

Universidad Nacional de Tucumán  
Facultad de Ciencias Económicas

Eje temático: Experiencias Docentes  
**“Análisis de las Prácticas Evaluativas de la  
Cátedra de Computación I.  
¿Cómo estamos hoy?”**

Palabras claves: prácticas evaluativas, autoevaluación, dispositivos didácticos

**Autora**  
**Maria Alejandra Masclef**  
Cátedra Sistemas de Información I  
Cátedras Computación I y II  
Instituto de Administración  
Fac. de Ciencias Económicas – U.N.T.  
Mail: [alema@webmail.unt.edu.ar](mailto:alema@webmail.unt.edu.ar).

*De vez en cuando hay que hacer una pausa, contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana examinar el pasado ,rubro por rubro ,etapa por etapa, baldosa por baldosa y no llorarse las mentiras sino cantarse las verdades .....*

**Mario Benedetti**

## **Introducción**

He utilizado las palabras de Mario Benedetti que me “dieron pie” para este trabajo, pues si para algo sirve el pasado, muchas veces, es para examinarlo... y una década es quizás un tiempo considerable para hacerlo.

Con esta intencionalidad, mi propuesta para este trabajo se basa en tomar como punto de partida las reflexiones sobre las Prácticas Evaluativas de la Cátedra de Computación I, en el año 2002, y analizarlas con las actuales, año 2012, a la luz de los cambios producidos y del tiempo transcurrido.

Debo reconocer que me movilizaron a la realización de esta revisión, algunas de las reflexiones vertidas por los colegas docentes que compartimos distintas actividades de capacitación realizadas en la FACE, respecto de las dificultades con las que nos encontramos, a la hora de querer introducir modificaciones en las prácticas arraigadas en el interior de las cátedras, además del marco de los propósitos que cerraron el 1º Encuentro de Innovación donde se encuentra la revisión de las metodologías de Evaluación.

Esta revisión intenta mostrar que si bien, muchas veces la sensación es de que “poco se puede cambiar”, podemos avanzar aunque sea lentamente: *“baldosa por baldosa”*.

## **Algunas reflexiones previas**

A lo largo de nuestra tarea docente hemos juzgado a menudo al hecho de evaluar como “un mero requerimiento institucional”, esta visión trae como consecuencia que el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación se mantengan bien diferenciados. Al decir de Alicia W. de Camilloni<sup>1</sup> se ve a la evaluación únicamente como la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su potencial didáctico.

Pero, según lo expresa la citada autora, en el sistema de acción creado por la comunicación educativa, desempeñan roles de actor tanto el alumno como el profesor. E incluso es posible afirmar que la actuación del docente está más comprometida que la del alumno.

---

<sup>1</sup> CAMILLONI, Alicia W. de, "Las funciones de la evaluación", CBC. UBA, 1985

El docente está involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a poco que analice los resultados de los alumnos, *el profesor no tarda en enfrentarse consigo mismo como objeto de evaluación* (Camilloni, 1985). Esta es la segunda etapa, donde tanto las situaciones como las técnicas de enseñanza son evaluadas. Es su propia eficiencia como “enseñante” lo que debe apreciar el docente.

Esta evaluación de las técnicas de enseñanza lo llevará incluso a cuestionarse sobre algunas decisiones adoptadas aún antes de enfrentarse a los alumnos, en oportunidad de realizar el planeamiento de la acción didáctica.

Los posibles desajustes entre el plan, los resultados esperados y los resultados obtenidos, deben ser estudiados cuidadosamente, recomienda Alicia Camilloni. Y es así como el docente da paso a la tercera etapa del proceso evaluativo, donde en forma consciente o inconsciente el profesor realiza su autoevaluación, es así que cuando el acto de evaluación se problematiza, aparece, según la autora, *un doble juego: al mismo tiempo que se evalúa la actuación de otra persona, se mide la eficacia de la evaluación. La evaluación revierte sobre sí misma. Se vuelve sobre el evaluador y más aún lo envuelve.*

Es así como *al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, finalmente como evaluador. En el centro se encuentra siempre el profesor, sujeto y objeto de la evaluación.* (Camilloni, 1985)

Partiendo de esta rica visión de Alicia de Camilloni respecto a la potencialidad de la evaluación utilizada como herramienta de autoevaluación y al profesor como objeto de la misma, me permito reflexionar sobre los cambios producidos en los instrumentos y las prácticas evaluativas de la asignatura Computación I de la Carrera de Licenciado en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán, entre el año 2002 y el 2012.

Se trata de efectuar un análisis comparativo de las patologías detectadas en el año 2002 y de las prácticas actuales, siendo concientes de la importancia de la evaluación como herramienta de perfeccionamiento de las acciones didácticas y de aprendizaje, tanto de los docentes como de los alumnos. E intentando una reflexión crítica sobre estas prácticas evaluativas a los efectos de proponer algunas medidas de ser necesario.

## **Registros Analizados**

Para el análisis antes mencionado he efectuado la revisión de los siguientes registros:

- Reglamento de la cátedra de los años 2002 y 2012

- Reglamento Académico de la Facultad.
- Análisis de encuestas a alumnos (se realizan al finalizar el dictado de la materia todos los años)
- Análisis de entrevistas
- Planillas de notas del año 2002
- Calendario de actividades de la cátedra para el año 2002 y 2012
- Instrumentos de evaluación

### **Punto de Partida**

A partir del análisis del marco teórico, de la investigación de los registros indicados y de las prácticas de la cátedra relacionadas con las evaluaciones previstas, fueron surgiendo aspectos que desde mi punto de vista podrían ser objeto de revisión. A estos los he denominado “patologías”, que han dado lugar a un diagnóstico, al que llamé “evaluatitis”.

Sobre estas patologías he realizado una revisión a los efectos de analizar como se han modificado, cuales se mantienen y cuales han surgido en este lapso de tiempo, obteniendo una conclusión que iré desarrollando a modo de “semáforo”:

**Verde:** patologías que a mi modo de ver se han solucionado.

**Amarillo:** patologías que han mejorado, pero que pueden ser objeto de una revisión que permita una solución definitiva.

**Rojo:** patologías que se mantienen, pero que pueden ser objeto de una revisión que las solucione.

En la actualidad, así como en el año 2002, sigo detectando prácticas positivas que también merecen ser consideradas.

### **Patologías detectadas:**

1. El reglamento de la cátedra no es claro en lo que respecta a las condiciones para promocionar.
2. El reglamento de la cátedra no se ajusta en algunos términos, al reglamento académico de la Facultad, (si bien el mismo otorga autonomía a las cátedras en la elaboración de sus lineamientos).
3. Elevado número de evaluaciones.
4. Falta de tiempo entre parciales para poder asimilar conocimientos.
5. Todas las instancias o instrumentos evaluados poseen el mismo “estatus”.
6. Utilización de la evaluación con “otros fines”.
7. Inequidad en el uso de las escalas de calificación.
8. Evaluación competitiva.

9. Se estudia para la evaluación.
10. Se utiliza la evaluación como dispositivo disciplinario y como modo de ejercicio de poder.
11. Se atribuyen los fracasos a causas exclusivamente relacionadas con los alumnos.

