

Prácticas de evaluación como herramientas pedagógicas. Una mirada reflexiva desde el rol docente de contabilidad básica

Evaluation practices as pedagogical tools. A reflexive look from the role of basic accounting teachers

*Facultad de Ciencias Económicas –
Universidad Nacional del Litoral, Argentina*

Marcela Bayonés

E-mail: mbayones@fce.unl.edu.ar

Julia Edith Cristóbal

E-mail: jcristobal@rectorado.unl.edu.ar

Leila Di Russo

E-mail: lhauque@yahoo.com.ar

Pola Menaker

E-mail: pola_menaker@yahoo.com.ar

Hernán José Perotti

E-mail: hernanperotti@yahoo.com.ar

María Soledad Regali

E-mail: msregali@fce.unl.edu.ar

Fecha de recepción: 15/04/2015

Fecha de aprobación: 20/06/2015

Resumen

El presente trabajo expone los resultados de un proyecto de investigación sobre evaluación educativa enmarcado en los proyectos CAI + D de la Universidad Nacional del Litoral. El campo de trabajo se centra en el tema Herramientas pedagógicas aplicables a la enseñanza de la disciplina contable y comienza con el análisis de una eventual «brecha» entre los estilos de enseñanza vigentes en la asignatura y los procesos de evaluación implementados.

Sus principales conclusiones son:

- Una buena práctica evaluativa de tipo reflexiva debería acompañar al proceso de enseñanza (y viceversa).
- Es necesario transitar hacia mecanismos de evaluación continua que contemplen deferentes herramientas.
- Es importante clarificar la diferencia entre el proceso de evaluación y las herramientas utilizadas para ello.
- La masividad de alumnos puede ser un obstáculo para estas prácticas. A pesar de ello, se considera que se puede trabajar paulatinamente hacia la implementación de mecanismos reflexivos tanto en el aula como en las instancias evaluativas, utilizando nuevos recursos, como la ayuda de tutores, el uso de TICs, entre otros.
- La capacitación docente en estos aspectos y el apoyo institucional son esenciales para lograr estos objetivos.

Palabras clave

- Contabilidad
- Herramientas de evaluación
- Modelos de enseñanza

- Se propone seleccionar temas claves a desarrollar con más profundidad en clases, por oposición a la sobreinformación sin tiempo para la reflexión sobre todos los puntos incluidos en el programa.
- A su vez, se plantean nuevas estrategias que permitan al docente dedicar especial atención a la retroalimentación con los alumnos. De ese modo, será más fácil poder verificar la comprensión y por sobre todo realizar una verdadera autocrítica de la práctica docente.

Abstract

This paper presents part of the results of a research project on educational evaluation in the Universidad Nacional del Litoral. It focuses on educational tools for teaching accounting discipline. It starts analyzing the possible «gap» between existing teaching styles in the course and the evaluation tools and its main conclusions are:

- A good assessment practice should be encompassed by the teaching process (and vice versa).
- It is necessary to move towards a continuous assessment process, including different tools.
- It is important to clarify the difference between assessment process and evaluation tools.
- A large number of students per teacher can be an obstacle to such practices. However, you can work gradually towards implementing these mechanisms, using new resources, such as the help of tutors, the use of ICT tools, among others.
- Teacher training and institutional support are essential to achieve these goals.
- It is proposed to select key topics to teach deeply in classes, opposed to giving a lot of information about every possible topic of the syllabus.
- It is also proposed to devote special attention to the feedback from students. Thus, it will be easier to check understanding and above all to evaluate our practices.

Keywords

- Accounting
- Evaluation tools
- Teaching styles

1. Introducción

El presente trabajo se plantea en el marco de un proyecto de investigación sobre evaluación educativa denominado «Posibilidades de innovación en los métodos de evaluación en contabilidad para el ciclo de formación básica común de la Facultad de Ciencias Económicas», enmarcado en los proyectos CAI+D de la Universidad Nacional del Litoral. El campo de trabajo corresponde al Área Pedagógica y

de Investigación, y dentro de ella se centra el tema «Herramientas pedagógicas aplicables a la enseñanza de la disciplina contable».

Desde la cátedra de Contabilidad Básica se propone como tema de investigación para los próximos años, debido a las dificultades o debilidades experimentadas por los alumnos en el momento de la evaluación.

Se considera en primer término la eventual «brecha» entre los estilos de enseñanza vigentes en la asigna-

tura y los procesos de evaluación implementados. Se presume que la mencionada brecha genera dificultades con consecuencias negativas en los aprendizajes de los alumnos, retardando su posterior acreditación. Acreditar conocimientos es uno de los objetivos buscados con la evaluación. Podría afirmarse que cada proceso de evaluación debe ser consecuente con el proceso de enseñanza para el que está pensado, es decir, que las *herramientas pedagógicas* utilizadas en ambos procesos se complementen. Y si lo que se busca es incentivar el aprendizaje significativo, será necesario, entre otras cosas, que el docente asuma también un *rol reflexivo* particular en su práctica habitual.

En cuanto a la estructura el presente trabajo plantea: un análisis que gira sobre tres ejes principales. En primer lugar, se describe la *situación problemática* actual de la cátedra de Contabilidad Básica de la FCE–UNL, en lo que respecta al proceso de evaluación y a las herramientas pedagógicas disponibles y aplicadas. A su vez, se enuncian los objetivos específicos perseguidos en el artículo.

