

**ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE  
DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA CONTABLE<sup>1</sup>**  
**STUDY ABOUT ASSESSMENT PRACTICES OF ACCOUNTING  
TEACHERS IN HIGHER EDUCATION**

---

Elsa Larramendy<sup>2</sup>, Pamela Tellechea<sup>3</sup>, Diana Fonseca<sup>4</sup>, Laura Tavella<sup>5</sup>, Gisela  
Büechele<sup>6</sup> y Liliana Fernández Lorenzo<sup>7</sup>

*Fecha de recepción: 05-04-2016*

*Fecha de aceptación: 02-08-2016*

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del proyecto "Evaluación en Ciencias Económicas: Prácticas y Concepciones de los Docentes. Un Modelo para las Buenas Prácticas", acreditado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata para el período 01-01-2014 al 31-12-2015.

<sup>2</sup> Posgrado de Carrera Docente Universitaria, Contadora Pública, Jefa de Auxiliares Docentes en Cátedra C de Contabilidad Superior I, FCE-UNLP, Argentina.

E-mail: elsa.Larramendy@econo.unlp.edu.ar

<sup>3</sup> Contadora Pública, Ayudante Diplomado, FCE-UNLP, Argentina.

E-mail: pamelatellechea@gmail.com

<sup>4</sup> Especialista en Sindicatura Concursal y en Docencia Universitaria y Contadora Pública, Profesora Adjunta de la Cátedra B de Contabilidad Superior I, FCE-UNLP, Profesora Asociada de Contabilidad I, FCE-UNNOBA, Argentina. E-mail: dianafonseca@ciudad.com.ar

<sup>5</sup> Licenciada en Administración, Profesora Adjunta de la Cátedra Administración II, FCE-UNLP, Profesora Asociada de la Cátedra Análisis Organizacional, FCE-UNNOBA, Argentina.

E-mail: lntavella56@gmail.com

<sup>6</sup> Contadora Pública, Ayudante Diplomado de la Cátedra B de Contabilidad Superior I, FCE-UNLP, Argentina. E-mail: gisela.buechele@econo.unlp.edu.ar

<sup>7</sup> Master en Dirección del Control, Contadora Pública, Profesora Titular de la Cátedra C de Contabilidad Superior I, FCE-UNLP, Directora de Proyectos. Argentina.

E-mail: lfernand@isis.unlp.edu.ar

## Resumen

El presente trabajo analiza las prácticas de evaluación vigentes en materias del área contable de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un estudio de caso.

El objetivo de esta investigación es captar las prácticas vigentes a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores titulares y jefe de auxiliares docentes, y de encuestas a los profesores adjuntos y auxiliares docentes de las once cátedras de Contabilidad.

La información relevada fue analizada con metodologías cualitativa y cuantitativa con base en la interrelación de las respuestas de ambos instrumentos. Se observa que las prácticas evaluativas vigentes son congruentes con las principales concepciones sustentadas por los docentes. La mayoría de ellos se orienta hacia una evaluación sumativa y centra su atención en la evaluación de los aprendizajes, evaluando primordialmente conocimientos, conceptos y capacidad de resolución de problemas similares a los desarrollados en clase, con escaso nivel de abstracción.

**Palabras clave:** didáctica en Contabilidad, prácticas de evaluación, instrumentos de evaluación, concepciones sobre evaluación.

## Abstract

This case study analyzes current accounting assessment practices at the Economics Department at the National University of La Plata.

The data was collected through semi-structured interviews with professors and assistant professors, and surveys with adjunct professors and teaching assistants of the 11 accounting courses.

A qualitative and quantitative analysis of the answers obtained by both instruments reveals that current assessment practices are consistent with the teachers' main conceptions. Most of them use summative assessment and focus their attention on the evaluation of learning. They privilege the assessment of knowledge, concepts and problem-solving abilities similar to those developed in class, with low levels of abstraction.

**Keywords:** Accounting Didactics, Assessment Practices, Assessment Instruments, Conceptions of Assessment.

**JEL:** A220.

## Introducción

Actualmente, las instituciones educativas requieren que los docentes, además de transmitir conocimientos, puedan complementarlos con habilidades pedagógicas que hagan de ellos no solo simples educadores, sino también guías para el desarrollo de sus alumnos.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de promover prácticas pedagógicas que mejoren la calidad y el desempeño de los docentes.

Al respecto, debe considerarse que la mayoría de los docentes no realiza trayectorias formales de formación pedagógica. En general, este tipo de formación no constituye un requisito para acceder a los cargos, como ocurre en el caso bajo estudio: la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP). Tampoco hemos encontrado trabajos que hagan referencia a una didáctica específica para las ciencias económicas y menos aún para la contabilidad. Los que abordan esta temática, aplican los principios orientadores y las metodologías de la didáctica general a esta disciplina, sin detenerse en los contenidos propios de la contabilidad.

Se habla de evaluación, pensando que esta instancia forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo atraviesa en todas sus etapas. Evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar algo (un saber, una habilidad, etc.), pero que, a su vez, retroalimenta la totalidad del proceso antes mencionado.

El proyecto marco en el cual se inserta este trabajo es llevado a cabo por integrantes de la Unidad Pedagógica y docentes del área contable. En una primera etapa, se analizaron, a través de entrevistas y encuestas, las principales concepciones de los docentes de la FCE-UNLP respecto de la evaluación y los aprendizajes. A continuación se exponen algunas de estas concepciones:

- A pesar de la evolución observada con respecto a la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza y 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.
- 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 ambas posturas apuntan 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.

