

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Económicas  
Escuela de Negocios y Administración Pública

---

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS**

---

**TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN**

---

Evaluación de los aprendizajes de alumnos de la  
asignatura Contabilidad I de la FACSO-UNSJ

---

**AUTOR: AGUSTÍN SÁNCHEZ MORENO**

**TUTOR: SUSANA ACKERMAN**

MAYO DE 2022

---

# Índice

Capítulo 1: Introducción.....	3
Temática a desarrollar .....	3
Objetivos .....	3
Capítulo 2: Marco conceptual.....	3
Capítulo 3: Desarrollo del proyecto .....	10
3.1 Diagnóstico previo .....	10
3.2 identificación del problema.....	11
3.3 Destinatarios.....	12
3.4 Líneas de acción.....	13
3.5 Recursos necesarios para la implementación del proyecto.....	16
3.6 Cronograma de trabajo .....	16
3.7 Factores eventuales externos.....	18
3.8 Evaluación del proyecto.....	19
Referencias .....	19

## Anexo de tablas e ilustraciones

<b>Ilustración 1:</b> Tipología de la evaluación del aprendizaje .....	5
<b>Tabla 1</b> Equipo docente de Contabilidad I .....	12
<b>Tabla 2</b> Cronograma de trabajo .....	16
<b>Tabla 3</b> Rúbrica de calificación .....	19

## **Capítulo 1: Introducción**

### **Temática a desarrollar**

El presente proyecto de intervención refiere a la manera en cómo se evalúa el aprendizaje de los alumnos de Contabilidad I, en donde, a partir de un análisis de lo que en la actualidad se hace, se buscan ofrecer alternativas a dicha metodología, a la luz del marco teórico presentado.

### **Objetivos**

El proyecto tiene como finalidad:

- Describir las acciones de evaluación puestas en práctica en la asignatura Contabilidad I.
- Analizar dichas tareas a la luz del marco teórico conformado por los trabajos de importantes autores del tema.
- Contribuir a la comprensión por parte de los docentes participantes de la evaluación como un proceso y una instancia más de aprendizaje de los alumnos.
- Proponer tareas tendientes a favorecer la evaluación de los alumnos, para de esta manera colaborar en la obtención de aprendizajes significativos por parte de ellos.
- Facilitar un espacio de dialogo entre los docentes.
- Lograr que el docente cuente con otras herramientas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos.
- Contribuir a una mejora en la calidad educativa de los alumnos.

## **Capítulo 2: Marco conceptual**

Según Córdoba Gómez (2006), la palabra “evaluación”, posee múltiples significados, que dependen de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborde el término, de las necesidades y objetivos institucionales, de los marcos teóricos que orientan la filosofía educativa de la institución, pero fundamentalmente de la concepción que del término posea quien evalúa, es decir el docente. Esto último, a su vez, dependerá de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses, de sus motivaciones y, en gran parte, de su responsabilidad frente a la labor educativa.

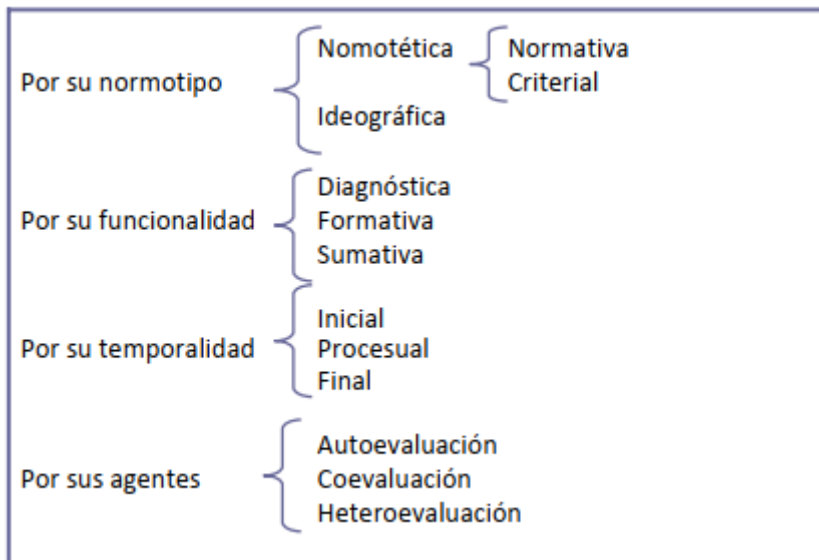
Para Litwin (1998), la palabra evaluación en el ámbito escolar está casi homologada a la idea de acreditación, lo que lleva a que se cruce con la idea de nota, de calificación. Es una palabra fuertemente asociada al control y al poder que tiene el docente.

