

“Primeros Abordajes Cualitativos respecto de las Concepciones de Docentes Contables sobre Evaluación de los Aprendizajes”

Autoras: Liliana E. Fernández Lorenzo (*), Diana L. Fonseca (), Laura N. Tavella (***)**

Trabajo presentado y aceptado en los eventos conjuntos 10º Simposio Regional de Investigación Contable y 20º Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable, Instituto de Investigaciones y Estudios Contables, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata. Argentina, Diciembre de 2014.

ÍNDICE

Resumen

Abstract

- 1. Introducción**
- 2. Marco Teórico**
- 3. Antecedentes**
- 4. Objetivos**
- 5. Metodología**
- 6. Resultados**
- 7. Conclusiones**
- 8. Bibliografía**

(*)Contador Público, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina (FCE-UNLP). Master en Dirección del Control, IDE-CESEM, España. Profesora Titular Ordinaria (FCE-UNLP). Directora de Proyectos de Investigación y de Extensión. Autora de Libros, de Artículos en Revistas Científicas y en Anales de Congresos, y de modelos contables de Balance Social. Galardonada con varios premios y menciones a sus trabajos y desempeño. lfernand@isis.unlp.edu.ar.

(**)Contador Público, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, (FCE-UNLP). Especialista en Sindicatura Concursal. Profesora Adjunta Ordinaria e Interina (FCE-UNLP). Profesora Asociada Ordinaria de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (UNNOBA). Co-autora de libros, de artículos en revistas científicas y de publicaciones en anales de jornadas y simposios. dianafonseca@ciudad.com.ar.

(***)Licenciada en Administración, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP). Maestría en Economía de la Salud y Administración de Organizaciones de Salud (FCE-UNLP). Docente Autorizado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria (FCE-UNLP). Profesor Asociado Ordinario de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Doctorando Doctorado Ciencias de la Administración (FCE-UNLP). Co-autora de artículos en revistas científicas y de publicaciones en anales de jornadas y simposios. Intavella56@gmail.com.

RESUMEN

El contexto actual parece demandar a las instituciones educativas que los docentes no sólo sepan transmitir conocimiento especializado, sino que también desarrollen conocimientos pedagógicos y habilidades específicas que les permitan cumplir los nuevos roles de facilitadores, comunicadores, guías y servidores del futuro desarrollo profesional de los alumnos.

Frente a esta realidad, y situados en una institución de educación superior con una formación fundamentalmente profesionalista (Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, FCE-UNLP), resulta necesario promover entre los docentes prácticas pedagógicas y habilidades que mejoren la calidad y desempeño de su labor. Esto implica fomentar el debate y reflexión de nuestros propios docentes con el objetivo de promover en ellos una visión compartida de qué, cómo y cuándo incorporar saberes que tienen relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, más allá del conocimiento específico que los formó como profesionales de las ciencias económicas.

La enseñanza en la educación superior frecuentemente se ha nutrido de marcos generales provenientes de la didáctica, la pedagogía y la psicología educacional dejando pendiente el desarrollo de herramientas conceptuales que permitan entender la particularidad de la enseñanza de una disciplina específica.

Este trabajo se propone describir una investigación sobre las concepciones docentes en la enseñanza de las ciencias económicas. El mismo busca contribuir a lograr una conceptualización de una faceta clave para la mejora de la enseñanza de este campo en particular y en la educación superior, en general: la evaluación de los aprendizajes.

Esta investigación está enmarcada en un proyecto interdisciplinario desarrollado por integrantes de la Unidad Pedagógica y del Instituto de Investigaciones y Estudios Contables, acreditado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata¹, que se centra en la evaluación, pensando que la misma forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y es la retroalimentación del enseñar y aprender.

En el presente trabajo se comentan los primeros abordajes de una investigación cualitativa cuya finalidad es identificar los principales rasgos y concepciones de los docentes del área contable respecto de la evaluación del aprendizaje, con la concepción que el enseñar y el aprender están profundamente interrelacionados.

En ella se define el marco teórico-conceptual desde el que se parte, pues la formación de los investigadores, sus conocimientos y experiencias, orientan y guían el trabajo e influyen en sus resultados. Por ello deben explicitarse.

Una de las modalidades para rescatar cómo piensan los docentes y qué

¹ Evaluación en Ciencias Económicas: Prácticas y Concepciones de los Docentes. Un Modelo para las Buenas Prácticas. Acreditado ante y financiado por la Universidad Nacional de La Plata para el período 1-1-2014 al 31-12-2015.

conocimientos fundamentan sus actuaciones que no distorsione esa información, es a través de la narrativa de las propias experiencias. El propósito de incluir este tipo de relevamiento es que permite además, realizar con los docentes el ejercicio de descubrir en su propio relato las formas de acción y las propias creencias que subyacen, a la vez que descubran por sí mismos los logros y las realizaciones que muchas veces llevan adelante sin reconocerlo. Hay que tener en cuenta que gran parte de los docentes no cuentan con formación pedagógica específica.

Las concepciones de los docentes referidas a la evaluación, se estudian a través de evidencias, que son recolectadas a través de entrevistas semi-estructuradas, las que luego se complementarán con encuestas, grupos de discusión que promuevan la reflexión sobre las prácticas, así como el análisis de instrumentos concretos de evaluación empleados por las cátedras.

Se seleccionaron a profesores titulares y jefes de auxiliares docentes del área contable como informantes claves, porque dentro de la estructura organizativa de la facultad, son las personas que participan de su cultura, y sobre todo las definen en cada cátedra y dentro del marco de la reglamentación vigente, la forma, contenido y momento de las evaluaciones a nivel teórico como a nivel de ejercitación práctica.

