



## Concepciones docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes en matemática

Teaching conceptions about learning evaluation in mathematics

---

### **Autores**

Marcipar de Katz Susana- Zanabria Claudia- Berli Juan- Fumis Sebastián

### **Email**

[juanfranciscoberli@gmail.com](mailto:juanfranciscoberli@gmail.com)

### **Eje temático**

Educación en las Ciencias Económicas

### **Modalidad**

Ensayos, producción y/o comunicaciones

**Palabras claves:** Proceso educativo, Creencias docentes, Instancia evaluativa, Excelencia académica.

### **Resumen**

---

El presente escrito se enfoca en estudiar y explicar la visión docente con respecto a las instancias evaluativas de los aprendizajes. Se aborda la temática de las *concepciones de los docentes* respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y *el impacto de estas concepciones en el proceso educativo* en matemática. La estrategia metodológica de estudio aplicada fue el *focus group* sobre la cátedra de Matemática Básica de la FCE UNL. Con esta herramienta, desarrollada paralelamente con una encuesta a los participantes, se arribó a resultados y visiones variadas de los sujetos en conjunto.



## Introducción

---

El presente trabajo se propone interpretar y comprender los actuales procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad para que los resultados que se generen de ella sean útiles para la toma de decisiones. Y asimismo identificar los nudos críticos que pueden poner en alerta a la evaluación de los aprendizajes y al propio sistema educativo.

Uno de esos nudos críticos se relaciona con las concepciones de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la importancia que estas tienen como marco orientador de sus prácticas. Por ello, en este escrito se aborda la temática de las *concepciones de los docentes* respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y *el impacto de estas concepciones en el proceso educativo* en matemática. Las concepciones sobre evaluación invitan a reflexionar y hacer conscientes de cómo se está asumiendo este complejo proceso educativo.

Este escrito se organiza en tres partes. En primer lugar se desarrolla el marco teórico que incorpora conceptualizaciones respecto a las *concepciones de los docentes* en matemática y respecto al concepto de *evaluación de los aprendizajes*. En una segunda parte se describe la estrategia metodológica aplicada y por último se presentan los resultados y las conclusiones.

## Marco Teórico

---

Conocer las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre los procesos evaluativos permite comprender sus prácticas y trazar rutas de intervención factibles que posibilita tomar decisiones en consecuencia potencializando el proceso formativo.

Es importante destacar que algunos autores tienden a considerar los conceptos de *creencias* y *concepciones* como intercambiables, mientras que otros investigadores



marcan rasgos diferentes entre ambos términos. Si bien distintas literaturas marcan disparidad en sus conceptualizaciones respecto a esta temática, el presente trabajo adhiere a considerar la *concepción*, metafóricamente hablando, como un paraguas conceptual, entendiendo la *concepción* como “una estructura mental general, que abarca creencias, los significados, los conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (Thompson (1992) citada por Vila y Callejo, 2005, p.50) y concibiendo las *creencias* de acuerdo a los lineamientos de Vila y Callejo (2005) como:

*Un tipo de conocimiento subjetivo referido a un contenido concreto sobre el cual versan; tienen un fuerte componente cognitivo, que predomina sobre el afectivo y están ligadas a situaciones. Aunque tienen un alto grado de estabilidad, pueden evolucionar gracias a la confrontación con experiencias que las puede desestabilizar: las creencias se van transformando a lo largo de toda la vida. (p.51)*

El estudio de las creencias es fundamental pues, vastas literaturas sugieren que las *concepciones* que sostienen los docentes tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que a su vez, afectan su actuación en el aula y en los criterios de evaluación. En este sentido, Escorcía, Figueroa y Gutierrez (2008) expresan:

*Los profesores poseen creencias que orientan su quehacer docente, tanto en la experiencia académica de la clase como respecto a la evaluación, a cómo evalúa y hasta cómo actuar en la misma hasta tal punto que, en distintas situaciones, estas creencias definen el rol docente tanto o más que los basamentos científicos (p.26)*

Asimismo, Thompson (1992) sostiene que “para entender la enseñanza desde la perspectiva de los profesores necesitamos entender las creencias con las que ellos definen su trabajo” (Thompson citada por Marcipar Katz, 2001, p.169).

