

## Evaluación en la materia “Costos para la gestión” de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Registro de la implementación de una propuesta de intervención

❖ SAULLO, ROMINA | romina.saullo@econo.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Económicas UNLP**

### RESUMEN

La presente intervención se apoya en un ejercicio de reflexión acerca de las prácticas evaluativas en la cátedra de la materia “Costos para la Gestión”. Si bien el curriculum formal está pensado para que los espacios teóricos y prácticos y las instancias de evaluación respectivas se sucedan articuladamente, lo cierto es que una vez cerrada y aprobada la cursada práctica, los estudiantes dejan pasar un tiempo nada despreciable antes de inscribirse para rendir el examen final, lo que los coloca en una situación de desventaja respecto de aquellos que rinden el examen final inmediatamente, es decir, en las primeras instancias. Se puede afirmar que existe una relación directa entre la distancia temporal entre cursada y examen y el desempeño poco satisfactorio en el mismo. Esta situación hizo que surgiera en el seno de la cátedra la inquietud y la necesidad de revisar la propuesta metodológica de la enseñanza y las prácticas de evaluación. El resultado de este proceso derivó en la formulación de cursadas teórico prácticas bajo régimen de promoción sin examen final. El presente trabajo documenta esa experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** Intervención, Evaluación, Acreditación

## INTRODUCCIÓN

La materia “Costos para la Gestión”, está, incorporada en los currícula de las carreras de Licenciado en Administración y de Contador Público<sup>42</sup>, con una carga horaria obligatoria dedicada a los aspectos prácticos y una parte teórica con asistencia de carácter optativo. Los alumnos se enfrentan a dos instancias de evaluación: una escrita, de contenido eminentemente práctico, denominada examen parcial, que se lleva a cabo en dos oportunidades en el semestre, y una oral, donde se revisa todo el contenido teórico del programa de la materia.

Si bien el curriculum formal está pensado para que los espacios teóricos y prácticos y las instancias de evaluación respectivas se sucedan articuladamente, lo cierto es que una vez cerrada y aprobada la cursada práctica, los estudiantes dejan pasar un tiempo nada despreciable antes de inscribirse para rendir el examen final, lo que los coloca en una situación de desventaja respecto de aquellos que rinden el examen final inmediatamente, es decir, en las primeras instancias.

Se puede afirmar que existe una relación directa entre la distancia temporal entre cursada y examen y el desempeño poco satisfactorio en el mismo. Sin dudas, presentarse a rendir en la primera fecha, no garantiza necesariamente una aceptable performance en el examen, pero es cierto que a medida que se alejan en el tiempo de la dinámica la cursada y los profesores, los estudiantes van dejando de contar con una versión actualizada del contenido. Esta situación hizo que surgiera en el seno de la cátedra la inquietud y la necesidad de revisar la propuesta metodológica de la enseñanza y las prácticas de evaluación.

## JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO:

Una situación de evaluación implica necesariamente el sometimiento al juicio de otro y ese carácter discrecional es lo que habitualmente genera ansiedad ante la posibilidad de un desenlace desfavorable. Bajo este esquema, pareciera existir un consenso alrededor del argumento de que la garantía de transparencia y objetividad en los aspectos metodológicos de la evaluación, resolvería el problema. La objetividad de procedimiento es la aspiración al

desarrollo y utilización de un método que elimine o al menos aspire a eliminar la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos<sup>43</sup>. Los esfuerzos en este sentido transforman la evaluación en una de las muchas prácticas ritualizantes presentes en la educación, que por su forma estereotipada y mecánica, desvitalizan y empobrecen la relación entre los docentes y los estudiantes, mostrando una faceta de socialización alienante de la enseñanza<sup>44</sup>.

Todos fuimos alguna vez estudiantes y aprendimos más temprano que tarde el oficio de ocultar ante el maestro aquellas cosas a medias sabidas. Lo cierto es que a pesar de conocer la estrategia, el estudiante devenido educador, una vez del otro lado de la relación pedagógica, termina cediendo a la inercia de reproducir las mismas prácticas que desdeña. Si bien todo profesor sabe formalmente que debe evaluar conceptos, procedimientos y actitudes en áreas o materias en las que está especializado, “qué, cómo y cuándo evaluar”, parecieran ser las preguntas más difíciles de responder en el hacer diario de las aulas, y carecen de sentido si antes no se sabe “qué, cómo y cuándo enseñar”, o bien “qué cómo y cuándo el alumno aprende” y el contexto más amplio en el que se producen estos procesos. Entonces evaluar se traduce habitualmente en la exigencia administrativa de tener que “poner una nota”, fabricada histórica y socialmente, que conforma un modo particular de ver la evaluación como hecho natural, actividad desligada de valores e intenciones y conflictos, despegada del aprendizaje y del sujeto que aprende y que formaliza académicamente unos saberes adquiridos, creando la ilusión del consenso social respecto a la evaluación que sanciona el proceder evaluador en la escuela<sup>45</sup>.