En términos genéricos evaluar, es valorar, es como sostiene Lion (2020) la emisión de juicios de valor sobre información para la toma de decisiones. Para Córdoba Gómez (2006), es el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente.

Leyva Barajas (2010) aporta una clasificación de la evaluación teniendo en cuenta ciertos criterios (ver figura 1).

Como primer criterio, teniendo en cuenta su **normotipo**, tipos de referencias o criterios que subyacen a las interpretaciones, en términos de si tales referencias o criterios son externos o internos al propio estudiante o persona sujeta a evaluación, la evaluación puede ser **nomotética** o **ideográfica**. La primera de ellas, se da cuando se tiene un referente externo para evaluar y puede ser referida a una norma la cual depende de la población o grupo del cual forma parte el sujeto evaluado, o bien un criterio establecido en algún programa educativo formal. Cuando la referencia es **normativa**, nos permite la comparación del rendimiento de cada alumno con respecto al logrado por el grupo; en cambio, si la referencia es **criteria**, la interpretación es independiente del nivel logrado por el grupo o población a la cual pertenece el alumno o persona evaluada, en este caso el interés se centra en determinar el nivel de competencia del alumno con respecto a uno o más estándares previamente fijados. Por otra parte, si lo que se requiere es conocer la evolución de cada alumno a lo largo de su proceso educativo, el criterio contra el cual comparar su ejecución es interno y es lo que se denomina evaluación **ideográfica**.

### Ilustración 1: Tipología de la evaluación del aprendizaje



Nota. Adaptado de *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores* (p.5), por Y. Leyva Barajas, 2010.

Un segundo criterio se refiere a la **funcionalidad** de la evaluación, esto es la función que esta cumplirá respecto al alumno, y determinará el uso que se hará de los resultados de la misma. Generalmente, este criterio se encuentra ligado a otro, como lo es la **temporalidad**. Teniendo en cuenta esto, la evaluación puede ser: **diagnóstica** o **inicial**, proporciona información acerca de los conocimientos y las habilidades previas del sujeto, además sirve de base para adoptar decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo, específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno o bien para dar lugar a modificaciones en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados.

También puede ser de carácter **formativa** o **procesual**, la que cumple una función reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo cual nos permite llevar a cabo ajustes y adaptaciones de manera progresiva durante el curso porque se centra más que en los resultados del aprendizaje en los procesos que se ponen en juego para el logro de tales resultados.

Finalmente, y para cerrar esta clasificación, la evaluación según su funcionalidad/temporalidad, puede ser **sumativa** o **final**. Este tipo constituye un balance

general de los conocimientos adquiridos o de las competencias desarrolladas después de que se ha operado un programa de intervención educativa, se centra en los resultados del aprendizaje; es decir que se orienta a verificar el cumplimiento de los objetivos y estándares previamente determinados en el programa, y por lo tanto nos permite emitir un juicio de acreditación académica. Tal función de control obliga a que el tipo de evaluación sea criterial en cuanto a su normotipo.

El último criterio está referido a los **agentes**, es decir, quién evalúa. Teniendo en cuenta este criterio, podemos hablar de **autoevaluación**, que se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, algo que realiza a lo largo de toda la vida. Es muy importante que el alumno realice de manera continua ejercicios de valoración de su aprendizaje, de manera que le sea posible identificar aspectos que debe mejorar.

