidad I y que fueron oportunamente evaluados en otra instancia. Ahora, si para nosotros es importante que lo sepan, los mandamos a que vuelvan sobre esos temas. (...) Esa es la responsabilidad que, de alguna manera, transferimos al alumno (...).”</p>	<p>“Yo trato, cuando detecto alguna situación así, de dar un apoyo para reflotar esos conocimientos que no tiene, u olvidó, o circunstancialmente no los tiene presentes, pero trato de dar ese apoyo. De colaborar, digamos, no lo tomo como una falta grave del alumno. (...) Quiero decir que generalmente no suele ser la traba para aprobar o lograr los requisitos mínimos de esta asignatura del cuarto nivel, y por ahí tiene baches de temas de asignaturas de niveles anteriores. No veo, generalmente, que sea algo muy conflictivo”.</p>	<p>“Lo cito al alumno. Siempre fui así. Lo cito al alumno otro día, nos juntamos, y le explico yo el tema. Trato de llevarlo a que se nivele con el resto de sus compañeros”.</p>

La respuesta brindada a esta pregunta por parte de los docentes consultados se dispara en direcciones bien diferentes.

En el Caso 1, el docente planifica su asignatura asumiendo que los alumnos poseen los conocimientos brindados por las asignaturas anteriores, y los toma como base. Esta estrategia permite al docente enfocarse en los contenidos que deben verse en su asignatura y, además, asegurar la integración de los conocimientos. Respecto de este último punto, cabe recordar que el diseño curricular de la carrera de IC establece que “El nuevo material de aprendizaje debe relacionarse significativamente, para integrarse en su estructura cognoscitiva previa, modificándola y produciendo un conocimiento duradero y sólido” (Universidad Tecnológica Nacional, 2004). Así, en el caso de que un alumno tenga alguna falencia formativa, dicha falencia queda rápidamente en evidencia y puede ser informada al alumno. Al informar al alumno de las falencias detectadas, este puede tomar acción sobre ellas y evitar la acumulación de conocimientos superficiales, derivados de seguir cursando asignaturas que le aportan conocimientos que no puede

integrar con los anteriores, porque no los tiene. Sin embargo, el docente menciona que, cuando informa falencias a los alumnos, ellos suelen no tomarlo a bien y quejarse –a él, y también al director del departamento de IC de la facultad regional– argumentando que “eso es tema de otra materia”. Es tal vez por ello que, aunque el diseño curricular de la carrera de IC establece como objetivo “La integración superadora de la visión parcial de cada una de las disciplinas científicas y técnicas que aportan a la carrera (cada una enfocada desde su propio objeto de estudio o desde una técnica específica que domina)” (Universidad Tecnológica Nacional, 2004), el manejar la asignatura como un “compartimento estanco” independiente de las demás asignaturas no favorece la integración de conocimientos ni los aprendizajes significativos, pero le evita al docente situaciones ingratas.

Los Casos 2 y 3 toman una postura bien diferente a la del Caso 1, aunque también diferentes entre sí ya que, mientras el Caso 2 no ve en esto un problema muy conflictivo, el Caso 3 se enfoca personalmente en resolverlo.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Pregunta 20: ¿Considera aspectos no disciplinares al definir el NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“Como elemento complementario. Por ejemplo, para los trabajos prácticos, la prolijidad de la presentación (...) Si tuviera que definir el corte... Si alguien por no tener prolijidad (...) no aprobaría el curso. (...) Creería que lo aprobaría de todos modos, con alguna queja (...)”	“[Cuestiones actitudinales como la capacidad para escuchar, o por ejemplo la habilidad para expresarse por escrito, o la habilidad para negociar, o para coordinar,] si bien afectan, me parece, el desempeño durante el cursado, pero no están explícitos dentro de las pautas de aprobación”.	“Generalmente no. Generalmente yo apunto más a lo que es la materia”.

Las respuestas obtenidas permiten identificar a los aspectos no disciplinares como de influencia marginal o nula al momento de definir el NdeA.

En ese sentido, las capacidades básicas (como la “capacidad para la expresión oral y escrita”; ver Anexo IV) y los objetivos generales de la carrera (como “identificar problemas en cuya solución aplique los principios con criterio económico y manejo de relaciones humanas” o “emprender tareas de conducción de grupos, de equipos de trabajo, de departamento y del máximo nivel empresario”; ver Anexo V) establecidas todas en el diseño curricular de la carrera de IC (Universidad Tecnológica Nacional, 2004) no serían muy tenidas en cuenta. Queda claro que el desarrollo de estas capacidades básicas y la concreción de los objetivos generales son desafíos que el alumno afronta en forma autónoma, teniendo más facilidad aquellos alumnos que cuentan con un capital cultural mayor. Así, podría verse en esta situación uno de los mecanismos de legitimación de diferencias analizado en los supuestos generales anticipadores de sentido.

5.6. Dimensión 6: Aspectos socioculturales y socioeconómicos

Pregunta 21: ¿Conoce casos de alumnos a los que, gracias a su correcta expresión oral y/o escrita, se les hizo más fácil la aprobación?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“(…) nos pasó alguna vez, que gente muy articulada al hablar pero que no había estudiado o no tenía los conocimientos de fondo, y no influyó en la calificación. Lo mismo nos ha pasado en exámenes sumamente prolijos o mal resueltos, tampoco han aprobado. (…) Sí creo que lo facilita en términos de si conoce el tema, pero no es determinante”.	“A ver, no tengo presente el caso, pero sí soy consciente de que los alumnos que tienen mejores capacidades para expresarse, para transmitir, tienen más facilidad, me parece, para avanzar a lo largo de la carrera. No solo en esta asignatura, sino en general”.	“Sí, sí. La verdad es que sí, vi casos de esos. [Sin embargo] vamos a dar el ejemplo de un examen, tiene una prolijidad espectacular y me resultó mucho más fácil corregirlo. Ahora, eso no significa que ese alumno apruebe. Y aquel alumno que es un desorden pero que tiene los conocimientos básicos, me cuesta el doble o tres veces más corregir ese examen, pero mientras cumpla el objetivo yo le doy para adelante. Aprueba la materia”.

Esta pregunta buscó, a partir de preguntar en forma indirecta (suponiendo que los alumnos con una “correcta expresión oral y escrita” cuentan con un capital cultural mayor), conocer la relevancia del origen sociocultural de los alumnos al momento de definir su calificación.

En ese sentido, de las respuestas obtenidas puede intuirse que los docentes conocen la situación pero que, al momento de definir el NdeA de sus asignaturas, no la tienen en cuenta.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Pregunta 22: ¿Conoce casos de alumnos a los que, debido a un aspecto físico poco favorable (por ejemplo, vestimenta pobre, tatuajes visibles, piercings, cabello desarreglado y/o teñido, etcétera) se les hizo más difícil la aprobación?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No, no conozco casos, pero no me sorprendería encontrar alguno. Nunca escuché casos directos, ni tuve ningún conocimiento, pero no es algo que me sorprendería”.	“No, y yo creo que principalmente porque el aspecto del alumno de nuestra carrera es muy homogéneo. (...) No noté grandes diferencias. No noté tampoco que sea esa una problemática”.	“Que yo sepa, no. Nunca me llegó un comentario, nunca lo vi. Yo cursé en esa regional, y nunca vi algo así”.

Esta pregunta buscó, a partir de preguntar en forma indirecta (“conoce casos”), conocer la relevancia del origen sociocultural y socioeconómico de los alumnos al momento de definir su calificación.

Las respuestas obtenidas son unívocas: todos descartan que el origen sociocultural y/o socioeconómico de los alumnos gravite al momento de definir el NdeA de sus asignaturas.

Pregunta 23: ¿Conoce casos en los que alumnos con discapacidad sean calificados de acuerdo a NdeA exclusivos, diferentes de los del resto de los alumnos?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No hemos tenido realmente ningún caso... haciendo memoria, rememorando... no hemos tenido ninguna persona... o yo por lo menos no conocí directamente nadie, ningún alumno, con discapacidad, por lo menos manifiesta. Con lo cual no podría decir... conocer no conozco, pero tampoco he visto”.	“No, nunca, la verdad no... [¿Tuvo alumnos con discapacidad?] Que yo tenga presentes... tampoco, no recuerdo. O sea, sí hubo alguno con alguna discapacidad, habrá sido algo menor, que yo por lo menos no lo percibí”.	“No, nunca lo vi”.

En los tres Casos, la respuesta fue la misma: los docentes consultados no recuerdan haber tenido casos de alumnos con discapacidad. Siendo que se estima que más del 10% de la población tiene algún tipo de dificultad (Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población, 2018), es llamativo que ninguno de los docentes recuerde haber tenido algún alumno con discapacidad. Buscando una explicación a este fenómeno, una probable sea el mecanismo de autoeliminación desarrollado en el Marco Teórico, que lleva a las personas con discapacidad a pensar que "esto no es para nosotros" (Bourdieu & Passeron, La reproducción, 2018, pág. 190) y terminen autoeliminándose del sistema.

Pregunta 24: ¿Conoce casos en los que el sexo de los estudiantes intervenga en la definición del NdeA?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Sí, vi como alumno algunas situaciones poco felices dirigidas a mujeres, de parte de mujeres. Pero no en términos de aprobación sino en términos de trato. (...) Y sí, también puedo decir que eso ocurrió más bien temprano, tanto en mi etapa como alumno como en mi etapa como docente. Puedo decir que los últimos cinco, seis, siete, ocho años no conozco ni siquiera ningún caso de que haya habido algún trato, ni siquiera trato, diferente”.</p>	<p>“No, no, tampoco noté temas de género... no... En [el NdeA] ni en ninguna consideración... Ninguna consideración desde el día que entró a cursar, hasta el día que se fueron, nunca noté ningún tipo de... Ningún tipo de situación”.</p>	<p>“Por ahí en alguna materia, me llegó a mis oídos. Pero yo no lo vi. Yo no te puedo decir que haya pasado algo así. [Y eso que llegó a sus oídos, ¿era un NdeA que subía cuando la estudiante era mujer? ¿O que bajaba cuando la estudiante era mujer?] Bajaba, que bajaba”.</p>

Las respuestas a esta pregunta son variadas. Por un lado, el docente del Caso 2 indica que nunca notó nada, ninguna consideración especial. Por otro lado, el docente del Caso 1 indica que él sí notó diferencias: las alumnas recibían peor trato, aunque aclaró que ello ocurrió hace bastante tiempo y no involucró el NdeA. Por último, el docente del Caso 3 mencionó que llegó a sus oídos el rumor de que, en algún caso, hubo alumnas que fueron calificadas mediante NdeA menores que sus pares varones.

Respecto de esta respuesta, podemos suponer que las facultades se encuentran transitando un camino en el cual se quiere normalizar el trato hacia la mujer, con avances dispares según el caso.

Pregunta 25: ¿Cuán cómodo se siente con la frase "la ingeniería no es para todos"?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Me parece que es una frase realista. (...) lo voy a poner en otros términos: si hay alguien que no puede alcanzar el nivel mínimo de aprobación de la materia, bueno, no la aprobará. No creo que sea nada... Es decir, no creemos que solo con voluntad todo se pueda resolver. Sí creemos que el 90%, o que el 99% de la población, si se lo propone, puede terminar cualquier carrera, incluida ingeniería. Pero tampoco nos preocupa si ese 1% llega y no puede pasar la materia. (...) a ver... no lo digo en el contexto más del que creo que viene la frase: ‘bueno, solo para un excelente grupo de elegidos’, todo lo contrario. Pero sí creo que hay un porcentaje, pequeño o grande... así como yo no estoy para otras cosas, digamos”.</p>	<p>“A ver, yo creo que más que cómodo o no cómodo, es un hecho. Pero lo tomo en el sentido, no de discriminación desde la ingeniería, sino porque, simplemente, creo que no todas las personas se inclinan por gusto hacia la ingeniería... O sea, yo creo que hay gente que tiene más afinidad hacia la música, gente que tiene más afinidad hacia las artes, hacia las ciencias exactas, hacia las ingenierías... todos tenemos inclinaciones, lo veo en ese sentido. No desde el sentido de que, bueno, nosotros desde la ingeniería decimos ‘bueno no, ustedes no capacitan o no cumplen con los requisitos para acercarse a la ingeniería’. Lo veo desde otro punto de vista”.</p>	<p>“Me duele muchísimo. Me duele mucho, porque me parece una soberbia eso de ‘no es para todos’. Es mi punto de vista. Me parece que, como cualquier otra profesión, uno hace ingeniería, o hace medicina, o hace abogacía... es lo que uno quiere realizar, ¿no? Me pongo a estudiar medicina que no me voy a recibir nunca de médico porque no me gusta, no me interesa... Entonces, que ‘no es para todos’, si hablamos desde ese punto de vista, son todas las profesiones ‘que no son para todos’. Pero yo, cuando hablan de esa manera, me parece una soberbia”.</p>

Cada docente, con sus propias palabras, apuntó hacia el mismo lado: aunque consideran que la frase “la ingeniería no es para todos” tiene sustento real, no la emplean para justificar o implementar mecanismos de exclusión tal como se desarrolló en el Marco Teórico. En ese sentido, no consideran que el recibirse de ingenieros es posible solamente para un grupo selecto sino que todos los alumnos tienen, *a priori*, el potencial necesario para aprobar su asignatura.

En este sentido, es importante remarcar que ninguno de ellos mencionó, al momento de definir el NdeA, la existencia de cupos de aprobación. La existencia de estos cupos, que podría ponerse en evidencia mediante frases como “naturalmente, nunca aprueba más de la mitad del curso” (o “naturalmente, nunca apruebo a más de la mitad del curso”), estuvo ausente entre los docentes.

El docente del Caso 1, en relación con la porción de alumnos que no alcanza el NdeA definido y desaprueba, mencionó que ello no le preocupa ya que “no creemos que solo con voluntad todo se

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

pueda resolver”.

El docente del Caso 2, en relación con la porción de alumnos que no alcanza el NdeA definido y desapueba, lo piensa como una consecuencia derivada de la afinidad que cada persona tiene por diferentes actividades, asumiendo que será una porción muy menor del alumnado la que, teniendo vocación por la ingeniería, carezca de condiciones.

El docente del Caso 3 fue el que mostró una postura más extrema, manifestando “Me duele muchísimo. Me duele mucho, porque me parece una soberbia eso de ‘no es para todos’”. Sin embargo, a pesar de su contundente rechazo, no parece identificar los mecanismos de exclusión que subyacen bajo la frase “la ingeniería no es para todos”, que adjudica “a la soberbia”.

5.7. Dimensión 7: Implementación

Pregunta 26: ¿Qué es lo que mira en un alumno para determinar si está o no en condiciones de aprobar?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Nosotros miramos (...) fundamentalmente dos cosas: por un lado, el conocimiento sobre el comportamiento mecánico del material (...). Y después, las aptitudes prácticas. Es decir, si desconoce alguna pequeña norma de la reglamentación, bueno... Si es una norma secundaria, no nos preocupa. Si tiene algún pequeño lugar, alguna pequeña laguna, en algún aspecto secundario, no nos preocupa”.</p>	<p>“Hay dos formas distintas de evaluación y de instancias de aprobación. Una es la que es un proceso continuo a lo largo de todo el año, donde las instancias de aprobación son muchas y se extienden mucho en el tiempo. Entonces, en ese caso, no hay un momento donde uno se sienta y dice ‘listo, aprobó o no aprobó’ sino que es todo un proceso, y no, no se juega todo en una decisión de último minuto.”</p>	<p>“Miro mucho el criterio para resolver el inconveniente, el sentido común que tiene el alumno. Ese es por ahí un punto de inflexión donde digo ‘está para aprobar’. El sentido común, el criterio. (...) No es un punto que me condiciona tampoco. Es a dónde apunto. Yo apunto a la formación del alumno que tenga conceptualizaciones y criterio en el desarrollo del problema”.</p>

El docente del Caso 1 se enfoca en el conocimiento “duro” y las aptitudes prácticas que tiene el estudiante. En ese sentido, se encarga de aclarar que el desconocer cuestiones marginales no es motivo de desaprobación.

El docente del Caso 2, aunque tiene dos mecanismos de aprobación, prefiere que los alumnos vayan por el que tiene a la aprobación como la culminación de “un proceso continuo a lo largo de todo el año”, ya que permite evitar las decisiones de último minuto. Sin embargo, profundizando en la entrevista, el docente agregó que:

- E: Con lo cual, yo podría decir que la respuesta a esa pregunta sería que ustedes se focalizan en el proceso que hizo el alumno, y no en una respuesta particular que tenga el día del examen.
- S: Claro. Esa es la más sencilla, que es la instancia a lo largo de todo el año. El tema es que también están las instancias de evaluación final, para aquellos que no aprobaron a lo largo de todo el año, o sea, con la instancia de aprobación directa. Entonces ahí sí, hay momentos en donde se hace una evaluación... o sea, el examen final, que tiene un formato tradicional, se toma una serie de problemas, donde si el alumno resuelve bien los problemas, bueno, listo, aprobado. Si los resuelve mal, está desaprobado y bueno... el problema es cuando están ahí, ni tan bien ni tan mal. Y bueno, ahí es donde empieza esa lucha entre el bien y el mal, o entre la aprobación o no...

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- E: A veces, en la instancia de final que [afecta a] los alumnos que no alcanzan a aprobar durante todo el año, hay una serie de ejercicios y si el alumno los hace todos mal, está desaprobado; si el alumno los hace todos bien, está seguramente aprobado, y hay un momento en el medio en el que uno no sabe si el alumno está para aprobar o no. En ese punto ¿en qué hace foco para decidir, en definitiva, si va de un lado o del otro? ¿Lo tiene identificado?
- S: Generalmente, yo apelo a tener la convicción, conjunta con el alumno, de si está o no para aprobar. O sea, me gusta, o me siento más cómodo, tal vez... no sé si es una forma de sacarme la responsabilidad de encima o qué, pero trato de que la decisión mía sea compartida con el alumno. O sea, que él sea consciente de que no estaba para aprobar, o que estaba para probar, que cumplió los requisitos mínimos. Tal vez no le sobra nada, pero que se vaya convencido de que aprobó o de que no aprobó.

La estrategia seguida por el docente del Caso 2 en la instancia de final para los alumnos cuya condición de aprobado o desaprobado no es clara, que involucra al propio alumno, parece contradecirse con la respuesta a la Pregunta 6, que indagaba acerca de si el docente tiene en cuenta "lo que el estudiante demanda" al momento de definir el NdeA. Sin embargo, no hay tal contradicción: más que tener en cuenta "lo que el estudiante demanda", tiene en cuenta "lo que el estudiante considera" acerca de su condición de aprobado o desaprobado. Esta metodología se presenta como muy interesante ya que, independientemente del nivel de formación que haya logrado el alumno y de la calificación obtenida, le permitirá cerrar el proceso de evaluación con una idea bien clara de cuál es el límite de su conocimiento.

El docente del Caso 3 apunta la mirada al sentido común desarrollado por el alumno, a que pueda identificar en un problema los parámetros más importantes y en ellos enfocarse. Además, en la práctica, emplea una metodología que guarda un notable parecido con la utilizada por el docente del Caso 2:

- E: ¿Le pesa desaprobado a un alumno?
- S: Sabés que mucho me pesa. Es más: me siento y lo hablo con él, como para dejarlo tranquilo, convencerlo de por qué no está aprobada la materia. Pero me pesa mucho, muchísimo. Ahora, cuando no tiene los conocimientos básicos, no lo apruebo. Pero me siento con él, lo hablo, lo trato de llevar, que él mismo analice por qué no aprobó la materia... pero ¡que busque otra metodología de estudio de esta materia! Por ahí no enganchó, por ahí yo no lo enganché a ese alumno sobre cómo llevar la materia... Pero me cuesta mucho, me cuesta muchísimo.

De esta forma, puede verse que este docente también procura que el alumno desaprobado tenga totalmente claro el motivo de la desaprobación, y hasta coincida con ella.

5.8. Dimensión 8: Registro

Pregunta 27: ¿Registra de algún modo el NdeA (criterios, rúbricas, objetivos, etcétera)?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
“No hay, digamos, no hay un instrumento normalizado del NdeA. Es decir, hay una suerte de contrato académico con los alumnos, pero creo que el NdeA está tan lleno de sutilezas y matices y cosas que no... a veces uno requeriría un documento mucho más elaborado para poder capturar todo eso...”	“Rúbricas no uso. (...) Sí están escritos en cuanto a los objetivos de la asignatura. O sea ahí, en ese punto, están explícitos. (...) No sé si son demasiado explícitos, pero en principio habría que consultar esos objetivos”.	“No, no. Depende... en función de los exámenes que voy tomando.... El criterio mental mío siempre es el mismo, pero no lo dejo por escrito”.

Los tres Casos analizados apuntan en la misma dirección: ninguno de los docentes consultados registra el NdeA que emplea al calificar.

VALIDACIÓN: No es posible validar este aspecto a partir de triangular los dichos de los docentes con lo que está expresado en los registros debido a que estos últimos no existen.

5.9. Dimensión 9: Metaevaluación

Pregunta 28: ¿Evalúa la constancia del NdeA (si una prueba recibiría la misma calificación de haberse tomado algunos años antes)?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“Es algo que nos parece importante... y también, no ajustamos en relación al curso. No es que decimos que hay una campana... nos han tocado cursos muy buenos, donde la tasa de aprobación fue más alta que el promedio histórico, y cursos muy malos donde la tasa de aprobación fue muy inferior al promedio histórico y no por ello cambiamos el NdeA. No hacemos un ajuste en función del curso, del alumno...”</p>	<p>“En las evaluaciones tradicionales, que llevan una nota, solemos hacer comparativas de los resultados obtenidos año a año, simplemente para tener una idea de cómo viene evolucionando el curso. En parte también para evaluarnos a nosotros mismos, si el nivel de exigencia sentimos que cambió o no, pero solemos hacer esas comparativas año a año”.</p>	<p>“Yo comparo mucho. Sí, sí, comparo. (...) Te doy un ejemplo del año pasado. Tomé el primer parcial, en el cual hubo un gran porcentaje de aprobación (...). Este año tomé el primer parcial. No es igual, pero lo comparo y [constato] que el nivel sea similar, y veo que este año bajó muchísimo la tasa de aprobación (...). Por eso, no es que, si tengo muchos desaprobados, bajo el nivel y apruebo...”</p>

Las respuestas recogidas permiten ver que los docentes están atentos a este aspecto, y lo tienen muy en cuenta. Sin embargo, la comparativa apunta más a identificar si la tasa de aprobación responde a los valores históricos que a comparar que, efectivamente, un mismo examen reciba la misma calificación a través de los años.

Los Casos 1 y 3 se encargaron de aclarar que la comparación que llevan adelante no busca forzar la “campana” (apuntar a mantener constante la proporción de alumnos aprobados) sino que se hace solo como referencia. En palabras del docente del Caso 2, la comparativa se hace “simplemente para tener una idea de cómo viene evolucionando el curso”.

Pregunta 29: ¿Contrasta el NdeA utilizado de alguna manera, para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto?		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>“No, no. Es el que nos parece a nosotros. A ver... es motivo a veces de charlas con el JTP, de ver qué es importante y qué no, pero no es que lo contrastamos... Es decir, si hay un índice de aprobados bajo, nos preocupamos por el curso, pero no por el nivel. Es decir, el nivel hay que alcanzarlo. Nos preocupamos por si podemos generar material adicional, si podemos algún tema hay que desarrollarlo en más clases, si el próximo año hay que cambiar tal o cual cosa, pero no... nunca sobre el NdeA”.</p>	<p>“¿Contrastarlo contra qué? [No sé. Esa es la pregunta... Si se hace, la pregunta siguiente era contra qué (risas)] A ver... no, primero no tenemos contra qué compararnos. (...) Pero sí a la tasa de aprobación. que es más fácil de visualizar”.</p>	<p>“No.”</p>

Ninguno de los docentes entrevistados contrasta su NdeA para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto. El docente del Caso 2, con su pregunta “¿Contrastarlo contra qué?” puso en evidencia un hecho central: no existen parámetros contra los cuales compararse. Tal como se analizó al abordar los criterios generales anticipadores de sentido, si no se cuenta con criterios de valoración, no es posible determinar si el NdeA está adecuadamente definido: podrían hacerse comparativas para ver si se pide menos o más que los demás, pero nunca para saber si se pide “lo justo”.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS POR DIMENSIÓN

6.1. Dimensión 1: Participantes

Los docentes entrevistados, en todos los casos, acuerdan con otros integrantes de la cátedra la definición del NdeA. Además, ninguno de los docentes consulta a las autoridades de la carrera al momento de definirlo.