El presente trabajo corresponde a otra etapa del proyecto marco y aborda un estudio exploratorio descriptivo sobre prácticas de evaluación. Plantea como objetivo principal detectar y analizar qué prácticas realizan los docentes universitarios contables a la hora de evaluar, si solo evalúan aprendizajes o también la enseñanza, los instrumentos que utilizan para hacerlo, los momentos de evaluación, etc., con el fin de detectar regularidades del proceso de evaluación. Tiene como objetivo adicional diferenciar las distintas posturas de los actores de acuerdo con los roles que ocupan respecto de las prácticas de evaluación, e intentar detectar el modelo predominante al que adhieren. Paralelamente, pretende verificar si existe congruencia con las concepciones que ellos sustentan para luego poder realizar sugerencias, que en un futuro cercano mejoren el proceso de evaluación en el área contable.

Para lograr los objetivos antes mencionados se han utilizado los mismos instrumentos de recolección de datos que en la etapa anterior: entrevistas y encuestas. Se aplicó la entrevista a los profesores titulares y los jefes de auxiliares docentes –JAD–, y la encuesta a los profesores adjuntos y ayudantes diplomados. Se analizaron las respuestas obtenidas combinando dos metodologías complementarias: una cualitativa y otra cuantitativa respectivamente, que resultan enriquecedoras a los fines de este trabajo.

En general, se observa que las prácticas evaluativas vigentes son congruentes con las principales concepciones sustentadas por los docentes bajo estudio y que estos últimos adhieren a un modelo tradicional de evaluación, aunque se observan algunas prácticas aisladas innovadoras y con lineamientos claros de las que se puede intuir un posible cambio.

## Marco teórico

Si bien se intenta captar las prácticas evaluativas tal como se producen en el aula, sin contaminarlas con teorías, se explicita el marco teórico que subyace a la investigación, porque no hay mirada a la realidad ni menos aún un análisis que estén exentos de ser influenciados por las propias concepciones que tengamos sobre el tema.

El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación están profundamente interrelacionados, es decir que, por un lado, la evaluación se constituye como una instancia fundamental para pensar, revisar y planificar las prácticas de enseñanza. Por otro, la reflexión sobre qué se enseña, cómo se enseña, cómo se contribuye al mejor aprendizaje de los alumnos en particular, posibilita la mejora de la evaluación misma (Celman, 1998).

En el lenguaje cotidiano, evaluar, puede significar valorar, apreciar, estimar, atribuir valor a algo. Operativamente, la evaluación es un proceso por el cual se elaboran juicios acerca del valor o no de un fenómeno dado (Stufflebean y Shinkfield, 1985). En esa línea de ideas, Pimienta Prieto (2008) sostiene que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico. Función que no es nada fácil. No es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema (Zabala, 2007, p. 193)

También 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.

En el ámbito académico, la evaluación de los aprendizajes como campo ha estado usualmente vinculada a la medición, la acreditación y la certificación de los aprendizajes y, en menor medida, a promover la consideración del grado de apropiación de los aprendizajes o las dificultades encontradas para su construcción (Litwin, 1998).

Debe considerarse 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 (Ostengo *et al.*, 2011). En ella diferenciamos en primera instancia dos modelos principales:

a) Modelo de evaluación tradicional: es aquel donde la evaluación tiene por función central la calificación del alumno con una nota y acreditar los supuestos saberes que este alumno posee (o no).

En una 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. Desde una perspectiva tradicional, 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 del aprendizaje son llamadas evaluaciones sumativas.

Los problemas que presenta este modo de evaluar, es que 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 Litwin (1998), en este modelo la actitud evaluadora cambia el interés de conocer por el de aprobar ya que los educandos estudian para aprobar y no para aprender.

b) El modelo innovador participativo: toma fuerza en la década del sesenta al comprender que la evaluación no es simplemente medir y clasificar 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, lo cual, 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 y aprendizaje a fin de mejorar los procesos mencionados,

el proyecto educativo o la utilización de algún material didáctico. Es prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por 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 las preguntas 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.

Otro ítem importante es considerar qué cuestiones se deben tener en cuenta a la hora de definir los criterios de evaluación cualquiera sea el modelo de evaluación que tomemos; así, resaltamos algunas de ellas:

- Todos deben conocer las ideas y las decisiones que guían la evaluación. Qué, cómo, quién, con qué se evalúa, no son secretos, sino que se basan en criterios públicos y comunicables. Los evaluados tienen derecho a saber.
- La evaluación es un juicio que provoca efectos en las personas. No se trata de calificar para clasificar, sino de formar e informar a las personas, sobre los mejores modos de potenciar el aprendizaje del alumno y de enriquecer la enseñanza. La “devolución” o el “informe de evaluación” es parte del proceso formativo.
- 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.
- A la hora de pensar la evaluación, el principal desafío es construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable.
- Las calificaciones solo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica o conceptual. Es un indicador, pero no le dicen qué y por qué no anda bien y menos aún qué debería ser modificado.

Se destaca que los criterios de evaluación deben explicitarse, sobre todo aquellos que se consideran implícitos, respecto de los cuales se generan múltiples malentendidos. La ortografía y la presentación suelen estar implícitos para el docente, pero no así para los alumnos. Por otra parte, reconocer estos criterios y su valor en el momento de la evaluación nos permite aceptar el lugar que ocupan y no utilizarlos solamente para reafirmar nuestras ideas frente a las valoraciones de los aprendizajes de algunos estudiantes.