## **Descripción de los Reglamentos de la cátedra en los aspectos vinculados a las evaluaciones:**

### **Año 2002**

Respecto de los aspectos relacionados con las evaluaciones y calificaciones para el año 2002, el régimen determinado era el siguiente:

- *Los contenidos teóricos serán evaluados a través de 4 exámenes parciales acumulativos.*
- *Los contenidos prácticos serán evaluados a través de 2 exámenes parciales y una tercera nota por su participación y resolución de problemas en clase (nota de concepto).*
- *Se resuelven 5 Casos y se realizan 2 Talleres de análisis de películas que también son calificados*

*Para promocionar la materia el alumno debe haber obtenido 5 (cinco).*

*Si la nota resultante es menor a 5, el alumno debe rendir la recuperación total para promocionar. Si no lo hace puede rendir en cualquier turno de examen como alumno libre. El alumno pierde la posibilidad de seguir el régimen promocional cuando:*

*A) no tiene los conocimientos básicos de herramientas de PC hasta el momento del 1° parcial teórico.*

*B) no alcanza un promedio de 4 (cuatro) en la práctica, los Casos y películas y teoría*

*C) estuvo ausente o aplazado en la discusión de 2 o más Casos o películas.*

*D) está aplazado en más de uno de los exámenes teóricos.*

*E) está ausente o aplazado en más del 20% de los trabajos prácticos.*

*No hay recuperaciones de exámenes teóricos o prácticos, por ninguna causa. Solo hay una recuperación total para los alumnos que tengan un promedio menor a cinco y que cumplen con las condiciones anteriores.*

*Los exámenes parciales son escritos, con una duración no mayor de 90 minutos. Están conformados por aproximadamente 10 preguntas. Cada pregunta posee una ponderación, previamente establecida en la hoja del parcial, en términos del tiempo que la cátedra estima debe dedicarse a su respuesta.*

*Los docentes califican los exámenes dentro de los cinco días hábiles posteriores a su realización. El examen parcial, con las calificaciones,*

correcciones y anotaciones que correspondan por los errores, son presentadas a los alumnos para su control, estos pueden realizar consultas sobre sus errores o consultar sobre los métodos de calificación.

Como el reglamento establece, las notas son de 0 a 10 y cada punto se considera un nivel a alcanzar por el alumno. Es decir, “se redondea hacia abajo”, ya que una fracción no se considera suficiente para llegar al nivel siguiente.

La nota final se determina ponderando el promedio de:

- Nota de la teoría: 45%
- Nota de la práctica: 30%
- Nota de los Casos y películas: 25%

## **Año 2012**

**Régimen de aprobación:** Combinado: Promoción sin examen final y régimen de aprobación con examen final (Art 8, d, ii, Reglamento Académico).

Cuatrimstral: 1º cuatrimestre.

Año: 5º

Carrera: Licenciado en Administración.

### **Características de la materia:**

Computación I es una materia teórico – práctica. Con la particularidad de que el dictado de los contenidos prácticos y su evaluación se efectúa en Aula Informática, trabajando cada alumno, individualmente en una computadora.

Por tal motivo la evaluación de los contenidos se efectúa en instancias separadas: parciales para evaluación de contenidos teóricos, y parciales para evaluación de contenidos prácticos.

Ambas instancias deben aprobarse, con 6 (seis) o más para promocionar la asignatura.

### **Régimen de promoción:**

#### **De la Práctica:**

Acreditar el 75% de asistencia a las clases.

Nº de parciales: 2 (dos)

Nota para promocionar: seis (6) puntos, como promedio final, pudiendo tener aplazado o estar ausente justificado en solo un (1) parcial.

#### **De la Teoría:**

Nº de parciales: 3 (tres)

Nº de casos: 1 (uno)

*Nota para promocionar: seis (6) puntos como promedio final, pudiendo tener aplazado o estar ausente justificado en una sola de las cuatro evaluaciones.*

*El Caso debe ser presentado y aprobado, en la fecha y condiciones indicadas en este reglamento de la cátedra.*

***Inasistencias: para parciales teóricos, prácticos o casos.***

***Justificada:*** Recupera el parcial. La justificación deberá ajustarse a lo establecido en el Reglamento Académico. (Art. 12º y 13º) (Res. 01-HCD-06 del 17/02/2006)

***Injustificada:*** se considera como obtenido cero (0) puntos.

***Recuperación de parciales:***

- *Los ausentes justificados.*
- *Los que estuvieran aplazados en un parcial y no promocionan.*
- *Los que teniendo todos los parciales aprobados, obtuvieran un promedio menor de 6 (seis) recuperarán el parcial de menor nota, más avanzado cronológicamente.*

*Cantidad máxima de parciales a recuperar: 1 Teórico y 1 Práctico.*

*En caso de no aprobar la recuperación del examen parcial, queda una última recuperación total, que deberá ser aprobada con 6 (seis). De resultar nuevamente desaprobado, el alumno queda en condición de libre.*

***Recuperación total Teoría y/o Práctica:***

*Luego de las instancias de recuperación de parciales, los alumnos que no hubieren quedado en condición de libre, y no hubieran obtenido un promedio de 6 (seis) para promocionar la materia, tendrán una instancia de Recuperación Total, que deberán aprobar con 6 (seis) o más puntos. De no cumplirse esto, el alumno queda en condición de libre.*

*Las fechas de parciales y recuperaciones se fijarán por la cátedra y serán informadas con la debida anticipación.*



## **Análisis de las patologías detectadas**

### **1. El reglamento de la cátedra no es claro en lo que respecta a las condiciones para promocionar**

#### **Año 2002:**

La redacción reglamento de la cátedra reviste poca claridad, lo que podía ocasionar interpretaciones erróneas por parte de los alumnos y también de los docentes.

Se omitía explicitar que sucedía si estaba aplazado en los parciales prácticos, mencionaba solo las actividades con los trabajos prácticos y participación en clase, de las cuales surgía una nota de concepto.

No exponía claramente cuando un alumno podría quedar en condición de “regular”.

Explicitaba que *“para promocionar el alumno debe obtener 5” (o más), “si la nota es menor a 5 debe rendir una recuperación total”*, lo cual se puede prestar a confusión, ya que si la nota es menor a 4, queda en condición de alumno “libre”.

#### **Año 2012:**

La redacción reglamento de la cátedra ha sido revisada a los efectos de brindarle más claridad y explicitar las condiciones, procurando no dejar “zonas grises” que puedan ocasionar interpretaciones erróneas por parte de los alumnos y también de los docentes.

Se ha explicitado claramente que sucede si un alumno resulta aplazado en los parciales prácticos, lo cual estaba omitido en el reglamento anterior.

Se ha eliminado la categoría “nota de concepto” en la práctica, a los efectos de minimizar la percepción de subjetividad que se generaba en los alumnos.

Se ha indicado en el reglamento cuando un alumno queda en condición de promocionar o de libre, ajustándose a las categorías previstas en el Reglamento académico.

**Conclusión:** Del análisis de esta patología puedo concluir que hemos tenido un sustancial avance en cuanto a la revisión de condiciones y de la redacción, a los efectos de brindar mayor claridad y de alinearnos a lo indicado en el Reglamento académico de la Facultad.

### **2. El reglamento de la cátedra no se ajusta, en algunos términos, al reglamento académico de la Facultad.**

## **Año 2002:**

El reglamento de la cátedra indica que: “*No hay recuperaciones ni justificación de ausentes a los parciales*”, el alumno que estuviere ausente en un parcial obtiene 0 (cero) como nota en el mismo. Pero este aspecto tampoco está debidamente aclarado en el mencionado reglamento donde solo se enuncia: “*No hay recuperaciones de exámenes teóricos o prácticos, por ninguna causa*”

Al respecto el reglamento académico de la Facultad establece que las inasistencias a parciales pueden ser:

- Justificada: recupera el parcial
- Injustificada: se considera como obtenido 0 (cero) punto.

Es decir brinda la posibilidad de que un alumno pueda no asistir a un parcial con causa justificada, como por ejemplo enfermedad, permitiendo la alternativa de recuperación, sin que necesariamente deba resultar aplazado por ausente.

## **Año 2012:**

El reglamento de la cátedra indica:

***Inasistencias:*** para parciales teóricos, prácticos o casos.

*Justificada: Recupera el parcial. La justificación deberá ajustarse a lo establecido en el Reglamento Académico. (Art. 12º y 13º) (Res. 01-HCD-06 del 17/02/2006)*

*Injustificada: se considera como obtenido cero (0) puntos.*

***Recuperación de parciales:***

- *Los ausentes justificados.*
- *Los que estuvieran aplazados en un parcial y no promocionan.*
- *Los que teniendo todos los parciales aprobados, obtuvieran un promedio menor de 6 (seis) recuperarán el parcial de menor nota, más avanzado cronológicamente.*

***Cantidad máxima de parciales a recuperar: 1 Teórico y 1 Práctico***

*En caso de no aprobar la recuperación del examen parcial, queda una última recuperación total, que deberá ser aprobada con 6 (seis). De resultar nuevamente desaprobado, el alumno queda en condición de libre.*

***Recuperación total Teoría y/o Práctica:***

*Luego de las instancias de recuperación de parciales, los alumnos que no hubieren quedado en condición de libre, y no hubieran obtenido un promedio de 6 (seis) para promocionar la materia, tendrán una instancia de Recuperación Total, que deberán aprobar con 6 (seis) o más puntos. De no cumplirse esto, el alumno queda en condición de libre.*

**Conclusión:** En el análisis de esta patología también observamos un cambio sustancial, ya que la cátedra ha adherido a lo establecido en el Reglamento

Académico de la Facultad respecto de la recuperación de inasistencias, permitiendo esta posibilidad tanto en la práctica como en la teoría.  
Del mismo modo admite la recuperación de parciales aplazados, aspecto que antes tampoco estaba considerado.