Respecto al concepto de *creencia*, Escorcía, Figueroa y Gutierrez (2008) sostienen que el concepto de creencias se refiere a un modelo de pensamiento con el que se explica un fenómeno y que a fuerza de costumbre puede constituirse en una



tradición, constituyendo marcos mediacionales en virtud de los cuales se observa el mundo y se actúa en él. El arraigo profundo que deviene de la historia personal y social del sujeto o de un grupo de sujetos, será más determinante de la conducta tanto más consolidada esté en sus mentes y cuanto más sean aceptadas en la comunidad, al tiempo que más difíciles son de modificar. Entonces una creencia puede producir un sentimiento de convicción de cómo pueden ser o son las cosas que afectan nuestra experiencia.

Si bien, los estudios acerca de las creencias de los docentes y sus actuaciones en el aula han aumentado considerablemente durante este último tiempo, a fin de interpretar y establecer algún tipo de relación entre las respuestas dadas por cada encuestado, se presentan algunas categorías teóricas producidas por Green en 1971 por presentar claridad y precisión en su conceptualización y porque hoy en día continúa siendo nombrado por distintos investigadores.

Green (1971), mencionado por Marcipar Katz (2001), considera que una creencia nunca se sostiene con independencia de otras, por ello se suele hablar más de un sistema de creencias que de una creencia, ya que los sistemas de creencias apuntan a analizar cómo están organizadas las creencias individuales y ayudan a explicar el poder que ejercen las creencias en el pensamiento y en el actuar de una persona. En este sentido, las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa y clasifica orientando su actuación pedagógica. De esta manera, dos personas pueden tener las mismas creencias y distintos sistemas de creencias y por lo tanto abordarán de manera diferente una actividad.

En este contexto, Green (1971) citado por Vila y Callejo (2005) identificó tres dimensiones en los sistemas de creencias que tienen que ver con el modo en que se relaciona una creencia con otra en el sistema:

- 1- *Los sistemas tienen una estructura cuasi lógica, con algunas creencias primarias y otras derivadas, distinta de la de los sistemas de conocimientos donde la relación es de tipo lógico.*



*2- La segunda dimensión de Green hace referencia a su organización espacial o su fuerza psicológica: pueden ser centrales o periféricas, tiene que ver con el grado de convicción con el cual las creencias son sostenidas. En este sentido los sistemas pueden ser vistos con algunas creencias centrales (sostenidas con más fuerza) y otras periféricas (susceptibles al cambio).*

*3- La tercera dimensión está ligada al hecho que existen en clusters más o menos aislados los unos de los otros y protegidas así de otros clusters de creencias. Es decir que tiene que ver con el reclamo de que las creencias son sostenidas por grupos y protegidas de cualquier relación con otro grupo de creencias. Este agrupamiento de creencias individuales ayuda a explicar algunas inconsistencias entre las creencias profesadas por los profesores, es posible mantener simultáneamente creencias opuestas, protegidas en sus respectivos clusters, sin que ello suponga ningún conflicto. (p.56)*

Dado que se trata de identificar creencias o concepciones respecto a la evaluación de los aprendizajes, a continuación se presenta un recorrido que muestra cómo ha evolucionado el concepto de evaluación a través del tiempo.

En este sentido, un recorrido por los modelos que marcan tendencias en lo que respecta al concepto de evaluación permite apreciar un proceso de cambio lento pero significativo. Así de la evaluación *cuantitativa* que asignaba un valor de *medición* se pasó a la evaluación en función de un *objetivo* determinado con anterioridad, o a una evaluación como un *proceso de recolección de información* útil que facilite la *toma de decisiones* abarcando tanto el proceso como el resultado del aprendizaje y hasta los modelos que involucra tanto al *contexto* como al alumno y las nuevas perspectivas de *la evaluación como aprendizaje y para el aprendizaje* que considera a la evaluación como *una práctica educativa* tendiente a *facilitar el conocimiento y el análisis crítico de las acciones del docente y del estudiante*.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos debe considerarse como un aspecto que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y se caracteriza por ser continuo, sistemático, participativo y flexible. El mismo cumple dos funciones





o roles fundamentales y no excluyentes: Uno de carácter social, de selección y clasificación, y otro de corte pedagógico o formativo. El rol social es el que relaciona la evaluación con la certificación, con la promoción; la función formativa, es la que acompaña, propone, orienta y ofrece la participación, la comprensión y el enriquecimiento, involucrando a todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de tomar decisiones oportunas.

