



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Profesorado Universitario para la Enseñanza Media y Superior

TRABAJO FINAL

**La Evaluación
en la carrera de
Contador Público
¿Suma o Resta para los alumnos?**

GUSTAVO ALEJANDRO CASABONA

Julio 2022

Agradecimientos

Al grupo de profesores que, a lo largo de todo el trayecto recorrido en la cursada, supieron sortear los obstáculos de un momento en la historia de la humanidad tan particular, y lograron construir el conocimiento y generar el aprendizaje, con espíritu crítico, para llegar a esta instancia.

A todos los compañeros con quienes compartimos “pantallas”, experiencias y cuestiones inéditas durante todo el recorrido, con quienes trabajamos a la par y con quienes, al menos, supimos compartir un espacio de interacción enriquecedor.

A mis padres, quienes desde el inicio promovieron mi formación humana, social y académica, con la bandera docente de mi madre, la enseñanza del camino a seguir.

A Marcela quien, a mi lado, fue promotora y paciente de mi formación superior.

Muchas Gracias

RESUMEN

Este trabajo se propone indagar en los estudiantes de la carrera de Contador Público sobre un aspecto controvertido en el ámbito académico, como lo es la instancia de evaluación.

Recorre una serie de conceptos relevantes de diversos autores sobre la evaluación, sus formas y sus aplicaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre la necesidad de modernizar sus prácticas y la inclusión de los docentes y los alumnos en ese compromiso.

En la tarea, se buscan indicios de relación entre la percepción de los estudiantes sobre los procesos de evaluación a los que son sometidos durante la carrera y su fracaso en los exámenes o eventualmente en su trayectoria formativa.

Se trae una mirada, poco revisada, tal vez por la necesidad de la competencia institucional de acreditar saberes ante organismos, y dar prestigio y otras prioridades antes que el real objetivo de concretar el aprendizaje crítico y constructivo que prepare a los estudiantes a vivir profesionalmente su recorrido, relacionándose productivamente con su comunidad.

De un modo u otro, es necesario considerar al alumno en la instancia de evaluación, no solo por el contenido expuesto en un examen sino por su progreso en la construcción de saberes, modificando las técnicas examinadoras, llevándolas a escenarios más cercanos a la aplicación profesional de los contenidos aprendidos.

Palabras clave

universidad carrera contador público evaluación formativa evaluación sumativa examen alumno fracaso

Índice:

Agradecimientos	2
Resumen	3
Índice	4
Introducción	5
Marco Teórico	
Antecedentes de investigación	6
La enseñanza en la Universidad	6
La evaluación	9
La evaluación según el enfoque constructivista	13
La recolección de datos desde una visión tradicional	17
La evaluación auténtica	18
Prácticas recomendadas en el enfoque de evaluación autentica ...	19
La calificación	20
Trayectorias escolares y fracaso escolar. El foco puesto en el estudiante	21
Fracaso escolar	22
Encuadre metodológico	
Situación problemática	23
Justificación	25
Objetivos – Pregunta problema Hipótesis	26
Definición del tipo de diseño de investigación	27
Técnica de recolección de datos	28
Análisis e interpretación de datos	29
Conclusiones	35
Referencias	38
Anexo I	41

Introducción

A lo largo de la formación en el ámbito académico, los alumnos se enfrentan a innumerables situaciones que ponen a prueba su futuro profesional. Particularmente en la carrera de Contador Público, se estudia una amplia gama de temas que permitirá luego ampliar el espectro de las incumbencias al egresante titulado. Esto hace que las diferentes disciplinas tengan variados métodos de enseñanza y de evaluación. Y es en esta última instancia en la que hace foco este trabajo, ya que es el momento en el que de una u otra manera, se juzga el progreso de los estudiantes permitiéndole avanzar o estancarse en algún punto.

La bibliografía sobre la evaluación en la Universidad es extensa, pero suele tratarse esta cuestión en torno a las experiencias docentes y los resultados obtenidos en los alumnos.

Muchos autores incluyen la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, con conceptos innovadores incluso, pero poco se puede apreciar sobre la visión o la recepción que tienen los estudiantes de esta instancia.

Es por ello que aquí se intenta aproximar o dar una idea de la percepción que los aspirantes al título experimentan, y qué pueden expresar sobre los procesos de evaluación a los que son sometidos a lo largo de la carrera.

Para esto, se ha tomado como referencia a un grupo de alumnos en pleno progreso de la carrera y a otro grupo de profesionales ya egresados, quienes han superado todas las instancias.

Este trabajo no pretende ser una opinión acabada sobre ello, sino una aproximación y un paso para otros trabajos futuros, ya que, siendo acotado en una carrera, en una universidad de gestión privada determinada, en un conglomerado urbano como la Ciudad de Buenos Aires, seguramente deberán contemplarse las variantes en otros claustros, de gestión pública y en diferentes contextos de acceso para obtener evidencia y análisis de estas posibles experiencias.

Luego de una revisión de conceptos y opiniones bibliográficas que aportan una base para interpretar ciertas variables, se realizó una prueba de campo que permitirá al lector y a quien suscribe, recorrer algunos aspectos de esa percepción, confrontando algunas ideas previas, explícitas en el desarrollo, las que llevan a esbozar algunas conclusiones.

MARCO TEORICO

Antecedentes de investigación.

Existen numerosos estudios y opiniones que abordan diferentes dimensiones de las que se tratan en este desarrollo, pero no se descubrieron estudios similares al propuesto en este trabajo, sobre todo en el ámbito de la carrera de Contador Público específicamente y enfocado en la perspectiva del estudiante.

Existe extensa bibliografía sobre la evaluación, sus métodos, sus tipos, sus aplicaciones y estilos tradicionales y nuevas tendencias y algún otro número sobre las trayectorias educativas y el fracaso escolar.

Es dable citar el trabajo realizado por Aníbal Loguzzo (2018) titulado “Reflexiones en torno a la evaluación educativa en la enseñanza de las ciencias económicas”, realizado en 2016 en la Facultad de Ciencias Económicas de Universidad de Buenos Aires, con un alcance algo más amplio en las encuestas realizados ya que exploró en la Carrera de Administración en mayor medida que en la de Contador Público. En el trabajo reconoce la preponderancia de la evaluación tradicional en las materias de estas carreras, por sobre otras modalidades, cumpliendo ésta con la función principal de medir y controlar. Los alumnos reflejaron como concepto general de la evaluación, que se trató de un medio para aprobar o desaprobado las asignaturas, llevando esto a desarrollar estrategias para aprobar los exámenes, más que para elaborar herramientas y apropiarse y producir conocimientos.

La Enseñanza en la Universidad.

La Universidad es un espacio en el que se produce la transmisión del conocimiento social y académico. Para Imbernon (2009) existen dos polos opuestos al intentar enseñar en la Universidad, uno, en el que históricamente se da el aprendizaje pasivo del alumnado, en el que se erige como protagonista el docente, con sesiones de transmisión unidireccional (o metodología del busto parlante) donde realiza una disertación de un tema frente al alumnado, que escucha de forma pasiva tomando notas o apuntes e interviene

ocasionalmente, y el otro, el aprendizaje activo, que es interactivo, recíproco y cooperativo, donde el alumnado asume mayor protagonismo en la participación de la enseñanza. Si bien ambos se dan con matices, lo importante es que estas implicaciones permitan el aprendizaje y aumenten su significatividad.

Detalla una serie de requisitos mínimos para ejercer el espacio docente en esas aulas, tales como:

- Tener un dominio de la materia o disciplina que ha de impartirse. No se puede enseñar si no se sabe lo que se ha de enseñar.
- Tener cierto conocimiento y habilidades para comunicarse con las personas. La comunicación será la base de la enseñanza.
- Conocer al grupo de alumnos. Si pretendemos sintonizar, cuanto más conozcamos al grupo, mucho mejor.
- Conocer y experimentar técnicas de dinámica de grupos con diferente finalidad (presentación, fomentar la interacción, debatir, colaborar, simular...).
- Saber elaborar un guion de la sesión, es decir, distribuir el tiempo atendiendo a los objetivos que se persigan, el tipo de actividades que se propongan, la curva de fatiga del alumnado, etc. (reflexión en la acción).
- Tener preparado un sistema para evaluar tanto al alumnado como su propia intervención (reflexión sobre la acción).