### 3 Elevado número de evaluaciones

#### Año 2002:

Para realizar el análisis de esta “patología” recurro a la revisión de la metodología y el calendario de actividades de la cátedra prevista para el año 2002.

Considerando la cantidad de días de clase, y la frecuencia de evaluaciones, previstas en el 1° cuatrimestre del año 2002, un aspecto importante a considerar surge del cálculo de la cantidad de días hábiles en el cuatrimestre y la cantidad de evaluaciones previstas.

Del análisis surge que los alumnos fueron evaluados a través de:

- 1 evaluación inicial de conocimientos informáticos<sup>2</sup>
- 4 parciales teóricos
- 2 parciales prácticos, más 1 nota de concepto
- 2 Talleres de análisis de películas
- 5 presentaciones de Casos

Las fechas previstas para las evaluaciones en el calendario 2002 fueron las siguientes:

Semana	Marzo		Abril		Mayo		Junio	
	Día		Día		Día		Día	
1°					2	1° Evaluación Práctica	1	2° Taller película
2°			4 6	1° Caso 1° Parcial teórico	7 11	4° Caso 1° Taller película	6 8	2° Evaluación Práctica 4° Parcial teórico
3°	20 y 21	Evaluación inicial.			18	3° Parcial teórico		
4°			25 27	2° y 3° Caso 2° Parcial teórico	28	5° Caso		

Las clases se desarrollaron entre el 19 de Marzo y el 8 de Junio (fecha del último parcial teórico), es decir 12 semanas y 56 días hábiles.

Los días 6 y 27 de abril, 11 y 18 de mayo, 1 y 8 de Junio corresponden a días sábados. Es decir de 12 semanas, 6 días sábados fueron dedicados a actividades relacionadas con evaluaciones de la materia, o **sea la mitad de los fines de semana** del cuatrimestre.

<sup>2</sup> Se realizaba una evaluación inicial de conocimientos informáticos, los alumnos que no poseían el nivel de conocimientos requerido, efectuaban un curso intensivo de nivelación.

Si tenemos en cuenta la cantidad de semanas de clases de los meses indicados:

Marzo tuvo	2 semanas
Abril tuvo	4 semanas
Mayo tuvo	5 semanas
Junio tuvo	1 semana

Se puede observar por ejemplo, que en los meses de Abril y Mayo se ha tomado un promedio de 1 evaluación por semana, en Junio se han tomado 3 evaluaciones en una misma semana.

Del análisis descripto resulta significativo revisar como se ha ido generando esa situación, el número de instancias e instrumentos de evaluación han ido en aumento, los parciales de los contenidos teóricos de 6, se redujeron a 4, pero se han incorporado como instancias de evaluación los Casos y los Talleres de análisis de películas, dispositivos que originariamente surgieron con otros fines.

Algunas de las razones tienen que ver con el análisis de las respuestas de las encuestas que se realizan a los alumnos al final del cuatrimestre. Estas son de carácter anónimo e indagan sobre distintos aspectos relacionados con el dictado de la materia, los temas estudiados, la utilidad de los mismos para su futuro profesional, la organización de la cátedra, el desempeño de los docentes, la metodología, etc.

En las mismas los alumnos manifestaban que preferían “*evaluaciones sobre conjuntos reducidos de temas, en vez de pocos exámenes sobre partes extensas*”, esto es en lo relacionado con los parciales teóricos, pero los otros dispositivos como Casos y Talleres de análisis de películas, han ido modificando su sentido original.

Al momento de incluir el análisis de Casos como dispositivo didáctico la metodología era la siguiente:

*Trabajar con una herramienta (los “Casos”), donde los alumnos desarrollen en forma grupal y luego debatan las soluciones de los distintos grupos con un mediador (que también es alumno). Constituyen presentaciones de situaciones sin una solución única y permiten a los alumnos intentar solucionarlos desde distintas perspectivas. El docente trata de ubicar a los alumnos en los distintos roles que el Caso pueda implicar y participa evaluando el debate.*<sup>3</sup>

Es decir esta actividad se llevaba a cabo en el aula con la participación del docente y los alumnos, buscando lograr con esta metodología:

- *Mayor participación*
- *Mejor aprovechamiento de la clase*
- *Mejor interacción docente-alumno*

---

<sup>3</sup> A. Masclef Trabajo “Articulación teoría-práctica. Innovación pedagógica” Taller La Problemática Curricular: su dimensión epistemológica y didáctica. IPCP Año 1999

- *Mejor apreciación sobre la asimilación de los contenidos*
- *Menos cantidad de deserciones*

Inicialmente el trabajo con los Casos no tenía prevista la calificación con una nota, a partir del año 2001 estos se constituyen en un instrumento más de evaluación.

De idéntica manera otro dispositivo que ha ido cambiando su “estatus” hasta llegar a tener la misma incidencia que un parcial teórico fueron los Talleres de Análisis de películas, estos surgieron como:

*...una innovación, poniendo en práctica la selección de películas “corrientes” que posean contenidos de informática, sistemas de información, comunicaciones, etc., para que sean vistas y analizadas por los alumnos.*

*Estos deben identificar los contenidos esperados por el docente y presentar los resultados en informes individuales. Luego se evalúa la adquisición de conocimientos y la comprensión de los temas abordados en la materia.*

*Podemos apreciar los siguientes logros de esta metodología:*

- *Alto grado de motivación por la propuesta*
- *Aumento de la capacidad de detectar elementos relacionados con la materia*
- *Detección elementos relacionados con la materia en un “ambiente atípico”<sup>4</sup>*

De idéntica forma que en el trabajo de los Casos, el dispositivo didáctico se incorporó como una actividad adicional con los objetivos descriptos, estaba previsto un Taller de análisis de películas durante el dictado de la materia, posteriormente se incorpora un segundo, subsiguientemente ambos son evaluados con “nota”, la que es considerada a los efectos de la promoción de la materia como un parcial más.

Analizando esta patología podría decir que estábamos “padeciendo” de *evaluatitis*<sup>5</sup>, con un promedio de una evaluación por semana y calificando a todas las instancias o dispositivos, previstos inicialmente como acciones didácticas con otros fines, modificando el sentido original con el que habían sido diseñadas.

### **Año 2012:**

Como indicáramos en el año 2002 los alumnos fueron evaluados a través de:

- 1 evaluación inicial de conocimientos informáticos
- 4 parciales teóricos

---

<sup>4</sup> Ibidem, Pág. 6

<sup>5</sup> LITWIN, Edith, Apuntes de Clases, Seminario “Tecnología Educativa”, Doctorado en Ciencias. de la Educación, UNT (San Miguel de Tucumán, Marzo 2003)

- 2 parciales prácticos, más 1 nota de concepto
- 2 Talleres de análisis de películas
- 5 presentaciones de Casos

En el año 2012 los alumnos fueron evaluados a través de:

- 3 parciales teóricos
- 2 parciales prácticos
- 1 presentación de Caso

En el lapso de tiempo considerado en este análisis se han suprimido:

- 1 evaluación inicial de conocimientos informáticos
- 1 parcial teórico
- 1 nota de concepto de practica
- 2 Talleres de análisis de películas
- 4 presentaciones de Casos

**Conclusión:** La cátedra se propuso rever los objetivos iniciales de estos dispositivos y resignificar la evaluación como herramienta de perfeccionamiento de las acciones didácticas y de aprendizaje, tanto de los alumnos como de los docentes.