Ramsden (1992) destaca algunas cuestiones para el mejoramiento de las prácticas de evaluación en el nivel superior. Entre ellas, se encuentran: tratar por todos los medios de reducir la ansiedad frente a las pruebas, practicar la costumbre de escribir modelos de respuestas a las preguntas y utilizarlas para comunicar a los estudiantes lo que se desea, y utilizar la evaluación para orientar al estudiante acerca de cómo progresa en el aprendizaje.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación, coincidimos con el profesor Tirso Hernández (2015: 2-7) en que la finalidad primordial de la evaluación está dirigida al mejoramiento del aprendizaje del alumno y al énfasis de los procesos. Es necesario que el docente seleccione las técnicas e instrumentos de evaluación que contribuyan a garantizar la construcción permanente del aprendizaje. Las técnicas de evaluación responden a la pregunta: ¿cómo se va a evaluar? Es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación. Algunas técnicas son: observación, interrogatorio, resolución de problemas y solicitud de productos. Los instrumentos de evaluación responden a la pregunta: ¿con qué se va a evaluar? Es el medio a través del cual se obtendrá la información. Son el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes del estudiante. Ningún instrumento es por sí mismo suficiente si no se utiliza en forma inteligente y reflexiva. Cuánto más información nos brinde más certeza tendremos de los resultados que esperamos obtener.

## **Método**

Para el logro de los objetivos, partiendo de la clasificación de Montero y León (2007), se plantea una investigación empírica descriptiva, que permite la coexistencia de dos grandes enfoques o metodologías: la cuantitativa y la cualitativa.

En el abordaje cualitativo se presentan datos empíricos originales producidos

por los autores y enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición subjetivista. Se trata de un estudio de caso. En el mismo, los datos se obtuvieron a través de entrevistas y de preguntas abiertas incluidas en la encuesta. En cambio, en el enfoque cuantitativo se realiza un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas elaboradas con base en un marco teórico de referencia, con muestras probabilísticas. En su planteamiento no se incluyen hipótesis propiamente dichas. La combinación de ambos enfoques resulta enriquecedora a los fines de este trabajo.

Al momento de avanzar en la etapa de recolección de datos, se decide trabajar con las asignaturas denominadas Contabilidad I a IX, es decir con once cátedras de la FCE-UNLP, correspondientes a nueve materias del área contable (dado que Contabilidad Superior I, se compone de tres cátedras paralelas).

Se procesa un listado con la cantidad total de docentes de las cátedras mencionadas correspondiente a la composición de la planta docente a septiembre de 2014, y se considera ese listado el “listado base” sobre el cual trabajar, previniendo de esta manera cambios en las cátedras por razones de licencias, concursos, jubilaciones, etc. No se diferencia si se trata de docentes ordinarios, interinos o suplentes, sino que se considera a quien ejercía la función en ese momento.

Ese listado se ordena por cargos y de esta manera se determina la población de trabajo, es decir el total de docentes correspondientes a las mencionadas cátedras: 11 profesores titulares, 53 profesores adjuntos, 11 jefes de auxiliares docentes y 91 auxiliares docentes.

En función de la cantidad de docentes y de las funciones que asumen, se decide utilizar como instrumentos de recolección de datos las entrevistas para las categorías de profesores titulares y jefe de auxiliares docentes, y las encuestas para las dos restantes, profesores adjuntos y auxiliares docentes, que fueron elaborados por el equipo de trabajo a tal fin.

Respecto de los docentes entrevistados, se los considera informantes clave, 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. Estos informantes, dentro de la estructura organizativa de la facultad, son las personas que participan de su cultura, y sobre todo definen en cada

cátedra, la forma, el contenido y el momento de las evaluaciones tanto a nivel de ejercitación práctica como a nivel teórico, siempre dentro del marco de la reglamentación vigente.

### **Elaboración del instrumento entrevista**

El instrumento utilizado para el relevamiento de datos correspondiente a las categorías de profesor titular y jefe de auxiliares docentes, fue la realización de entrevistas semiestructuradas. La elección de este instrumento estuvo dada por la posibilidad que ofrece al entrevistado de explayarse en las respuestas libremente y, a su vez, permitir una interacción con él.

En sucesivas reuniones del equipo interdisciplinario, conformado por integrantes de la Unidad Pedagógica y docentes del área contable, se comenzó a diseñar las preguntas a incluir.

La primera parte permite trazar un perfil docente del entrevistado, como la antigüedad en el cargo, si es docente en otra institución, si tiene formación pedagógica (formal o no formal). Y, seguidamente, se consignan datos relevantes vinculados a la materia en la cual cumple su función, tales como si la materia es por promoción y la cantidad de alumnos que la cursan.

Las preguntas incluidas en la entrevista indagan en principio sobre las concepciones que tiene el docente frente a conceptos relevantes como aprendizaje, enseñanza y evaluación, para avanzar en las siguientes preguntas sobre los aspectos significativos vinculados específicamente a las prácticas utilizadas en esta última.

Las entrevistas fueron realizadas personalmente por los integrantes del equipo de investigación en el período comprendido entre agosto de 2014 y agosto de 2015. Cabe destacar que la concreción de las entrevistas presentó ciertas dificultades relacionadas con la coordinación de las fechas para su efectiva realización, porque muchos docentes tienen dedicación simple, y/o residen lejos de la facultad y/o tienen sus principales actividades fuera de la institución educativa. Todo esto implicó una cierta demora en la conclusión de esta etapa; sin embargo, se pudo entrevistar a los 22 docentes propuestos (100 % de entrevistas realizadas).