Y no solo depende del docente que lleve adelante la tarea, sino del contexto Institucional, de la Universidad, y del área o la ciencia que se opere, la ubicación geográfica y el tiempo que condicionan las características del alumnado de manera económica y personal.

Afirma Imbernon (2009) que, para que la Universidad eduque realmente en la vida y para la vida, debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y, por el contrario, debe tender (dentro y fuera, o sea en sus relaciones y en sus prácticas) a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la interacción entre todas las personas vinculadas, ya sea por su trabajo en ella como en su condición de usuario, de agente social, o de simple miembro de la comunidad. Esta interacción debe reflejar el dinamismo social y cultural de una institución, qué es la comunidad y que está al servicio de la misma. La Universidad

debe dejar de ser un lugar exclusivo en el que se aprende una profesión, una carrera, un oficio, para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad que la contiene, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de investigar y de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones

Por ello la importancia de replantear la profesión y la formación docente en la universidad, que incluya en el proceso a las Instituciones y a los mismos docentes. Cada profesor Universitario es moldeado por sus antecedentes profesionales, pero también institucionales con culturas académicas diversas. Si bien por estos días se tiende a una formación pedagógica inicial para su posterior perfeccionamiento, el proceso parece lento.

“Que todo docente universitario asumiera y se sensibilizara interiorizando la docencia como una profesión educativa (y no tanto como un científico que enseña) y supiera cuáles son las tareas pedagógicas necesarias para llevarla a cabo, cuáles son los aprendizajes relevantes, los medios didácticos de que dispone y qué debe hacer para facilitar en el alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión más que el de repetición” (Invernón, 2011,p.393)

Para Escudero, J.M. (2008), la urgencia por los resultados, la elevación de niveles, la evaluación y el control de la educación por parte de los Estados en el contexto de la globalización competitiva y la primacía de las demandas del mercado son, desde luego, factores influyentes en el despliegue actual de las competencias.

En 1995 se sancionó la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95 y se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en un intento de mejorar la calidad educativa, alineación con las cuestiones productivas y políticas dirigenciales adecuándolos a sus demandas económicas e ideológicas.

La universidad, en una sociedad democrática, debería ser el ámbito favorecedor de la construcción de un pensamiento alternativo que diera lugar a la consolidación de espacios de resistencia y libertad intelectual necesarios para poder intervenir en ese entorno y,

fundamentalmente, en su propia institución, con posiciones críticas y de autonomía personal y profesional (Imbernon: 2000, 39).

“El docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesional respectiva. El poder y el prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado” (Lucarelli, 2004: 508).

La evaluación.

Si bien la evaluación es un tema controvertido y discutido, junto con la acreditación de saberes, que dan la posibilidad de la promoción para seguir o culminar el trayecto educativo o el paso a otro nivel, el abordaje de la percepción del estudiante sobre este proceso no parece tener el mismo nivel de ocupación.

Desde el punto de vista del estudiante, existe extensa bibliografía que suele tener una dirección y una vocación de explicar un fenómeno psicológico que el alumno padece ante una situación de estrés, de rechazo, de mal predisposición: la situación examinadora. Suele ser una instancia que es necesario afrontar para superar, de la manera que sea posible, con el menor grado de sufrimiento, ya que aparece como una amenaza, como un objeto temido.

¿Pero es un objeto de miedo por la situación misma, por el entorno social, por el miedo a fracasar, por el miedo a la corrección, a quedar en evidencia sobre la carencia de un conocimiento que se supone se debe poseer? ¿Es un ataque a la autoestima?

Como sugiere Perrenoud (1999), la evaluación es un momento escolar en el que sobresale la dramatización por sobre las tareas que se realizan.

Suelen tratarse indistintamente los conceptos evaluación, prueba, o examen, todas prácticas, que se utilizan para obtener calificaciones escaladas para acreditar conocimientos o el alcance de objetivos en un determinado período.

La necesidad de superar esos exámenes satisfactoriamente, según las escalas, ha desarrollado incluso otro tipo de habilidades para sortear exitosamente las pruebas sin considerar los objetivos del aprendizaje. Las viejas formas tradicionales han reducido la evaluación a una prueba difícil de superar, pero no por los conocimientos que deben aplicarse para las respuestas, sino por la necesidad de afrontar la situación de un resultado magro, la necesidad del contenido memorístico por encima del análisis y la comprensión o la búsqueda de soluciones.

El fin último de la promoción deja de lado el principal objetivo que es, o debería ser el de construir subjetividades, conocimientos y aprendizajes con espíritu crítico. Los estudiantes, en algunos casos se han convertido en especialistas en métodos mecánicos. Cuando se consulta entre los estudiantes, lo más común escuchar como primera pregunta la nota obtenida, la calificación, o cuánto se sacó en el examen, siempre, antes de preguntar si se aprendió, si entendió, si puede explicar o aplicar lo que aprendió, cuánto más sabe al llegar a esa instancia, que al inicio del curso.

Afirma Imbernon (2000) que la evaluación es una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores; si bien siempre hay estudiantes que al obtener buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas, existen también profesores que utilizan la evaluación para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Las prácticas de las diferentes formas de evaluar no son inocuas, y por supuesto generan diferentes consecuencias en torno a la escolarización y al modo de interpretarla y ejercerla para todos los miembros de la comunidad.

Las funciones sociales y el poder de control que tiene la evaluación generalmente parece restarle importancia al conocimiento que se puede obtener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos.

Esta condición laboral hace que los profesores admitan como "normal" el separar los momentos de enseñanza de los de evaluación.

Existen tareas y tiempos para enseñar y, al lado, separados en el tiempo y en cuanto a procedimientos empleados, otros momentos para comprobar lo que debiera ser aprendido.

Es cuando la evaluación se desintegra del aprendizaje perdiendo su valor formativo en el diálogo crítico entre profesores y alumnos.

Incluso puede considerarse la evaluación para medir la eficacia de los profesores.

Un modelo crítico de evaluación, como lo ha llamado Elliott (1990b) parte de la condición de que "la evaluación de la comprensión (se refiere a un tipo de aprendizaje de calidad) y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. El profesor fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los alumnos al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados de aprendizaje" (p. 224).

La separación entre tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene una distinción simétrica en los alumnos: la separación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación. (Elliott 1990b, p. 213), refiriéndose a la enseñanza secundaria, llama la atención sobre el fenómeno de la posposición del aprendizaje. Se refiere con ello a cómo los alumnos posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo vayan a ser evaluados y para responder a lo que se les exige. Es un mecanismo que no sólo afecta a la enseñanza secundaria sino a otros niveles.

Gimeno Sacristán (1992) cita a Cardinet (1986) enunciando que el procedimiento de hacer posible la evaluación integrada es plantearla de manera interactiva, es decir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario entenderla como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar. Se trata de conocer al alumno. Precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación más de éstos cuando enseñan.

Más que pensarla como algo que se sirve de procedimientos especiales, es una actividad que descansa en las capacidades del profesor (naturales y adquiridas por formación) para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, rasgos significativos de cómo

ejecutan las tareas, nivel de sus realizaciones, de las dificultades que van encontrando, del esfuerzo que ponen, y otras.

Señala Cardinet (1986b) que: "La evaluación formativa, para que sea aplicable por los profesores, no tiene que exigirles el uso de un extenso conjunto de instrumentos apropiados. Porque es en el mismo curso del aprendizaje donde la forma de operar y donde las realizaciones de los alumnos tienen que ser observadas y utilizadas inmediatamente para rectificar su forma de proceder. Del análisis de los ejercicios que corrientemente se realizan en clase se pueden extraer todo tipo de informaciones" (pág. 45).

Desde esta óptica. Harlen (1978) la define también, como: "El proceso de obtener información sobre aspectos relevantes de la experiencia y de las cualidades de los alumnos para adoptar decisiones sobre el ambiente de aprendizaje que estimule el progreso de los alumnos e incremente la eficacia del profesor" (Pág. 1).