En síntesis, actualmente la evaluación del aprendizaje de los alumnos hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones, generando un espacio de reflexión que permita obtener conocimiento de la situación con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo. Por lo tanto el proceso de evaluación implica recolectar información para conocer lo que se pretende evaluar, reflexionar sobre el conocimiento obtenido con el fin de tomar decisiones oportunas y comunicar los hallazgos obtenidos favoreciendo la retroalimentación de todos los que participan.

### **Estrategia Metodológica para indagar las creencias**

Se trabajó con todos los docentes de la cátedra de matemática básica y se aplicó como estrategia metodológica de *focus group*. Dicha estrategia es descrita de manera simple y concisa por Mella (2000), quien la explica como entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discuten en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión.

En este caso particular, el *focus group* fue acompañado simultáneamente con un instrumento de recopilación de opinión escrita con 2 preguntas, una a responder con palabras claves y la otra con respuesta de desarrollo, estructurada en 3 partes y para responder de manera anónima.



La instancia de *focus group* se realizó en Marzo de 2018 sobre un grupo de 11 participantes, quienes forman parte de la cátedra de Matemática Básica de la Facultad de Ciencias Económicas UNL. Dentro de este conjunto se encontraban profesores Adjuntos, Adscriptos Jefes de Trabajos Prácticos y ayudante. El cargo de moderador y guía del grupo fue desempeñado por la directora del CAID, y su tarea se basó principalmente en ser la responsable de crear el ambiente relajado necesario para que los sujetos hablen con libertad, como bien lo destaca Flores (1993) al describir las condiciones básicas para esta metodología.

“La homogeneidad en la composición de los grupos se encuentra entre los rasgos que definen a esta técnica. El sentirse entre personas de la misma "clase" hace que los participantes se sientan cómodos en el grupo y crea el contexto en que se da la libertad para discutir abiertamente pensamientos, sentimientos, conductas, y para expresar ideas socialmente impopulares o provocadoras”. Lenderman en Flores (p. 199-214)

La puesta en acción del *focus group* fue en la Facultad de Ciencias Económicas UNL, es decir, el espacio de trabajo de todos los participantes.

La idea de este *focus group* fue que se genere un ambiente relajado, sin ningún tipo de presión, donde los participantes pudieran expresar libremente sus opiniones (de forma oral y escrita) referidas a diferentes aspectos de la enseñanza y evaluación de la asignatura matemática Básica. La interacción social, explica Korman citado en el trabajo de Aigner (2002), es una característica fundamental de los grupos focales ya que la dinámica creada entre los participantes permite resaltar y rescatar su concepción de su realidad, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y creencias acerca de la situación en que viven. La interacción también permite a los participantes preguntarse unos a otros y reconsiderar sus propios puntos de vista sobre sus experiencias específicas.

En este caso se desarrolló una dinámica mixta, consistente en responder individualmente por escrito una consigna y luego oralmente ante el grupo se exponen las opiniones, comentarios o reflexiones surgidas de la consigna.



Todo el encuentro fue filmado, con el consentimiento de los participantes. De esta manera se contó con dos tipos de registros para ser procesados. Un registro fílmico que permite el análisis de oralidad y actitudinal. Y el registro de opiniones escritas. Ambos registros han sido interpretados individualmente e inter-relacionados para obtener un análisis de resultados.

## Resultados y conclusiones

---

Es importante dejar establecido que las interpretaciones que se realicen en referencia a los sistemas de creencias de los encuestados, serán consideradas simplemente como inferencias hipotéticas y que su enunciación no significa su validación, es decir que su validación o refutación quedará abierta a próximos estudios o indagaciones.

