

12^o Simposio Regional de Investigación Contable

Tema 5: El proceso de enseñanza-aprendizaje en contabilidad. Evaluación.
Didáctica general y didáctica específica.

Etapas de las Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en Asignaturas Contables

AUTORAS

ELSA LARRAMENDY, PAMELA TELLECHEA, DIANA FONSECA,

Y LILIANA FERNANDEZ LORENZO

CON LA COLABORACIÓN DE LAURA TAVELLA

**Instituto de Investigaciones y Estudios Contables y Unidad Pedagógica
Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata**

La Plata, Noviembre de 2016

RESUMEN

El presente trabajo se aboca al análisis de las prácticas de evaluación vigentes en materias contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y se realiza como corolario de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto "Evaluación en Ciencias Económicas: Prácticas y Concepciones de los Docentes. Un Modelo para las Buenas Prácticas", desarrollado por integrantes de la Unidad Pedagógica y del Instituto de Investigaciones y Estudios Contables, acreditado y financiado por la UNLP.

Al referirnos a la evaluación de los aprendizajes, consideramos que la misma forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que lo atraviesa en todas sus etapas y que es la retroalimentación del enseñar y el aprender.

A través de esta investigación pretendemos captar las prácticas vigentes, y las diferentes posturas de los actores entrevistados y encuestados según los roles asumidos, con el fin de detectar las características relevantes del proceso de evaluación en las asignaturas contables.

Como la evaluación se basa en normas o criterios ya establecidos de antemano o definidos al inicio del proceso, sus supuestos debieran ser conocidos por el evaluador y el evaluado. Estos criterios facilitan los juicios y permiten el mejoramiento de las prácticas o producciones que se hayan propuesto. Ellos son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los alumnos. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de los aprendizajes y a mejorar el proceso.

La evaluación no es neutra, es un juicio que provoca efectos en las personas a ser evaluadas. Quien evalúa está comunicando un mensaje con efectos de poder; por eso debe analizar cuáles son las consecuencias que provoca su acción. No se trata de calificar para clasificar, sino de formar e informar sobre los mejores modos de potenciar el aprendizaje del alumno y de enriquecer la enseñanza. De allí la importancia de la "devolución" o el "informe de evaluación" que es parte del proceso formativo.

Aplicando al proceso evaluativo lo que propone Jackson (1998) para la tarea docente, distinguimos en él tres etapas o fases: la pre activa ó de planificación, la interactiva ó de ejecución, y la post activa de análisis y valoración de lo realizado ó de reflexión. Apoyándonos en esta división es que presentamos los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas y encuestas) que fueron utilizados para captar la opinión de los docentes de asignaturas contables de la carrera de Contador Público la FCE-UNLP.

En general las prácticas evaluativas observadas en las tres fases bajo análisis, son congruentes con las concepciones que sustentan los docentes de asignaturas contables de la FCE-UNLP. Adhieren a un modelo de evaluación tradicional, con la finalidad de verificar y acreditar los saberes aprehendidos por los alumnos. Es decir, se centran sobre los productos del aprendizaje, orientándose hacia una evaluación primordialmente sumativa.

Los docentes generalmente hacen poca referencia a la última etapa, y sólo algunos se enfocan en las causas que llevan a un determinado desempeño del alumno. Esto trae como consecuencia una falta de análisis crítico de los resultados obtenidos y sus causas que favorecería el perfeccionamiento del proceso educativo. No obstante, vislumbramos en algunas cátedras, prácticas aisladas y con lineamientos claros orientados hacia un modelo más innovador y participativo, que combine en su justa medida la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, y que busque una retroalimentación entre las tres fases del proceso evaluativo a fin de mejorarlo.

Entendemos que debemos continuar reflexionando, tanto las instituciones, los docentes como los alumnos del ámbito universitario y específicamente del campo disciplinar contable, prestando una mayor atención al proceso de evaluación como un conjunto y a su interrelación con la enseñanza y el aprendizaje con la mira puesta en una didáctica específica para la contabilidad.

Resaltamos nuestra intención, con la divulgación de éste y de otros trabajos sobre el tema, de despertar el interés de quienes comparten nuestra vocación docente por la evaluación, y generar instancias de diálogo y reflexión no sólo centradas en los aprendizajes de los alumnos y en la acreditación, sino que se extiendan a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de perfeccionarlo.

Palabras Claves: Didáctica en Contabilidad. Evaluación. Prácticas de Evaluación de Aprendizajes. Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes

INTRODUCCION

Considerando la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que lo atraviesa en todas sus etapas, surgen distintas problemáticas en la realidad educativa a las cuales los docentes tienen que hacer frente, para poder cumplir sus objetivos y los de la institución. Y como la mayoría de los docentes no cuenta con una formación pedagógica formal, esto genera la necesidad de promover otras actividades tales como debates, reflexiones y análisis crítico sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación.

Dado que estos temas son muchas veces comunes a varios docentes, es un deseo que esta investigación los sensibilice al respecto, permitiéndoles tomar conciencia de los saberes implícitos con que cuentan, producto de su experiencia. Asimismo que les permita autoevaluarse en las prácticas que utilizan, reconociendo si son pertinentes o si necesitan ser revisadas, en función que las mismas hagan foco en el real aprendizaje del alumno y no sólo en la acreditación de los conocimientos enseñados. De esta manera es posible que los docentes redefinan su perfil y sus prácticas.