En cambio, no hay acuerdo acerca de quién toma la decisión final al momento de calificar. Cuando no está claro si un estudiante alcanza el NdeA o no, en algunos casos la decisión final depende únicamente del docente a cargo de la asignatura, mientras que, en otros, participan también en la decisión los demás integrantes de la cátedra.

6.2. Dimensión 2: Referencias

Las respuestas obtenidas indican que los docentes entrevistados no siguen rigurosamente los lineamientos emanados de la CONEAU, el CONFEDI o el estatuto universitario de la UTN. El diseño curricular de la carrera es tenido en cuenta en forma diversa: mientras que algunos declaran tenerlos muy en cuenta, otros no los consideran en absoluto. Sin embargo, solo uno de los docentes entrevistados mencionó que el diseño curricular no define expresamente el NdeA que debe utilizarse al calificar.

En cuanto a tener en cuenta “lo que el estudiante demanda” al momento de definir el NdeA, las respuestas obtenidas apuntaron en la misma dirección: es tenido en cuenta, pero no en forma directa sino para detectar oportunidades de mejora. Diferente es lo que ocurre acerca de tener en cuenta “lo que el mercado laboral demanda”, algo que permitió ver un marcado contraste: mientras un docente considera las demandas del mercado laboral como “interferencias” a las que no hay que ceder, los demás se mostraron más receptivos.

El criterio que presentó una total coincidencia es el referido a la consideración del NdeA empleado por otras cátedras: ninguno de los docentes entrevistados lo tiene en cuenta.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

6.3. Dimensión 3: Objetivos

Los docentes entrevistados mostraron no estar muy enfocados hacia el fin de “asegurar los objetivos de la universidad”. Además, uno de ellos dijo tener dificultades para transformar los objetivos de la universidad en aspectos concretos para evaluar y calificar. El “procurar excelencia académica” tampoco resultó ser para los docentes entrevistados un criterio demasiado relevante al momento de definir el NdeA: dos respondieron que la excelencia académica no era para ellos un objetivo, mientras que uno respondió que sí lo era, pero en términos “realistas”. Una respuesta similar se obtuvo al indagar acerca de “mantener el nivel educativo”: todos respondieron que no daban mucha importancia a ese objetivo.

Respecto del objetivo de “mantener el prestigio de la universidad”, los docentes entrevistados dieron respuestas similares: ninguno lo busca expresamente. Asimismo, las respuestas obtenidas muestran un candor poco útil si, en algún momento, se desea lograr mejores posiciones en los *rankings* académicos. Esta afirmación se basa especialmente en los dichos de uno de los docentes, quien sostuvo que “Yo creo que eso (el prestigio) viene solo”.

Las responsabilidades legales que enfrentará el estudiante a su egreso impactan en forma dispar entre los docentes. Mientras que unos ponderan tanto el proceso como el resultado al definir su NdeA, otros solo se limitan a mencionar a los estudiantes las responsabilidades legales que a futuro tendrán, sin que este aspecto impacte en su definición del NdeA.

Las respuestas vinculadas con el objetivo de “preparar para el ejercicio de la profesión” mostraron tener dos facetas bien diferentes. Una de ellas, la cual entiende el ejercicio de la profesión como exclusivamente disciplinar y otra, la cual lo toma en forma más amplia. Respecto de la primera faceta, las respuestas fueron dispares: mientras que unos docentes no se allanan a lo que la coyuntura del ejercicio profesional demanda y miran a largo plazo, otros buscan estar alineados. Respecto de la segunda faceta, solo uno de los docentes reconoció el rol en el ejercicio de la profesión de otros saberes no disciplinares y afirmó que, a pesar de su importancia, no son tenidos en cuenta por él ni en el dictado de la asignatura ni en la definición del NdeA. Esta situación la caracterizó como una “desconexión” entre los requerimientos del cursado y del ejercicio profesional, y la atribuyó a que el ámbito de enseñanza no es el ideal (“tenemos grandes limitaciones que son propias... estamos en una universidad y no estamos en un medio laboral. (...) pero bueno, hacemos un poco lo que podemos”).

La postura de los docentes entrevistados frente al objetivo de “asegurar la inserción laboral del egresado” mostró que, en general, no lo sienten como central y lo dejan para ser resuelto a futuro

por el estudiante.

6.4. Dimensión 4: Aspectos curriculares

El criterio relacionado con la posición relativa de la materia en el plan de estudios tiene una ponderación variable entre los docentes entrevistados. Para uno, este criterio lo lleva a mantener un NdeA “más bien alto”. Para otro, al no ser la suya una de las últimas asignaturas del plan de estudios, debe ocupar “el lugar donde estamos”, dando a entender un NdeA intermedio. Para otro, el NdeA es independiente del lugar que la asignatura ocupa en el plan de estudios.

Respecto de las horas asignadas a la asignatura en el plan de estudios, tampoco hubo una postura uniforme entre los docentes entrevistados. Mientras que un docente consideró que el impacto estaba más vinculado a la cobertura que al NdeA, otro docente opinó todo lo contrario: las horas asignadas por el plan de estudios modifican el NdeA pero no los contenidos que se tratarán.

Acerca de si los docentes entrevistados modifican el NdeA en función de la instancia de evaluación, se encontró total convergencia: todos ellos tienen un NdeA único, independientemente de la instancia de evaluación considerada.

6.5. Dimensión 5: Aspectos disciplinares

La postura mostrada por los docentes entrevistados acerca de cómo proceden cuando detectan que un estudiante carece de algunos conocimientos que ya debería tener es variada. Uno de los docentes la informa al estudiante de forma inmediata. Esta estrategia beneficia al grupo en general (ya que permite al docente enfocarse en los contenidos que deben verse en su asignatura) y al estudiante en particular (ya que lo obliga a incorporar los conocimientos faltantes para poder integrar los nuevos conocimientos de la asignatura que está cursando). Sin embargo, esta estrategia lo expone laboralmente. No todos los estudiantes, aun reconociendo las falencias informadas, están dispuestos a “hacerse cargo” y repasar los temas vistos en una asignatura que ya cursaron y/o aprobaron. Algunos, probablemente, prefieran decir que “eso es tema de otra materia” y elevar quejas a las autoridades de la carrera. Otro de los docentes se enfoca personalmente en brindar los conocimientos faltantes, mientras que un último docente no detectó que este sea un problema conflictivo.

En cuanto a la consideración de aspectos no disciplinares, los docentes entrevistados manifestaron que esos aspectos tienen una influencia marginal o nula en la definición del NdeA.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

6.6. Dimensión 6: Aspectos socioculturales y socioeconómicos

Las respuestas obtenidas indican que los docentes entrevistados no consideran relevante el origen sociocultural y socioeconómico de los estudiantes al momento de definir el NdeA.

En cuanto a si a los alumnos con discapacidad son calificados de acuerdo con NdeA exclusivos, en todos los casos la respuesta fue la misma: los docentes consultados no recuerdan haber tenido casos de alumnos con discapacidad. Esta situación puede ser casual, pero también podría deberse a mecanismos de autoeliminación como los vistos en el Marco Teórico.

Respecto de si el género de los estudiantes interviene en la definición del NdeA, las respuestas obtenidas llevan a pensar que los docentes y las facultades se encuentran transitando un recorrido para normalizar el trato hacia la mujer, con avances dispares según el caso. Al respecto, vale notar que ninguno de los docentes entrevistados manifestó que dicha condición sea tenida en cuenta en su definición del NdeA.

Un punto central en la entrevista, de acuerdo con el paradigma sociocrítico adoptado, estaba relacionado con la respuesta a la pregunta “¿Cuán cómodo se siente con la frase ‘la ingeniería no es para todos’?”. Los docentes entrevistados respondieron que, aunque consideran que la frase tiene sustento real, no la emplean para justificar o implementar mecanismos de exclusión como los vistos en el Marco Teórico.

6.7. Dimensión 7: Implementación

Respecto de la forma de implementar el NdeA, aunque uno de los docentes entrevistados declaró enfocarse en el conocimiento “duro” y las aptitudes prácticas mostradas por el estudiante, los demás docentes entrevistados se diferenciaron notablemente, otorgando un rol importante a la visión del propio estudiante acerca de si está en condiciones de aprobar o no. En ese sentido, parecería que la definición de si el estudiante ha alcanzado el NdeA no es algo que el docente determina primero y comunica después, sino que se va construyendo entre el estudiante y el docente a medida que la evaluación se desarrolla.

6.8. Dimensión 8: Registro

Ninguno de los docentes entrevistados registra formalmente el NdeA que emplea al calificar.

6.9. Dimensión 9: Metaevaluación

Las respuestas recogidas permiten ver que los docentes entrevistados consideran que el mantener la constancia del NdeA es importante. Sin embargo, indagando en profundidad, se comprueba que los mecanismos empleados se enfocan en la tasa de aprobación (el porcentaje de alumnos aprobados) y no en el NdeA.

Asimismo, ninguno de los docentes entrevistados contrasta su NdeA para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto. El docente del Caso 2, frente a la pregunta, repreguntó espontáneamente “¿Contrastarlo contra qué?”, poniendo en evidencia un hecho central: no existen parámetros contra los cuales compararse.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

7.1. Criterios empleados para definir el NdeA

En esta tesis se buscó responder a la pregunta “¿Qué criterios emplean los docentes de la carrera de IC para definir el NdeA que utilizan al calificar?” Para ello se elaboró un marco teórico, se buscaron y analizaron de antecedentes, y se realizaron entrevistas a tres casos reputados: los profesores a cargo de las asignaturas que constituyen la unidad de estudio. De su análisis se desprende que los docentes entrevistados:

- Acuerdan con los otros integrantes de la cátedra la definición del NdeA, pero no consultan a las autoridades de la carrera;
- Se basan en su propio criterio para definir el NdeA, independientemente de lo establecido por la CONAU, el CONFEDI, el estatuto de la UTN o el diseño curricular de la carrera de IC;
- Tienen en cuenta lo que el estudiante demanda en la planificación de la asignatura, pero no en la definición del NdeA;
- No tienen en cuenta la definición del NdeA de otras cátedras;
- No consideran centrales o relevantes objetivos como:
 - Asegurar los objetivos de la universidad;
 - Procurar excelencia académica;
 - Mantener el nivel educativo;
 - Mantener el prestigio de la universidad;
 - Asegurar la inserción laboral del egresado;

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- Mantienen el mismo NdeA independientemente de la instancia de evaluación considerada;
- Otorgan, en la definición del NdeA, un lugar marginal o nulo a aspectos no disciplinares;
- Consideran irrelevante el origen sociocultural y socioeconómico de los estudiantes en la definición del NdeA;
- Consideran que la aprobación de sus asignaturas no está reservada a un selecto grupo de estudiantes, y que puede *a priori* ser lograda por todos;
- No registran formalmente el NdeA empleado al calificar;
- Consideran importante mantener la constancia del NdeA en el tiempo, pero no la controlan;
- No contrastan su NdeA, para asegurar que no sea ni muy bajo ni muy alto.

También se pudo notar que los docentes entrevistados, en su definición del NdeA, no tienen una misma postura respecto de:

- La forma de considerar lo que el mercado laboral demanda;
- La consideración de las responsabilidades legales que enfrentará el estudiante al egresar.
- La relevancia de preparar para el ejercicio de la profesión en lo que a los aspectos disciplinares se refiere;
- La posición que la asignatura ocupa en el plan de estudios;
- La cantidad de horas de su asignatura en el plan de estudios;
- La estrategia frente a estudiantes que presentan falencias en su formación previa;
- La manera de implementar el NdeA;

7.2. Líneas de trabajo futuras

7.2.1. Limitación de la acción docente a lo estrictamente disciplinar

Varias de las respuestas de los docentes entrevistados apuntan en una misma dirección: los docentes no mostraron tener preconceptos o prejuicios en lo que hace al origen de sus estudiantes: el NdeA que utilizan para calificarlos es igual para todos.

La característica arriba mencionada, claramente positiva, tal vez se vea empañada por la marcada tendencia a limitar a lo estrictamente disciplinar los aspectos considerados en sus NdeA. Esta tendencia es contraria a lo que el Estatuto de la UTN establece como sus objetivos (Universidad Tecnológica Nacional, 2007). También es contraria al buscado “perfil del ingeniero tecnológico” y los “objetivos generales de la carrera” definidos en el diseño curricular de la carrera de IC (Universidad Tecnológica Nacional, 2004). La tendencia identificada podría tener varios motivos.

Uno de ellos podría ser una falta de capacitación en temas no disciplinares, reforzada por el hecho de que ninguno de los entrevistados es docente universitario (quienes poseen saberes tanto disciplinares como pedagógicos) sino que son ingenieros que dan clases (quienes formalmente solo tienen saberes disciplinares).

Otro de ellos podría estar vinculado con la propia historia educativa de los docentes entrevistados, ya que todos ellos son egresados de la UTN. En ese sentido, cabe recordar que la UTN nació en 1948 como Universidad Obrera Nacional con el objetivo de formar “ingenieros de fábrica” (Perón, 1971) provenientes de sectores populares. Así, es posible que la UTN mantenga en sus usos y costumbres el objetivo de generar ingenieros de fábrica los cuales, por su perfil, no requieren herramientas de gestión y gerenciamiento sino solamente saberes disciplinares. De esa manera, podría ocurrir que los actuales docentes, cuando fueron estudiantes, no recibieron estos conocimientos no disciplinares, y hoy no pueden transmitirlos: nadie puede transmitir lo que no sabe.

7.2.2. Ponderación social indirecta del nivel de exigencia

Por lo visto en el desarrollo de esta tesis, el NdeA a considerar por los docentes de la carrera de IC de la UTN no está definido en forma explícita. Dan cuenta de ello el Libro Rojo del CONFEDI – que considera que las competencias de egreso específicas deben tener “la profundidad y la calidad propia de un título de ingeniero” (CONFEDI, 2018)– y el diseño curricular de la carrera de IC de la UTN –que establece como uno de sus propósitos generales el “reducir contenidos con una selección y jerarquización acertada que posibilite el nivel pretendido en el tiempo disponible” (Universidad Tecnológica Nacional, 2004)– (ver Anexo III).

Como hipótesis para explicar este aparente vacío se propone la siguiente: el Estado –considerando la noción de Estado en sentido amplio– actúa en forma pragmática, definiendo el NdeA a través del nivel de exigencia, noción que también incluye a la profundidad de dictado. El nivel de exigencia es definido por el Estado en forma indirecta a partir de establecer:

- La carga horaria atribuida a cada asignatura;

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- Los contenidos mínimos establecidos en los planes de estudio;
- La selección de los docentes mediante concursos.

A través de estas definiciones, el Estado orienta a los docentes para que sean ellos quienes definan primero el nivel de exigencia y después el NdeA. La lógica de esta estrategia es explicada por Philippe Perrenoud, quien sostiene que:

Una certificación no informa mucho sobre el detalle de los saberes y las habilidades adquiridas ni sobre el nivel de dominio alcanzado precisamente en cada área cubierta. Garantiza sobre todo que un alumno sabe globalmente ‘lo que debe saber’ (...). El interés de una certificación establecida reside precisamente en no tener que ser controlada punto por punto, en servir de pasaporte para el empleo o una formación ulterior. (Perrenoud, 2015, pág. 12)

En igual dirección se expresa Claudio Sapetnitzky, para quien el desempeño de una universidad es adecuado si logra que la sociedad en general considere que:

Si este profesional es egresado de tal universidad, entonces seguramente sabe todo lo que necesita saber y se lo deben haber enseñado como se debe. (Sapetnitzky, 1995)

Así, la garantía de que un egresado tendrá un nivel de conocimientos y desempeño adecuado –que le permita ejercer una profesión como las alcanzadas por el artículo 43° de la LES– está dada por el pasaje de ese egresado por todo el sistema educativo universitario, aunque no pueda informarse al público el nivel de conocimientos y/o de desempeño que tendrá cierto egresado en relación con una asignatura puntual.

Para evaluar el funcionamiento de este sistema, el Estado contaría con la retroalimentación obtenida a partir de la información que le brinda la realidad. En caso de que el nivel de exigencia general lleve a egresados con bajo nivel de conocimientos y pobre desempeño, probablemente será la propia sociedad la que detecte las falencias formativas de los profesionales¹⁰ y demandará soluciones al Estado, el cual inmediatamente exigirá al propio sistema universitario las respuestas

¹⁰ El 16 de junio de 1970 se produjo el derrumbe de un edificio ubicado sobre la avenida Montes de Oca, en el barrio porteño de Barracas, que costó la vida de 31 personas. Este derrumbe y algunos otros fueron propulsores de un cambio profundo en los RNS: se abandonó el Proyecto de Reglamento Argentino para Estructuras de Hormigón, que aunque nunca pasó de ser un proyecto se empleaba extensamente, y en 1978 se creó el Centro de Investigación de los Reglamentos Nacionales de Seguridad para las Obras Civiles que desde entonces se encarga de desarrollar los RNS (CIRSOC, s.f.).

del caso. Además, atendiendo a que el Estado puede:

- Incrementar o reducir la relación docente/estudiante;
- Invertir –o no– en mejor infraestructura, mejores laboratorios, mayor capacitación docente, etcétera;
- Extender, mantener o reducir la duración de las carreras;
- Propiciar –o no– que los mejores perfiles se vuelquen a la docencia universitaria.

Puede entenderse que es la sociedad la que, en forma también indirecta, se encarga de ponderar el nivel de exigencia general. Para ello, la sociedad posee los mecanismos que le permiten actuar a través del Estado en caso de percibir niveles de exigencia –o sea, profundidad de dictado y NdeA– demasiado bajos o elevados.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álbarez Gómez, N. (2016). Hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política. *Estudios sociales contemporáneos*, 152-162.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bullrich, E., & Sánchez Zinny, G. (2011). *Ahora... calidad*. Buenos Aires: Fundación Pensar.
- Butlow, D. E. (2008). *Butlow en concierto: arquitectura legal para el siglo XXI*. Buenos Aires: Arquilegal S.R.L.
- Carnoy, M. (1997). Educación de calidad es la que llega a toda la gente. En C. I. Álvarez-Tostado A., *Calidad de la educación* (págs. 105-114). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Casassus, J., & Arancibia, V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires: Kapelusz Editora S.A.
- Cataldi, Z., & Lage, F. J. (2004). *Diseño y organización de tesis*. Buenos Aires: Nueva Librería SRL.
- Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University. (s.f.). *Academic Ranking of World Universities*. Recuperado el 16 de 02 de 2019, de <http://www.shanghairanking.com/es/>
- Centre for Science and Technology Studies. (s.f.). *CWTS Leiden Ranking*. Recuperado el 16 de 02 de 2019, de <http://www.leidenranking.com/>
- Charle, C. (2007). Empresas académicas. *Le monde diplomatique*, Septiembre.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

CIRSOC 201. (2005). *Reglamento argentino de estructuras de hormigón*. Buenos Aires: CIRSOC.

CIRSOC 301. (2005). *Reglamento argentino de estructuras de acero para edificios*. Buenos Aires: CIRSOC.

CIRSOC. (s.f.). *Breve reseña histórica del desarrollo de los reglamentos de seguridad estructural en nuestro país*. Recuperado el 25 de 01 de 2019, de <https://www.inti.gov.ar/cirsoc/pdf/resenahistorica.pdf>

CONFEDI. (2018). *Libro Rojo de CONFEDI: Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina*. Mar del Plata: Universidad FASTA Ediciones.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (s.f.). *Ranking Web de Universidades*. Recuperado el 16 de 02 de 2016, de <http://www.webometrics.info/es>

Coombs, P. H. (1997). La calidad está pasando, de ser cabeza, a ser sombrero. En C. I. Álvarez-Tostado, *Calidad de la educación* (págs. 39-58). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Cross, H. (1952). *Ingenieros y las torres de marfil*. New York: McGraw-Hill.

de Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Delgado Santa Gadea, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Delval, J. (1997). La calidad depende de a dónde se quiera llegar. En C. I. Álvarez-Tostado A., *Calidad de la educación* (págs. 83-104). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Díez Hochleitner, R. (1997). Con la calidad se ha jugado demagógicamente. En C. I. Álvarez-Tostado A., *Calidad de la educación* (págs. 29-38). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. (01 de 12 de 2018). www.indec.gov.ar. Obtenido de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
Recuperado el 02 de 03 de 2017, de [http://www.antorcha.net/
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/ensayos/1.html](http://www.antorcha.net/http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/ensayos/1.html)
- Fu, B. L., & Kim, D. (27 de Marzo de 2020). Harvard College Admits 4.92 Percent of Applicants to Class of 2024. *The Harvard Crimson*.
- Gioia, M. O. (1986). *Calidad de los aprendizajes*. Buenos Aires: Docencia.
- Gómez Gras, J. M. (2006). El trabajo de los universitarios. En C. J. van-der Hofstadt Román, & J. M. Gómez Gras, *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (págs. 7-36). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Gómez, M. (2000). *El mercado de trabajo para los egresados universitarios recientes*. Tres de Febrero: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Jakobs, G. (2014). *La imputación objetiva en derecho penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc S.R.L.
- Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En R. Anijovich, A. R. W. de Camilloni, G. Cappelletti, J. Hoffmann, R. Katzkowicz, & L. Mottier Lopez, *La evaluación significativa* (págs. 103-124). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Lafourcade, P. D. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gesstión y calidad en educación*. México: McGraw-Hill.
- Lerena Alesón, C. (1997). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. En C. I. Álvarez-Tostado A., *Calidad de la educación* (págs. 137-156). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- Levin, H. (1997). La calidad de la educación depende de quién toma la palabra. En C. I. Álvarez-Tostado A., *Calidad de la educación* (págs. 115-138). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- Ley 11.179. (1984). *Código Penal de la Nación Argentina*. Buenos Aires.
- Ley 24521. (1995). *Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Ley 26.994. (2014). *Código Civil y Comercial de la Nación*. Buenos Aires.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Ministerio de Educación. (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: División de Educación Superior.

Ministerio de Educación. (2001). *Resolución Ministerial N°1232*. Buenos Aires.

Molina, I. E. (1988). *Responsabilidad de los profesionales de la construcción por ruina*. Buenos Aires: Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma.

Montecinos Sanhueza, C., Solís Zañartu, M. C., Contreras Valenzuela, I., & Rittershaussen Klaunig, S. (2009). *Muestras de desempeño docente*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Newfield, C. (2007). Del igualitarismo a la fractura social. *Le Monde diplomatique, edición Cono Sur*, 4-5.

Perón, J. D. (Junio/Octubre de 1971). Perón: la revolución justicialista. (O. Getino, & F. Solanas, Entrevistadores)

Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Prieto, J. (1946). *Sentido social de la cultura universitaria*. Buenos Aires: Editado por el autor.

QS Quacquarelli Symonds Limited. (s.f.). *QS World University Rankings*. Recuperado el 16 de 02 de 2019, de <https://www.topuniversities.com/university-rankings>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

República Argentina. (1994). *Ley de tránsito N° 24.449*. Buenos Aires: Congreso Nacional.