El instrumento de recolección escrita de opinión tuvo como primera consigna: *Cada asistente debe identificar tres palabras que, a criterio personal, caracterizan o definan a "evaluar en matemática"*. Las respuestas fueron realmente muy variadas. La lista completa es: *reflexionar, aprender o reaprender, tomar decisiones, retroalimentación, educación, excelencia académica, estudiar, esfuerzo, perseverancia, razonar, relacionar, integrar, pensar, construir, definir estrategia, avance académico, integrar conocimiento, objetivos, promoción, conceptos (conceptualización del alumno), aptitudes (adquisición de aptitudes matemáticas para resolver diferentes situaciones), adquisición de habilidades (herramientas), lenguaje, cosa necesaria, roles de la evaluación: examinar y aprender, constatar que se entendió, integración de conceptos, errores recurrentes, completa (contenidos y habilidades), equitación, desafío, dificultad, aprendizaje, valorar procesos cognitivos, comparar aprendizajes con respecto a uno de referencia y evaluar competencias en la disciplina.*

Para el análisis de este abanico de respuestas se hicieron varios agrupamientos. De todos ellos, en el presente trabajo se muestra el más genérico que las categoriza del siguiente modo:





Grupo A) Términos que aluden a “Evaluación Sumativa” es decir a la evaluación como proceso de selección o promoción. (ej.: *cosa necesaria, tomar decisión, aprobar, avance académico, promoción, errores recurrentes, desafíos, evaluar competencias en la disciplina, etc.*).

Grupo B) Términos que corresponden a una concepción de “Evaluación Formativa”, es decir aquellos conceptos que remiten a la evaluación como un proceso de aprendizaje y mejora. (ej.: *aprendizaje, re-aprender, reflexionar, retroalimentación, educación, relacionar, integrar, pensar, conocimiento, concepto, aptitudes, etc.*).

Grupo C) Términos que identifican a la “evaluación de competencias”, aquellas que aluden a las habilidades y competencias que deben evaluarse o demostrarse adquiridas. (ej.: *valorar proceso cognitivo, competencia disciplinar, adquisición de habilidades, tomar decisiones, lenguaje, etc.*).

Al relacionar estos registros escritos con el audio de los videos surge una comprensión sobre los términos utilizados por cada participante y el sentido que le otorgan. Así, una de las palabras que aparece escrita con mayor frecuencia asociada a la evaluación es “aprender”, es decir que para la mayoría de los participantes la evaluación en matemática es un “aprender” o “aprendizaje”. Sin embargo en los registros filmicos se comprende que los participantes se refieren al aprendizaje del docente es decir, “aprender” es lo que les sucede a ellos cuando evalúan. Entonces, dicho término no está significando que la evaluación es aprendizaje para el estudiante, sino que los que aprenden son los que aplican la evaluación.

Estas observaciones han permitido, por una parte, replantearnos las clasificaciones realizadas de los términos escritos por los participantes ya que “evaluación formativa” se asocia a los efectos de “formar” en los evaluados, no sobre los evaluadores. Por otra parte, facilitó la generación de nuevos interrogantes tales como: ¿si los docentes tienen la creencia de que evaluar les significa nuevos aprendizajes, cuáles y de qué tipo de aprendizaje se trata? ¿Aprenden respecto a su propio rol o se trata de aprender sobre el comportamiento de los resolutores? Es decir, ¿Aprenden a predecir las respuestas acertadas o erróneas de los estudiantes?



Continuando con el análisis de los videos referido al término “aprender”, se detectan dos participantes que explícitamente lo vinculan con un aprendizaje tanto para el evaluador como para el evaluado. En este caso surgen otros interrogantes tales como ¿cuáles y de qué tipo son los aprendizajes que cree el docente que realiza el estudiante al ser evaluado? ¿Cree que pasar por un proceso evaluativo per se genera en el estudiante un aprendizaje y en qué dimensión se genera ese aprendizaje? ¿Es desde una dimensión emocional o cognitiva?

Otro término que se repitió en las respuestas a la consigna antes mencionada fue “excelencia académica”. El mismo se interpreta como un constructo multidimensional que puede definirse en términos de proceso, producto y meta, según Jiménez (2016). En términos de proceso, la excelencia puede definirse a partir de elementos instruccionales vinculados a los métodos de enseñanza, a la evaluación y retroalimentación, a los recursos que hacen excelentes las experiencias de aprendizaje de los estudiantes o la integración de la enseñanza y la investigación. Pero, en la definición del concepto excelencia también intervienen otros elementos menos tangibles como el compromiso académico de estudiantes y profesores o el compromiso de los programas y cursos con la libertad académica y la igualdad. En términos de producto, la excelencia se define a través de indicadores de rendimiento, de satisfacción de los grupos de interés o de responsabilidad social. Pero, en todos los casos, la excelencia es la meta a partir de la que las instituciones universitarias realizan sus planes de futuro y su propia definición de enseñanza.