Las entrevistas permiten no sólo recoger información, sino simultáneamente y en diálogo con el otro, la construcción conjunta de mejores prácticas de evaluación, a partir de una modalidad interactiva entre la información relevada y la reflexión entre los diversos actores participantes de la investigación. En el presente trabajo se comparten los primeros resultados obtenidos del análisis de 12 entrevistas realizadas a informantes claves, sobre un total previsto de 20.

En el análisis de datos cualitativos, no siempre es posible definir una estrategia o procedimiento general, pero éste se inicia durante el trabajo de campo (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996). En este caso el proceso se realizó con cierto grado de sistematización. Abarcó las siguientes tareas definidas por los autores antes citados: reducción de datos, disposición y transformación de los mismos en una matriz de doble entrada, y obtención de resultados. Así, se seleccionan sus elementos comunes y las tendencias que presentan, con el fin de identificar algunos núcleos y cuestiones relevantes sobre concepciones de la evaluación. Se presentan estos resultados preliminares que seguramente brindarán ciertos indicios que servirán de base para el diseño de las encuestas.

Pretendemos que esta investigación promueva la definición de concepciones y de nuevas prácticas que mejoren la calidad de la evaluación en las asignaturas contables, y especialmente sensibilice a los docentes del área con el tema, permitiéndoles tomar conciencia de los saberes implícitos con que cuentan y autoevaluarse en las prácticas que utilizan, reconociendo si son pertinentes o si necesitan ser revisadas en función de que las mismas hagan foco en el real aprendizaje del alumno y no sólo en la acreditación de los conocimientos enseñados. De esta manera los docentes redefinirán su rol y sus prácticas en función de formar alumnos más autónomos, reflexivos, creativos, etc., es decir alumnos preparados para resolver y enfrentar el cambio constante y la complejidad e incertidumbre de su futuro ámbito profesional.

Palabras Clave: Evaluación de los Aprendizajes - Enseñanza de las Ciencias Económicas - Aprendizaje - Concepciones Docentes.

ABSTRACT

Nowadays, teachers in high education seem to be demanded not only to know how to transmit specialized knowledge, but also to develop specific pedagogical knowledge and skills to meet the new roles as facilitators, communicators, guiders and servers of the future professional development of students.

Faced with this reality, in an institution of higher education with a primarily professionalist training (Faculty of Economic Sciences of the National University of La Plata, FCE-UNLP), it is necessary to promote teaching practices and skills to improve the quality and performance of their work. This involves encouraging discussion and reflection of our own teachers with the aim of promoting in them a shared vision of what, how and when to incorporate knowledge that is related to the teaching-learning process, beyond the specific knowledge that has trained them as economic professionals.

Teaching in higher education has often been nurtured by general frameworks from teaching, pedagogy and educational psychology without taking account of the development of conceptual tools to understand the peculiarity of teaching a specific discipline.

This work proposes to describe a research into the educational concepts in teaching Economics Sciences. It seeks to contribute to conceptualize a key stage to improve teaching in this particular field and in higher education in general terms: the evaluation of learning.

This research is framed in an interdisciplinary project developed by members of the Pedagogical Unit and the Institute of Research and Accounting Studies, accredited and funded by the National University of La Plata², which focuses on the evaluation, thinking that it is part of the teaching-learning process and is the feedback of the teaching and the learning.

In this paper the first approaches of an essentially qualitative research are discussed. It aims to identify the assessment of learning, and the concept that teaching and learning are deeply intertwined. Its purpose is to identify the main teachers' concepts in the accounting area.

² Evaluation in Economic Sciences: Teacher's Concepts and Practices. A Model for Best Practices. Accredited to and funded by the National University of La Plata for the period 01.01.2014 to 31.12.2015.

In this research the theoretical and conceptual framework is defined because researchers training, their knowledge and experiences guide the work and influence the results. Therefore they should be made explicit.

One method to rescue how teachers think and in what knowledge their actions are based that not distort that information is through the narrative of their own experiences. The purpose of including this type of survey is to allow them to make the exercise of discovering the forms of action and their own beliefs underlying in their own story, as well as the discovering for themselves the achievements and accomplishments that often they carry on without recognizing them. Keep in mind that most of the teachers do not have specific pedagogical training.

The conceptions of teachers regarding to evaluation, are studied through evidence that is collected by semi-structured interviews, which are then supplemented by surveys, discussion groups that promote reflection on the practices, and the analysis of specific assessment tools used by the accounting chairs.

Professors and heads of teaching assistants of the accounting area were selected as key informants because within the organizational structure of the faculty, they are who share their culture, and especially those who define in each accounting chair, the form, content and timing of theoretical and practical evaluations, within the framework of regulations.

Interviews allow not only gather information, but simultaneously and in dialogue with the other, joint best practices assessment by an interactive mode between the gathered information and the reflection among the various actors involved in the research. In this paper, the results of the analysis of a sample of 12 interviews with key informants are shared.

In the analysis of qualitative data it is not always possible to define an overall strategy or procedure, but it starts during the fieldwork (Rodríguez Gómez, Gil Flores and García Jiménez, 1996). In this case the process was performed with a degree of systematization. It covered the following tasks defined by the aforementioned authors: data reduction, disposal and processing them in a matrix of double entry, and getting results. Thus, their common features and trends are selected in order to identify some core concepts and relevant issues conceptions of evaluation. These results certainly will provide some evidence as a basis for designing surveys.

We expect that this research will promote the definition of concepts and new practices that improve the quality of evaluation in accounting subjects, especially make teachers more sensitive to this subject area, allowing them to become aware of the implicit knowledge they have and assess themselves in the practices they use, recognizing whether they are relevant or need to be revised based on that they do focus on real student learning and not just in the accreditation of knowledge taught. Thus teachers will redefine their role and practices in terms of more autonomous form, reflective, creative, etc., that will prepare students to meet and deal with the constant change and complexity and uncertainty of their professional future.

Keywords: Evaluation of Learning - Teaching of Accounting - Learning - Teaching Conceptions.