- Sapetnitzky, C. (1995). Palabras del Sr. Secretario Académico. En M. Mena, *Evaluación de la calidad en la universidad* (págs. 19-20). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas - UBA.
- Shuberoff, O. (1995). Palabras del Sr. Rector de la Universidad de Buenos Aires. En M. Mena, *Evaluación de la calidad en la universidad* (págs. 13-17). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas - UBA.
- Times Higher Education. (s.f.). *THE World University Rankings*. Recuperado el 16 de 02 de 2019, de <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
- Tolosa, A. G. (28, 29 y 30 de Septiembre de 2016). Análisis de un fallo judicial que afecta al ejercicio profesional de la ingeniería en la República Argentina. *24º Jornadas Argentinas de Ingeniería Estructural*. Buenos Aires, Argentina: Asociación de Ingenieros Estructurales.
- Torreblanca, J. (1997). Calidad es que se cumplan los fines. En C. I. Álvarez-Tostado A., *Calidad de la educación* (págs. 15-28). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Universidad Tecnológica Nacional. (2004). *Diseño curricular de la carrera de ingeniería civil*. San Miguel de Tucumán.
- Universidad Tecnológica Nacional. (2007). *Estatuto de la Universidad Tecnológica Nacional*. Mar del Plata.
- W. de Camilloni, A. R. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. En R. Anijovich, A. R. W. de Camilloni, G. Cappelletti, J. Hoffmann, R. Katzkowicz, & L. Mottier Lopez, *La evaluación significativa* (págs. 23-41). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- W. de Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. d. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is -what it is not*. Heslington: The Higher Education Academy.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*.
Heslington: The Higher Education Academy.

ANEXO I

DESGRABACIÓN DE ENTREVISTAS

I.1. Caso 1

E: Bueno, muy bien. Doy la bienvenida al entrevistado que me va a permitir a mí avanzar en mi tesis de maestría. Me presento primero: mi nombre es Aníbal Guillermo Tolosa y estoy haciendo una maestría en docencia universitaria. Dentro de esa maestría hay que culminarla con una tesis y la tesis que yo estoy desarrollando tiene como título la siguiente pregunta: “¿Qué criterios emplean los docentes de la carrera de ingeniería civil de la UTN para definir el NdeA que utilizan al calificar?”. Entonces, primero voy a aclarar que esta entrevista va a ser grabada, sin video pero con audio, que las respuestas que a mí el entrevistado me dé van a ser confidenciales, que él va a gozar del anonimato; puede hablar libremente porque /INAUDIBLE/ sus respuesta van a ser totalmente anónimas y además, no va a ser juzgado. No es que voy a poner en tela de juicio –ni yo ni nadie– las cosas que él me responda. Por eso lo invito a que él sea totalmente libre al momento de participar. Dentro de este contexto, yo le pregunto al profesor: ¿Profesor, usted está de acuerdo en participar de esta entrevista?

S: Sí, totalmente de acuerdo en participar.

E: Bueno, perfecto. Entonces primero, para avanzar y tener algunas mínima cuestiones bien claras, le voy a dar algunas definiciones como por ejemplo la primera: que hay una diferencia entre evaluar y calificar. Entonces, cuando uno evalúa uno lo que hace es tomar contacto con el alumno y tratar de investigar acerca de cuánto sabe o deja de saber el alumno. Ahora, con ese dato que uno obtuvo, cuando uno le pone la nota, ahí lo está calificando. Por eso, no toda evaluación lleva una calificación. La calificación puede estar o no.

S: Perfecto.

E: La calificación es una instancia más en el proceso de evaluación.

S: Perfecto.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

E: Ahora, dentro de lo que es el dictado de una materia, a mí me gustaría distinguir dos hechos. Por un lado, la profundidad de dictado y, por otro lado, el NdeA. La profundidad de dictado, dentro de lo que sería mi marco teórico, es un aspecto que lo define el docente. La profundidad de dictado la define el docente. Afecta mayormente al curso en general y se vincula con la planificación de la asignatura. O sea, involucra el rigor, la complejidad y el detalle que el docente emplea al dar sus clases, presentar los ejemplos, seleccionar bibliografía, hacer apuntes, etcétera. Esa es la profundidad de dictado. Ahora, otra cosa es el NdeA, que también lo define el docente, afecta a los estudiantes en forma individual y establece los requisitos mínimos de aprobación. Es el desempeño mínimo que el docente debe ver en un estudiante para aprobarlo obviamente con la nota mínima. Entonces...

S: Perfecto.

E: Una cosa es lo que uno puede dar en la clase, que es la profundidad de dictado, y otra cosa es el mínimo de aprobación; ese es el NdeA. Cada vez que yo me refiera al NdeA me estaré refiriendo justamente a este concepto; a lo que el docente debe ver en el alumno para aprobarlo con la mínima. ¿Hay alguna pregunta, profesor, que quiera hacer?

S: No, clarísimo.

E: Buenísimo. Bueno, ahora voy a hacer algunas preguntas generales como para poder conocerlo un poco. ¿En qué universidad dicta clases?

S: En la UTN FRA.

E: ¿Se recibió en la facultad donde dicta clases? (consultado luego de la entrevista)

S: Así es. (consultado luego de la entrevista)

E: Perfecto. ¿A qué carrera pertenece la asignatura que usted dicta?

S: Esta asignatura pertenece a la carrera de ingeniería civil, dentro de la orientación de construcciones.

E: Perfecto. ¿En qué año de la carrera se ubica la asignatura que usted dicta?

S: Cuarto nivel, cuarto año.

E: ¿Hizo algún curso de capacitación docente?

- S: Muy poco. Así... Muy pocos y muy dirigidos, en general a plataformas específicas. No así a didáctica de enseñanza universitaria. Sí leí varios libros, pero curso de didáctica, ninguno.
- E: Perfecto. ¿Qué cargo ocupa en la asignatura que usted dicta?
- S: Soy profesor adjunto interino.
- E: Bien. Esa cátedra ¿Cómo está compuesta en función de los roles? ¿Con un JTP, o dos, o un ayudante...?
- S: Hay dos docentes rentados a cargo del curso, los dos entiendo que en carácter interino –no sabría decírtelo– y estoy yo como profesor adjunto y el ayudante –perdón, el JTP– esas dos personas formamos el cuerpo docente.
- E: Bien. Entonces, profesor y JTP.
- S: Exactamente, profesor y JTP.
- E: ¿Qué cantidad promedio de alumnos tiene el curso, habitualmente?
- S: Ha ido subiendo. Empezó con cuarenta alumnos hace unos cinco años y hoy tenemos inscriptos cerca de los cien de los cuales, después de los exámenes de abril –donde se definen algunas cosas, última instancia para definir correlatividades y demás– suelen quedar entre setenta y ochenta con una asistencia promedio más cerca a los sesenta y cinco, en general, de toda la clase.
- E: Y a ese curso es el que lo manejan estos dos docentes que son usted y el JTP.
- S: Exactamente.
- E: Bien, bien. Tres últimas preguntas. ¿Cuántos años hace que se dedica a la docencia? (estas preguntas fueron hechas al final de la entrevista)
- S: Uf... a la docencia... eh... dieciséis, o diecisiete años.
- E: Diecisiete años. ¿Y cuántos años hace que está al frente de la asignatura que dicta?
- S: Entre cinco y seis años.
- E: Entre cinco y seis años, perfecto. Última pregunta ¿Qué edad tiene?
- S: Treinta y nueve años.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

E: Perfecto. Bueno, ahora estas preguntas fueron las preguntas generales que me permiten a mí presentarlo a usted en cuanto a quién es, y qué rol ocupa. Y ahora le voy a hacer algunas preguntas específicas con la pregunta de investigación que estoy llevando adelante.

S: Perfecto.

E: La primera es: ¿Quiénes participan en el NdeA?

S: El NdeA podríamos decir que lo propongo yo en acuerdo con el JTP. El JTP puede opinar pero la decisión final, en general, la tomo yo pero por un tema de responsabilidad. En general, las opiniones del JTP son, excepto que sea una cosa muy este... muy contraria, siempre son tenidas en cuenta.

E: Bien. Excelente. ¿Consulta a las autoridades de la carrera al momento de definir el NdeA?

S: No. No, no... para nada. Incluso, en los casos en los que hubo alguna controversia, nunca se me preguntó tampoco el NdeA. Solamente lo informé. Los objetivos mínimos... pero nunca consulté ni se me consultó.

E: Perfecto. Además de usted, ¿alguien más aplica el NdeA? O sea ¿Alguien, además de usted, decide si un alumno aprueba o no?

S: No, la verdad... no. De vuelta: el JTP puede opinar sobre todo en las instancias de evaluación final y quizás si él está en desacuerdo con la evaluación se podrá hacer una pregunta más, pero no es que lo define, digamos.

E: Bien. Pero ¿Existe la posibilidad de que haya algún alumno que sea únicamente evaluado por su JTP y su JTP le informe que el alumno esté aprobado o desaprobado, y que usted en ese proceso no intervino? ¿Eso no pasa?

S: No, eso no pasa.

E: Bien. Con lo cual, usted participa siempre activamente en la evaluación final de los alumnos.

S: Sí, sí.

E: Perfecto. Otra pregunta ¿Consulta los lineamientos de la CONEAU, del CONFEDI o de la UTN al momento de definir el NdeA?

S: No, solamente los lineamientos llamémosle estrictamente legales o administrativos de la

universidad respecto de la calificación, la cantidad de exámenes, las oportunidades de tomar esos exámenes, pero no respecto del nivel.

E: Las cuestiones administrativas digamos...

S: Solo lo administrativo. Exactamente. Solo lo administrativo.

E: Con lo cual esto se /INAUDIBLE/ la pregunta anterior se vincula con la siguiente, que es: ¿Consulta el diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA?

S: Sí, sí, eso sí. De hecho, nosotros siempre de trabajar en la vinculación horizontal y vertical, no siempre con éxito, pero es algo que sí nos preocupa y lo tenemos muy presente al momento de definir los contenidos, de definir el NdeA. Sí.

E: Perfecto.

S: Sí, eso lo tenemos presente.

E: Perfecto, perfecto. Otra pregunta: ¿Tiene en cuenta lo que el estudiante demanda al momento de definir el NdeA?

S: No, al momento de definir el NdeA, no. Sí tenemos en cuenta la demanda del estudiante en términos de si quieren cubrir algún tema adicional, se cubre. Si quieren material adicional se presenta, los adicionales se dan. Pero no el NdeA. El NdeA lo definimos diría, si bien uno digamos que cuando corrige las evaluaciones de alguna manera uno ve qué cosas son... qué objetivos son realistas, cuáles no, dónde uno debería... es decir, me corrijo sobre eso: nosotros sí tomamos las evaluaciones para ver dónde tenemos que mejorar para alcanzar el nivel de evaluación que queremos nosotros, el NdeA. Pero no lo cambiamos. Lo utilizamos para ver si hay errores recurrentes, para modificar el curso, de manera que esos errores no se repitan en el futuro. Pero no modificamos el NdeA. Es decir, nosotros consideramos el nivel, realmente el mínimo, realmente mínimo, es lo mínimo que nosotros consideramos necesario.

E: Bien, bien, bien. Parecida a la pregunta anterior viene la siguiente: ¿Tiene en cuenta lo que el mercado laboral demanda al momento de definir el NdeA?

S: Sí, de hecho lo tenemos en cuenta en el diseño del curso y lo tenemos en cuenta en el NdeA. No dejamos que aspectos laborales interfieran en lo que nosotros creemos que es un nivel mínimo. Por ejemplo, si hay... nosotros sabemos que la materia tiene alguna aplicación práctica y por lo tanto es necesario que el alumno no solo demuestre un conocimiento teórico,

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

sino que sea capaz de aplicar esos conocimientos teóricos en la resolución de ciertos problemas sencillos, y eso es una demanda del mercado. Ahora lo que no permitimos por ejemplo es que si el mercado demanda el uso de programas comerciales para la solución de estructura integral, de estructuras de hormigón armado, nosotros no lo incluimos en cátedra directamente. Pero sí tratamos de enfatizar los aspectos constructivos que nos parece que es importante que los alumnos los conozcan, dentro de las condiciones de aprobación. Los aspectos de diseño, las prácticas usuales en la industria, eso sí lo incluimos. Pero no por eso cedemos ante la idea de que se priorice el uso de un software específico antes del conocimiento del comportamiento mecánico del material y entender la resolución manual del problema. Eso es un mix, digamos.

E: Bien, perfecto. ¿Tiene en cuenta la definición que se da al NdeA en otras cátedras o facultades al momento de definir su NdeA?

S: No, no. Lo único que tenemos, por ahí... Consultamos otras cátedras, pero para definir la extensión del curso, muchas veces, de los contenidos del curso. Pero no el NdeA.

E: Bien, bien. Perfecto. Otra pregunta. ¿Qué importancia le otorga en su definición del NdeA a “asegurar los objetivos de la universidad”?

S: Buena pregunta... Tratamos de mantener los objetivos alineados, porque al final del día son los... Uno contribuye a un esfuerzo más grande, que es la producción de un ingeniero con cierto perfil. Sin embargo, no dejamos por ello de lado lo que nos parece que son los objetivos importantes para nosotros como cátedra, independientemente de la universidad. Sí buscamos que estén alineados, sin obsesionarnos con eso. No es que todo el tiempo estamos revisando estar alineados, digamos, como nuestro principal faro. Digamos que sería una de las tantas guías que utilizamos, pero ni siquiera la principal. Una de las tantas.

E: Perfecto. ¿Considera la excelencia académica como objetivo al momento de definir el NdeA?

S: Para nosotros es importante lograr un buen nivel en el alumno, y es lo que exigimos. Sí, también tratamos de tener en cuenta las limitaciones tanto de los alumnos como de los docentes, del cuerpo docente, porque estamos... la relación alumno/docente no es la óptima. Más para una materia eminentemente práctica. También sabemos que estamos insertos en una realidad que no es la más común a la mayoría de las universidades. Eso se tiene en cuenta. Tratamos de tener un objetivo realista, sin sacrificar el objetivo de la búsqueda de la excelencia, tratamos de ser realistas.

- E: Bien. ¿Considera “el mantener el nivel educativo” como un objetivo al momento de definir el NdeA?
- S: Bueno, son... No es algo que miremos... eh... Nosotros no dejamos que el hecho de que el NdeA parezca a priori exigente, y haya mucho... haya una tasa de desaprobados alta, no por ello sacrificamos el nivel del curso, digamos, si esa era la pregunta. Tratamos en todo caso de trabajar sobre el curso para mejorar la transmisión de esos conocimientos. Pero no sé si iba ahí dirigida la pregunta exactamente.
- E: La pregunta va dirigida a que cuando uno mantiene el nivel educativo lo que hace es buscar emular el nivel de la cátedra que tuvo cuando usted cursó, por ejemplo.
- S: Ah... nosotros no le damos... De hecho, creo que tiene enfoques muy diferentes la cátedra ahora de cuando yo cursé. Siendo que no tengo grandes quejas de la cátedra de cuando yo cursé. Tengo una visión diferente del curso, muy muy diferente diría. Y no es algo que me preocupe. Me parece que es algo que, por el contrario, si refleja... creo que tiene una identidad la cátedra, después diremos si buena o mala, pero tiene una identidad y es muy, muy distinta al curso que tenía el curso cuando yo cursé la materia y cuando yo tomé el curso. También cambió mucho. No es que mantuvimos la que encontré cuando tomé el curso yo, que fue hace unos cinco años, o seis. Eso también cambió mucho, desde que lo tomé hasta ahora, y sigue evolucionando. No es tampoco que esté fija, y sigue evolucionando.
- E: Bien, perfecto. ¿Considera el “mantener el prestigio de la universidad” como un objetivo al momento de definir el NdeA?
- S: Si. Y no solo de la universidad, de la profesión. Siempre pensamos que el... cuando tenemos a veces dudas sobre el NdeA pensamos si esa persona podría afrontar toda la responsabilidad que va a tener como profesional. No solo por la universidad, sino también por la profesión y por el resto de la sociedad, y muchas veces fijamos el nivel en consecuencia, porque creemos que hay temas que, independientemente del rol que desempeñe en el futuro –se dedique a construir y no a calcular, quizás– creemos que hay conocimientos que tienen que reunir por el prestigio de todos. Por el prestigio y por el bien de todos, no solo el prestigio.
- E: Pensando que el prestigio de la universidad es como los demás lo ven, sin... y cuando digo los demás hablo de la gente que conoce la universidad, pero también los que no la conocen... eso que se habla de la universidad y lo que se dice acerca de ella. Ese runrún...
- S: No, no. Ahí no, te digo que no. Nosotros no creemos... es decir... no es que nosotros damos

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

clase en función de lo que escuchamos afuera, o ajustamos el NdeA en función de lo que se escucha. Ni tampoco en función de... ni interno ni externo. En ese sentido no, digamos. Sí queremos mantener el lograr un egresado que esté en condiciones de ejercer con responsabilidad su función. Y en eso sí lo pensamos mucho.

E: Claro.

S: Pero... no es...

E: /INAUDIBLE/ es la siguiente pregunta que como ya la incluiste acerca de si tiene en cuenta las responsabilidades legales que enfrentará el alumno a su egreso para definir el NdeA.

S: Sí, sí. Completamente. El NdeA, el nivel de evaluación y la calificación. Todo, todo porque, de hecho, es algo en lo que hacemos mucho hincapié. Y como es una de las primeras materias específicas creemos que también el alumno tiene que empezar a tomar responsabilidad por el resultado, no solo por el proceso. Y eso basado fundamentalmente en las consecuencias legales de las futuras acciones que va a tomar.

E: Bien.

S: Así que sí. Muy en cuenta.

E: Perfecto, perfecto. Aclarando ahora que una cosa es la responsabilidad legal del ejercicio de la profesión, y otra es el ejercicio exitoso de la profesión –que no es exactamente lo mismo– la pregunta es: ¿Qué importancia le otorga a prepararlos para el ejercicio de la profesión al momento de definir el NdeA?

S: Yo creo que es... le damos bastante importancia, pero no al punto de que perjudique otros objetivos. Por ejemplo, volviendo sobre el mismo tema, no preparamos sobre el uso de software específico que sabemos se usa en la industria, que sabemos que podría generar incluso una inserción más directa al mercado laboral. No lo hacemos porque el tiempo que nos insumiría eso y el daño que nosotros entendemos que generaría, en esta etapa de la formación del alumno, supera el potencial beneficio de la inserción laboral. Para nosotros. Y nosotros sí tenemos en cuenta, por ejemplo cuando les contamos las prácticas usuales, las herramientas que se usan y las que no, las simplificaciones que se hacen en la práctica –aunque no sean académicamente tan correctas– todo eso se discute en clase, y se evalúa al momento de pensar el NdeA. Pero no dejamos que eso sea la guía del curso.

E: Bien, bien. Vinculado con esa respuesta está la siguiente pregunta, que es ¿Qué rol ocupa,

al momento de definir el NdeA, el asegurar la inserción laboral del egresado? O sea, que el egresado sea una persona que despierte el interés en eventuales empleadores.

S: No... nosotros tratamos de prepararlo para la realidad... es decir que, por ejemplo, un ejercicio no se considera correctamente resuelto en términos del NdeA si la pieza no puede ser construida, o si pudiendo ser construida no guarda una relación con la realidad, porque nos parece que esa es la manera que, en el futuro, se pueda insertar con la /INAUDIBLE/. Por ejemplo, si no redondea las unidades de altura de una viga a los 5cm, por ejemplo. Entonces, le damos una importancia, no es lo más importante. Y también creemos que un ingeniero bien formado tiene, en su buena formación, su carta de presentación al momento de lograr la inserción, más allá de que tratamos de mantener la materia hablando de las prácticas usuales y demás.

E: Perfecto, perfecto, perfecto. Cambiando de aspecto, por otros tal vez más curriculares: ¿Qué importancia le otorga a la posición relativa de su materia en el plan de estudios? Me refiero a si es de las primeras o de las últimas. En ese sentido, su materia es del cuarto nivel. ¿Qué importancia le otorga a eso?

S: Muy importante. Nosotros creemos que es una materia que es uno de los dos cursos... es el único curso específico–específico de hormigón y es una de las dos, podríamos decir, que tiene hormigón o que trata el tema del hormigón armado en la carrera y consideramos que es una materia muy relevante. Y por eso tratamos de mantener el NdeA más bien alto en términos de exigencia. No se puede permitir que los alumnos los desconozcan ciertos conceptos fundamentales, aun cuando eso representa una parte relativamente pequeña de toda la evaluación. En términos de extensión. De hecho, también otra cosa que hacemos las primeras clases le mostramos al alumno dónde se inserta la materia, qué temas va a ver en esta materia, qué temas va a ver en otra, qué temas no va a ver en la carrera de grado. Por eso es que, para nosotros, para mantener al alumno también el... y enfatizamos en el primer curso en la importancia que tiene el buen aprendizaje de la materia por las consecuencias que puede tener. Para nosotros es una materia sumamente importante.

E: Bien, bien, bien. La otra es: ¿Qué importancia le otorga en su definición de NdeA a la cantidad de horas asignadas a su materia en el plan de estudios?

S: La verdad es que lo usamos más como una suerte de justificación del nivel que para definir el nivel. Nosotros decimos que, como es una materia que para nosotros es importante en términos de la carrera, y que además tiene muchas horas asignadas –por lo tanto es

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

importante en términos del plan de estudio— es por eso que nos permitimos fijar ese nivel. Pero no es que el NdeA lo fijamos en función de las horas. Yo creo que, si tuviéramos la mitad de las horas, tendríamos el mismo NdeA. Quizás cubriríamos menos temas, pero tendríamos las mismas expectativas de aprobación.

E: Claro, perfecto. Perfecto, perfecto. La otra pregunta es: ¿Modifica el NdeA en función de la instancia de la evaluación? Por ejemplo, si es un parcial, un final o una evaluación integradora, o eventualmente la evaluación inicial o el recuperatorio o, por ejemplo, si es la primera, segunda, tercera o cuarta vez que un alumno se presenta a un final. ¿Hay NdeA diferentes en cada instancia, o es siempre el mismo?

S: En función de la instancia de evaluación, si es parcial o final, el NdeA no es exactamente el mismo. Sí en término de promociones ¿No? Si un alumno aprobó un final y un alumno que promociona tienen el mismo NdeA. Ahora, un alumno que da los dos segundos recuperatorios, que ya no tiene chances de promoción, el NdeA deja un poco de margen para permitir que si hay algún tema que el alumno no completó, ahí se evalúa un poco el beneficio del alumno de tomar el curso de vuelta o si los contenidos que faltan completar para poder aprobar el examen final los puede completar por su cuenta, y presentarse al examen. Ahí tenemos como una pequeña reducción. En términos de exámenes finales, no importa cuántas veces se haya presentado. Tenemos el mismo NdeA. Sí, es exactamente el mismo nivel. Es un poco más frustrante cuando vienen varias veces, pero el nivel es el mismo.

E: Bien, bien. Perfecto, perfecto. Otra pregunta: ¿Qué actitud toma usted cuando detecta que un estudiante carece de algunos conocimientos que ya debería manejar al iniciar su curso? ¿Cómo lo maneja?

S: En ese sentido, un poco por el volumen y un poco porque creemos que la formación del alumno excede lo estrictamente técnico, para nosotros, nuestra visión del curso, nosotros le recordamos... de hecho, nosotros tenemos muchas quejas porque, muchas veces, los ejercicios que planteamos requieren una solución de una estructura isostática donde se evalúan los conocimientos de Estabilidad I. Y para nosotros, un alumno que no pueda resolver una estructura isostática, nos parece que suficientemente grave como para que no sea aprobado. Entonces, de alguna manera, muchas veces recibimos alguna queja de que esos son conocimientos de Estabilidad I y que fueron oportunamente evaluados en otra instancia. Ahora, si para nosotros es importante que lo sepan, los mandamos a que vuelvan sobre esos temas. Obviamente, si tienen alguna duda, la pueden preguntar. Pero nosotros no nos explayamos sobre eso. Si son conocimientos un poco más específicos. Por ejemplo, a

veces recurrimos a temas de Resistencia de Materiales; se da un brevísimo repaso, muy, muy breve, que a la persona que conoce el tema le alcanza para refrescar el conocimiento y a la que no tendrá que ir a estudiarlo de vuelta. Esa es la responsabilidad que, de alguna manera, transferimos al alumno, sin dejarlo solo en el proceso de aprendizaje. Si hay alguna pregunta de otra materia, nosotros la contestamos. Pero no es que, si hay algo que se desconoce, vamos a hacer una clase para esas diez personas que no lo conocen.