A continuación, se aborda desde un plano teórico a la evaluación *per se*, desarrollando su concepto, funciones y tipos de evaluación, a la vez que se describe cómo se lleva a cabo este proceso en la cátedra de Contabilidad Básica.

El tercer eje se aboca al estudio del *rol docente* en torno a los procesos de enseñanza y evaluación, particularmente a las capacidades o condiciones que debería reunir un docente universitario para encarar este proceso de evaluación comprensivo.

Por último, se plantean en la conclusión algunas consideraciones finales que aportan a buscar mejorar la metodología de evaluación vigente hasta el momento en la cátedra.

2. Situación problemática

2.1. Justificación del problema

Los textos de educación consideran en su casi totalidad (cfr. Angulo Rasco, 2004, entre muchos otros)

que la evaluación es una etapa que debe integrarse totalmente a las demás del proceso educativo en la Universidad. Sin embargo, la práctica docente universitaria a la que nos enfrentamos diariamente asume, implícita o explícitamente, que la evaluación es una cosa y la enseñanza y el aprendizaje otra separada. Hay *épocas o turnos de exámenes* distintos de los *períodos de cursado*. Hay días en que se toman parciales que se diferencian de los días en los que se dictan *clases normales*.

Parafraseando a Bernard Shaw podríamos pensar que los alumnos suspenden su aprendizaje, cuando empiezan a ser evaluados. Y la instancia evaluativa se complica aún más para el alumno cuando el día del examen se encuentra con preguntas que corresponden a temas no desarrollados en clase, consignas redactadas de manera incomprensible o asignando vocabulario diferente al del material recomendado por la cátedra o al empleado durante el cursado, y sobre todo cuando se le propone realizar una crítica de algunos temas o posturas filosóficas de diferentes teorías y jamás se les permitió debatir estos aspectos en clases con el docente o sus compañeros. Es decir, que muchas veces el fracaso en los exámenes de alumnos estudiosos, interesados y comprometidos con la materia puede no deberse a su falta de estudio (causa que muchos docentes elegimos como descargo de nuestras malas prácticas), sino a varias razones de las que los docentes somos responsables y podemos solucionar si hacemos una buena autocrítica de nuestras prácticas didácticas y evaluativas.

Dictar clases magistrales sin permitir la opinión y discusión de los alumnos de cada tema y luego innovar la metodología el día de la evaluación, instancia que se relega para el final del proceso, resulta a nuestro entender una práctica deshonestas, que solo intenta *derribar al alumno* a quien no se preparó previamente para debatir y opinar. Del mismo modo, evaluar temas no enseñados, atenta contra nuestro oficio, pues lo único que podemos sacar como conclusión de esa práctica es que el alumno pudo *arreglársela solo* o somos tan necesarios que no pudo con la propuesta.

No hay dudas que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación es la instancia que más conflictos puede llegar a suscitar (Rodríguez, 2007) en el ámbito académico. Este grado de conflictividad tiene su origen principalmente en el hecho de que el *foco* de la misma está puesto esencialmente en las funciones acreditadoras —por ejemplo, cuando se ubica al final del proceso y como instancia necesaria para aprobar la materia— y no en las funciones formativas que pueden potenciarse, constituyendo un paso más del proceso de aprendizaje.

El dramatismo de esta instancia muchas veces se origina en una especie de *divorcio* existente entre las estrategias docentes utilizadas a lo largo del dictado de la asignatura y las características de la evaluación o las evaluaciones. De más está decir que las consecuencias en el grado de aprobación son obvias: un gran número de aplazados.

Por ello, si se pretende que el proceso de evaluación eleve su potencial como parte de la enseñanza, será necesario ajustar las prácticas docentes a este nuevo objetivo. Siguiendo a Rodríguez (2007:70), si «el tránsito realizado por el profesor o equipo docente y los alumnos durante el cursado ha sido el correcto, dicha situación perderá parte sustancial de su dramatismo, convirtiéndose en una “instancia de aprendizaje”, y como tal debe ser considerada».

La realidad de nuestra cátedra de Contabilidad Básica no escapa a lo descrito anteriormente. Y creemos que lo que nos ocurre se podría replicar en muchas facultades argentinas.

Es común que en jornadas y congresos en los que se discuten temas pedagógicos sobre la enseñanza de la contabilidad se ponderen propuestas de introducir en el aula métodos con *eje en el alumno* como tutorías, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, talleres, seminarios, el uso de las TIC, entre otros, por sobre las estrategias expositivas centradas en el profesor. No obstante, se considera —*a prima facie*— que en las universidades argentinas la enseñanza de la Contabilidad Básica continúa realizándose con recursos tradicionales;

y la evaluación está referida a la habitual división entre teoría y práctica, a la repetición de conceptos de manera memorística y a la resolución de casos prácticos planteados a modo de enunciados que se repiten evaluación tras evaluación.

Teniendo en cuenta la necesidad de que en la cátedra de Contabilidad Básica se pueda dar una interrelación adecuada entre el proceso de enseñanza y evaluación, de modo de evitar —o reducir— el hecho de que la evaluación sea considerada un hecho traumático para el alumno, este trabajo se propone centrar la mirada en dichos procesos enfatizando la importancia en el rol docente y en el perfil deseado para que el mismo pueda promover el aprendizaje significativo, reflexivo y su consecuente evaluación reflexiva.