Ta sage instruction fert de riche couronne
A Trajan, ednée par deffus tous humains.
Si les grands te peiroient au cœur & dans leurs mains,
Vertu viuroit au lieu de Venus & Bellone

"El cerebro no es un vaso por llenar,
sino una lámpara por encender."

Plutarco

1. Introducción

El contexto actual parece demandar a las instituciones educativas que los docentes no sólo sepan transmitir conocimiento especializado, sino que también desarrollen conocimientos pedagógicos y habilidades específicas que les permitan cumplir los nuevos roles de facilitadores, comunicadores, guías y servidores del futuro desarrollo profesional de los alumnos.

Frente a esta realidad y situados en una institución de educación superior con una formación fundamentalmente profesionalista (Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata), es necesario promover entre los docentes prácticas pedagógicas y habilidades que mejoren la calidad y desempeño de su labor.

Esto implica fomentar el debate y reflexión de nuestros propios docentes con el único objetivo de promover en ellos una visión compartida de qué, cómo y cuándo incorporar saberes que tienen relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, más allá del conocimiento específico que los formó como profesionales de las ciencias económicas.

La enseñanza en la educación superior frecuentemente se ha nutrido de marcos generales provenientes de la didáctica, la pedagogía y la psicología educacional dejando pendiente el desarrollo de herramientas conceptuales que permitan entender la particularidad de la enseñanza de una disciplina específica. Así, este trabajo se propone describir un relevamiento de las concepciones docentes en la enseñanza de las ciencias económicas. El mismo busca contribuir a lograr una conceptualización de una faceta clave para la mejora de la enseñanza de este campo en particular y en la educación superior, en general.

Esta investigación está enmarcada en un proyecto de investigación desarrollado por integrantes de la Unidad Pedagógica y el Instituto de Investigaciones y Estudios Contables, acreditado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata³, que se centra en la evaluación de los aprendizajes, pensando que la misma forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y es la retroalimentación del enseñar y aprender. Pretendemos que promueva la definición de concepciones y de nuevas prácticas que mejoren la calidad de la evaluación en las asignaturas contables,

³ Idem referencia 1.

y especialmente sensibilice a los docentes del área con el tema, permitiéndoles tomar conciencia de los saberes implícitos con que cuentan producto de su experiencia, autoevaluarse en las prácticas que utilizan, reconociendo si son pertinentes o si necesitan ser revisadas en función de que las mismas hagan foco en el real aprendizaje del alumno y no sólo en la acreditación de los conocimientos enseñados. De esta manera los docentes redefinirán su rol y sus prácticas en función de formar alumnos más autónomos, reflexivos, creativos, etc., es decir alumnos preparados para resolver y enfrentar el cambio constante y la complejidad e incertidumbre de su futuro ámbito profesional.

En el presente trabajo se comentan los primeros abordajes de parte de una investigación cualitativa cuya finalidad es identificar los principales rasgos y concepciones de los docentes del área contable respecto del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación, por estar profundamente interrelacionadas.

2. Marco Teórico

Algunos autores, al analizar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, reconocen a la enseñanza como actividad intencional del docente, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos. Se asume así una relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que requiere el análisis de sus connotaciones.

En la bibliografía especializada es habitual encontrar referencias a la enseñanza como proceso, situaciones o fenómenos de "enseñanza -aprendizaje". Pero cabe preguntarse cuál es la relación existente entre ambos conceptos?; cual es el significado del guión que separa, tensa, une o articula ambos términos?

Existen aportes de la filosofía de la educación (Fenstermacher et al., 1989) que focalizan su reflexión en las características del lenguaje pedagógico. Ambos enfatizan el carácter relacional de los tres elementos constitutivos implícitos en el término "enseñanza": un sujeto que posee un conocimiento; otro sujeto que carece de dicho saber y el conocimiento-saber, contenido u objeto de la enseñanza. Pero *la enseñanza es siempre una intervención que establece una mediación entre el sujeto aprendiz y el contenido a aprender*, por tanto será una actividad condicionada por las propiedades del conocimiento objeto de transmisión así como por las características de los sujetos y los ámbitos y contextos particulares en los que inscribe dicha actividad.

En este sentido puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, incluso el alumno-estudiante puede apropiarse de aspectos parciales o diferentes de aquello que fue enseñado. No existe una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje que determine que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.

La tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje, el pasaje es el resultado de asumir y desempeñar las tareas de alumno mediadas por el contexto institucional, y no un efecto que se sigue linealmente de la enseñanza como causa.

A decir de Phillippe Meirieu (1998), la tarea educativa consiste en:

“...movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido...que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”. (Meirieu, 1998, p.70).

La enseñanza, como fenómeno integral e intencional, merece ser estudiada en su estructura y lógica general, en vistas a producir criterios y metodologías de intervención sustantivas. La didáctica general se ocupa (y preocupa) por el análisis y la formulación de estos criterios y metodologías. (Davini, 2008).