En este marco de revisión crítica de la evaluación, la presente intervención persigue en principio revisar los tiempos que transcurren entre la finalización de la cursada y su acreditación, a través de la introducción de alteraciones en las prácticas de enseñanza y evaluación.

## **DIAGNÓSTICO INICIAL**

En este punto es importante contextualizar la intervención, habida cuenta de que la factibilidad de su implementación descansa principalmente en las características de la unidad académica. La facultad de Ciencias Económicas se presenta como un ejemplo de gestión

financiera de notable eficiencia, acompañando el constante crecimiento de la matrícula<sup>46</sup> con una inversión constante en reformas edilicias y equipamiento de aulas. Hoy en día, tiene una afluencia masiva de estudiantes tanto locales (oriundos de La Plata y alrededores) como también provenientes del interior de la provincia de Buenos Aires. Con relación a su personal docente, cuenta al presente con una nómina de 877 cargos, y un alto nivel de especialización del personal con cargos de titular y adjunto<sup>47</sup>. No obstante, es preciso resaltar que existe una característica presente en todas las facultades de ciencias económicas de las universidades nacionales de nuestro país, que es el hecho de que la mayoría de los profesores consideran a la docencia y/o participación en proyectos de investigación, como complementarias a la actividad profesional, es decir, como una fuente de ingresos secundaria o accesoria y en muchos casos, como una tarea no remunerada<sup>48</sup>.

Si bien todo indicaría que se trata de una organización con una dinámica permeable a ciertos cambios, a la hora del diseño de metodologías de evaluación, la experiencia demuestra una marcada tendencia reproductiva y esto tiene que ver con el hecho de que la facultad puede ser más inclusiva y adaptarse espacialmente a una matrícula que no cesa de crecer, pero esta característica no hace más que enfatizar el carácter impersonal de los procesos evaluativos. Es decir, en muchas asignaturas, se verifica que la evaluación deja de ser un proceso continuo que se da en la cotidianeidad del aula, para transformarse en una situación única o en el mejor de los casos intermitente, donde prevalece la elección de los métodos que detenten la mayor verificabilidad posible.

En el caso particular de la materia Costos para la Gestión, los alumnos se enfrentan a dos instancias de evaluación: una escrita de contenido eminentemente práctico, llevada a cabo en dos oportunidades en el semestre y un examen final oral, donde se revisa todo el contenido teórico del programa de la materia. Se puede afirmar que exámenes parciales prácticos se constituyen en pruebas objetivas, es decir, tienen un formato cerrado o convergente, que requiere una respuesta correcta<sup>49</sup>. Se suele pensar erróneamente que estas pruebas eximen al evaluador de la subjetividad que lleva consigo el juicio, ya que sólo constata que las respuestas de los estudiantes coincidan con la solución establecida. Sin embargo el juicio se traslada de la puntuación de los ítems a su selección y a designar las alternativas correctas.

Por su parte, el examen final representa una instancia oral, donde el objetivo es evaluar la comprensión de los distintos temas y la habilidad del estudiante para expresar sus ideas. Para acceder al mismo es necesario haber aprobado previamente los dos exámenes parciales escritos, además de cumplir con los requisitos de asistencia al curso práctico obligatorio. Esta instancia, sin lugar a dudas, conlleva una importante cuota de discrecionalidad, ya que el evaluador emite un juicio de valor, al evaluar la demostración de destreza que haga el estudiante en relación no sólo con el contenido curricular, sino, la riqueza de su lenguaje, su capacidad para relacionar temas del programa, si ha podido elaborar una opinión personal respecto del mismo, etc.

Enfrentados a una encuesta de opinión<sup>50</sup>, el 67% de los alumnos afirmó que está de acuerdo con la práctica que combina dos exámenes parciales escritos y uno final oral. Si bien esta alternativa resultó la mejor calificada en cuanto a su validez, la mayoría le otorgó un puntaje bajo en la categoría objetividad. El resto de los encuestados se repartió entre la alternativa de elaborar un ensayo domiciliario individual y la combinación de un trabajo escrito de hasta dos mil palabras, más un examen final escrito. Resulta interesante destacar que, a pesar de que los estudiantes le otorgan un alto valor al concepto de objetividad, de poder elegir, ninguno hubiera optado por acreditar la materia a través de una prueba objetiva de tipo opción múltiple, a pesar de que estaba incluida entre las alternativas propuestas.

Una vez instalada la percepción de la necesidad de revisión y mejora de las prácticas de evaluación, contemplando a su vez la cuestión de la objetividad y los condicionantes institucionales, surge la presente propuesta de intervención, que descansa principalmente en la posibilidad de reducir los tiempos que transcurren entre la finalización de la cursada y su acreditación, promoviendo al mismo tiempo un mejor y más cercano vínculo entre docentes y alumnos.

