

La evaluación como construcción y como reflexión sobre la práctica docente

del Valle, Laura Cristina y Santos La Rosa, Mariano

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades

E-mail: laucris@bvconline.com.ar - msantoslarosa@uns.edu.ar

Eje temático 4

Evaluar significa emitir un juicio de valor. En el contexto educativo, la evaluación tiene una importancia fundamental ya que es un procedimiento a través del cual obtenemos información para diagnosticar una situación y tomar decisiones, permitiendo conocer cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

La evaluación es una instancia importantísima en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque a veces ocupa un lugar tan central que termina convirtiéndose en la finalidad última del proceso educativo. Al respecto, algunos estudios han demostrado que la forma en que los alumnos aprenden está determinada no sólo por cómo se les enseña sino también por el modo en que se les evalúa (Pozo 1994:66). No obstante, cuando la evaluación se convierte en un fin en si misma y es manipulada sirviendo a los intereses del evaluador es portadora de patologías según lo expuesto por Santos Guerra (2000). De esta manera, el examen se transforma en control de comportamientos, de lo que los alumnos han estudiado, de lo que pueden “repetir” más o menos fehacientemente, más que una comprobación de lo que han aprendido.

No se trata, entonces, simplemente de calificar el rendimiento de los alumnos sino de evaluar realmente qué ha sucedido en el aprendizaje. La finalidad de la evaluación es la de mejorar la intervención pedagógica del docente y debe permitir la comparación entre resultados y expectativas previas. Por lo tanto, la evaluación no es una finalidad en la enseñanza sino un medio (Antúnez 1996:125) que se desdobra en dos aspectos estrechamente vinculados: la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la del proceso de enseñanza. (Pozo 1994:67).

En este sentido, desde la cátedra de Didáctica de la Historia del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur hemos desarrollado estrategias a lo largo del tiempo para que las dos instancias de evaluación que se implementan durante el cursado, los exámenes Parciales, puedan: a) constituirse en una construcción de los alumnos sustentada en la relación teoría-práctica-teoría; b) posibilitar la evaluación de la propuesta pedagógica de la Cátedra, y c) permitir la vivencia de la reflexión sobre la práctica a partir de la práctica del “otro” docente.

Para ello implementamos un Proyecto de Inserción de alumnos observadores en clases de la UNS y en clases de ESB y/o Polimodal que se llevó a cabo durante los ciclos lectivos 2007, 2008 y 2009. El Proyecto permite diferenciar diferentes planos de la evaluación: por un lado, una permanente porque las clases se organizan a partir de la relación que se establece entre los aportes de la bibliografía y los registros de las observaciones que traen los alumnos de las escuelas en las que observan cursos. En este contexto se construyen y se revisan los conocimientos, y se vivencia lo crucial de la relación teoría – práctica en la reflexión sobre la práctica pedagógica. Por otro, las evaluaciones parciales, que son de carácter domiciliario y en las cuales se analizan algunas variables que atraviesan la Didáctica de la Historia en función de los registros de observación, de entrevistas con la o el docente a cargo de la clase, de encuestas con los alumnos, de las lecturas bibliográficas realizadas y de los aportes que se realizaron desde la cátedra. Como cada alumno observa un curso diferente, cada evaluación es distinta y por eso cada producción permite analizar la construcción de conocimientos que cada uno pudo llevar adelante. Allí se analiza un caso y se profundiza en la reflexión acerca de la práctica docente sin perder de vista la relación teoría – práctica.

Sin lugar a dudas, las inserciones han permitido además estructurar la materia de una manera novedosa, abordando los aspectos “teóricos” en función de las situaciones vivenciadas en clases “reales” por nuestros alumnos, y de las inquietudes que han sido presentadas por ellos.

En este sentido, rescatamos la importancia de la evaluación como un proceso de diálogo con nuestros alumnos y de aprendizaje compartido. Considerar la evaluación como un medio para la formación y no como un fin en sí misma, es pensar que

“La evaluación puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación. La evaluación permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje. De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no sólo está atenta a los resultados) y permite la retroalimentación de la práctica”. (Santos Guerra 2000: 98)

Un poco de historia....