La **coevaluación**, por su parte, es descrita como una evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, es importante pedir a los alumnos que se centren en la valoración tanto de los aspectos positivos o que ellos consideren como los más destacados, como en aquellos que es necesario trabajar más para mejorar la calidad del trabajo desarrollado en conjunto.

Finalmente, la **heteroevaluación** consiste en la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona. Es aquella que habitualmente hace el profesor de sus alumnos, y constituye un proceso importante e imprescindible de control en los esquemas y modelos educativos vigentes, así como muy delicado por el impacto que tiene en las personas evaluadas.

Volviendo a Litwin (1998), el sentido de la evaluación de los aprendizajes se puede concebir de dos maneras, como inherente a la dinámica interna de enseñar y del aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos y como acreditación, que implica rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados, respondiendo esto último a una demanda social.

Teniendo en cuenta la idea de evaluación como inherente al proceso de enseñar y aprender, una de las razones que la justifica es la de concebir al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el

intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza. Ya en aquel entonces, la autora sostenía que el problema de la evaluación había ido adoptando progresivamente una mayor importancia, adquirida como resultado de una "patología": muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. El docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. Es decir, que la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés de aprobar, por ello es fundamental recuperar el lugar de la evaluación, siendo éste el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza y que le permite al docente recapacitar respecto de la misma.

Por la incidencia que tienen en el campo social, la acreditación se sobredimensiona, ocupando un lugar privilegiado a la vez que mediatiza la relación del alumno con el conocimiento. Entre los planteos que se hacen en torno del examen, Gimeno Sacristán (1985) afirma que la evaluación se convierte en un elemento inicial que condiciona todo lo demás, lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se haga será valorado o no en el momento de evaluar y el alumno hace lo que tiene cabida en el momento de ser examinado. Un aporte para comprender estas prácticas lo realiza Esner (1997), ya que plantea la siguiente cuestión: en qué medida es posible enseñar para la comprensión en un sistema educativo que se rige por las exigencias de los exámenes, que son anti educativos porque reemplazan la motivación intrínseca de aprender para la vida, por la motivación para aprender al corto plazo con el único objetivo de aprobar los mismos.

Siguiendo a Litwin (1998) y desde una perspectiva didáctica, el concepto de evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.

Por otro lado, cabe destacar que la evaluación de los aprendizajes, como campo y disciplina, ha estado siempre relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez, con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o de la transparencia de algunos temas o problemas.

La suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren o dentro de un curso escolar y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones formalizadas en las que la medición puede ser realizada. Esto constituye una situación controvertida ya que debe reconocerse que, si bien que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno se encuentre fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza.

Otra cuestión similar es el papel que cumplen las ideas que los docentes tienen acerca de los aprendizajes de los alumnos. Rosenthal y Jacobson (1980) mostraron que las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una "profecía" que se cumple inexorablemente. Buenos y malos alumnos desde las representaciones de los docentes generan buenos y malos rendimientos. Por otra parte, el halo, que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, tales como el orden, la buena letra, la participación en clase, tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos.

La evaluación, desde la perspectiva de una enseñanza que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, significa reconocer las posibles maneras de comprender de los estudiantes, tanto por parte de los docentes como de los propios alumnos e implica para estos últimos, una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. La evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente, teniendo el lugar propicio que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de



generar inferencias válidas respecto a este proceso. Carece de sentido una evaluación permanente, ya que no permite desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema.

En general los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado. En cambio, desde una perspectiva cognitiva, lo que se pretende es plantear actividades que cambien ese lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por uno de la evaluación como producción, a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final.