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Revisando el estado vigente de la discusión acerca de las prácticas de evaluación, se puede notar que la cuestión de la objetividad se ha convertido en una situación problemática per se, por lo que la búsqueda de transparencia en la calificación y las restricciones de espacio y tiempo se traducen en metodologías de evaluación que favorecen el divorcio entre teoría y

práctica. Asimismo, cuando prevalecen requisitos de acreditación que incluyen exámenes orales, se agranda la brecha temporal entre la finalización de la cursada práctica y la fecha en que los alumnos finalmente se inscriben para rendir el examen.

Tanto los exámenes parciales como finales, se traduce en una “calificación”, es decir, de acuerdo a una escala objetiva, se asigna un valor que refleje el grado de alcance de los objetivos prefijados lo que, en el primer caso, cumple con el requisito indispensable de objetividad y verificabilidad, ya que se comprueba exclusivamente si los alumnos arriban o no al resultado numérico esperado y, en todo caso, si reproducen los procesos explicados.

Sin embargo, la cuestión adquiere un matiz seguramente arbitrario cuando se intenta aplicar la misma escala de medición al examen final, abandonando las pretensiones de objetividad y verificabilidad tan valoradas, ya que de ninguna manera se puede pretender que dos profesores asignen la misma calificación a la exposición oral de un mismo estudiante y este punto es quizá el argumento que se esgrime en favor de la implementación de modalidades escritas también como examen final. Seguramente esto tiene que ver con las condiciones en que se desenvuelve actualmente la educación en todos los niveles, que implica, precisamente, la necesidad de sortear algunas dificultades para la evaluación, porque las clases suelen ser numerosas como producto de los muy significativos y deseados procesos de democratización de la educación (Camilloni, 1998).

El diseño de las prácticas evaluativas vigentes responde a su vez, a restricciones de espacio y tiempo, es decir, los exámenes escritos ayudan a resolver el volumen de estudiantes a ser evaluados simultáneamente y el imperativo siempre presente de objetividad de resultados, en desmedro de la instancia oral, con baja adhesión por parte de los estudiantes.

La preocupación de la cátedra por la cuestión de la evaluación derivó en la consideración de la posibilidad de ofrecer algunos cursos en promoción, con el objetivo simultáneo de reducir el problema de la dilación temporal entre la finalización de la cursada y la acreditación y a su vez, mejorar la percepción instalada de falta de objetividad de las evaluaciones orales.

El régimen de promoción sin examen final fue sancionado originalmente en 1997<sup>51</sup>, y luego de varias modificaciones, hoy rige la actualización de la norma que data del año 2012. De acuerdo a la misma, el objetivo es promover al alumno mediante la evaluación de su rendimiento durante el curso tanto en el aspecto teórico de la asignatura como en la realización de los

trabajos prácticos que se hubieren implementado<sup>52</sup>. Se trabaja con grupos reducidos, a los que se accede por promedio y luego por sorteo, con un requisito de acreditación consistente en la asistencia al 80% de las clases y la aprobación de las evaluaciones y trabajos prácticos con un mínimo de seis (6) puntos.

Así como el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado<sup>53</sup>, la evaluación, como todo proceso formativo, es una actividad socialmente situada, es decir, la adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber saberes y habilidades. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales requieren reconceptualizaciones como productos culturales y sociales. En este sentido, cuando hablamos de evaluación podemos pensar en dos enfoques del término: uno procesual, según el cual, evaluar es formular un juicio sobre la actuación de un individuo o grupo de individuos, para lo cual es preciso recoger y sintetizar información pertinente para ese juicio; y un enfoque estructural, según el cual, el sentido de evaluación hace referencia a todo proceso orientado al conocimiento de la calidad del servicio educativo prestado<sup>54</sup>. Más allá de la complejidad de cada enfoque, en ambos casos estamos hablando de la formulación de un juicio.

Los sistemas de calificación y promoción por su parte, constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean en la educación formal, ejerciendo un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que, más que aparecer como una consecuencia de los fundamentos teóricos que se suscriben en la materia, tiene un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas. De este modo, los sistemas de calificación y promoción no permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales, sino que deben acompañar las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, y tienden a desarrollar una indudable influencia sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y particularmente, sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, calificar, por su parte, implica traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor, lo que evidentemente lo reduce a un dato o medición empírica, soslayando lo que debería ser una de las responsabilidades docentes fundamentales en la evaluación de los estudiantes: el análisis de lo que significa adquirir conocimiento en la institución educativa. La

construcción de una escala de calificación es siempre un proceso que debe tener en cuenta las condiciones y posibilidades que brinda cada una de las grandes modalidades<sup>55</sup>.

El establecimiento de un régimen de promoción es siempre una tarea delicada en las que los riesgos de adoptar decisiones equivocadas son grandes, sobre todo evitar una generosidad injustificada, lo que usualmente es causa de posteriores fracasos, o un rechazo injusto a promociones lo que puede generar por su parte, frustración personal e incluso abandono y deserción. La influencia de las calificaciones es grande: por un lado sobre la construcción de “sí mismo”, es decir del estudiante, y por el otro, sobre las aspiraciones que tiene sobre el estudio. Los regímenes de promoción pueden ser por calificación promedio, por logro de mínimos exigidos, por examen final o “sin examen”.

