

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:

Núlan

**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

+info <http://nulan.mdp.edu.ar/2428/>

29, 30 y 31 de octubre de 2015 | Mar del Plata | Argentina



VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional
sobre la Formación del Profesorado
"Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



REFLEXIONES ACERCA DEL ROL DEL EXAMEN FINAL EN UN SISTEMA PROMOCIONAL

Lupín, Beatriz y Agustinelli, Silvia

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-UNMDP

beatrizlupin@gmail.com; sagustinelli@gmail.com

Resumen

En la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el régimen de las asignaturas se caracteriza, básicamente, por ser presencial, cuatrimestral y promocional. El examen final es rendido sólo por aquellos estudiantes que, si bien aprobaron el cursado, no cumplieron con todos los requisitos para promocionar.

Dado lo anterior, surge, entre gran parte del plantel docente, la pregunta de si la "no obligatoriedad" de rendir examen final permite evaluar adecuadamente los dinámicos procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes, la instancia final es considerada, generalmente, más como un "castigo" que como otra oportunidad para aprobar la asignatura.

Luego de la revisión bibliográfica llevada a cabo, es posible concluir que la preocupación no pasa, necesariamente, por tomar o no una evaluación final "tradicional" sino más bien de que las actividades evaluativas integren los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ahora bien, dentro de los sistemas de promoción con evaluación final, es posible destacar la modalidad que incluye a la misma conjuntamente con pruebas parciales y con otras prácticas evaluativas, con calificaciones calculadas en base a una media ponderada.

Palabras clave: examen final - sistema de promoción - procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Introducción



Registro fotográfico original de Beatriz Lupín

*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*

.....
"Pausa", Mario Benedetti -fragmento-

En la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FCEyS-UNMdP), durante el año 1993, se emprendió la reforma de los planes de estudio y del régimen académico de las cuatro carreras universitarias que se dictaban por entonces -Licenciatura en Economía (LE), Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Turismo (LT)-. Entre las novedades que se introdujeron, se destacan el sistema presencial, el cursado cuatrimestral y la promoción de las asignaturas mediante la aprobación de evaluaciones parciales con calificaciones iguales o superiores a 6 puntos, sin rendir necesariamente examen final.

Doce años después, se llevó a cabo una revisión de dichos planes y régimenⁱ, manteniéndose lo señalado en el párrafo precedente. De esta manera, el examen final quedó como una última instancia para aquellos estudiantes que no cumplieran con los requisitos de promoción.

La “no obligatoriedad” de desarrollar un examen final genera dudas entre los docentes. Respecto a esta situación, es frecuente escuchar que “los estudiantes no llegan a integrar los contenidos”, “los estudiantes no logran tener una visión global de la asignatura”, “los estudiantes necesitan un tiempo, luego de la culminación del cursado, para terminar de ‘madurar’ los temas”... En general, consideran que con las pruebas parciales únicamente no les basta para evaluar adecuadamente la dinámica de los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, el examen final se convierte para ellos en “ese oscuro objeto del deseo”, cuyo origen podría encontrarse en la tradición universitaria, marcada por Celman (2008, p. 15), de emitir “juicios de carácter final” antes que brindar argumentaciones elaboradas en el espacio comunicacional entre docentes y estudiantes.

Paralelamente, los estudiantes conciben al examen final como un “castigo” por no haber pasado las “vallas” de la promoción. Es su “infierno tan temido”. Coincidiendo con Celman (2003, p. 3), entienden que se penaliza tanto el nivel de aprendizaje logrado como el cumplimiento de los plazos establecidos para el estudio y su verificación.

Frente a este panorama y a la posibilidad de revisión de los actuales planes de estudio y régimen académico, en este trabajo, se hace una pausa para analizar y reflexionar, mediante el marco conceptual que aporta la literatura especializada y, parafraseando a Álvarez Méndez (2004, p. 16), si el poder del examen final reside más en la percepción que de él tienen los sujetos involucrados que en su fortaleza didáctica y en su valor educativo.

