



**Vázquez, Claudia Mónica**  
**Cavallo, Marcela Analía**  
**Muñoz, Beatriz Liliana**  
**Sepliarsky, Patricia Adriana**  
**Escobar, María Eugenia**

**Colaboradores:**

**Taborda, Ramiro Martín**

**López Asensio, Guillermo (h)**

*Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas. Escuela de Contabilidad*

## **TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. UN ESTUDIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ESTADÍSTICA DE LA UNR.**

### **1. Introducción**

El debate actual acerca de la evaluación de los aprendizajes la ubica en permanente tensión entre lo que la pedagogía prescribe y lo que efectivamente puede llevarse a cabo en contextos de masividad áulica.

Los estudios acerca de la problemática del examen son abordados desde diversas perspectivas focalizando en visiones didácticas, técnicas o institucionales. En este marco la evaluación debería imbricarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir a la planificación y diagramación de la práctica docente, al tiempo de permitir la autoevaluación de los alumnos. Anclada en estas concepciones, esta investigación procura abordar la problemática de los diversos tipos de evaluación para establecer posibles nexos correlacionales con el rendimiento académico de los alumnos en la universidad.

El análisis, enmarcado en un enfoque metodológico mixto, se desarrolló en varias instancias, algunas de ellas surgidas a partir de las evidencias que fueron surgiendo en su desarrollo.

En la primera etapa del trabajo, se realizó la tarea de recopilación de datos acerca de los sistemas de evaluación vigentes, a partir de los programas de estudio de las asignaturas correspondientes a la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de Rosario. Esta tarea se realizó con el fin de conocer, analizar y clasificar los métodos de evaluación propuestos en cada una. Concomitante a esta etapa se planteó la necesidad de llevar a cabo entrevistas en profundidad con algunos profesores titulares para abordar aspectos no explicitados en los programas.

A posteriori, el relevamiento se sistematizó en una tabla que permitió continuar con el estudio conforme a las categorías definidas por este equipo.

A partir de la tipología así construida resultó pertinente, para un análisis más específico, relacionar las variables "tipo de evaluación" y "rendimiento académico" en sus diversas acepciones, en pos de alcanzar los objetivos planteados en este proyecto. Para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó un análisis a partir de las actas elaboradas en la propia facultad. Algunas limitaciones en la disponibilidad de datos reencauzaron la investigación, no obstante pudieron efectuarse reflexiones a modo de cierre de este estudio.



## 2. La evaluación de los aprendizajes.

El significado de la evaluación ha evolucionado en el transcurrir de las últimas décadas. En este devenir, actualmente se conceptualiza a la evaluación de los aprendizajes como una recolección sistemática de evidencias por medio de las cuales se puede determinar el grado de aprendizaje de los alumnos. Esta definición supone una mirada omnicomprendensiva sobre dicho aprendizaje, al reunir una gran variedad de hallazgos sobre el desarrollo cognitivo y disciplinar de los estudiantes que van más allá del examen tradicional realizado al final de un ciclo.

Desde la pedagogía se atribuyen a la evaluación de carácter continuo las funciones de regular los procesos de aprendizaje, al tiempo de permitir la redefinición de objetivos y el encauzamiento de las estrategias de enseñanza empleadas. Así significada, la evaluación integra la acción educativa y supone una mirada permanente y una reflexión sobre el desarrollo del alumno. En consonancia con esta afirmación Bordas y Cabrera afirman que:

“De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado, al tiempo que realiza su aprendizaje efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo”. (Bordas y Cabrera, 2001:3)”

No obstante estas funciones esenciales atribuidas a la evaluación, es claro que una reflexión histórica y contextualizada permite aseverar que, en todos los niveles educativos incluido el universitario, la concepción de evaluación se asimila usualmente con el concepto de examen al finalizar una etapa de aprendizaje.

En este marco, el examen tradicional, herencia del siglo XIX, predomina como un instrumento sobredeterminado en el que confluyen cuestiones sociales y educativas. En palabras de Diaz Barriga:

“el *examen* es en realidad un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas. Problemas que son de muy diverso orden. Éstos pueden ser sociológicos, políticos y también psicopedagógicos y técnicos (...) El examen es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos y finalmente por los mismos docentes”. (Diaz Barriga, 1994:2)

En la Universidad, variados son los factores que impiden la puesta en práctica de una evaluación continua e integral asimilable al significado que le atribuye la pedagogía. Así la masividad en las aulas- principalmente en la universidad pública- sumada a variables personales, actitudinales e institucionales se presentan como factores que contribuyen a conservar la tradición educativa de una evaluación centrada casi exclusivamente en exámenes –finales o parciales- de carácter sumativo.

En acuerdo con el pensamiento de Diaz Barriga (1994:1) todos los grupos sociales coinciden que “a través del examen se obtenga un conocimiento *objetivo* sobre el saber de cada estudiante”. De esta manera el examen asoma como el único instrumento con posibilidades de dar cuenta del aprendizaje de los alumnos, permitiendo al mismo tiempo y a través de una nota, la *acreditación* de sus saberes. En consonancia con este pensamiento, Salinas (2002: 21) sostiene que “un buen profesor no evalúa para calificar, pero necesariamente ha de calificar y para ello debiera basarse en la evaluación”.



### 3. Antecedentes de esta investigación.

En estudios anteriores referidos a la problemática de la evaluación en el nivel universitario, este equipo de investigación arribó a conclusiones preliminares resultantes de relevamientos empíricos cuali y cuantitativos.

En un primer acercamiento al problema de investigación se concluyó, a partir de una lógica de investigación intensiva materializada en entrevistas a profesores de asignaturas del ciclo introductorio común que, aún cuando existe una intención por realizar evaluaciones diagnósticas y/o formativas para retroalimentar los procesos de enseñar y aprender, éstas difícilmente se llevan a cabo debido al impacto de factores contextuales tales como la masividad áulica y la falta de tiempo en un contexto de materias cuatrimestrales (Cavallo, Vázquez y otras, 2010).