Más allá de esta definición de *excelencia académica*, durante el *focus group* se expresó la postura que los participantes tienen frente al término en cuestión. Éstos explican que la *excelencia académica* se realaciona con la tarea que tiene el docente durante la etapa anterior a la instancia evaluativa, dónde se busca la preparación más eficiente de las clases, estar cerca de los alumnos académicamente, brindar todas las herramientas de aprendizaje posibles, entre otras. El fin es lograr que los estudiantes comprendan los temas dados, y puedan abordar los exámenes de la mejor manera.

La segunda consigna del instrumento diseñado para recabar opiniones escritas consistía en: *Completar la siguiente matriz referida a las evaluaciones (parciales y/o finales) que se desarrollan en la asignatura Matemática Básica*. La respuesta debía



estar encasillada en tres formas: dos tipos de miradas (una positiva y otra negativa) y una argumentación de las mismas:

- 1) *Las cuestiones que me agradan o bien con las que coincido son...*
- 2) *Las cuestiones que no me gustan o no acuerdo y cambiaría son...*
- 3) *Los motivos o justificaciones o fundamentos son...*

Entre las cuestiones que más agradan al grupo en cuestión, resaltan la articulación y organización que hay para desarrollar las clases de la materia, y como éstas están vinculadas con los exámenes que se toman. Otra respuesta que resalta es la unidad de criterios en la corrección de exámenes. Ambas réplicas aluden a que en la cátedra se mantiene un excelente nivel de organización tanto en las clases como en las instancias evaluativas, donde los profesores trabajan coordinados e informados. Esto es un beneficio sumamente valioso para el docente, ya que el trabajar en forma conjunta, sin disparidades y en mutuo acuerdo es fundamental para generar un mejor clima dentro del grupo y también para garantizarles a los alumnos una metodología de enseñanza similar en todas las comisiones, sin que se perciban diferencias en las formas.

Por otro lado, el aspecto negativo más resaltado en opinión de los docentes es la falta de instancias evaluativas para el seguimiento del avance o no de los aprendizajes de los alumnos.

Puntualmente los participantes explican que con un examen parcial y luego un examen final no alcanza para lograr entender lo que el estudiante sabe, menos aún ante la mecanización de algunos ejercicios que terminan provocando la falta de entendimiento y la resolución por repetición. Algunos profesores argumentan que se deberían sumar más fases evaluativas, con devoluciones valiosas y enriquecedoras para los que completan el cursado en forma regular de la asignatura. Otros proponen sumar una instancia evaluativa oral. En definitiva, se ve un claro patrón de necesidad de mayores herramientas de valoración y evaluación de la evolución del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Este trabajo comenzó con un resumen de los fundamentos teóricos en los que se basa la búsqueda de información sobre las creencias docentes sobre qué es y qué



significa evaluar en matemática. Se describieron las técnicas metodológicas utilizadas para obtener evidencias y datos primarios de los integrantes de la cátedra Matemática Básica. Se enunciaron algunas de las observaciones más importantes surgidas del proceso de análisis de los datos. Entre ellas, se han explicitado preguntas e interrogantes que orientan a nuevas indagaciones. Sin embargo, la intención o meta que nos proponemos es encontrar adecuadas acciones que permitan articular los hallazgos de esta investigación educativa con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de modo tal que mejoren la calidad en la educación matemática en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

## Referencias Bibliográficas

---

Aignerren, M. (2002). *LA TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN MEDIANTE LOS GRUPOS FOCALES*. Antioquia.

FLORES, J. G. (1993). LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. *Enseñanza*, 199-214.

Jiménez, E. G. (2016). Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria. *ELSEVIER*, 83-87. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316300754>

Mella, O. (2000). *GRUPOS FOCALES ("FOCUS GROUPS"). TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Santiago de Chile.