De acuerdo a Córdoba Gómez (2006), la propuesta de una evaluación formativa conlleva a una acción permanente y continua de valoración y reflexión sobre el desarrollo y evolución del aprendizaje y formación de los estudiantes y es parte consustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de carácter formativo implica para el docente “ir detrás de”, reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan de sus actuaciones académicas luego de realizar una actividad evaluativa, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, algo muy importante a tener en cuenta son los criterios con que se evalúan las actividades, ya que estos facilitan los juicios y permiten el mejoramiento de las prácticas o producciones. Lipman (1997) sostiene como criterios la representatividad, la significación y la diferenciación cognitiva. Desde la representatividad, en un trabajo debería reconocerse la implicación del tema tratado en el conjunto de los temas o cuestiones del campo; la significación refiere a advertir el valor o importancia del tema; y la diferenciación cognitiva considera el proceso reflexivo implicado; memoria, traducción, análisis, síntesis, resolución de problemas, etc.

Por otro lado, Gardner (1995) señala las características de un nuevo enfoque de la evaluación. En primer lugar, sostiene que debiera ponerse el énfasis en la evaluación y no en el examen, en tanto la primera privilegia la obtención de información en los ámbitos más

informales y la segunda debate respecto de los mejores instrumentos para ámbitos neutros o descontextualizados.

Litwin (1998) finalmente destaca que, si un docente se acerca a sus alumnos tratando de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos, la forma en que van construyendo sus saberes, entabla con ellos una relación diferente de la de otro que asume una actitud verificadora de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Pero no implica un menosprecio por la acreditación, ni pensar que una propuesta excluye a la otra, ya que el hacerlo implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que como tal le corresponde la legitimación de conocimientos.

### **Capítulo 3: Desarrollo del proyecto**

#### **3.1 Diagnóstico previo**

El presente proyecto de intervención se encuentra enmarcado dentro de la asignatura Contabilidad I que, conforme al Plan de estudios vigente del año 2019 y modificado en 2021, posee un despliegue cuatrimestral y se dicta en el primer año de la carrera de Contador público y también de la Licenciatura en Administración, con una carga horaria de ocho horas semanales que se distribuyen en tres clases a la semana, una teórica de dos horas y dos prácticas de tres horas cada una.

La asignatura está dividida en comisiones: dos de ellas para clases de teoría, una en la mañana a cargo de la profesora titular y otra en la tarde a cargo de una profesora adjunta, y seis comisiones para clases prácticas, tres en la mañana y tres en la tarde a cargo de los seis jefes de trabajos prácticos (JTP).

La evaluación actual consiste en un examen parcial cuya aprobación es el único requisito para adquirir la regularidad de la asignatura y, la aprobación de un examen final para la acreditación de la misma. Ambas instancias de examen son individuales y escritas.

Desde hace algunos años, formo parte de la cátedra como uno de los JTP y en todo este tiempo he observado algunas cuestiones que me generan un conflicto, siendo algunas de ellas las siguientes:

- Aulas multitudinarias (aproximadamente 100 alumnos por JTP);
- Considerable proporción de alumnos que no han sido formados en la educación media en la disciplina contable. En ese sentido cabe destacar que los cursos de nivelación de la Facultad, a mi parecer, resultan muy limitados y no cumplen con la finalidad que debieran perseguir, que es otorgar una nivelación al grupo;
- Falta de apropiación de la vida universitaria por parte del estudiantado, ocasionado en gran parte por las falencias del curso de nivelación;
- Programa de estudios demasiado extenso para la duración del cursado, constando éste de tres meses;
- Aplicación de técnicas de heteroevaluación meramente sumativas, y con el objeto estricto de demostrar saberes para acreditar la asignatura.

### **3.2 identificación del problema**

Los aspectos descriptos en el apartado anterior, en conjunto, actúan como una combinación letal en el camino de aprendizaje de cada alumno, dificultando el mismo ya que la gran cantidad de matriculados cada año hace que la evaluación se limite solo a un par de ocasiones en donde a través un examen se pretende determinar si los conocimientos han sido apropiados o no por cada uno de ellos. En ese mismo sentido, hay que considerar que como la cantidad de docentes no es suficiente para atender adecuadamente esas cantidades, se cae en el recurso de homogeneizar el aula, lo que implica considerar a los estudiantes como iguales entre sí, cuando la teoría nos dice que cada alumno es distinto, aprende a su modo y por ende debiera ser evaluado acorde a esos preceptos.