Para hacerlo posible, previamente necesitamos conocer las prácticas vigentes en la realidad áulica. En el presente trabajo pretendemos detectar y analizar qué prácticas realizan los docentes a la hora de evaluar, si sólo evalúan aprendizajes ó también la enseñanza, los instrumentos que utilizan, los momentos en los que se lleva a cabo, entre otros, tomando como insumos los obtenidos a través de instrumentos de recolección de datos.

Las diferentes posturas, respecto del proceso de evaluación de los actores entrevistados y encuestados según los roles por ellos asumidos, las analizamos a través de dos metodologías complementarias: la cualitativa y la cuantitativa, con el fin de detectar ciertas coincidencias, fortalezas y debilidades del proceso de evaluación vigente en las asignaturas contables de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP).

FUNDAMENTACION TEÓRICA

Evaluar implica obtener, analizar, interpretar y valorar la información relevada a fin de emitir juicios sobre un determinado objeto, lo que debiera realizarse dentro de un marco ético.

Si bien pretendemos captar las prácticas evaluativas tal como se producen en el aula, explicitamos el marco teórico aplicable que subyace a esta investigación, pues en base al mismo definimos las categorías de análisis que posibilitan la redacción de las respuestas alternativas de la encuesta y la obtención de resultados cuantitativos.

Al enfocar el presente trabajo en el análisis de las prácticas de evaluación vigentes es importante destacar que éstas son definidas como “una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.”¹. Por ello y siguiendo al mismo autor, podemos decir que se ha de estudiar “una práctica profesional no sencilla”, compleja y como tal multidimensional, que se la puede abordar desde variados aspectos y que puede presentar una gran variedad de estilos que pueden verse influenciados por el marco institucional y las concepciones que sobre ella tienen los docentes, entre otros.

¹ Gimeno Sacristán, 1995: 1-2

En cuanto al primero, y refiriéndonos al marco institucional del caso de estudio, las asignaturas contables de la carrera de contador público de la FCE-UNLP, su desarrollo es cuatrimestral y se encuentra enmarcado en un calendario académico, que cada año aprueba el Decano de la Facultad a referéndum del Consejo Directivo. El mismo contiene el período previsto para las evaluaciones parciales y finales. A su vez cada cátedra puede contar con distintos regímenes (cursos teóricos prácticos con examen final y/o promoción sin examen final), por lo que puede haber diferentes modalidades de evaluación para una misma asignatura.

En cada ciclo lectivo, los profesores titulares deben presentar un cronograma anual que incluye el desarrollo del curso, clases de apoyo, las fechas elegidas para los parciales y sus recuperatorios, y la muestra de los mismos una vez evaluados. Asimismo, existen ordenanzas que regulan otros aspectos del régimen de cursada, como por ejemplo, las que prevén los plazos para la presentación de notas.

La cantidad de alumnos varía según las distintas etapas de la trayectoria. Generalmente en los cursos de primer año es donde se observa una elevada matrícula, la que en general supera los 100 alumnos por comisión.

En cuanto al segundo aspecto, debemos considerar que en la evaluación, se amalgaman todas las concepciones docentes: lo que es la universidad, la naturaleza del enseñar y aprender, el rol docente, la relación docente-alumno y el propio alumno como sujeto ². En ellas diferenciamos en primera instancia dos modelos principales:

a) Un *modelo de evaluación tradicional*, donde la evaluación tiene por función central la calificación del alumno mediante una nota y que la misma acredite los supuestos saberes que este alumno posee, o no.

Este tipo de evaluación del aprendizaje, el proceso de examen, la prueba y la calificación se aplican sobre el desempeño del aprendiz en una relación de poder marcada por la desigualdad y la concentración del juicio evaluativo en el docente. Es una perspectiva tradicional, donde evaluar es ante todo un acto de medición, centra su atención en la medición de los productos educativos. Las evaluaciones que se realizan sobre los productos finales del aprendizaje son llamadas evaluaciones sumativas.

Los problemas que presenta este modo de evaluar, es que generalmente el evaluador efectúa una valoración y emite un juicio, pero no explica ni investiga las causas que llevaron a ese desempeño. La evaluación basada en la medida, tiene ante todo una función de control: comprobar los contenidos que el alumno domina para calificarlo y decidir sobre su promoción. Se evalúa al aprendiz, no a la enseñanza. Es un modelo normativo, basado exclusivamente en criterios definidos de antemano.

Como sostiene Litwin³, en este modelo la actitud evaluadora cambia el interés de los estudiantes de conocer por el de aprobar.

b) El *modelo innovador participativo*, toma fuerza en la década del sesenta al comprender que la evaluación no es simplemente medir y calificar a los alumnos en función de los resultados de esa medición. En este modelo, para evaluar, además de medir, hay que comprender circunstancias, procesos, significados, historias personales. Desde esta perspectiva, evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber y a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza.

Se destaca en este modelo la evaluación formativa sin dejar de lado la sumativa y la diagnóstica. La evaluación formativa se orienta a recolectar datos del proceso de enseñanza - aprendizaje a fin de mejorar estos procesos, el proyecto educativo ó la utilización de algún material didáctico. Es prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por

² Ostengo y otros, 2011

³ Litwin, 1998

el futuro y sirve para revisar y repensar la planificación. El docente asume parte de su responsabilidad en el fracaso de los alumnos.