## Elaboración del instrumento encuesta

Tal como se mencionara anteriormente, el instrumento utilizado para el relevamiento de datos correspondiente a las categorías de profesor adjunto y auxiliar docente consistió en una encuesta. Así, en sucesivas reuniones del equipo interdisciplinario, a la luz de un primer análisis surgido de la realización de las entrevistas a profesores titulares y jefe de auxiliares docentes, y respetando la estructura y contenido de ellas, se redactaron las preguntas de la encuesta, tratando de abordar los mismos temas que las entrevistas y complementando su contenido con aquellos que requerían de una mayor profundidad.

Finalmente, el instrumento se constituyó con 15 preguntas, respetando un orden que permita introducir el tema bajo estudio de un modo gradual. Se utilizó un lenguaje acorde a los docentes, a quienes estaba dirigida la encuesta, y teniendo en cuenta que la extensión no fuera un factor que perjudicara la cantidad de respuestas obtenidas. Se establecieron preguntas abiertas y cerradas (estas últimas, con opciones de alternativa simple o múltiple).

Una vez construido el instrumento, se procedió a cargarlo en el programa LimeSurvey, que es una aplicación utilizada para llevar a cabo encuestas, incluido en la plataforma virtual de la facultad. Se envió el formulario por correo electrónico utilizando las direcciones del "listado base" de docentes, acompañado por un e-mail introductorio firmado por la directora del proyecto, en el cual se explicaba al encuestado la naturaleza del contacto y que sus respuestas serían confidenciales y utilizadas únicamente en el marco del proyecto de investigación. La encuesta se encontró disponible desde el 29 de mayo de 2015 hasta el 3 de agosto de 2015, enviando recordatorios periódicos a los participantes. Posteriormente, se procedió a contactar telefónicamente a algunos docentes para solicitarles que respondan la encuesta y de esta manera aumentar el tamaño de la muestra. De este modo, se obtuvieron nuevas respuestas.

De los docentes encuestados, se logró la respuesta de 81 sobre un total de 144, muestra que representa un 56,25 %. Según lo propuesto por De la Poza Pérez *et al.* (2003: 77-90) se considera un índice de respuesta medio significativo (mayor a un 26,36 %), y válido, pues no presenta sesgo de no respuesta, lo que permite inferir conclusiones con respecto a la opinión de profesores adjuntos y auxiliares docentes de las once asignaturas bajo estudio.

En el siguiente cuadro se muestra la interrelación de las preguntas de los instrumentos antes mencionados referidas esencialmente a prácticas de evaluación:

**Tabla 1.** Vinculación de preguntas entre entrevista y encuesta

Entrevista	Encuesta
4- ¿Qué evalúan Uds. prioritariamente?	<p>7- <b>¿Las formas de evaluar son similares a las actividades de las clases y trabajos prácticos? Por favor seleccione solo una de las siguientes opciones:</b> Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.</p> <p>9- <b>Enuncie al menos tres aspectos que considera clave para evaluar en referencia a los contenidos de la materia que Ud. dicta. Por favor, escriba su respuesta aquí:</b></p> <p>10- <b>¿De qué manera cree que se pueden evaluar mejor los aspectos enunciados en la pregunta anterior?</b></p>
5- ¿En qué momentos realiza las evaluaciones y para qué?	<p>5- <b>¿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</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relevamiento de información del proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>-Aprobación de la materia.</li> <li>-Valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados.</li> <li>-Valorar el desarrollo de competencias y habilidades.</li> </ul> <p>6- <b>Si tuviera una sola instancia para evaluar a sus estudiantes ¿cuál de las siguientes alternativas elegiría? ¿Por qué?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Al comienzo.</li> <li>-Durante la cursada.</li> <li>-Al final.</li> </ul>
6- ¿Cómo valoran y ponderan las evaluaciones? ¿Tienen criterios mínimos y comunes? ¿Uds. explicitan los criterios de evaluación a los estudiantes?	<p>14- <b>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:</b> Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.</p>
7- ¿Hacen devolución a los estudiantes de la evaluación?	<p>8- <b>¿Hace una devolución a los estudiantes de la evaluación realizada además de notificarle la calificación? Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:</b> Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.</p>
8- ¿Qué instrumentos o herramientas utilizan para evaluar? ¿Por qué los eligen? ¿Quiénes los construyen?	<p>11- <b>¿Qué instrumentos o herramientas utiliza más frecuentemente para evaluar? Puede seleccionar más de una opción e indicar a la derecha lo que desee aclarar:</b> Test de Lectura, Examen escrito de elección múltiple (<i>Multiple Choice</i>), 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.</p>
9- ¿Considera al momento de planificar e implementar la evaluación las cuestiones de índole afectivo-emocional?	<p>12- <b>¿Qué importancia les asigna a los aspectos emocionales de sus alumnos al momento de ser evaluados? Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:</b> Muy importante, Importante, Medianamente importante, Poco importante, No importa.</p>
10- ¿La normativa institucional (ordenanzas) condiciona la forma de evaluar? ¿Si trabaja en otras instituciones realiza la evaluación de otro modo?	
<p>11- ¿Influye la cantidad de alumnos en su cátedra a la hora de diseñar la evaluación? ¿Cómo aborda esa situación?</p> <p>12- ¿Identifica alguna dificultad en relación a la elaboración de las evaluaciones, su implementación, corrección, etc.? ¿Cuáles? ¿A qué atribuye tales dificultades?</p>	<p>13- <b>¿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.</b> 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).</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Luego de un análisis pormenorizado de las preguntas realizadas en la encuesta y de las temáticas abordadas en las entrevistas, se determinan las categorías que hacen a la práctica evaluativa en asignaturas del área contable y que se ofrecen a continuación:

1. Momentos o instancias: inicial, durante todo el proceso, final. Finalidad: relevamiento de información del proceso de enseñanza y aprendizaje, aprobación de la materia, valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados, valorar el desarrollo de competencias y habilidades.