En primer lugar debemos explicar que Didáctica de la Historia es una materia relativamente nueva, ya que fue incorporada en 2002 al Profesorado en Historia del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y se dicta en el 4º año del mismo. A lo largo del tiempo detectamos la dificultad que presentaban y manifestaban los alumnos para insertarse en las aulas de ESB y Polimodal debido a que la primera experiencia de inserción duradera en las aulas recién coincide con las prácticas de residencia en el último año de la carrera (5º año).

En función de la necesidad de responder a los requerimientos de quienes cursaron la materia, diseñamos un Proyecto de Inserción que permitiera el acceso de los alumnos como observadores en clases de la UNS y en clases de ESB y/o Polimodal. Este Proyecto fue puesto a prueba durante el año 2007 y sus resultados fueron la base para la formulación de la propuesta definitiva que se implementó durante los años 2008 y 2009.

Nos propusimos acercar a los alumnos a situaciones de aula reales antes de su período de residencia, a fin de familiarizarlos con ellas y de generar reflexiones críticas, estableciendo un diálogo activo con los actores de la UNS, ESB y/o Polimodal involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, buscamos estimular la reflexión sobre la construcción y las peculiaridades del saber académico y del saber áulico a partir de la observación y del análisis de planes de estudio, diseños curriculares, programas y planificaciones, según corresponda a cada nivel. De esta manera, esperamos contribuir a la construcción del propio perfil docente incorporando como sustento de dicha construcción la observación, el análisis crítico y constructivo entre pares, y la reflexión constante y consciente sobre la práctica docente propia y ajena.

Fundados en que “La observación no solo consiste en mirar, sino en buscar, no basta registrar con fidelidad lo que sucede (a través del registro manual, de la fotografía, del casete o del vídeo) sino que es preciso interpretar los hechos y las situaciones desde el rigor de las explicaciones.”(Santos Guerra 1993:17), diseñamos una metodología de trabajo que pretendió acercar dos aspectos que aspirábamos a que se vincularan de una manera dinámica: la observación de clases y el análisis de esas observaciones. Esta relación se estableció, sobre todo, a la luz de las clases teóricas de la cátedra, de la bibliografía aportada y de las construcciones de los cursantes dentro y fuera de las clases de Didáctica de la Historia, convencidos de que, como sostiene Pilar Benejam Arguimbau, “La Didáctica Específica de la Historia es la que tiene que establecer el puente correcto entre teoría de la Historia y enseñanza. Ningún otro tratamiento general, ninguna técnica por valiosa que sea, podrá resolver este problema concreto”. (2001:106-107).

Para complementar estas observaciones, los alumnos debieron solicitar a los profesores las planificaciones de las clases, los programas de las materias (según sea ESB, polimodal, UNS); y a las instituciones, los Diseños Curriculares, los planes de estudio, y toda documentación escrita que les permitiera analizar el proceso de construcción del saber histórico y su enseñanza en el aula. Paralelamente con las observaciones, se debían realizar entrevistas con profesores y alumnos para escuchar sus voces acerca de qué, para qué y cómo se enseña, y qué y cómo se aprende Historia en las aulas, atendiendo también al uso que se hace en las aulas de estrategias, recursos didácticos y técnicas. La información recolectada y todo lo que fuera de interés conforma la carpeta de campo que los alumnos llevan a todas las clases debido a que la materia tiene la pretensión de constituirse en un

taller permanente de análisis. En ellas se recuperan las observaciones y a partir de las mismas se plantea “la teoría” y se realiza un análisis crítico, teniendo por objetivo lograr lo señalado por Pilar Benejam:

“Esta reflexión práctica remite al conocimiento disciplinar, y al conocimiento pedagógico, les da sentido y los integra en un proceso de cambio y mejora, de manera que la formación inicial del profesorado debería invertir su estructura y poner su énfasis en la dimensión práctica porque desde ella se forma el profesional de la enseñanza y desde ella la teoría adquiere significado y propósito.” (2001: 68)