Los dos modelos dan respuestas diferentes a los interrogantes fundamentales de la evaluación: ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿quién evalúa?, ¿qué decisiones se vinculan con la evaluación?, o ¿qué efectos prácticos provoca? Lo que cambia en estos dos modelos es el objetivo y el objeto de la evaluación.

Otros aspectos significativos a tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes, son los diferentes instrumentos que se utilizan a tales fines. De acuerdo a lo que hemos comentado en el marco teórico, estos dispositivos han ido modificándose en los distintos contextos, en función de los diferentes requisitos curriculares y la postura respecto del estudiante. Entre ellos destacamos los siguientes:

Exámenes escritos: En forma general, es una serie de preguntas a las que hay que contestar con la precisión suficiente. Las variantes en la forma de presentar el examen van desde los que tienen ya las contestaciones y hay que señalar la correcta, es decir de respuestas cerradas y aquellos que tienen preguntas con respuestas totalmente abiertas. Suelen desarrollarse en un tiempo determinado asignado previamente. Existen otros instrumentos de evaluación que si bien son exámenes escritos, presentan determinadas particularidades que los distinguen y que se mencionan a continuación:

Test de lectura: Evaluación de tipo escrita con preguntas abiertas destinada a corroborar la incorporación de contenidos, de rápida resolución y sobre un tema específico cuya lectura fue requerida con anterioridad.

Pruebas de ensayo: Escrito para desarrollar una o varias ideas sin un alto grado de evidencia pero donde la argumentación de las propias ideas cobran verdadera importancia.

Proyecto: Documento donde se presentan las propuestas y diseño de un trabajo y donde figura el procedimiento o pasos a dar y el calendario de la actuación. Contiene un conjunto de objetivos e hipótesis y lo que se espera conseguir. Posteriormente a su realización hay que presentar el correspondiente informe o una memoria.

Informe: Documento escrito donde se presenta un resumen de una situación dada y se evalúa su completitud y concordancia con el objetivo planteado para el mismo.

Exámenes orales: Según la Universidad de la Américas Puebla (UDALP) de México: El examen oral es un tipo de interacción, mediante la cual se busca acreditar el conocimiento sobre un tema determinado, ante un maestro o jurado que cumple la función de examinar al expositor.

Portfolio: Es un instrumento que surge de la necesidad de demostrar competencias profesionales, muy utilizado en el mercado laboral. La palabra portfolio es comprendida como una herramienta de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que capacitan a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio.

Trabajo de campo: Es un instrumento donde se recogen datos reales, los cuales se describen y analizan. Suele utilizarse en materias con un fuerte componente práctico.

Por otro lado, resulta necesario considerar los criterios que sustentan la evaluación.

Como la evaluación se refiere a normas o criterios (ya establecidos de antemano o definidos en el proceso de evaluación), sus supuestos debieran ser comunes al evaluador y al evaluado. Estos facilitan los juicios y permiten el mejoramiento de las prácticas o producciones que nos hayamos propuesto. Los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los alumnos, pero son elaborados a partir de las experiencias y, por tanto, no son infalibles ni debieran cristalizarse. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades.

La evaluación no es neutra, es un juicio que provoca efectos en las personas a ser evaluadas. Quien evalúa está comunicando un mensaje con efectos de poder; por eso debe analizar cuáles son las

consecuencias que provoca su acción. No se trata de calificar para clasificar, sino de formar e informar sobre los mejores modos de potenciar el aprendizaje del alumno y de enriquecer la enseñanza. De allí la importancia de la “devolución” o el “informe de evaluación” que es parte del proceso formativo.

Aplicando al proceso evaluativo lo que propone Jackson⁴ para la tarea docente, distinguimos tres etapas o fases: la pre activa ó de planificación, la interactiva dentro del aula ó de ejecución, y la post activa de análisis y valoración de lo realizado ó de reflexión. Apoyándonos en esta división es que presentamos más adelante los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas y encuestas) que fueron usados para captar la realidad áulica de los docentes de asignaturas contables de la FCE-UNLP.

MÉTODO

Para poder detectar cuáles son las acciones que los docentes de las asignaturas denominadas Contabilidad Superior I (tres cátedras paralelas) a Contabilidad IX, ponen en práctica a la hora de evaluar, así como los instrumentos que utilizan, realizamos entrevistas personales a los profesores titulares y jefe de auxiliares docentes (JAD) de las once cátedras de contabilidad como así también encuestas vía WEB (“on line”) a los profesores adjuntos y ayudantes diplomados de las mismas.

Respecto de la entrevista, respondieron todos los docentes entrevistados. Se los considera “*informantes claves*”, porque según el Estatuto de la UNLP, los Profesores Titulares tienen como función dirigir la enseñanza teórico-práctica de su asignatura y los JAD la coordinación de la ejercitación práctica y de otros métodos pedagógicos aplicados por las cátedras.

La encuesta se constituyó con 15 preguntas, respetando un orden que permita introducir el tema bajo estudio de un modo gradual. Utilizando un lenguaje acorde a los docentes a quienes estaba dirigida, y teniendo en cuenta que la extensión no fuera un factor que perjudicara la cantidad de respuestas. La misma contiene preguntas abiertas y cerradas (en estas últimas están la de alternativa simple o múltiple). Las mismas se cargaron en el programa LimeSurvey, que es una aplicación utilizada para llevar a cabo encuestas, correspondiente a la plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. De los docentes encuestados, se logró la respuesta de 81 de un total de 144, muestra representativa que permite inferir conclusiones con respecto a la población.