2. Criterios utilizados: si tienen o no criterios mínimos y comunes; si explicitan o no los criterios de evaluación a los estudiantes.

3. Devolución al estudiante de la evaluación realizada: si se realiza o no.

4. Instrumentos utilizados: test de lectura, exámenes escritos, pruebas de ensayo, exámenes orales, portfolio, proyecto, informe, trabajo de campo, otros.

5. Consideración de aspectos emocionales en la evaluación: si se consideran o no.

6. Dificultades y restricciones en la elaboración de las evaluaciones, en su implementación, en la corrección, normativa institucional, etc.

A partir de allí, se interrelacionan y analizan los resultados realizando una correlación entre los temas abordados en las preguntas de las entrevistas y los de las encuestas a través de la triangulación metodológica antes comentada.

Posteriormente, se verifica si las concepciones sustentadas por los docentes son congruentes con las prácticas detectadas.

## **Resultados**

A continuación, se comentan los resultados logrados que describen las prácticas evaluativas vigentes en el área contable de la FCE-UNLP, agrupados en función a las categorías antes comentadas y teniendo en cuenta el rol asumido por los docentes.

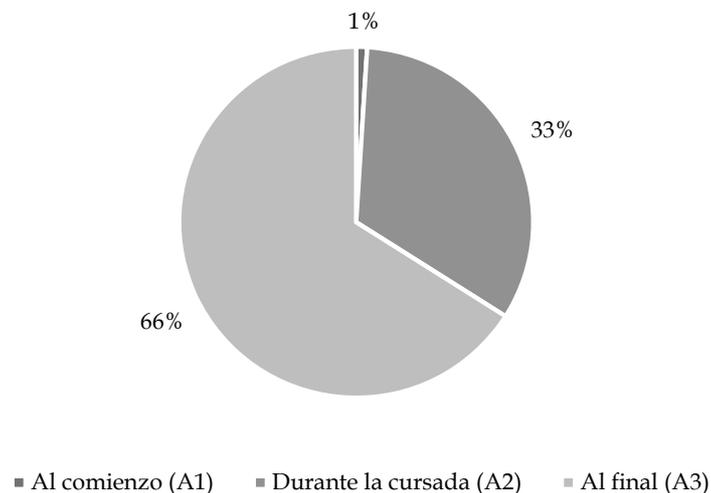
### **Momentos o instancias. Finalidad**

Del análisis realizado sobre la encuesta, los profesores adjuntos y ayudantes diplomados eligieron mayormente como primera finalidad de la evaluación el

valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados, seguido por el desarrollo de competencias y habilidades. Debe destacarse que casi la totalidad de los encuestados no considera prioritaria la aprobación de la materia como finalidad de la evaluación. Esto parece no concordar a primera vista con lo que puede observarse en el siguiente gráfico cuando responden en la encuesta sobre instancias de evaluación al seleccionar mayoritariamente la instancia al final, donde generalmente se define la aprobación del curso o materia, pero ellos mencionan otras motivaciones.

**Gráfico 1.** Instancias de evaluación

Si tuviera una sola instancia para evaluar a sus estudiantes, ¿cuál de las siguientes alternativas elegiría? ¿Por qué?



**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

En cuanto a los “por qué” de la mencionada elección, aquel que opta por la evaluación al final de la cursada, lo hace porque considera que de esta forma se evalúa el total de los contenidos y permite ver el resultado del proceso de aprendizaje, entre otras razones. Por su parte, quienes optan por la opción durante la cursada, lo hacen porque prefieren la retroalimentación y la posibilidad de corregir conceptos erróneos que podrían formarse.

Si se observa entonces las respuestas a estas dos preguntas de la encuesta se puede comentar que los mencionados docentes optarían mayormente por la

evaluación hacia el final del curso para lograr valorar el aprendizaje de los estudiantes de los temas desarrollados, priorizando así la evaluación de todo el contenido del programa de la materia.

Al analizar la pregunta de la entrevista a profesores titulares y JAD se arribó a otras conclusiones. La mayoría de los profesores titulares orientan sus respuestas a la evaluación durante la cursada, de manera continua enumerando las distintas instancias que surgen de la normativa institucional. Los JAD en sus respuestas hacen más referencia a los distintos instrumentos de evaluación que a las instancias de la misma.

Se puede destacar que los comentarios de los profesores titulares hacen más énfasis al deber ser de la evaluación sobre la base de sus concepciones, mientras que los JAD ponen el acento en la descripción de las prácticas realizadas en la realidad áulica.