Teniendo en cuenta que el Proyecto de Inserción se desarrolla en el contexto de la cátedra Didáctica de la Historia se impuso la necesidad de establecer un “recorte” –si se permite el término- que permitiera colocar las miradas sobre preguntas y temas inherentes a la asignatura¹. El Proyecto de Inserción cuenta con un cronograma anexo que ubica en el tiempo de cursado el “recorte” de temas de la materia que orienta las observaciones de los alumnos y que se formulan como interrogantes: ¿Qué se pretende de la historia y de los docentes de historia?; ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la enseñanza de la historia?; ¿Para qué enseñar historia?; ¿Se enseñan procedimientos y actitudes? ¿Para qué?; ¿Qué historia enseñar?; ¿Cuáles y cómo son los contenidos académicos y los contenidos escolares? ¿Cómo se construyen?; ¿Qué es la transposición didáctica? ¿Existe la transposición didáctica?; ¿Qué es la historia reciente? ¿Cuáles son sus posibilidades y limitaciones?; ¿Qué modelos de enseñanza se utilizan en las aulas de historia?; ¿Qué componentes tiene la planificación de clase? ¿Responde a los planes de estudio, diseños curriculares, etc.?; ¿Qué son y sobre qué criterios se hacen la selección, secuenciación y organización de contenidos a enseñar?; ¿Cómo se realiza el trabajo en el aula? ¿Cuál es su relación con la planificación?; ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizan?; ¿Cómo se diseñan las actividades y cómo se elaboran las consignas de trabajo? ¿Cuál es la relación entre las actividades/consignas y los alumnos?; ¿Qué técnicas y recursos didácticos se utilizan?; ¿Qué y cómo se evalúa?

Dichos interrogantes no solo guían las observaciones de clases sino que ingresan en el aula para ser analizados desde la teoría, y también atraviesan los “recortes” que se plantean en los Parciales domiciliarios que los alumnos deben resolver. Los Parciales muestran cómo los alumnos observadores construyeron respuestas posibles a los interrogantes propuestos a partir de la relación dinámica que pudieron vivenciar entre la “teoría” (que les ofrecían la cátedra y la bibliografía), la práctica (que se desarrollaba en las aulas) y las voces de diferentes actores (directivos, profesores, alumnos). Además, dejan en claro una concepción de evaluación alejada de la mera medición y muy cercana al respeto por la propia construcción y apropiación de conocimientos en la que el eje articulador es el “vaivén” –si se permite el término- entre teoría y praxis.

Limitados por cuestiones inherentes a la extensión de la ponencia, nos centraremos en este caso a analizar los Parciales de los años 2008 a 2009, para establecer si se limitaron a realizar descripciones de situaciones observadas en las aulas “reales” o si las analizaron a la luz de la bibliografía específica. De esta manera veremos cómo se ha comportado la relación práctica-teoría en sus construcciones individuales.

Ir y volver: entre el aula y la “teoría”

Pretender que a los alumnos avanzados del Profesorado en Historia observen situaciones de aula “reales” durante un tiempo tiene que ver con una toma de conciencia acerca de que “El hecho de enseñar algo a alguien, exige que el profesor tome una serie de decisiones... La Didáctica tiene por objeto que el enseñante decida de manera consciente, responsable y pertinente. Para ello la Didáctica indaga en el estudio de la teoría y en el contexto práctico donde opera.” (Benejam Arguimbau 2001: 62). De allí que los exámenes Parciales son resultado de esta indagación en la teoría y en la práctica a partir del análisis de diferentes temas y problemas de la Didáctica de la Historia. Veamos algunos ejemplos de esto.