Por su parte, Steiman (2017) señala que paradójicamente, en la Educación Superior, conviven prácticas de enseñanza en las que pueden identificarse la influencia de tradiciones diversas, en ocasiones contradictorias entre sí, junto a discursos de innovación, y de una formación asentada en el profesional del próximo siglo; prácticas caracterizadas por la transmisión verbal con discurso que fundamentan la importancia "del hacer" en la formación profesional. En este sentido, Saravia (2019) plantea que es necesario tomar real dimensión de lo que significa la tarea docente en el nivel superior y de que la formación en aspectos didácticos-pedagógicos tiene un impacto positivo en la mejora educativa, donde los beneficiados directos serán los estudiantes en formación, los futuros profesionales.

Abarcar el recorrido y las concepciones de la evaluación en el transcurso del tiempo llevaría un proceso de revisión que excede los objetivos de este trabajo, pero se hará referencia al menos a los aspectos relevantes de la influencia de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los estudiantes a la hora de acreditar los saberes. Se intenta contextualizar a la evaluación en el ámbito de la Universidad y en la carrera de contador público, y no desarrollar una revisión histórica de la evaluación.

La evaluación según el enfoque constructivista

La evaluación es un proceso complejo para Diaz Barriga (2000) quien sentencia que ya que dentro del hecho educativo se evalúa todo, es decir aprendizajes, enseñanzas, acciones del docente, contextos de los estudiantes y de la institución, programas, currículos entre otras cosas. Considera además que el carácter psicopedagógico, técnico práctico y administrativo de las instituciones que deben abordarse están entre los más complejos.

El enfoque constructivista pone en primer plano la evaluación del proceso de aprendizaje, busca que el alumno sea partícipe principal del proceso y se auto evalúe.

El docente tiene que considerar técnicas y estrategias evaluativas para generar un proceso dinámico de evaluación, considerando el uso de lo aprendido por los alumnos para la solución de problemas o la aplicación en la exploración.

Este enfoque ofrece una amplia gama de aspectos a considerar entre teorías y didácticas, pero finalmente acentúa la retroalimentación necesaria con los resultados evaluativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Feldman (2010), la evaluación es un tema delicado porque expresa el ejercicio de la autoridad de la escuela y del profesor, y revela la asimetría del dispositivo escolar. Toda sociedad conocida estableció conocimientos, destrezas y disposiciones que los jóvenes debían adquirir durante su preparación para, luego, formar parte del mundo adulto.

Evaluar no es lo mismo que calificar. Es necesario entonces distinguir el concepto de evaluación del término calificación

Se puede considerar a la evaluación como un proceso continuo y sistemático que permite determinar el alcance de los objetivos, es un proceso necesario y útil para ajustar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Cuando se evalúa se investiga, se recolecta información, y se emite una opinión que permite luego tomar decisiones. Es por eso que en toda evaluación se genera información y a su vez, implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación.

Así es que Elola, N. y Toranzos, L. (2000) explican que la información que se obtiene de la evaluación genera un nuevo conocimiento que implica un incremento de lo que se conoce del objeto evaluado y retroalimenta el sistema, permitiendo poner luz sobre cuestiones ocultas del objeto y obteniendo precisión sobre la naturaleza, la organización, los efectos, los elementos intervinientes entre otras cosas.

Definir la evaluación a través de sus características es lo que realizó Jean-Marie De Ketele (1984) interrogándose y respondiéndose:

¿por qué evaluar? Para certificar, diagnosticar, clasificar en subgrupos, para seleccionar, predecir el éxito, orientar, hacer balance de objetivos, para jerarquizar.

¿qué evaluar? Sujetos u objetos de la evaluación (los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos, el educador)

¿cómo evaluar? de técnicas de evaluación (Observación libre, sistemática o provocada, el examen escrito clásico, oral clásico o entrevista libre, en situación libre, prueba, entrevista o situación centrada en objetivo, análisis de contenido)

¿quién evalúa? responsables de la evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, evaluación independiente)

Es así que apoyándose en De Ketele, Feldman (2010) a su vez describe la evaluación de acuerdo a su función:

Evaluación formativa: Regula la acción pedagógica y se utiliza para ajustar los procesos y las estrategias. Si su propósito es vigilar acompañar el aprendizaje, es necesario que forme parte de la enseñanza.

Evaluación Pronóstica: Fundamenta una orientación.

Evaluación diagnóstica: Adecua el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo. Sobre esta función, Díaz Barriga (2002) agrega que este tipo también se realiza con la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes en relación con el programa pedagógica al que se incorporarán. Esto puede arrojar dos resultados: que los alumnos son cognitivamente competentes o los que indiquen que no poseen aptitudes cognitivas mínimas necesarias para incluirse en el proceso.

Evaluación sumativa o compendiada: Es la que realiza un balance final. En la mayoría de las ocasiones, en los sistemas escolarizados tiene carácter certificativo e incorpora al balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción que sostiene la obtención de certificados (de aprobación de un año escolar, de un curso o nivel o de un título). Feldman cita a Perrenoud, (1999: 56-57)

La **evaluación sumativa interna**, consiste en actividades de evaluación diseñadas y administradas por el profesor para su clase; es la forma habitual de evaluación (pruebas o exámenes al finalizar una unidad o un período escolar). Entrega información sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esta información es la que debe distribuirse a todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, sirve como medio de certificación, en modo calificación para acreditar los aprendizajes de manera formal.

Para Feldman (2010) la distinción más importante es la que diferencia la evaluación formativa, que tiene como propósito mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos durante el curso, y la evaluación sumativa, destinada a determinar el resultado total y final del curso.

La **evaluación sumativa puede ser externa**, cuando al ser diseñada por organismos de control o asociativos emiten un carácter certificativo, lo que excede a lo que es administrado el profesor.

Si bien hay establecimientos que modifican y adaptan incluso sus programas en favor de brindar conocimientos y aptitudes requeridas por estas pruebas externas, no siempre garantizan los estándares necesarios.

En Argentina, la resolución 3400-E/2017 del 2017, del Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo de Universidades y de acuerdo a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se incluyó al título de Contador Público en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, una propuesta que fue previamente aprobada por el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias económicas Nacionales (CODECE) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) a través de su Unidad de Vinculación Académica de Ciencias Económicas, a los que se sumaron aportes del equipo técnico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

Allí se aprobaron los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de Contador Público.

De los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Feldman afirma que las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de los alumnos en tanto se ofrece información y valoración sobre la tarea.

La **evaluación formativa** cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. El carácter formativo de la evaluación queda, entonces, según Perrenoud (2008), asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje. Esta cooperación se efectiviza de dos maneras. La primera, adaptando el ritmo y el tipo de ayuda. La segunda, ofreciendo información a los alumnos acerca de sus tareas, de sus progresos y de sus dificultades.

En otros casos, la evaluación asegura que la enseñanza corresponde a las características de los alumnos. Mediante evaluación en proceso se adaptan las actividades, el tipo de tareas o su ritmo para adecuarlas al aprendizaje de grupos particulares de alumnos. Por supuesto, estas dos funciones pueden combinarse en un mismo curso.

Evaluar implica no solo el aprendizaje, sino que incluye dimensiones como la enseñanza y el profesor.

Aquí es donde se debe considerar el aspecto formativo pedagógico del docente y la manera en que planifica y lleva a cabo su proceso evaluativo y calificadorio. Si aplica un criterio reflexivo puede considerarse que evalúa su propia tarea al mismo tiempo.

Entonces, la evaluación puede decirse que tiene tres momentos, la recolección de información, luego la valoración de la información de acuerdo con determinados criterios y luego la toma de decisiones.

Las decisiones dependen de las valoraciones que se realicen analizando la información obtenida aplicando determinados criterios, entendiendo como criterios los objetivos a alcanzar, las pautas de desarrollo, los modelos, las reglas de procedimiento.

Otros posibles propósitos de evaluación son los que enuncia Jean-Marie De Ketele:

Evaluar para certificar: para decidir si la persona que se evalúa tiene los conocimientos suficientes para avanzar al curso o al ciclo siguiente, o a la vida profesional, según corresponda.