En una instancia posterior (Vázquez, Cavallo, Sepliarsky y Escobar, 2010) se focalizó el análisis en el objetivo de recoger los decires de los alumnos acerca del impacto de la retroalimentación a partir de las devoluciones realizadas por los docentes en las muestras de exámenes escritos. En esa ocasión fue preciso recurrir a una lógica de investigación de carácter extensivo- cuantitativo. Se recogieron evidencias a través de cuestionarios a alumnos en los que se indagó acerca de sus valoraciones respecto del tipo de retroalimentación recibida en los exámenes escritos. Estas investigaciones permitieron concluir que los estudiantes tienen en cuenta, en forma casi unánime, las devoluciones realizadas por los docentes respecto a los exámenes en ocasión de la muestra de los mismos, mostrando una marcada preferencia hacia las devoluciones de tipo explicadas e individuales, relegando las de tipo orientativo y grupales, acentuando el carácter constructivo de las mismas.

Adicionalmente el estudio mostró que a un alto porcentaje de los alumnos la devolución recibida les resulta útil para el abordaje de futuras estrategias en los siguientes exámenes de la misma asignatura y en menor medida para afianzar conocimientos.

Un trabajo de índole cualitativa (Vázquez, Cavallo y Sepliarsky, 2011) cuyo objetivo fue indagar las representaciones de algunos docentes sobre los exámenes a libro abierto, reveló una coincidencia en la bondad del método al permitir la réplica de la vida profesional a la situación de evaluación en el aula. Del estudio surgió que una de las desventajas atribuibles a esta modalidad evaluativa es la escasa preparación de los alumnos para esta instancia. Esto se ratifica por el hecho de que dos de las cátedras abandonaron el sistema debido a los magros resultados en los exámenes, derivados principalmente de la excesiva confianza depositada por los alumnos, así como a las dificultades para la elaboración del instrumento por parte de los docentes. Sumada a estas debilidades se agregó la imposibilidad de practicar en clase esta modalidad, en parte por la gran cantidad de alumnos por comisión y por el carácter cuatrimestral de algunas materias.

Este estudio instaló la necesidad de indagar el grado de correlación entre exámenes realizados con la modalidad "a libro abierto" y el rendimiento académico de los alumnos. Pareció entonces pertinente comparar los resultados con un análisis similar realizado en otra asignatura del mismo año de cursado de la carrera con una modalidad de examen tradicional. Se realizó una investigación de carácter diacrónico en la que se intentaron correlacionar las variables mencionadas en dos periodos consecutivos (años 2010 y 2011) tomando como unidades de análisis dos asignaturas del mismo año de la carrera Contador Público. Una de ellas tiene establecido un sistema de evaluación tradicional y otra pone en práctica un sistema de evaluación a libro abierto. Se advirtió preliminarmente una marcada correlación directa-positiva entre exámenes de estilo "a libro abierto" y rendimiento académico bajo, en comparación con la asignatura que evalúa los aprendizajes con exámenes de estilo tradicional y sin materiales, en la que resaltan mejores desempeños académicos de los



mismos estudiantes (Cavallo, Vázquez, Sepliarsky, Escobar Y Muñoz, 2011). A pesar de estas evidencias se concluyó que no corresponde inferir linealmente que el rendimiento académico de los estudiantes está inequívocamente determinado por el estilo de examen empleado en las diferentes instancias evaluativas.

#### **4. Objetivos**

Es sabido que el aprendizaje, y consecuentemente el rendimiento académico puede atribuirse a múltiples causas, la mayoría de las veces imbricadas entre sí. Aún en este marco resulta de interés el estudio de la variable "tipo de evaluación" como uno de los factores que pudiera tener algún grado de relación con la performance de los alumnos universitarios.

En esta investigación el objetivo general se orientó a estudiar posibles correlaciones (no causales) entre tipos de evaluación y rendimiento académico<sup>1</sup> de los alumnos de la carrera Contador Público.

Para alcanzarlo, resultó conveniente su desagregación en objetivos específicos que se muestran a continuación:

- Tabular los tipos de evaluaciones implementadas en los programas de las asignaturas de la carrera Contador Público.
- Analizar el rendimiento académico de los alumnos en función de tipologías de evaluación relevadas.

#### **5. Enfoque metodológico**

Este análisis correlacional, realizado a partir de un enfoque metodológico mixto, pretende vislumbrar posibles relaciones de sentido entre las variables tipo de evaluación y rendimiento académico de los estudiantes. Las investigaciones correlacionales tienen por propósito "evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto particular)" (Hernández Sampieri, et al, 2003: 121).

Si bien estos estudios tienen un alto valor explicativo, su alcance es parcial por cuanto otros factores pudieran estar impactando en el comportamiento de la llamada variable dependiente (rendimiento académico).

El intento de relacionar las variables mencionadas tomando como base de análisis un conjunto de estudiantes que cursen dos asignaturas en forma concurrente es compatible con la propuesta de Hernández Sampieri, et al (2003:122) quienes sostienen que en este tipo de investigaciones es importante que "las mediciones en las variables a correlacionar provengan de los mismos sujetos" (Hernández Sampieri, 2003:122)".

Conforme al objetivo y problema de investigación planteado en el proyecto, el abordaje metodológico es flexible, pues se adapta a los eventos que surgen en cada fase de estudio. En principio fue abordado desde una lógica intensiva al relevar información respecto de los tipos de examen implementados en las distintas asignaturas de la carrera. En esta etapa se recurrió como fuente primaria al estudio documental de los currículums de las materias, en triangulación con entrevistas realizadas a titulares de cátedra y coordinadores para resolver eventuales diferencias en la interpretación de los programas.

De resultados de esta primera instancia de investigación se construyó una tabla para sistematizar estos hallazgos y permitir así el desarrollo de las sucesivas etapas del estudio. (Tabla I)

---

<sup>1</sup> Rendimiento académico se emplea como sinónimo de competencias alcanzadas por los alumnos de acuerdo a las expectativas formuladas por los docentes. El mismo se traduce en la condición alcanzada por los alumnos - libre, regular, promovido- al final del cursado de cada materia.



Este relevamiento así tabulado permitió arribar a una tipología contextualizada a la unidad académica en estudio que sirvió como puntapié inicial para el análisis de correlación antes explicado.

La naturaleza de esta investigación la tornó recursiva. Así, aún estando en ejecución la primera etapa en la que se intentó relacionar la tipología formulada con el rendimiento académico - expresando como la cantidad de veces promedio que un alumno debe presentarse para aprobar una asignatura- se formuló concurrentemente una segunda etapa en la que interesó abordar el estudio repensando la unidad de análisis. De esta manera se seleccionó la población de estudiantes que egresaron en el año 2010, con el objetivo de replicar el análisis de la primera etapa.