Partiendo de la relación entre la concepción de Historia y la concepción de alumno que subyace en la práctica de la docente del curso observado, un estudiante rescata algunas expresiones ofrecidas por la Profesora en una entrevista y a partir de ellas, reflexiona:

“estas palabras de la docente también nos muestran una cierta concepción del aprendizaje, a partir de reconocer en ellas rasgos que remiten a una *concepción piagetiana*. Según esta teoría del aprendizaje... [la explica, y continúa:] Así, pues, se deja de lado toda influencia externa que pueda favorecer dicho aprendizaje ya que, de todos modos, el sujeto mismo va a dar cuenta de la realidad por sí mismo (Pozo, M. y otros 1989). Así pues, [según] ciertas posturas basadas en esta teorización, *la mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria menores de dieciséis años parecen encontrarse en el nivel de las operaciones concretas*, lo cual configura una dificultad *para dominar la noción de pasado histórico y comprender el espacio temporal*, limitación que se incrementa a partir de unas prácticas de enseñanza que tienden a la realización, por parte de los alumnos, de *asociaciones ciegas de fechas y de nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en el espacio y el tiempo*” (Amézola 1995: 14-15)

En este párrafo podemos observar cómo el alumno parte de la entrevista con la docente y las observaciones y construye una interpretación fundada en la bibliografía específica. Más adelante, y luego de reflexionar sobre la práctica de la docente, presenta su posición

“la concepción de enseñanza de la Historia y la concepción historiográfica de la docente se convierten en un obstáculo que impide un verdadero aprendizaje de la Historia, inclusive no favorece el tipo de historia que la docente maneja... ya que es una cuestión de maduración de las propias estructurales mentales del sujeto, por lo que el aprendizaje sobrevendrá naturalmente, con el tiempo y sin ayuda externa.”²

Notamos que el posicionamiento es producto de la relación entre práctica-teoría y en él comienza a vislumbrarse el propio “ideal” de práctica pedagógica que se está construyendo al analizar la práctica del “otro” docente.

En esta misma línea de análisis sobre la concepción de historia una estudiante del año 2008 consideraba que “es notable el poco interés que manifiestan algunos docentes para generar interés en los alumnos, sería bueno que realizaran el ejercicio de ir y venir desde el pasado al presente, ya que es éste lo que el alumno conoce”³. Un párrafo antes había citado a Arostegui para destacar la importancia de vincular la Historia con situaciones o saberes conocidos por los estudiantes como posibilidad para despertar su interés y luego ofrecía su postura frente a la situación observada y “atravesada” por la bibliografía.

Otra estudiante, en el contexto del análisis del modelo de enseñanza utilizado por una profesora, reflexionaba acerca de la práctica docente diciendo que “... la profesora no brinda a los alumnos ningún tipo de espacio para que ellos mismos generen sus propias construcciones del conocimiento histórico, sino que su rol es transmitir conocimientos a los alumnos, lo que habla de una concepción conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual el aprendizaje es un resultado directo de la enseñanza.”. La alumna asumía que no fue fácil contrastar la clase con la bibliografía para poder interpretar en su real dimensión las situaciones áulicas: “Me resultó difícil en un primer momento que en este aula se presentaba un modelo de enseñanza tradicional”.⁴

En el mismo sentido, algunos estudiantes analizaban la concepción historiográfica liberal de los docentes observados y su vinculación con el modelo de enseñanza tradicional, academicista que significaba en la práctica que los alumnos estudiaran de memoria hechos, fechas, batallas y que el material bibliográfico ratificara las explicaciones de la Profesora. Así, la “... concepción de Historia está relacionada con que la educación es una mera transmisión de saberes y que para aprobar la materia sólo hay que sentarse a leer y memorizar unas cuantas horas, según lo que... manifestó a sus alumnos después de un examen”.⁵

Un avance mayor en esas reflexiones fue la presentación de alternativas superadoras propuestas por un estudiante: “Una de las tantas alternativas más creativas podría haber sido solicitar a los alumnos buscar en Internet (la escuela cuenta con acceso a la misma) causas y consecuencias de estos hechos y pedirles que luego puedan explicar al resto de los compañeros el material encontrado”.⁶ La intención era realizar una doble labor: la contrastación del material encontrado por los alumnos y la utilización crítica de un recurso como Internet. Cabe destacar al respecto que el plantear una propuesta, una alternativa de abordaje significa un aporte que no todos los alumnos han hecho en sus parciales.