La autora antes citada sostiene que buena parte las prácticas de enseñanza están dirigidas a lograr por parte del alumno la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades de pensamiento. Los métodos de enseñanza, abarcan las dos orientaciones generales de la enseñanza: la instrucción (centrada en la coordinación de quien enseña) y la guía del aprendizaje (centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor). Por distintos caminos, todos estos métodos se dirigen a la asimilación de conocimientos, al manejo de la información y a la formación de conceptos. Todos apuntan al desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento, pero lo hacen de distintas formas, y con ello, desarrollan distintas habilidades cognitivas. Distingue tres métodos de enseñanza:

- *Métodos Inductivos*: se dirigen a la formación de conceptos, la inferencia de reglas, principios y regularidades de los fenómenos, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos...
- *Métodos de Instrucción*: A diferencia de la familia de métodos inductivos, quien enseña cumple el rol de transmisión de un modo más definido. Sin embargo, ello no supone que los alumnos sólo sean espectadores pasivos, neutros o reproductores.
- *Métodos de Flexibilidad Cognitiva y Cambio Conceptual*: todos los educandos poseen y elaboran "teorías personales" (creencias, concepciones, supuestos) sobre distintas cuestiones, como formas de pensar, entender y explicar el mundo circundante (Claxton, 1984; Pozo, 1989). Estas ideas y concepciones se originan en el intercambio de las personas con el medio cotidiano. La enseñanza puede, en ciertos casos, proceder para la movilización de creencias y representaciones personales. El propósito educativo no es "desarraigar" los modos de ver personales para imponer otros (juzgados como mejores) sino favorecer el desarrollo reflexivo, la flexibilidad del pensamiento, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo... A diferencia de los métodos anteriores, aquí lo determinante no es enseñar por la observación inductiva del "mundo externo" (objetos, hechos, datos, fenómenos) o por la asimilación de informaciones, sino a través de la reflexión misma. No es que las referencias a la "realidad objetiva" estén ausentes, sino que están mediadas por las personas, intercambiando sus visiones y concepciones a través del lenguaje. (Davini, 2008).

Hubo durante mucho tiempo una visión simplificada de método como camino, pasos definidos para alcanzar una meta, o como modelo de instrucción basado en técnicas que organizan los diseños didácticos. Luego comienza a pensarse menos abstracto y a ver la relación que el método tiene que tener con el contenido. No cualquier método vehiculiza un determinado contenido a una población destinataria particular. Es decir la consideración del contenido y la problemática del sujeto que aprende le da a la cuestión metodológica, una nueva perspectiva que es pensarla como una construcción que tiene en cuenta tanto lo epistemológico objetivo (contenido) como lo epistemológico subjetivo (aprendizaje).

Como el trabajo se centra en la evaluación de los aprendizajes, cabe mencionar lo planteado por Pedregosa, Barranquero y Fernández Lorenzo (2014), en cuanto la *relación existente entre evaluación y enseñanza*. Tradicionalmente se ha pensado la evaluación como una etapa más del proceso didáctico, ubicada hacia el final del mismo, desligada de las instancias previas. Sin embargo, coincidimos con varios autores (Gimeno Sacristán, 1994; Camillioni, 1998) en que la *evaluación* no es una última etapa ni un proceso permanente, *sino el lugar propicio para la producción del conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación y la enseñanza están profundamente imbricadas; por un lado, la evaluación se constituye como una instancia fundamental para pensar, revisar y planificar las prácticas de enseñanza. Por otro, la reflexión sobre qué se enseña, cómo se enseña, cómo contribuir al mejor aprendizaje de estos alumnos en particular, posibilita la mejora de la evaluación misma* (Celman, 1998).

En el lenguaje cotidiano, *evaluar*, puede significar valorar, apreciar, estimar, atribuir valor a algo. Operativamente, podemos decir que la evaluación es un proceso por el cual se elaboran juicios acerca del valor o no de un fenómeno dado (Stufflebean & Shinkfield, 1985). En esa línea de ideas, Pimienta Prieto (2008, p. 26) sostiene que “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las *competencias adquiridas* por ellos en un contexto específico”. Función que no es nada fácil. No es lo mismo evaluar si se han construido *conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores*.

Según B. Echevarría (2001) la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El primero esta relacionado con la cualificación personal pero el aprovechamiento de ésta depende del entorno estructural donde pueda desarrollarla y de los ámbitos institucionales de la formación. En este sentido posee competencia profesional quien dispone de los *conocimientos, destrezas y actitudes* necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar con su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Implica obtener, analizar, interpretar y valorar la información relevada a fin de emitir juicios, los que debieran realizarse dentro de un marco ético.

La evaluación de los aprendizajes como campo ha estado usualmente vinculada a la medición, la acreditación y la certificación de los aprendizajes y en

menor medida, a promover la consideración del grado de apropiación de los aprendizajes o las dificultades encontradas para su construcción. (Litwin, 1998).

En el ámbito académico, evaluación es un término polisémico que muchas veces suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y tiene como resultado y finalidad la calificación académica.

Debe considerarse que en la evaluación, se amalgaman todas las concepciones docentes: lo que es la universidad, la naturaleza del enseñar y aprender, el rol docente, la relación docente-alumno y el propio alumno como sujeto.

Es posible clasificar la evaluación educativa, según distintos criterios. A los fines de este trabajo destacamos los siguientes:

Según su función:

- *Evaluación diagnóstica:* Se realiza previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y su objetivo es orientar el proceso.
- La *evaluación formativa* es la que se lleva adelante durante el proceso para cooperar en el desarrollo y la mejora de los procesos de aprendizaje. Busca la retroalimentación del proceso a fin de perfeccionarlo al igual que la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.
- En cambio la *evaluación sumativa* es aquella que se realiza al final del proceso con el propósito de saber si se ha alcanzado el resultado esperado y/o ha sido efectivo el proceso. Se centra, nada más y nada menos, en la acreditación de saberes que le permiten al estudiante promover una materia o un curso.

Esta distinción inicial de los propósitos evaluativos brinda el primer marco para la categorización de las evaluaciones que se estudien. Estos tipos de evaluaciones no son opuestos o excluyentes, sino complementarios.

Según el momento en que se realice:

- ✓ Inicial: es previa al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Durante el proceso: consiste en la valoración continua del aprendizaje, pero también la revisión del proceso de enseñanza.
- ✓ Final: Involucra un proceso de reflexión en torno al cumplimiento de objetivos o propósitos en un momento determinado, fin de un ciclo. Valora una parte del proceso y en algunas ocasiones la terminación del mismo.