En forma concomitante, resultó sugerente la interrogación respecto de otro concepto de rendimiento académico, expresado como promedio de nota alcanzada, focalizando el estudio en asignaturas no promocionales.

## **6. Resultados obtenidos.**

### **6.1. Primera etapa.**

Para acceder al objetivo planteado se realizó, en primer término, el relevamiento de los tipos de evaluación utilizados en las 35 asignaturas que integran el plan de estudios de la carrera analizada. Los sistemas de evaluación conforman el programa de cada asignatura, junto con los objetivos, el temario y la bibliografía.

A tal efecto se identificaron las principales características de los tipos de evaluación prescriptos en función de:

- a) la extensión del cursado, distinguiendo según la carga horaria entre asignaturas cuatrimestrales y anuales;
- b) la modalidad de aprobación, para detectar las materias con cursado regular, separando entre promocionables, regularizables y libres;
- c) la existencia de actividades evaluativas parciales durante el cursado;
- d) el contenido teórico o práctico incluido en los instrumentos de evaluación;
- e) la existencia de recuperatorio para cada instancia evaluativa.
- f) la modalidad escrita u oral con que se desarrollan las evaluaciones.

Durante el proceso se observó una diversidad de enfoques en la descripción de los métodos evaluativos a aplicar, así como también la ausencia de definición de algunas de las características mencionadas.

El siguiente paso consistió en entrevistar a docentes con el propósito de despejar las incógnitas surgidas del relevamiento previo realizado y completar la búsqueda. El resultado obtenido se vuelca en la Tabla I en la que se puede observar un ordenamiento que surge de la codificación emergente del plan de estudios.

Para el análisis del contenido de la tabla no se consideran las asignaturas optativas ni las electivas por los siguientes motivos:

- Se trata de materias que no cursan la totalidad de los alumnos, precisamente porque pueden optar por alguna de ellas;
- No es posible unificarlas bajo una misma tipología evaluativa.

Con respecto a las 33 restantes, se puede observar que:

- en 30 de ellas, la extensión es cuatrimestral y sólo para 3 es anual;



- 19 asignaturas pueden aprobarse a través de la promoción, es decir, durante el cursado, 5 pueden regularizarse y demandan un examen final y 9 son evaluadas sólo por medio de un examen final, sin actividades evaluativas previas;
- 21 materias incluyen evaluaciones parciales, entre las que se cuentan las 19 promocionables y 2 regularizables. Las tres asignaturas regularizables restantes poseen una evaluación al final del cuatrimestre y corresponden al área de las matemáticas;
- el contenido de los exámenes parciales es, en 19 ocasiones, de tipo teórico práctico y en 2 casos sólo práctico;
- los exámenes finales son integradores para 16 asignaturas, parciales en 8 y libres en 9 casos, ya mencionados;
- el contenido de las evaluaciones finales es de tipo teórico práctico en 23 materias, de tipo práctico en 3 ocasiones y sólo teórico en 7 casos, que coinciden con evaluaciones finales de tipo libre, sin cursado regular;
- 3 evaluaciones parciales y 14 finales cuentan con recuperatorio;
- 28 exámenes finales se realizan siempre por escrito, en 5 materias la modalidad es oral y en dos casos pueden ser orales o escritos en forma alternativa.

La descripción previa permitió clasificar las asignaturas de la carrera Contador Público analizada, sin incluir a las optativas y electivas por los motivos detallados. En la Tabla II se muestran las categorías obtenidas.



TABLA I

Materias	EXTENSIÓN		CONDICIÓN			PARCIALES						EVALUACIONES FINALES								
						Parciales		Contenido		Recuperatorio		Evaluación Final			Contenido		Recuperatorio		Modalidad	
	C	A	PROM	REGU	LIBRE	S	N	T	P	S	N	I	P	L	T	P	S	N	E	O
1.01																				
1.02																				
1.03																				
1.04																				
1.05																				
1.06																				
2.07																				
2.08																				
2.09																				
2.10																				
2.11																				
2.12																				
2.13																				
2.14																				
3.15																				
3.16																				
3.17																				
3.18																				
3.19																				
3.20																				
3.21																				
3.22																				
4.23																				
4.24																				
4.25																				
4.26																				
4.27																				
4.28																				
4.29																				
5.30																				
5.31																				
5.32																				
5.33,a																				
5.33,b																				
5.33,c																				
5.33,d																				
5.33,e																				
5.35																				

## REFERENCIAS:

<b>C:</b> Cuatrimestral	<b>PROM:</b> Promocional	<b>T:</b> Contenido teórico	<b>INT:</b> Evaluación final totalizadora o integradora	<b>E:</b> Escrito
<b>A:</b> Anual	<b>REG:</b> Asignatura regularizable	<b>P:</b> Contenido práctico	<b>PAR:</b> Evaluación final no totalizadora	<b>O:</b> Oral
	<b>LIBRE:</b> Asignatura ídem		<b>LIB:</b> Evaluación final libre (en turnos de examen)	



**TABLA II**

	<b>Anuales</b>		Impuestos I Impuestos II Auditoría
	<b>Cuatrimestrales</b>		Introducción a las Ciencias Sociales Introducción a la Economía Introducción a la Administración Introducción a la Teoría Contable Sistemas y Procedimientos Administrativos Contabilidad I Métodos Estadísticos Contabilidad II Sistema de Información y Procesamiento de Datos Costos Contabilidad III Contabilidad IV Información para la Gestión Práctica Profesional de Aplicación Jurídica Administración Financiera para Contadores Práctica Profesional de Aplicación Administrativo-Contable
<b>No Promocionables</b>	<b>Libres</b>	<b>Escrito</b>	Macroeconomía Finanzas Públicas Derecho Comercial Estructura y Política Económica Argentina Administración y Contabilidad Pública
		<b>Oral</b>	Introducción al Derecho Privado Microeconomía Derecho Constitucional y Administrativo Sociedades y Asociaciones
	<b>Regularizables</b>		Matemática I Matemática II Matemática Financiera Derecho Laboral y de la Seguridad Social Concursos



El paso siguiente en pos de lograr el objetivo planteado consistió en la revisión de los índices de rendimiento académico, de acuerdo a la acepción concebida anteriormente y en función de las categorías establecidas en la Tabla II, para lo que se definió como base de análisis la totalidad de los exámenes correspondientes a asignaturas con cursado regular del año 2010.