E: Ni tampoco, por ejemplo, permitir la aprobación de ese alumno que ha demostrado desconocer cierto tema que ustedes consideran importante y que ya debería saber.

S: Exactamente.

E: Bien.

S: Exactamente.

E: Bien, bien. Clarísimo. Otra pregunta: ¿Considera aspectos no disciplinares al definir el NdeA?

S: Como elemento complementario. Por ejemplo, para los trabajos prácticos, la prolijidad de la presentación está... a ver... un trabajo prolijo y mal resuelto pero un trabajo desprolijo pero brillantemente resuelto quizás se apruebe con alguna mención a la prolijidad. Ahora, creo que como un aspecto marginal, nunca nos pasó digamos... Es una buena pregunta... Si tuviera que definir el corte... Si alguien por no tener prolijidad, por tener una desprolijidad extrema –por decir un aspecto formal que nosotros consideramos– no aprobaría el curso. Es una buena pregunta. Creería que lo aprobaría de todos modos, con alguna queja a la mejora por ejemplo de la prolijidad. Por decir algo ¿No?

E: Justamente su respuesta se ha encabalgado sobre la siguiente pregunta, que dice lo siguiente: ¿Conoce casos de alumnos a los que, gracias a su correcta expresión oral y/o escrita, se les hizo más fácil la aprobación?

S: Yo creo que es más... digamos... a veces nos pasa que hay personas que tienen una muy mala expresión oral, sobre todo en el examen final, y uno entiende, o uno después de muchas preguntas termina entendiendo que el conocimiento técnico profundo lo tiene pero no puede expresarlo adecuadamente o con precisión. Cuando una persona tiene una buena expresión oral, si reúne el conocimiento, es mucho más sencillo para nosotros y para ellos. Porque no se requiere gastar tiempo para ver si realmente sabe o no sabe. Pero sí, nunca nos pasó

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

tampoco el caso, o nos pasó alguna vez, que gente muy articulada al hablar pero que no había estudiado o no tenía los conocimientos de fondo, y no influyó en la calificación. Lo mismo nos ha pasado en exámenes sumamente prolijos o mal resueltos, tampoco han aprobado. Sumamente prolijos en términos de estructura, de la claridad en la presentación, de la honestidad.... En términos del examen. Pero tampoco han aprobado. Sí creo que lo facilita en términos de si conoce el tema, pero no es determinante.

E: Pero no es determinante.

S: Exactamente.

E: Claro, Perfecto, perfecto, perfecto. Ahora una pregunta, parecida a la anterior, que dice así: ¿Conoce casos de alumnos a los que, debido a un aspecto físico tal vez poco favorable (por ejemplo, vestimenta pobre, tatuajes visibles, piercings, cabello desarreglado y/o teñido, etcétera) se les hizo más difícil la aprobación?

S: No, por lo menos no lo recuerdo. Tampoco tuvimos ningún caso muy extremo. Pero todos los casos que hemos tenido, somos una universidad súper amplia. No hemos tenido problemas nunca, es decir, cada uno con la ropa que va, con su manera... de hecho, hemos tenido más de una sorpresa, de muy buenos alumnos que por ahí tenían una manera poco ortodoxa de vestirse, nunca ha influido eso en la calificación.

E: Una aclaración: esta pregunta excede su materia, en cuanto a que tal vez no en su materia pero usted conoce otra que sí tal vez esto sea un aspecto que influya en la calificación o en el NdeA. Por eso la pregunta de si usted conoce casos de alumnos...

S: Es una buena pregunta. No, no conozco casos, pero no me sorprendería encontrar alguno. Nunca escuché casos directos, ni tuve ningún conocimiento, pero no es algo que me sorprendería.

E: Bien, perfecto. ¿Conoce casos en que alumnos con discapacidad sean calificados de acuerdo a niveles de aprobación exclusivos, diferentes de los del resto de los alumnos?

S: No hemos tenido, realmente, ningún caso... haciendo memoria, rememorando... no hemos tenido ninguna persona... o yo por lo menos no conocí directamente nadie, ningún alumno, con discapacidad, por lo menos manifiesta. Con lo cual no podría decir... conocer no conozco, pero tampoco he visto.

E: Perfecto, perfecto. Otra cosa... ¿Conoce casos en el sexo del estudiante del estudiante

intervenga en la definición del NdeA?

S: Qué buena pregunta...

E: O sea ¿Hay niveles diferentes para hombres que para mujeres, por ejemplo?

S: No, nunca conocí casos, la verdad. Una buena pregunta...

E: Que alguien se le haya hecho fácil por ser mujer, o difícil por ser mujer ¿No? Esa sería a lo que apunta la pregunta.

S: Sí, vi como alumno algunas situaciones poco felices dirigidas a mujeres, de parte de mujeres. Pero no en términos de aprobación sino en términos de trato. Lo que pasa es que no sabría... sería muy difícil juzgar si además tuvo alguna influencia en el NdeA o no. Es una buena... y fueron docentes que no eran de la carrera, eran más de asignaturas generales. Donde el curso más numeroso, con alumnos de edades promedio más reducidas... con lo cual era muy difícil... En la carrera, a veces uno tiene más contacto con los otros alumnos. Después en el ámbito, como docente no, el NdeA no.... Sí he visto alguna cosa en el trato con alguna, también dirigido a una mujer. Pero no, no tengo tanto conocimiento como para ver si ha influido en el NdeA. La verdad. Y sí también puedo decir que eso ocurrió más bien temprano, tanto en mi etapa como alumno como en mi etapa como docente. Puedo decir que los últimos cinco, seis, siete, ocho años no conozco ni siquiera ningún caso de que haya habido algún trato, ni siquiera trato, diferente. Ni siquiera trato diferente.

E: Bien, perfecto. ¿Cuán cómodo se siente con la frase “la ingeniería no es para todos”?

S: Me parece que es una frase realista. No... yo no creo que, por lo menos en... lo voy a poner en otros términos: si hay alguien que no puede alcanzar el nivel mínimo de aprobación de la materia, bueno, no la aprobará. No creo que sea nada... Es decir, no creemos que solo con voluntad todo se pueda resolver. Sí creemos que el 90%, o que el 99% de la población, si se lo propone, puede terminar cualquier carrera, incluida ingeniería. Pero tampoco nos preocupa si ese 1% llega y no puede pasar la materia. No es algo que nos preocupa. Nosotros tenemos una responsabilidad, también con el alumno. Es decir... nosotros hemos tenido casos de gente, por ejemplo, que no tiene un dominio, por ejemplo, de la trigonometría. O no tiene un dominio de la matemática superior... ¡Bueno! No es problema... esa es una cosa que nos excede. Es decir, nosotros no podemos ajustar, o reducir, el NdeA por esos casos. No es algo que nos preocupe. Voy a hablar de mí, personalmente: no es algo que me preocupe, personalmente. Sí lo que buscamos es que todas las personas vienen, y tienen

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

una... con alguno de los requisitos mínimos, nosotros las ayudamos, tratamos de que aprendan, pero no... yo creo que no es... a ver... no lo digo en el contexto más del que creo que viene la frase: 'bueno, solo para un excelente grupo de elegidos'; todo lo contrario. Pero sí creo que hay un porcentaje, pequeño o grande... así como yo no estoy para otras cosas, digamos. Para ciertas cosas, no las puedo resolver. Pero eso no me preocupa. No, de vuelta, no en el sentido de que "solo para un pequeño grupo de personas". Pero sí que hay un pequeño grupo de personas que no puede cursar la carrera porque, o no pueden aprobar la carrera, o no pueden ser ingenieros porque no reúnen ciertos requisitos eso es... no me... no estoy incómodo con eso.

E: Bien, excelente. En cuanto a la implementación del NdeA, ¿Qué es lo que mira en un alumno para determinar si está o no en condiciones de aprobar? ¿A dónde apunta cuando tiene que definir si un alumno está o no está para aprobar con la nota mínima?

S: Nosotros miramos fundamentalmente, sobre todo en los exámenes finales que es donde podemos evaluar mejor, nosotros miramos fundamentalmente dos cosas: por un lado, el conocimiento sobre el comportamiento mecánico del material: para nosotros es sumamente importante, porque es un material distinto al que vienen viendo en otras materias y que tiene unas características muy particulares que no se ven en otros materiales. Y después, las aptitudes prácticas. Es decir, si desconoce alguna pequeña norma de la reglamentación, bueno... Si es una norma secundaria, no nos preocupa. Si tiene algún pequeño lugar, alguna pequeña laguna, en algún aspecto secundario, no nos preocupa. Pero sí el comportamiento mecánico, lo tiene que conocer perfectamente. Tiene que ser perfectamente capaz de poder analizar una pieza sometida a cualquier solicitud, tiene que ser capaz de producir un resultado válido. Esas cosas sí las miramos. Después, si no... si el reglamento no lo conoce... si aspectos menores del reglamento no los conoce en profundidad, no nos preocupa. No sé si contesté la pregunta...

E: Sí, sí, sí. Claramente. Abundantemente. ¿Registra de algún modo el NdeA, ya sea con criterios, rúbricas, objetivos, o lo que fuere?

S: No hay, digamos, no hay un instrumento normalizado del NdeA. Es decir, hay una suerte de contrato académico con los alumnos, pero creo que el NdeA está tan lleno de sutilezas y matices y cosas que no... a veces uno requeriría un documento mucho más elaborado para poder capturar todo eso... es decir, nosotros en los exámenes finales no es que hacemos una suerte de sumatorias de puntos. No hacemos bueno, diez preguntas, si contesta seis bien, aprueba. Tenemos, por ejemplo... si desconoce algún aspecto del comportamiento mecánico

profundo, no importa que tan bien haya respondido nada... no recibe su aprobación, por ejemplo, en el examen final. Los exámenes parciales lamentablemente, por el método de evaluación, es mucho más difícil de implementar esto. Sin embargo, tratamos de mantener un equilibrio... porque también es muy... hay una línea muy fina entre la evaluación y la mejor evaluación para el alumno, y alguien que pueda sentirse subjetivamente evaluado. Entonces, si bien siempre hay algún grado de subjetividad... Ahí, en las evaluaciones parciales, es un poco más complejo. Pero no hay, lo que no hay es un... no hay un lugar, y tampoco nosotros hemos encontrado una manera de producir un término de aprobación objetivo, que uno diga "bueno, llena este checklist y el que lo completa bueno, aprueba, y el que no, no, digamos.

E: Bien, bien. Clarísimo. ¿Evalúa la constancia del NdeA? Me refiero a que si una prueba recibiría la misma calificación que hoy se le da de haberse tomado, por ejemplo, algunos años antes.

S: Sí, tratamos de mantenerla... lo que no significa que sea inamovible. Hemos sido, por ejemplo, en función también... Depende también mucho a veces de condiciones que nos obligan a cambiar. Por ejemplo, el aumento del número de alumnos nos obligó a hacer algunos ligeros cambios. A veces, darnos cuenta de que algunos temas eran más importantes de lo que creíamos, o algún otro menos... o sea que hay algunos pequeños cambios... en términos generales... yo creo que una persona que aprobó la materia, no digo con la nota mínima, pero con un poco más que la mínima, hoy se lleva la misma nota, diez centésimos más, diez centésimos menos. No habría grandes cambios....

E: Con lo cual, la constancia del NdeA es un objetivo que ustedes desarrollan en forma consciente.

S: Sí, sí, sí. Es algo que nos parece importante... y también, no ajustamos en relación al curso. No es que decimos que hay una campana... nos han tocado cursos muy buenos, donde la tasa de aprobación fue más alta que el promedio histórico, y cursos muy malos donde la tasa de aprobación fue muy inferior al promedio histórico y no por ello cambiamos el NdeA. No hacemos un ajuste en función del curso, del alumno...

E: Perfecto, perfecto... Esa era una pregunta que había pensado en hacer y después descarté, pero me viene bien la respuesta. Otra pregunta más: ¿Contrasta el NdeA utilizado, de alguna manera, para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto?

S: No, no. Es el que nos parece a nosotros. A ver... es motivo a veces de charlas con el JTP, de

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ver qué es importante y qué no, pero no es que lo contrastamos... Es decir, si hay un índice de aprobados bajo, nos preocupamos por el curso, pero no por el nivel. Es decir, el nivel hay que alcanzarlo. Nos preocupamos por si podemos generar material adicional, si podemos algún tema hay que desarrollarlo en más clases, si el próximo año hay que cambiar tal o cual cosa, pero no... nunca sobre el NdeA.

E: Bueno, ahora le hago una última pregunta, que es, dicho todo esto, repasando todas las preguntas que estuvimos haciendo... una pregunta englobadora. En definitiva: ¿Cómo lo hace? ¿Cómo se da cuenta si un alumno está para aprobar o no? Dicho en sus propias palabras y ponderando los aspectos que usted crea más convenientes.

S: Bueno, yo creo que es un proceso... voy a hablar de la evaluación final, que es la que tenemos más control. Una vez que nosotros evaluamos los aspectos más técnicos, es decir, la habilidad para poder aplicar el conocimiento teórico en la resolución de un problema práctico, y por otro lado la solvencia teórica, hay... creo que nosotros mantenemos un elemento muy... muy subjetivo en términos que hay alumnos que cuando nosotros los interrogamos y los evaluamos, y vemos... y recorremos los temas, y vemos que tienen una solvencia en el manejo del tema, una seguridad en lo que dicen, una comprensión de la materia... muchas veces... acá es donde voy: no nos interesa el conocimiento llamémosle de la memoria... que alguien pueda repetir algo no es algo que nos impresione pero si, muchas veces sobre algún aspecto del curso y vemos que la persona es capaz de hacer alguna reflexión crítica extrapolando... es decir, algo que nunca se vio, por ejemplo, planteando un caso hipotético, teórico, del comportamiento de un elemento, analizando una situación sobre la que nunca se conversó, pero que tiene relación con el curso y esa persona es capaz de tomar todo ese conocimiento que adquirió en el curso y aplicarlo a la resolución de este problema que es, no digo nuevo, pero sobre el que no tiene un antecedente claro al que referirse, y ahí nosotros concluimos que está en condiciones de aprobar el curso. Esa es nuestra... cuando llega a ese nivel de manejo de la información... Obviamente, hay alumnos brillantes que pueden resolver problemas prácticamente... es decir, muy distintos a los que vieron y alumnos no tan brillantes que solo les pueden pegar una pequeña vuelta de tuerca al problema. Nosotros lo que vemos es... no necesario tiene que ser un problema. Muchas veces es una reflexión, es una reformulación con otras palabras de un conocimiento específico... pero no nos impresiona, no nos impresiona es recitar el reglamento, o poder reproducir sin pensar una demostración... es decir, por ahí a veces nos interesa más la gente que cambia en una demostración e incorpora una modificación... en fin, eso es lo que termina a nosotros por decidirnos, en general. Para terminar de convencernos de que el nivel

que alcanzó es el de aprobación.

E: El mínimo de aprobación.

S: El mínimo de aprobación, exactamente.

E: Bien, bien. Clarísimo. ¿Hay algún comentario más que quiera hacer, después de todo esto, alguna aclaración, un aporte, una reflexión, que pueda compartir con nosotros?

S: No... quizás lo único, siendo que el tema está ligado a las evaluaciones, no es solo evaluaciones, pero tiene alguna vinculación, lo que nosotros estamos tratando de hacer constantemente, a veces con mayor éxito y a veces con menor éxito es integrar la evaluación al proceso de aprendizaje. Y ahí, de alguna manera, viene inserto el NdeA. Creemos que es algo... por eso es que nosotros nos resistimos a contar a esos modos específicos de calificar que es contar, simplemente sumar cuánto dio el examen y si dio más de 60 poner una nota y si dio menos otra... y eso me parece un punto que está un poco descuidado, para nosotros, en el resto de la... tanto en la etapa de alumno como ahora en esta etapa docente, y creo que es algo donde se podría trabajar más, en esa integración. A veces se vuelve como una especie de acto administrativo, nada más. Y como que hay un esfuerzo de los docentes. Se invierte un tiempo muy grande del curso en evaluar, definir los conceptos, definir el examen, porque también es uno /INAUDIBLE/ hay que ver cómo evaluarlo, creo que se invierte mucho tiempo del curso en una cosa que muchas veces se convierte en un acto administrativo y... no... nos parece que es algo... es una pena. Porque es mucha energía en un lugar donde tiene poca, en general, o tiene menos de la que uno querría y se va en una cosa administrativa que podría integrarse en el proceso de aprendizaje. Ese es el comentario.

E: Bueno, perfecto. Bueno, súper claras sus respuestas. Muy clara su, muy positiva su participación. Así que bueno, le agradezco su tiempo, sus respuestas y le deseo la mejor de las suertes.

S: Por favor. Muy agradecido y bueno, suerte con esa tesis.

E: Dios quiera. Hasta luego.

1.2. Caso 2

E: Grabando entonces. Bueno. Hoy es 16 de junio y estoy haciendo una de las entrevistas. Bueno. Primeramente, gracias por prestarte a la entrevista. La verdad es algo que yo agradezco mucho. Te comento quién soy. Soy Aníbal Tolosa, y estoy haciendo la maestría

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

en docencia universitaria, que la estoy cursando en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Buenos Aires. Entonces, dentro de esa maestría, tengo que hacer una tesis. La tesis que yo estoy llevando adelante busca responder la siguiente pregunta, que es: ¿Qué criterios emplean los docentes de la carrera de ingeniería civil de la UTN para definir el NdeA que utilizan al calificar? Ese sería el objetivo de mi trabajo de tesis, y ese es el porqué de estas entrevistas. Antes de seguir adelante me gustaría hacer algunas aclaraciones. Primero, que esta entrevista está siendo grabada. Segunda, que las respuestas que vos me des van a ser tratadas... van a ser consideradas confidenciales. La tercera es que esta entrevista cuida tu anonimato. Entonces, la idea es que vos sepas que, al momento de responderme, podés responderme con total sinceridad y con total tranquilidad que gozas de anonimato. Y, además, tus respuestas tampoco van a ser juzgadas. Ni vos ni tus respuestas. Porque el objetivo de esta entrevista es lo inmediato y del trabajo de tesis en lo último tiene que ver con tratar de entender, no de juzgar ni decir “que bien que hace esto ni qué mal que hace esto”. Entonces, en virtud de todas estas cuestiones, de todas estas características, profesor, te pregunto: ¿Estás en condiciones de participar? ¿Tenés deseos de participar de esta entrevista?

S: Sí, sí, estoy de acuerdo con las condiciones. Tengo intención de participar.

E: Buenísimo. Entonces vamos a seguir adelante estableciendo algunas mínimas definiciones como para estar seguros de que estamos hablando el mismo idioma, nada más. Primero, hay una diferencia entre la evaluación y la calificación que me gustaría repasar. Cuando uno evalúa a un alumno, uno se mete en todo un proceso que involucra varias instancias en donde uno trata de identificar cuánto sabe el alumno ¿No? En distintas cuestiones. Ese proceso de evaluación puede incluir una instancia de calificación. Entonces, cuando uno, a eso que tomó del alumno, le pone una nota, ahí está calificando. Pero la evaluación no necesariamente involucra calificación. Por ejemplo, si uno evalúa a un alumno y le da algún tipo retroalimentación acerca de lo que está haciendo bien y lo que está haciendo mal, ahí eso no lleva calificación pero sin embargo es una evaluación y al alumno le puede venir muy útil. Entonces, esa es la primera cosa que quería separar: evaluación es una cosa, calificación es otra. Lo otro tiene que ver con la profundidad de dictado. Dentro de lo que es el marco teórico de esta tesis, cuando yo me refiero a profundidad de dictado, me refiero a algo que define el docente, que afecta mayormente al curso en general y se vincula con la planificación de la asignatura, o sea, involucra el rigor, la complejidad y el detalle que el docente emplea al dar sus clases, al presentar ejemplos, al seleccionar bibliografía, al hacer apuntes ¿No? Tiene que ver con lo que el docente da a la clase, mientras que el NdeA, que también define el

docente, afecta a los estudiantes pero en forma individual, y establece los requisitos mínimos de aprobación. O sea, es el desempeño mínimo que el docente debe ver en el estudiante para probarlo con la nota mínima. Ese es el NdeA: es lo mínimo. Que puede coincidir con la profundidad de dictado, o no. Son cosas distintas. ¿No? Entonces, el NdeA es, en definitiva, lo mínimo que vos tenés que ver en un estudiante para decir “bueno, aprobó con lo mínimo”. ¿Hay alguna pregunta que quiera hacer, profesor?

S: No, por ahora no.

E: Bien. Entonces, ahora vamos a hacer algunas preguntas generales, como para poder conocerlo un poco más ¿En qué universidad dicta clases?

S: En la Universidad Tecnológica Nacional, Regional Buenos Aires.

E: Bien. ¿A qué carrera pertenece la asignación que dicta?

S: A la carrera de ingeniería civil.

E: Bien. ¿En qué año de la carrera se ubica la asignatura que usted dicta?

S: En el cuarto nivel.

E: Cuarto nivel, perfecto... ¿Hizo algún curso de capacitación docente?

S: Yo soy profesor de matemática y física de nivel secundario, no sé si eso cuenta...

E: ¡Claro que sí! Porque, de alguna manera, yo entiendo que, además de las herramientas que pudo haber obtenido en su paso por la universidad para obtener su título de grado, también tiene otros aportes debido a ese otro trayecto Así que sí, sí...

S: También, perdón, he hecho algún curso sobre la evaluación del aprendizaje, algún curso aislado, pero con pequeña carga horaria, a lo largo de todos estos años.

E: Perfecto, perfecto, perfecto. La otra cosa que le quería preguntar es ¿Qué cargo ocupa en la asignatura que dicta?

S: Soy profesor titular ordinario.

E: Bien. ¿Cómo está compuesta la cátedra? O, digamos, ¿Cuáles son los roles? ¿Tiene un JTP, o dos JTP, un ayudante... ¿Cómo está compuesta la cátedra que usted dirige?

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

S: En realidad, la cátedra completa consta de dos cursos. Yo estoy a cargo de uno de los cursos, y hay otro profesor adjunto a cargo del segundo curso. En mi curso hay un jefe de trabajos prácticos que tiene dedicación compartida con otra asignatura. O sea, no es exclusivo de la asignatura, y además se cuenta con un auxiliar ayudante ad honorem. O sea que, en nuestro curso, somos tres.

E: Bien, perfecto, perfecto, perfecto. ¿Qué cantidad de alumnos promedio tiene por curso?

S: Normalmente, tenemos alrededor de 30 alumnos, y este año en particular tenemos 63 alumnos... Pasamos a más del doble.

E: En cada uno de los cursos... Este año hay más o menos 60 en el curso que dirige usted y otros 60 en el curso que dirige el otro profesor.

S: Tal cual... más de 60... 63...

E: Perfecto ¿Se recibió en la facultad que dicta clases?

S: Sí.

E: ¿Cuántos años hace que se dedica a la docencia?

S: Desde el año 96... 25 años.

E: 25 años... perfecto ¿Y cuántos años hace que está al frente de la asignatura que dicta?

S: Ya te digo... 8 años.

E: Ocho años al frente de la asignatura. Perfecto, perfecto. La última de esta instancia ¿Qué edad tiene, profesor?

S: 49 años.

E: 49 años, perfecto. Ahora, le voy a hacer algunas preguntas más específicas respecto al tema de investigación. La primera es ¿Quiénes participan en la definición del NdeA?

S: Principalmente yo, con colaboración del jefe de trabajos prácticos, que también tiene participación en la decisión.

E: No estoy preguntando acerca de cómo se aplica, y si un alumno está para aprobar o no, sino en el planteo de que es lo mínimo que se debería pedir a un alumno. A esa definición del

NdeA ¿También usted y el JTP?