Debe reconocerse además, que tradicionalmente en la educación superior se ha mantenido un formato mayormente clásico en la forma de compartir el conocimiento y de chequear los aprendizajes. Abrir un espacio de reflexión sobre las concepciones de los docentes en cuanto a evaluación de los aprendizajes en un campo específico del conocimiento, como lo son la Ciencias Económicas y en especial el área contable,

permitirá mejores posibilidades a la enseñanza y obviamente a las prácticas evaluativas.

3. Antecedentes

El Seminario sobre Evaluación en la Educación Superior realizado durante los meses de mayo y junio de 2013 para todos los docentes de la casa desde la Secretaría Académica y a través de la Unidad Pedagógica, se convierte en un antecedente a estos fines. El mismo despertó un gran interés en la temática y sirvió como una aproximación inicial a las prácticas de evaluación implementadas por los profesores así como a sus conocimientos sobre la evaluación. Los resultados obtenidos generaron el pedido de hacer una nueva edición del seminario por parte de profesores que no pudieron asistir. Se ha detectado la escasa formación pedagógica específica de una parte importante del plantel docente de la facultad, aunque como ya se comentara se observa un creciente interés en esta temática que se traduce en la asistencia a cursos y en la participación en la Especialización en Docencia Universitaria que se imparte en la Universidad Nacional de La Plata.

Otro antecedente de gran valor es el proyecto de investigación llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones⁴ sobre este tema con el que el proyecto en que se inserta este trabajo, comparte la temática en general, pero se diferencia en cuanto a algunos objetivos específicos.

4. Objetivos

El presente trabajo, tal como se comentara en la introducción, se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre “Evaluación en Ciencias Económicas: Prácticas y Concepciones de los Docentes. Un modelo para las buenas prácticas”, de duración bianual cuyo objetivo general es:

“Comprender las prácticas de evaluación y concepciones de los docentes del área contable acerca del rol de la evaluación, a fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa y favorecer la trayectoria académica de los alumnos.

Entre sus objetivos específicos figuran:

1. Caracterizar las prácticas de evaluación vigentes, identificando fortalezas y debilidades
2. Analizar las concepciones que sustentan los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes
3. Identificar líneas centrales para el desarrollo de un modelo de buenas prácticas de evaluación en ciencias económicas

⁴ Proyecto 16/E082 “Criterios de Evaluación Aplicados en las Asignaturas Contables de la FCE de la UNAM. Su correspondencia con el método y el status epistemológico de la Contabilidad”. Director H. Ostengo, Investigadores G. Galabachis y E. Solís. Años 2008-2010.

4. Implementar un proceso de re-orientación a buenas prácticas de evaluación a través de una dinámica de investigación-acción.”

En el presente trabajo se comentan los primeros abordajes realizados en aras de dar cumplimiento al objetivo mencionado en segundo término.

5. Metodología

Los estudios referidos al pensamiento del docente (Marcelo, 1989) cooperan en el análisis de las prácticas evaluativas considerando a los docentes como prácticos – autónomos y reflexivos- que obtienen conocimiento en la acción y reflexionan en y sobre la acción y no como técnicos especialistas que adquirieron sus conocimientos en centros de formación especializados (Montero, 1992). Este conocimiento práctico de la experiencia personal que intentamos reconstruir en la investigación es construido y reconstruido en la reflexión. (Schön, 1998).

Una de las modalidades para rescatar cómo piensan los docentes y qué conocimientos fundamentan sus actuaciones sin distorsionar esa información, es a través de la narrativa de las propias experiencias. Los relatos y narrativas nos proveen del saber pedagógico práctico de los docentes, favorece la indagación sobre la enseñanza por ser el “paisaje” donde habitamos los docentes y los investigadores y todos los profesionales que trabajan con gente (Schön, 1998) incluyendo sus diferentes dimensiones en el marco del saber pedagógico: experiencia práctica, interpretación, reflexión y transformación (Gudmundsdottir, 2005). El propósito de incluir este tipo de relevamiento es que nos permite además realizar con los docentes el ejercicio de descubrir en su propio relato las formas de acción y las propias creencias que subyacen, a la vez que descubran por sí mismos los logros y las realizaciones que muchas veces llevan adelante sin reconocerlo.

El tipo de investigación que se plantea, se propone explorar la práctica educativa tal y como ocurre en las aulas; no se trata de una cuestión teórica alejada de los intereses y/o preocupaciones docentes, sino por el contrario, se propone la exploración de una situación problemática vivida como tal por los docentes. *Es un estudio exploratorio y se enmarca dentro de una metodología cualitativa y en la investigación-acción.*

Las concepciones de los docentes referidas a la evaluación, se estudian a través de evidencias, que son recolectadas a través de entrevistas semi-estructuradas, las que luego se complementarán con encuestas, grupos de discusión que promuevan la reflexión sobre las prácticas, así como el análisis de instrumentos concretos de evaluación empleados por las cátedras.

Una reunión organizada por el Departamento de Contabilidad, fue el ámbito propicio para presentar el proyecto y para que su director pidiera colaboración a todos los profesores y jefes de auxiliares docentes presentes.

En el desarrollo de la entrevista, es importante la relación entrevistador-entrevistado. En este caso los entrevistadores fueron integrantes del proyecto,

pertencientes a la Unidad Pedagógica o docentes de la facultad. A la fecha se pudieron realizar 12 entrevistas respecto de un total de 20.

Estos dispositivos permiten no sólo recoger información sino simultáneamente y en diálogo con el otro, la construcción conjunta de mejores prácticas de evaluación, a partir de una modalidad interactiva entre la información relevada y la reflexión entre los diversos actores participantes de la investigación.