Evaluar para clasificar la población: Situar a los sujetos unos en relación con los otros: quién es el primero, el segundo, el último; o qué nota puede atribuirse a cada uno de ellos: sobresaliente, diez, bueno, suficiente.

Evaluar para hacer el balance de los objetivos intermedios: Decidir si el alumno ha alcanzado los objetivos intermedios requeridos para continuar la secuencia de aprendizaje ó establecer en qué medida dio buenos resultados el aprendizaje de los objetivos intermedios de perfeccionamiento. Los dos aspectos condicionan las decisiones correctivas.

Evaluar para seleccionar: Se trata de ordenar los resultados por orden de importancia, para tomar decisiones sobre ingreso o diferenciación de las personas evaluadas; esto supone establecer los niveles para establecer la aceptación o derivación.

Evaluar para predecir el éxito: Evaluación basada en una investigación anterior que ha establecido una relación entre predictores y criterios de éxito (por ejemplo, que los niños que tienen un cociente intelectual superior a 120 en un test determinado aprenden a leer aun cuando el medio escolar y familiar sean muy desfavorables); supone la estabilidad de las condiciones en las que se ha observado esa relación; entonces, debe emplearse el mismo test, en las mismas condiciones de evaluación, para sujetos con características similares a las de los evaluados (De Ketele, 1984: 30-32).

La recolección de datos desde una visión tradicional

En este enfoque el alumno recibe información como receptor pasivo, sin cuestionarla, y debe replicarla de forma memorística.

Acompañan las técnicas interrogatorias como los cuestionarios, entrevistas, autoevaluaciones, exámenes orales, en las que de manera oral o escrita se apela a los contenidos de las materias a los que debe adicionar su interpretación.

Existe además la aplicación de los conocimientos para la resolución de problemas en pruebas estandarizadas, de opción múltiple, se ensayos o escritos, donde además se observarán el uso y el manejo de habilidades

Afirma Feldman (2010) que los instrumentos tienen que ser confiables y válidos más allá de quien los ponga en práctica y por supuesto deben ser útiles a la necesidad planteada.

La bibliografía es más que abundante sobre los métodos de evaluación, pero en este trabajo no se intentan establecer sus variedades, sus definiciones o sus utilidades, si no más bien su forma de construcción y el grado de participación que tienen en ella los estudiantes por estos días.

La evaluación auténtica

Es un enfoque de evaluación para el aprendizaje, evaluación formativa o formadora, evaluación con sentido pedagógico. El Aprendizaje como proceso de creación de significado. Se sintetiza a partir del conocimiento previo con la nueva información.

Anijovich (2014) la describe:

- “Tiene como propósito claramente definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o una meta para alcanzar.
- La tarea que los alumnos deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige.
- La tarea propuesta es desafiante y requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución, en los que puede haber información redundante o carencia de esta.
- Incluye restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real, para lo cual es necesario reconocer cuales son, buscar alternativas existentes o crear una y tomar decisiones para resolver los problemas planteados.
- Implica utilizar una variedad de recursos cognitivos, ya que las situaciones que se proponen para abordar son complejas. Requieren variedad de conocimientos y procedimientos.
- Requiere tiempo para desarrollar procesos de trabajo. Se trata de ofrecer a los estudiantes variadas oportunidades para buscar informaciones y recursos, diseñar modos de resolución, facilitar espacios para que muestren sus avances y reciban retroalimentaciones de los docentes y de sus compañeros hasta llegar al producto final.”

Prácticas recomendadas en el enfoque de Evaluación Auténtica.

La Evaluación auténtica incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes valoraciones de desempeño, portafolios y autoevaluación.

La evaluación de los desempeños comenzó a utilizarse en el área de la ciencia, a través de resolver problemas, construir un artefacto o efectuar un experimento. Se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito, a la matemática y en general a todo el currículo, ya que plantea que los y las estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

La Evaluación auténtica es consistente con el uso de portafolios, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Cuando hablamos de portafolios estamos aludiendo a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento específico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la escuela.

La autoevaluación por otra parte ofrece al estudiante oportunidades para que éste autorregule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras. Para que esta sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

Otra de las formas más productiva de evaluación la constituye la observación directa (y registro) de las actividades diarias dentro de la sala de clases.

Perkins (2001) señala que la evaluación auténtica somete al estudiante a participar de las mismas actividades cuyo objeto es el que se persigue sea apropiado. Los problemas de este sistema exigen que los estudiantes se superen a si mismo al tiempo que les brindan la oportunidad de desplegar el dominio y la comprensión. Esencialmente se examinan la transferencia y la comprensión.

Agrega que los exámenes habitualmente no ponen a prueba las actividades que realmente interesan. Las evaluaciones más exigentes impulsan el sistema en un sentido positivo, sólo cuando los maestros saben enseñar para esas evaluaciones.

En examen de evaluación autentica, los problemas no se solucionan usando los métodos de rutina, sino que necesitan de una comprensión sustancial del sentido y llevan más tiempo que los convencionales, piden que se integren las diferentes ideas de la disciplina y por ello, el resultado es un producto complejo: un ensayo, un plan de lecciones o un conjunto de problemas para que lo resuelvan otros.

Afirma que armar y calificar estas evaluaciones conllevan un mayor tiempo, esfuerzo y dinero y hasta un riesgo contraproducente, cuando se exige mucho a los estudiantes. Para evitar esto, es necesario hacer reformas pedagógicas que los preparen para una cognición de orden superior, lo que entraña un costo adicional. Es por tanto, una propuesta cara en todo sentido.

Concluye que la mayor esperanza reside en que la economía cognitiva de las aulas se acople a la economía monetaria de la Nación, para acelerar la marcha y alcanzar la meta.

La calificación

Describe FELDMAN (2009) que la calificación es una síntesis de la diversidad de dimensiones que componen un producto o una actuación. Pero que esa calificación no es demasiado informativa acerca de cómo se compuso.

Agrega que la composición es justamente la que expresa las reales capacidades supuestamente evaluadas. En el peor de los casos, la calificación expresa una impresión general, poco apoyada en información fiable y en análisis sistemático.

En el mejor de los casos, esa calificación expresa la asignación de un valor promedio en un conjunto posible y, en ese sentido, ofrece solo una parte incompleta del análisis que la

evaluación representa La calificación, entonces, es una expresión limitada de un rendimiento educativo.

Afirma que de todas formas es necesaria dentro de sus limitaciones ya que sobre todo debe cumplir la función de certificación que tiene la evaluación que por supuesto tiene en todo el sistema escolarizado de educación.

Hace referencia a la función que tiene la evaluación y su resultado, ya que es de práctica pública la necesidad de la acreditación y su comunicación: a los estudiantes, a los padres, a la comunidad, a autoridades o a instituciones con los cuáles los estudiantes interactuarán en el futuro.

No debe además dejarse de lado la posible parcialidad del evaluador ya que la evaluación se realiza en base a un modelo de referencia que desarrolla el profesor y por lo tanto no es un modelo único e invariable.

Asegura que las nuevas teorías no se ocupan de neutralizar este efecto en la evaluación.

Trayectorias Escolares y Fracaso Escolar – El foco puesto en el estudiante.

Abordar el aspecto de la trayectoria de los estudiantes nos permite ampliar la mirada ya que la complejidad de la percepción del estudiante lo plantea como un desafío.

Flavia Terigi (2007) define trayectorias teóricas como los itinerarios que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados y con la periodicidad estándar del sistema educativo., el sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción.

Respecto de trayectorias reales son las que efectivamente se registran realizadas por los estudiantes.

La trayectoria es aquel recorrido o camino que transita un estudiante o un grupo de estudiantes en una institución en un tiempo determinado. Bourdieu (1977:82)

Establecer una trayectoria, en un momento y en un lugar, permite de alguna manera reconstruir sus antecedentes y recuperar las vivencias a lo largo de su camino escolar, aunque esto implique salirse del contexto de la escuela, siendo únicas cada una, pero que a la vez ayudan a comprender la construcción del proceso de percepción y aprendizaje de cada uno.