Para analizar los resultados obtenidos relacionamos los temas abordados en las preguntas de las entrevistas y encuestas referidos a prácticas sobre evaluación. Esta visión integradora se materializa a través de la conexión establecida entre las distintas preguntas de ambos instrumentos, agrupadas en las etapas del proceso evaluativo con las que creemos tienen más afinidad y que se detallan a continuación:

- Fase 1 Pre activa ó de planificación.

1.a Momentos o instancias. Finalidad de la evaluación.

Entrevista: Pregunta 5-¿En qué momentos realiza las evaluaciones y para qué?

Encuesta: Pregunta 5- ¿Cómo prioriza Ud. las siguientes finalidades de la Evaluación? Brinde un orden de prioridad de 1 a 4 siendo 1 la más importante y 4 aquella a la que le otorga menor importancia

- Relevamiento de información del proceso de enseñanza - aprendizaje
- Aprobación de la materia

⁴ Jackson, 1998

- Valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados
- Valorar el desarrollo de competencias y habilidades

Encuesta: Pregunta 6- Si tuviera una sola instancia para evaluar a sus estudiantes ¿cuál de las siguientes alternativas elegiría? -Al comienzo -Durante la cursada -Al final. ¿Por qué?

1.b Instrumentos ó herramientas utilizados para evaluar. Características y construcción.

Entrevista: Pregunta 8- ¿Qué instrumentos o herramientas utilizan para evaluar? ¿Por qué los eligen? ¿Quiénes los construyen?

Encuesta: Pregunta 11- ¿Qué instrumentos o herramientas utiliza más frecuentemente para evaluar?. Puede seleccionar más de una opción e indicar a la derecha lo que desee aclarar: test de lectura, examen escrito de elección múltiple (Múltiple Choice), examen escrito con preguntas o temas a desarrollar, examen oral, portfolio, proyecto, informe, trabajo de campo, otro(s) - Indicarlo(s) en el espacio para comentarios.

1.c Dificultades y restricciones en la elaboración de las evaluaciones

Entrevista: Pregunta 10- ¿La normativa institucional (ordenanzas) condiciona la forma de evaluar? ¿Si trabaja en otras instituciones realiza la evaluación de otro modo?

Entrevista: Pregunta 11- ¿Influye la cantidad de alumnos en su cátedra a la hora de diseñar la evaluación? ¿Cómo aborda esa situación?

Entrevista: Pregunta 12 - ¿Identifica alguna dificultad en relación la elaboración de las evaluaciones, su implementación, corrección, etc.? ¿Cuáles? ¿A qué atribuye tales dificultades?

Encuesta: Pregunta 13- ¿Qué dificultades identifica en relación a la elaboración de las evaluaciones? Puede indicar más de una opción e indicar en la columna de la derecha alguna especificación que desee explicitar: selección de los temas a evaluar, elaboración de los instrumentos de evaluación, corrección, cantidad de alumnos a evaluar, devolución de los resultados de la evaluación, otros (indicar en los comentarios cuáles).

- Fase 2 Interactiva dentro del aula ó de ejecución.

2.a Consideración de aspectos emocionales en la evaluación

Entrevista: Pregunta 9-¿Considera al momento de planificar e implementar la evaluación las cuestiones de índole afectivo emocional?

Encuesta: Pregunta 12- ¿Qué importancia le asigna a los aspectos emocionales de sus alumnos al momento de ser evaluados? Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: muy importante, importante, medianamente importante, poco importante y no importa.

2.b Criterios utilizados: Si tienen o no criterios mínimos y comunes para la evaluación de aprendizajes.

Entrevista: Pregunta 6- ¿Cómo valoran y ponderan las evaluaciones? ¿Tienen criterios mínimos y comunes?

2.c Si explicitan o no los criterios de evaluación a los estudiantes.

Entrevista: Pregunta 6- ¿Uds. explicitan los criterios de evaluación a los estudiantes?

Encuesta: Pregunta 14- Indique con qué frecuencia Ud. da a conocer los criterios de evaluación, corrección y/o acreditación a los estudiantes. Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

- Fase 3 Post activa de análisis y valoración de lo realizado ó de reflexión.

3. a Devolución al estudiante de la evaluación realizada

Entrevista: Pregunta 7- ¿Hacen devolución a los estudiantes de la evaluación?

Encuesta: Pregunta 8- ¿Hace una devolución a los estudiantes de la evaluación realizada además de notificarle la calificación? Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

Si las preguntas participan en más de una etapa se tomó la fase inicial ó la que estimamos de mayor incidencia.

Una vez identificadas las problemáticas y prácticas presentes en cada etapa de la evaluación, teniendo en cuenta el rol asumido por el docente, intentamos verificar si las concepciones sustentadas por los docentes, son congruentes con las prácticas aquí detectadas. Pedragosa y Fernández Lorenzo (2015:11-12), en una investigación sobre el tema, observan, entre otros aspectos, los siguientes:

- Que a pesar de la evolución observada con respecto a la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza - aprendizaje, subsisten algunas prácticas de índole tradicional que no incluyen una reflexión sobre el tipo de competencias que se promueven, siendo las mismas primordialmente de baja complejidad, tales como la comprensión y el recuerdo de información. Se evalúan primordialmente: temas, conocimiento, asimilación conceptual, interpretación de conocimientos, estructura de conocimiento, contenidos conceptuales, etc. Una minoría señaló solución de problemas y aplicación de lo enseñado.
- Se observa además que muchos docentes confunden en sus respuestas cuando se les pregunta por el aprendizaje con el fenómeno de la transmisión de conocimientos que es propio de la enseñanza. Conciben un mismo proceso de transmitir – recibir – adquirir – aplicar.
- Que la gran mayoría de los docentes hace referencia a la evaluación sumativa, realizada al final del proceso con la finalidad de promover un curso o materia.
- Consideran al aprendizaje como adquisición de conocimientos y como consecuencia de la enseñanza y en ambas posturas se apunta al chequeo a través de la evaluación al final de los períodos. En general la evaluación es concebida como forma de identificar la adquisición o el cumplimiento de los objetivos establecidos en la enseñanza, acordando los entrevistados en su mayoría la necesidad de que la evaluación dé cuenta de la apropiación de los “conceptos” por parte de los estudiantes, siendo éste uno de los objetivos principales de la práctica evaluativa...”

RESULTADOS

Ordenamos los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos utilizados en este trabajo de acuerdo al criterio antes descrito, tal como lo mostramos a continuación:

Fase 1: Pre activa ó de planificación

A la hora de planificar una evaluación, deben definirse los momentos para realizarla y seleccionar los instrumentos a emplear. En esta etapa se presentan ciertas dificultades y/o restricciones que afectan a la misma, que debieran tenerse en cuenta y que muy probablemente condicionan los aspectos antes mencionados. Seguidamente comentamos algunos que podrían incluirse en esta etapa.

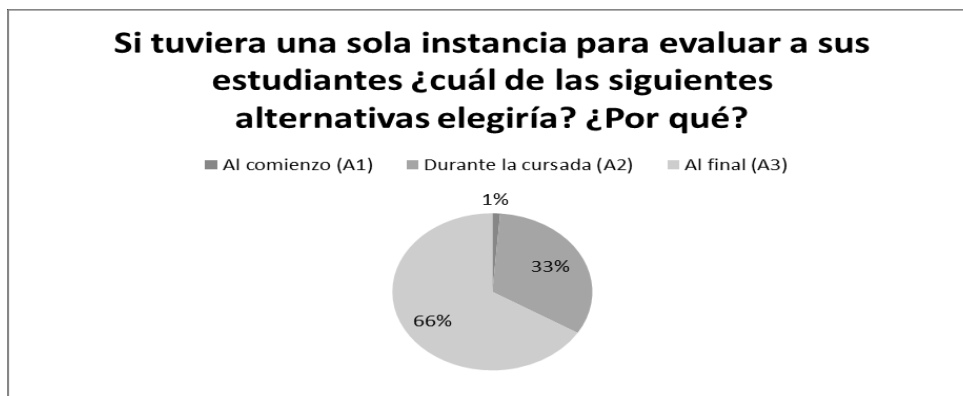
1.a Momentos o instancias. Finalidad de la Evaluación

En cuanto a los momentos o instancias (inicial, durante todo el proceso ó al final), la mayoría de los entrevistados (profesores titulares y JAD) orienta sus respuestas a la evaluación durante la cursada, de manera continua considerando también la normativa vigente. Es de aclarar que el 82% de los JAD hizo hincapié en el cumplimiento de las instancias de evaluación que surgen de la normativa vigente.

Se puede destacar que los profesores titulares hacen más énfasis al deber ser de la evaluación en base a sus concepciones, mientras que los JAD enfatizan en la descripción de las prácticas de la realidad áulica.

En cuanto a para qué evalúan, la mayoría de los profesores titulares que respondió a esta parte de la pregunta, manifiesta que lo hace para evaluar conocimientos y si han cumplido con los objetivos mínimos, mientras que otros indican que es para realizar una retroalimentación. En cuanto a los JAD la mayor proporción no responde este punto. Los que lo hicieron, resaltan la posibilidad de medir avances, de perfeccionar el proceso y poder corregir conceptos no entendidos.

Los encuestados (profesores adjuntos y ayudantes diplomados) eligieron mayormente *en el caso de contar con una sola instancia de evaluación*, la instancia al final del proceso, tal como puede observarse en el siguiente gráfico



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los “por qué” de la mencionada elección, han aclarado que de esta forma se evalúa el “total de los contenidos”, “permite ver el resultado del proceso de aprendizaje”, etc. Mientras quienes optan por la opción durante la cursada, lo hacen porque prefieren la retroalimentación y la posibilidad de realizar correcciones o ajustes.

Este grupo de docentes, selecciona como primera finalidad de la evaluación el valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados, seguido del desarrollo de competencias y habilidades, quedando en tercera instancia el relevamiento de información. Observamos que al

brindar un orden de priorización a la finalidad de la evaluación, la aprobación de la materia queda en última instancia.

1.b Instrumentos ó herramientas utilizados para evaluar. Características y construcción.

De la entrevista realizada a los profesores titulares de las cátedras se observa que la gran mayoría utiliza el examen escrito, aunque para las instancias finales, muchos optan por el examen oral, ó escrito y luego oral. Es de destacar que la mayoría manifiesta ser quién confecciona la parte teórica de los instrumentos de evaluación para todas las comisiones de su cátedra. En cuanto a los JAD en general manifiestan que confeccionan los instrumentos escritos correspondientes a la ejercitación práctica y además, la solución destinada a los auxiliares docentes para facilitar la corrección y la devolución a los alumnos. En una minoría observamos cierta apertura a ofrecer participación en la elaboración de las pruebas a los docentes de sus respectivas cátedras.