En el caso del presente trabajo, se suscribe la idea del régimen de acreditación como un programa de evaluación continua, basado en el análisis, interpretación y apreciación de los registros sistemáticos de las observaciones efectuadas por el docente respecto de las conductas, los procesos y las producciones realizadas por los alumnos en situaciones no puntuales de evaluación, ya que son situaciones de trabajo no diferenciadas de la tarea de aprendizaje. Por lo tanto y más allá de las diversas opciones, es innegable la existencia de un aspecto enteramente personal ya que, independientemente de la metodología, subyace siempre una opinión que atraviesa la evaluación. Por lo tanto, el afán puesto en la generación de instrumentos de medición desprovistos de toda subjetividad, pareciera estéril en la medida en que evaluar implica necesariamente un juicio. Enseñar exige buen juicio, postula Paulo Freire<sup>56</sup> y nunca esta afirmación aparece tan cierta como cuando nos referimos a la evaluación.

Sin embargo, ese “buen juicio” pareciera ponerse en práctica más en el diseño y en el recorte de los contenidos a enseñar y que en la planificación de la evaluación dado que se la imagina y diseña como una actividad separada de las de enseñanza o como el cierre que sirve para “abrochar” las metas pedagógicas previamente trazadas<sup>57</sup>. Es por eso, que muchos autores ponen énfasis en señalar el carácter permanente de la evaluación, como parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno, que puede aportar información a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes, y a los profesores, acerca de los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes<sup>58</sup>. Incluso estos últimos pueden sacar un mayor provecho, utilizando la evaluación como medio para autoevaluarse<sup>59</sup>.

La selección y decisión por el modelo, los métodos y procedimientos<sup>60</sup> descubre las concepciones y también los ideales político sociales del docente. De acuerdo al resumen conceptual propuesto por Barraza Macías (2010), existen dos grandes orientaciones: la técnica y la crítica progresista. De acuerdo a la primera, la práctica profesional recurre a la aplicación de conocimientos científicos para la resolución de los problemas, poniendo énfasis en el uso y control de los medios para lograr fines deseables ya preestablecidos. En cuanto a la evaluación, ésta se define de acuerdo al concepto de prueba sumativa, es decir, aquella situada al final del ciclo y destinada a comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido bien lo que se supone que han aprendido<sup>61</sup>. Por su parte, la racionalidad crítica pone acento en el diálogo y la colaboración como recursos centrales para la construcción de medios y fines deseables para la educación, lo que implica necesariamente un mayor protagonismo de los agentes educativos en un trabajo colaborativo que permita el análisis y la reflexión, en el camino de la innovación y la solución creativa de los problemas.

En este sentido, la evaluación en ciencias económicas ha recurrido tradicionalmente al uso de pruebas objetivas en un temprano afán tecnicista, respondiendo a los requerimientos de precisión, transparencia, objetividad y al mismo tiempo resolviendo las restricciones de espacio y tiempo, habida cuenta de la necesidad de examinar simultáneamente a una cantidad creciente de estudiantes. La evaluación se ha transformado en un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se le ha adjudicado la tarea de comprobar, constatar o verificar el cumplimiento de unos objetivos (Celman, 1998), es decir, controlar si los alumnos incorporaron determinados contenidos y en ese, caso, en qué medida.

Sin embargo, en este trabajo en particular, se suscribe en lo concerniente a la práctica educativa en general y a la evaluación en particular, a la orientación crítica asumiendo que los problemas no son obstáculos sino motores para la mejora y que la intervención implica promover el trabajo colegiado, la cooperación y el diálogo entre los protagonistas, es decir, descartando de plano la pretensión tecnicista de importar recetas de expertos. Se concibe al proceso de evaluación como una acción multidimensional y subjetiva, que comprende un conjunto de procedimientos e involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva<sup>62</sup>. La evaluación es entendida aquí como un proceso que se inicia al principio de un curso cuando profesor y alumnos entran en contacto, negocian los elementos del programa y

se asumen niveles de exigencia y trabajo individual y grupal, negociación que seguramente será revisada y “repactada” a lo largo del curso. Pero definitivamente la evaluación ha de ser congruente con el modelo de enseñanza seleccionado, cumpliendo cuatro condiciones básicas: utilidad, factibilidad, ética y exactitud<sup>63</sup>.