Marco conceptual

Tradicionalmente, se ha considerado a la evaluación como *certificadora*, dado que se centra en la medición de resultados y de productos al final del proceso educativo, estando estrechamente vinculada al concepto de rendimiento académico. De esta manera, la evaluación adquiere un carácter crediticio, permitiendo valorar los conocimientos adquiridos. Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. (Arribas, 2012, p. 2; Capovilla & Gauna, 2007, p. 2; Casanova, 1998, p. 12; Ezama *et al.*, 2011, p. 5; López Rodríguez del Rey, 2012, p.1)

Conforme Álvarez Méndez (2009, p. 2), la evaluación así concebida se convierte en un simple instrumento de medición, apto para el rendimiento de cuentas y para establecer comparaciones, perdiendo su poder de transformación como recurso de aprendizaje. De esta manera, la evaluación se reduce a una calificación, a una puntuación que se suele emplear como un medio de clasificación, de selección y a una concreción de resultados ya que cierra un proceso que debe permanecer abierto e inacabado.

En contraposición, a partir de los años '60, fue tomando vigor el enfoque, formulado por Michael Scriven (1967), que sostiene que la evaluación debe ser *formativa*, continuaⁱⁱ, dinámica, pedagógica, cualitativa, a fin de acompañar el proceso de construcción de conocimientos socialmente significativos. (Arribas, *op. cit.*, p. 2; Celman, 1998 p. 19 y 2004 p. 8; de la Garza Vizcaya, 2004, p. 4)

Consecuentemente, la evaluación se convierte en un acto de conocimiento y en un ejercicio de acción ética. La evaluación debe ser el momento en el que confluyan quien enseña y quien aprende con la sana intención de entenderse mientras aprenden. (Álvarez Méndez, 2004, p. 12; Capovilla & Gauna, *op. cit.*, p. 1; Casanova, *op. cit.*, p.16)

Desde esta perspectiva, la evaluación no es un mero apéndice de la enseñanza y del aprendizaje, sino parte integrante del proceso educativo. Es un recurso epistemológico al servicio de las personas que participan en dichos procesos, una herramienta de aprendizaje para el docente y para el estudiante. Un docente evalúa para conocer qué aprendieron los estudiantes pero, también, para conocer el impacto de las estrategias pedagógicas que implementó. Los tres aspectos resaltados por esta corriente son: diseño de tareas evaluativas auténticas y ajustadas a los propósitos de la asignatura; implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejoras reales. (Álvarez Méndez, 2009, p. 27; Anglés *et al.*, 2006, p. 165; Celman, 1998 p. 3 y 2006 p. 11; Palacios Pico & López-Pastor, 2011, p. 282)

Postula que evaluar es conocer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, razonar, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En su función pedagógica, cumple un papel diagnóstico que permite al docente conocer el punto de partida, el progreso y los resultados alcanzados por los estudiantes, no para establecer éxitos y fracasos sino para intervenir en su mejora. Al respecto, Stufflebeam & Shinkfield (1987) -Casanova, op. cit., p. 6 - afirman que “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...”

Cuando la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas que inhiben u ocultan cuestiones relevantes que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, con la prueba, con el resultado final separado del proceso en el que adquiere significado y sentido. El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que se haga de él y de la información que el mismo reúne. Hay que crear y recrear, para cada caso, la herramienta evaluativa pertinente. Cada instrumento de evaluación, cada pregunta, cada ítem permite conocer no solo qué saben los estudiantes acerca de un determinado tema sino cómo lo saben. Asimismo, no se debe confundir evaluación con calificación; esta última es, simplemente, una intervención para “controlar” el saber y “justificar” la asignación de una puntuación. (Álvarez Méndez, 2004 p. 10 y 2009 p. 3; Apel, 1993 -Celman, 2006, p. 19-; Celman, 2006 p. 14)

Ahora bien, diversos autores (Taras, 2005; Villardón, 2006 -Arribas, op. cit., p. 1-, sostienen que las características de formativa y de certificadora no son excluyentes sino complementarias ya que de toda acción evaluativa conlleva, en definitiva, una calificación.

Más allá de la postura adoptada, la literatura especializada coincide en que la evaluación es una práctica problemática y compleja. (Álvarez Méndez, 2001; Gimeno Sacristà, 1994; Litwin, 1998 -Rafaghelli, 2009, p.1-; de la Garza Vizcaya, op. cit, p. 808; Celman, 1998, p. 15; De Miguel (2003) -López Rodríguez del Rey, 2012, p. 1-).