Los encuestados siguen en este tema el criterio de los entrevistados agregando la utilización de tests de lectura.

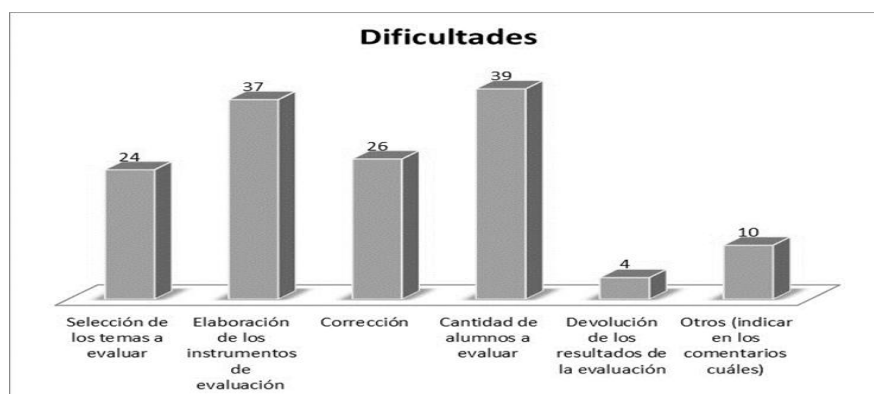
Los instrumentos más utilizados según las entrevistas fueron en aspectos teóricos las preguntas de respuestas múltiples, las de verdadero o falso, preguntas de respuestas cortas, y en la práctica la resolución de problemas. También fueron consideradas otras opciones como los exámenes orales, así como el trabajo de campo.

Algunos docentes manifiestan desconocer ciertos instrumentos de evaluación mencionados en la encuesta, como por ejemplo el portfolio. Éste es la herramienta menos utilizada por la comunidad docente encuestada.

En cuanto a la confección de los instrumentos para pruebas escritas, como se comentó anteriormente hay una centralización en el profesor titular de la cátedra para los temas teóricos y de los JAD para los temas prácticos. Hay coincidencia en que los temas a evaluar fueron desarrollados en las aulas, tanto de teoría como de práctica y que son similares a los planteos tratados en las clases, en especial en las materias de los primeros años.

1.c Dificultades y Restricciones en la elaboración de las evaluaciones

La mayor dificultad comentada por los docentes encuestados al momento de diseñar la evaluación es la cantidad de alumnos a evaluar, seguida por la elaboración de los instrumentos. En general los docentes coinciden que el número ideal de alumnos por comisión oscila entre 40/50.



Fuente: elaboración propia, en esta pregunta los docentes podían optar por más de una opción.

Resultados similares a los antes expuestos, se desprenden de las respuestas a las entrevistas realizadas.

Otra dificultad exteriorizada en cátedras que cuentan con muchas comisiones, fue la necesidad de coordinar en una instancia única la evaluación simultánea de los contenidos abordados en todas ellas.

La manera de hacer frente a esta problemática de la elevada matrícula, en especial manifestada por los docentes entrevistados de los primeros años y los que tienen a su cargo cursos por promoción, ha sido la de recurrir al examen escrito en lugar de exámenes orales, con las siguientes variantes:

- Reduciendo la cantidad de preguntas a desarrollar. Esto se debe, no sólo al tiempo que demanda la lectura de los exámenes, sino también su corrección, teniendo en cuenta los plazos exigidos por la normativa vigente para la presentación de notas. Otro aspecto mencionado y no menos importante, es la dificultad de interpretar lo escrito debido a la deficiente redacción y ortografía de muchos alumnos.

- Realizando evaluaciones escritas más estructuradas (Múltiple Choice, verdadero ó falso, frases para completar, etc.) en lugar de las tradicionales con temas a desarrollar.

- Utilizando la modalidad de los exámenes orales sólo para las pruebas finales con una selección previa a través de la implementación de una prueba escrita estructurada.

Respecto de la normativa institucional, la mayoría de los profesores titulares y los JAD considera que establecen las pautas básicas o mínimas en cuanto a las formas e instancias de evaluación. Por su parte los que trabajan en otras instituciones, opinan que las evaluaciones se realizan de manera diferente según sean los condicionamientos del ámbito en el que actúan.

Fase 2: Interactiva dentro del aula ó de ejecución

Durante la ejecución de la evaluación, el docente pone en práctica lo planificado en la etapa anterior y tiene que considerar distintos aspectos de la realidad áulica de manera tal de obtener el máximo rendimiento de esa instancia. Para ello es posible considerar entre otros, los aspectos emocionales del alumno a la hora de ser evaluado, si tienen o no criterios mínimos comunes entre los docentes y si los comunican a los estudiantes, los que se analizan a través de las respuestas dadas por el grupo de docentes objeto de nuestro estudio.

2.a Consideración de aspectos emocionales en la evaluación

La gran mayoría de los entrevistados y encuestados manifiestan considerar este aspecto al momento de la elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación de sus alumnos.

Los profesores titulares que lo consideran al menos en alguna instancia de evaluación representan el 82% del total y la manera de abordar este aspecto ha sido en su mayoría a través de la redacción de las pruebas escritas con consignas de fácil interpretación, seguido de permitir que en los exámenes finales los alumnos preparen un tema para iniciarlo, hablándoles de manera tal que puedan bajar la ansiedad, con la adopción de más pruebas escritas en vez de orales, por ejemplo.