La propuesta de evaluación como recorrido

¿Cuál fue el lugar de la evaluación, de los Parciales, en las vivencias y en los aprendizajes de los estudiantes? A pesar de no haber indicaciones al respecto, algunos estudiantes ofrecieron una conclusión final en la que expusieron sus expectativas, sus deseos como futuros docentes y el papel de las observaciones y la reflexión sobre la práctica. Tomaremos solo algunos ejemplos.

En una verdadera expresión de deseo por renovar la enseñanza de la Historia –de cara hacia el futuro–, una alumna terminaba uno de sus Parciales rescatando algunos aspectos de las “*Cartas a quien pretende enseñar*” de Paulo Freire completándolas con aportes de Saab. A partir de esa contextualización decía: “Lo que quiero como docente de Historia es que esta sea una herramienta, no ya de dominación y ceguera, sino una herramienta que mis alumnos usen para poder ver, para comprender, para pensar, para hablar y poder actuar. La Historia para mi debe dar a los alumnos la capacidad de decidir qué hacer, la capacidad de ser sujetos democráticos”.⁷ En el mismo sentido, otra sostenía que “es urgente que... se reveen estas concepciones que conducen a una mera repetición, buscando nuevos caminos que lleven hacia un cambio. No hablo de grandes cambios, sino de la realización de actividades que generen nuevos pensamientos en los alumnos, análisis y reflexiones individuales y colectivas. Y que el resultado de estas actividades pueda ser expresado por los alumnos...”.⁸ En los dos casos mencionados se pensaba en la Historia como medio para favorecer diferentes aprendizajes, lo cual tiene que ver sin lugar a dudas con reformularse preguntas como ¿qué Historia enseñar?, ¿cómo enseñar Historia? y ¿para qué enseñar Historia?

Es interesante advertir en los estudiantes la conciencia de saber que se mira desde “afuera” la práctica del otro, que se revisa, se contextualiza, se la confronta con la bibliografía y se posiciona frente a ella. Una alumna decía “que esta experiencia de participar “desde otro lado”, me permitió comprender lo difícil y largo del camino que muchas veces consideramos simple del DECIR AL HACER. Fue muy difícil para mí criticar..., pero me hizo reflexionar sobre las expectativas que me planteo y sobre los errores que espero no repetir”.⁹ Sobre esta diferencia entre el “decir” y el “hacer”, otra estudiante explicaba sobre sus observaciones en Escuela Secundaria y en la U.N.Sur. que “Encuentro, en ambos casos, una contradicción entre teoría y práctica o, en otras palabras, entre “lo dicho y lo hecho”.¹⁰ A esto se suma la posición de otra que reflexiona contrastando lo dicho por la docente observada y el resultado de sus observaciones:

“Así pude ver que no siempre la concepción de historia que decimos tener se mantiene en nuestras prácticas educativas. En muchas ocasiones, generalmente cuando se dice tener una visión crítica, las buenas intenciones se quedan en eso y el modelo de enseñanza muestra otra cosa.

En síntesis la relación que creo posible establecer entre concepciones de historia y modelos de enseñanza es: que más allá de lo que el docente diga, la forma en que enseñamos Historia

lleva aparejada una determinada concepción de la misma que puede coincidir o no con la que creemos y decimos tener.

Nuevamente, como dije en mi anterior producción, pienso que la reflexión sobre nuestras prácticas y la búsqueda de una coherencia entre el decir y la forma de actuar son esenciales para cualquier docente, sobre todo por el impacto que tiene nuestro accionar en los alumnos y sus formas de pensar.”¹¹

Como puede observarse, esa contradicción entre el decir y el hacer aparece como una constante en muchas de las producciones de los estudiantes y, puede leerse como una contradicción entre la teoría de la que el docente es portador y la práctica pedagógica que se desenvuelve en el aula. En este sentido, y para evitarla, los estudiantes rescatan la importancia de la reflexión sobre la práctica docente. Tomemos una reflexión al respecto, a manera de ejemplo:

“Por último quería agregar, que como docentes nunca debemos dejar de pensar en lo que estamos enseñando, creo que dejar de analizar nuestra practica es el mayor riesgo para caer en una historia hechológica que no tenga ningún impacto en los alumnos que no los ayude a pensar el revés de la trama.”¹²

Conclusiones

La implementación del Proyecto de Inserción comenzó siendo una respuesta a las necesidades planteadas por los alumnos de Didáctica de la Historia respecto de la falta de contacto con las aulas de Escuela Secundaria y/o de Polimodal antes de realizar sus residencias. No obstante, rápidamente se constituyó en un espacio de construcción de conocimientos a partir de la reflexión entre la teoría (clases, bibliografía) y la práctica (observaciones de clases en E.S. y Polimodal en “tiempo real”). Luego, y en función de todo eso, desde la cátedra tuvimos la pretensión de que la materia se tornara un taller permanente en el que los temas y problemas de la Didáctica Específica fueran atravesados por esa dialéctica constante e incansable entre teoría y práctica que enriquece a ambas. Una relación de tensión, por cierto, pero que nos posibilita reflexionar sobre dos cuestiones:

En primer lugar, sobre la oportunidad que tienen los estudiantes de vivenciar, de ir ejercitándose como observadores críticos del “otro” docente. En este sentido, considerando que nos construimos a nosotros mismos reconociendo la “otredad”, podemos decir que los alumnos y alumnas a partir de la reflexión sobre la práctica del “otro” docente, podrán en un futuro más o menos cercano sentar las bases de la reflexión sobre su propia práctica profesional.

En segundo término, acerca de la posibilidad de vivenciar una concepción diferente de evaluación que no tiene que ver con la medición o con la memorización y repetición de lo que dice la bibliografía o lo que establece la cátedra. Se trata de reconocer y de valorar, por haberla vivenciado, la propia construcción de conocimientos como resultado de la reflexión entre teoría y práctica.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1993) “El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 219, Barcelona.
- Amézola, Gonzalo De (1995), “La guerra del tiempo. Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de Historia de la escuela media” en *Serie Pedagógica N°2*, La Plata.
- Antúnez, Serafín y otros (1996) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, Graó.
- Arostegui (1989) *Enseñar historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Editorial Laia.
- Dirección General de Cultura y Educación (1998) *Formación Docente. Evaluación y Acreditación. Documento de trabajo*, La Plata.
- Benejam Arguimbau, Pilar (2001) “Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado”, en Arrondo, Cristina y otra (comps.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- Pozo, Juan Ignacio (1994) “El Aprendizaje y la Enseñanza de Hechos y Conceptos”, en Coll, César y otros (comps.) *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Buenos Aires, Santillana.
- Pozo, Juan Ignacio, Mikel Asencio y Mario Carretero, (1989) “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asencio (comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000), *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Bs. As., Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Schaver, James, (2001) “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”, en Arrondo, Cristina y otra (comps.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones

¹ Anexo a este proyecto, y formando parte de él, los alumnos tienen a su disposición un cuadernillo. En él se encuentran algunas indicaciones acerca de qué observar, cómo hacerlo, tipos de observador, cómo y qué registrar y algún modelo de entrevista posible. La intención es que este material se constituya en un aporte al momento de generar y planificar la experiencia que realizará cada uno ya que los alumnos tendrán la libertad de aplicar los criterios que consideren apropiados para su inserción, para lo cual es importante rescatar la bibliografía y lo aprendido en las otras materias del área de Ciencias de la Educación que ya cursaron.

² Alumno 1, 2º Parcial, 2009

³ Alumna 2, 1º Parcial, 2008

⁴ Alumna 3, 1º Parcial, 2009

⁵ Alumna 4, 1º Parcial, 2009.

-
- ⁶ Alumno 5, 2° Parcial, 2008
⁷ Alumna 6, 1° Parcial, 2009.
⁸ Alumna 3, 1° Parcial, 2009
⁹ Alumna 7, 1° Parcial, 2009.
¹⁰ Alumna 8, 2° Parcial, 2009
¹¹ Alumna 6, 2° Parcial, 2009
¹² Alumna 9, 2° Parcial, 2009