S: Sí, entre... Si bien yo me hago responsable, me hago cargo... pero participativamente en la decisión el jefe de trabajos prácticos.

E: Bien, perfecto. ¿Consulta a las autoridades de la carrera al momento de definir el NdeA?

S: No.

E: Bien ¿Alguien más aplica el NdeA? O sea ¿alguien, además de usted, decide si un alumno aprueba o no?

S: En forma aislada, individual, no. La decisión es conjunta.

E: O sea, cuando...

S: El jefe de trabajos prácticos, si llegado el momento de decidir si una persona –un alumno– está en condiciones de aprobar o no aprobar, lo discutimos entre los dos y tomamos la decisión normalmente consensuada.

E: Perfecto

S: No solemos tener diferencias... mayores diferencias.

E: Está bien, pero digamos que existe el hábito de que, habitualmente, a cada alumno son dos las personas que determinan que está para aprobar, y ahí es donde aprueba la materia.

S: Sí, me extendiendo un poco más. El... la... eh... qué te iba a decir (...) esta es la falta de concentración que te comentaba (el docente enfermó de COVID y, aunque se recuperó bien, antes de la entrevista aclaró que con frecuencia tiene lagunas que antes de la enfermedad no tenía). Normalmente, hay alumnos que están, sin lugar a duda. Cumplen con los requisitos mínimos para aprobar la materia, y normalmente no necesitan ninguna... ningún acuerdo ni ninguna discusión con el jefe de trabajos prácticos. Hay otros que están totalmente... no cumplen con los requisitos mínimos, o sea, sin lugar a duda. Generalmente aquellos que están en situación no demasiado clara, o transparente, de si están en condiciones de aprobar o no; con esos son los que tratamos en forma conjunta y decidimos en forma conjunta si esa persona está o no para aprobar. No sé si queda claro...

E: Está mucho más claro, sí, sí, sí...

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

S: No es que, por ejemplo, de los treinta alumnos estamos tratando a los treinta individualmente. Generalmente son tres, cuatro o cinco que son los que requieren un tratamiento especial para saber si estamos de acuerdo con que cumplen o no con los requisitos mínimos de aprobación.

E: Perfecto, perfecto, perfecto. ¿Consultan los lineamientos de la CONEAU, del CONFEDI o de la UTN al momento de definir el NdeA?

S: Con respecto a... nosotros tenemos una planificación de la asignatura que requiere objetivos mínimos a cumplir por parte del alumno. Esos requisitos mínimos están ligados a requerimientos de la universidad. Entonces, si bien no son demasiado explícitos, los tenemos en cuenta en la elaboración de los objetivos propios de la asignatura. O sea, los tenemos en cuenta... estoy hablando de los objetivos que fija la universidad para la materia, los tenemos en cuenta indirectamente. Con respecto al objetivo de la CONEAU no, no los tengo presentes.

E: Bien. La próxima pregunta es ¿Consulta el diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA?

S: Sí, sí.

E: Una pregunta: cuando usted me hablaba que consulta los lineamientos de la universidad, ¿Son los de la carrera, o son otros?

S: Son los específicos de la materia.

E: Los específicos de la materia. Usted consulta los lineamientos específicos de la materia que figuran en el diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA.

S: Tal cual. Que no son muy explícitos, o sea son muy generales sobre todo porque hacen referencia a contenidos más que a un nivel de conocimiento. Pero bueno, si tengo en cuenta principalmente esos contenidos. Hasta ahí... O sea, no en cuanto al nivel de conocimiento, al no estar... al no ser explícitos, bueno, ahí... ya queda a criterio de la cátedra en particular.

E: Correcto. Pero cuando nosotros hablamos de “consulta los lineamientos de CONEAU, CONFEDI o de la UTN al momento de definir el NdeA son los objetivos específicos de su asignatura que está en el diseño curricular.

S: Tal cual.

- E: Perfecto, bien, buenísimo. ¿Tiene en cuenta lo que el estudiante demanda al momento de definir el NdeA?
- S: Sí, si bien no lo que demanda explícitamente el alumno que está cursando sino lo que... debido a que tengo mucho contacto con alumnos que están haciendo los proyectos finales, e inclusive la práctica profesional supervisada, a todos, absolutamente a todos los alumnos les consultó sobre su crítica a la carrera, y en particular muchos hacen referencia a las asignaturas en las que yo estoy involucrado. Entonces, intento tomar nota de cuáles son los requerimientos, reclamos, o observaciones de ex-alumnos sobre lo que esperaban de las distintas asignaturas en las que yo estoy involucrado. O sea, no les preguntó a los alumnos actuales o a los que están por venir, sino que tomo como referencia a los ex-alumnos para que hagan su crítica y requerimientos sobre lo que hubieran esperado de la asignatura. En ese sentido hago la retroalimentación.
- E: Perfecto, perfecto. ¿Tiene en cuenta lo que el mercado laboral demanda al momento de definir el NdeA?
- S: Generalmente, esa retroalimentación de ex-alumnos, muchos tienen en cuenta esa demanda del mercado laboral. O sea, que está íntimamente ligada la demanda del mercado laboral con esos requerimientos.
- E: ¡Claro! Muchas veces aparece, dentro de la devolución que los ex-alumnos le hacen, metido ese tema de lo que el mercado laboral demanda.
- S: Claro, tal cual.
- E: Perfecto. ¿Tiene en cuenta la definición que se da al NdeA en otras cátedras y/o facultades al momento de definir su NdeA?
- S: No.
- E: ¿Qué importancia le otorga en su definición del NdeA a “asegurar los objetivos de la universidad”?
- S: A ver... los objetivos que plantea la universidad son algo vagos y muy genéricos. Yo los considero dentro de un marco pero, digamos, al momento de evaluar, yo soy mucho más específico. Más concreto. Las pautas generales que espera la universidad de sus alumnos, es como que... No sé, tal vez no estoy capacitado para traducirlos en algo muy específico y concreto al momento de la evaluación.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

E: Perfecto, perfecto. ¿Considera la excelencia académica como un objetivo al momento de definir el NdeA?

S: No.

E: No.

S: No.

E: ¿Considera el mantener el nivel educativo como un objetivo al momento de definir el NdeA? Yo me refiero ¿vio que a veces se dice “antes la educación era mejor y ahora no”? Digamos, si tiene en cuenta tal vez esa eventual crítica que a veces se hace a los sistemas educativos al momento de definir el NdeA.

S: No, no lo tomo. Si bien, digamos que indirectamente está relacionado con los NdeA que uno considera, pero no lo pienso. Cuando pienso en evaluar y en establecer pautas mínimas de evaluación, no lo hago pensando en un nivel de excelencia lo hago pensando en otra cosa. Lo hago pensando principalmente en los requerimientos que van a tener los futuros ingenieros, o sea, los actuales alumnos... lo que van a necesitar el día de mañana. Lo hago pensando en eso, y no en una excelencia académica o nivel académico... no lo hago pensando en eso.

E: Bueno. Vinculada con esta está la siguiente pregunta: ¿Considera el mantener el prestigio de la universidad como un objetivo al momento de definir el NdeA? No sé... vio que, a veces, se dice “que buenos que son los alumnos de tal Universidad” o al revés “qué malos que son los alumnos egresados de tal facultad”, quiero saber si...

S: La verdad es que no lo hago... no lo considero. Y la verdad, no sé si está bien o está mal. La verdad es que esa es una de las dudas que tengo. Pero no lo hago... no tengo esa consideración al momento de evaluar.

E: Bien, bien, bien. De evaluar y de definir el NdeA.

S: Claro

E: Perfecto. ¿Tiene en cuenta las responsabilidades legales que enfrentará el alumno a su egreso para definir el NdeA?

S: No... O sea, pienso más en la concientización del alumno en la responsabilidad que va a tener, más allá de esto de fijar pautas de aprobación. Lo veo como una cuestión paralela. O

sea, sí hago mucho hincapié en la responsabilidad profesional que van a tener, y legal, pero no me siento responsable de ligar mi pauta de aprobación con su futura responsabilidad profesional. Creo que la responsabilidad es del alumno, del futuro profesional, y queda en él esa responsabilidad. O sea, que no la veo ligada... que yo indirectamente, por aprobar o no aprobar, tenga cierta pauta de responsabilidad con su futuro ejercicio profesional. No sé si pasa por ahí la consulta...

E: La pregunta tenía que ver, así como yo me la había imaginado, con el hecho de saber por ejemplo “bueno, si no sabe esto, puede ir preso”. Una cosa así... si no sabe esto, o lo implementa mal, puede ir preso. Tenía que ver con eso la pregunta. Pero, el enfoque que le dio también es muy interesante...

S: Por eso, no estoy no veo esa conexión. Para mí hay un corte. No creo que uno, como docente, esté de alguna manera... tenga algún grado de responsabilidad con las consecuencias del futuro ejercicio profesional del alumno, del ex-alumno digamos.

E: Perfecto, perfecto... impecable ¿Qué importancia le otorga a “preparar para el ejercicio de la profesión” al momento de definir el NdeA?

S: ¿Me repetís la pregunta?

E: Sí. ¿Qué importancia le otorga a preparar para el ejercicio de la profesión al momento de definir el NdeA? A ver, yo esto me lo imagino así: hay contenidos tal vez más académicos, hay contenidos que tienen que ver con ciencias básicas o la parte más dura, tal vez, y hay otros contenidos que se vinculan específicamente con lo que la profesión pide día a día. Entonces sí, de alguna manera, en su definición del NdeA qué importancia tiene el preparar para el ejercicio de la profesión, para el ejercicio práctico de la profesión.

S: Y... para mí, la mitad de la evaluación está pensada en preparar para el ejercicio de la profesión. ¿A qué me refiero? Si bien tal vez me adelanto un poco, nosotros tenemos evaluaciones tradicionales –con un examen, con algún planteo de problemas y dónde hay respuestas correctas o más o menos correctas– por un lado y la elaboración de trabajos prácticos. En cuanto a la elaboración de trabajos prácticos, en sí, la mitad de los trabajos prácticos tienden a reproducir lo que va a ser el futuro profesional como ejercicio de la profesión, o sea, tienen que desarrollar un proyecto. Entonces, la evaluación de ese proyecto –que es la estructura de un edificio completo– es el trabajo que realiza un ingeniero civil –o el que se espera que vaya a realizar un ingeniero civil... por lo menos aquel que se dedique a diseñar estructuras de hormigón–. Entonces, a lo que voy es que le damos mucha

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

importancia –no como un trabajo secundario, un trabajo práctico anexo– sino que le damos mucha importancia al desarrollo de ese trabajo práctico, a la evaluación de ese trabajo práctico, y a las exigencias sobre ese trabajo práctico que están íntimamente ligadas con el ejercicio de la profesión.

E: Bien, bien, bien. Está clarísimo. Otra pregunta ¿Qué rol ocupa, al momento de definir el NdeA, el “asegurar la inserción laboral del egresado”?

S: Bueno. Como prácticamente la mitad de los trabajos que se realizan en la asignatura tienden a reproducir un trabajo profesional, con la misma modalidad que se supone que van a tener el día de mañana –o sea, le damos mucha importancia a ese tipo de trabajo, a ese tipo de evaluación, y también los requerimientos sobre esos trabajos–.

E: Bien. Perfecto. ¿Qué importancia le otorga a la posición relativa de su materia en el plan de estudios al momento de definir el NdeA? O sea, si es de las primeras o de las últimas... si eso tiene alguna gravitación en el NdeA.

S: Y... la materia está a mitad de carrera. Más o menos, nosotros nos adaptamos a la posición en que estamos. Tranquilamente la materia podría estar en el quinto nivel, por ejemplo. Pero yo creo que complicaría mucho a otras materias, a otras asignaturas. Entonces estamos en el lugar correcto, y en cuanto a sí afecta un poco a las pautas de aprobación, en el lugar que estamos creo que no... no. Obviamente, tenemos objetivos acordes con la posición del lugar en el que estamos, y tratamos de ser consistentes con ese lugar, con esa posición. Sabemos que no somos de las últimas asignaturas de la carrera... entonces, ocupamos el lugar donde estamos.

E: Bien, bien. Perfecto. ¿Qué importancia le otorga, en su definición del NdeA, a la cantidad de horas asignadas a su materia en el plan de estudios?

S: La asignatura tiene una carga horaria de las mayores. No es la mayor, pero si es de las mayores. Y bueno, se requiere un trabajo, una dedicación a la asignatura acorde con la carga horaria asignada o sea...

E: Y eso ¿Qué impacto tiene en el NdeA? Por ejemplo, si las horas asignadas a su materia fueran menores ¿El NdeA sería el mismo, o bajaría? O al revés: si mañana sale una actualización del plan de estudios que otorga más horas a su asignatura, el NdeA ¿Aumentaría o se mantendría como ahora? ¿Cómo lo siente?

- S: No, yo creo que no afectaría porque yo creo que adaptaría los recursos horarios a los requerimientos de la asignatura, o sea, trataría de ser consistente entre recursos y expectativas de lo que uno espera.
- E: Bien. Con lo cual se ajustarían las estrategias, tal vez, pero no tanto el NdeA.
- S: Obviamente, si la carga horaria... si los recursos horarios fueran menores, esperaríamos menos de los alumnos. Si le dedican menos tiempo, se van a esperar menos resultados, menos conocimientos, menos capacidades de los alumnos.
- E: Bien, perfecto, perfecto. ¿Modifica el NdeA en función de la instancia de evaluación? Por ejemplo ¿Es el mismo NdeA que considera en un parcial, en un final o en una evaluación integradora? O, por ejemplo ¿Es el mismo NdeA en la primera evaluación, o en el recuperatorio? ¿O es el mismo NdeA la primera, segunda, tercera o cuarta vez que algún alumno se presenta a final?
- S: Intentamos mantenerlo constante a lo largo del tiempo. O sea, la primera instancia de evaluación y la última instancia de evaluación, tratamos de mantener los mismos requerimientos, al igual que cuando se corrigen trabajos prácticos: se intenta que el nivel de exigencia sea el mismo a lo largo del año que en las instancias de correcciones de diciembre y de febrero y, llegado el caso se extiende, pero se trata de mantener los mismos requerimientos.
- E: Bien, excelente ¿Qué actitud toma usted que un estudiante carece de algunos conocimientos que ya debería manejar de antes?
- S: Particularmente intento apoyarlo en esos conocimientos, transmitirlos, ayudarlos a que puedan... Si no los tenían, de que los logren y si los tenían, pero no lo recuerdan bueno, que los revean.
- E: La pregunta apunta específicamente a aquellas situaciones en las cuales el alumno tiene los conocimientos que usted impartió en su seminario o su asignatura, pero carece de alguno anterior. Entonces, frente a eso, hay algunos docentes que dicen “esta persona, lamentablemente, no puede aprobar porque está por debajo del NdeA que yo pongo” y hay otras personas que dicen “no, mis conocimientos, los que yo venía impartir los tiene, lo que tiene también tal vez es una carencia de previa que tendrá que ver cómo la resuelve”. A eso apuntaba la pregunta.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

S: Yo trato, cuando detecto alguna situación así, de dar un apoyo para reflotar esos conocimientos que no tiene, u olvidó, o circunstancialmente no los tiene presentes, pero trato de dar ese apoyo. De colaborar digamos, no lo tomo como una falta grave del alumno.

E: ¿Y si el alumno no lo logra? Digamos: usted lo apoya, pero el alumno no logra esos conocimientos ¿Puede igual aprobar su materia?

S: Sí, yo creo que sí. Por decir algo: si no recuerda la ecuación diferencial, o cómo era el planteo de una ecuación diferencial de la elástica de una columna sometida a efectos de segundo orden... temas que tal vez haya visto en resistencia de materiales, o debería haber visto en resistencia de materiales, trato de ponerlo en contexto. Pero no va a tener problemas en resolver una columna de hormigón armado solicitada a flexión compuesta si no recuerda cómo era el planteo de la ecuación de la elástica de una columna en segundo orden... O sea, si bien están íntimamente relacionada una cosa con otra, pero de última en las aplicaciones concretas, en diseños concretos, no hace falta remontarse a los fundamentos del diseño de columnas ¿No? No sé si... eso lo hago con un ejemplo, pero quiero decir que generalmente no suele ser la traba para aprobar o lograr los requisitos mínimos de esta asignatura del cuarto nivel, y por ahí tiene baches de temas de asignaturas de niveles anteriores. No veo, generalmente, que sea algo muy conflictivo.

E: Bien, impecable. ¿Considera aspectos no disciplinares al definir el NdeA?

S: ¿A qué te referís?

E: Digamos... los aspectos disciplinares es todo lo que está incluido en los objetivos específicos, en los en los contenidos mínimos, que están ahí en el plan de estudios, que están vinculados a su materia. Ahora, cuestiones actitudinales, por ejemplo, que puede ser su capacidad para escuchar, o por ejemplo su habilidad para expresarse por escrito, o su habilidad para negociar, o para coordinar... ese tipo de, por ejemplo ¿No?

S: Sí, sí, sí...

E: Son ejemplos que se me ocurren. Si esos aspectos están tenidos en cuenta, de alguna manera, al momento definir el NdeA.

S: No, no, no. O sea, si bien afectan, me parece, el desempeño durante el cursado, pero no están explícitos dentro de las pautas de aprobación.

E: Bien. ¿Conoce casos de alumnos a los a los que, gracias a su correcta expresión oral y/o

escrita, se les hizo más fácil su aprobación?

S: No... A ver, no tengo presente el caso, pero sí soy consciente de que los alumnos que tienen mejores capacidades para expresarse, para transmitir, tienen más facilidad, me parece, para avanzar a lo largo de la carrera. No solo en esta asignatura; sino en general.

E: Bien, perfecto.

S: Es más: ni hablar, en el futuro desarrollo profesional, o sea, ahí sí me parece es muy grande la diferencia entre aquellos que tienen mejores capacidades de expresión y aquellos que, bueno, con más limitaciones... que pueden conocer mucho de ciertos aspectos técnicos pero... Yo creo que, durante la carrera, no incide tanto esa capacidad de expresión, en la evolución de la carrera, pero sí después en el ejercicio profesional. Ahí sí hay como una... no sé si decir una desconexión o... los requerimientos del cursado de la carrera esperan ciertas cosas de los alumnos, pero después, en el futuro ejercicio de la profesión, tal vez ciertas cuestiones tienen mucha más incidencia que otras que, por ahí, hacemos mucho más hincapié durante el cursado de la carrera.

E: Entonces, aprovechando esta respuesta suya, lo invito a repensar tal vez la pregunta “qué importancia le otorga a preparar para el ejercicio de la profesión al momento definir el NdeA”, cuando usted me decía que sí, ¿se refería al ejercicio profesional, pero limitado específicamente a la cuestión disciplinar? ¿Estos aspectos no los tenía en cuenta cuando me dio esa respuesta?

S: No.

E: Claro, claro, perfecto.

S: También pasa, ojo, yo veo eso, pero también los veo por una cuestión de limitaciones que tenemos desde la facultad. O sea, el ejercicio profesional es una cosa y el cursado de una carrera es otra. Si bien nosotros, como docentes, tratamos... tenemos en la cabeza expectativas de hacia dónde queremos preparar a los alumnos, como futuros profesionales, pero también tenemos grandes limitaciones que son propias... estamos en una universidad y no estamos en un medio laboral. O sea, por eso: por un lado lo reconozco eso, pero también veo que es como... a ver, otro ejemplo: lo que uno aprende en obra, desde el día a día de la obra, el muy difícil que lo pueda transmitir en la universidad, en el ambiente académico. El hecho, ejemplo, de llevar adelante una iniciativa profesional ¿Cómo le podríamos decir? Llevar adelante una pequeña empresa, digamos, una pequeña o mediana empresa, es muy

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

difícil que lo pueda reproducir el ambiente académico. O sea, nosotros tenemos muchas limitaciones en ese sentido. O sea, por eso reconozco que hay una disociación, o una diferencia entre para lo que nosotros preparamos al alumno y después, su futuro desempeño... pero bueno, hacemos un poco lo que podemos.

E: Bien, bien, perfecto. Otra pregunta más ¿Conoce casos de alumnos a los que, debido a un aspecto físico poco favorable (por ejemplo: vestimenta pobre o sucia, tatuajes visibles, piercings, tal vez cabello desarreglado o teñido, etcétera) se les hizo más difícil la aprobación? ¿Eso puede pasar? ¿Ha visto algo, ya sea ya en su etapa como estudiante o ahora como docente? ¿Pudo identificar situaciones de este tipo?

S: No, y yo creo que principalmente porque el aspecto del alumno de nuestra carrera es muy homogéneo. Tampoco noté grandes diferencias, o diferencias tan extremas, o sea alumnos desalineados, o que se salen del estereotipo del alumno de ingeniería civil. No noté grandes diferencias. No noté tampoco que sea esa una problemática.

E: Bien, bien, bien, excelente. ¿Conoce casos en los que alumnos con discapacidad sean calificados de acuerdo a niveles de aprobación exclusivos, diferentes de los que se aplican al resto de los estudiantes? O sea “porque tiene una discapacidad, le vamos a hacer la cosa más difícil, le vamos a hacer subir el nivel”. O al revés: “porque tiene una discapacidad le vamos a hacer la cosa más fácil, le vamos a bajar el NdeA” ¿Vio algo de eso...?

S: No, nunca, la verdad no...

E: ¿Tuvo alumnos con discapacidad?

S: Que yo tenga presentes... tampoco, no recuerdo. O sea, sí hubo alguno con alguna discapacidad, habrá sido algo menor, que yo por lo menos no lo percibí. Pero no tengo... la verdad, no me viene a la mente ningún caso, no me acuerdo de ningún caso. Y eso que, le digo, he tenido alumnos y alumnos...

E: Sí, sí, perfecto.

S: No recuerdo...

E: ¿Conoce casos en los que el sexo del estudiante intervenga en el NdeA? Similar al caso anterior: por ejemplo “porque es mujer, se la vamos a ser más difícil”. O al revés: “porque es mujer, se la vamos a hacer más fácil”. O porque es mujer, directamente, es diferente. ¿Ha notado algo así?

- S: No, no, tampoco note temas de género... no...
- E: En el NdeA no.
- S: En nada. En el NdeA ni en ninguna consideración... Ninguna consideración desde el día que entró a cursar, hasta el día que se fueron, nunca noté ningún tipo de... Ningún tipo de situación.
- E: Trato especial, para bien o para mal...
- S: Para nada. Exacto, sí.
- E: Bueno, excelente. ¿Cuán cómodo se siente con la frase “la ingeniería no es para todos”?
- S: A ver, yo creo que más que cómodo o no cómodo, es un hecho. Pero lo tomo en el sentido, no de discriminación desde la ingeniería, sino porque, simplemente, creo que no todas las personas se inclinan por gusto hacia la ingeniería... O sea, yo creo que hay gente que tiene más afinidad hacia la música, gente que tiene más afinidad hacia las artes, hacia las ciencias exactas, hacia las ingenierías... todos tenemos inclinaciones, lo veo en ese sentido. No desde el sentido de que, bueno, nosotros desde la ingeniería decimos ‘bueno no, ustedes no capacitan o no cumplen con los requisitos para acercarse a la ingeniería’. Lo veo desde otro punto de vista. Creo que desde el que vos me hacía referencia, que pasa más por la discriminación que por la afinidad.
- E: Sí, o tal vez qué hacer frente a esa pregunta. Digamos, si es algo que lo aceptamos y nos deja, de alguna manera, cómodos no es la palabra... pero de alguna manera, es una cuestión naturalizada que pasa o si, de repente, nos involucra y nos moviliza en alguna dirección, que no sabría cuál es.
- S: Sí, por eso. Desde el punto de vista del... para poner a priori una frontera para decir “bueno, vos sí, vos no”, yo la interpreto que venía por ese lado, no lo veo. No me parece razonable. Sí veo que, desde el individuo, no todo el mundo tiene afinidad hacia las ingenierías o cantidad de actividades.
- E: Relacionado con esta pregunta... ¿Le tocó a usted, profesor, ser la persona que le diga a alguien que no puede avanzar en su carrera porque no resuelve lo que debería resolver, no tiene lo que hace falta, no tiene esa...?
- S: No, no... nunca... nunca le dije... Ni se me pasó por la cabeza...