2.2. Objetivos

Este trabajo se propone responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por evaluar en Contabilidad Básica de la FCE–UNL?
- ¿Qué se pretende evaluar en Contabilidad Básica de la FCE–UNL?
- ¿Qué es la comprensión?
- ¿Qué estrategias utilizamos para evaluar la comprensión?
- ¿Qué rol juega el docente en el proceso de evaluación para la comprensión?
- ¿Qué hacemos y qué podemos hacer para mejorar este proceso en nuestra cátedra de Contabilidad Básica?

En general, los contadores, en su rol de profesores universitarios, son reacios a reflexionar sobre su práctica docente. En palabras de Antelo (1999:17), «muchos profesores no preguntan qué es enseñar, van y enseñan. Más que preguntarse por lo que la enseñanza es, por lo que es enseñar, quizás convenga preguntarse por lo que la enseñanza produce». Y lo que la enseñanza produce —o lo que queremos que produzca— dependerá en gran medida de las estrategias de enseñanza que apli-

quemos y de la capacidad de ser un profesional y a la vez un docente reflexivo.

Reflexionar sobre las prácticas docentes en Contabilidad Básica y dominar estrategias didácticas permitiría a los profesores universitarios propiciar aprendizajes significativos, con integración de contenidos disciplinares y procedimientos metodológicos, en un clima de clases de permanente interacción y enriquecimiento mutuo.

3. Sobre la evaluación

3.1. Metodología de enseñanza y evaluación en la cátedra de Contabilidad Básica de la FCE–UNL

La metodología de enseñanza de Contabilidad Básica, especialmente en su 2da. Parte, consiste en el desarrollo, en forma expositiva, de la mayoría de los temas del Programa tanto en forma teórica como práctica, de manera de brindar al alumno los lineamientos generales de los mismos.

Respecto de la metodología de evaluación la misma consiste en un examen escrito final de los contenidos teórico–prácticos durante los turnos de exámenes o por régimen de parciales.

El régimen de parciales, que se rinden durante el cursado de la materia, consta de dos parciales escritos que contienen tanto aspectos teóricos como actividades de aplicación práctica, si algunas de las partes (teórica o práctica) no supera un porcentaje mínimo del puntaje total de esa parte (50 %) el parcial completo merece como calificación de uno (1).

El alumno deberá rendir el primer parcial con una calificación superior a 1 (uno) para poder acceder a rendir el segundo parcial. De acuerdo con la normativa vigente, el alumno sólo podrá recuperar un parcial cuya nota haya sido inferior a 4 (cuatro) y superior a 1 (uno).

Cabe aclarar que la calificación obtenida en el examen recuperatorio reemplazará a la del parcial que se recupera. Aprobando ambos parciales, o un

parcial y un recuperatorio, se considera promovida la materia y su calificación será el promedio resultante de ellos.

Después de cada turno de examen los alumnos tienen la opción de revisar su examen aplazado mediante una muestra de aplazos a cargo de algunos integrantes de la cátedra.

Para el caso de los parciales, la muestra de aplazos se hace en cada comisión de cursado.

Los temas son dictados durante un cuatrimestre en el cual se fija un cronograma de fechas de clases, de los exámenes parciales y de temas a dictar a los efectos de lograr explicar a los alumnos los contenidos antes de llegar a los exámenes parciales o finales. Esta situación lleva al docente en muchas ocasiones a centrarse en la explicación y en la realización de los casos prácticos con el «ajuste del tiempo» sin detenerse en aplicar estrategias que le permitan especialmente detectar dificultades y obtener información útil para ajustar la enseñanza.

A su vez, según la información surgida a partir de la implementación de test de seguimiento a los alumnos de dos comisiones de Contabilidad Básica durante el año 2012, los alumnos en su mayoría no van realizando un estudio de la materia durante el cursado ya que esperan a unas semanas antes de la evaluación, por lo que en las clases no transmiten al docente problemas, dudas, dificultades y temores. El alumno se limita a asistir a las clases —que no son de asistencia obligatoria— para escuchar la explicación del docente, tomar nota y ver si logra detectar lo que se tomará en el examen. De esta manera no se siente parte de la clase sino un simple asistente a las mismas, vale decir, un *espectador*.

Todo ello provoca que los alumnos rindan los exámenes parciales o finales habiendo temas que no comprenden adecuadamente. Problemática que se advierte post–evaluación, es decir, luego que el alumno realiza el examen y se corrige, sin tener la oportunidad de brindar un soporte a las dificultades en el momento apropiado.

En función a ello, se considera importante y necesario realizar un seguimiento del alumno durante el

cursado de la asignatura a fin de que el docente pueda detectar y dar respuesta a los problemas. Y, a su vez, el alumno pueda tener la posibilidad de mejorar su aprendizaje.

Esto implica un cambio en el rol del docente, que deberá seleccionar temas claves a desarrollar con más profundidad en clases, plantear nuevas estrategias que le permitan dedicar tiempo a la retroalimentación con los alumnos para verificar la comprensión de ello. A su vez, el alumno también deberá asumir un nuevo rol tomando una actitud más activa, no dedicándose solo a recibir pasivamente un conocimiento sino también a construirlo.