Como lo indica Rafaghelli (op. cit., p.2), su complejidad, históricamente, se basa en las siguientes razones: pone al desnudo todo el proceso educativo; desarticula una creencia o advierte sobre un mal entendido; remite a cuestiones de ética, honestidad y responsabilidad profesional y es un dispositivo de control y un instrumento de poder.

Especial atención merece la última razón señalada. Celman (2006, p.39) indica que todos los conceptos de evaluación reconocen que mediante la misma se juzga, se emite un juicio de valor. Lo anterior, deriva en una cuestión educativamente relevante, el “poder” que ejerce quien evalúa. Por su parte, Rafaghelli (2009, p. 4) remarca el hecho de que las prácticas evaluativas se desarrollan bajo relaciones comunicativas asimétricas. Aunque se ejerciten

experiencias democráticas, hay un momento en que es el docente quien se atribuye la capacidad de comprender lo que el estudiante quiso hacer, hay un momento donde el docente termina realizando la interpretación final y, a veces, imponiendo su punto de vista. A propósito, Celman (2008, p.14) advierte sobre el riesgo de formular un “juicio de valor”, al estilo “veredicto final”, inapelable, que obstaculice la posibilidad de re-aprendizaje, de reflexión, entorpeciendo la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A las razones anteriores, Rafaghelli (2009, p. 4) agrega que a la evaluación se le pide coherencia y justicia, cuando la misma se encuentra inserta en un sistema lleno de contradicciones, tensiones, incoherencias e injusticias. De igual manera, como ya se expresó, es deseable que sea formativa cuando se enseñan contenidos que deben ser revisados pues pareciera que ya no educan ni forman.

La evaluación empieza cuando se comienza a pensar qué se va a enseñar; en ese momento, ya se está evaluando qué enseñar. Es un acto que tiene que ver con programas, con proyectos, con instituciones, con sujetos (Celman, 2006, p. 11).

Determina y condiciona los contenidos, las estrategias, los esfuerzos y los aprendizajes de una forma clara y directa. Biggs (2005) -Palacios Pico & López-Pastor, *op. cit.*, p. 282- remarca que la forma de plantear la evaluación actúa como condicionante del proceso de aprendizaje y señala la importancia de que esté alineada con los objetivos y con las actividades de dicho proceso.

Prácticas de evaluación y acreditación normadas en la FCEyS-UNMdP

Uno de los propósitos del Régimen Académico vigente es: “Concebir a la evaluación como un proceso continuo de obtener información respecto de lo aprendido con el objeto de generar modificaciones en las propuestas de enseñanza o re-orientar los aprendizajes”.

El Régimen, estructura, fundamentalmente, los planes de estudio en tres ciclos, en los cuales cada asignatura es clasificada según un área de conocimiento -Economía, Matemática, Administración, Jurídica, Contable y Ciencias Sociales- y como perteneciente al Grupo 1, al 2 o al 3ⁱⁱⁱ. Estos ciclos se denominan Básico, Profesional y de Orientación. Se indica implementar un sistema de enseñanza con mayor seguimiento durante el primer ciclo -a fin de propiciar la inserción gradual de los estudiantes al ámbito universitario- y otorgar mayor libertad y responsabilidad en los ciclos posteriores -acorde a la necesidad de acercarlos a la realidad laboral-. Distingue cuatro tipos de pruebas, a saber:

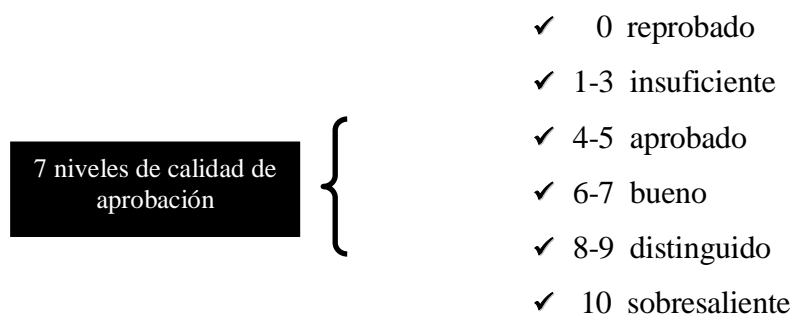
Evaluación Parcial: cada una de estas evaluaciones puede tener temario acumulativo, ser oral o escrita. Los estudiantes para *promocionar* una asignatura tienen que aprobar, con una calificación de 4 puntos o más, la totalidad de las Evaluaciones Parciales y obtener una calificación promedio final mínima de 6 puntos. Asimismo, deberán aprobar el 50% de las Actividades Pedagógicas Evaluativas (APEs) instrumentadas; si se trata de tres APEs, deberán aprobar dos de ellas. Finalmente, cumplir con el requisito de asistencia a clase -si ésta fue especificada como exigencia por el responsable de la asignatura, en el Plan de Trabajo Docente, y no supere el 60%-. En cambio, si aprueban las Evaluaciones Parciales pero la calificación promedio final mínima es mayor o igual que 4 puntos pero menor que 6 puntos, sólo *aprobarán* el cursado y deberán pasar por otras instancias a fin de aprobar definitivamente.

Evaluación Habilitante: el objetivo de ésta es “habilitar” para realizar el Examen Final. Se aprueba con una calificación de, por lo menos, 4 puntos. Por ende, la podrán rendir aquellos estudiantes que *no promocionaron ni aprobaron el cursado* pero sí aprobaron, con 4 puntos o calificación superior, una de las Evaluaciones Parciales. Comprenderá únicamente los temas de la Evaluación Parcial desaprobada y le serán aplicables las normas generales referidas a las Evaluaciones Parciales.

Examen Final^{iv}: consiste en una prueba acerca de todos los contenidos de las asignaturas. Se aprueba con una calificación de, por lo menos, 4 puntos. Están en condiciones de rendirlo, los estudiantes que habiendo aprobado, en el cursado regular, las Evaluaciones Parciales no llegaron a promocionar y los que aprobaron la Evaluación Habilitante. Sólo las asignaturas de primer año cuentan con tres fechas para desarrollar el Examen Final; el resto, cuenta con cuatro fechas. Los estudiantes se podrán presentar en todas las fechas, salvo aquellos que rindan la Evaluación Habilitante pues pierden una posibilidad.

Actividad Pedagógica Evaluativa (APE): este tipo de prueba se implementará a opción del responsable de cada asignatura. Sus objetivos son facilitar el proceso de aprendizaje, permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo y acercar al estudiante a la actuación profesional. El Régimen Académico diferencia por ciclo, su implementación, características y número.

Respecto a las calificaciones, en las Evaluaciones Parciales y Habilitante y en los Exámenes Finales, las mismas, deberán estar expresadas sin centésimos y se tendrá en cuenta la escala conceptual y numérica de 11 niveles presentada seguidamente:



Por su parte, en las APEs, las calificaciones deberán estar expresadas de forma conceptual -“aprobado o desaprobado”-, siguiendo la misma escala que la presentada precedentemente.

Resultarán *desaprobados* los estudiantes que: no habiendo promocionado, no reúnan las condiciones para rendir la Evaluación Habilitante; desaprueben la Evaluación Habilitante o se encuentren ausentes y en condiciones de rendir el Examen Final, desaprueben todas las instancias o se encuentren ausentes.

Planteo de la cuestión: examen final, ¿sí o sí?

Bajo la corriente tradicional, la evaluación se centra en la etapa final del aprendizaje, después de la docencia. Dicha evaluación final, comprende toda la asignatura, siendo, generalmente, de tipo sumativa, oral y/o escrita e individual. Como el puntaje de la misma se convierte en la calificación definitiva de la asignatura, el estudiante concibe el aprendizaje para aprobar más que para aprender; estudia en función del tipo de evaluación que tiene que afrontar. Las formas de evaluación de este tipo equivalen a juicios sumarísimos sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación del pensamiento autónomo y crítico. Cada estudiante rinde cuentas del conocimiento adquirido a fin de que el docente pueda presentar las mediciones y conceda o no el visto bueno para poder acceder a otro nivel. (Álvarez Méndez, 2009, p. 27; Ezama *et al*, *op. cit.*, p. 71; López Rodríguez del Rey *op. cit*, p. 4; Vlachopoulos, 2008, p. 9)