Esta tarea de selección de informantes claves en investigación cualitativa, es una de las características diferenciadoras (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Estos autores citan (1996, p.138) a Spradley (1979) para mencionar los requisitos mínimos que debe cumplir todo buen informante: “profunda in culturización, es decir, el conocimiento exhaustivo, rutinario de una cultura; implicancia actualizada del informante en su cultura; y su carácter no analítico, o sea, su capacidad para utilizar términos y expresiones heurísticas no dimanadas de clasificaciones y categorías sociológicas”. Junto a estos requisitos, con frecuencia se señala la necesidad de que el informante se halle verdaderamente interesado por el estudio (Agar, 1980) en una actitud de “buena voluntad” para proporcionar información al investigador y con capacidad suficiente para transmitirla en forma verbal.

Por razones operativas y teniendo en cuenta la cantidad de profesores a entrevistar (14 asignaturas del área contable con un promedio de alrededor de 7 profesores cada una) hubo que realizar algunos ajustes al proyecto inicial. Así, se decide reducir a 11 las asignaturas seleccionadas y se modifica la población con la que se trabaja. En un inicio estaba previsto entrevistar a todos los profesores titulares y adjuntos. Luego se decide hacerla con los profesores titulares y jefes de auxiliares docentes (JAD) de las cátedras del área contable denominadas Contabilidad de I a IX de la carrera de Contador Público de la FCE-UNLP. Debe aclararse que la asignatura Contabilidad Superior I tiene tres cátedras paralelas. Se seleccionaron estos *informantes claves*, porque dentro de la estructura organizativa de la facultad, son las personas que participan de su cultura, y sobre todo las definen en cada cátedra, la forma, contenido y momento de las evaluaciones tanto a nivel de ejercitación práctica como a nivel teórico, siempre dentro del marco de la reglamentación vigente. Respecto de ellos, se analizan dos variables: la antigüedad del docente en el cargo y si tiene o no formación pedagógica.

Teniendo en cuenta el marco teórico de referencia, la estructura de la entrevista en cuanto a las concepciones docentes se conformó en base a tres preguntas:

Pregunta 1): ¿Qué es el aprendizaje?

El profesor, independientemente de la materia que enseña, proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que conforman al ser humano: el conocimiento, la valoración y la actuación. Cuando enseña, no sólo transmite conocimientos, sino que promueve valores y actitudes y enseña estrategias, modos de hacer.

El aprendizaje puede producirse considerando al alumno como sujeto pasivo, o activo en cuanto a su relación con el proceso de enseñanza, o ser producto de una interacción entre docente-alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El proceso de aprendizaje es el conjunto de actividades realizadas por los alumnos que tienen como objetivo conseguir determinados resultados o modificaciones de conducta de tipo intelectual, afectivo-volitiva o psicomotriz. El alumno no sólo adquiere conocimientos sino que aprende habilidades, destrezas, actitudes y valores.

El siguiente, puede ser un esquema, de los tres ámbitos o competencias del aprendizaje:

1. *Conocimiento: El estudiante será capaz de:* Recordar la terminología básica del tema, describir los principios (leyes básicas y conceptos) y enumerar alguna de sus aplicaciones.
2. *Habilidades: El estudiante debería demostrar la capacidad de:*
 - Escribir de una manera clara, legible y lógica.
 - Expresar clara y persuasivamente su personalidad, haciendo juicios independientes.
 - Obtener, seleccionar y organizar eficientemente la información.
 - Demostrar creatividad y pensamiento imaginativo.
 - Colaborar eficazmente con los demás en un equipo.
3. *Actitudes: Los estudiantes demostrarían cada vez más*
 - Entusiasmo por el aprendizaje.
 - Interés (preocupación) erudito por la exactitud.
 - Interés por la problemática moral, social, económica, política y científica relacionados con el tema.

Pregunta 2): ¿Cuáles son los métodos de enseñanza más utilizados en su asignatura?

Básicamente a lo que alude esta pregunta es a conocer que “formas” “modos” de enseñar, llevan adelante los docentes para promover los aprendizajes, qué “hacen” para enseñar, cómo construyen ese espacio o momento de encuentro áulico para dar lugar al aprendizaje. De sus respuestas es posible inferir el posicionamiento frente a lo metodológico cuando describen qué tipo de acciones realizan y cuál es la variedad, y si invocan tener en cuenta para los métodos los contenidos, las características y necesidades de sus estudiantes o no.

- El diseño de *estrategias de enseñanza* lleva a recurrir a distintas *técnicas de enseñanza*, desde la exposición oral con mayor o menor grado de participación de los alumnos hasta las distintas técnicas grupales. Las *técnicas* (acotadas a un cierto tiempo y contenido) pueden apoyarse en *recursos didácticos* (medios: video, audio, PC, etc).
- La selección de determinados métodos o técnicas de enseñanza está orientada por los principios del aprendizaje y debe tener en cuenta varios factores como: Objetivos, Tema, Tiempo disponible, Condiciones físicas, Experiencia didáctica del docente, Tipo de alumno, etc.

Las técnicas de enseñanza más utilizadas son: Exposición dialogada, Pequeños grupos de discusión, Philipps 66, Torbellino de ideas, Dramatización, Simposio, Mesa redonda (Panel), Estudio de caso, Método de proyecto, Juegos de simulación, Cine-forum, Grupos de creación participativa, entre otras. (Universidad de Buenos Aires, 1999).

Resulta oportuno aclarar que las arriba mencionadas son técnicas de enseñanza presenciales. Paulatinamente se vienen incorporando modos de enseñanza mediados por tecnologías, como ser el foro, grupos colaborativos, wiki, etc.

Pregunta 3): ¿Qué es la evaluación de los aprendizajes para Ud.?

De acuerdo a las respuestas obtenidas y habida cuenta de la posibilidad de aunar las dos clasificaciones ofrecidas en el marco teórico en cuanto a la evaluación: por su función y por el momento en que se realiza, las respuestas se agrupan en las siguientes categorías:

Tipos de evaluación: Diagnóstica o Inicial, Formativa o Durante el Proceso y Sumativa o Final.