En cuanto al modelo, se asume un enfoque cualitativo de la evaluación, entendiendo que los procesos de razonamiento en las ciencias sociales, son complejos y requieren estrategias de evaluación que necesariamente no pueden ser cuantificables como instrumentos objetivos de medición. Por supuesto que en ciertos ámbitos la objetividad está sobrevaluada y la idea de que los alumnos le otorgan más crédito a una prueba objetiva cuenta con una adhesión respetable, lo que en conjunto con las restricciones de tiempo y espacio descritas, refuerza la búsqueda de instrumentos válidos y confiables que pudieran ser garantía para alcanzar la ansiada objetividad, al tiempo que respeta el uso eficiente de los recursos escasos. Sin embargo, las encuestas de opinión realizadas a los alumnos de tercer y cuarto año, reflejan una postura bien clara de los estudiantes, que están a favor de la diferenciación, y de los procesos singulares de enseñanza y aprendizaje. Así vemos que no es tan cierto que reclaman objetividad, sino que valoran el “ser parte” del diseño y la toma de decisiones, es decir, saber cómo serán evaluados y en qué condiciones.

En esta propuesta la enseñanza es entendida como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta las relaciones que se establecen en el aula y los aportes de todos los participantes. La enseñanza supone cambios, es una intervención que pretende estimular el aprendizaje. La enseñanza junto con la evaluación son pilares del proceso de transformación del conocimiento en un dispositivo pedagógico que los abarca y que evidencia ciertos principios ordenadores que pueden ser los mismos o diferentes. Esta situación genera cierta confusión en los estudiantes, que optan generalmente por seguir en su aprendizaje, de manera prioritaria, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor. De ahí la importancia del alineamiento efectivo de los principios ordenadores de ambas dimensiones, la enseñanza y la evaluación. En ese sentido, se pretende estrechar el vínculo docente y alumno, como un vehículo para resolver la problemática planteada del desánimo a la hora de inscribirse para acreditar la materia, al tiempo que

refuerza la defensa de la evaluación oral, como instancia singular y diferenciada. Esto no quiere decir de ninguna manera que se constituye en una evaluación exclusiva, sino que es el final de un proceso formativo, que genera una retroalimentación permanente con el docente y una mejora continua de la práctica. En este punto conviene definir a la evaluación formativa como aquella cuyos resultados se utilizan con fines de retroinformación, que debe servir tanto para mejorar el aprendizaje como para mejorar la enseñanza.

La evaluación diferenciada implica procesos diferenciales de enseñanza, en la comprensión de que alumnos con diferentes perfiles pueden alcanzar igual dominio de las competencias buscadas<sup>64</sup>. Seguramente esta evaluación diferenciada y formativa, requiere capacidades específicas por parte de los docentes que redefinan y traduzcan los contenidos permanentemente, interpretando las inquietudes de los estudiantes y filtrando ideologías, teorías y creencias personales.

### **DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

Las prácticas evaluativas vigentes en la cátedra, tal como fue descrito en los apartados precedentes, tienen larga data. El plan de estudios fue puesto en vigencia en 1992<sup>65</sup> y si bien, se han introducido modificaciones en el programa de la materia en dos oportunidades, no está entre las posibilidades de la cátedra alterar la carga horaria ni las condiciones de cursada en cuanto al carácter optativo de las clases teóricas, el porcentaje de asistencia mínima obligatoria a las clases prácticas u otros requisitos de acreditación como las evaluaciones parciales y final.

La alternativa es la introducción de un programa nuevo, que establezca la convivencia de un curso por promoción con la cursada regular. Para esta última, se llevaría a cabo un dictado de las clases teóricas coordinando los temas con los ayudantes de práctica. Las clases teóricas tienen lugar los días martes y los jueves se resuelven los trabajos prácticos contenidos en la guía del curso. La propuesta consiste en explicar y discutir con los alumnos cada martes el tema teórico que necesariamente deben incorporar de manera de estar en condiciones de resolver airosos el trabajo práctico correspondiente al jueves de la misma semana. Esto exige por un lado un acuerdo entre los profesores de teoría, para que en cada horario se ofrezca una

clase con el mismo contenido, y por el otro, una coordinación con los ayudantes a cargo de las comisiones de práctica. La necesidad real de asistir a la clase teórica para atravesar la cursada práctica obligatoria, si bien requeriría un esfuerzo adicional del alumno, dosificaría la lectura de la bibliografía y se convertiría luego en un beneficio tangible, consistente en la posibilidad de rendir el examen final inmediatamente, sin incurrir en una revisión exhaustiva de todo el contenido teórico, con el condimento adicional de no salirse de la órbita de la cotidianeidad con el docente. De esta forma, el examen final oral, dejaría de ser una instancia aislada, donde el estudiante se somete a una evaluación sospechada de arbitraria, por parte de un profesor que lo desconoce, para convertirse en un diálogo cordial con un docente a cuyas clases asistió recientemente, el cual de seguro arriba al final del curso con una idea calificada, con una evaluación cualitativa y formativa acerca del alumno, producto de las producciones, intervenciones y opiniones expresadas en clase por él. Lo anterior definitivamente tiene que traducirse en una reducción del tiempo que transcurre entre cursada y acreditación, sin que implique un cambio en el diseño curricular, que sabemos está fuera de las posibilidades de intervención, según surge del análisis de viabilidad. A su vez, en la primera fecha de exámenes finales, se ofrecería a los estudiantes de la cohorte vigente, la posibilidad de elegir rendir su examen con el profesor a cargo de la comisión a la que asistieron, manteniendo todas las otras condiciones sin alteración. Esta alternativa debería ser parte del contrato didáctico al comienzo del curso teórico, de manera de introducir un incentivo que favorezca la asistencia a las clases teóricas (no obligatorias) en la comisión de su preferencia, al tiempo que permite a los estudiantes delinear sus estrategias y sus calendarios. La posibilidad de elegir al evaluador, les otorga a los alumnos un papel protagónico en la planificación de su paso por la asignatura, al validar su derecho a saber de antemano cómo serán evaluados. Se espera con esto un mayor compromiso, definitivamente el estudiante que se siente parte del proceso de evaluación, no “deja para más adelante” el examen final, ya que no lo percibe tanto como discrecional o arbitrario. Sería ingenuo no admitir que esta modalidad también puede alimentar conductas especulativas, pero son innegables los beneficios que reporta.