Si bien un examen final, como el descrito precedentemente, es propio de un sistema clásico, el enfoque formativo también puede recurrir a un examen final aunque con características y propósitos diferenciales. Tal como lo indica Casanova (*op. cit.*, p. 29), el

examen final puede ser entendido como aquel que se realiza al terminar un proceso, pudiendo ser parcial. Un examen final puede estar referido al fin de un ciclo, curso o etapa educativa pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado, después de un plazo establecido, para llevar a cabo determinadas actividades educativas. Es un instrumento para comprobar los resultados obtenidos y no, necesariamente, debe ser aditiva. Por lo tanto, puede adoptar dos funciones, las que no tienen por qué ser excluyentes, sino, por el contrario, se pueden complementar: formativa -para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje de los estudiantes; para retro-alimentar la programación del docente, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la etapa siguiente- y sumativa -para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un estudiante y obrar en consecuencia-.

Siguiendo a Casanova (1998., p. 30), es posible analizar e interpretar los resultados de un examen final en relación a: los objetivos y criterios de evaluación establecidos para el ciclo de que se trate -permite determinar la situación de cada estudiante respecto a los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos. Se trata de una evaluación *nomotética criterial*^v-; a la evaluación inicial realizada por cada estudiante y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podía alcanzar -se determinará el grado de satisfacción de su rendimiento. Es una evaluación del tipo *idiográfica*¹⁸- y a los resultados alcanzados por el resto del grupo -puede resultar ilustrativo para el docente y para la institución pues sirve para conocer la situación y valorar la calidad educativa que se está ofreciendo. Esta clase de evaluación se conoce como *nomotética normativa*¹⁸-.

Cualquier práctica evaluativa que pretenda formar a quienes son evaluados tiene que ir más allá de la acumulación de evidencias y/o de una sucesión de pruebas aisladas e improvisadas. Por el contrario, se debe tratar de un proceso planificado, que le permita al estudiante desarrollar una tarea distribuida, que fomente la asimilación progresiva de los contenidos y una mayor interrelación con el docente, posibilitando la toma de conciencia de su propio aprendizaje con carácter propedéutico (Arribas, 2012., p. 2).

Dentro de este contexto, la evaluación debe ser entendida como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas. Como lo indica Valcárcel Cases (2003) -Álvarez Méndez, 2009, p. 18-, se deben proporcionar: criterios claros en función de lo que se vaya a evaluar; la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control; una calificación que incorpore otros elementos derivados de las actividades -la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el

desarrollo del curso-. A propósito, Nisbet & Shucksmith (1987) -Celman, 1998, p. 22- definen las evaluaciones de aprendizaje como “*secuencias integradas* de procedimientos o actividades que se eligen con el *propósito* de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos”.

Con relación a la importancia de las evaluaciones -sean éstas parciales, finales o como se las denomine o tipifique-, Álvarez Méndez (2004, p. 14) sostiene que las mismas no son instrumentos adecuados para definir y saber qué es una enseñanza de calidad y qué es un aprendizaje significativo. Más bien reflejan un rendimiento puntual. En líneas generales, las evaluaciones fomentan la retención momentánea de una determinada cantidad de elementos inconexos por encima de una comprensión global de la información recibida en un pensamiento estructurado. Los contenidos de las mismas son formas reduccionistas y parcializadas del discurso científico y cultural, aspecto que se ve potenciado si el estudiante acude a los apuntes de clase antes que a los textos y a las publicaciones científicas. Además, fomenta la falsa ilusión de un sistema justo porque trata igualitariamente a los estudiantes, en desmedro, en muchas ocasiones, del respeto por la diversidad y por las características individuales.

López Rodríguez del Rey (2012, p. 3), indica que no se debe supeditar la práctica evaluativa sólo a la realización de pruebas pues éstas reflejan únicamente una parte del proceso didáctico. Es prioritario contar con instrumentos alternativos de evaluación, los que articulados con dichas pruebas faciliten la visión del proceso en cuestión.