Deliberadamente se excluyeron para este estudio las evaluaciones de tipo libre debido a que se focalizó el análisis en el resultado obtenido luego del cursado.

No obstante contar con datos relacionados con los rendimientos académicos obtenidos en todas las asignaturas promocionables y regularizables y los alumnos inscriptos al cursado, no se lograron registros completos acerca de cuántos realizaron las actividades evaluativas requeridas.

Si bien se consideró la alternativa de relacionar la cantidad de alumnos aprobados respecto del total de inscriptos, se observó que un número importante de inscriptos al cursado no realizaron las actividades evaluativas previstas.

Este hallazgo no impediría establecer comparaciones de rendimiento si los porcentajes de estudiantes presentados a las actividades evaluativas fuesen similares para todas las asignaturas estudiadas. No obstante, esa condición no se cumple, detectándose una gran dispersión entre las dos magnitudes mencionadas, observando extremos en los ratios que las relacionan. En la Tabla III, elaborada sobre la base de la Tabla II y focalizando las asignaturas de tipo promocional, se muestran los datos citados pudiendo visualizar un mínimo del 46,4% y un máximo del 94,1% entre alumnos inscriptos y presentados a las evaluaciones, lo que explica en números lo mencionado anteriormente.

Asimismo, si se determina el promedio de presentaciones a las actividades evaluativas discriminando las asignaturas según su extensión, el de las cuatrimestrales (70%) es sensiblemente inferior al de las anuales (92,5%). Puede interpretarse que la mayor carga horaria de las materias anuales justifica la decisión más firme en los alumnos de cumplir con los requerimientos evaluativos.

Por tal motivo, cualquier comparación de rendimiento académico que relacione alumnos aprobados e inscriptos puede verse teñido de un factor que distorsiona las conclusiones que se obtengan.



TABLA III

Alumnos con Instancias Evaluativas sobre Alumnos Inscriptos		Código Materia	%
Promocionables	Anuales	4.23	92,0%
		5.30	91,5%
		5.31	94,1%
	Cuatrimestrales	1.01	
		1.02	
		1.04	
		1.05	73,3%
		2.07	81,2%
		2.11	81,4%
		2.14	
		3.15	83,7%
		3.16	64,3%
		3.19	75,3%
		3.22	71,0%
		4.24	80,2%
		4.25	66,4%
		4.28	
		4.29	46,4%
		5.32	

En la tabla anterior se muestran grisados los datos obtenidos.

Debido a las restricciones detalladas para establecer las correlaciones pretendidas para todas las asignaturas seleccionadas, se muestra en la Tabla IV una primera aproximación con los números porcentuales de alumnos promovidos y regulares, calculados sobre el total de quienes realizaron las actividades evaluativas.

Lo restringido del análisis indica que la mayoría de los datos corresponden a materias de una misma categoría, por lo que carece de valor profundizar el estudio correlacional en este sentido.

Sin embargo parece mantenerse un mayor rendimiento en las asignaturas de extensión anual (promedio de 66% de promovidos) por sobre las cuatrimestrales (promedio de 39% de promovidos). No se descarta la existencia de otras variables que puedan influir en los resultados.



TABLA IV

Situación alcanzada luego de instancias evaluativas		Código Materia	% Promovidos	% Regulares
<b>Promocionables</b>	<b>Anuales</b>	4.23	50,8%	34,6%
		5.30	72,4%	18,5%
		5.31	79,2%	15,1%
	<b>Cuatrimestrales</b>	1.01		
		1.02		
		1.04		
		1.05	34,2%	11,6%
		2.07	82,6%	7,8%
		2.11	29,6%	25,9%
		2.14		
		3.15	41,4%	40,0%
		3.16	62,3%	19,9%
		3.19	36,5%	11,3%
		3.22	51,4%	28,4%
		4.24	48,3%	31,2%
		4.25	12,5%	36,7%
		4.28		
		4.29	21,3%	17,2%
		5.32		

## 6.2. Segunda Etapa

Las restricciones detectadas en el proceso de investigación condujeron a la búsqueda de otras unidades de análisis con la intención de arribar a evidencias no sesgadas en torno a los objetivos de este estudio.

En este camino se definió como objeto de estudio a las trayectorias académicas de los egresados en el año 2010, según constancias en actas oficiales disponibles en la Facultad.

De la totalidad de la población así definida (473 graduados) se separaron aquellos con trayectorias académicas superiores a los ocho años de duración. Esta exclusión obedeció a la premisa de analizar el rendimiento académico de los alumnos de la carrera Contador Público del plan de estudios vigente desde 2003. La muestra así depurada se conformó de 300 trayectorias académicas.

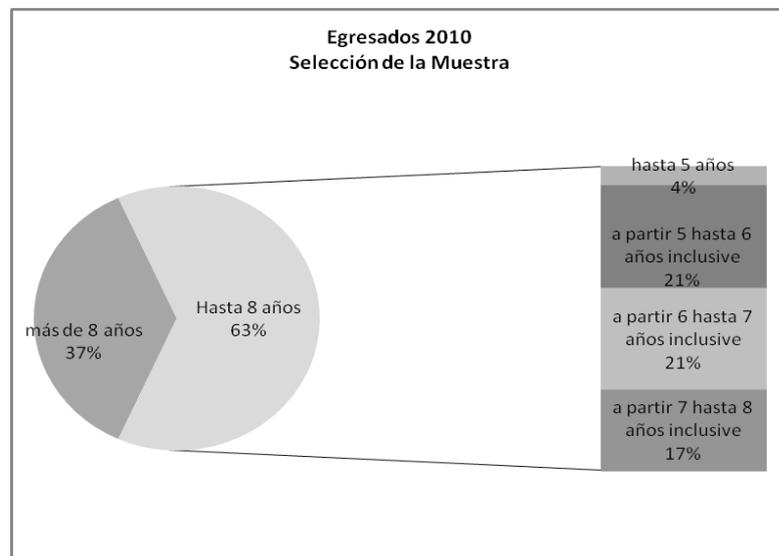
En la tabla siguiente se agrupan a los egresados 2010 en función de la duración de la carrera.