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- E: Yo me refiero a que rinde una vez: aplazo. Rinde otra vez: aplazo. Rinde una tercera vez: aplazo. Rinde cuarta vez: aplazo... De alguna manera no lo está diciendo verbalmente, pero lo está diciendo a partir de sus calificaciones. Si había alguna vez estado en esa situación, donde uno siente que es el punto que indica hasta dónde llegó el alumno en esta carrera. Si estuvo alguna vez en esa situación.
- S: No, no. En alguna circunstancia parecida, que rindieron una vez mal, y otra vez mal... normalmente lo que siempre hicimos fue tratar de ir rotando al docente evaluador para que no... no repita siempre con la misma persona.
- E: Claro. Para descartar que haya alguna característica particular o singular que es lo que, con ese docente, lleva a al aplazo.
- S: Ya sea tema del docente o sea de predisposición de un alumno con ese docente... Por ahí el problema... por más buena onda que ponga el docente... por ahí el problema que es el rechazo no sé.. algún prejuicio que tenga el alumno.
- E: Hay docentes que intimidan mucho, con su presencia nada más. Con lo cual el docente no dijo ni buen día y el alumno no puede ni decir su nombre.
- S: Claro, tal cual. Si se puede, tratar de ir rotando en esa situación.
- E: Bien, bueno, ya estamos cerrando las últimas preguntas. La siguiente es: ¿Qué mira en un alumno para determinar si está o no en condiciones de aprobar? ¿En dónde hace foco? De todas estas cosas que estuvimos diciendo, llegado el momento, uno tiene que decidir: tiene el alumno enfrente, si aprueba o no prueba. ¿En dónde pone la mirada?
- S: Hay dos formas distintas de evaluación y de instancias de aprobación. Una es la que es un proceso continuo a lo largo de todo el año, donde las instancias de aprobación son muchas y se extienden mucho en el tiempo. Entonces, en ese caso, no hay un momento donde uno se sienta y dice 'listo, aprobó o no aprobó' sino que es todo un proceso, y no, no se juega todo en una decisión de último minuto. Esa, me parece que es esa instancia de evaluación más sencilla y por lo menos creo que es menos arbitraria que la instancia de evaluación de cuando uno toma un examen final, donde bueno... hay un momento donde uno dice si aprueba o no aprueba. ¿No? O sea, una cosa es las que se extiende a lo largo de todo el tiempo y otra es cuando se juega todo en un momento.
- E: Con lo cual, yo podría decir que la respuesta a esa pregunta sería que ustedes se focalizan en

el proceso que hizo el alumno, y no en una respuesta particular que tenga el día del examen.

S: Claro. Esa es la más sencilla, que es la instancia a lo largo de todo el año. El tema es que también están las instancias de evaluación final, para aquellos que no aprobaron a lo largo de todo el año, o sea, con la instancia de aprobación directa. Entonces ahí sí, hay momentos en donde se hace una evaluación...o sea, el examen final, que tiene un formato tradicional, se toma una serie de problemas, donde si el alumno resuelve bien los problemas bueno, listo, aprobado. Si los resuelve mal, está desaprobado y bueno... el problema es cuando están ahí, ni tan bien ni tan mal. Y bueno, ahí es donde empieza esa lucha entre el bien y el mal o entre la aprobación o no...

E: A veces, en la instancia de final que [afecta a] los alumnos que no alcanzan a aprobar durante todo el año, hay una serie de ejercicios y si el alumno los hace todos mal, está desaprobado; si el alumno los hace todos bien, está seguramente aprobado, y hay un momento en el medio en el que uno no sabe si el alumno está para aprobar o no. En ese punto ¿en qué hace foco para decidir, en definitiva, si va de un lado o del otro? ¿Lo tiene identificado?

S: Generalmente, yo apelo a tener la convicción, conjunta con el alumno, de si está o no para aprobar. O sea, me gusta, o me siento más cómodo, tal vez... no sé si es una forma de sacarme la responsabilidad de encima o qué, pero trato de que la decisión mía sea compartida con el alumno. O sea, que él sea consciente de que no estaba para aprobar, o que estaba para probar, que cumplió los requisitos mínimos. Tal vez no le sobra nada, pero que se vaya convencido de que aprobó o de que no aprobó.

E: Perfecto.

S: O sea, busco la... no sé si decir la complicidad, o el acuerdo con el alumno.

E: ¡Perfecto! El acuerdo, el acuerdo. Es más que razonable. ¿Registra de algún modo el NdeA que emplea, ya sea por criterios, rúbricas, objetivos o lo que fuere? ¿Está registrado el NdeA que usted define?

S: A ver ¿Si está escrito? Rúbricas no uso.

E: Yo me refiero a que, si el NdeA es un “pasa no pasa”, si ese lugar de “pasa no pasa” está puesto por escrito en algún lado. Digamos, si usted lo informa a los alumnos, al resto de los integrantes de la cátedra, a las autoridades de la facultad –independientemente de que no los consulte para definirlos, tal vez lo puede informar– tiene que ver con eso, con si usted los

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

deja por escrito en algún lado.

S: Sí, están escritos en cuanto a los objetivos de la asignatura. O sea ahí, en ese punto, están explícitos.

E: Por lo cual, si uno quisiera conocer el NdeA que usted emplea, debería ir a su planificación y ver los objetivos que usted ahí establece.

S: Tal cual, tal cual. No sé si son demasiado explícitos, pero en principio habría que consultar esos objetivos.

E: Bien, bien. Perfecto ¿Evalúa la constancia del NdeA? ¿A qué me refiero? A que, si una prueba hoy hecha y hoy calificada, hubiera recibido hace dos o tres años la misma calificación. ¿Hace ese seguimiento de la constancia, de la que ya me había hablado de hecho?

S: Mira... Sí, o sea... Solemos comparar los resultados de evaluaciones, por lo menos en lo que son las evaluaciones tradicionales. Los trabajos prácticos simplemente están aprobados o no aprobados, y punto. En las evaluaciones tradicionales, que llevan una nota, solemos hacer comparativas de los resultados obtenidos año a año, simplemente para tener una idea de cómo viene evolucionando el curso. En parte también para evaluarnos nosotros mismos, si el nivel de exigencia sentimos que cambió o no, pero solemos hacer esas comparativas año a año... no sé si pasa por ahí la pregunta.

E: La duda que me queda es, si lo que ustedes comparan año a año es el “NdeA” o “la tasa de aprobación”. Si, por ejemplo, “todos los años aprueba el 80%” o al revés, “desaprueba el 80%”. ¿Cómo hacen esa evaluación, ese seguimiento? ¿Qué es lo que miran?

S: Y, miramos los índices, sí, esos índices.

E: Los índices de aprobación.

S: Sí, los índices de aprobación. No sólo de esos, sino también cuántos dejan de cursar, cuántos abandonan la materia, cuántos van a recuperatorio, cuál es la nota promedio, cuántos aprueban en primera instancia, o en segunda instancia... o sea, miramos groseramente para saber si de ahí podemos sacar alguna información, en realidad... miramos más para eso que por... que como desafío para decir “bueno, vamos a subir el NdeA”. Nos ponemos contentos si es más alto: no. Simplemente, lo miramos para saber si tenemos alguna información, o podemos sacar alguna información de esos índices.

- E: Detectar algún desvío importante que se esté dando frente a ustedes, como para verlo antes.
- S: Claro, tal cual. Para inclusive ir corrigiendo si tenemos que tomar alguna medida correctiva...
- E: En términos absolutos, ¿Contrasta el NdeA utilizado de alguna manera para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto?
- S: ¿Contrastarlo contra qué?
- E: No sé. Esa es la pregunta... Si se hace, la pregunta siguiente era contra qué (risas). Pero de alguna manera sabe que, al momento de definir el NdeA, puede errar por exceso o por defecto. Entonces, cómo hace usted, en definitiva si es que lo hace, para saber si el NdeA no está ni muy bajo ni muy alto. Pero en términos absolutos, no... En definitiva ¿Estamos pidiendo mucho, o estamos regalando la materia?
- S: A ver... no, primero no tenemos contra qué compararnos. Eso por un lado. Tal vez, un poco miramos al... yo conté que la cátedra contaba dos cursos, con dos profesores distintos a cargo. Un poco vamos consultando a ver cuál es el NdeA del otro curso, para tomarlo como referencia con el nuestro. Para saber si en el otro curso tiene un NdeA del 50% y nosotros tenemos uno del 90%... o sea, nos llama la atención. Tanto el que aprueba el 50 como el que aprueba 90. Ahí hay alguna inconsistencia...
- E: Claro, pero una cosa: el 50 y el 90 ¿No serían los niveles de aprobación sino sería la tasa de aprobación? El NdeA sería, de alguna manera, “si este ejercicio no lo puede hacer, no es que en un curso a prueba y en el otro no”. A eso me refiero.
- S: Claro... sería la tasa de aprobación. Es verdad, tanto no. Pero sí a la tasa de aprobación. que es más fácil de visualizar. Entonces miramos... O sea, miramos de reojo... yo particularmente miró de reojo a ver cuál es la tasa de aprobación del otro curso para tener un índice... algo más de información, para saber si uno está muy laxo, está muy estricto o qué... Indirectamente, uno puede tener algún dato. Eso, por un lado. Pero por el otro también que uno visualiza, bueno, también estos datos que yo decía: cuántos dejaron de cursar, cuántos ni siquiera empezaron a cruzar, cuántos empezaron a cursar y dejaron después de uno o dos parciales la asignatura... Y a ver, si bien no tengo idea de cuáles serían los valores normales, pero siempre sucede. O sea, el que se inscribe no cursa; el que arranca pero al mes deja la asignatura porque se inscribió en 200 asignaturas o consiguió trabajo, lo que sea, y deja de cursar. Bueno, uno va mirando que eso... esas pautas sigan una lógica o tengan algún fundamento atrás. O sea... a ver... si empieza el curso, y a la mitad del curso perdí la mitad

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

de los alumnos, me llamaría mucho la atención. En estructuras de hormigón, cosa que no pasa lo mismo en otras asignaturas. Qué sería lo normal, que sería raro que llegue la mitad de los alumnos a la mitad del curso, que no es lo normal. O sea, cuando hablo de normal, hablé de lo que se repite ¿No?

E: Sí, sí, sí, sí.

S: Lo frecuente.

E: Está bien... perfecto... perfecto... ¿Contrasta...? Ah, perdón, esto yo lo había preguntado. Bueno, vamos con la penúltima pregunta. En definitiva ¿Cómo lo hace? ¿Cómo se da cuenta si un alumno está para aprobar o no? En función de todo lo que estuvimos charlando, de las preguntas –que de alguna manera podrían servir como de disparadores– si mañana tiene que evaluar a un alumno, que está medio que... no sabe no, está tan clara su situación, ya sea porque no está ni para el aplazo directo, ni para el diez directo. ¿Cómo hace para definir si un nivel... si una persona está para aprobar o no, con la nota mínima?

S: Bueno, me repito con la respuesta que había dado antes. A través de indagaciones, ya sean sobre algún trabajo escrito que haya hecho esa persona, o en el momento o previo, lo que sea, trato de llegar a un acuerdo con esa persona de que los dos tenemos la convicción de que esa persona está para aprobar, o no está para probar. Busco, en esa última instancia, busco la convicción del acuerdo con esa persona.

E: Perfecto.

S: O sea, de que esa persona tenga la convicción, sepa que él o ella está para aprobar, o no estaba para probar.

E: Bien.

S: Yo me siento tranquilo y satisfecho si esa persona llegó a un acuerdo con uno.

E: Bien, bien... al pelo... Bueno, estas eran las preguntas que yo tenía preparadas... No sé si usted quiere agregar algo más, hacer un comentario, de algo que tal vez no sé pregunto pero que usted considera que valdría la pena agregar... le pasó el micrófono.

S: Me parece que, volviendo al inicio, la metodología de evaluación de la asignatura fue evolucionando a lo largo de los años, más o menos tiene un formato bastante rígido, en el sentido que hay cierta cantidad de evaluaciones que... las evaluaciones se aprueban con

ciertos requisitos preestablecidos, o sea, es bastante rígido el sistema. Esta evaluación continua a lo largo del curso, que es para aprobar por aprobación directa. En general, la mayoría aprueba de esa manera. La verdad, no sé... Supongo que habrá sistemas mejores. También he conocido sistemas peores. Y constantemente me replanteo si lo que estamos haciendo está bien o no está bien, o es mejorable, o no es mejorable.

E: Es entonces un tema que le genera dudas.

S: Sí, sí, sí. Constantes. Vuelvo a insistir: he conocido sistemas peores, y malos, y muy mejorables. Dentro de todos los sistemas de evaluación no me parece malo, pero aun así constantemente tengo mis planteos y dudo que algún día llegué a una conclusión de que “bueno, este sistema es el mejor” y a partir de ahí salgo a convencer al mundo de que implemente mi sistema de aprobación con los criterios correspondientes.

E: Antes de esta instancia ¿Había hablado de estos temas con algún otro colega, acerca de las dudas que le generan la definición del NdeA?

S: Sí, sí, sí. Arrancando por el jefe de trabajos prácticos, que siempre lo he hablado y lo hablamos constantemente. Y en otras asignaturas también he tratado el tema... Digamos que no es un tema tabú, es un tema que me interesa, lo trato y digamos, y no tengo ningún problema en tratarlo.

E: ¿Qué recepción tuvo en los demás cuando usted planteaba estas dudas, o estos grises, tal vez, al momento de definir el NdeA? ¿Los demás, cómo lo tomaban? ¿Compartían, no compartían?

S: En general, me parece que le dan mucha menos importancia de la que le doy yo. No le dan tanta relevancia, creo. No sé. Me doy cuenta por ahí que no se hacen los planteos que yo me hago. ¿No? Más allá, después, que tengan opinión o no, o que la compartamos o no, pero me parece que... no noto una pasión en otros.

E: ¿Cómo que lo tuvieran más naturalizado, tal vez, el tema...?

S: ¿Otros lo tienen más naturalizado?

E: Claro.

S: Sí, sí, yo creo que sí. Tal vez, yo no sé si, puede ser también, por una característica particular, de que yo me vivo planteando todo. Todo constantemente, de porque lo hago como lo hago,

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

entonces... Y porque las cosas son como son. Y eso me lleva a veces a cambiar, o a veces a seguir haciendo lo mismo ¿No? De reafirmarme en una postura. Pero... Yo creo que pasa más por una característica personal que de estar constantemente replanteándose las cosas... a pesar de que por ahí funcionen, pero igual, replantearse porque son como son.

E: Una pregunta, dicho después de todo esto ¿Consideras que sería positivo que, en el diseño curricular en lo que hace los objetivos específicos de la asignatura que dicta, además de los objetivos y contenidos mínimos haya establecido en forma explícita niveles mínimos de aprobación, de alguna forma? Eso ¿Aportaría, o no aportaría?

S: Sí, yo creo... o sea, no sé si eso está un poco relacionado, en la forma de hacerlo explícito, una metodología podría ser con las rúbricas... ¿No?

E: Podría ser...

S: Como una herramienta, creo que hay alguna otra herramienta, pero podría ser una herramienta un poco más explícita. Sí, yo creo que eso sería bueno, hacerlo en las asignaturas en general. En realidad, igual, lo que noto es que en... Por ahí, en algunas asignaturas, donde no son tan explícitos en fijar objetivos y criterios de aprobación, eso podría resolver mucha conflictividad con los alumnos. En general, la mayoría de las materias, aunque no sean demasiado explícitos los niveles de aprobación, no suele ser demasiado conflictivo, pero siempre hay algunas pocas asignaturas donde sí es conflictivo, y allí es donde podría ser una herramienta para reducir esa conflictividad. Para tener más... Para que el alumno tenga más claro... No solo el alumno, sino también el docente tenga más claro cuáles son las expectativas de una asignatura. Pero bueno, yo creo que es un pendiente que tiene la universidad en general, las facultades en general.

E: Esto no va a salir grabado, pero aproveché para compartir una imagen, que tengo la sensación de que a veces puede pasar. Aunque sea en el imaginario de algún alumno. Estoy viendo una imagen en donde, es un meme, está el gato Tom haciendo una pócima, en donde el gato Tom hace de profesor. Lo que le está echando son las cosas que no ha explicado en clase, y la pócima a preparar es el examen. Y se ve que el gato Tom tiene una mirada de satisfacción, extrema y retorcida, y que de alguna manera a veces representa lo que algunos estudiantes consideran: que el docente se regocija de evaluar las cosas que no explicó. Tal vez, dentro de lo que sería mi marco teórico, hablaría de un contraste o de una mala coordinación entre la profundidad de dictado –que es muy baja, que es muy pobre– y el NdeA en el examen –que es muy alto–. Entonces ¡Claro! A uno le enseñan a sumar y restar,

y después le piden, en el examen, que calcule una raíz cuadrada. No hay manera de que eso funcione...

S: A eso le diría dos cosas. Una, primero, que ¿Viste que decía “cosas que no ha dado en clase”? Yo diría que, aún cosas que ha dado en clase, –y pensá vos en tus clases, que tres horas hablando, cuatro horas hablando– por más que hayas dicho lo que hayas dicho, anda vos... algo que vos tenés muy consolidado, en tu esquema mental, que lo dijiste al pasar y después vos... una cosa es una frase en el medio de cuatro horas... por más que lo hayas dicho, andá a que el alumno haya tomado registro de esa frase o de ese concepto... Ni siquiera hace falta que tomes algo que no hayas dicho. Tomas algo que hayas dicho. Y después también, bueno, algo que yo le tengo fobia, que es por ejemplo el PowerPoint. Pero en el sentido del PowerPoint mal usado. ¿Cómo sería un Powerpoint mal usado? Yo preparo un tema en PowerPoint, hablo, me explayo con ese tema, y después te doy el PowerPoint a vos. Y vos agarras el PowerPoint y decís ¿Qué hago con esto? Porque tenés títulos...

E: ¡Le falta la mitad!

S: ¡Claro! O sea... La mitad siendo optimista. ¿Viste? Cuando compras un libro, no te comprás un libro de PowerPoint, con imágenes de PowerPoint... o sea, ¡el PowerPoint son disparadores! Una cosa que me tomé el trabajo de hacer, en varias materias –en análisis principalmente, y en cimentaciones–. Yo hago un apunte en Word –un texto– ¿No? Será mejor, peor, más desarrollado, menos desarrollado, pero es un texto de Word. Con ese texto de Word, de ahí extraigo y armo el PowerPoint, pero el PowerPoint, sobre todo ahora que estamos haciendo presentaciones online, el PowerPoint pero... el alumno tiene el Word, no tiene el PowerPoint; el PowerPoint es simplemente como... para que yo... pasar un Word también, compartir un Word ¿Viste? Es muy duro también para compartir un Word por Zoom. Entonces, tenés el PowerPoint. Bueno, y a eso sumale –en estructuras de hormigón no lo hice pero sí en cimentaciones y en análisis– estoy grabando todas las clases. O sea, tenés todas las clases en PowerPoint, pero tenés también tu apunte de Word, y más o menos entre todo eso es un combo bastante...

E: Sí, sí, sí, está muy bien armado. Lo que sí, seguramente, igual por lo que vos decías acerca de que “uno dice muchas cosas cuando da clase” no quita, a pesar de tener el Word, el PowerPoint y la clase grabada que se le da a los alumnos, llegado el momento un alumno no sienta que lo evalúan con aquello que no se dijo.

S: Sí, sí, obvio.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

E: Uno nunca está a salvo de eso.

S: Y otra cosa que te voy a decir, que por ahí en toda esta charla no quedó reflejado. En mi actividad docente, a ver, creo que tal vez es demasiado exagerado, pero el 90% de mi energía la utilizó en lo que doy, como verás, en esto de preparar Word, PowerPoint, clases grabadas, editar las clases –me la paso editando clases, este año me la pasé editando–, y el 10% lo dedico a la evaluación. O sea, todo esto que hablamos, tal vez es demasiado poco... he escuchado que en universidades internacionales de primera línea, le dedican el 90% a la evaluación y el 10% a la exposición o a la presentación del material. Por ahí es todo lo contrario. Yo dedico tal vez demasiado tiempo, concentrado en lo que doy, y muy poquito a la evaluación. O sea, no le doy mucha importancia a la evaluación. Vuelvo a insistir, eso está también dentro de las cuestiones que me planteo... esto seguro que es mejorable. Por donde lo mires. Pero no le doy mucha importancia a la evaluación. No es algo que me brote... por eso, cuando me hablabas de la excelencia académica o esas cosas, son cosas que, para mí, no... O sea, es como que me focalizo mucho en dar y transmitir; en responder consultas... ¡Todo lo que vos quieras! Pero, en la parte de evaluación, hago agua por todos lados. No soy el mejor.

E: Y esa focalización sobre la parte más pedagógica. ¿No? Por decir algo... más didáctica de la clase, y no tanto enfocada a la parte de la evaluación ¿Tiene que ver con qué te parece que no tiene demasiada importancia? ¿Qué es mucho más importante dar, que después evaluar? ¿O es, por ejemplo, porque no es algo que vos disfrutes hacer, o te guste hacer, y entonces privilegias otras áreas de lo que sería la labor docente?

S: Y, la verdad, yo creo que pasa más por lo segundo. A mí particularmente, me apasiona más preparar material y transmitirlo, que la evaluación. Es algo que no me...

E: ¿Es un mal necesario?

S: Pasa por un tema... Tal vez sea por un tema más egoísta. O sea, me gusta una cosa y no me gusta la otra. No me interesa, no me gusta, es un mal necesario. Hay que evaluar ¡Qué le vamos a hacer! Pero digamos, en un mundo ideal, yo pienso que estaría bueno que... todos tienen la materia aprobada. Es decir, el que venga, y yo te cuento, te puedo transmitir todo, sin la instancia ésta de que tenés que aprobar o... no... Eso no... Sé que es muy ideal, o sea, que ni siquiera tuviera... por ahí, llevado al extremo, de que ni siquiera necesitaras tu título de ingeniero civil para ejercer... O sea: sabés hacerlo, hacélo. Vos después contás con la responsabilidad de lo que hacés. Pero...

- E: Justamente, a eso apuntaba la pregunta vinculada con las responsabilidades legales... “¿Tiene en cuenta las responsabilidades legales que enfrentará el alumno a su egreso para definir su NdeA?” Justamente, tiene que ver con esta cuestión de que idealmente uno preferiría, tal vez, no meterse tanto en esta cuestión de evaluación, pero hay requisitos legales el título que se otorga –es habilitante– con lo cual, termina siendo un mal necesario evaluar al alumno para ver si cumple, si tiene lo mínimo.
- S: Bueno, hay una cosa que yo le transmito a todos los alumnos de todas las asignaturas que es: el día que terminan de cursar, de aprobar las materias, tomen todos los apuntes que tienen de clase, las carpetas, los trabajos prácticos, que los prendan fuego. Porque van a estar, el día de mañana, van a estar solos. Junto con la bibliografía que puedan necesitar. El día de mañana, el día que tengan un problema, a mí no me conocen. Ningún profesor va a salir a defenderlos diciendo “yo les explique que q por l cuadrado sobre ocho, podía ser tal otra cosa”... El día que te recibiste, estás solo. Apuntes, olvidate. Manuscrito, todo, olvidate. De eso no podés citar nada. A lo sumo podrás citar bibliografía, alguna publicación, lo que sea, pero olvidate “en la facultad me dijeron” o “yo tengo anotado en la carpeta”... eso no existe. O sea, prende fuego todos los apuntes el día que aprobás.
- E: Es así... yo profesor le quería agradecer todo el tiempo que ha dedicado a esta entrevista, que me ha sido muy útil y muy provechosa. La verdad es así. Así que muy agradecido ¡y la mejor de las suertes!
- S: Bueno, por favor... Espero, por ahí vez, yo sacar algo en claro también de todo esto... algo me va a quedar, y algún planteo me haré para el día de mañana. Suerte con el trabajo. ¡Después espero verlo, al final, cuando tengas tu tesis! Compartíla...
- E: ¡Ojalá!