Lavooy, V. y Krumm, G. (2010). "Concepciones acerca de la evaluación pedagógica de

profesores universitarios con y sin título docente". *Revista de Psicología*, Vol. 6, No. 11,



pp. 87-112.

ALVAREZ MÉNDEZ, J. (2008). Evaluar para conocer, examinar para excluir, Ed. Morata, 2da Ed. Madrid, España.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2003). La evaluación a examen. Ensayos críticos. Miño y Dávila editores. Madrid, España.

CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Piados. Bs. As., Barcelona.

ESCORCIA CABALLERO R., FIGUEROA, R., GUTIERREZ, A. (2008) La Evaluación de los aprendizajes en las instituciones de educación Superior. Magisterio Editorial. Colombia.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2009). La Evaluación como Aprendizaje. Ediciones AKAL. España.





CARGO/FUNCIÓN	1) Cada asistente debe identificar tres palabras que, a criterio personal, caracterizan o definan a "evaluar en matemática".	2) Completar la siguiente matriz referida a las evaluaciones (parciales y/o finales) que se desarrollan en la asignatura Matemática Básica.		
		Las cuestiones que me agradan o bien con las que coincido son:	Las cuestiones que no me gustan o no acuerdo y cambiaría son:	Los motivos o justificaciones o fundamentos son:
ADJUNTO	Reflexionar - Aprender o reaprender - Tomar decisiones - Retroalimentación	Me ayudaron las instancias de evaluación formativa, pero la idea es continuar mejorándolas para que arroje reales evidencias sobre el desempeño del alumno (trabajos durante el cursado con exposición).	Examen final (no acuerdo). La meta será encontrar una estrategia para evaluar el aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Encontrar estrategias que arrojen evidencias del desempeño del estudiante y su aprendizaje. Así mismo, poder evaluar su compromiso, responsabilidad y esfuerzo, dado que el examen final solo es una "foto" de la situación de aprendizaje del estudiante.
ADJUNTO	Educación - Excelencia académica - Estudiar esfuerzo - Perseverancia	El tiempo que se le da al alumno para realizar el examen. Problemas de contexto.	Me gustaría que haya una instancia posterior para los alumnos que no aprueban pero tienen un examen donde demuestran conocimientos.	Tiempo: muchos alumnos necesitan más tiempo. Problemas: que sean la utilidad de la matemática. Darles a los alumnos una nueva oportunidad.
ADSCRIPTA	Razonar - Relacionar - Integrar - Pensar - Construir	1. Parciales en los cuales haya ejercicios que relacionen conceptos, siempre y cuando este estilo de problemas se haya visto en clase. 2. Ejercicios de V-F donde haya que justificar ambas.	3. Parciales en los cuales una de las opciones en un "MULTIPLE CHOICE" sea "Ninguna de las anteriores".	1. Permite evitar la "atomización" (dejar aisladas las unidades). 2. Permiten ver si se aprendieron los temas. 3. Puede generar confusión.



<b>AYUDANTE ALUMNO</b>	Definir estrategia - Avance académico - Integrar conocimiento	La estructura de la evaluación. Hay buena articulación y coordinación, en el sentido de organizar las clases. Cronograma para dichos contenidos.	El material no plantea todas las herramientas necesarias para ser autodidactas que se relacionen con las evaluaciones. Falta de participación por parte de los estudiantes en instancias previas a la evaluación parcial o final, que den cuenta de los conocimientos con los que cuentan.	No hay ejemplos de cómo se debería resolver la actividad, una estructura lógica. Los estudiantes deben ponerse a prueba o evaluarse constantemente en el cursado. Me parece bueno que se evalúe la argumentación. Todas las comisiones dan los mismos contenidos en tiempo y forma.
<b>JTP</b>	Objetivos (se cumplen?) - Promoción (Acompañamiento/ Búsqueda) - Conceptos (Conceptualización del alumno)	Estructuración de los exámenes. Unidad de criterios en la corrección de los exámenes.	Falta de puesta en común post examen. Falta de instancias para innovar en las evaluaciones.	Se logra una evaluación integral de los contenidos, aunque tienden a ser repetitivos. La puntuación y corrección de las pruebas suelen coincidir entre los profesores. No realizamos evaluaciones de las evaluaciones, ni se hacen estadísticas de los resultados. No se acostumbra a generar encuestas entre los docentes para compartir nuevas idas a aplicar en las pruebas.
<b>JTP</b>	1) Aptitudes (adquisición de aptitudes matemáticas p/ resolver diferentes situaciones) - 2) Adquisición de habilidades	Que exista una instancia donde el alumno pueda argumentar. Intentar evaluar dicha instancia. Evaluación e integración del contenido (condición necesaria y suficiente colocar F). Incorporación de casos o	Forma de corrección-compaginación (online - planilla de excel). Momento del examen (confianza).	El estudiante, p/ argumentar, necesita haber realizado un proceso; haber procesado y aprendido los conocimientos. Necesita haber "madurado" en la materia. La corrección me parece lenta. Integrar los contenidos creo que es fundamental p/q el alumno integre