Egresados 2010			
Tiempo de Duración Carrera	Cantidad	%	% Acumulado
hasta 5 años inclusive	19	4,0%	4,0%
a partir 5 hasta 6 años inclusive	101	21,4%	25,4%
a partir 6 hasta 7 años inclusive	100	21,1%	46,5%
a partir 7 hasta 8 años inclusive	80	16,9%	63,4%
a partir 8 hasta 9 años inclusive	48	10,1%	73,6%
a partir 9 hasta 10 años inclusive	25	5,3%	78,9%
a partir 10 hasta 15 años inclusive	72	15,2%	94,1%
a partir 15 hasta 20 años inclusive	18	3,8%	97,9%
a partir 20 años	10	2,1%	100,0%
Total general	473	100,0%	

Un análisis de los datos disponibles en actas permitió determinar que de los 473 alumnos que rindieron la última materia de la carrera en el año 2010, el 63% (300 alumnos) alcanzaron el título de grado en ocho años o menos. La composición de esta fracción se muestra en el gráfico siguiente.

**Gráfico I**



En esta segunda etapa se procuró establecer relaciones de sentido entre las dimensiones "tipo de evaluación"- según las categorías mostradas en la Tabla II- y "rendimiento académico" de los componentes de la muestra.

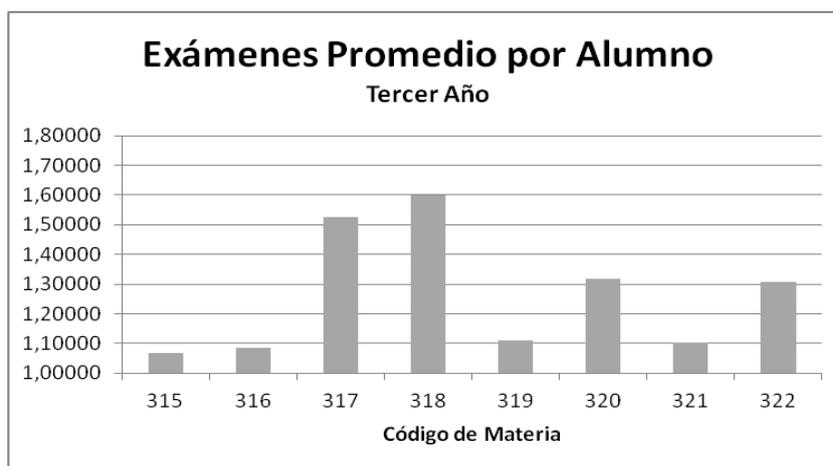
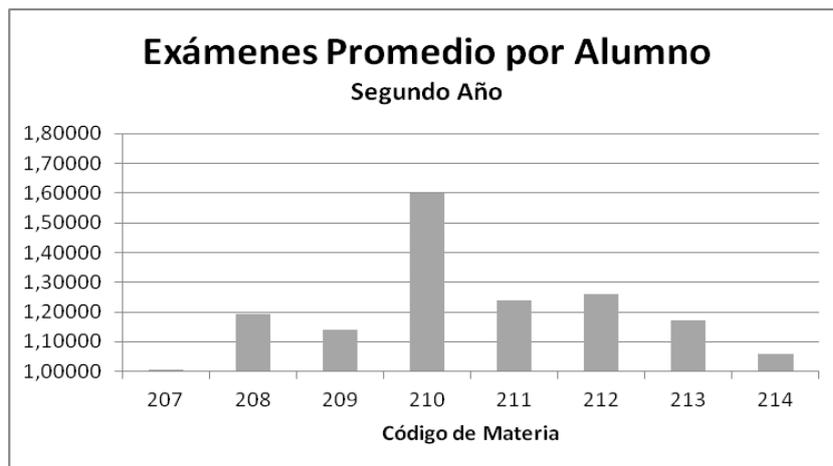
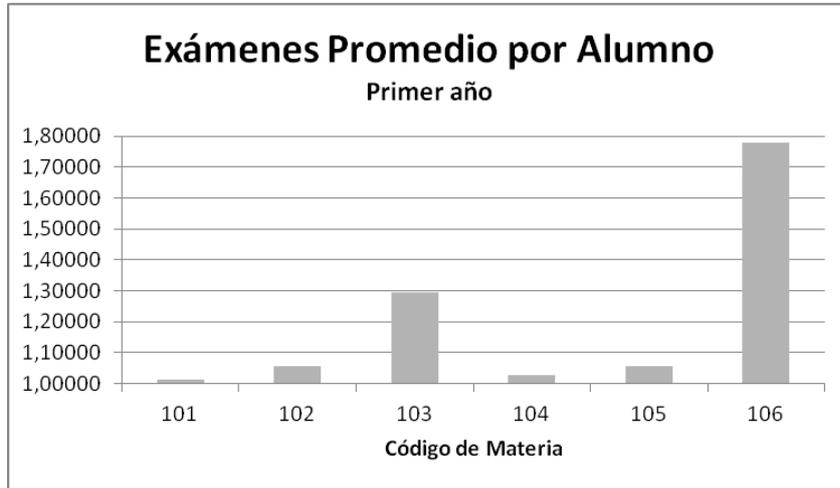
Dadas las restricciones explicitadas en apartados anteriores, el rendimiento académico en esta etapa se definió como sinónimo de cantidad promedio de presentaciones a exámenes necesarias para aprobar cada asignatura. A los efectos de sistematizar el estudio, los hallazgos se agruparon por año de cursado.