Bourdieu (1979:108-9) afirma que “A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (...) De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida”

Las experiencias escolares previas están directamente vinculadas con la construcción de formas de acción específicas que pueden ser más cercanas o lejanas de las exigencias en la universidad. El inicio de la vida universitaria les implica a los estudiantes movilizaciones internas y la necesaria construcción de disposiciones que permitan asumir y sobrellevar las nuevas demandas”.

Es oportuno delimitar el término de trayectoria escolar, que, si bien se utiliza con mayor preponderancia a los niveles primario y medio, aquí se refiere a la etapa superior, más específicamente la universitaria.

Fracaso escolar

El éxito o el fracaso escolar no depende solo del alumno, Intervienen allí una multiplicidad de factores escolares como el grupo de estudio, el cuerpo docente y directivo y extraescolares, como la familia y en definitiva el propio alumno.

Tal vez es mucho más evidente el resultado, el síntoma que aparece a la vista a través de los resultados como la repetición del curso, las bajas calificaciones, o el abandono.

No alcanzar las metas formativas de acuerdo al nivel educativo, fijado por el contexto socio económico cultural. De allí será luego la valoración sobre si la apropiación de contenidos con los que egresa, con muchos o pocos, son aceptables o no.

Alertas visibles: inadaptación, desinterés, bajo rendimiento, absentismo, abandono, indisciplina.

Causas Múltiples:

Buena base socioafectiva, Presión familiar, representación social, estatus., descarte, muchos pierden el interés en las clases, comienzan a sentir que no son lo suficientemente buenos y consideran la posibilidad de abandonar la universidad.

En este trabajo se observarán con mayor énfasis las causales escolares.

En este sentido Tinto (1993) hace referencia a la tendencia clásica de atribuir el abandono a las acciones y destrezas de intelectuales con las que los estudiantes llegan a la universidad, junto con la falta de motivación o la inhabilidad para lograr completar la carrera. Pero en desacuerdo con eso, sostiene que la responsabilidad debe compartirse con la Institución y por supuesto, con los docentes quienes deben trabajar en la motivación y en atraerlos al proceso educacional formando alumnos activos, relacionar más claramente las actividades con el proceso de aprendizaje y con la persistencia del estudiante. Amplía además que las universidades son comunidades dentro de comunidades. Cuando las comunidades académicas y sociales de la institución son débiles, estas demandas externas contrarias pueden disminuir las habilidades del estudiante para persistir y completar el curso.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Situación Problemática:

La instancia de acreditación de saberes, “la evaluación”, ha atravesado la vida de los estudiantes de diferentes formas y en distintos ámbitos y circunstancias provocando reacciones y resultados diversos, generando todo tipo de sentimientos, desde la sensación victoriosa hasta la derrota más profunda, desde el reconocimiento social hasta el anonimato, el progreso académico o, la deserción.

Los estudiantes han afrontado a lo largo de la historia diferentes tipos de evaluaciones desde las demostraciones de adquisición de habilidades a los recitados memorísticos. La evaluación entendida como medición, supone un rol distinto según el aprendizaje del que se quiera dar cuenta.

La instancia de acreditación de saberes ha trascendido los ámbitos académicos para ser una medida internacional, tanto global como regional, haciendo gala de políticas educativas nacionales o desnudando las ausencias de ellas, según se analicen y se expongan sus resultados, y las ubicaciones en los rankings internacionales, con una mirada generalista y de elevados estándares impuestos.

El tenor cuantitativo que recibe el resultado evaluativo es la acreditación necesaria para el progreso en la trayectoria y ha tomado indudablemente mayor relevancia que el resultado del aprendizaje significativo, que el contenido y la producción del alumno, que la adquisición de la habilidad y el uso de una herramienta adaptable para su etapa profesional. ¿Es entonces la necesidad de aprobar y acreditar, mayor a la de adquirir conocimientos para los alumnos?

Desde la lente constructivista, este enfoque aparece lejano en tanto la evaluación debiera ser entendida como construcción y producción de conocimiento, en un proceso conjunto entre el docente y el aprendiz, considerando de manera particular las descendencias, las necesidades, el contexto y todas las cuestiones particulares en las que se desarrolla.

Pero si no se aprueban los exámenes, no se avanza.

Aquí es donde una nueva necesidad, una nueva carga se incorpora a la mochila del estudiante, no solo incorporar conocimientos sino aprobar cada examen de la manera más eficientemente posible, aunque implique técnicas que no permitan una futura asimilación.

Es el hecho psicológico y emocional de haber aprobado una instancia, haber dado un paso en la dirección necesaria que permita seguir adelante en el empinado camino.

Pero hasta aquí no se ha señalado la diferencia entre la evaluación y la calificación, que si desarrollaremos más adelante con el objeto de discernir los procedimientos en los cuales los estudiantes se ven inmersos o se ven sometidos según las ópticas de los docentes o de ellos mismos. Una vez situados allí, se intentará establecer la incidencia de estas percepciones en los fallidos intentos por aprobar los cursos y acreditar los saberes adquiridos.

Terigi (2009) afirma que el fracaso escolar se define en eventos evaluativos en los que el maestro o un profesor deciden que un alumno no aprende o no lo hace en los ritmos y de las formas en que se espera. “Es crucial reflexionar sobre el grado hasta el cual el alumno / y su posible destino de fracaso) está expuesto a la comprensión del profesor en ese momento evaluativo.

¿Entonces la dependencia de la puntería, de la iluminación, el azar o el haz de luz que permitió la respuesta correcta en esa instancia examinadora es tan válida como la

internalización y la apropiación de saberes y la buena expresión y aplicación esos de conceptos técnicos?

En la carrera de Contador Público, tradicionalmente en las Universidades argentinas se han desempeñado muchos profesores sin formación pedagógica y han sabido transmitir contenidos de las asignaturas de manera clara y precisa, aunque a la vez se han utilizado técnicas como la repetición o la memorización como única fuente de demostrar la apropiación.

Desde esta perspectiva es que este trabajo se propone indagar sobre la percepción de los estudiantes y la incidencia que tienen las formas de evaluación sobre los fracasos en la acreditación en la Carrera de Contador Público, en la Universidad Abierta Interamericana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

JUSTIFICACIÓN:

El objetivo principal de esta investigación es el de interrogar sobre la percepción que tienen los estudiantes de las evaluaciones de las asignaturas que cursan y así obtener valiosa información para poder replantear la forma en que se acreditan los saberes haciéndolos parte del mismo proceso constructivo del aprendizaje, enfocado específicamente en la carrera de Contador Público de la Universidad Abierta Interamericana, en la Sede de Buenos Aires.

Es necesario resaltar la importancia de la percepción de los estudiantes ya que son quienes reciben de forma directa la enseñanza a través de las metodologías establecidas por la Institución y en función de estándares que debieran integrar esas percepciones. Se debe actualizar con la perspectiva del estudiante toda planificación y proyecto institucional para no caer en modelos y métodos arcaicos.

Analizar información directa de la fuente resulta relevante sobre los procesos evaluativos aportando una visión actualizada, ya que se pretende evidenciar la necesidad del trabajo conjunto y la evaluación activa y participativa.

Se espera aportar útiles herramientas valorativas para los responsables de la construcción del currículum específico y un aporte significativo al conjunto directivo y docente, lo que en definitiva terminará siéndolo de igual manera para los estudiantes.

A partir de los resultados que se obtienen, se podrá luego ahondar en las relaciones que estas percepciones tienen, por ejemplo, con el índice de fracasos tanto para los docentes como para los alumnos, para mejorar la experiencia y los resultados en el aprendizaje.

Proponer estrategias para conformar un proceso de valoración que incluya la participación de los estudiantes.

Es que, en definitiva, los estudiantes son quienes deben ser parte del proceso de construcción del conocimiento que lleve el producto final en beneficio de la sociedad.

Así también la Institución tendrá un valioso instrumento valorativo del proceso formativo que se lleva a delante en sus claustros en la Carrera de Contador Público, elemento que le permitirá determinar necesidades de capacitación docente, de trabajo colaborativo con cuerpos pedagógicos o de manera interdisciplinaria que le permitan aplicar nuevas formas de evaluación enfocadas en la construcción del aprendizaje.

Es por lo que la relevancia del estudio no se agota en el resultado, sino que abre una serie de caminos para recorrer.