	(herramientas) - 3) Lenguaje	situaciones "reales" que nos sirven.		conocimientos y no los vea como casos aislados.
<b>JTP</b>	Concepto - Razonamiento - Cosa necesaria - Roles de la evaluación: Examinar y aprender.	Exámenes acorde a lo dado en clase. Cambios basados en evidencia. Estructuración. Uniformidad de criterios.	Inexistencia de instancia oral. Separación en fases y métodos de calificación. Falta de más ejercicios teóricos. Mecanización de la resolución.	
<b>JTP</b>	Constatar que se entendió - Integración de conceptos - Errores recurrentes	1) Integración de conceptos. 2) Justificación. 3) No evalúan la memoria.	4) Fase 1 y Fase 2. 5) Algún ejercicio complicado.	1) Elemental para la comprensión y aplicación de los temas. 2) Muestra lo aprendido.



<p><b>JTP</b></p>	<p>Completa (Contenidos y habilidades) - Equitación - Excelencia académica</p>	<p>La participación y aporte de los integrantes de la cátedra para la elaboración del examen final. Dedicación y cuidado en la elaboración de los exámenes. El temario del examen acuerda con lo desarrollado en clase y en el material.</p>	<p>Estructura del examen. La no integración en el tema lógico a los restantes temas de la materia, de manera más enfática. Mejorar algunas aplicaciones (modelos económicos). No dar importancia a la no explicación de por qué se plantean determinados modelos, en la resolución de ejercicios de aplicación y de no interpretación de las respuestas.</p>	<p>Considero no equitativa la estructura del examen.</p>
<p><b>JTP</b></p>	<p>Desafío - Dificultad - Aprendizaje</p>	<p>Evaluación de la argumentación. Argumentación como eje transversal para evaluar conceptos. Justificación.</p>	<p>La cantidad de exámenes no alcanzan para lograr entender lo que el alumno sabe. Pruebas cortas antes y después del parcial. Más parciales, siempre acompañados con una devolución. Los problemas que se toman implican que los alumnos aprendan tácticas, reproducen los ya resueltos. Utilización de libros, cap. de libros.</p>	<p>Creo que el alumno aprende o se da cuenta de lo que no sabe cuando está en una situación de examen. Creo que es necesario que los problemas logren que el alumno relacione conceptos y pueda aplicarlos.</p>



<p><b>Prof. Adjunta dedicación Semiexclusiva ordinaria</b></p>	<p>Valorar procesos cognitivos - Comparar aprendizajes con respecto a uno de referencia - Evaluar competencias en la disciplina</p>	<p>Formato del examen donde se evaluó argumentación y resolución de problemas.</p>	<p>Revisar asignación de puntajes en las distintas fases y actividades. Revisar temarios de los distintos turnos y también formatos cada año. Agregaría que cada docente lleve un seguimiento de cada alumno de su comisión, lo que nos permite integrar todo el proceso del alumno junto al examen final.</p>	<p>Permite evaluar distintos procesos cognitivos y competencias. Creo que a veces los puntajes asignados no evalúan correctamente. Creo que en los distintos turnos tenemos ciertas creencias y vamos cambiando el tipo de dificultades y que un formato siempre igual hace que los alumnos estudien solo con los temarios anteriores.</p>
--	---	--	--	--