Sumando a esto, existe un frecuente comentario por parte de los docentes de asignaturas correlativas a Contabilidad I, acerca de ciertos “problemas” de apropiación de conocimiento por parte de los alumnos que comienzan el cursado de sus materias.

Por ello es mi deseo a través del presente proyecto proponer una mejora en la metodología de evaluación de aprendizajes en la asignatura Contabilidad I, ya que la concepción de la evaluación que la cátedra y en general la carrera tiene, a mi entender, no cumple con el fin que la evaluación debiera perseguir, esto es colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, provocando que el alumno estudie con un carácter memorístico y solo con el objetivo de aprobar el examen.

Algunos interrogantes que surgen como disparadores de este proyecto son los que a continuación se detallan:

¿Para qué evalúan los docentes?

¿Por qué evalúan de la misma manera desde hace años?

¿Cuál es el papel que le otorgan los docentes de Contabilidad I a la evaluación? ¿Y los alumnos?

¿Qué cambios se podrían introducir en la evaluación de los aprendizajes, para que esta sea significativa?

¿Con qué recursos sería necesario contar para llevar a cabo esos cambios?

### 3.3 Destinatarios

Los destinatarios del presente proyecto serán los docentes de Contabilidad I. La siguiente tabla muestra la composición de la cátedra, así como otros datos de interés.

**Tabla 1** *Equipo docente de Contabilidad I*

Cargo	Antigüedad	Dedicación	Título de grado	Título de posgrado	¿Formación docente?
P. Titular	8	Simple	Contador Público	Especialización - en curso	En curso
P. Adjunto 1	15	Simple	Contador Público	Doctorado - en curso	Si
P. Adjunto 2	15	Simple	Contador Público	-	No
JTP 1	3	Simple	Contador Público	Especialización - en curso	Si
JTP 2	3	Simple	Contador Público	-	No
JTP 3	3	Simple	Contador Público	Especialización - en curso	En curso
JTP 4	2	Simple	Contador Público	-	No
JTP 5	2	Simple	Lic. En Administración	-	No

*Nota.* Elaboración propia.

Como puede observarse, el equipo está conformado principalmente por Contadores Públicos; teniendo todos ellos una dedicación de diez horas semanales (Dedicación simple); solo la mitad posee o bien está tomando algún curso de formación/capacitación de índole pedagógica; y la misma proporción de docentes está realizando carreras de posgrado en esa o en otra área.

Un aspecto que merece una aclaración particular es que como el dictado de Contabilidad I se lleva a cabo durante un solo cuatrimestre al año (el primero), los docentes solo están afectados a la misma durante ese período; lo que implica que, durante la segunda parte del año, cumplen funciones en otras asignaturas. Esto es importante debido a que implica una limitación en cuanto al tiempo en el cual se desarrollará el presente proyecto, tal como veremos en apartados siguientes.

### **3.4 Líneas de acción**

Es de interés que la evaluación sea entendida como, en palabras de Córdoba Gómez (2006), una serie de acciones continuas que los docentes realizan de manera cotidiana en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado sus estudiantes y no reducida solamente a los resultados arrojados por exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación. Además, sería deseable que la evaluación adquiriese un carácter formativo buscando, de acuerdo a Rosales (citado por Córdoba Gómez 2006), un progresivo perfeccionamiento de docentes y estudiantes, no sólo desde lo profesional sino también desde lo personal y, por consiguiente, del resto de los componentes y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo estas funciones: el desarrollo social y emocional de los estudiantes, la adquisición de conocimientos, la utilización y renovación metodológica de materiales educativos por parte de docentes y estudiantes, de cooperación dentro y fuera del aula, de autodesarrollo o autonomía para el perfeccionamiento personal.