### **Criterios utilizados: si tienen o no criterios mínimos y comunes; si explicitan o no los criterios de evaluación a los estudiantes**

Casi la totalidad de las respuestas brindadas por profesores titulares y JAD en las entrevistas aluden a la existencia de criterios comunes de evaluación. En algunos casos, mencionan que son mínimos, es decir, establecen un “piso” de aprobación o desaprobación. Por ejemplo, el desconocimiento de un tema puntual en una prueba puede implicar que el alumno desapruebe. En otros casos, señalan la valoración en puntuación o en porcentajes respecto de la totalidad de cada prueba, tanto para pruebas parciales como para exámenes finales. También se menciona que no siempre se acuerdan criterios de corrección porque existen varios caminos posibles de arribar a una evaluación.

Respecto de la divulgación de los criterios mínimos, en algunos casos se realiza de manera informal, verbalmente, en reuniones previas o posteriores a la instancia de evaluación; en otros casos, los criterios se formalizan de manera escrita, en general así lo mencionan los JAD. En cuanto a las respuestas de los profesores titulares, consideran que dan “cierta libertad” a los profesores adjuntos, para que, con base en su propio criterio, definan la calificación de sus alumnos.

Asimismo, respecto de si explicitan o no a los estudiantes los criterios de evaluación, como resultado de un análisis cualitativo se obtuvieron variadas respuestas. Algunos profesores titulares y JAD expresamente señalan que sí lo hacen, ya sea en el examen final, en la revisión del examen final a pedido del alumno o al comienzo de la cursada. Los menos mencionan que no lo hacen o que “no les consta” si en el aula se explicitan y que no han comunicado de manera escrita a los ayudantes diplomados la necesidad de que se transmita, pero que tal vez sí se haga en las reuniones previas a los parciales. Algunos JAD consideran que es mejor que los alumnos conozcan los criterios de evaluación al momento de rendir la prueba, pero no todos los ayudantes diplomados están de acuerdo. Cabe comentar que hay profesores titulares que consideran que las evaluaciones deben ser escritas para ser objetivas, haciendo referencia a la subjetividad de las pruebas orales.

Para disminuir la ansiedad y la incertidumbre del alumno en la instancia del examen hay quienes realizan un simulacro, previo a la toma del parcial, con autocorrección del alumno y resolución en clase. De esta manera, el alumno conoce los temas importantes y su ponderación, pudiendo además autoevaluar su propio desempeño.

En cuanto a los encuestados, la gran mayoría da a conocer los criterios de evaluación, corrección y/o acreditación a los estudiantes, ya que el 65,43 % siempre lo hace, el 23,46 % lo hace casi siempre, otros lo hacen a veces y solo uno de los encuestados no los da a conocer.

## **Devolución al estudiante de la evaluación realizada**

En general, se observa la interpretación del concepto “devolución” por parte de los entrevistados como sinónimo de resolución de pruebas y/o muestra de las mismas.

La totalidad de las respuestas de profesores titulares y JAD en las entrevistas realizadas, indican que “las pruebas – parciales y finales – se muestran”. Solo tres profesores titulares y cuatro JAD aclaran que lo hacen “solo si el alumno lo solicita y corresponden a materias avanzadas en la carrera”. En general, hacen más referencia a la muestra de las pruebas parciales y a su posterior resolución

en clase. En líneas generales, la devolución la realizan en forma grupal, aclarando cuestiones puntuales, por ejemplo: “muchos cometieron tal error...”.

Desde un punto de vista cuantitativo, los profesores adjuntos y ayudantes que hacen devolución de la evaluación siempre o casi siempre representan cerca de las tres cuartas partes del total.

### **Instrumentos o herramientas utilizados para evaluar. Características y construcción**

En la entrevista realizada a los profesores titulares de las cátedras bajo estudio, observamos que la gran mayoría utiliza el examen escrito, aunque para los finales muchos optan por el examen oral. En su construcción consideran los contenidos de las guías de trabajo. Hay profesores que en el examen escrito a su vez indican, para cada una de las preguntas, el tema y la unidad correspondiente. Una de las cátedras ha considerado el examen a libro abierto. Los JAD agregan que al momento de evaluar tienen en cuenta la participación en clase durante el dictado del curso.

En la mayoría de los casos, los instrumentos de evaluación – tanto el enunciado como la solución – son elaborados por los profesores titulares en cuanto a aspectos teóricos y por los JAD respecto de la práctica, salvo alguna excepción en la cual la solución de la práctica estaba a cargo de cada ayudante. En otros casos participan los profesores adjuntos y los auxiliares docentes en la elaboración de algunos de los temas a evaluar. Los instrumentos más utilizados son los siguientes: preguntas de respuestas múltiples, verdadero o falso, preguntas de respuestas cortas y resolución de problemas.

En la encuesta realizada a los profesores adjuntos y a los ayudantes diplomados, se observó que para evaluar la mayoría utiliza el examen escrito con preguntas abiertas y, como segunda opción, los test de lectura. También fueron consideradas otras opciones, por ejemplo: los exámenes orales y las preguntas de respuesta múltiple, como así también el trabajo de campo y, en menor medida, la utilización del portfolio.

## **Consideración de aspectos emocionales en la evaluación**

Existe una relación inversa en cuanto a porcentajes entre la cantidad de profesores titulares y JAD que consideran este aspecto al momento de la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación. Mientras que el 60 % de los profesores titulares entrevistados considera aspectos emocionales de los alumnos, el 64 % de los JAD no lo hacen. Cabe destacar que estos últimos aclaran que es por desconocer cómo hacerlo o porque no ha sido tema de debate en la cátedra de pertenencia o por considerar que tienen que evaluar conocimiento y no nerviosismo.