Los avances en el tratamiento de esta patología, son los de mayor significación ya que se han reconsiderado y eliminado 9 instancias de evaluación.

La cátedra ha revisado la aplicación de dispositivos didácticos como el Taller de análisis de películas, considerando las opiniones de los alumnos en las encuestas y la alteración del objetivo original de la propuesta. Del mismo modo se reconsideró el trabajo con Casos reduciendo significativamente su número y convirtiéndolo en una instancia de evaluación individual y no grupal.

#### **4 Falta de tiempo entre parciales para poder asimilar conocimientos**

##### **Año 2002:**

Como una consecuencia de la patología analizada en el punto anterior, los alumnos perciben una “falta de tiempo” para asimilar los contenidos. Se lo pudo observar durante el cursado de la materia y surge claramente de las entrevistas realizadas a los alumnos de esa cohorte<sup>6</sup>:

“No había tiempo, yo sentía que no había tiempo entre parcial teórico más Caso, más otro parcial teórico, nunca llegabas bien con los plazos...”

“... porque los tiempos eran: un parcial teórico, un Caso, otro parcial no teníamos respiro digamos, nunca terminabas de asimilar el conocimiento de uno para aplicarlo al Caso y recién empezar a estudiar el otro, siempre era todo paralelo... estabas estudiando uno, hacías el Caso, empezabas a estudiar el otro y así íbamos...con todo...”

“estudiar de memoria no me aporta nada, no me gusta, pero en algunos Casos el tiempo era limitado y era mucho y entonces estudiábamos de memoria, algunas

---

<sup>6</sup> MASCLEF A., Trabajo “Análisis de las Prácticas Evaluativas de la Cátedra de Computación I.” Curso “Procesos Didácticos y Evaluación” de la Maestría en Docencia Superior Universitaria. Año 2002

cosas, otras si no las entendías no podías hacer a la pregunta, pero se prestaba para el estudio de memoria, y “me olvidé, chau para el próximo parcial ya no me acuerdo”

“- Creo que el problema es que es mucho en poco tiempo y como le digo se van superponiendo unas cosas con las otras y no terminás de aprender una cosa y tenés que empezar otra, o resolver el Caso y a mí me ha pasado de hacer un Caso sin haber leído el capítulo, porque no llegaba, no llegaba con el tiempo, hojee el capítulo para tener una idea y no hablar de cualquier cosa, y también me quité de los capítulos anteriores que ya había estudiado”.

De lo anterior se desprende que la frecuencia y cantidad de evaluaciones no parece favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, “no llego”, “no asimilo”, “no me acuerdo”, etc., son las sensaciones que manifiestan en las entrevistas. La metodología parece no favorecer la generación de un “*residuo cognitivo*” (E. Litwin) en los estudiantes.

#### **Año 2012:**

La eliminación de instancias de evaluación y la organización de la cátedra en la planificación del calendario académico a fin de evitar la superposición de instancias de evaluación o de excesiva proximidad ha facilitado una mejor distribución de los tiempos y quitado al alumno la sensación de “sofocación” evaluativa a la que estaba sometido.

**Conclusión:** Esta patología también ha sido solucionada positivamente. A pesar de esto se percibe una habitualidad de los alumnos por intensificar la dedicación al estudio de las asignaturas en la semana correspondiente a la fecha del examen, lo cual puede ser objeto de otro análisis.

### **5 -Todas las instancias o instrumentos evaluados poseen el mismo “estatus”**

#### **Año 2002:**

Como lo explica el reglamento de la cátedra descripto anteriormente, la nota final de la materia se determinaba ponderando el promedio de:

- Nota de la teoría: 45%
- Nota de la práctica: 30%
- Nota de los Casos y películas: 25%

Considero que estas ponderaciones influían en el alumno como “sugiriendo” en que instancia evaluativa intensificar el estudio o la dedicación, sin embargo:

- El alumno podía quedar libre por estar ausente o aplazado en más de 2 Casos y/o películas.
- El alumno podía quedar libre por estar ausente o aplazado en 2 parciales teóricos.
- No se explicitaba cuantos parciales podían desaprobar en la práctica.

De lo expuesto surge que en realidad se les asignaba igual “categoría” o “estatus” a las evaluaciones de los contenidos teóricos, que a una actividad adicional, generada para favorecer otros tipos de procesos cognitivos en los alumnos, como pueden ser los Casos o los Talleres de análisis de películas.

Esta percepción de “categorizaciones” de los instrumentos también se pone de manifiesto en la opinión de los alumnos en las entrevistas:

“Nosotros pensábamos: “¿cómo voy a desaprobado por una película?...llego a desaprobado un Caso y quedo libre en la materia”... eso es lo que a uno no le cerraba en la cabeza”

“Ese era otro tema también que creo que ha molestado a la gente, el tema de que valga todo lo mismo, nosotros decíamos: “los parciales son más importantes, que las películas o el Caso”. Por ahí al Caso lo hemos interpretado mal, o en la película, uno no ha visto tantas cosas como tendría que haber visto, pero no nos parecía un criterio como para dejar libre a un alumno. El Caso de tener una película y un Caso desaprobados, signifique lo mismo que tener dos parciales desaprobados, no era justo, no sé si esa sería la palabra. Deberían ponderar por un lado la parte teórica y de otra forma los Casos y películas, que tengan incidencia, pero no tanta como la que tiene, como que uno pueda quedar libre por presentar un Caso mal resuelto”<sup>7</sup>

#### **Año 2012:**

Se ha eliminado el porcentaje de ponderación de las distintas instancias de evaluación en el régimen de aprobación, se ha eliminado el Taller análisis de películas como dispositivo didáctico, se ha resignificado la evaluación de los contenidos prácticos. Con estas acciones la sensación de “categorías” se ha neutralizado, además algunos dispositivos, con metodologías de evaluación que en su momento generaron muchas controversias, dejaron de realizarse.

**Conclusión:** Esta patología también ha sido solucionada positivamente. Eliminandose categorías posiblemente arbitrarias y confusas para la percepción de los alumnos. Resignificando todas la instancias de evaluación tanto de la teoría como de la práctica. Se han dejado de poner en práctica dispositivos didácticos implementados exitosamente, cuyo objetivo se fue desvirtuando en las distintas cohortes.

## **6 Utilización de la evaluación con “otros fines”**

#### **Año 2002:**

Un aspecto sobre el que habitualmente debatimos en el grupo cátedra y con docentes de otras asignaturas, es la falta de lectura de la bibliografía y la escasa o nula participación de los alumnos en las clases, se observa que estos intensifican la lectura y el estudio los días previos a los parciales:

“El hecho de que haya Casos muy próximos a los parciales sirve para ver, uno tiene que presentar el Caso entonces tengo que leer, estudiar, es como

---

<sup>7</sup> Entrevista Alumno. Diciembre Año 2002



forzar un poquito a que uno vaya preparado al examen. Que quizás si estaría después no le daría la misma importancia”

De la extracción de algunas expresiones significativas de los párrafos anteriores, surge que se instalan instancias de evaluación para:

- Obligarlos a leer
- Obligarlos a participar en clase
- Obligarlos a estudiar
- Obligarlos a que “sigan la materia”
- Prepararlos para otras incumbencias o competencias

Considero que aquí desviamos nuevamente la atención del auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo y de la acción didáctica que se persigue con la evaluación, ¿es en esta instancia donde debo preparar a un alumno para una selección de personal competitiva?, ¿realizar una “evaluación competitiva” me garantiza que el futuro profesional pueda hacer frente a un ambiente laboral competitivo?, desde mi punto de vista esto debería entrenarse y resolverse en otras instancias que no tienen que ver con la evaluación de la materia o tema en particular.

Obligarlos “a leer”, a que “sigan la materia”, ¿garantiza que el alumno aprenda o comprenda?

Desde mi punto de vista deberíamos desarrollar estrategias didácticas que posibiliten las instancias descritas que queremos lograr: que los alumnos lean, participen, etc., pero no tratar de llegar a estas a través de “más evaluación”. No se observa con estas prácticas un isomorfismo entre la conducta esperada y la estrategia puesta en acto para lograrla.