Partiendo de lo expuesto en el párrafo anterior, lo que se pretende con este proyecto es modificar la manera de evaluar a los alumnos de Contabilidad I, sustituyendo el esquema

actual descrito en el apartado 3.1, por otro que resulte más adecuado a fin de determinar cómo y cuánto aprendió el alumno durante el cursado.

Por ello, la línea de acción del proyecto estará volcada al trabajo conjunto y sostenido de todos los docentes de la asignatura quienes desarrollarán distintas actividades en miras del cumplimiento de los objetivos descritos al comienzo de este trabajo. Entre esas actividades, se incluyen las siguientes:

- Lectura de bibliografía recomendada: Durante la ejecución del proyecto, se abordarán en forma individual y grupal diferentes materiales que servirán de base para el desarrollo del mismo, entre los que se incluyen los siguientes:
  - Anijovich, R. (2009) Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4081/p](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/p)
  - Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
  - Cappelletti, G., Metacognición y Autonomía, en Anijovich, R., Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.
  - Anijovich, R. y González, C. (2011) Evaluar para aprender. Aique, Buenos Aires.
  - Celman, S. ¿Es posible mejorar la educación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camillioni, A., Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós.
  - Davini, M. (2008) Métodos de enseñanza. Buenos Aires. Santillana.
  - Leyva Barajas, Y. (2010) Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Disponible en: [http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf)
  - Lipsman, M. (2004) Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de

Farmacología y Bioquímica de la UBA. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila editores

- Litwin, E. (2008) La evaluación sometida a juicio. Video disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=gNseex\\_znOY](https://www.youtube.com/watch?v=gNseex_znOY)
- Litwin, E. (2009) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós, Buenos Aires.
- López Pastor, V. (2009) Evaluación formativa y compartida en educación superior. Narcea, Madrid.
  
- Asistencia a reuniones de cátedra: las mismas se llevarán a cabo en forma periódica, con una extensión de entre una y dos horas aproximadamente, y con una frecuencia quincenal. Estas reuniones se desarrollarán a distancia, a fin de poder garantizar la máxima concurrencia, y en ellas se tratarán diferentes temas que se propongan en función de la lectura de la bibliografía sugerida. La discusión y el debate serán los ejes centrales sobre los que se trabaje en estos encuentros.
- Asistencia a conferencias efectuadas por especialistas en el tema: en forma complementaria al estudio de la bibliografía recomendada, se organizarán tres disertaciones brindadas por especialistas como Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti y docentes de la misma Universidad.
- Confección de nuevas propuestas para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos: A medida que vaya avanzando el cuatrimestre y por ende el ciclo lectivo y la ejecución del proyecto, se solicitará a los docentes participantes que formulen alternativas de evaluación de los diferentes temas de la asignatura. A través de una tormenta de ideas durante las reuniones que se lleven a cabo, se discutirán todas las posibilidades que surjan. Las propuestas así obtenidas se dejarán plasmadas en un documento, para su posterior aplicación e incluso consideración por parte de colegas de otras cátedras.

### 3.5 Recursos necesarios para la implementación del proyecto

El principal recurso para la implementación del proyecto es el compromiso y el tiempo que los docentes le entreguen a la ejecución del mismo. Como medida tendiente a contribuir en ese sentido, se gestionará ante las autoridades de la Facultad algún tipo de compensación dineraria debido a la mayor dedicación horaria que tendrán los docentes participantes del proyecto.

Además, se requerirán recursos económicos destinados a solventar los honorarios de los especialistas que se convoquen para disertar sobre algunos de los aspectos de la temática que nos ocupa.