Pregunta Problema:

¿De qué manera incide la percepción de los estudiantes sobre métodos de evaluación en el fracaso de la Carrera de Contador Público, en la Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Identificar de qué manera influye la percepción de los estudiantes sobre métodos de evaluación en el fracaso de la Carrera de Contador Público en la Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires,

Objetivos Específicos:

Establecer cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre los métodos de evaluación que aplican sus docentes.

Establecer qué percepción tienen los alumnos sobre el grado de participación en la construcción de esas evaluaciones

Analizar si las nuevas teorías de construcción de aprendizaje en el proceso de evaluación se verifican en la percepción de los estudiantes.

Identificar la actitud de los estudiantes frente al proceso evaluativo.

Identificar la reacción ante la evaluación actual a la que son expuestos

Establecer alguna conexión entre el sistema de evaluación y su trayectoria o eventual fracaso ante el examen

Hipótesis:

Desde la parcialidad de la experiencia propia, y del desarrollo profesional, en la integración de los graduados a la actividad laboral, y la convivencia en la formación laboral paralela a la instrucción en la universidad, livianamente podría decirse que la evaluación lleva la etiqueta de obstáculo más que de instancia de formación.

Agregando, además, que en la Universidad es donde menos se registra la evolución del alumno, por su estructura interdisciplinar en la convergencia de diferentes contenidos divididos en materias que deben aprobarse individualmente, en momentos diferentes, con docentes diferentes y hasta con compañeros de curso diferentes ya que en muchos casos las materias se comparten con alumnos de otras carreras.

Definición del tipo y diseño de Investigación

El trabajo tiene un enfoque cuantitativo ya que tal como explica Sampieri (2010) Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con éstas, se aporta evidencia a su favor Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis.

Se realizaron encuestas estructuradas, con la mayoría de las preguntas cerradas y dos preguntas abiertas ampliatorias o explicativas de algunos conceptos, formuladas a alumnos y graduados de la Carrera de Contador Público para obtener y relevar información sobre la percepción de la evaluación que se les realiza y que grado de participación tienen en ese proceso evaluativo.

Finalmente se analizaron los datos recolectados bajo un enfoque del tipo no experimental, exploratorio con un alcance descriptivo y con un diseño transversal ya que releva todos los casos de manera simultánea en el tiempo ,con el objetivo de obtener la información necesaria para identificar los conceptos y las variables relevantes afines al objeto de estudio.

Esto permite obtener una descripción precisa basada en las respuestas obtenidas existentes en la población de interés y realizar una descripción y análisis de la percepción de los alumnos sobre las prácticas actuales que los docentes llevan adelante en sus aulas como foco de análisis en los procedimientos evaluatorios (reflexionando sobre la práctica),

En relación con las consideraciones éticas, a los participantes se les informó de las mismas previamente al cuestionario y sus posibles observaciones. Se les aseguró mantener la confidencialidad y el anonimato, tanto de sus datos personales como para sus opiniones y acciones, solo exponiendo los resultados en manera cuantitativa y con fines educativos.

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. (SAMPIERI,2014)

La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores (SAMPIERI,2014 p. 176).

Técnicas de recolección de datos

Para desarrollar el trabajo se consideró la recolección de datos a través de una prueba estandarizada que según Hernández Sampieri (2010) “ Miden variables específicas como la inteligencia, la personalidad en general, la personalidad autoritaria, el razonamiento matemático, el sentido de vida, la satisfacción laboral, el tipo de cultura organizacional,

el estrés preoperatorio, la depresión posparto, la adaptación al colegio, intereses vocacionales, la jerarquía de valores, el amor romántico, la calidad de vida, la lealtad a una marca de algún producto, etc. Hay miles de ellas(os)” (p. 261).

Análisis e interpretación de datos:

Población del trabajo:

La encuesta se ofreció a 60 postulantes, estudiantes y graduados de la carrera de Contador Público de la Universidad Abierta Interamericana, de los cuales la mayoría se mostró reacio a participar. Se obtuvieron 24 respuestas completas del formulario.

El objetivo es generalizar los datos de una muestra a una población (de un grupo pequeño a uno mayor. (Hernández Sampieri, 2014). Respondieron alumnos y egresados de entre 18 y 40 años de edad. El 62.5 % son residentes en la Provincia de Buenos Aires y el resto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Un tercio de las respuestas se obtuvieron de graduados, otro tercio con entre 28 y 32 materias cursadas, son avanzados en la carrera, que consta de 40 materias aprobadas para alcanzar el título.

En virtud de poder vincular las experiencias evaluativas y el fracaso escolar, se consultó a todos sobre la cantidad de aplazos obtenidos durante el trayecto de su carrera.

Si bien la cantidad es absolutamente variable el factor común es que todos, al menos registraron un aplazo, por lo que luego podrá verificarse en otra pregunta, su actitud ante esta situación.

Se dividieron y agruparon como áreas temáticas más importantes de la carrera, las materias de derecho, las contables, las impositivas y el resto de las materias.

A la pregunta sobre el tipo más habitual de evaluaciones, en cada área temática descripta, el examen escrito fue el más empleado en general. Al respecto, en las materias agrupadas en derecho, los exámenes orales tuvieron mención, al igual que en las impositivas el tipo

opción múltiple. Escasas fueron las opciones con trabajos prácticos o grupales para la evaluación.

Respecto de la preparación previa de los estudiantes para rendir los exámenes, se consultó sobre si los temas a evaluar son explicados por los profesores previamente y agrupados en áreas temáticas.

Según las respuestas, la mayoría los profesores explican los temas a evaluar en los exámenes y se aprecia que, en las materias impositivas y en derecho, se explican menos que en las contables.

Respecto de la resolución por parte de los profesores a manera correctiva, de los ítems evaluados en los exámenes, hay una alta práctica de ello en las materias del área contable y en el área de las impositiva, no así en las de derecho o en el resto de las materias.

Hay un porcentaje reducido en las respuestas, pero existente, que indican que nunca se explicaron las resoluciones en todas las áreas.

Al ser consultados respecto de qué se considera al momento de evaluar, por parte del docente examinador, la mayoría estuvo de acuerdo en que siempre o generalmente se evalúan contenidos, y la mayor parte de las respuestas indica que pocas veces o nunca, se considera la evolución del alumno en la materia, a la hora de calificar.

En este caso, claramente se observa que no se perciben conceptos desde el punto de vista constructivista.

Consultados sobre el sentimiento al momento de haber obtenido un aplazo en un examen, el que predomina es el sentimiento de tristeza, por sobre el de ansiedad.

Como se citó precedentemente, Perrenoud (1999) indicaba sobre el momento de la evaluación como un momento en el que aflora la dramatización.

El sentimiento no es tan determinante para producir el cambio de carrera, aunque es lo suficiente para considerarlo en el 40% de los casos, así como se deja en evidencia que fue mucho menor el sentimiento o la intención de dejar de estudiar, que mostró el 20%

La mayoría reconoce que debió estudiar más y mejor, antes de los exámenes, y que las clases no fueron suficientes para fijar los conocimientos. Al mismo tiempo que la forma de evaluación influyó en un 70% de los casos sobre su fracaso.

A la consulta de la construcción de la evaluación junto con los alumnos, el 70 % dijo que no se construye considerando al estudiante. Apenas el 12,5% cree que si se lo incluye.