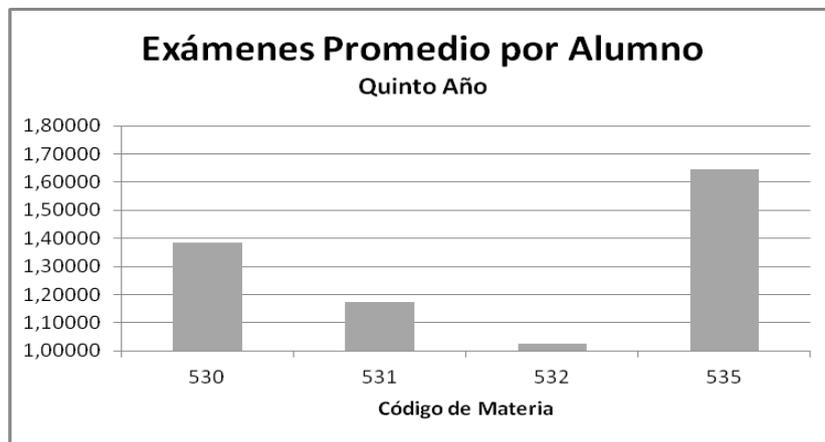
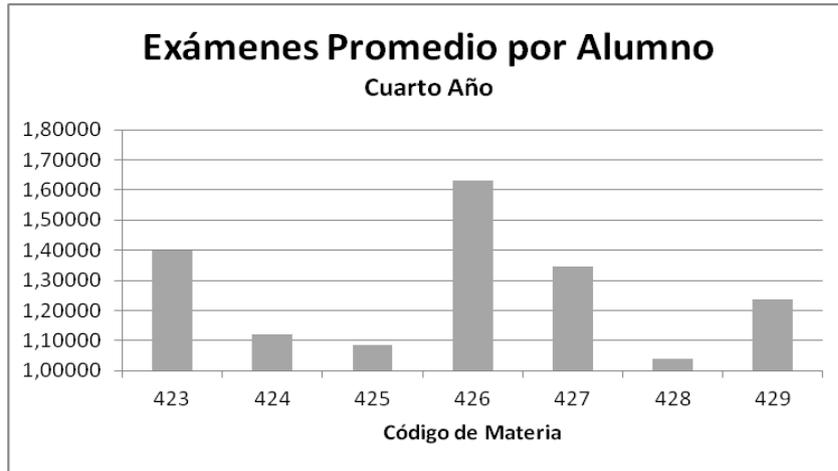
En los gráficos que se incluyen a continuación se plasma la cantidad de veces promedio que los alumnos más arriba mencionados necesitaron para aprobar las asignaturas de la carrera. En todos los gráficos el eje vertical se consideró como límite mínimo la unidad por-



que al menos se requiere de un examen para lograr el objetivo planteado. Asimismo el límite máximo computado es el que corresponde a la materia que demanda mayor cantidad de instancias para su aprobación.

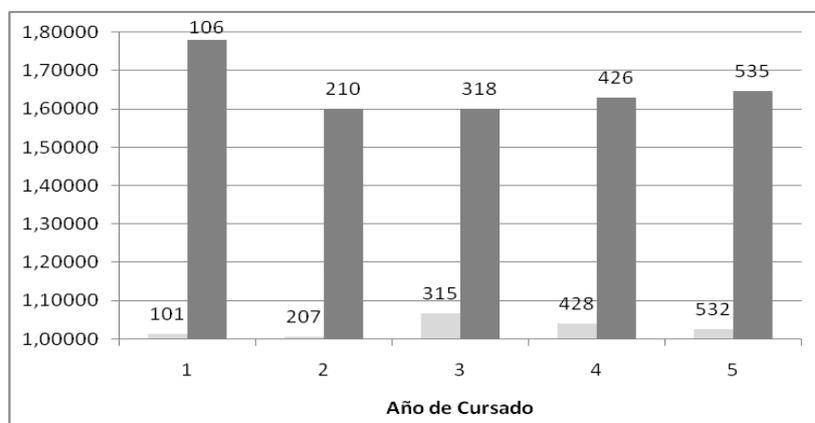
### Gráficos Comparativos 2





En un intento por comparar los resultados anteriores se muestra, por cada año de cursado, las asignaturas con mayor y menor rendimiento académico de acuerdo al significado previamente definido.

### Gráficos comparativos 3



En la tabla que se presenta a continuación se detallan los datos incluidos en el gráfico que antecede identificando a su vez cada asignatura de acuerdo a la tipología de evaluación definida en este trabajo.



Año de Cursado	Rendimiento Académico			
	Mayor		Menor	
	Código de Materia	Promedio de presentaciones	Código de Materia	Promedio de presentaciones
1er. Año	101	1,01333	106	1,78000
2do. Año	207	1,00667	210	1,60000
3er. Año	315	1,06667	318	1,60000
4to. Año	428	1,04000	426	1,63000
5to. Año	532	1,02667	535	1,64667

Promocionables

Regularizables

Libres

Estos esquemas permiten apreciar que, en cada año de cursado, las materias que se destacan por su mejor rendimiento académico -expresado como menor cantidad promedio de presentaciones a exámenes hasta la aprobación- pertenecen a la categoría de promocionales-cuatrimestrales según la tipología mostrada en Tabla II. Un análisis similar efectuado sobre el gráfico que muestra el menor rendimiento académico permite inferir que en cada año de la carrera las asignaturas correspondientes a las categorías no promocionales (regularizables y libres) arrojan el más bajo rendimiento académico.

La aparente contundencia de estos hallazgos no explica completamente la correlación entre tipo de evaluación y rendimiento académico. Esto es así por cuanto se presenta la limitación de que no existen constancias de la cantidad de veces que los alumnos cursan las materias promocionales y quedan en condición de alumnos libres.

### 6.3. Tercera Etapa:

A partir de las limitaciones observadas en la etapa anterior, resultó de interés focalizar el análisis en las asignaturas no *promocionales libres*, según Tabla II.

La elección de esta categoría en esta etapa obedeció a circunstancias que, según el criterio del equipo de investigación, permiten optimizar el análisis, a saber:

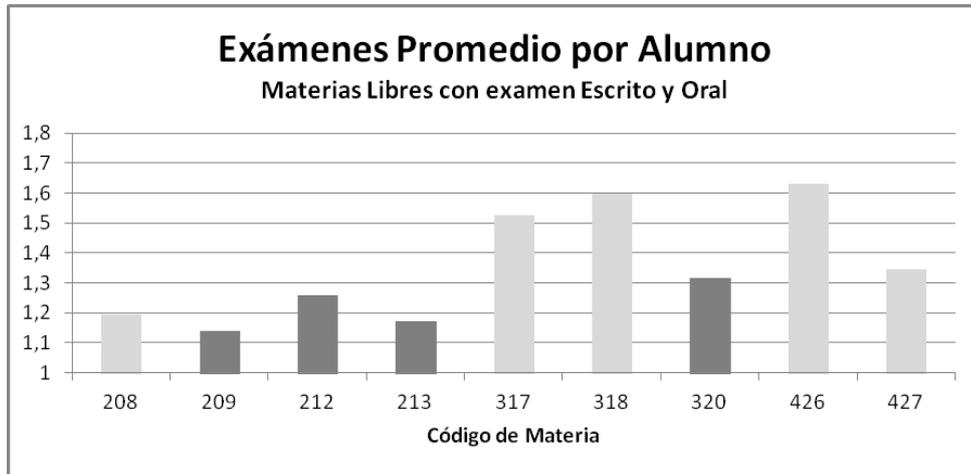
- Se disponen de datos objetivos acerca de la cantidad de veces que debieron presentarse los alumnos para aprobar.
- Las condiciones de cursado de las asignaturas es similar, por cuanto los alumnos no atraviesan instancias evaluativas intermedias.