Una mayor articulación entre teoría y práctica, propicia una nueva dinámica para la clase teórica abandonando paulatinamente el esquema tradicional de la clase magistral para dar lugar a metodologías áulicas más participativas, trabajar con un grupo que permanece

invariable durante el curso, permiten la individualización y evaluación como proceso continuo, pareciéndose cada vez más a la evaluación deseable y necesaria para docentes y estudiantes.

### **VIABILIDAD, IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO**

La intervención entonces consiste en la implementación simultánea de un curso bajo el régimen de promoción sin examen final, además de la cursada general con la opción de elegir evaluador en las primeras fechas de exámenes, luego de la finalización del curso. Los beneficios de la articulación teoría-práctica y la estrecha relación entre los docentes y los estudiantes, se reproducen en el curso de promoción, si bien impactan a un grupo reducido de alumnos, dadas las limitaciones normativas y el proceso de admisión por promedio o sorteo.

Ahora bien, la puesta en práctica requiere siempre, condiciones institucionales y una voluntad política que legitime los procesos. Afortunadamente, la cátedra está inserta en un Departamento que promueve la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro de los condicionantes para llevar adelante la propuesta de intervención tiene que ver con el plantel docente, la cual cuenta con un profesor titular con dedicación exclusiva, cinco profesores adjuntos ordinarios con dedicación simple, un jefe de trabajos prácticos y nueve auxiliares de práctica, también con dedicación simple.

Con relación al monitoreo se busca la construcción de indicadores que den cuenta de la reducción de la brecha temporal entre finalización de cursada y acreditación final de la materia, para los cursos regulares. Los indicadores de desempeño constituyen una herramienta muy fuerte e instructiva en la medida en que proveen información relevante y decisiva acerca del éxito de la intervención en la atenuación de los efectos de los problemas evidenciados. Sin embargo, también es cierto que responden a una concepción más ligada a la orientación tecnicista, paradigma que si bien ha conseguido cierta adhesión temprana en las ciencias económicas, es abatido por la necesidad de garantizar un proceso de evaluación que permita la generación de autocríticas y reflexiones, sin dejar de contemplar el carácter heterogéneo del mismo.

Entonces, por un lado, no es prudente abandonar de inmediato la pretensión eficientista de los indicadores como modelo de evaluación sumativa, ya que la construcción de uno que refleje

por ejemplo el número de alumnos de la cohorte vigente que finalmente acreditan la materia en la instancia intervenida, brinda una idea acabada del éxito del proyecto en términos netamente físicos. Pero también es necesario implementar otras técnicas relacionadas con la evaluación continua formativa, ya sea de proceso, como la observación sistemática, diarios de campo y relatos de experiencias, como de producto, como entrevistas y encuestas a los estudiantes y docentes, cuyos resultados deben ser comunicados en las reuniones programadas a lo largo del cuatrimestre.

## CONCLUSIONES

La implementación definitiva de la propuesta descrita se llevó a cabo a partir de la edición 2013, se organizaron originalmente dos cursos especiales, garantizando igualmente la opción de “cursada regular” para receptor los estudiantes que no accedieran a los primeros. Al año siguiente, en virtud de la demanda del centro de estudiantes y la pueda predisposición del equipo docente, se amplió la propuesta a cinco cursos especiales con régimen de acreditación sin examen final, incluyendo a casi el 50% de los alumnos. El cuadro siguiente resume los resultados de la iniciativa, que claramente se tradujeron en una reducción notable de la cantidad de alumnos inscriptos en las mesas de finales.