Los jefes de auxiliares docentes que consideran la ansiedad ante el examen representan el 73% del total. Al respecto han expresado diferentes maneras para abordar esta situación. La mayoría de ellos ha hecho hincapié en que lo hace a través de las consignas, es decir acotando la extensión y teniendo en cuenta la claridad de los instrumentos de evaluación, que incluyan cálculos sencillos, divulgando

previamente al examen las pautas del mismo y en otros casos haciendo simulacros antes de las pruebas. Los que no consideran aspectos emocionales en la evaluación, explican que no sabrían cómo hacerlo y/ó que es un tema no tratado en la cátedra a la que pertenecen.

Los resultados de los encuestados no difieren mucho de los entrevistados, dado que el 68% de este grupo de docentes, le otorgó un grado alto de importancia a los aspectos emocionales de sus alumnos al momento de ser evaluados, mientras que el 23% le otorgó un grado medio. Sólo 6 de los 81 encuestados lo consideraron poco importante, y sólo uno no lo tiene en cuenta.

2.b Criterios utilizados: Si tienen ó no criterios mínimos y comunes.

Casi la totalidad de las respuestas brindadas en las entrevistas, considerando ambas categorías docentes (titulares y JAD), aluden a la existencia de criterios comunes de evaluación. En algunos casos mencionan que son mínimos, es decir, los conocimientos esenciales para la aprobación, por ejemplo, el desconocimiento de un tema puntual en una prueba, implica que el alumno desaprueba la misma; en otros casos señalan, la valoración en puntuación ó en porcentajes de la totalidad de cada prueba, tanto para pruebas parciales como para exámenes finales. Otros valoran el razonamiento y no el resultado final.

Los profesores titulares en general, manifiestan brindar a los profesores adjuntos de su cátedra "cierta libertad" a la hora de definir la calificación de sus alumnos, considerando los criterios mínimos antes descriptos. En algunos casos, los JAD los explicitan a los ayudantes diplomados, de manera informal, verbalmente en reuniones previas ó posteriores a la instancia de evaluación, en otros casos son formalizadas de manera escrita.

2.c Si explicitan o no los criterios de evaluación a los estudiantes.

Es de destacar que son escasos los entrevistados que responden sobre la explicitación de los criterios de evaluación a los alumnos. Los que sí lo hacen, es a través de la toma de un simulacro con autocorrección, en ensayos previos, ó en el momento de la muestra de los exámenes ya corregidos.

En cuanto a los encuestados casi la totalidad da a conocer los criterios de evaluación, corrección y/ó acreditación a los estudiantes con habitualidad. El 65% lo hace siempre, mientras que el 24% casi siempre. Sólo el 9% manifiesta hacerlo a veces y 2% restante, nunca o casi nunca.

Fase 3: Post activa de análisis y valoración de lo realizado ó de reflexión

Una vez ejecutada la instancia de evaluación se inicia una etapa de análisis y valoración en la que se exteriorizan o no, los criterios de evaluación utilizados. También es en esta etapa en la cual se realiza el feedback a los alumnos acerca de la evaluación realizada, no sólo en términos de aprobación de los contenidos requeridos, sino de la evaluación como parte del proceso de enseñanza.

3. Devolución al estudiante de la evaluación realizada

La totalidad de las respuestas brindadas por los entrevistados considerando ambas categorías docentes (profesores titulares y JAD), indican que “las pruebas ya sean parciales ó finales se muestran”. La gran mayoría desarrolla la solución posteriormente en el aula y además muestra los exámenes corregidos. En cuanto a esto último, algunos manifiestan que lo hacen individualmente a cada alumno y explicándole los errores, mientras que otros profesores lo realizan si el alumno lo requiere.

Casi el 87% del total de los profesores adjuntos y ayudantes hacen devolución de la evaluación siempre ó casi siempre, mientras que un 11% sólo lo hace a veces y el resto casi nunca. Es de aclarar que ningún encuestado ha respondido que nunca hace devolución de las pruebas.

ANALISIS DE DATOS

Enfocándonos en cada una de las fases antes descritas realizamos el análisis de los resultados que comentamos a continuación.

En la primera fase, a la hora de planificar la evaluación, es necesario definir los momentos de ponerla en práctica los que tienen cierta relación con la finalidad que se le atribuye.

Los entrevistados concentran sus evaluaciones durante la cursada y los encuestados, al preguntársele sobre una única instancia, prefieren al final del curso o al culminar una etapa dentro del mismo (por ejemplo las evaluaciones parciales). La mayoría enfoca el proceso en el estudiante, adhiriendo a una evaluación sumativa. A pesar de ello, observamos en algunos una apertura hacia la utilización de la evaluación como una herramienta de retroalimentación para el perfeccionamiento del proceso y la posibilidad de realizarle ajustes o correcciones.

La elaboración de los instrumentos así como las respectivas soluciones, generalmente la realizan los profesores titulares y los JAD, en cuanto a la teoría y a la práctica respectivamente. La participación del resto de los docentes, varía según las cátedras. Hay coincidencia respecto a que los temas a evaluar sean los ya desarrollados, y que los planteos son similares a los vistos en clase, en especial en las materias de los primeros años. , promueven competencias primordialmente de baja complejidad, tales como la comprensión y el recuerdo de información, con escaso nivel de abstracción, de reflexión, de razonamiento crítico ó de aplicación a situaciones problemáticas no repetitivas.