1.3. Caso 3

- E: Bueno, muy bien. Hoy es 23 de junio del año 2021 y yo, Aníbal Guillermo Tolosa, estoy llevando una de las entrevistas que tienen como objetivo completar la tesis de maestría que estoy llevando adelante dentro de la maestría en docencia universitaria que estoy cursando en la Facultad Regional Buenos Aires. Así que, desde ese punto de vista, ya mismo le doy la bienvenida al entrevistado, al profesor, y bueno... Antes que nada, voy a aclararle el objetivo de la entrevista, que tiene que ver con responder la siguiente pregunta de tesis, que es la siguiente: “qué criterios emplean los docentes de la carrera de ingeniería civil de la

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

UTN para definir el NdeA que utilizan al calificar”. Esa es la pregunta. La repito: “qué criterios emplean los docentes de la carrera de ingeniería civil de la UTN para definir el NdeA que utilizan al calificar”. Antes de avanzar voy a hacer algunas aclaraciones. Primero, que esta entrevista va a ser grabada, como la estamos grabando ahora. La segunda es que las respuestas serán absolutamente confidenciales, y así se van a tratar. Que el docente va a gozar de absoluto anonimato. La idea es que sepa esto, de forma tal que pueda responder de la forma más libre, sincera y transparente... de forma tal de aportar lo que él verdaderamente considera al frente del curso. Y la otra es que no va a ser juzgado. El objetivo de este trabajo es entender, no juzgar, ni tampoco aleccionar, ni nada por el estilo. Es saber un poco, justamente, cómo los docentes resuelven la pregunta de investigación. Por eso, en este punto, yo le pregunto al docente: ¿Profesor, usted está de acuerdo en participar de esta entrevista, según los criterios que acabo de mencionar?

S: Sí, por supuesto. Estoy totalmente de acuerdo. Y, conociéndote, por eso lo acepté.Cuál es tu punto de vista, y estoy totalmente de acuerdo con tu concepto del porqué de la entrevista. Así que vamos para adelante.

E: Perfecto, excelente. Bueno, entonces, antes de seguir, voy a repasar algunas definiciones, o algunos criterios, como para estar seguros de que estamos hablando en los mismos términos.

S: Bien.

E: Primero quería mencionar o repasar la diferencia entre evaluación y calificación. Una evaluación es un proceso por el cual el docente trata de ver cómo el alumno hace una determinada cosa, o cuánto el alumno sabe de un determinado aspecto. Ese proceso de evaluación puede incluir también la calificación, que es cuando el docente le pone una nota a eso que vio. La nota, el proceso de calificación, puede estar, o no, dentro de la evaluación. Porque, por ejemplo, cuando uno evalúa a un alumno y le da una devolución –le hace una corrección en función de lo que ve: “te convendría hacer más esto, o menos aquello”– uno está evaluando, le está dando un aporte positivo al alumno, pero no le está poniendo una nota. No es que uno le dice “te sacaste un cinco, o un diez”. Entonces, esa es por un lado la diferencia. Evaluar es mucho más amplio, y calificar es una parte chiquita que puede estar o no en el proceso de evaluación.

S: Bárbaro.

E: La otra es lo que se llama “profundidad de dictado”. Dentro del marco teórico...

S: ¿Cómo?

E: Profundidad de dictado, profundidad de dictado. Dentro del marco teórico de la tesis que estoy llevando adelante, cuando hablo de la profundidad de dictado me refiero a un aspecto que lo define el docente, que afecta mayormente al curso en general y se vincula con la planificación de la asignatura. Involucra el rigor, la complejidad y el detalle que el docente emplea al dar sus clases, al presentar ejemplos, seleccionar bibliografía, hacer apuntes, etcétera. Esa es la profundidad de dictado: a lo que el docente apunta. Ahora, el NdeA es diferente. El NdeA, también lo define el docente, afecta a los estudiantes, pero en forma individual y establece los requisitos mínimos de aprobación. O sea, es el desempeño mínimo que el docente debe ver en el estudiante para aprobarlo con la nota mínima. Entonces, uno puede tener que el NdeA y la profundidad de dictado pueden coincidir, o no. Pero son conceptos distintos. Entonces ¿Quedó claro, más o menos, esto, profesor? ¿Hay alguna pregunta que quiera hacer?

S: No, no, no. Quedó claro. No hay ningún inconveniente.

E: Entonces ahora voy a hacer una serie de preguntas que nos van a permitir conocerlo un poco y poder tener una idea clara de cuál es su perfil docente.

S: Bien.

E: Primero: ¿En qué universidad dicta clases?

S: En la UTN, la regional General Pacheco. Es la única universidad en la que dicto clases.

E: ¿Se recibió en la facultad donde dicta clases?

S: Me recibí en la misma universidad, en la misma regional.

E: ¿A qué carrera pertenece la asignatura que dicta?

S: A ingeniería civil.

E: Ingeniería civil, perfecto. ¿En qué año de la carrera se ubica la asignatura que dicta?

S: Es una materia de cuarto año.

E: ¿Hizo algún curso de capacitación docente?

S: Hice cursos... algunos cursos cortos, que proponía la misma regional o la misma

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

universidad, comenzaban y terminaban... Hace unos cuatro o cinco años atrás comencé con la maestría en docencia universitaria, pero hice cuatro años y no lo continué más. No seguí. Habré hecho cuatro o cinco seminarios, nada más.

E: ¿Qué cargo ocupa en la asignatura que dicta?

S: Soy profesor adjunto concursado.

E: Concurado, adjunto concursado, perfecto. ¿Cómo está compuesta la cátedra que usted dirige? O sea ¿Qué roles hay? ¿Hay un JTP? ¿Hay un ayudante...?

S: Tengo un ayudante de trabajos prácticos, que sería el JTP, concursado, y hay tres ayudantes alumnos, que vienen ad honorem a darnos una mano. Somos el equipo. Somos cinco integrantes dentro de la cátedra.

E: Bien, perfecto. Entonces, está usted como profesor adjunto, un JTP y tres ayudantes alumnos.

S: Exacto.

E: Perfecto, perfecto. ¿Qué cantidad de alumnos promedio tiene por curso?

S: Mirá, no contemos ni este año ni el anterior... generalmente era un promedio de entre veinte y veinticinco alumnos. La única diferencia fue que, este año, tengo treinta y nueve alumnos, y el año pasado tenía treinta y cinco alumnos, que fueron dos años atípicos. Pero el promedio de los últimos diez años: veinticinco alumnos.

E: Perfecto. ¿Cuántos años hace que se dedica a la docencia?

S: Mirá, hace diecisiete años.

E: Diecisiete años.

S: Que estoy en la docencia. Diecisiete años que estoy en la docencia. En la cual fui pasando todos los escalafones hasta llegar a profesor adjunto.

E: Claro, perfecto. ¿Cuántos años hace que está al frente de la asignatura que dicta?

S: Cinco años.

E: Cinco años, perfecto. Por último ¿Qué edad tiene?

- S: Cincuenta y cuatro.
- E: Cincuenta y cuatro, perfecto. Estas fueron las preguntas así, más de caracterizarlo a usted como profesor. Ahora vamos a ir por otras preguntas, más específicas, que tienen que ver con la pregunta de investigación, que si la recordamos –que vale la pena– es “¿Qué criterios emplean los docentes de ingeniería civil de la UTN para definir el NdeA que utilizan al calificar?”. Entonces, por un lado, la primera pregunta: ¿Quiénes participan en la definición del NdeA?
- S: En la cátedra, está el JTP y yo. Estamos los dos, armamos el prototipo de calificación, y lo damos al curso. Pero es un trabajo en conjunto entre el JTP y el profesor adjunto.
- E: Bien, perfecto. ¿Consulta a las autoridades de la carrera al momento de definir el NdeA?
- S: No.
- E: Además de usted ¿Alguien más aplica el NdeA? O sea... ¿alguien, además de usted, decide si un alumno aprueba o no?
- S: No, está.... Ahora, cuando voy analizando cómo está el alumno y tengo dudas, lo comparto con el JTP. Lo compartimos entre los dos, y no hay otra persona que intervenga en la decisión.
- E: Pero en caso de dudas...
- S: Lo hablamos con el JTP. Con el JTP y con el resto... cuando hay muchas dudas, el JTP y ahí nos juntamos los cinco, con los ayudantes alumno, en la cual proponemos esta temática y ahí planteamos entre todos para qué lado vamos.
- E: ¿Y la duda está en si aprueba o desaprueba?
- S: Claro, claro.
- E: Bien, perfecto. ¿Consulta a los lineamientos de la CONEAU, el CONFEDI o la UTN al momento de definir el NdeA?
- S: En su momento, leí el famoso ‘libro rojo’. Pero siempre me aproximé bastante a esa teoría ¿No? Tema de aprendizajes, de calificación... Estuve siempre muy enfocado a la línea de competencias.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

E: Bien, bien, bien. Con lo cual, está claro. Si “consulta los lineamientos”, la respuesta sería “sí, los consulta”.

S: Si.

E: Después, ¿Consulta al diseño curricular de la carrera al momento de definir el NdeA?

S: No ¿sabés que no?

E: Bien. ¿Tiene en cuenta “lo que el estudiante demanda” al momento de definir el NdeA?

S: Muchísimo.

E: ¿Y de qué forma?

S: Mirá, cuando voy dictando la materia, la cual la trato de hacer siempre muy dinámica, con discusiones con los alumnos.... Voy observando el nivel de los alumnos en la cual quieren ir creciendo en los conocimientos de la materia. ¿No? Entonces, en función de eso, es como que voy adaptándome a la necesidad de ellos.

E: Una cosa: yo lo que entiendo de sus dichos es que usted, lo que adaptaría, es el nivel de dictado. Yo me refiero al NdeA, al “pasa no pasa”. Si ese “pasa no pasa”, ese NdeA, al definirlo, tiene en cuenta lo que el estudiante demanda. Ya sea para modificarlo para arriba o para abajo.

S: Bueno, siempre tengo un rango en el “pasa no pasa”. No es que “este es el límite, pasa o no pasa”. Siempre hay un rango en el cual yo me muevo. Que es un rango muy delgado. Si veo que no llega al objetivo básico que uno pretende, que tengan los conocimientos para aprobar, directamente no aprueba. En ese rango, vos tenés el alumno que lo supera, y el alumno que está en el límite... yo siempre me manejo con ese rango. Entre más y menos. Principalmente menos, porque en más, el alumno puede crecer todo lo que quiera.

E: Claro, claro.

S: Pero no soy... a ver... esto no pasa, chau, desaprueba al alumno.

E: Perfecto. ¿Tiene en cuenta lo que “el mercado laboral demanda” al definir el NdeA?

S: Y... mirá, doy clases sobre aquello en lo que trabajo en mi vida profesional, en la cual voy viendo qué es lo que está demandando el mercado, y ahí es donde voy dando ejemplos y voy

- haciendo participar a los alumnos sobre la problemática actual de los alumnos.
- E: Y eso lo aplica tanto en la definición de los temas como en la definición de la profundidad de dictado como también en la definición del NdeA...
- S: Exacto.
- E: En función de lo que el mercado demanda, de repente, el NdeA podrá bajar –porque tal vez no es tan importante un determinado tema– o podrá subir –porque el mercado considera que es un tema muy importante–. ¿Lo entendí bien?
- S: Exacto. Ese es el concepto.
- E: Perfecto, perfecto. ¿Tiene en cuenta la definición que se da al NdeA en otras cátedras y/o facultades al momento de definir su NdeA?
- S: No ¿sabés que no? No, la verdad que no. Por ahí, cuando nos juntamos ahí en la regional, hay un área ¿No? que es el área de estructuras, en la cual cada docente va explicando cuáles son sus metodologías de enseñanzas metodologías de evaluación, y metodologías de calificación. No estamos muy... O sea, no es que lo consulto muy en particular, pero estoy dentro de ese sistema general. ¿No? Así, en forma general. No somos todos iguales. Cada uno tiene su forma. Pero somos bastante parejos dentro del área de estructuras. No otras materias, siempre hablando dentro del área de estructuras.
- E: Bien, bien. Con lo cual, de alguna manera, tiene en cuenta lo que otras materias del área de estructuras hacen, pero no directamente...
- S: Claro.
- E: De captar las orientaciones que los demás tienen y después usted las aplica a su materia.
- S: Exacto, exacto.
- E: Perfecto, perfecto. ¿Qué importancia le otorga, en su definición de NdeA, a “asegurar los objetivos de la universidad”?
- S: Yo les doy más prioridad a los objetivos de la temática, que de la parte de la universidad.
- E: Que los de la universidad.
- S: O sea, en función de la demanda, como recién hablábamos de la demanda, en función de la

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

demanda, bueno, yo quiero que el objetivo para que los alumnos aprueben la materia, tienen que ser éstos. Entonces, más apunto para la materia que a la universidad. No me guió tanto con la universidad.

E: Perfecto.

S: Me guió más por la experiencia laboral ¿No?

E: Bien, bien. Está, está claro. ¿Considera a la excelencia académica como un objetivo al momento de definir el NdeA?

S: No, no, no. Yo prefiero la excelencia en el razonamiento, en el sentido común, en el criterio del alumno. Yo apunto a eso. No a esa excelencia académica ¿No?

E: Hay gente que puede entender a la excelencia académica como que sólo... para aprobar su materia, hay que ser excelente. Por que si uno no es excelente, no tiene esa excelencia, no va a aprobar.

S: No, no. Yo no.

E: Perfecto. ¿Considera el “mantener el nivel educativo” como un objetivo al momento de definir el NdeA? Y cuando hablo de nivel educativo me refiero a ¿Vio que, a veces, se dice en los medios o en la sociedad que hay una valoración de lo que sería el nivel educativo que habitualmente se lo pondera a la baja? Entonces, frente a eso ¿Usted considera que el mantener el nivel educativo es parte de los objetivos que usted tiene que cumplir al momento de definir el NdeA? ¿O no? ¿Cómo lo maneja?

S: No. Porque el nivel educativo, yo creo que... Mi propio nivel educativo, en la cual el alumno quiero que aprenda, es fundamentalmente el objetivo que pone la cátedra. Ahora, ¿Eso me limita a un nivel educativo, como proponiendo lo mismo que hace diez años atrás? No... el nivel educativo... Yo tengo que ir creciendo en función de la demanda. Y que el alumno sepa resolver los problemas de la materia. Los problemas reales. Entonces, ese para mí es el nivel educativo en el cual yo acepto “pasa no pasa”. Pueda desarrollarlo, un problema ingenieril en estructuras. Listo. Con las herramientas que yo le doy, con las herramientas que la cátedra le da. Porque nosotros siempre /INAUDIBLE/ Yo le doy herramientas; veamos la globalidad para resolver un problema con las herramientas que tengo. La conceptualización principalmente.

E: Perfecto, perfecto, perfecto. Otra pregunta de la misma índole ¿Considera el mantener el

prestigio de la universidad como un objetivo al momento de definir el NdeA?

S: Yo creo que eso viene solo. Yo creo que, si uno respeta ¿No? Esa es mi opinión ¿eh? Si uno respeta, sobre la docencia, al alumno, sobre su propio objetivo, dónde querés que llegue ese alumno, yo creo que se mantiene automáticamente. Es mi forma de ver. Ahora, yo jamás voy a hacer algo para no... “miren, la UTN, la regional Pacheco, el prestigio que tiene porque está fulano o sultano”. No. Yo, desde ese punto de vista, no lo veo.

E: Excelente. ¿Tiene en cuenta “las responsabilidades legales que enfrentará el alumno a su egreso” para definir el NdeA?

S: Sí, sí, sí. Siempre lo hablamos con los alumnos. Siempre lo hablamos con los alumnos.

E: Bien. ¿Y eso, cómo se traduce en el NdeA? ¿Es un NdeA que, por ese motivo, está impulsado para arriba? ¿O cómo lo aplica?

S: Generalmente lo que hago es el famoso contrato didáctico, el primer día de clase. Ese es el documento con el cual... “miren muchachos, nosotros hacemos esto. Y ustedes lo leen, y aceptan lo que nosotros ofrecemos, entonces éste va a ser el NdeA de la materia. El objetivo es este, con éstas condiciones, con éstos exámenes, con éstos trabajos prácticos, bla, bla, bla. Pero estas son las condiciones. Y ese es el documento nuestro, con el alumnado.

E: Y, dentro de ese documento, estarían de alguna manera esbozadas las responsabilidades legales que el alumno va a tener que enfrentar al egresar.

S: Al terminar la materia. Claro.

E: Bien. ¿Qué importancia le otorga a “preparar para el ejercicio de la profesión” al momento de definir el NdeA? Porque una cosa es lo que el mercado laboral demanda, y otra cosa es estar bien preparado para el ejercicio de la profesión. Puede coincidir o no. Yo anteriormente le había preguntado por lo que el mercado laboral demanda, ahora le pregunto acerca del ejercicio de la profesión tal cual usted la entiende. O sea, ¿Qué importancia le otorga a ese tema al momento de definir el NdeA?

S: Y, es un aspecto fundamental también ¿no? Porque, principalmente en el área de estructuras, yo sé... aparte uno percibe al alumno que se va a dedicar a la parte estructural, que se dedica a la parte de la gestión... el docente se da cuenta... Yo lo palpo, ¿no? En cada uno de los alumnos yo trato de meterme, en cada uno de ellos, como para analizar... Y las herramientas básicas que uno le trata de dar son para que tengan cuidado el día de mañana cuando sean

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

profesionales. Yo siempre hablo con ellos, siempre les digo “ustedes son futuros ingenieros, futuros profesionales, y tengan cuidado con lo que van a hacer”. Desde ese punto de vista, estoy muy encima de ellos.

E: Bien, bien. ¿Qué rol ocupa, al momento de definir el NdeA, el “asegurar la inserción laboral del egresado”?

S: Mucho no lo tengo en cuenta. ¿Por qué? Porque, como yo me dedico a lo que doy en la clase, veo cuáles son las necesidades que hay y me enfoco más desde ese punto de vista. Que indirectamente está relacionado, ¿no? Indirectamente está relacionado.

E: Pero no es un objetivo al cual usted apunte directamente al momento de definir el NdeA.

S: Exacto, exacto.

E: Excelente. ¿Qué importancia le otorga a la posición relativa de su materia en el plan de estudios? Por ejemplo, si es de las primeras, o de las últimas... Eso ¿Cómo lo pondera al momento de definir el NdeA?

S: Yo siempre considero... para mí, todas las materias son importantes. Cada una tiene su rol, y todas son importantes. Hormigón es una de ellas. Porque no todo el profesional se dedica al cálculo del hormigón, se dedica el que le interesa la temática ¿No? Pero para mí, todas las materias tienen su rol e importancia, no es que una es más importante que la otra. Estoy dentro de todas las materias del año que se están cursando.

E: Por lo cual, yo entiendo que si cambia el plan de estudios y su materia la pasan al quinto nivel o al tercer nivel, su NdeA no variaría demasiado.

S: No variaría demasiado, teniendo los conocimientos básicos, las incumbencias básicas para poder cursar la materia ¿No?

E: Pudiendo cursar, claro está.

S: Para mí sería... si está en tercero, está en tercero; si está en quinto, está en quinto.

E: Bien, perfecto, clarísimo. ¿Qué importancia le otorga, en su definición del NdeA, a la cantidad de horas asignada a su materia en el plan de estudios?

S: No, eso se lo dejo al alumno. Cada alumno va a tener su tiempo.... Ellos tienen que cumplir una cierta cantidad de horas para poder dar el examen, para poder aprobar la materia. Eso es

la sumatoria de los trabajos prácticos, la sumatoria del estudio, de los apuntes, de la bibliografía que le damos. Pero bueno, cada alumno tendrá su tiempo. Yo no se lo impongo. Yo quiero que el objetivo se cumpla, y cumpla el alumno el objetivo que le damos nosotros.

E: Pero, ante el caso hipotético de una modificación en el plan de estudios, a usted, a su asignatura se le asignen dos horas más por semana. O al revés: le quiten dos horas por semana. ¿Eso, impactaría en el NdeA que usted definiría?

S: Y... Yo creo que impactaría. Supongamos que nos quitan dos horas al programa de la materia... impacta totalmente. Yo como docente tendré que analizar cómo llegar al alumno para absorber los mismos temas que lo que vemos en dos horas más. El objetivo sería el mismo. Ahora cómo llegar, bueno, eso es algo que parte del docente: de cómo llegar al alumnado para poder lograr ese objetivo.

E: Está claro. Está buenísimo. ¿Modifica el NdeA en función de la instancia de evaluación? Por ejemplo: si es parcial, o un final, o una evaluación integradora. O si, por ejemplo, es la primera evaluación o un recuperatorio. O, si por ejemplo, es la primera, segunda, tercera o cuarta vez que un determinado alumno se presenta a un final. Cada una de esas instancias ¿Tiene el mismo NdeA, o hay cambios según la instancia?

S: Tengo el mismo NdeA. Cambio lo que es el parcial a lo que es el final. El parcial lo hago más práctico, más “sacar el numerito”. Y el final lo hago más teórico. Teórico conceptual, no el teórico que me lo expliquen, sino ejercitaciones conceptuales.

E: Bien.

S: Pero si tengo uno, dos o tres recuperatorios, el nivel es el mismo.

E: Bien. Otra pregunta: ¿Qué actitud toma usted cuando detecta que un estudiante carece de algunos conocimientos que ya debería manejar?

S: Lo cito al alumno. Siempre fui así. Lo cito al alumno otro día, nos juntamos, y le explico yo el tema. Trato de llevarlo a que se nivele con el resto de sus compañeros.

E: Usted actúa personalmente sobre esa falencia que detectó en el alumno para ponerlo al nivel que considera debe tener.

S: Exacto. Exacto. Siempre fui así, siempre lo hice eso.

E: Perfecto, excelente. ¿Considera aspectos no disciplinares al definir el NdeA? Con “no

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

disciplinares” me refiero a cosas que no estén dentro de los contenidos mínimos de su materia. Por ejemplo, cuestiones que tienen que ver con las famosas cualidades blandas, o cuestiones actitudinales, o competencias que no tengan directa vinculación con lo disciplinar de su materia.

S: Eso, por ahí, dependiendo de qué temática ¿No? Pero generalmente, no. Generalmente no. Generalmente yo apunto más a lo que es la materia, y si no... como la pregunta anterior: si veo que ese alumno no llega a comprender o al objetivo que nosotros pretendemos, me siento y lo ayudo, como para poder cubrir ese bache que tiene el alumno. Pero no más que eso.

E: Perfecto, perfecto, perfecto. ¿Conoce casos de alumnos a los que, gracias a su correcta expresión oral o escrita, se les hizo más fácil su aprobación? Esta pregunta excede a su materia ¿No? Pero ¿usted ha visto el caso de buenos alumnos que... no buenos, sino alumnos que se expresan oralmente bien, o por escrito bien, y que se les hizo más fácil la aprobación, alcanzar ese NdeA?

S: Sí, sí. La verdad es que sí, vi casos de esos.

E: Casos que, por ejemplo, usted ve un examen y dice “si no estuviera tan prolijo, tal vez que no aprobaba”.

S: Eh... bueno, vi casos en los cuales, vamos a dar el ejemplo de un examen, tiene una prolijidad espectacular y me resultó mucho más fácil corregirlo. Ahora, eso no significa que ese alumno apruebe. Y aquel alumno que es un desorden pero que tiene los conocimientos básicos, me cuesta el doble o tres veces más corregir ese examen, pero mientras cumpla el objetivo yo le doy para adelante. Aprueba la materia.

E: Entonces, en su caso particular, no gravitaría demasiado pero, en general, ha visto que en otras cátedras podría llegar a pesar un poco.

S: Sí, sí, yo creo que sí.