3.2. ¿Qué funciones cumple la evaluación?

Según De Vicenzi y De Angelis (2008:18), «evaluar implica atribuir una cualidad o un valor sobre algo o alguien en función de determinado propósito».

A nivel universitario cabe preguntarse: ¿cuál es nuestro propósito al evaluar? ¿Queremos evaluar resultados o queremos ir más allá de la acreditación de conocimientos por parte del estudiante? ¿Buscamos reconocer a la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza? ¿De qué manera formamos juicios de valor para realizar esta actividad?

Sally Brown y Angela Glasner (2003) mencionan que la evaluación tiene seis funciones principales:

- Proporcionar tiempo y atención de los estudiantes.
- Generar una actividad de aprendizaje apropiada.
- Proporcionar un feedback a tiempo al que presten atención los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad.
- En la corrección, generar calificaciones que permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.
- Asegurar la calidad proporcionando pruebas a los agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar estándares del curso.

En la aplicación de una prueba —instancia final— y su consiguiente calificación están presentes algunos de los ítems señalados, pero además

deberían tenerse en cuenta en la evaluación nuevos elementos, como ser: actividades de aprendizaje, *feedback* —la retroalimentación—, ayuda a los estudiantes y calidad.

De esta manera, veremos que las funciones básicas de la evaluación podríamos agruparlas en *formativa* y *acreditadora*.

Tal como lo enuncian Grau Company y Gomez Lucas (2010:8), «la evaluación formativa es la que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y a través de ella se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden».

Asimismo, este tipo de evaluación «tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los/las estudiantes y retroalimentar el proceso mismo» (De los Santos, 2006).

Por su parte, la evaluación acreditadora o sumativa consiste en obtener evidencias sobre si el proceso educativo ha sido efectivo o no, al finalizar el cursado de una asignatura o curso. Por ello es que en general se realiza al final del proceso de enseñanza, recopilando descripciones y juicios sobre los resultados obtenidos y estableciendo una relación con los objetivos para ver si fueron cumplidos. En el ámbito educativo resulta, tal vez, el tipo de evaluación más usado, ya que como mencionamos anteriormente, el proceso de evaluación es asociado generalmente a esta forma en particular.

3.3. ¿Qué implica una buena práctica de evaluación formativa y acreditadora?

Antes de responder esta pregunta, consideramos necesario presentar las fortalezas y debilidades de cada una de estas evaluaciones, debido a que ambas podrían contribuir a lograr la aprobación de nuestra asignatura.

• Evaluación acreditadora

Fortalezas:

- Se aplica en un momento concreto.
- Valora productos o procesos que se consideran terminados.
- Define si un resultado es positivo o negativo.
- Resulta apropiada para:
 - Seleccionar libros de texto para un momento determinado.
 - Proporcionar a los alumnos la titulación al finalizar una etapa educativa.
 - Inferir los resultados de un programa de estudios.

Debilidades:

- No es considerada adecuada para aplicarla al desarrollo de procesos dado que valora solo resultados finales.
- Implica fragmentación de procesos de enseñanza y aprendizaje que son de características continuas.
- Es utilizada como instrumento de control, de sanción y de poder.

También las autoras Lourdes Villardón y Concepción Yániz (2004) enuncian que en este tipo de sistemas de evaluaciones se detectan importantes carencias, como:

- Reducida batería de técnicas de evaluación.
- Ausencia de modalidades de evaluación que potencien aprendizajes interdisciplinarios.
- Escasez de un sistema de evaluación continuado.
- Escasez de dinámicas informativas generadas a partir de los resultados de la evaluación.
- Poco uso que se hace de los resultados de las evaluaciones, que permitan reajustes institucionales.

Si nos centramos sólo en realizar este tipo de evaluación, obtendremos como resultado una calificación final y recién ahí, una vez concluida la etapa de enseñanza, tanto docentes como alumnos podrán ver sus aciertos y dificultades, sin posibilidad de generar el feedback necesario para que el docente reajuste a tiempo su forma de enseñanza y el alumno su aprendizaje.

Así, se considera el examen como un elemento independiente que permite al docente obtener un resultado y valorar el conocimiento, y al alumno

aprobar la materia. Si a su vez, estos instrumentos son escasos, si no se explican de antemano las condiciones de la evaluación, es aún mayor la posibilidad de que la evaluación tenga una connotación negativa para los alumnos y de que no sea vista como una parte importante de su aprendizaje, de que el alumno tenga temor a las mismas, a equivocarse y a no superar dicha instancia.

Esto nos lleva, como docentes, a la necesidad de replantearnos las metodologías de evaluación utilizadas, considerando a la misma como un proceso complejo que deberíamos ir realizando en forma continua a lo largo del dictado de la asignatura junto al estudiante.

• Evaluación formativa

Siguiendo a Camillioni (2005), pueden destacarse las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas:

- Favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que es continua.
- Posibilita la identificación de los problemas en las distintas instancias de los procesos.
- Permite que los alumnos se concentren en los aprendizajes y no en las notas.
- Favorece el mejor desempeño de los alumnos, orientándolos acerca de cómo mejorarlo, resolviendo dificultades y errores.
- Genera procesos de retroalimentación.