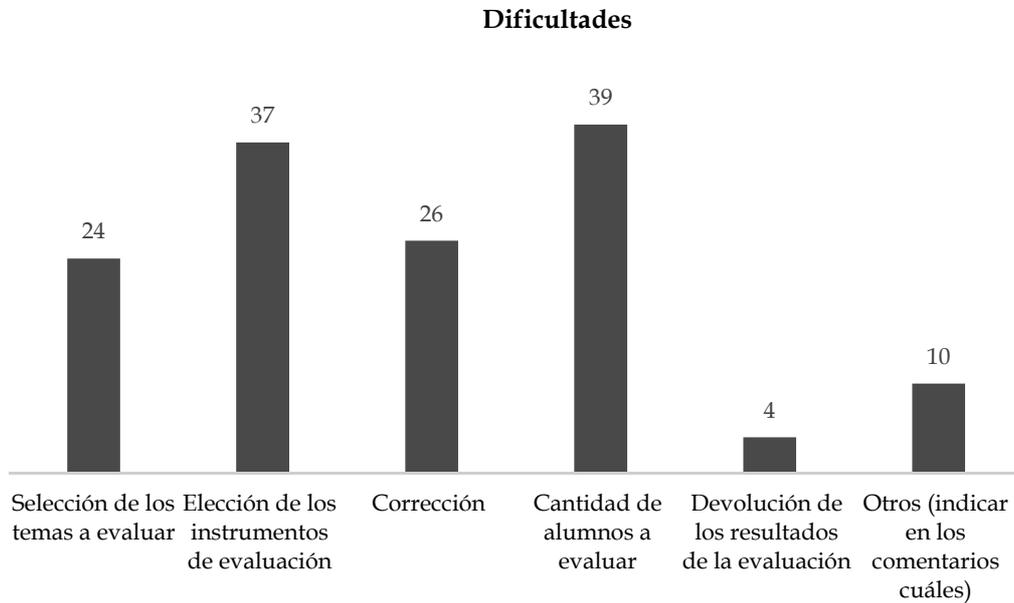
Los profesores que consideran este aspecto han expresado formas de abordar esta situación: realizar “simulacros” antes de las pruebas; tener en cuenta la extensión de los instrumentos de evaluación, que los cálculos a realizar sean sencillos (si no son el objeto a evaluar), la claridad en las consignas; realizar más pruebas escritas que orales; divulgar trabajos prácticos integrales, es decir con todos los temas que se incluyen en la prueba, con redacción acorde a ella y con su solución, preparados por la cátedra a ese efecto, para que el alumno haga su propia evaluación antes del examen.

En cuanto a los docentes encuestados, el 68 % le otorgó un grado alto de importancia a los aspectos emocionales de sus alumnos al momento de ser evaluados, mientras que el 24 %, un grado medio. En general, es un tema considerado por la totalidad de los docentes, ya que quienes consideran poco importante los aspectos emocionales solo representan el 6 % de los 81 encuestados.

## **Dificultades y restricciones en la elaboración de las evaluaciones, su implementación, corrección, normativa institucional, etcétera**

La mayor dificultad detectada en los docentes encuestados es la cantidad de alumnos a evaluar, seguida por la elaboración de los instrumentos utilizados a tal fin.

**Gráfico 2.** Dificultades en la elaboración de las evaluaciones



**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Similar proporción de profesores titulares como de JAD entrevistados considera que influye la cantidad de alumnos a evaluar a los efectos de confeccionar los instrumentos de evaluación. Mencionan además los cortos tiempos de corrección pautados por normativas vigentes. Esta problemática es en especial manifestada por los docentes de los primeros años (con mayor cantidad de alumnos) y los que tienen a su cargo cursos por promoción. Para hacerle frente, los docentes recurren a diferentes estrategias:

- Exámenes escritos en lugar de exámenes orales y reducción de la cantidad de preguntas a desarrollar, no solo por el volumen de lectura a realizar, sino también por los tiempos de corrección exigidos por normativas vigentes, y por la mala redacción y ortografía de los educandos.
- Evaluaciones escritas más modernas (*multiple choice*, verdadero o falso, frases para completar) en lugar de las tradicionales.

La mayoría de los docentes coinciden en que el número ideal de alumnos sería entre 40 y 50 por comisión.

En cuanto a la confección de los instrumentos para pruebas escritas, aún se observa una centralización en manos del profesor titular de cátedra para los

temas teóricos y de los JAD para los prácticos. Cabe agregar que en algunos se observa una apertura a la opinión y a la elaboración de partes de las pruebas por el resto de los docentes interesados en hacerlo.

Existe coincidencia en que los temas teóricos y prácticos a evaluar fueron previamente desarrollados en las aulas y que son similares, en especial las materias de los primeros años.

También han expresado algunos docentes la falta de difusión de los distintos instrumentos de evaluación con que se cuenta; así, por ejemplo, han mencionado el portfolio, que constituye el instrumento menos utilizado. Otra dificultad exteriorizada para evitar elaborar diferentes pruebas es la necesidad de coordinar en una instancia única la evaluación para todas las comisiones.

La mayoría de los profesores titulares y los JAD reconocen la existencia de criterios comunes de evaluación. En cuanto a las normas institucionales sobre evaluación, consideran que solo establecen las pautas básicas o mínimas sin ser limitantes. Por su parte, los que trabajan en otras instituciones opinan que las evaluaciones se realizan de manera diferente, pero dicha situación no desmerece el modo de evaluar en la FCE-UNLP.