Por otra parte, resulta de particular interés la comparación entre las subcategorías de exámenes de tipo escrito y oral, ya que en el imaginario de los estudiantes de la carrera analizada pareciera subyacer cierto temor o representación de fracaso seguro ante instancias evaluativas de tipo oral.

En el gráfico siguiente se sistematizan los hallazgos comparativos entre exámenes orales y escritos para asignaturas *no promocionales libres* en relación al rendimiento académico expresado en términos de cantidad promedio de presentaciones a exámenes necesarias para aprobar una asignatura.



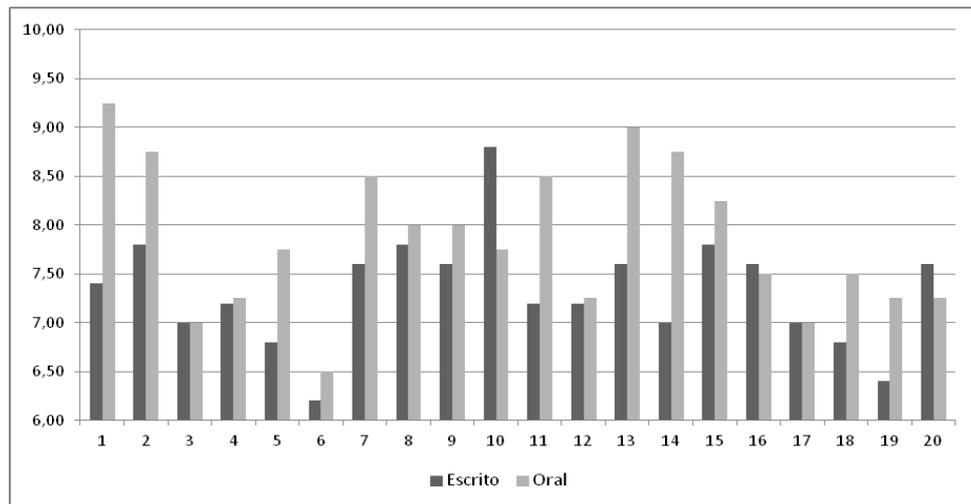
**Gráfico 5**



El gráfico permite entrever que las asignaturas con examen libre oral (con grisado oscuro) en general arrojan mejor rendimiento académico que las que implementan exámenes de carácter escrito.

En vista de las aseveraciones manifiestas, resultó de interés virar la mirada sobre el rendimiento académico, repensando el concepto y expresándolo como nota promedio alcanzada al momento de la aprobación de la materia (sin consideran instancias fallidas anteriores). Por cuestiones de practicidad en la muestra gráfica, en este análisis se escogieron las trayectorias de veinte alumnos con mejor promedio académico.

**Gráfico 6**

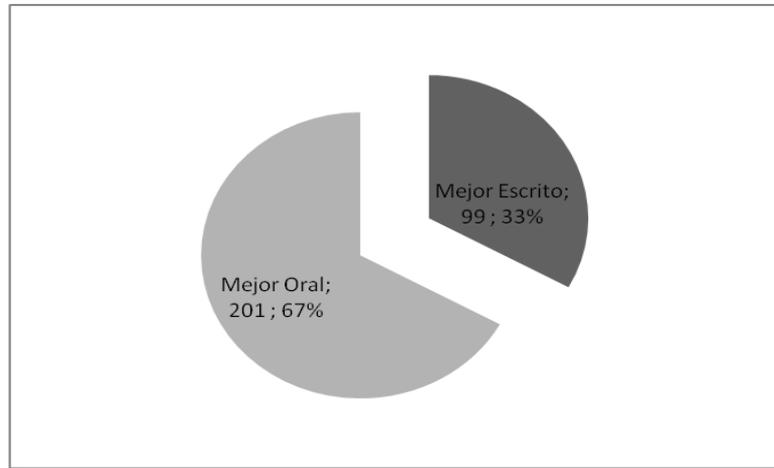


En este análisis es posible advertir que las notas alcanzadas por estos sujetos es sensiblemente superior en exámenes orales respecto de los escritos, ratificando de este modo los hallazgos mostrados en el gráfico.

En el mismo sentido, con el objeto de validar la tendencia mostrada y siempre focalizando el estudio en las asignaturas con condición libre, se promediaron las calificaciones obtenidas en las evaluaciones de tipo oral y escrito por separado, para cada uno de los 300 graduados del año 2010.

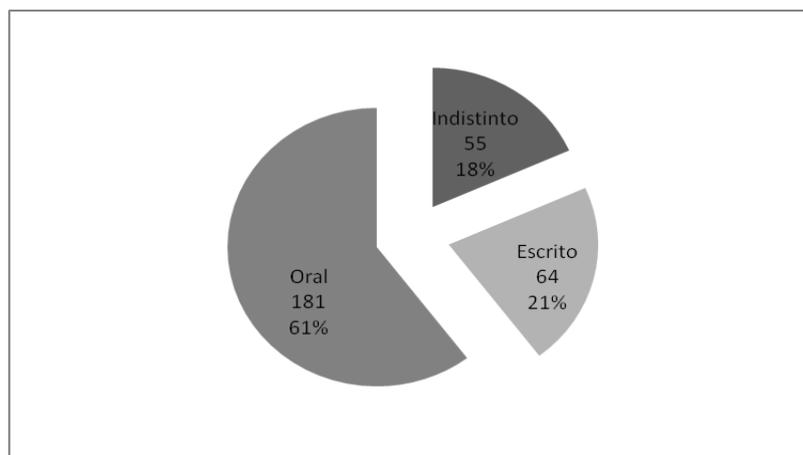


Así se pudo establecer que 201 alumnos lograron mejores calificaciones en exámenes orales que en los escritos y, en los restantes 99, la relación fue inversa. Estas cifras se muestran en un gráfico, a continuación.