Debilidades:

- Demanda al docente mucho tiempo de dedicación y esfuerzo, sobre todo en cuanto a la devolución que se debe realizar a cada uno de los estudiantes.
- El sistema educativo no brinda a este tipo de evaluaciones los mismos incentivos que los que se otorgan a las evaluaciones objetivas.
- En términos generales se observa una presión sistemática para que el desempeño del alumno sea objetivo y mensurable.

Consideramos que las fortalezas que presenta una evaluación de tipo formativa son altamente signifi-

cativas en relación a su impacto sobre la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, al generar la pregunta planteada en un principio, surge la necesidad de interrogarse acerca del perfil que se busca de un alumno universitario. En nuestros actuales debates docentes ponemos énfasis en la necesidad de que nuestros alumnos se formen en competencias.

Al alumno se le exige ser competente, es decir, *ser capaz*. Esta capacidad es medida no solo por el conocimiento adquirido —teórico y su aplicación práctica— sino también por valores éticos y actitudes profesionales.

El alumno debe *ser, saber y hacer*. Como docentes debemos ayudarlos en crear conciencia de la importancia de estos tres aspectos requeridos así como en generar un proceso de enseñanza–aprendizaje que les permita el logro de los mismos.

Si al alumno le exigiremos esta capacidad debemos evaluar la misma, considerando que engloba más aspectos que sólo el conocimiento adquirido.¹

Específicamente en lo que se refiere a la disciplina Contabilidad; como docentes de la primera Asignatura del área contable de las carreras de la FCE–UNL, nos interesa enseñar y evaluar la comprensión de conceptos contables básicos —conocimientos teóricos y prácticos— que le permitan al alumno no solo comprender los temas, sino avanzar en el aprendizaje de la disciplina contable a lo largo de su carrera universitaria.

Según la definición de David Perkins en el capítulo del libro de Stone Wiske (1999): «comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. (...) Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión».

Como docentes universitarias en ejercicio y en nuestra unidad académica, constatamos la importancia que tienen la memoria y la rutina para el logro

de conocimientos y habilidades en nuestros alumnos. No obstante es evidentemente que la comprensión de los temas, implica algo más que lo señalado.

Muchas veces advertimos que los alumnos no comprendieron un concepto, cuando no son capaces de aplicar un tema o aspecto a situaciones nuevas o cuando fallan en exámenes escritos donde se han modificado los enunciados o los planteos de las consignas respecto a lo habitual.

Se hace necesario que las prácticas evaluativas acompañen el proceso de enseñanza– aprendizaje. La forma de evaluar condicionará la forma que tienen los alumnos de aprender y a su vez la enseñanza debería ser coherente con el sistema de evaluación.

La evaluación debería ser tanto para el docente como para el alumno un recurso que le permita mejorar la calidad de la enseñanza y por ende el aprendizaje, apuntando siempre a actividades de tipo comprensivas.

Para ello deberían tenerse en cuenta los principios de evaluación que enuncia el autor Zabalza (2001), citado en Villardón y Yániz (2004):

- a) Debe servir para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades.
- b) Debe referirse a todos los objetivos formativos, esto es, ser integradora.
- c) Debe ser parte sustantiva del proceso formativo.
- d) Debe planificarse y ser coherente con otros aspectos del programa
- e) Desde ser inicial, de proceso y final.
- f) Desde ser formativa.
- g) Debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Para lograr que la evaluación cumpla con todos estos principios es fundamental que el docente acepte y realice un cambio en su rol, buscando distintas estrategias pedagógicas para la enseñanza y para la

(1) Cabe aclarar que cuando en este trabajo se referencia a “conocimiento adquirido” nos referimos al conocimiento crítico, reflexivo o de tipo “comprensivo” el que algunas de las autoras del presente han analizado en un trabajo anterior. Cfr. Bayonés-Regali “Hacia una evaluación continua de los conocimientos contables básicos” IX Congreso de profesores del área contable. Uruguay, Noviembre 2013).

evaluación que realizará. El docente no sólo actuará como trasmisor de conocimientos sino que debe ser una guía en el proceso de aprendizaje del alumno, invitando a la reflexión y a la autoevaluación.

En este marco las actividades de evaluación son parte inescindible de este proceso, debiendo generar los docentes estrategias de pensamiento —orientar, preguntar, incentivar, ubicar, relacionar, entre otras— que les permitan a los alumnos abordar con éxito la resolución de diferentes situaciones que a los mismos se les planteen, sea en el plano teórico o práctico.

La evaluación continua favorece el trabajo de seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje y comprensión de los temas por parte de los alumnos.

En esta evaluación de proceso se debería procurar en los estudiantes:

- Instancias de participación.
- Una mayor autonomía.
- Buscar, interpretar y analizar en forma crítica distintas fuentes de información.
- Argumentar distintas interpretaciones.
- Propiciar las prácticas colaborativas.
- Promover la evaluación mutua entre pares.
- Generar demandas cognitivas que permitan relacionar teoría y práctica.

Esto implica un cambio en el rol evaluativo del docente debido a que el alumno no modificará su forma de aprender si la evaluación sigue siendo sólo de tipo convencional.