### **Año 2012:**

Algunas conductas de los alumnos continúan y hasta quizás se refuerzan en el lapso de tiempo considerado, la falta de lectura de la bibliografía, la acotada o nula participación de los alumnos en las clases presenciales, la falta de habitualidad en el uso del Aula Virtual, la escasa participación en los foros, la falta de asistencia a las clases de consulta, etc. dan cuenta de esto.

Los alumnos intensifican la lectura, el estudio y las consultas, tanto presenciales como virtuales, los días previos a los parciales.

Ponen de manifiesto el interés en conocer los contenidos sobre los que serán evaluados para remitirse solo a una parte de los mismos, procuran eludir instancias de evaluación si esto les permite “mantenerse en carrera”, estas son algunas de las estrategias observadas, las mismas pueden ejemplificarse en la transcripción de párrafos de mails de consultas enviados por los alumnos:

“Profes, le escribo para consultarles si es condición obligatoria aprobar el tercer parcial para promocionar la materia. Es decir, si desapruedo el tercer parcial (siendo éste mi único parcial desaprobado) pero de todas maneras promedio 6 entre las notas teóricas ¿Promociono la materia? Desde ya, muchas gracias”

“Buenas tarde Profesora, como esta? La molesto porque Quería saber que posibilidad hay de que me facilite el estudio, detallándome que temas van al examen y en lo posible cuales son los mas relevantes.”

“Buenos Días profesora....le escribo para preguntarle si usted tiene conocimiento sobre el "modo" en que voy a ser evaluado, ya que tengo que recuperar el 1º caso teórico y según el aula virtual rindo el miércoles 24/6 a las 18:30hs, pero no tengo idea de lo que tengo que estudiar o hacer. Por ejemplo, con los temarios del caso 1 y el ejemplo de solución del caso, además del material adicional referido a dicho caso que se encuentra en el aula Virtual es suficiente?, o tengo que recurrir adicionalmente a la bibliografía del 2º parcial? Se entiende??? (Necesito un 6 para promocionar).”

**Conclusión:** Desde mi punto de vista esta patología ha sido solucionada parcialmente.

Como se indica, algunas conductas de los alumnos persisten, el grupo cátedra ha instituido algunas estrategias didácticas con objetivo de propiciar otras actitudes: la cátedra pone en conocimiento de los alumnos el Contrato didáctico al inicio del cursado, en el mismo se explicitan todas las condiciones de cursado, el cronograma y el reglamento de la materia, el material teórico y práctico es puesto a disposición con debida anticipación, la cátedra mantiene una permanente comunicación con los alumnos a través del Aula Virtual, en la misma cuentan con la posibilidad de acceder a ejercicios adicionales, artículos, videos y material audiovisual utilizado en las clases.

En clase se propician instancias de participación, en el Aula virtual se colocan, videos, artículos, etc. a los efectos de generar foros de opinión y debate. Se desarrollan casos que permiten poner en práctica el cumplimiento de plazos, responsabilidad, capacidad de respuesta, elaboración, etc.

La cátedra cumplimenta en tiempo y forma la planificación y la memoria estandarizadas por la Secretaría Académica.

De lo expuesto, es importante destacar la intencionalidad de la cátedra de propiciar que los alumnos lean, participen, opinen, etc., pero procurando no llegar a esto a través de “más evaluación”. Se percibe además el logro de una alineación entre la conducta deseada o esperada y la estrategia didáctica puesta en acto para conseguirla.

## 7 - Inequidad en el uso de las escalas de calificación

### Año 2002:

Al finalizar el cursado de la materia, el promedio final obtenido por los alumnos es “aumentado”, asignando 10 a la mayor nota obtenida en la cohorte y así de manera descendente hasta la nota 5 que es transformada en 6. Los promedios finales de aplazo o cuya nota no “alcance” para promocionar (menores de 5) no son modificadas.

“A mí eso me ha gustado...por ahí lo he interpretado mal, pero yo sentí que se valora no solo la nota de los exámenes...pero, yo estaba enojada por la nota”

de la película... yo estaba enojada con la materia y no quería saber nada más,...entonces cuando vi la nota final dije bueno valió de algo, habían valorado que uno venga a clase, que rinda los exámenes,... entonces yo sentí que había estudiado se ha valorado mi esfuerzo y tengo una buena nota.”

“No, no la nota final, porque con todas las notas finales todos estábamos contentos, por que había buenas notas, y es difícil acá ver buenas notas uno no esta acostumbrado digamos”<sup>8</sup>

Como se desprende de los registros de las entrevistas, el alumno recién lo advierte al conocer la nota final de la materia. Esta modalidad no está explicitada en el reglamento de la cátedra.

La metodología utilizada es explicada en la transcripción correspondiente a la entrevista realizada al Prof. Titular:

-“las calificaciones nuestras, en nuestra facultad, no solo en nuestra materia, son demasiado ajustadas para abajo, y por lo tanto el cinco nos resulta una nota aceptable para ver el nivel con el que el alumno aprende. Después nosotros hacemos el ajuste de esa nota, o sea el promedio real que obtienen los alumnos es de siete cincuenta, lo cual dice que los alumnos hacen el esfuerzo para aprobar, el esfuerzo para destacarse,.... Entonces, yo considero que un alumno que tiene siete cincuenta como máximo y es el que se ha desarrollado más brillantemente en todo el curso, no tiene que ser de que tenga esa nota en términos de la facultad.... Entonces arbitrariamente después de la evaluación final, después que sacamos el promedio final de todas las evaluaciones y hacemos una especie de incremento proporcional a la nota, el que más nota tiene, mas incremento tiene.

- Pero digamos siempre esa nota máxima viene siendo calificada como 10 y a partir de ahí comienza a repartir para abajo  
- Y para abajo, el que tiene cinco, nunca le pongo menos que seis. Porque yo entiendo que los alumnos que van a recuperación, los que aprueban después, digamos, esos tienen el cuatro y el cinco como calificación, se aumenta a lo que llegaron al seis”

Del análisis de la metodología descrita podría interpelarse: ¿si un alumno que tiene 8,20 u 8,50 de promedio final en una cohorte, es equiparable a un 7,25 o 7,50 de otra cohorte?, con una diferencia de 1 punto entre ambas calificaciones los dos obtienen como nota final un 10.

Por otro lado realizando el análisis del registro de la planilla de notas correspondientes al año 2002, surgen ejemplos como los siguientes:

Caso	Promedio Ponderado (1)	Nota final (2)
1	7,25	10
2	6,71	9
3	6,69	8
4	5,51	7
5	6,46	7

<sup>8</sup> Entrevista Alumno. Diciembre Año 2002

(1) Nota de promedio real obtenida en la materia

(2) Nota final de la materia luego de la aplicación del método explicado

En el cuadro comparativo podemos observar:

<b>Comparación</b>	<b>Comparación entre notas de Caso:</b>	<b>Diferencia en nota promedio ponderado</b>	<b>Diferencia en nota final</b>
<b>A</b>	<b>2 y 3</b>	0,02 centésimos	1 punto
<b>B</b>	<b>3 y 4</b>	1,16 centésimos	1 punto
<b>C</b>	<b>4 y 5</b>	0,95 centésimos	0 punto
<b>D</b>	<b>1 y 3</b>	0,56 centésimos	2 puntos
<b>E</b>	<b>1 y 5</b>	0,79 centésimos	3 puntos

#### **Resultados:**

Comparación **A**: la diferencia en la nota promedio es de **0,02 centésimos** y la diferencia en la nota final es de **1 punto**.

Comparación **B**: la diferencia en la nota promedio es de **1,16 centésimos** y la diferencia en la nota final es de **1 punto**.

Comparación **C**: la diferencia en la nota promedio es de **0,95 centésimos** y la diferencia en la nota final es de **0 punto**.

Comparación **E**: la diferencia en la nota promedio es de **0,79 centésimos** y la diferencia en la nota final es de **3 puntos**.