Finalmente y con la pretensión de confirmar la prevalencia detectada, pero volviendo al enfoque de rendimiento académico como cantidad de presentaciones necesarias para aprobar cada asignatura, se obtuvieron los promedios para cada uno de los dos tipos de evaluación analizados en último término y se compararon entre sí. Del cotejo se pudo observar que el 61% del total tuvo mejor rendimiento en evaluaciones orales, el 21% en las de tipo escrito y en el 18% el promedio fue el mismo. Se destaca que, en este segmento, el promedio fue igual a la unidad, es decir que los estudiantes aprobaron la asignatura en la primera presentación. Estos números contribuyen a reforzar los hallazgos enunciados en el análisis previo.

En el gráfico que se adjunta se puede visualizar la distribución porcentual detallada.



## 7. REFLEXIONES FINALES.

A partir de los hallazgos empíricos mostrados en este informe, es posible ensayar algunas reflexiones a modo de cierre provisorio del trabajo de investigación.

Una primera cavilación alude a las dificultades habidas para el abordaje empírico del problema de investigación que obligaron a repensar la metodología y la unidad de análisis.

En lo que respecta a la pregunta eje de esta investigación, en principio no han podido vali-



darse correlaciones significativas entre tipos de evaluación según las categorías establecidas en la Tabla I y el rendimiento académico de los alumnos, expresado en términos de frecuencia necesaria para la aprobación de exámenes. Esta aseveración se refuerza con la tesis de la multicausalidad y complejidad en los factores que inciden en el desempeño académico estudiantil. No obstante la limitación antes planteada, pareciera resaltar que la evaluación en las asignaturas de tipo promocional arroja un mejor rendimiento académico en los alumnos que las no promocionales, estas últimas tanto en las modalidades libres como regularizables.

En un intento por profundizar la reflexión, pareciera vislumbrarse en la muestra analizada que, en algunas asignaturas, el éxito académico se alcanza luego de varias instancias evaluativas, advirtiéndose diferencias notables entre los exámenes de tipo escritos y los orales, con marcada diferencia a favor de estos últimos, en los que el promedio de presentaciones para aprobar la materia es menor respecto de los exámenes escritos.

Resulta importante resaltar que este análisis no concluye en el presente trabajo, ni pretende agotar las explicaciones sobre el problema del rendimiento académico y su relación con el sistema de evaluación empleado. Por el contrario, creemos que los hallazgos empíricos aquí resumidos abren caminos para futuras indagaciones y planteos de nuevos interrogantes de investigación relacionados al tema.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

BORDAS, I y CABRERA, F. (2001), *"Estrategias De Evaluación De Los Aprendizajes Centrados En El Proceso"*. Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48 Departamento de didáctica y organización educativa Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación Universidad de Barcelona.

CAVALLO M., VAZQUEZ C. y colaboradoras (2010) *"El docente en el contexto de la evaluación universitaria actual"* XXXI Jornadas Universitarias de Contabilidad. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Universidad Nacional de Catamarca.

CAVALLO M, VAZQUEZ C., SEPLIARSKY P., ESCOBAR M. Y MUÑOZ B. (2011) *"Análisis del rendimiento académico de los alumnos a la luz del tipo de examen"*. En XXXII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Rosario.

DIAZ BARRIGA, A (1994) *"Una polémica en relación al examen"* Revista Iberoamericana de Educación N° 5. Calidad de la Educación

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C Y BAPTISTA LUCIO, P. (2003) *"Metodología de la investigación"*. McGraw-Hill Interamericana. México.

SALINAS, Dino (2002) *"¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad"*. Editorial Biblioteca de aula. Barcelona.

VAZQUEZ, C, CAVALLO M. Y SEPLIARSKY P (2011) *"La evaluación a libro abierto: Mitos y realidades de un método complejo"* Publicado en CD ISBN: 978-950-33-0874-5. VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

VAZQUEZ C., CAVALLO M. SEPLIARSKY P Y ESCOBAR M. (2010) *"El proceso de retroalimentación en la evaluación. Un aporte al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios"* en Decimoquintas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Noviembre 2010.



## ANEXO

<b>Código</b>	<b>Materia</b>
1.01	Introducción a las Ciencias Sociales
1.02	Introducción a la Economía
1.03	Matemática I
1.04	Introducción a la Administración
1.05	Introducción a la Teoría Contable
1.06	Matemática II
2.07	Sistemas y Procedimientos Administrativos
2.08	Macroeconomía
2.09	Introducción al Derecho Privado
2.10	Matemática Financiera
2.11	Contabilidad I
2.12	Microeconomía
2.13	Derecho Constitucional y Administrativo
2.14	Métodos Estadísticos
3.15	Contabilidad II
3.16	Sistema de Información y Procesamiento de Datos
3.17	Finanzas Públicas
3.18	Derecho Comercial
3.19	Costos
3.20	Sociedades y Asociaciones
3.21	Derecho Laboral y de la Seguridad Social
3.22	Contabilidad III
4.23	Impuestos I
4.24	Contabilidad IV
4.25	Información para la Gestión
4.26	Estructura y Política Económica Argentina
4.27	Administración y Contabilidad Pública
4.28	Práctica Profesional de Aplicación Jurídica
4.29	Administración Financiera para Contadores
5.30	Impuestos II
5.31	Auditoría
5.32	Práctica Profesional de Aplicación Administrativo-Contable
5.33,a	Práctica Profesional de Aplicación en Comercio Exterior
5.33.b	Práctica Profesional de Aplicación en Empresas Agropecuarias
5.33.c	Práctica Profesional de Aplicación en Entidades de Economía solidaria
5.33.d	Práctica Profesional de Aplicación en Sistemas de Información
5.33.e	Práctica Profesional de Aplicación en Instituciones Financieras
5.34	Asignatura Electiva
5.35	Concursos