4. Sobre el rol docente

4.1. Definición del perfil deseado para el docente que encara un proceso de evaluación comprensiva

La puesta en práctica de un nuevo enfoque en el proceso de evaluación y su implementación en un

espacio curricular requerirá una respuesta especial a la pregunta: ¿quiénes pueden ser docentes aptos para lograr en el grupo esa *capacidad de reflexión* deseada?

De nada sirve pensar en lograr la comprensión y la reflexión por parte de los alumnos tanto durante el proceso de enseñanza como durante el proceso de evaluación si los docentes que conducen al grupo no los preparan para la reflexión. A nuestro entender hasta se puede ver como un acto de deshonestidad no preparar al alumno para la reflexión, para la crítica, para la transferencia y articulación de conocimientos durante el cursado de la asignatura y elaborar recién para la evaluación una prueba que solicite todas estas prácticas por parte de los estudiantes.

El docente no puede transformarse de amigo y consejero en un enemigo que pide a sus alumnos recién el día de la evaluación una actitud que jamás fomentó en ellos. No puede la evaluación transformarse en una cuestión de poder en la que el docente es el fuerte y el alumno tratará de conformarlo con una respuesta improvisada.

Inicialmente es dable destacar que se considera central que los docentes a cargo tengan una dedicación parcial, manteniendo un equilibrio entre la dedicación a la enseñanza universitaria y su actuación profesional. No resultan convenientes los extremos: ni docentes universitarios exclusivos, aislados de la vida profesional del contexto, ni profesionales que dictan alguna clase universitaria aislada casi como hobby.

Actualmente la cátedra de Contabilidad Básica de la FCE—UNL cuenta entre su planta docente con un 90 % de sus profesores con dedicación semiexclusiva, de modo que se cumpliría con este requisito ampliamente.

Para definir el perfil de las personas a cargo del espacio curricular en el que se pretenda lograr la comprensión, el pensamiento crítico y la capacidad para la reflexión de los alumnos, seguimos las capacidades requeridas en Villar Angulo (2004) adaptadas al caso que nos ocupa:

a) Acercamiento a la condición de docentes reflexivos

Aquí más que nunca «el profesor universitario debe ser un profesional que realiza un servicio a

la sociedad a través de la Universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación».

El enfoque exige un docente reflexivo. Para definir qué acciones implican la reflexión en un docente se sigue a Roth (1989)² que recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar «¿Qué si...?»
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas, («situación problemática» «resolución de problemas»).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.

21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.

22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.

23. Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera.

Quizás la lista no sea completa, pero quien se acerque a realizar la mayor parte de estas acciones, seguramente podrá considerarse en el camino de resultar un docente reflexivo.

b) Acercamiento a la figura del tutor

«Históricamente, la figura del tutor se identifica con el educador pleno que se dedica a la formación integral del alumno». «Esto implica que un profesor universitario no ha de poseer sólo una competencia científica, didáctica e investigadora, sino que también ha de demostrar las capacidades de comunicación y de relación empática» (Villar Angulo, 2004:61 y 65).

El profesor encargado de llevar adelante un espacio curricular deberá tener en consideración que analizará junto al alumno elementos que no solo implican el saber disciplinar, sino su actuación ante casos concretos en su futura vida profesional. Su ejemplo y su consejo serán recordados, para bien o para mal, por toda la vida del estudiante.³

c) Acercamiento a la motivación positiva permanente

Villar Angulo (2004) nos recuerda que un alumno universitario, como cualquier otro, necesita estar motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje. Para ello señala que requiere:

- Valorar el aprendizaje.
- Creer que posee las capacidades y competencias necesarias para cumplir con éxito ciertas metas.

(2) En algunas versiones se agrega un criterio número 24: «Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso)».

(3) Es sorprendente como muchas veces nuestros antiguos alumnos recuerdan frases o comentarios que hemos realizado décadas atrás como si fueran una guía indeleble para sus vidas. Muchas veces también ni siquiera nosotros recordamos haber pronunciado esas frases o quizás meses después de haberlas pronunciado hemos cambiado de opinión.

- Verse a sí mismo agente responsable en la definición y logro de metas personales.
- Poseer estrategias de pensamiento y autorregulación del aprendizaje que le permitan lograr estas metas.
- Controlar las emociones y estados de ánimo que puedan facilitar o interferir con el aprendizaje y la motivación.
- Lograr los resultados que indican que ha alcanzado las metas (González, 1997 en Villar Angulo, 2004:82).

Los docentes que participen en un espacio curricular deberán contar con herramientas motivacionales para que los estudiantes logren entusiasmarse con los problemas planteados. No podrá contar solamente con la *necesidad de aprobar* de quienes encaren este espacio curricular.

d) Acercamiento a la comprensión de la diversidad de los estudiantes

Ningún sistema de asignaturas correlativas permite a un docente contar con un grupo perfectamente homogéneo de alumnos. Como en la vida, la diversidad es la regla y la peor forma de enfrentarla es utilizar criterios únicos para su atención.

Es así que: «La Universidad, como espacio plural, será más eficaz en la medida en que:

- Utilice como punto de partida los conocimientos y prácticas existentes.
- Considere las diferencias como oportunidades, no como problemas.
- Examine los obstáculos para la participación de todo el alumnado.
- Haga un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- Desarrolle un lenguaje común entre el profesorado y
- Cree unas condiciones que estimulen cierto grado de innovaciones y asunción de riesgos (Villar Angulo, 2004:99).