Del análisis de las comparaciones anteriores, se podría inferir que la metodología utilizada puede resultar arbitraria y poco equitativa, ya que como surge de la comparación E, dos alumnos que han obtenido como nota real en la materia 0,79 centésimos de diferencia, obtienen como nota final 3 puntos de diferencia entre ambos y por otro lado la comparación C, con 0,95 centésimos de diferencia (es decir una diferencia mayor que en la comparación E) la nota final obtenida es la misma.

Otro aspecto que puede ser considerado en este análisis, es el que tiene que ver con el “redondeo” de las notas obtenidas en los parciales: *“Como el reglamento establece, las notas son de 0 a 10 y cada punto se considera un nivel a alcanzar por el alumno. Es decir, “se redondea hacia abajo”, ya que una fracción no se considera suficiente para llegar al nivel siguiente.”*<sup>9</sup> Lo que

---

<sup>9</sup> Reglamento Cátedra de Computación I. Año 2002

significa que un alumno que obtiene como nota, por ejemplo, 7,75 de la sumatoria de puntos en un parcial, obtiene como nota final del mismo 7.

“Yo siempre he tenido el criterio de que las notas son como niveles, por lo tanto el que no llega al diez, no llega, tiene nueve. Y la escala de nuestra facultad es de cero, uno, dos, tres, es de números enteros, no hay tal cosa como los decimales. Eso está escrito en un reglamento formal. Por lo tanto, los alumnos llegan a un nivel, o no llegan a un nivel.”<sup>10</sup>

Como expresa Díaz Barriga “*la pretendida objetividad en la asignación de notas es un mito, puesto que podemos hablar de un “arbitrario” que el docente puede manejar aún en la propuesta estadística para modificar la nota de los alumnos y favorecer o castigar...*”<sup>11</sup>

#### **Año 2012:**

Esta modalidad se mantiene con las mismas características.

**Conclusión:** Esta patología se mantiene, observando aquí la presencia de la 1º Inversión de la que habla Díaz Barriga: *Problema social a problema técnico*<sup>12</sup>. Es decir poner en la evaluación (en este caso en la nota) la posibilidad de permitir el ingreso de un individuo a un sistema particular (escala de notas bajas en la carrera) o legitimar su saber.

En este caso cobra relevancia la cultura de “notas bajas” que poseen algunas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, que lleva a la utilización de mecanismos como el descripto a los efectos de generar promedios más significativos en los alumnos.

Sin dudas este tema podría dar lugar a un estudio ampliado, indagando sobre cuales son los factores que efectivamente inciden en este problema.

## **8- Evaluación Competitiva**

#### **Año 2002:**

La metodología prevista para el Taller de análisis películas era la siguiente:

- Se efectuaba la proyección de la película completa, sin interrupciones al grupo clase.
- Concluida la película el coordinador docente indicaba la distribución de los alumnos en pequeños grupos, en estos los alumnos deliberaban sobre la propuesta del dispositivo: *develar y discutir el contenido informático de la película*.

---

<sup>10</sup> Entrevista Profesor Titular de la Cátedra de Computación I. Diciembre Año 2002

<sup>11</sup> VILLAGRA DE BURGOS, Alicia “La problemática de la evaluación”, en Módulo Didáctico IIª Parte, Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 1996, Pág. 92.

<sup>12</sup> DIAZ BARRIGA, Angel “Currículum y evaluación escolar”, Rei Argentina SA Pág. 38

- De la tarea anterior surgía un informe grupal dando respuesta a la propuesta del dispositivo.
- Posteriormente se realizaba la presentación oral de las conclusiones de cada uno de los grupos, la que era coordinada por el docente, dando lugar a debates posteriores
- La producción de los grupos **era evaluada en función a la cantidad y calidad** de los elementos detectados, la nota asignada era la misma para todos los integrantes del grupo en cuestión.

Si bien esta era la forma de evaluación prevista, la misma se llevó a cabo calificando de manera “*competitiva*”<sup>13</sup>, asignando la nota más alta al grupo que poseía la lista “con mayor cantidad de elementos” detectados, y de allí comenzó a disminuirse la nota a medida que el listado decrecía, con lo cual hubo grupos que obtuvieron aplazo en la actividad. Esto generó mucho malestar ente los alumnos:

“... en el tema de las películas... bueno **ninguno estaba conforme**, porque o sea, nosotros todos veníamos con la mejor buena voluntad, y a mí **me ha pasado que me han aplazado en una de las películas...**”

“Claro, y yo venía con la mejor buena voluntad para ver la película **el sábado**, digo “ya que voy lo hago a conciencia al trabajo”, entonces es como que yo **me he sentido particularmente mal**, por que yo decía: “**no sé ver películas**” o “**no he interpretado bien**”, porque me parece bien que el que **tenga más tenga 10, pero que no daba para que algunos tengan 2 o tengan 1...en película digamos... Creo que todos** los que estábamos ahí lo estábamos haciendo a conciencia al trabajo, **entonces no me parecía ese tipo de calificación**, eso respecto a las películas..”

“yo estaba enojada con las películas, entonces todo era malo.”<sup>14</sup>

La forma de calificar el dispositivo generó el rechazo de los alumnos, la misma cobró sentido en la comparación y la competencia, importando el cuánto y que ese cuánto esté por encima de...

Se podría considerar que se perdió el sentido de la evaluación, gestándose una “contienda” entre los grupos: “*Tener la lista más completa*”, “*saber ver la película*”, fueron puntos de referencia concluyentes.

Probablemente se desvirtuó el sentido de la propuesta de “**develar y discutir el contenido informático de la película**” al momento de evaluarla “**en función a la cantidad y calidad de los elementos detectados**”, perdiendo el *isomorfismo*<sup>15</sup> que debe mantener el dispositivo con la evaluación prevista para el mismo.

La localización de la mirada se situó en el exterior del proceso mismo, con el agravante de que se establecieron comparaciones que resultaron arbitrarias, la

---

<sup>13</sup> Ángel Díaz Barriga, “Currículm y evaluación escolar”, Aique Grupo Editor SA, Pág. 33.

<sup>14</sup> Entrevista Alumno materia Computación I. Diciembre Año 2002 Ver Anexo Entrevistas

<sup>15</sup> LITWIN, Edith, Apuntes de Clases, Seminario “Tecnología Educativa”, Doctorado en Ciencias. de la Educación, UNT (San Miguel de Tucumán, Marzo 2003)

comparación se realizó en función a los hallazgos de los alumnos, dejando de lado otras condiciones, como lo es el hecho de haber participado en la actividad, del entusiasmo puesto de manifiesto por parte del alumno, del proceso realizado, la motivación, de la calidad de los elementos detectados, no solo la cantidad, etc.

Por otro lado fue evidente el malestar de los alumnos generando situaciones de "ganador /perdedor", dando lugar a bromas y sentimientos de humillación entre estos:

” y que te digan “**haaa...no sabes ver películas...**”. “**Has desaprobado con dos**”...eso es lo que te daba bronca.”

No deberíamos perder de vista que el profesor se relaciona con sus alumnos a través de la evaluación entre otras cosas, esta tiene repercusiones para el alumno y el profesor, *el alumno ve potenciado o mermado su autoconcepto por los resultados de la evaluación. El alumno se ve comparado con los resultados de otros compañeros...*<sup>16</sup>

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que los estudiantes configuran su autoconcepto, *uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente: obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados.*<sup>17</sup>

Es frecuente justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación. Por otro lado se considera que con este tipo de instancias se prepara o entrena al alumno para desenvolverse en un ambiente profesional competitivo.

### **Año 2012:**

Como se indicó en párrafos anteriores este dispositivo didáctico ya no se aplica actualmente.

La cátedra ha puesto en práctica metodologías que procuran minimizar las instancias competitivas, como por ejemplo publicar las notas, lo que se realiza en el aula virtual de la cátedra, consignando solo los números de documentos, sin identificar apellido y nombre del alumno.

La entrega de los parciales, una vez corregidos, para que sean revisados por los alumnos conformando un proceso de retroalimentación, se realiza en clase teórica y también de forma individual.

Todas las instancias de evaluación son individuales, con lo que se minimiza el efecto “grupal” del resultado, y procurando no generar dicotomías como “grupos ganadores y perdedores” por ejemplo.