Los comentarios más salientes sobre esta última pregunta, aportados por los participantes son:

- Los profesores arman la evaluación
- Durante la cursada no van orientando a los alumnos para lo que será el examen. Solo dan los temas del programa.
- El profesor muchas veces construye un tipo o modelo de evaluación que réplica en sus cursos sin tomar demasiado en cuenta a los alumnos y las particularidades de cada grupo de estudiantes
- Más específicamente creo que lo que se debe construir con los alumnos está relacionado a los temas a evaluar, y el tiempo que se da para aprender y explicar esos temas. Quizás, muchas veces por cumplir un calendario se agrupan varios temas importantes, extensos, y con cierta dificultad, en poco tiempo, y eso complica al alumno en su rendimiento en el examen, y al profesor.
- Creo que la perspectiva del evaluador es reflejar en el examen los contenidos de la materia.
- Si, el aula es de todos. La participación en clase aporta al docente de manera tal que este sea capaz de realizar cambios a la hora de evaluar; tal vez eliminando un contenido ya entendido.
- Los docentes construyen la evaluación en función a los contenidos que deben darse en cada materia.
- si los temas tomados son los explicados en clases considero que se construyó la evaluación con el alumno.
- los parciales los arman los profesores en base a los temas dados y desarrollados pero los alumnos no intervenimos a la hora de armarlos
- La evaluación la hace y es a criterio del profesor

- La evaluación la hace el docente
- Los profesores toman los temas que eligen
- Los alumnos no participan de la elección ni de la forma del examen
- Los exámenes se toman según exigencia de la Universidad y a criterio del profesor
- Es solo del profesor
- La evaluación la construyen la Universidad junto con los profesores para cumplir con sus metas.
- el alumno no participa de la confección de los exámenes
- toman los temas que se tienen que aprobar según la universidad
- Los alumnos no participamos. Los profesores eligen los temas que evalúan

Esto nos muestra algo muy alejado a las prácticas recomendadas por el enfoque de evaluación auténtica, ya sea porque no se condice con el uso de portfolios ni con la autoevaluación.

Se consultó sobre si, según su criterio, la evaluación que han transitado en la carrera suma o resta en su aprendizaje, obteniendo como resultado que el 45.8% afirmó que sí suma, el 29.2% que no suma y el 25% que ni suma ni resta.

Analizando integralmente las respuestas obtenidas y los comentarios, puede inferirse que la mayoría de las respuestas en favor de la suma que aporta la evaluación, lo hicieron en el sentido de tomarla como una instancia en la que el estudiante se ve obligado a estudiar o a estudiar más o mejor para poder aprobar el examen. En el sentido positivo de la cuestión, es una manera de aprender, aunque sea forzadamente para poder acreditar. En ese aspecto suma la evaluación, es útil. En tanto para los que la describen como una resta al aprendizaje, lo hacen en el sentido de la mala predisposición, o la necesidad de la certeza necesaria para aprobar el examen.

Se solicitó a los participantes, agregar un aporte sobre cómo mejorarían el sistema de evaluación, y aquí se reflejan algunas respuestas significativas:

- Se deben tomar parciales que estén a la altura de las explicaciones brindadas en clase. Muchas veces el nivel de clase (en cuanto a biografía y explicaciones de los profesores) es muy inferior a lo que luego se toma. Por otro lado, es necesario que

los profesores verifiquen antes de tomar un parcial, que el examen que escribieron se encuentre bien redactado y con una sola interpretación.

- que sea más orientativo y con los temas que realmente fueron explicados en clase.
- Prefiero las evaluaciones que incentivan a pensar, muchas veces en la evaluación más que verificar el aprendizaje mide la capacidad del alumno de memorizar cosas, sobre todo ocurre cuando hay puntos dentro de los parciales como completar la palabra faltante o poner en qué artículo de la ley está determinado contenido
- Sumándole más tecnología, y contenidos, que motiven al evaluado
- Por mi parte me sirvió en algunas materias tener más de 2 parciales, eso conlleva al alumno repasar los temas abordados en clases y estar mejor preparados para los finales.
- Aplicando en el aula actividades, ya sean tareas, debates, etc. En las que valga la interpretación personal, la crítica y el pensamiento del alumno.
- En mi opinión, el sistema de evaluación no puede ser el mismo para cada materia. Pero siempre sostuve que la mejor manera de aprender es llevando todo lo visto en clases a la práctica, ya sea exponiendo un oral individual, grupal o creando un debate entre grupos para intercambiar ideas de lo aprendido y fundamentarlo
- Agregando evaluaciones más prácticas y con menos unidades por periodo.
- Haciendo una autocritica creo que el sistema de evaluación mejoraría, si de nuestra parte (los alumnos) leyéramos más los programas o se incentivara a que se lean, ya que suele pasarse por alto en la mayoría de las veces; y no solo limitarnos al cronograma de clases para saber que nos van a tomar. Creo que tendríamos una mejor perspectiva de lo que se espera de nosotros en el desarrollo de la cursada y por ende saber que se evalúa, evitando que se estudie de memoria solo para aprobar la materia.
- Haciendo test a alumnos siendo conscientes de que no todas y todos tienen las mismas capacidades para aprender
- Mejorar el sistema de evaluación viene de la mano con los profesores, ya que son ellos los que están a cargo de la cursada. Todos ellos deben prestar atención a todos los alumnos, no dejar a ninguno con la duda. Adaptarse a aquellos que tengan dificultades a la hora de comprender los temas para así, a la hora de la

evaluación, no se encuentren con sorpresas Los profesores tienen que ser dinámicos, que improvisen para que la relación con los alumnos sea lo mejor posible.

- haría evaluaciones en grupo para fomentar el trabajo en equipo y debatir distintos puntos de vista.
- La evaluación tiene que ser parte de la clase y verificar que se aprenden los temas a la par, y no en una foto en un momento en un examen
- Hacer exámenes con casos prácticos donde se puede aplicar lo aprendido, en grupos
- Evaluando con situaciones reales
- Considerando a cada alumno en el avance, no solo por lo que rinde y aprende en un examen, sino evaluando clase a clase su desempeño
- Se tiene que evaluar permanentemente y no solo en una instancia examinadora. Se debe considerar la aplicación de los conocimientos y no la habilidad para repetir un libro o un apunte estudiado
- Hacer evaluaciones que apliquen contenidos y no solo memoria. Aplicar razonamientos para resolver y no lo que se dio estrictamente.
- Haciendo evaluaciones que preparen al alumno para la realidad laboral, que sea un entrenamiento previo
- Evaluando por casos y en grupo
- resolviendo problemas reales para aplicar contenidos y habilidad
- Proponiendo los temas que serán necesarios para luego trabajar y creando situaciones simuladas de la realidad

De aquí se desprende que la instancia evaluativa marca un hito en el tiempo en el momento del aprendizaje de la materia, en algunos casos hasta alterando la continuidad y parece distante de lo que los alumnos perciben sobre la resolución de problemas y la forma de resolución de esos problemas una vez que egresen como profesionales, marcando una preocupación por la inserción en el campo laboral, al cual arribarán sin haber experimentado cuestiones de resolución de manera siquiera similar.

Finalmente se propuso a los encuestados realizar sugerencias sobre el tema, de las que se extractan:

- Un pequeño aporte, la modalidad de exámenes varía si la universidad es nacional o privada, indicando la última mencionada, el alumno tiene más posibilidades de hacer llegar al profesor una consulta puntual de algún tema que se llevó a cabo en clase.
- Me parece interesante abordar el sistema de evaluación y tener en cuenta a los alumnos, ya que en toda mi carrera jamás lo preguntaron y creo que el resultado final del cuestionario va a ser de gran ayuda para los estudiantes. Mi sugerencia sería implementar la tecnología 100% al sistema de evaluación.
- En vísperas de los parciales mis respuestas fueron enfocadas hacia los exámenes, que en definitiva es el elemento que utilizan los profesores para evaluar. Si bien la asistencia es otro de los elementos que suelen tener en cuenta a la hora de evaluar, cada vez tiene menos peso por eso no lo considere.
- Es un tema interesante debido a que, en mi experiencia en varias facultades, hay profesores que tienen problemas a la hora de evaluar a los alumnos y, en consecuencia, a formar profesionales.
- me parece bien que tengan en cuenta la opinión de los estudiantes.
- debería cambiarse el sistema de examen con muchos temas, terminan confundiendo, es imposible estudiar todo un programa de golpe, como para un final.
- debería considerarse a los alumnos y su avance, a veces el examen es injusto porque es una foto de un momento.
- Hay que replantear la forma de evaluar adaptándola a todos los estudiantes, no solo a los que tienen capacidades más aptas
- Deberían ponerse objetivos más cercanos a la realidad del graduado, porque al salir se encuentra mucha diferencia entre lo aprendido en la universidad y lo que se debe aplicar en el trabajo.
- Se tienen que cambiar algunas materias y hacer que se prepare la carrera para la salida laboral. La realidad es muy distinta a los parciales o los finales.