Recordemos siempre que, si consideramos como principio válido enseñar a partir de lo que ya se sabe (Litwin, 1998), que exista diversidad de estudiantes con diversos conocimientos enriquece a un curso mucho más de lo que lo complica.

e) Compromiso ético con los valores que se articulan con el curriculum de la institución:

El concurso docente que se plantee para su selección debe definir un perfil específico en este sentido, que se pueda contrastar en los antecedentes de quienes aspiren a coordinar ese espacio curricular. Un docente tradicional que descrea de las ventajas de la enseñanza reflexiva, de la articulación de disciplinas o que considere que la única alternativa es la clase magistral no participativa, no podría conducir ni participar en un espacio que pretenda lograr la comprensión, la reflexión y la preparación para la vida profesional y para la resolución de problemas. Se necesitarán docentes apasionados por la labor de enseñar, dispuestos a aprender juntamente con sus alumnos en cada encuentro.⁴

Sin embargo, no bastará con un proceso de selección, sino que deberá controlarse a lo largo de su desarrollo el efectivo logro de los objetivos. Las autoridades universitarias tienden muchas veces a pensar que su actuación finaliza al inicio de dicho proceso, ya que la gestión curricular debe quedar en manos de los responsables de las cátedras.

De nada sirve planificar actividades de reflexión y pensamiento crítico por parte de los alumnos si después quienes serán los responsables de llevarlos a la práctica *cierran la puerta del aula* y desarrollan la clase tradicional sin control de quienes planificaron un programa de una materia. Muchas veces los programas plasman actividades y criterios para desarrollar los contenidos que después, al analizar las evaluaciones no se evidencian en los resultados alcanzados por los alumnos. Quizás la explicación sea que quienes debieron ponerlo en práctica no

(4) Sin duda que la evaluación de estas características en un proceso de selección resultan difíciles, pero se deberá hacer un esfuerzo para determinarlas especialmente a partir de las entrevistas que prevén esos procesos.

interpretaron correctamente el sentido de esas tareas y no las desarrollaron según lo planificado, o simplemente no comparten la metodología sustentada por el programa, el jefe de cátedra o la institución y no lo manifestaron a quien correspondía en el momento oportuno. Los resultados en los alumnos marcarán el rumbo a seguir respecto de estas cuestiones.

5. Propuestas para mejorar el proceso evaluativo en la cátedra de Contabilidad Básica

Como se expuso en puntos anteriores, las clases en Contabilidad Básica son en su mayoría de tipo expositivo, tendientes a explicar todos los puntos teóricos del programa y con resoluciones de ejercicios prácticos en el pizarrón.

En cuanto a las prácticas docentes para propiciar reflexión en el alumno, el staff docente es muy heterogéneo.

Si bien existe una planificación y lineamientos generales impartidos por la titular de la cátedra, la forma de desarrollar las clases, la posibilidad de reflexión y de generación de debates de diferentes temas de actualidad relacionados con la disciplina y el análisis de distintas posturas críticas con los alumnos dependen de muchos factores (formación y vocación docente, personalidad reflexiva, antigüedad en el cargo, etc.), por lo que se podría decir que hay muchos componentes que no son posibles de controlar.

Con relación al instrumento que se utiliza para evaluar, el mismo consiste en parciales y finales, ambos con definición de notas, es decir, con función acreditadora.

Para implementar distintas actividades de tipo comprensivo en dichos instrumentos se combinan diferentes tipos de consignas: en la teoría se efectúan preguntas de desarrollo, de tipos verdadero o falso con justificación, análisis de cuentas, entre otras, y en la parte práctica, partiendo de una situa-

ción inicial, se les solicita la realización de asientos en el libro Diario para un período.

Para mejorar este proceso se tendría que empezar trabajando en aquellos factores que son posibles de mejorar, tales como:

- Capacitación pedagógica a los docentes, sobre todo en herramientas motivacionales.
- Para las clases de teoría ver la posibilidad de exponer solo temas principales promoviendo mayores actividades de tipo comprensivas (comparativas, críticas, etc.) enfatizar la indagación y dejar para los alumnos el estudio de aquellos temas que no requieren mayores complicaciones de comprensión.
- Para el desarrollo de ejercitación práctica agregar mayor cantidad de ejercitación que implique situarse en contextos variados, diversos; buscar, identificar y resolver problemas, entre otros. Utilizar los mismos tipos de ejercicios en los exámenes.
- Incorporación de tutores en las aulas, ya sea docentes o alumnos avanzados, lo que significaría una ayuda en cuanto a un seguimiento más individualizado a los alumnos; en detectar las dificultades de comprensión de los mismos, así como en la función de guía en las actividades propuestas.
- En cuanto a la evaluación, emplear distintos instrumentos que combinen variables cualitativas y cuantitativas, y que permitan evaluar no sólo conocimientos sino la interpretación y comprensión de los mismos, como:

1. Estudio de casos: análisis e interpretación de casos y alternativas de solución de los mismos sea que los proponga el docente y/o el alumno. Informes donde indaguen distintas perspectivas teóricas para una misma temática.
2. Exposición oral de los informes.
3. Portafolios: informes, análisis, construcción de gráficos y trabajos de campo para abarcar los temas de procesamiento y análisis de la información contable.
4. Resolución de problemas de naturaleza práctica.
5. Actividades de autoevaluación, por ejemplo, test de comprensión.
6. Actividades de evaluación entre pares.