Por su parte, Celman (1998, p. 6) afirma que las evaluaciones serán valiosas si permiten conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante y digno de ser conocido. Propone la realización de actividades evaluativas que: incluyan problemas que requieran el desarrollo de conocimientos y habilidades; promuevan diversos tratamientos analíticos de resolución y exijan el manejo de información precisa y rigurosa. A fin de: facilitar la apertura interpretativa; fomentar la consulta de distintas fuentes y el ordenamiento y sistematización de los datos; permitir la elaboración de redes conceptuales e impulsar la auto-evaluación -y, por ende, la auto-crítica- y la co-evaluación grupal. Agrega que “verdaderas evaluaciones”, serán aquéllas en las que, docentes y estudiantes, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, formular hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo y por qué.

El sistema de promoción actual de la FCEyS-UNMDP admite evaluaciones parciales y, para determinados casos, exámenes finales. Ahora bien, tomando la definición más amplia

de “examen final” aportada por Casanova (1998., p. 29), es posible indicar que las denominadas “evaluación parciales”, se convierten, frecuentemente, en “exámenes finales”. Por ejemplo, el programa de la Asignatura “Introducción a la Economía”^{vi}, de las que autoras de este trabajo son docentes, se encuentra dividido en tres bloques: ‘Introducción General’. ‘Teoría Microeconómica’ y ‘Teoría Macroeconómica’. En dicha Asignatura, se toman dos evaluaciones parciales: la primera con los temas de los dos primeros bloques y la segunda, con los temas del tercer bloque, cerrando ciclos didácticos.

Siguiendo con el sistema de promoción de la institución que nos ocupa, la obtención de calificaciones iguales o superiores a 4 puntos y que promedien 6 puntos o más, en diversas instancias evaluativas, permite promocionar la asignatura de que se trate, sin el requisito de rendir un examen final “tradicional”. Así, la calificación final surge de calcular una media aritmética. Respecto a esta modalidad de promoción, Celman (2003, p. 3) advierte que puede estar expresando, implícita o explícitamente, una postura aditiva como forma de conocimiento, valorando la suma de los aprendizajes de cada parte de los contenidos a fin de garantizar la apreciación del aprendizaje total de la asignatura, sin considerar las relaciones entre los ejes que conforman la trama conceptual. La especialista referenciada prosigue señalando que lo anterior deja de ser una posibilidad para convertirse en un hecho cuando los estudiantes deben rendir un examen final, con todo el contenido de la asignatura, porque las calificaciones de las evaluaciones parciales no les permitió para promocionar. Podría ser indicativo de un “castigo”; esto es, solicitar la integración de la asignatura, por no haber realizado un buen desempeño durante el cursado.

Asimismo, marca que casi todo enfoque del aprendizaje significativo se inclina por un estudio organizado, a lo largo de un determinado período de tiempo, antes que por uno concentrado al final de un curso, porque admite instancias de reflexión, de comparación, de re-elaboración y de realización de inferencias, de diferenciaciones y de re-categorizaciones. Y agrega que no hay fundamento teórico sólido que apoye que las calificaciones parciales, necesariamente, validen la acreditación y, mucho menos, de que la calificación final de la asignatura deba surgir de un promedio. Más bien, estaría relacionado con una forma de sancionar al estudiante que no mostró y/o demostró dedicación a lo largo de la cursada.

Por ende, los docentes deben analizar si los niveles de conocimiento alcanzado por los estudiantes, en cada una de las etapas del proceso educativo, merecen una calificación específica. Dentro de este proceso, se tienen que prever momentos de síntesis evaluativas integradoras pero, también, de apertura de nuevos interrogantes. En este sentido, se comparte el pensamiento de Eduardo Galeano de que “*enseñar es enseñar a dudar*”.

Adicionalmente, Camilloni (1998, p. 133) apunta las principales desventajas que presentan los sistemas de promoción por promedio: permiten obtener la misma calificación a un estudiante que ha hecho un trabajo excelente y uno pobre que a otro que ha hecho dos trabajos regulares; adquieren el mismo valor trabajos de naturaleza heterogénea; marcan un tope de rendimiento para los estudiantes; crean en el docente una tendencia a cuantificar todos los comportamientos de los estudiantes y posibilitan la compensación entre temas o tareas, a veces, de distinta índole.

Con el propósito de salvar algunas de las deficiencias de la media aritmética pero conservando la practicidad, recomienda el empleo de una media ponderada. La misma toma en cuenta todas las calificaciones obtenidas, ajustadas a categorizaciones de las producciones escolares.