EDICION	INSCRIPTOS Curso Especial	ABANDONO AUSENTES	Alumnos APROBADOS	IMPACTO	INSCRIPTOS Curso Regular
2014	232	21	181	78%	219
2015	237	16	191	81%	222
2016	211	22	162	77%	235
2017	212	18	156	74%	238
<b>TOTALES</b>	<b>892</b>	<b>77</b>	<b>690</b>	<b>77%</b>	<b>914</b>

Al cabo de cinco años de implementada, el impacto de la intervención en el problema disparador consistente en la dilación temporal entre la finalización de la cursada y la acreditación no resulta, en efecto, medible en los mismos términos objetivos, sin embargo, se puede afirmar que, en virtud de lo manifestado por los estudiantes al momento de

presentarse a la instancia de examen final, es raro hoy día encontrar aspirantes que hayan esperado más de dos años para acreditar la materia. La posibilidad de acceder al curso especial de promoción sin examen, devino a su vez en un incentivo adicional, ya que es notable la cantidad de alumnos que, habiendo aprobado la cursada en años anteriores, optan por volver a transitar el espacio, bajo la nueva modalidad, lo que les ofrece la doble ventaja de contar con saberes previos al tiempo que los enfrenta con un contenido actualizado.

Con relación al equipo docente, originalmente se buscó implementar un número de reuniones para trabajar por equipos, abandonando el modelo tradicional de dos reuniones de cátedra (una de comienzo y otra de finalización del cuatrimestre. Las reuniones de cátedra se constituyen en el espacio donde se definen también los criterios de evaluación, que deben ser consensuados por todos los integrantes, al tiempo que se comparten distintas experiencias áulicas. Lo cierto es que el cronograma previsto de reuniones se viene completando en forma intermitente, lo que definitivamente persiste como punto a mejorar. A su vez, si bien no estaba incluida en la planificación, se efectuó una rotación de equipos, es decir, cada profesor adjunto a cargo de uno de los cursos especiales, trabajó en cada edición alternando auxiliares, de manera de que todos los integrantes del plantel tuvieron la oportunidad de participar en la nueva dinámica implementada, lo que claramente redundó en la revisión y mejora de su práctica docente.

Finalmente, un párrafo aparte merece la comunicación de los resultados alcanzados y los valores que adoptarán los indicadores diseñados para la evaluación de la propuesta. Una vez realizado un proyecto de innovación educativa es necesario socializarlo, ya que todo proceso de innovación es idiosincrásico y está contextualizado<sup>66</sup>, por lo que no es transferible sin más ni más a otro contexto.

A este respecto la Facultad de Ciencias Económicas cuenta con un medio de difusión de amplio alcance que es la revista institucional<sup>67</sup> que se puede descargar desde la página web. A su vez, el Departamento de Contabilidad, al igual que los otros departamentos, publica su revista "Enfoques", que se envía mensualmente en formato digital por correo electrónico a todos los docentes de la unidad académica, se ocupa de difundir no sólo las actividades y eventos de la facultad, sino que también ofrece espacios de opinión de expertos sobre temas diversos y también de comunicación de experiencias.

## BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. Félix y Blanco García, Nieves (1994). "Teoría y desarrollo del currículum", Capítulo 14. Málaga España: Ed. Aljibe.

Anijovich R. (comp.) (2010). "La evaluación significativa". Buenos Aires. Paidós.

Barraza Macías, Arturo. (2010). "Elaboración de Propuestas de Intervención Académica". Universidad Pedagógica de Durango.

Bertoni, A. y otros (1995). "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Buenos Aires: Kapelusz.

Biggs J. (2006). "Calidad del aprendizaje universitario. (Cap 8 y 9).

Camilloni, A. (1998). "Sistemas de calificación y regímenes de promoción" y "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran" En: Camilloni, A y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.

Candrea, A. y Morandi, G. (1999) "El currículum universitario: entre la teoría y la práctica. En: García Santa María, M. T. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. España: Díada Editora, S.L. p. 249-256.

Carlino, Florencia. La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas (1999). Capítulos 1 a 4. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Celman de Romero, Susana (1993). "La tensión teoría-práctica en la educación superior". Paraná Entre Ríos.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En Camilloni, A. y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.

Davini, María Cristina (2008) "Métodos de Enseñanza, didáctica general para maestros y profesores." Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, Ángel (1994). "Docente Y Programa. Lo institucional y lo didáctico". Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, Ángel (2000). "El examen!". México. Universidad Nacional Autónoma de México.

García, Carlos Marcelo. (Madrid, 1998) El proyecto Docente: una ocasión para aprender

Gimeno Sacristán, J. (1992). "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata

Guarro Pallás, Amador (2002). "Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar". Octaedro.

Karlheinz Geibler y Hege (1997). "Acción Socioeducativa". Madrid: Narcea.

Litwin E., y otros (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Educador: Aique.

Pérez Campanero, María Paz (1995). "Cómo detectar las necesidades de intervención socio-educativa". Madrid: Narcea.

Perrenoud, P. (1997). "La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes". Entre dos lógicas. Bs. As: Colihue.

---

<sup>42</sup> De acuerdo al Plan VI vigente desde 1992, la materia se denomina Contabilidad VI de cuarto año de la carrera de Contador Público y Contabilidad III de tercer año de la carrera de licenciatura en Administración de Empresas.

<sup>43</sup> Celman, Susana. Sujetos y Objetos en la Evaluación Universitaria. UNER

<sup>44</sup> Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante", Galerna, 1971.