Esta distinción inicial de los propósitos evaluativos nos dará el primer marco para la categorización de las evaluaciones que se estudien. Estos tipos de evaluaciones no son opuestos sino complementarios, es decir que no constituyen categorías de análisis excluyentes.

Tradicionalmente se ha pensado la evaluación como una etapa más del proceso didáctico, ubicada hacia el final del mismo, desligada de las instancias previas. Sin embargo, coincidimos con varios autores (Gimeno Sacristán, 1994; Camillioni, 1998) en que la evaluación no es una última etapa ni un proceso permanente, sino el lugar propicio para la producción del conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Celman, 1998). En función a ello se agrupan las respuestas en las siguientes categorías de acuerdo a cómo consideran a la evaluación:

- Etapa Independiente del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Etapa relacionada con el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- No explícita.

Según Pimienta Prieto (2008, p.26) “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico”. Entre estas competencias puede distinguirse las siguientes categorías: conocimientos, habilidades, actitudes y otras competencias. Las mismas no son excluyentes, pues se pueden evaluar varias al mismo tiempo.

El contenido y formato de las preguntas, incluyen expresiones genéricas y comunes, que puedan fácilmente ser comprendidas por los docentes, evitando particularidades basadas en la Didáctica, como construcción metodológica. Se trata de

evitar “contaminar” con teorías externas el conocimiento práctico de los docentes que pueden enmascarar en las propias abstracciones un conocimiento que es generalmente ignorado (Fernstenmacher, 1994).

En el análisis de datos cualitativos, no siempre es posible definir una estrategia o procedimiento general, pero tal como lo mencionan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), éste se inicia durante el trabajo de campo. En este caso el proceso se realizó con cierto grado de sistematización. Abarcó las tareas definidas por los autores antes citados de: reducción de datos, disposición y transformación de los mismos en una matriz de doble entrada, y obtención de resultados.

Una vez reunido el material de todas las entrevistas, se empleará para el procesamiento un software profesional para el Análisis Cualitativo de Datos (Atlas.ti) que contribuirá a codificar la información, encontrar patrones y relaciones entre aspectos claves, para definir categorías de análisis.

En el presente trabajo se comparten los primeros resultados obtenidos de 12 entrevistas realizadas sobre un total de 20. Se analizan sus elementos comunes y tendencias que presentan con el fin de identificar algunos núcleos y cuestiones relevantes sobre concepciones de la evaluación que brinden ciertos indicios que servirán de base para el diseño de las encuestas.

6. Resultados

Sobre un total de 12 entrevistas analizadas, y en base al marco teórico antes descrito, surgen la formación pedagógica y antigüedad en el cargo de los informantes claves, y la visión del docente sobre los temas abordados, las categorías y los resultados que se comentan a continuación:

Formación Pedagógica y Antigüedad en el Cargo del Docente

Si se analizan a nivel general, se igualan en cantidad, los entrevistados que tienen formación docente con los que no la tienen. Presentan una antigüedad promedio de 15.25 años.

Pero profundizando el análisis, puede decirse que la mayoría de los profesores titulares entrevistados (3 de un total de 4) no cuentan con formación docente y éstos coinciden con los de mayor antigüedad en el cargo. La antigüedad promedio es de 16.75 años.

Con respecto a los jefes de auxiliares docentes, ocurre a la inversa. La mayoría ostenta una formación docente (5 de un total de 8) y en general coincide con los de menor antigüedad. El promedio de esta última es de 14 años.

Pregunta 1): Aprendizaje

Visión del Aprendizaje:

- Cuatro docentes consideran al alumno como un “sujeto pasivo”, lo ven como un “espectador” de lo que transcurre en el aula. El aprendizaje, si se produce, es producto de la enseñanza.
- Cinco de los docentes, contrariamente a los anteriores, consideran al alumno como un “sujeto activo” y en sus respuestas se centran en él y no consideran a la enseñanza impartida por el docente.
- Los tres docentes restantes, consideran que el aprendizaje de los alumnos es producto de la interrelación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Competencias que los alumnos adquieren en el aprendizaje:

- Diez de los doce docentes entrevistados, consideran que los alumnos sólo incorporan conocimientos. La mitad de ellos, responden que además del aspecto cognitivo, los alumnos incorporan habilidades y sólo tres docentes agregan la tercera competencia, es decir actitudes y valores.
- Los dos docentes restantes, no explicitan ninguna de las tres competencias en sus respuestas.

Pregunta 2): Métodos de Enseñanza

Los 12 docentes entrevistados aluden a la utilización de guía de trabajos prácticos, las cuales los alumnos las resuelven en su mayoría en forma individual. No se aclara específicamente en las entrevistas, pero se deduce que algunos docentes implementan las guías aplicando la técnica de estudio de caso ó utilizando la técnica de pequeños grupos de discusión.

Un solo entrevistado, comentó que propuso la técnica de juegos de simulación, la cual no llegó a implementarse por la cantidad de alumnos que tornaba difícil el seguimiento personalizado de los mismos.

Dos docentes entrevistados implementan clases magistrales o de exposición oral no dialogada (profesores en el dictado de la teoría), donde solo expone el docente con muy escasa intervención del alumno. Se diferencia de la exposición dialogada, en la que se promueve la participación de los alumnos. Solo un entrevistado utiliza esta última técnica y también implementa en algunas instancias la dramatización.

Dos entrevistados mencionan la utilización del entorno pedagógico AU24 de la FCE, sin explicitar cómo y para qué lo implementan.

Un entrevistado destacó que en la modalidad de promoción sin examen final, realizan trabajo de campo.

Pregunta 3): Evaluación

Todas las respuestas aluden a la evaluación sumativa o realizada al final del proceso. Sólo en dos casos se incorpora además la diagnóstica y en uno la formativa.