La última autora citada, también, se refiere a los sistemas de promoción que admiten examen final. Señala que la misma debe ser diseñada de manera que permita apreciar sintéticamente el aprendizaje logrado por el estudiante a lo largo del curso. Tiene que representar una muestra significativa del universo de contenido de la asignatura y predecir eficazmente el desempeño posterior del estudiante, dentro o fuera del ámbito universitario. Este tipo de sistemas admite diversas modalidades, conforme el examen final: sea el único criterio para decidir la promoción o se encuentre combinado con otras formas de promoción o actúe como supletorio de otros instrumentos de promoción -por ejemplo, evaluaciones parciales- sólo si el estudiante no la ha alcanzado -modalidad vigente en la Unidad Académica bajo análisis-.

La primera modalidad presenta la dificultad de que toda evaluación describe la actuación del estudiante ante una determinada situación, de duración breve, la que puede estar contaminada por diversos factores circunstanciales. De esta manera, no es conveniente emplearla como única instancia de aprobación de una asignatura. Por el contrario, un sistema de promoción que incluya un examen final permite evaluar de forma completa el dominio alcanzado por el estudiante sobre el total de contenidos que se debe tomar como unidad. Ventaja que corre riesgo si se pone en práctica la última modalidad, siendo, precisamente, el temor expresado por una importante proporción de docentes de la institución en cuestión

Reflexiones finales

En coincidencia con Celman (1998 p. 6, 2003 p. 2), la construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica, incorporando el sentido que sus docentes le

otorgan a los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje -qué se entiende por “buen aprendizaje”, por “logros educativos”, por “buena enseñanza”, por “malo” o “sobresaliente”...-. Estas prácticas deben constituirse y entrelazarse en el interior del proceso educativo. La evaluación es fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras si se la organiza desde una perspectiva de continuidad.

Siguiendo la corriente formativa de la evaluación, es posible concluir que el docente no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje sino que, a lo largo del curso, debe proponer actividades que faciliten la asimilación y el desarrollo de los contenidos de la asignatura y de las competencias que se deben alcanzar. Asimismo, son relevantes las acciones que se implementen inmediatamente después de una instancia evaluativa. Dedicar tiempo a la “devolución” de la información que provee la realización de una evaluación y su corrección aporta a la comprensión de ciertos factores intervinientes en el transcurso de la enseñanza y del aprendizaje. De esta forma, la evaluación se convierte en progresiva. El docente puede realizar un mayor y un mejor seguimiento del progreso en la adquisición y comprensión del estudiante ya que permite una valoración integral. (Álvarez Méndez, 2009, p. 22; Celman, 1998, p. 28; Vlachopoulos, 2008, p. 9)

Tomando las actuales disposiciones sobre evaluación de la FCEyS-UNMdP, las dudas manifestadas por gran parte de los docentes acerca de la actuación *supletoria* de la evaluación final y la percepción negativa por parte de algunos de los estudiantes hacia la misma, podrían morigerarse si se implementara, dentro del sistema de promoción con examen final, la modalidad de pruebas parciales y otras actividades evaluativas *combinadas* con una evaluación al final del ciclo, conjuntamente con un procedimiento de calificación por *media ponderada*.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (octubre 2004). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. Conferencia dictada en el marco del II Congreso Internacional de Educación La Formación Docente. Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo, Universidad Nacional del Litoral, Ciudad de Santa Fe-Provincia de Santa Fe.
- (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid-España: Morata.