E: Perfecto. Esta pregunta, igual que la anterior, excede a su cátedra. Pero ¿Conoce usted casos de alumnos a los que, debido a un aspecto poco favorable (por ejemplo, vestimenta pobre, tatuajes visibles, piercings, cabello desarreglado y/o teñido, etcétera) se les hizo más difícil la aprobación?

S: Que yo sepa, no. Nunca me llegó un comentario, nunca lo vi. Yo cursé en esa regional, y nunca vi algo así.

- E: Ni siquiera como alumno.
- S: Ni siquiera como alumno. Ni siquiera como alumno.
- E: Bien, excelente. ¿Conoce casos en que alumnos con discapacidad sean calificados con NdeA exclusivos, diferentes de los que tienen el resto de los alumnos, ya sea a la baja o a la alta?
- S: No, nunca lo vi.
- E: ¿Conoce casos en los que el sexo de los estudiantes intervenga en la definición del NdeA? O sea si es mujer, por ejemplo, tiene un NdeA más alto. O al revés, si es mujer, tiene un NdeA más bajo.
- S: Por ahí en alguna materia, me llegó a mis oídos. Pero yo no lo vi. Yo no te puedo decir que haya pasado algo así.
- E: Y eso que llegó a sus oídos, ¿era un NdeA que subía cuando la estudiante era mujer? ¿O que bajaba cuando la estudiante era mujer?
- S: Bajaba, que bajaba.
- E: Bien. ¿Cuán cómodo se siente con la frase “la ingeniería no es para todos”?
- S: Me duele muchísimo. Me duele mucho, porque me parece una soberbia eso de “no es para todos”. Es mi punto de vista. Me parece que, como cualquier otra profesión, uno hace ingeniería, o hace medicina, o hace abogacía... es lo que uno quiere realizar, ¿no? Me pongo a estudiar medicina que no me voy a recibir nunca de médico porque no me gusta, no me interesa.... Entonces, que “no es para todos”, si hablamos desde ese punto de vista, son todas las profesiones ‘que no son para todos’. Pero yo, cuando hablan de esa manera, me parece una soberbia.
- E: Perfecto. ¿Qué es lo que mira en un alumno para determinar si está o no en condiciones de aprobar? ¿En dónde hace foco? Llegado el momento de un alumno que no está ni claramente para aprobar ni claramente para desaprobado... está ahí, en la zona nebulosa. ¿Qué es lo que mira? ¿En dónde hace foco?
- S: Miro mucho el criterio para resolver el inconveniente, el sentido común que tiene el alumno. Ese es por ahí un punto de inflexión donde digo ‘está para aprobar’. El sentido común, el criterio.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- E: Bien, bien. Perfecto. Con lo cual, de alguna manera, la definición de “aprobación o no aprobación” no es la sumatoria de puntos sino que, de alguna manera, hay una visión más integral. Porque si el alumno dice alguna cosa y denuncia falta de sentido común, seguramente va a ser desaprobado a pesar de que, por ejemplo, hizo seis puntos de diez bien.
- S: Bueno, si hizo seis puntos... ojo que también ese es el rango, ¿no? Esa es la línea delgada. Si yo veo que el alumno... uno se da cuenta, como docente, el nivel de estudio del alumno. Si veo que el alumno estudió, estudió, estudió, y por ahí le falta algo de criterio para resolver un problema, en el cual las herramientas que nosotros les damos no las aplica como debe ser, si está mal el ejercicio, listo; no aprueba si está mal desarrollado. Ahora, si está en el límite en el cual le falta un poco de sentido común, un poco de criterio, pero tiene las herramientas básicas, ese alumno aprueba.
- E: Bien, bien, bien. Perfecto.
- S: No es un punto que me condiciona tampoco. Es a dónde apunto. Yo apunto a la formación del alumno que tenga conceptualizaciones y criterio en el desarrollo del problema. Y siento que yo fracasé si veo que ese alumno no lo logra.
- E: Bien, bien, bien. Buenísimo, está claro. ¿Registra de algún modo, el NdeA? Ya sea por criterios, rúbricas, objetivos, etcétera.... ¿Lo deja por escrito el NdeA?
- S: No, no. Depende... en función de los exámenes que voy tomando.... El criterio mental mío siempre es el mismo, pero no lo dejo por escrito. Por eso, en función de lo que voy tomando, el NdeA, voy dándole una rúbrica a mi propio parcial.
- E: Bien, bien. ¿Evalúa la constancia del NdeA? A qué me refiero: a que si una prueba recibiría la misma calificación de haberse tomado unos años antes. ¿Hace esa evaluación?
- S: Yo comparo mucho. Sí, sí, comparo.
- E: ¿Con su propia cátedra, con sus propias decisiones de años anteriores?
- S: Claro, claro. Aparte, lo bueno es que –desde este punto de vista– tenemos conexiones con docentes de materias de abajo y materias de arriba. Entonces voy jugando con eso. Voy observando, voy mirando respecto de años anteriores... “me falta esto...” Hablo con docentes de materias de las que tendría que tener el conocimiento, o profesores de materias por arriba que me dicen “mire profesor, los veo flojos en esta temática”. De ahí voy comparando, y voy progresando, voy profundizando donde veo que es necesario.

- E: Bien, excelente. ¿Contrasta el NdeA utilizado de alguna manera, para asegurarse de que no sea ni muy bajo ni muy alto?
- S: No. O sea, mientras cumplan... te doy un ejemplo. El año pasado tomé... por eso yo comparo años atrás. Te doy un ejemplo del año pasado. Tomé el primer parcial, en el cual hubo un gran porcentaje de aprobación, de la materia y para la promoción. Este año tomé el primer parcial. No es igual, pero lo comparo y que el nivel sea similar, y veo que este año bajó muchísimo el NdeA (la tasa de aprobación). Aprobaron un cierto grupo, y de promoción ninguna. Por eso, no es que, si tengo muchos desaprobados, bajo el nivel y apruebo.... No, yo lo mantengo en esa línea.
- E: Bien, bien, bien. Perfecto. Pero, de alguna manera, ese contraste viene en función de lo que pasó en sus propios cursos en años anteriores. Esa es la orientación que usted tiene.
- S: Claro, claro.
- E: Bien. Anteúltima pregunta, que sería pedirle que, en sus propias palabras, explique más o menos como hace para determinar si un alumno está para aprobar o no, con lo mínimo. Hay un alumno que llega, que no está ni muy mal –para aplazarlo directamente– ni muy bien –para ponerle un diez–. Está, digamos, en esa zona gris. Cómo hace usted para definir si el alumno aprueba o no, con la nota mínima.
- S: Mirá, lo que hago es... yo tomo... nosotros les damos trabajos prácticos, le damos.... Son tres parciales en el año, y ese alumno, si yo observo que está en el límite entre aprobación y no aprobación, no es algo que no estoy muy seguro que el alumno sepa los conceptos fundamentales que nosotros... los objetivos que nosotros proponemos, ahí estaría el límite de aprobación. Pero lo quiero ver en el final. Lo defino en el final, si estoy en dudas. Ahora, cuando ese alumno está un escalón por debajo de eso, directamente no aprueba la materia. Pero cuando yo veo que está en duda y que aprobó por la calificación, pero en la evaluación a mí me deja algunas dudas, lo espero en el final. Lo observo en el final.
- E: Bien. Con lo cual, si no tiene dudas de que está para aprobar: promociona. Si no tiene dudas de que está para no aprobar: lo hace recursar. Y si tiene alguna duda, lo resuelve en el final.
- S: Exacto. Esa es la estrategia de la cátedra.
- E: ¿Y esa misma situación, pero llevada a la situación de final? Hay un alumno que se presenta a final y que, en definitiva, no está muy claro si está si debe aprobar o no. En ese sentido,

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

¿cómo hace usted para darse cuenta si está para aprobar o no?

S: Bueno, ahí nos sentamos y le sigo tomando otros temas en función de lo que le tomé, como para que amplíe los conocimientos. Para ver si realmente lo conoce o no. Entonces, es como que voy indagando todo el contorno de la temática que le tomé. Y ahí me doy cuenta si el alumno por ahí lo sabe o fracasa... o por ahí hizo mal por los nervios... por lo que fuere. Trato de quitarle los nervios y decirle “bueno, a ver...”. Comienzo a tocar la periferia de la temática que le estuve tomando en el examen.

E: Bien, bien. Bueno, perfecto. Bueno, le hago ahora sí la última pregunta que es si, en definitiva, tiene algo que quiera agregar, o aclarar, o comentar, o compartir con nosotros referida a esta temática, obviamente, de la definición del NdeA.

S: Sí... mirá... no... bueno... Realmente, en las preguntas que estuvieron expuestas, fueron muy abarcativas y completas. Yo lo único sí que quiero dejar bien definido, cual es mi objetivo. Es que el alumno tenga los criterios suficientes como para resolver problemas ingenieriles en estructuras. Eso, para mí, es fundamental. Yo no me guío... o sea, les muestro que hay una normativa –eso queda claro– nosotros no nos regimos por una normativa como docentes. El concepto está por encima de la normativa. La normativa hoy está, mañana la cambian, pasado la cambian, pero los conceptos no los cambian, los conceptos son los mismos. Entonces el chico... yo quiero que razone. Que piense. Que resuelva el problema. Cosa que el día de mañana, si cambia la normativa, la pueda leer y la pueda interpretar. Eso es, para mí, fundamental.

E: ¿Se siente cómodo evaluando?

S: No, no me gusta evaluar. No me gusta evaluar. No me gusta mucho evaluar. Me gusta más el enseñar, el articular con el alumno, pero... la evaluación me parece muy tediosa.

E: ¿Le pesa desaprobado a un alumno?

S: ¿Cómo?

E: ¿Le pesa desaprobado a un alumno?

S: Sabés que mucho me pesa. Es más: me siento y lo hablo con él, como para dejarlo tranquilo, convencerlo de porqué no está aprobada la materia. Pero me pesa mucho, muchísimo. Ahora, cuando no tiene los conocimientos básicos, no lo apruebo. Pero me siento con él, lo hablo, lo trato de llevar, que él mismo analice porqué no aprobó la materia... pero ¡que busque otra

metodología de estudio de esta materia! Por ahí no enganchó, por ahí yo no lo enganché a ese alumno sobre cómo llevar la materia... Pero me cuesta mucho, me cuesta muchísimo.

E: Ahora sí, prometo que es la última. ¿Le es fácil identificar el NdeA a partir de la documentación formal que la universidad brinda para estructurar su asignatura?

S: ¿Cómo, cómo, cómo...?

E: Le pregunto si le es fácil identificar el NdeA al que tiene que apuntar a partir de la normativa que hay disponible –el plan de estudios, el diseño curricular– ¿Le es fácil identificarla?

S: Sí, sí, sí. En eso me es fácil identificarla. Ahora, después yo lo adapto ¿No? /INAUDIBLE/ pero me es fácil identificarla. En eso no tengo ningún inconveniente.

E: Bueno profesor, más que agradecido. Le vuelvo a agradecer por su tiempo, y a desearle la mejor de las suertes.

S: Bueno, bueno. Muchas gracias, Aníbal. La verdad que... bárbaro, y bueno, éxitos en lo que estás haciendo. Mucho éxito.

E: Dios quiera.

I.4. Referencias

S	Entrevistado
E	Entrevistador
(.)	Pausa corta
(...)	Pausa prolongada
<< >>	Interrupción de la grabación
()	Aclaración por parte del entrevistador
(())	Yo del entrevistador
/INAUDIBLE/	Imposibilidad de realizar la transcripción fiel debido a la interferencia en el sonido de la grabación original

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ANEXO II

PROGRAMA SINTÉTICO

El siguiente es el programa sintético de la asignatura EDH de la carrera de IC de la UTN (Universidad Tecnológica Nacional, 2004)

Carrera: INGENIERÍA CIVIL

Asignatura: ESTRUCTURAS DE HORMIGÓN

N° de orden: 30

Departamento: Especialidad

Horas/sem: 5

Bloque: Tecnologías Aplicadas

Horas/año: 160

Area: Estructuras

Objetivos:

- Conocer los conceptos físicos del hormigón armado y pretensado. Resistencia, durabilidad y ductilidad de piezas de hormigón armado.
- Desarrollar habilidad para interpretar y aplicar reglamentos, dimensionar y verificar componentes de estructuras sencillas. Adquirir capacidad para observar, analizar y diferenciar ejemplos de obras de hormigón armado.

Contenidos:

Generalidades, materiales y reglamentos. Bases para la verificación de la seguridad y capacidad de uso. Dimensionamiento de secciones a distintos esfuerzos. Diseño de losas, vigas, columnas y bases. Pandeo. Dimensionamiento de secciones de hormigón pretensado. Aplicaciones.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ANEXO III

LOS PROPÓSITOS GENERALES

Los siguientes son los propósitos generales de la carrera de IC que se encuentran en dentro del apartado “Fundamentación” en el diseño curricular de la misma (Universidad Tecnológica Nacional, 2004)..

1.2. Propósitos generales

- Establecer un diseño curricular abierto y flexible, que estimule la motivación de la comunidad educativa.
- Brindar una oferta mas completa a través de un espacio electivo.
- Procurar una formación básica común con otras carreras de ingeniería.
- Desarrollar la formación por sobre la información.
- Lograr una formación científico – técnica actualizada y adecuada a las necesidades de un medio que está en continua evolución y que se caracteriza por cambios rápidos.
- Centrar el aprendizaje en los alumnos, por su acción y capacitación frente a los problemas básicos de la profesión, con la ayuda de un tronco de materias integradoras.
- Evitar la disociación entre la formación del estudiante y el ejercicio profesional y la dicotomía teoría – práctica.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

- Mantener la duración de la carrera de grado en valores acordes a lo establecido en las pautas del Diseño Curricular de la Universidad permitiendo la profundización de actividades de proyecto en dirección a encontrar soluciones a problemas reales y favoreciendo al futuro graduado la articulación posterior con carreras de posgrado.
- Reducir contenidos con una selección y jerarquización acertada que posibilite el nivel pretendido en el tiempo disponible.
- Respetar los tiempos, un tiempo para madurar los conocimientos y la formación, una edad para egresar.
- Resolver la desarticulación entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y la evaluación que conlleva un elevado porcentaje de fracaso del alumnado a través de una evaluación continua eficaz.
- Desarrollar un espíritu analítico crítico, independiente e innovador.
- Promover el trabajo activo y creativo en equipo con sus metodologías de acción y técnicas de comunicación.
- Facilitar la actualización continua, ofreciendo capacitaciones de posgrado.
- Actualización de contenidos en relación con los estándares de acreditación de la carrera, Ingeniería Civil, aprobados por la Resolución Ministerial N° 1232/01

ANEXO IV

LAS CAPACIDADES BÁSICAS

Las siguientes son las capacidades básicas de la carrera de IC que se encuentran en el diseño curricular de la misma (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

3. Las capacidades básicas

El desarrollo de la formación práctica descansa en el dominio de las capacidades básicas del estudiante, también metodológicas, que deberán verificarse en los primeros niveles de la carrera, tales como:

- Formación en la observación y toma de datos de situaciones.
- Capacidad para el análisis de textos, la síntesis de la información y la crítica.
- Capacidad para la expresión oral y escrita.
- Capacidad para la expresión gráfica y sintética.

Por lo tanto, las actividades curriculares de los primeros niveles de la carrera incluirán estrategias didácticas que promuevan tales capacidades, adecuándose a los contenidos específicos de cada asignatura. Las materias integradoras de todos los niveles, por su contenido y función, resultan espacios especialmente promotores de estas capacidades.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ANEXO V

LOS OBJETIVOS GENERALES

Los siguientes son los objetivos generales de la carrera de IC que se encuentran en el diseño curricular de la misma (Universidad Tecnológica Nacional, 2004).

4. OBJETIVOS GENERALES DE LA CARRERA

Los objetivos de la carrera conducen a lograr un profesional con un perfil bien definido, que atienda a los problemas socio – políticos y socio- económicos de las distintas regiones:

- Identificar problemas en cuya solución aplique los principios con criterio económico y manejo de las relaciones humanas.
- Enmarcar correctamente los problemas de su naturaleza social, que permita respuestas adecuadas no sólo en lo técnico – económico sino en lo social.
- Contribuir, al desarrollo del medio, a la elevación del nivel de vida de la sociedad y mejoramiento de las condiciones del entorno.
- Empezar tareas de investigación y desarrollo tecnológico que produzcan innovaciones.
- Empezar tareas de conducción de grupos, de equipos de trabajo, de departamento y del máximo nivel empresario.
- Consolidar su formación personal y profesional, adquiriendo la capacidad y habilidad necesarias para la detección de los problemas sociales que tengan connotación con su profesión y para investigar, analizar y evaluar las posibles respuestas en relación con el medio.
- Colaborar con la dinamización productiva de los recursos materiales y humanos disponibles y en su proyección económica y social.

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

ANEXO VI

VALIDACIONES

Se realizaron consultas de validación a los directores de departamento de ingeniería civil de las tres facultades regionales consideradas en la unidad de estudio. En todos los casos, las autoridades confirmaron los dichos de los docentes entrevistados. A continuación, se presentan las capturas de pantalla de las consultas realizadas, mecanismo que fue acordado previamente con todos los directores consultados.

VI.1. FRA: Ing. Ricardo Rivero

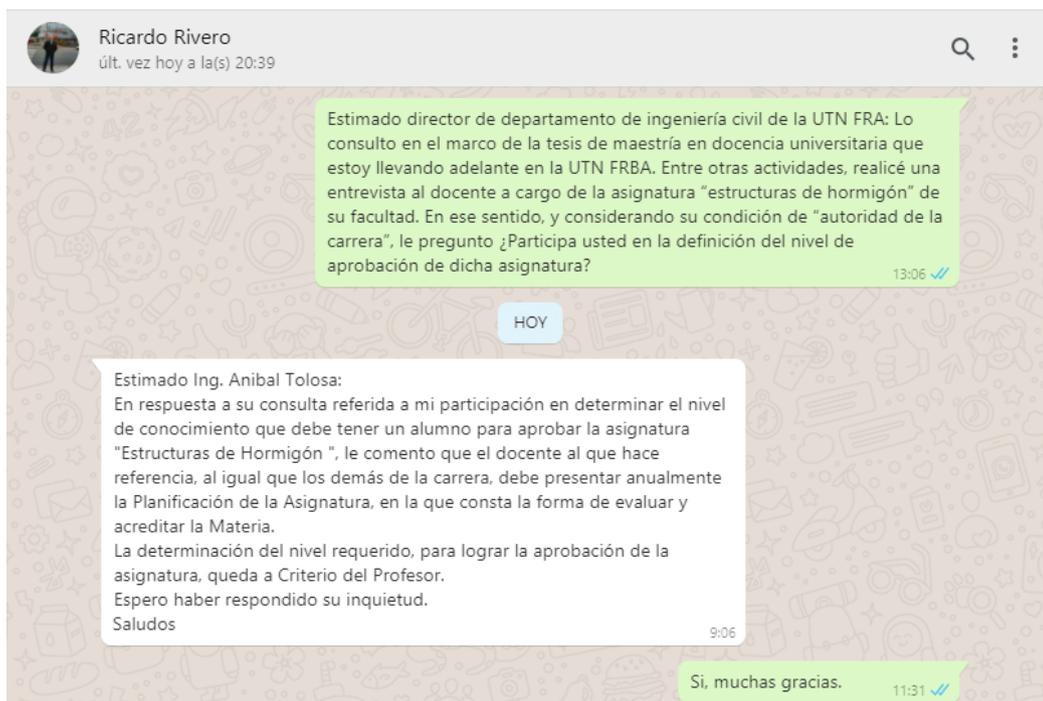


Figura 2. Comunicación con el Ing. Ricardo Rivero

Vía WhatsApp, de fecha 25/09/2021

¿Qué criterios emplean los docentes (...) para definir el nivel de aprobación que utilizan al calificar?

VI.2. FRBA: Ing. Marcelo Masckauchan

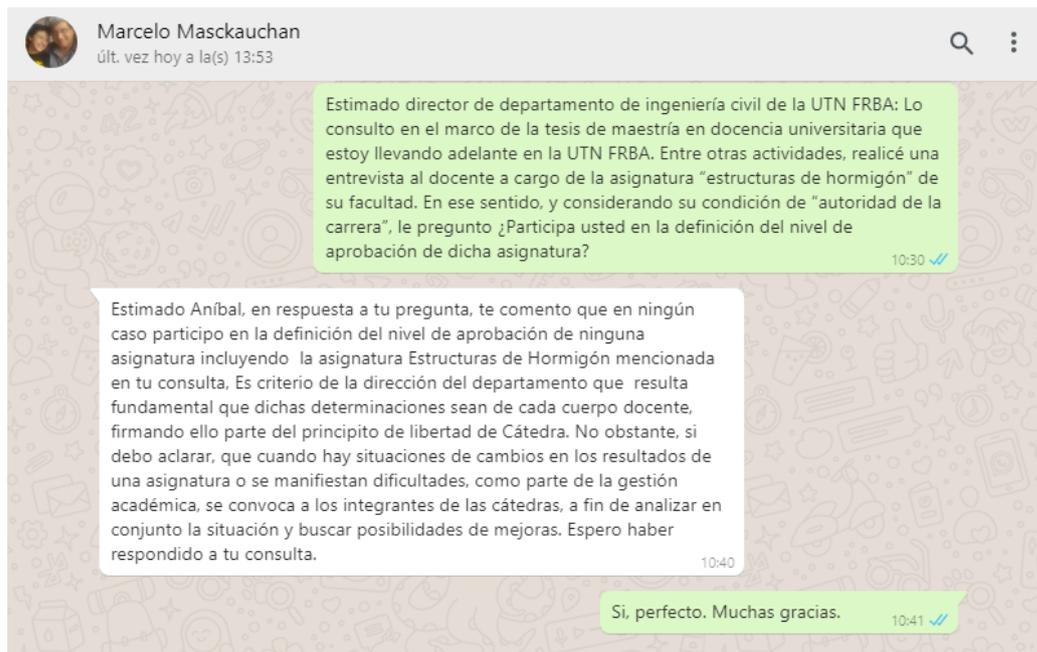


Figura 3. Comunicación con el Ing. Marcelo Masckauchan

Vía WhatsApp, de fecha 24/09/2021

VI.3. FRGP: Ing. Enrique Vera

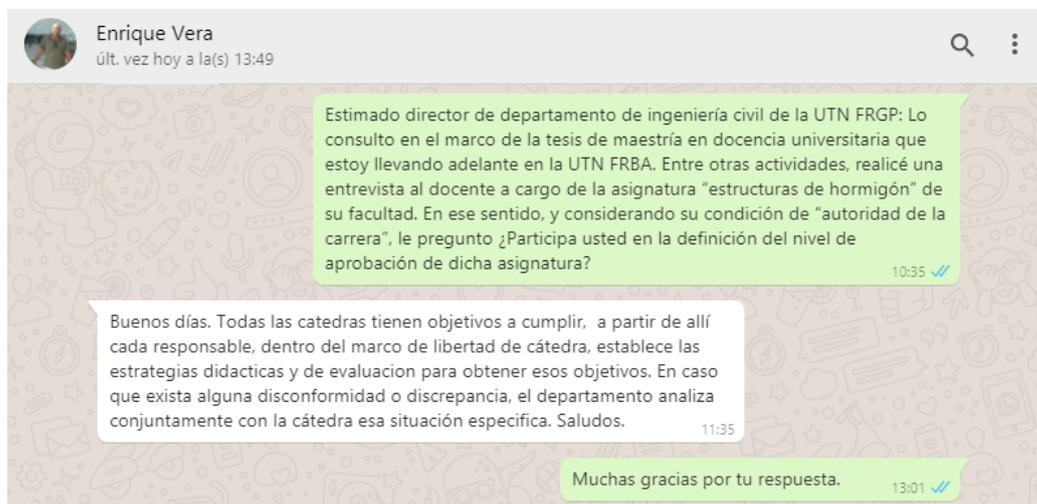


Figura 4. Comunicación con el Ing. Enrique Vera

Vía WhatsApp, de fecha 24/09/2021