Conclusiones

Si bien el trabajo es una muestra pequeña, en un lugar específico, con un escalado acorde en otras Instituciones podría ser de utilidad para obtener una importante fuente de retroalimentación en el aspecto evaluativo.

De las respuestas surge que, si bien las prácticas evaluativas varían en las diferentes áreas de conocimiento de la carrera, producen efectos similares.

En la mayoría de los casos, los participantes reconocen que el estudio de los temas previo a los exámenes no fue suficiente, y las clases tampoco lo han sido, y en muchos casos, además incide la forma de evaluar.

En todos los casos relevados hubo aplazos por lo que han experimentado el sentimiento del fracaso en un examen. No surge de allí como el más importante el sentimiento o la necesidad de cambiar de carrera, pero muchos dicen que fue considerado, aunque no fue suficiente motivo para llegar a contemplar el abandono de la formación universitaria salvo alguna excepción. Es dable decir que la población entrevistada, es en su mayoría activa estudiante o egresada, y para observar efectos del fracaso consolidado, se debería abarcar un espectro fuera de la Universidad.

Es determinante si, que la mayoría de los estudiantes no se siente participe a la hora de la construcción de la evaluación y expresa que sólo se considera el contenido expuesto en el examen, y no su progreso en la materia al momento de evaluar y calificar.

Cabe entonces la reflexión sobre los roles de todos los actores en el ámbito académico respecto de un proceso extendido a lo largo de los años, con una cantidad de recursos escasos a disposición, con un objetivo común: el de formar profesionales idóneos en la Carrera de Contador Público. Un proceso que puede verse afectado en la instancia evaluativa, que generalmente influye negativamente en los estudiantes, y que lo perciben como una instancia en la que no se los incluye al momento de su concepción o su generación ya que los alumnos lo consideran como un paso obligatorio y necesario pero en cierta forma, escindido del proceso de aprendizaje. Considerar la acreditación de saberes como algo independiente de la internalización de conceptos puede confundir incluso los objetivos a lograr en la carrera Universitaria.

Es necesario ser críticos y revisar de manera permanente todos los procesos en la formación de profesionales que van a insertarse en la sociedad para ser parte y contribuir con su desarrollo.

Esto implica una responsabilidad más allá de un conocimiento memorístico que pueda o no plasmarse en un examen, sino que será parte de las decisiones de las personas que se impliquen a su alrededor para su desenvolvimiento profesional.

Es entonces donde los docentes, que son articuladores directos entre los aprendices y la sociedad, deben ser críticos y formarse adecuadamente para evolucionar en todas sus prácticas.

REFERENCIAS

- Anijovich R y Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Paidós, Voces de la Educación.
- Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Edit. Paidós. Argentina.
- Anijovich, R y González, C. (2011) Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos Aique Grupo Editor. Educación. Buenos Aires Argentina
- Araujo, S. (2014) La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas Revista de la Educación Superior Vol. XLIII (4); No.172, octubre-diciembre del 2014: 57-77. Buenos Aires Argentina
- Díaz, F y Barriga, A (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Cap. 8. Tipos de evaluación. México: McGraw Hill
- Elola, N y Toranzos, L. (2000) Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Buenos Aires.
- Elliot, Jhon. (1990) La investigación-acción en educación. Ediciones Morata S,L
- Escudero, J. M. (2008, Junio). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Feldman, D (2009) - Didáctica General. Ministerio de Educación de la Nación, 2010. INFOD- (Aportes para el desarrollo curricular) Formación Docente I. Título . 1ª Ed. Buenos Aires Argentina
- Gvirtz, S y Palamidessi M.(1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina

- HERNANDEZ SAMPIERI (2014) Metodología de la investigación. McGrawHill Education. 6ta edición. México
- Imbernón Muñoz, Francesc (2009) Mejorar la Enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. Cuadernos de Docencia Universitaria 14. Editorial Octaedro. Barcelona. España.
- Imbernón Muñoz, Francesc (2009) Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Nº 38, Agosto 2000, pp. 37-46 Barcelona España
- Imbernón Muñoz, Francesc (2011). La formación pedagógica del docente universitario. Educação, 36(3), 387-395. Educação. Revista do Centro de Educação. Universidad Federal de Santa María Brasil
- Litwin Edith., y otros. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador. Buenos Aires Argentina
- Loguzzo, A (2018) Reflexiones en torno a la evaluación educativa en la enseñanza de las ciencias económicas. - Revista de Administración y Economía. Año 1. Abril Buenos Aires Argentina
- LUCARELLI, Elisa (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. Educação, Revista en Línea. Vol. xxvii. Brasil
- Perassi, M y Celman, S. (2017) La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas Praxis educativa, Vol. XXI, Nº 3, septiembre-diciembre 2017, 23-31.
- Perkins, David. (2017) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa Editorial. 2001 Barcelona España
- Perrenoud, P (1999) – Aprender en la Escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo?. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, nº 3,; 311-321.

- Perrenoud, P (2001) – La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3,; 503-523.
- Perrenoud, P (2008) – La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Alternativa Pedagógica Didáctica– Ed. Colihue.
- Salinas Fernandez, B y Coillas Alandi, C. (2007) La evaluación de los estudiantes en la Educación superior Apuntes de buenas prácticas. Universitat do Valencia .España –
- Saravia, S (2019) Profesionales docentes: La formación didáctica para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Educación y Vínculos. Año II, N° 3, 37 – 52.
- Steiman, J (2017) Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV Número 26, V2,; 115- 153.
- Terigi, F (2007) - La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes 28 al 30 de mayo.
- Terigi, F (2009) - El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 50, 23-39
- Tinto, V. (1993) Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores, en Perfiles Educativos. N° 62. :56-63 UNAM México
- Vain, P. (1998) La evaluación de la docencia Universitaria: un problema complejo. Universidad Nacional de Misiones – CONEAU Ministerio de Educación Argentina – Serie Estudios 4 -

ANEXO I

Cuestionario

Apellido y Nombre:

Edad:

Localidad donde vive:

Cantidad de Materias cursadas:

Cantidad de Materias aprobadas:

Cantidad de aplazos en exámenes:

Tipo más habitual de exámenes según las materias *

	Oral Individual	Oral Grupal	Escrito	Multiple Choice	Trabajo Práctico
Contables	☐	☐	☐	☐	☐
Impositivas	☐	☐	☐	☐	☐
Derecho	☐	☐	☐	☐	☐
Otras materias	☐	☐	☐	☐	☐

Los profesores explican cada tema a evaluar antes del examen *

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
Contables	☐	☐	☐	☐	☐
Impositivas	☐	☐	☐	☐	☐
Derecho	☐	☐	☐	☐	☐
Otras materias	☐	☐	☐	☐	☐

Los profesores explican la resolución de todos los puntos de los temas evaluados luego del examen

*

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
Contables	☐	☐	☐	☐	☐
Impositivas	☐	☐	☐	☐	☐
Derecho	☐	☐	☐	☐	☐
Otras materias	☐	☐	☐	☐	☐

Los profesores al momento de evaluar consideran : *

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
Contenidos	☐	☐	☐	☐	☐
Evolución del alumno en la materia	☐	☐	☐	☐	☐

Ante un aplazo, el sentimiento más importante fue *

	Siempre	A veces	Nunca
Tristeza	☐	☐	☐
Ansiedad	☐	☐	☐
Intención de cambiar de carrera	☐	☐	☐
Intención de dejar de estudiar	☐	☐	☐
Reconocer que se debió estudiar más y/o mejor	☐	☐	☐
Las clases no resultaron suficientes para fijar el conocimiento	☐	☐	☐
El problema fue la forma de evaluación	☐	☐	☐

¿Cree que se construye la evaluación junto con los alumnos?

- 1.- SI
- 2.- NO
- 3.- A VECES

Explique brevemente su respuesta

.....

¿Cree que la evaluación que experimentó suma o resta en el aprendizaje?

- 1.- SUMA
- 2.- RESTA
- 3.- NI SUMA NI RESTA

¿Cómo mejoraría el sistema de evaluación?

.....

Agregue aquí algún comentario, sugerencia sobre el tema o sobre el cuestionario.

.....

Muchas gracias por participar.