<sup>45</sup> Alvarez Mendez, Juan Manuel. Universidad Complutense de Madrid, 1987.

<sup>46</sup> Para el 2013, la matrícula fue de 2135 ingresantes, de los cuales, el 93% asiste a clases en La Plata, el resto se divide entre los Centros Regionales de Saladillo, Tres Arroyos y Bolívar. (Fuente: Memoria de la FCE 2010-2014 [https://www.econo.unlp.edu.ar/facultad/memoria\\_2010\\_2014\\_fce-2263](https://www.econo.unlp.edu.ar/facultad/memoria_2010_2014_fce-2263)).

<sup>47</sup> Fuente: Departamento Personal de la FCE. Sistema de Legajo Docente (SILEG), Junio 2012.

<sup>48</sup> De acuerdo a las cifras vigentes de los cargos rentados, el 84% de los profesores y auxiliares tiene una dedicación simple. Por su parte, los docentes investigadores, en un 60% pertenecen a la categoría inferior (V). Fuente: Síntesis de Indicadores. Diciembre de 2016 [https://www.econo.unlp.edu.ar/la\\_facultad\\_en\\_cifras/sintesis\\_indicadores-2314](https://www.econo.unlp.edu.ar/la_facultad_en_cifras/sintesis_indicadores-2314).

<sup>49</sup> Biggs J. (2006): Calidad del aprendizaje universitario, pág. 214.

<sup>50</sup> Esta encuesta se llevó a cabo en una sola de las comisiones de teoría, impulsada por la docente a cargo de la misma, aprovechando que se disponía de una lista de correos electrónicos de los inscriptos en los últimos 4 años, se les solicitó a los alumnos que consignaran con qué alternativa de evaluación preferirían acreditar la materia, en caso de poder optar por una alternativa diferente a la vigente. A su vez, se les pidió calificaran las alternativas por su objetividad y validez (Biggs, 2000).

<sup>51</sup> ORDENANZA 115 T.O. 09/04/1997 Expte 900-48402/97.

<sup>52</sup> ORDENANZA 115.- Texto Ordenado (2/7/12) Expte.900-5645/12.- Modificada por Ordenanza Nº 162/12 en los artículos 3º y 11º del Anexo I y se agrega el artículo 17º al mismo.

<sup>53</sup> Celman Susana. Ob. cit, pag 7.

<sup>54</sup> Angulo Rasco, Félix. ¿A Qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. Teoría y desarrollo del Currículum.

<sup>55</sup> Al respecto, Camilloni señala cuatro grupos de escalas: nominales (compuestas por categorías de un mismo nivel), ordinales (categorías ordenadas de acuerdo con un criterio definido por un sentido u orientación determinada que no permite introducir alteraciones en la secuencia), de intervalos (donde es posible obtener la media aritmética, con intervalos iguales entre pares de grados consecutivos y escalas de razones o proporciones (aquellas que además poseen un cero absoluto). Alicia R. W. de Camilloni. Sistemas de Calificación y regímenes de promoción. Camilloni, Celman, Litwin y Paolu de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Paidós, Buenos Aires, 1998.

<sup>56</sup> Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa, Paz y tierra, 2004.

<sup>57</sup> Carlino, Florencia. La evaluación educacional, Historia, problemas y propuestas. Aique, 1999.

<sup>58</sup> Camilloni, Alicia. Las funciones de la evaluación, ficha de cátedra de la asignatura Didáctica I, Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad. De Filosofía y Letras, UBA,

<sup>59</sup> La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Sin embargo, se ha destacado que la evaluación tiene funciones significativas para la valoración de la propuesta de enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son sólo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. (Davini, 2008).

<sup>60</sup> Geibler, K y Hege, M (1997) Acción socioeducativa

<sup>61</sup> Biggs (2005) La Calidad del aprendizaje universitario

<sup>62</sup> Hoffman Anijovich R. (comp.) (2010): La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.

<sup>63</sup> En primer lugar, la evaluación debe ser útil, en el sentido de que debe ayudar a los individuos implicados – profesores y alumnos principalmente, a identificar y encaminar los aspectos positivos y negativos de su proyecto educativo. En segundo lugar, la evaluación debe ser factible, es decir, debe utilizar procedimientos evaluativos que puedan ser llevados a la práctica sin dificultad. En tercer lugar, debe ser ética, lo que implica estar basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación de las personas implicadas, así como la protección de los derechos de las partes. Finalmente, la evaluación debe ser exacta, en el sentido de describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. García, Carlos Marcelo. (Madrid, 1998) El proyecto Docente: una ocasión para aprender.

<sup>64</sup> Bertoni, A. y otros (1995): Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Bs. As. Kapelusz.

<sup>65</sup> Expediente 900-14017/91 por el cual el Consejo Académico aprobó el Plan de Estudio para las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía (Ordenanza 091/91)

<sup>66</sup> Barraza Macías, Arturo. (2010)

<sup>67</sup> [http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista\\_institucional\\_fce](http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista_institucional_fce)