- Anglés, M.; Edwards, M.; Llopis, R. & Llorens, J. (2006). Evaluación continua y formativa en un curso universitario de Química. En: F. Watts & A. García-Carbonell, *La evaluación compartida: investigación multidisciplinaria*, IEMA-Grupo de Innovación en la Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Activo, Valencia-España: Editorial de la UPV.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Relieve*, 18(1), Art. 3. . Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En: A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin & M. de C. Palou de Maté, M. de C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Capovilla, N. V. & Gauna, C. R. S. (mayo 2007). La evaluación, la enseñanza, el aprendizaje, ¿un mismo proceso? I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa-II Jornadas Regionales- VI Jornadas Institucionales, Secretaría de Investigación, Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad Nacional de Cuyo, Ciudad de Mendoza-Provincia de Mendoza.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México-México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin & M de C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- (2003). Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. Seminario Las prácticas de comunicación y evaluación en el aula universitaria, FCEyS-UNMdP, Ciudad de Mar del Plata-Provincia de Buenos Aires, marzo 2012.
- (2004). *Formación docente: una mirada desde las prácticas. Pensar las prácticas desde el campo de la evaluación educativa*.
- (julio 2006). Evaluando los sentidos de la evaluación. Conferencia dictada en el marco del Curso de Postgrado La Evaluación en la Universidad, Programa de Formación Docente Continua-Secretaría General de la Universidad Nacional del Nordeste, Ciudad de Resistencia-Provincia de Chaco.
- (septiembre 2008). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. Conferencia dictada en el marco del II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza en las Ciencias Agropecuarias, Facultad de Ciencias

Agropecuarias-Universidad Nacional de Entre Ríos, Ciudad de Paraná-Provincia de Entre Ríos.

De la Garza Vizcaya, E. (octubre-diciembre 2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(023), COMIE, 807-816.

Ezama, D. P.; Camacho Miñano, M. M.; Urquía Grande, E. & Müller, A. (2011). ¿Son los nuevos criterios de evaluación en el marco del EEES adecuados para valorar el rendimiento académico de los alumnos? Experiencia en Contabilidad Financiera. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 67-83.

López Rodríguez del Rey, M. M. (2012). El examen final de asignatura en la formación inicial del profesorado: implicancias y propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/4, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), 1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5245Lopez.pdf>

Palacios Picos, A. & López Pastor, V. M. (mayo-agosto2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.

Rafaghelli, M. (2009): Malditos referentes. Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluativas. *Revista Itinerarios Educativos, Instituto de desarrollo e Investigaciones para la Formación Docente*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, 3(3), 86-104.

Serrano-Guerrero, J.; Romero, F. P.; Fernández Viñas, E. & Olivas, J. A. (2011). *La sobre-evaluación*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona-España,

Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua?. Un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua. *Revista Classica (Brasil)* 21.1, 7-24.

Notas

Planes de Estudio:

LE: <http://eco.mdp.edu.ar/plan-de-estudio-economia>; CP: <http://eco.mdp.edu.ar/plan-de-estudio-contador>; LA: <http://eco.mdp.edu.ar/plan-de-estudio-administracion>; LT: <http://eco.mdp.edu.ar/plan-de-estudio-turismo>

Régimen Académico:

Ordenanzas del Consejo Académico (OCAs) N° 1.560/2011, N° 1.561/2011 y N° 1.749/2011.
<http://eco.mdp.edu.ar/academica/regimen-academico>

ⁱⁱCabe aclarar que, en este trabajo, “evaluación continua” se refiere a “evaluación progresiva”, no a estar continuamente evaluando -lo que puede desembocar en una fragmentación excesiva de los contenidos y en sobre-evaluación-. (Celman, 2006, p. 19; Serrano-Guerrero *et al.*, 2011, p. 92)

ⁱⁱⁱCada uno de estos tipos se corresponderá con un régimen de cursado, evaluación y promoción propio, de acuerdo con sus características particulares y al ciclo del Plan de Estudio al que pertenezcan.

^{iv}Una cuestión meramente semántica. El Régimen Académico utiliza el término “evaluación” para referirse a los parciales y al habilitante y la palabra “examen” respecto a los finales. Consultado el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es posible concluir que ambos vocablos son sinónimos. Este diccionario, define “examen” -del latín *exāmen*- como “*prueba que se hace de la idoneidad de una persona para el ejercicio y profesión de una facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios*” en tanto que define a “evaluación” como “*examen escolar*” y “evaluar” como “*estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*”. <http://www.rae.es/>

^vEl normotipo es el referente que se toma para evaluar. Según dicho referente sea externo o interno al alumno, la evaluación será *nomotética o idiográfica*, respectivamente. Por su parte, la evaluación *nomotética normativa* supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado y la *nomotética criterial* propone la fijación de criterios externos.

^{vi}Esta Asignatura se dicta a los estudiantes de las Carreras LE, CP, LA y LT, durante el primer cuatrimestre, de 1er. año.