En general, los docentes están reemplazando las pruebas orales por los exámenes escritos y en ellos, las preguntas a desarrollar por preguntas de respuestas cortas ó limitadas en extensión. Los exámenes orales quedan restringidos a las pruebas finales, las que en su mayoría se toman luego que el alumno apruebe un escrito con preguntas de respuestas múltiples. Esto puede relacionarse con que la mayor dificultad encontrada en la elaboración de los instrumentos es la gran cantidad de alumnos por comisión. El trabajar con varios cursos de elevada matrícula, implica además la necesidad de tomar todos los exámenes en un mismo momento ó elaborar propuestas diferentes para cada curso.

Si bien la mayoría de los docentes no lo manifestó expresamente como una problemática, la normativa vigente muchas veces pauta las fechas de las evaluaciones y de entrega de notas. Las primeras son independientes de los contenidos desarrollados y no siempre coincidentes con los temas que los docentes quisieran evaluar en esa instancia. En cuanto a las ordenanzas que fijan fechas ó períodos de presentación de notas, en la realidad implican cortos tiempos de corrección. A esto último, se suman las dificultades a que se enfrentan los docentes ante la deficiente redacción y ortografía que presentan muchos alumnos en sus escritos.

Todos estos aspectos influyen a la hora de seleccionar los instrumentos a aplicar.

Ya en la fase 2, donde el docente aplica lo programado e interactúa dentro del aula, analizamos en primer lugar, la importancia que le otorgan a los aspectos emocionales de los alumnos a la hora de ser examinados. La gran mayoría de los docentes dieron importancia a considerar estos aspectos tanto en la elaboración de los instrumentos como al momento de aplicarlos, adoptando para disminuirla distintas opciones: exposición oral de trabajos grupales que los entrena en su expresión verbal, permitir que los alumnos preparen un tema para iniciar los exámenes orales, utilizar más las pruebas escritas de corta duración con consignas de fácil interpretación y cálculos sencillos, comentar previamente los temas que abarca y las pautas para realizarlas, hacer simulacros antes de las pruebas con resolución en clase y autocorrección del alumno, entre otros.

Este concepto requiere ser analizado en cada cátedra, dado que si bien muchos aducen considerarlo, hay quienes manifiestan no saber cómo hacerlo ó que es un tema no tratado en la asignatura de pertenencia.

Seguidamente observamos que casi la totalidad de los docentes alude a la existencia de *criterios mínimos comunes* de evaluación, que son dados a conocer a sus alumnos, explicitándolos de variadas formas y haciendo devolución de las respectivas evaluaciones.

Respecto de la fase 3, o fase post activa ó de análisis de lo realizado, al observar con detenimiento todas las respuestas brindadas, inferimos que en general interpretan el concepto “devolución” como sinónimo de resolución de pruebas para mostrar su óptima realización y/o muestra de los exámenes. No consideran explícitamente en las respuestas brindadas, el fundamentar la nota y el por qué de la misma, salvo algunas excepciones. En lo que sí hubo coincidencia en casi todos los docentes, es que los alumnos pueden ver sus pruebas evaluadas y solicitar explicaciones en el caso que las necesiten.

REFLEXION FINAL

En general las prácticas evaluativas observadas en las tres fases bajo análisis (planificación, aplicación y análisis a posteriori de lo realizado), son congruentes con las concepciones que sustenten los docentes de asignaturas contables de la FCE-UNLP.

Adhieren a un modelo de evaluación tradicional, con la finalidad de verificar y acreditar los saberes apprehendidos por los alumnos. Es decir, se centran sobre los productos del aprendizaje, orientándose hacia una evaluación primordialmente sumativa.

Los docentes generalmente hacen poca referencia a la última etapa, y sólo algunos se enfocan en las causas que llevan a un determinado desempeño del alumno. Esto trae como consecuencia una falta de análisis crítico de los resultados obtenidos y sus causas que favorecerían el perfeccionamiento del proceso educativo. No obstante, vislumbramos en algunas cátedras, prácticas aisladas y con lineamientos claros orientados hacia un modelo más innovador y participativo, que combina en su justa medida la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, y que busca una retroalimentación entre las tres fases del proceso evaluativo a fin de mejorarlo.

Entendemos que debemos continuar reflexionando en forma participativa, tanto las instituciones, los docentes como los alumnos en el ámbito universitario y específicamente del campo disciplinar contable, prestando una mayor atención al proceso de evaluación como un conjunto y a su interrelación con la enseñanza y el aprendizaje con la mira puesta en una didáctica específica para la contabilidad.

BIBLIOGRAFIA

Jimeno Sacristán J., Pérez Gómez A. I. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Jackson P. W. (1998) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

Litwin, e (1998) *La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar*. En: A. Camilloni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós.

Ostengo H., Galabachis G. y Solís E. (2011): Informe Final del Proyecto 16/E082 "Criterios de Evaluación Aplicados en las Asignaturas Contables de la FCE de la UNAM. Su correspondencia con el método y el status epistemológico de la Contabilidad". Años 2008-2010. pp. 1-107.

Pedragosa M.A. y Fernández Lorenzo L. (2015): Concepciones De Los Docentes De Contabilidad en La FCE de la UNLP Sobre Aprendizaje Y Evaluación Como Límites Y Posibilidades Para La Acción", 21º Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable y 11º Simposio Regional de Investigación Contable. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. ISSN 1853-4155

Universidad de las Américas Puebla. <http://www.udlap.mx/> Consulta: Junio 2016.