### 3.6 Cronograma de trabajo

El proyecto se aplicará durante el primer cuatrimestre del año 2022 con la distribución que a continuación se expone:

**Tabla 2** Cronograma de trabajo

Mes	Marzo		Abril			Mayo				Junio			
Semana	1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Reunión 1	■												
Trabajo individual 1	■	■											
Reunión 2			■										
Conferencia				■									
Reunión 3					■								
Trabajo individual 2						■							
Reunión 4							■						
Conferencia								■					
Reunión 5									■				
Trabajo individual 3										■			
Reunión 6											■		
Trabajo individual 4												■	
Reunión 7													■

*Nota.* Elaboración propia.

A continuación, se detalla las temáticas a trabajar durante el mismo:

**Reunión 1:** Durante la misma se informará cuáles son los propósitos del proyecto, lo que se pretende lograr con el mismo, y se pedirá a los asistentes que respondan a algunos interrogantes, tales como: ¿Qué entendemos por evaluación? ¿Qué evaluamos hoy en día? ¿Para qué lo hacemos?

**Trabajo individual 1:** Lectura del texto “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes” (Anijovich, 2009).



**Reunión 2:** En función de la lectura del texto anterior, se solicitará que vinculen algunas cuestiones planteadas en el mismo con su experiencia docente, ya sea tanto coincidencias como discrepancias.

**Primera conferencia (tercera semana de abril):** A cargo de docentes de la Facultad de Filosofía, especialistas en el tema. Fecha tentativa.

**Reunión 3:** Durante la misma se trabajarán algunas de las principales problemáticas de la evaluación, tales como: masividad, heterogeneidad de aulas e inclusión educativa, dificultad en la objetividad de calificaciones, aspectos emocionales puestos en juego en situación de evaluación, falta de tiempo/compromiso por parte de los docentes para realizar evaluaciones auténticas y espacios que faciliten la retroalimentación, igualdad-equidad, entre otros.

La idea será que por cada uno de estos temas comenten alguna situación que tuvieron que atravesar los asistentes, ya sea como estudiantes o bien ya como docentes.

**Trabajo individual 2:** Teniendo en cuenta lo trabajado la semana anterior, se solicitará a los docentes que elaboren, con la ayuda de las páginas 23 a 28 del libro “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas” (Anijovich, 2014) y del video “La evaluación sometida a juicio” (Litwin, 2008), una exposición acerca de las problemáticas de la evaluación educativa y cuáles son, a entender de cada uno, sus desafíos.

**Reunión 4:** En esta ocasión se profundizará en el conocimiento de la evaluación, en cuanto a sus características y clasificación de la misma teniendo en cuenta su funcionalidad, el momento en que se aplica, los criterios en los que se sustenta y según quienes intervienen en el proceso.

**Segunda conferencia (tercera semana de mayo):** A cargo de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti. Fecha tentativa

**Reunión 5:** En esta ocasión se abordarán las temáticas de retroalimentación, metacognición y autorregulación, con el fin de incorporar estas herramientas a nuestras prácticas cotidianas.

**Trabajo individual 3:** Partiendo de los textos “Evaluar para aprender” (Anijovich y González, 2011) y del capítulo 3 de “La autonomía como meta educativa” (Cappelletti) en

“Gestionar una escuela con aulas heterogéneas” (Anijovich, 2014), se solicitará a los docentes participantes que efectúen una reflexión de los mismos, vinculándola principalmente con los conceptos vistos en la reunión 4.

**Reunión 6:** En la presente se trabajará con el texto “Evaluación formativa y compartida en educación superior” (López Pastor, 2009) con el fin de avanzar en el estudio de la planificación que los docentes realizamos de la evaluación, identificando las ideas centrales y su relación con las actuales prácticas.

**Trabajo individual 4:** Partiendo de los textos “Nuevas propuestas de evaluación de aprendizajes” (Lipsman, 2004) y “El oficio de enseñar” (Litwin, 2009), se solicitará a los participantes que plasmen sus apreciaciones generales sobre las diversas modalidades evaluativas y conceptos propuestos por las autoras como posibles en su experiencia docente, evaluando pros y contras de estas para la asignatura Contabilidad I.