---

<sup>16</sup> SANTOS GUERRA M. A., *Evaluación Educativa*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000 Pág. 98

<sup>17</sup> SANTOS GUERRA M. A., *Evaluar es Comprender*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1998 Pág. 15

**Conclusión:** Esta patología se ha eliminado, por otro lado la cátedra evita utilizar dispositivos o instancias evaluativas que propicien los aspectos competitivos que resulten perniciosos para los alumnos.

### 9- Se estudia para la evaluación

#### Año 2002:

Como se explicó anteriormente se observa que los alumnos estudian para el examen, en el momento y “de forma” que les permita hacer frente al mismo con éxito, indagan frecuentemente sobre las prácticas evaluativas de la cátedra y tratan de acomodarse a estas expectativas.

“estoy haciendo Computación I, tengo que hacer un parcial, tengo que hacer un Caso, tengo que hacer lo otro, tengo que ver una película. En el pensamiento yo creo a pesar de que estábamos haciendo otras materias, siempre sonaba Computación I como que “tengo que hacer algo”...”, Muchas veces como son dos parciales o tres parciales de las otras materias uno, la mayoría empieza a estudiar una semana antes. Entonces el hecho de traerla sistemáticamente a la materia yo creo que es bueno. A mí me sirvió porque yo estudio bajo presión, por el hecho del trabajo y de otras cuestiones, entonces yo necesito estar mas enganchado y obligado”

“entonces uno terminada divagando en un montón de cosas que no tenían nada que ver con lo que nos interesaba para el parcial”

Resultaría interesante revisar hasta que punto las decisiones tomadas por la cátedra respecto de las evaluaciones estaban condicionando o favoreciendo a que los alumnos desarrollen estas prácticas.

La evaluación como control por otros de los logrado (aspecto que también tiene relación con la patología siguiente) favorece en el alumno el priorizar el “como apruebo” sobre el “como aprendo”.<sup>18</sup>

#### Año 2012:

Estas prácticas se mantienen, tal como se analiza he indica en el punto 6

**Conclusión:** Como se desarrolla en el punto 6 es una patología que ha sido solucionada parcialmente. La cátedra desarrolló estrategias para propiciar cambios pero los alumnos mantienen una conducta que podría calificarse como “utilitarista”. Este aspecto podría dar lugar a estudios más profundos sobre el tema.

### 10 Se utiliza la evaluación como *dispositivo disciplinario*<sup>19</sup> y como modo de ejercicio de poder

#### Año 2002:

“En el año 2000, el docente que estaba a cargo de la teoría decía también que los alumnos no estudiaban, no estudiaban la teoría, entonces la forma de

---

<sup>18</sup> Villagra de Burgos, A. Op Cit. Pág. 86

<sup>19</sup> Michel Foucault, “Vigilar y Castigar”, Siglo Veintiuno Editores, México, 1976, Pág. 188



hacerlos estudiar es que con mayor frecuencia tengan que ser evaluados. Por eso se ha hecho lo de la división de los Casos. En principio, los Casos eran sin nota, pero eso no daba resultado, lo salteaban como salteaban el estudio teórico, o sea, no hay ninguna cosa que los alumnos hagan si no se los obliga. No hay cosa como que “quieren aprender”, salvo muy pocos alumnos, estamos hablando en general. Entonces, como regla hemos ido imponiendo mayor cantidad de divisiones, digamos, como método de hacerlos que nos sigan más de cerca en el estudio. Es la obligatoriedad la que los lleva a los alumnos a estudiar”.

“nos hemos visto obligados a tener una evaluación inicial para saber si realmente sabían o no”

“el hecho que se les insista con mas pruebas hace que el alumno se vea mas obligado a hacer el esfuerzo”

“lo cual dice que los alumnos hacen el esfuerzo para aprobar, el esfuerzo para destacarse, ....”<sup>20</sup>

“El hecho de que haya Casos muy próximos a los parciales sirve para ver, uno tiene que presentar el Caso entonces tengo que leer, estudiar, es como forzar un poquito a que uno vaya preparado al examen”

De la lectura de los párrafos anteriores surgen conceptos como:

- “hacerlos estudiar”
- “si no se los obliga”
- “imponer”
- “es la obligatoriedad”
- “hacen el esfuerzo”
- “ajustar”
- “forzar”

Podría pensarse que se decide la incorporación de instancias de evaluación como una manera de “hacerlos” estudiar, de “obligarlos” a estudiar, presuponiendo que los alumnos “*No tienen interés en aprender*” ¿sólo en aprobar? Surge también el concepto de “*Obligarlos a conocer*”, a sea ¿obligarlos a saber? .Se establecen más instancias evaluativas a los efectos de “obligarlos” a leer y estudiar.

Toma fuerza la “*dimensión afectiva*”<sup>21</sup> que acompaña a la idea de evaluación, considerándola un sistema de distribución de premios y castigos. El examen aparenta constituirse en un procedimiento donde el alumno es objeto del poder, combinando *vigilancia jerárquica y sanción normalizadora*<sup>22</sup>.

En este orden se podría recalcar el hecho de “sancionar” la inasistencia a un parcial calificándola con 0 (cero), sin haber dado lugar a la posibilidad de que la misma fuera por motivos justificados.

---

<sup>20</sup> Entrevista Profesor Titular de la Cátedra de Computación I. Diciembre Año 2002.

<sup>21</sup> Alicia V. De Burgos Seminario “Procesos Didácticos y Evaluación”, Agosto 2002. Apuntes de clase

<sup>22</sup> Michel Foucault, Op. Cit. Pág. 197

Al decir de Santos Guerra el proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución, quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica e interpreta, atribuye causas y decide cuales han de ser los caminos de cambio.

En un régimen disciplinario los individuos están individualizados, controlados y observados, sometidos a comparaciones respecto de “la norma”. Se coloca al alumno en un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento del poder (evaluación como *Panóptico*<sup>23</sup>).

#### **Año 2012:**

Como ya he descrito en otros párrafos anteriores se han aplicado cambios: por ejemplo reducción del número de evaluaciones, posibilidad que los alumnos puedan justificar la inasistencia a un parcial, posibilidad de recuperar un parcial por aplazo, cambios en los objetivos de la cátedra, son acciones concretas que neutralizaron estas prácticas.

**Conclusión:** Considero que esta patología se ha mejorado considerablemente.

### **11. Se atribuyen los fracasos a causas exclusivamente relacionadas con los alumnos**

#### **Año 2002:**

Esto se produce como un “efecto secundario” desde el mismo momento que instalamos y sostenemos las prácticas descritas, aunque en ellas manifestemos nuestras mejores intenciones.

Si no volvemos una mirada crítica hacia las mismas, o si de hacerlo, como lo es con la realización de la encuesta de opinión de los alumnos, luego no la analizamos exhaustivamente o bien lo hacemos desde nuestro supuesto: “se quejan los que desaprobaron”, “pero la mayoría esta conforme”, “lo dicen porque no entendieron”, “los que estudian no se quejan”, etc.

Continuamos sosteniendo justificativos que no nos permiten una reflexión crítica que enriquezca los procesos.

Debemos considerar prácticas evaluativas imbricadas con los procesos que se desarrollan en el aula. Si los parciales son “acumulativos”, nuestro discurso debe ser tal que permita trazar analogías, que muestre relaciones, conexiones o no, entre temas. ¿Ejercitamos estas capacidades en clase, o solo se hacen presentes el “día del parcial”?

¿Son los enunciados de los exámenes lo suficientemente claros como para evitar interpretaciones erróneas? O la no comprensión de algunos de estos se las atribuimos a la “falta de interpretación de textos” por parte de los alumnos.

---

<sup>23</sup> Ibidem, Pág. 224

¿Las actividades que proponemos en los dispositivos mantienen isomorfismo con la evaluación o se solicita “develar y discutir” y luego calificamos “cantidad”?