En cuanto a la relación de la evaluación con el *Proceso Didáctico*, ocho casos la consideran una etapa relacionada con el *Proceso de enseñanza-aprendizaje*, y sólo dos como etapa independiente del mismo. Dos casos no explicitan si existe o no tal relación.

La totalidad de las respuestas reconocen evaluar conocimientos, en siete casos se incluyen también las habilidades y en uno las actitudes.

7. Conclusiones

Del análisis de resultados, es posible extraer las siguientes conclusiones:

Los profesores entrevistados que tienen mayor *antigüedad en el cargo* son los que no tienen *formación docente*. Se considera que no es por falta de interés, sino porque el medio no exigía ese tipo de formación, cosa que actualmente se va revirtiendo por el cambio del contexto social, político, económico y tecnológico que demanda una redefinición del proceso de enseñanza - aprendizaje y de los roles de los actores del proceso: alumnos y docentes.

A la inversa de lo que ocurre con los profesores, los auxiliares docentes de menor antigüedad son los que más cuentan con formación docente. Muy probablemente esto incida a posteriori, a la hora de analizar las técnicas y métodos de evaluación que emplean.

En cuanto al aprendizaje: Lo más destacable para mencionar, es la concepción que poseen los docentes respecto a que los alumnos incorporan mayoritariamente conocimientos. Esto, equivale a pensar al alumno sin una formación integral, que carezca de las competencias genéricas, comunes y propias de toda formación superior, no son sólo las específicas de la formación de grado. Aspecto éste a superar...

El pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el alumno o de la enseñanza (alumno como sujeto pasivo) como lo hacen la mayoría de los entrevistados, presenta como desafío el considerar que tienen como función formar profesionales competentes, la necesidad de cambiar un enseñanza transmisora por otra transformadora/activa, el cambio del rol del docente transmisor a un rol de guía y facilitador del aprendizaje, modificando de esta manera el rol del alumno en el proceso, al asumir un papel activo y constructor de su propio aprendizaje.

Respecto de los *métodos de enseñanza*, en las cátedras contables en general, los profesores desarrollan los aspectos teóricos a través de exposición oral no dialogada, y la ejercitación práctica es generalmente diseñada por el JAD y dictada por los auxiliares docentes en base a una guía de trabajos prácticos. Puede suponerse que eso se debe a falta de tiempo (cursos cuatrimestrales), gran cantidad de alumnos y restricciones que pone la propia normativa institucional.

Algunos motivos que pueden limitar la elección de técnicas innovadoras, son la falta de experiencia y formación didáctica de algunos de los docentes entrevistados.

Aspecto que se observa con mayor frecuencia en profesores con mucha antigüedad en el cargo.

Se reconoce también que poco se menciona la utilización del aula virtual - AU24- que ofrece la facultad. Esto muchas veces puede deberse a falta de manejo de la misma y desconocimiento de sus ventajas, y el tiempo disponible de los docentes para administrarla.

Con referencia a la evaluación, todos los docentes le asignan a la evaluación una función sumativa, realizada al final de cada módulo o proceso, centrada en la acreditación de saberes que le permite definir si el estudiante promueve o no una materia o un curso. Es de desear incorporar las funciones diagnóstica y formativa para enriquecerla y optimizarla. La mayoría la relaciona al proceso de enseñanza - aprendizaje y a través de ella verifican la adquisición de conocimientos. En algunos casos, también de habilidades.

En forma general se observa un cambio cultural: los docentes (sobre todo los de menos antigüedad), reconocen la necesidad de innovar en la manera de enseñar y de evaluar, y de formarse no sólo en su especialidad sino también en cuestiones que tengan que ver con lo pedagógico y didáctico. Pero..., siempre existe un pero..., la resistencia al cambio propia de todo individuo u organización, unida a cursos cuatrimestrales con gran cantidad de alumnos y a la influencia de la normativa institucional en el desarrollo de las prácticas docentes, hace que éste sea más lento que lo deseado.

8. Bibliografía

Camilloni, A. (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En: Camilloni A. y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

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*. Buenos Aires: Paidós.

Claxton, G. (1984). *Live and learn*. Londres: Harper & Row. Trad. cast. de C. González: *Vivir y Aprender*. Madrid: Alianza Psicología, 1987.

Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Ed. Santillana.

Echevarría, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*, N° 31, 35-55.

Fenstermacher, G. (1994). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la Enseñanza I*. Buenos Aires- Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández Marcha, A. (2014). *La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad: Nuevos Enfoques*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. Obtenido el 16 de Octubre de 2014 de:
<http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

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

Gudmundsdottir, S. (2005). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: McEwan H. y Egan K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

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

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*, Sevilla: Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*, Barcelona: Ed. Laertes.

Monreal Gimeno, M. (n. d.) *El aprendizaje por competencias, su incidencia en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea*. Universidad Pablo de Olavide. Obtenido el 11 de Noviembre de 2014 de:
<http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/114.pdf>

Pedragosa, M., Barranquero, M. y Fernández Lorenzo, L. (2014). Evaluación de los Aprendizajes en el Área Contable. *XXXV Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Católica de Cuyo. San Juan, Argentina. Resumen en Libro de Ponencias (pp.131-132). Trabajo en CD Área Pedagógica N° 50 (pp. 1-17.)

Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un Enfoque Basado en Competencias*, México: Pearson Prentice Hall.

Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2^{da} Ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Primeros Abordajes Cualitativos respecto de las Concepciones... pp. 35 - 55

Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Tavella, L. y Nobile, C. (2014). De una Cultura Tradicional hacia una Cultura Innovadora: Una experiencia de Formación Docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. *30º Congreso de ADENAG*. Facultad de Ciencias Económicas, UNLP. La Plata.

Universidad de Buenos Aires (UBA), Programa de Formación Docente Continua (1999). *Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Económicas. Algunas propuestas*, Buenos Aires.