## **Análisis de datos**

Teniendo en cuenta los resultados logrados en función de las categorías de análisis seleccionadas y del rol que asumen los docentes según el cargo desempeñado, pueden realizarse los siguientes comentarios a fin de describir sintéticamente las prácticas de evaluación de los aprendizajes vigentes en el área contable de la FCE-UNLP.

Generalizando, resulta importante destacar que la visión amplia de evaluación durante el proceso se va diluyendo a medida que se baja en la escala docente, ya que dicho concepto se percibe mayormente presente en los profesores titulares, pero no ocurre lo mismo con el resto de los docentes que se enfocan principalmente en la evaluación de los aprendizajes al final del curso. Como finalidad de la evaluación, valorizan en especial verificar el aprendizaje de contenidos desarrollados, poniendo su atención en el educando.

Casi la totalidad alude a la existencia de criterios mínimos comunes de evaluación, que son dados a conocer a sus alumnos, explicitándolos de variadas formas, complementadas con entrega a los alumnos de las pruebas ya evaluadas.

Tanto los profesores titulares como los JAD son los que elaboran los instrumentos de evaluación de aspectos teóricos y de prácticos respectivamente, así como las respectivas soluciones, variando la participación del resto de los docentes según las cátedras. Hay coincidencia respecto de que los temas a evaluar son similares a los desarrollados en las aulas, en especial en las materias de los primeros años.

La mayoría de los docentes brinda debida importancia a los aspectos emocionales de los alumnos a la hora de ser examinados, implementando variadas estrategias a tal fin.

La mayor dificultad encontrada para la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación es la cantidad de alumnos por comisión, que implica la necesidad de tomar todos los exámenes escritos en un mismo momento o elaborar propuestas diferentes para cada curso. A ello, se agregan los cortos tiempos de corrección pautados por normativas vigentes, y la ardua tarea de leer los exámenes debido a la deficiente redacción y ortografía que presenta la generalidad del alumnado en sus escritos. Este aspecto influye a la hora de seleccionar los instrumentos a aplicar.

En general, se observa que para enfrentar estos inconvenientes los docentes están reemplazando las pruebas orales por los exámenes escritos y dentro de estos, las preguntas a desarrollar por preguntas de respuestas cortas (*multiple choice*, verdadero o falso, frases para completar), dejando en general solo los exámenes orales para las pruebas finales. Los exámenes orales, en su mayoría, solo se toman a los alumnos que aprobaron previamente una prueba escrita de respuesta múltiple.

## **Reflexión final**

En función de lo antes expuesto, y teniendo en cuenta

- que la mayoría de los docentes se orienta hacia una evaluación sumativa, realizada al final del curso o materia con intención de chequear la adquisición por parte del alumno de los conceptos desarrollados,

- que en la generalidad de los casos centran su atención en la evaluación de los aprendizajes, no haciéndola extensiva a todo el proceso didáctico a fin de repensar el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar,

- que evalúan primordialmente conocimientos, conceptos y capacidad de resolución de problemas similares a los desarrollados en clase, con escaso nivel de abstracción, de reflexión, de razonamiento crítico y de aplicación a situaciones problemáticas no repetitivas,

es posible concluir que las prácticas evaluativas vigentes en el área contable de la FCE-UNLP son congruentes con las principales concepciones sustentadas por los docentes sintetizadas en la introducción.

Paralelamente, puede inferirse que los docentes adhieren a un modelo tradicional de evaluación, aunque se observan en algunas cátedras prácticas aisladas innovadoras y con lineamientos claros. Es probable que la decisión de cambio hacia un modelo más innovador participativo esté condicionada, en parte, por ciertas restricciones, como la normativa vigente o la cantidad de alumnos por curso.

En función de ello, se considera necesario continuar reflexionando en forma participativa (la institución, los docentes y los alumnos en el ámbito universitario y específicamente en el campo disciplinar contable), focalizando la atención en el proceso de evaluación como un conjunto y en su interrelación con la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe desear que con la divulgación a las partes interesadas, de este y de los otros trabajos referidos al tema, se contribuya a despertar interés por la evaluación a nivel universitario y a generar instancias de diálogo y reflexión centradas en su interrelación con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de perfeccionarlo y de formar alumnos más autónomos, reflexivos, creativos, es decir, alumnos preparados para resolver y enfrentar el cambio constante y la complejidad e incertidumbre de su futuro ámbito profesional.

## Bibliografía

- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En AA. VV., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Poza Pérez, J., Martínez Jiménez, R. y Vallejo Martos, M. C. Universidad de Jaén (2003). *Encuestas Por Correo En Administración De Empresas: Análisis De Los Índices De Respuesta. Metodología de Encuestas*, vol. 5, n.º 1, pp. 77-90.
- Hernández, T. (2015). Exposición dictada por el Profesor sobre Evaluación de los aprendizajes disponible, en <http://myslide.es/documents/tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacion-558490ef5cd74.html>. Consulta: agosto de 2015.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar. En Camilloni, A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, I. y León, O. Universidad Autónoma de Madrid (2007). *A guide for naming research studies in Psychology. International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7, n.º 3, pp. 847-862.
- 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.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Stufflebeam D. L. y Shinkfield A. J. (1985). *Systematic Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff.
- Zavala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.