En las actividades como Casos o Películas, ¿se ponen en práctica estrategias de valoración final de las actividades por parte del profesor?, como por ejemplo *recontextualización retroactiva*<sup>24</sup> de las respuestas de los alumnos o de *construcción conjunta*<sup>25</sup> que tiene lugar cuando las posiciones entre los alumnos y el profesor sobre el tema son debatidas y las contribuciones del docente movilizan los significados finales hacia la temática deseada. Prescindir de estas actividades puede ocasionar en los alumnos la sensación de haber participado de una actividad inconclusa, sin un “cierre” o “redondeo” que facilite los procesos de valoración, integración, síntesis, reconceptualización, etc.

### **Año 2012:**

Si bien la cátedra ha realizado la tarea de “mirarse” respecto de sus prácticas evaluativas, persisten algunos supuestos que podrían ser revisados:

Reunión de cátedra luego del 1º parcial:

- “me parece que las notas son muy bajas”

- “me fijé en el promedio del 1º parcial del año pasado y también es 5 y pico”

Todos quedaron conformes

Como indica Edith Litwin *“se observa una clara tendencia por mantener los mismos porcentajes de aprobación o desaprobación de los estudiantes, independientemente de las diferencias de las cohortes”*

No deberíamos concebir a la evaluación sólo como un instrumento de aprendizaje de los alumnos, debe serlo también de los docentes, ya que, como lo manifiesta Gil Pérez, *“las disfunciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a dificultades de los alumnos y será difícil que los alumnos no vean en la evaluación un ejercicio de poder irracional si sólo se cuestiona su actividad.”*

Del mismo modo podríamos pensar que las dificultades de comprensión o transferencia de algunos temas podrían recaer, además de los alumnos, en los docentes.

**Conclusión:** La cátedra desarrolló estrategias para propiciar cambios y aplica instrumentos de evaluación que han sido revisados, pero dado el punto de madurez de algunos procesos desarrollados por la cátedra creo que sería propicio establecer algunas instancias de auto evaluación: considerar la experiencia de los integrantes de la cátedra, escuchar al “cliente interno”, fomentar la reflexión y el espíritu crítico sobre nuestras prácticas, considero que sería un proceso altamente enriquecedor que contribuiría aun más el proceso logrado.

---

<sup>24</sup> LEMKE Jay – “Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores” – Editorial Paidós, España, 1997 Pág. 116.

<sup>25</sup> Ibídem, Pág. 117.

## Aspectos Positivos

Respecto de las prácticas evaluativas hay aspectos positivos que merecen ser destacados:

- El reglamento de la cátedra con las condiciones previstas para las evaluaciones es dado a conocer desde el primer día de clase.
- El reglamento de la cátedra se encuentra impreso y cada alumno posee un ejemplar del mismo. Está publicado además en el Aula Virtual de la cátedra.
- La metodología de calificación es explicada claramente.
- Todos los docentes colaboran en la elaboración de las preguntas de los parciales.
- Los exámenes son confeccionados por el Profesor Titular y se da a conocer en el momento de su utilización.
- Todos los docentes participan en la corrección de los parciales.
- Se establecen las respuestas esperadas con el fin de mantener un criterio común de corrección por parte de los docentes
- En los exámenes figura el puntaje que se le asigna a la respuesta y la duración del mismo.
- Las notas son entregadas a los alumnos dentro de los 5 días hábiles siguientes. Este factor es muy apreciado por los alumnos.
- Los parciales con sus calificaciones y observaciones son entregados a los alumnos en clase para que estos puedan conocer sus errores y hacer consultas.
- El ítem anterior permite realizar un proceso de retroalimentación en el alumno respecto de su rendimiento.
- Se realizan distribuciones estadísticas respecto de las correcciones de cada docente, con el propósito de comparar las mismas.
- Las notas se publican consignando solo el documento del alumno para garantizar la confidencialidad de la información.
- Todos los años se realiza una encuesta final como un instrumento más de retroalimentación de las estrategias didácticas.

## Conclusiones

No deberíamos concebir a la evaluación sólo como un instrumento de aprendizaje de los alumnos, debe serlo también de los docentes, ya que, como lo manifiesta Gil Pérez, *"las disfunciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a dificultades de los alumnos y será difícil que los alumnos no vean en la evaluación un ejercicio de poder irracional si sólo se cuestiona su actividad."*

Los docentes deberíamos poder revisar críticamente nuestro propio modelo didáctico personal, con el objetivo de que al reflexionar sobre la tarea, evolucionemos hacia prácticas más racionales, al mismo tiempo que profundicemos nuestro conocimiento sobre la enseñanza, idéntica tarea

debemos realizar como grupo cátedra. Es necesario que las innovaciones, sus objetivos y su evaluación, sean debatidas y planificadas profundamente por la cátedra, ya que de lo contrario pueden presentarse "desajustes" que desorientan a los alumnos y en el camino probablemente hasta los docentes perdemos el rumbo.

Quizás lo más significativo sea que andar “*baldosa por baldosa y cantándonos las verdades*” resulte un proceso que brinda sus frutos y que puede sacarnos de la actitud autocomplaciente de pensar que “nada se puede cambiar”.

A partir del trabajo comparativo desarrollado, considero importante el haber analizado nuestras decisiones y acciones, de manera que la incorporación de la **evaluación** al proceso de enseñanza, surja legítimamente de la **investigación** y la **reflexión** sobre nuestras propias prácticas docentes.

Sin duda lo descrito implicó un importante cambio de mentalidad, puesto que se intentó poner al docente y al grupo en el centro de la evaluación. La cátedra evaluándose a sí misma, utilizando para ello la información obrante, de este análisis considero que hay “patologías” sobre las que debemos seguir trabajando.

No puedo, en este punto, dejar de agradecer al Prof. Titular de la cátedra, Lic. Eduardo Juarez por su capacidad de innovación permanente y el espacio que nos brinda para “dejarnos hacer”.

Para concluir hago propias las palabras de Stenhouse: “**la enseñanza es una actividad que siempre puede mejorarse**”.

Bibliografía:

- ANGULO F., BLANCO, N, “**Teoría y desarrollo del currículum**” Ediciones Aljibe Málaga 1994
- CAMILLONI, Alicia W. de “**La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**”, Paidós, 1998
- CAMILLONI, Alicia W. de “**Las funciones de la evaluación**”, CBC. UBA, 1985
- DIAZ BARRIGA, A., “**Curriculum y evaluación escolar**”, Aique Grupo Editor SA, Buenos Aires, 1990
- FOUCAULT, Michel, “**Vigilar y Castigar**”, Siglo Veintiuno Editores, México, 1976
- GIL PÉREZ, Daniel. “**La necesidad de innovaciones en la Evaluación**”. OEI, [weboei@oei.cs](mailto:weboei@oei.cs)
- GIMENO SACRISTAN, José, y otro “La evaluación en la enseñanza”, en “**Comprender y transformar la enseñanza**”, Ediciones Morata, Madrid 1992
- LEMKE Jay, “**Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores**” – Editorial Paidós, España, 1997
- LITWIN, Edith, Apuntes de Clases, Seminario “**Tecnología Educativa**”, Doctorado en Ciencias. de la Educación, UNT , San Miguel de Tucumán, Marzo 2003
- MASCLEF A., Trabajo “**Articulación teoría-práctica. Innovación pedagógica**” Taller La Problemática Curricular: su dimensión epistemológica y didáctica. IPCP Año 1999
- MASCLEF A., Trabajo “**Análisis de las Prácticas Evaluativas de la Cátedra de Computación I.**” Curso “Procesos Didácticos y Evaluación” de la Maestría en Docencia Superior Universitaria. Año 2002
- PALOU de MATE, C., “El diagnóstico inicial: una práctica para revisar” en “**Enseñar y Evaluar**” Grupo editor multimedial, Bs. As.
- REGLAMENTO ACADÉMICO de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2002 - 2012
- REGLAMENTO CÁTEDRA de Computación I. Año 2002 - 2012
- SANTOS GUERRA M. A., “**Evaluación Educativa**”, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000
- SANTOS GUERRA M. A, “**Evaluar es Comprender**”, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1998
- VILLAGRA DE BURGOS, Alicia, Clases Seminario “Procesos didácticos y evaluación”, Maestría en Docencia Superior Universitaria, UNT San Miguel de Tucumán, Agosto 2002
- -----, “**La problemática de la evaluación**”, en **Módulo Didáctico IIª Parte**, Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 1996