7. Utilización de las nuevas tecnologías disponibles promoviendo el trabajo colaborativo y ampliando el mismo fuera del aula.

Al combinar distintos instrumentos el resultado final será más objetivo e incluirá la valoración de comportamientos y actitudes, además del conocimiento. A su vez, permitirá generar un cambio en los roles tradicionales de docente y de alumno, ya que ambos tendrán que asumir un papel más reflexivo y activo en los propios procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha reflexionado acerca de las prácticas de evaluación y la postura del docente frente a estas prácticas; considerando la necesidad de que los procesos de enseñanza estén ligados a los evaluativos.

A su vez, se ha buscado analizar la propia experiencia docente hacia el interior de la cátedra de Contabilidad Básica de la FCE–UNL en la que los autores se desempeñan.

A modo de conclusión se puede destacar que:

- Una buena práctica evaluativa de tipo reflexiva debería acompañar al proceso de enseñanza (y viceversa). Para ello se considera necesario transitar hacia mecanismos de evaluación que contemplen, entre otros, a las evaluaciones de *tipo continuas*, al margen de que estas instancias no tengan carácter acreditador, sino de autoevaluación o de *feedback*, ya que sirven de todas formas para la mejora del proceso que se aplica actualmente en la cátedra.
- Se considera que se puede trabajar paulatinamente hacia la implementación de mecanismos reflexivos tanto en el aula como en las instancias

evaluativas finales, utilizando nuevos recursos, como la ayuda de tutores, el uso de TIC, entre otros. Si bien la masividad de alumnos puede ser un obstáculo para estas prácticas, el compromiso de los profesionales docentes con sus actividades de enseñanza pueden aportar a la superación.

- La capacitación docente en estos aspectos y el apoyo institucional son esenciales para lograr estos objetivos. Se considera fundamental el papel del docente, empezando por cambiar su actitud de «sabelotodo» y transmisor de conocimientos e información, hacia el de guía del aprendizaje.
- Implica un cambio en el rol del docente, que deberá seleccionar temas claves a desarrollar con más profundidad en clases, por oposición al exceso de información sin tiempo para la reflexión y dedicar especial atención a la retroalimentación con los alumnos para verificar la comprensión.
- Las actividades de evaluación reflexiva son parte inescindible del proceso de enseñanza que también debe ser reflexivo, debiendo generar los docentes estrategias de pensamiento —orientar, preguntar, incentivar, ubicar, relacionar, entre otras— que les permitan a los alumnos abordar con éxito la resolución de diferentes situaciones que se les planteen, sea en el plano teórico o práctico.

Por todo lo expuesto, se evidencia que lo que pretende este trabajo, es realizar una mirada crítica sobre el rol docente tradicional y una propuesta de replanteo de las prácticas de enseñanza y evaluación, con el objetivo de lograr la comprensión y el aprendizaje significativo.

Las consideraciones de este trabajo no pretenden ser un punto final si no que por el contrario, intentan abrir el debate de este problema entre nuestros colegas para poder mejorar juntos nuestro oficio de enseñar.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor: pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Brown, S., y Glasner, A. (eds.). (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y enfoques*. Madrid: Nancea.
- De Vicenzi, A. y De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8, 17–22.
- Grau Company, S. y Gómez Lucas, C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. En Grau Company, S. y Gómez Lucas, C., *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (17–32). Alcoy: Marfil. Recuperado el 05/08/2014 de <http://hdl.handle.net/10045/14937>
- De Los Santos, M. (2006). Evaluación Formativa. *Educando: El portal educativo dominicano*. Artículo en línea del 13/10/2006. Recuperado el 05/08/2014 de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacion-formativa/>
- Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza*. En Camilloni, A.; Celman, S.; Litvin, E. y Palou de Maté, M.C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (11–35). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Villar Angulo, L.M. (coord.). (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Villardón, L. y Yaniz, C. (2004). *El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación*. Cuarta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado el 10/05/2013 de <http://giac.upc.es/JAC10/04/JAC04-LV.htm>
- Rodríguez, C. E. (2007). *Didáctica de las ciencias económicas*. Edición electrónica gratuita. Recuperado el 05/08/2014 de <http://www.eumed.net/libros/2007c/322/>
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- W. de Camilloni, A.R. (2005). *La evaluación de los aprendizajes*. Ponencia presentada en el 4to. Congreso Internacional de Educación, Febrero 2005, Santa Fe. Recuperado el 25/07/2014 de www.santillana.com.ar/03/congresos/ppt/ARWdeCamilloni.ppt

Registro Bibliográfico

Bayónés, M., Cristóbal, J., Di Russo, L., Menaker, P., Perotti, H., y Regali, M. S. (2015). Prácticas de evaluación como herramientas pedagógicas. Una mirada reflexiva desde el rol docente de Contabilidad Básica. *Revista Ciencias Económicas*, 12(01), 39–52.