**Reunión 7:** Estará destinada a efectuar un cierre de lo trabajado durante el cuatrimestre. En la misma se propiciará un espacio para que los docentes efectúen comentarios acerca de lo que el proyecto les aportó y lo que queda como expectativa para seguir indagando y experimentando.

### **3.7 Factores eventuales externos**

Como factores que pueden afectar la concreción del proyecto se podría destacar la resistencia a la aplicación del mismo. Esto debido a que, si bien hay docentes con poca antigüedad en sus cargos los que seguramente se encuentren a favor del mismo, existen otros colegas con más años en la docencia que probablemente no vean con buenos ojos efectuar cambios en la manera de impartir la asignatura, debido fundamentalmente a que ya están acostumbrados a una “rutina” en cuanto a la manera en que plantean sus clases. Además de ello, otro factor que puede afectar a la concreción del proyecto es la falta de compromiso por parte de los docentes con la temática, ya sea por una cuestión de falta de tiempo para dedicarse al mismo, por la inexistencia de retribución económica por parte de la Facultad, o bien directamente por no estar de acuerdo en la problemática central que sostiene el proyecto.

### 3.8 Evaluación del proyecto

Como elementos de evaluación del mismo, se tendrá en cuenta dos criterios.

El primer criterio será la asistencia a las reuniones y conferencias que se convoquen, para ello se solicitará un mínimo de asistencia del 70%.

Y el segundo, se considerará la pertinencia y originalidad de los trabajos y propuestas formuladas por cada uno de los participantes.

Para considerar como aprobada la capacitación, se deberá contar con un puntaje mínimo de 6 (seis), teniendo en cuenta la siguiente rúbrica:

**Tabla 3 Rúbrica de calificación**

Dimensiones y criterios	Nivel Excelente 10 (diez)	Nivel Muy bueno 8 (ocho)	Nivel Suficiente 6 (seis)	Nivel Regular 4 (cuatro)	Nivel Insuficiente Menos de 4 (cuatro)
Participación	Formó parte de todas las reuniones y charlas, participando en forma activa en todas ellas.	Formó parte de todas las reuniones y charlas, pero no siempre participó de manera activa en ellas.	Cumplió con el mínimo de asistencia a reuniones y charlas, y siempre participó de manera activa en ellas.	Cumplió con el mínimo de asistencia a reuniones y charlas, pero no siempre participó de manera activa en ellas.	No formó parte de ninguna reunión ni charla.
	4	3	2	1	0
Trabajo personal	Trabajos bien argumentados sin errores en el análisis con correcto empleo de vocabulario específico de los materiales vistos	Trabajos con ideas claras pero con debilidad conceptual, con información pero no consolidada con vocabulario específico.	Trabajos con ideas argumentadas con algunos errores conceptuales, con información sin un lenguaje preciso o uno no académico.	Trabajos con pocas ideas y argumentos, con información de textos o autores desconocidos.	Trabajos con ideas no claras ni argumentadas, sin incorporación de lenguaje empleado durante la capacitación.
	6	5	4	3	1

*Nota.* Elaboración propia.

### Referencias

Canal Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo. (16 de octubre de 2020).

*Estrategias de evaluación en épocas de pandemia y posibilidades para la educación multimodal o dual* (Archivo de video). YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=vCHWLZE9Lww>

Casanova M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*, 6° ed. Madrid: Editorial La Muralla.

Córdoba Gómez F. J. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. Revista Iberoamericana de Educación, 39 (7), 1-9.

Esner E. (1997). *Cognition and representation*. Phi Delta Kappa, vol. 78, nº5.

Gardner H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Leyva Barajas Y. (2010). Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores. [http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf)

Lipman M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Litwin E., y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Ordenanza 6 del 2021. Por la cual se introducen modificaciones al *Plan de estudio de la carrera Contador público Año 2019*. 26 de marzo de 2021. [http://www.digesto.unsj.edu.ar/admin/digesto\\_admin/pdf/ORD06O-2112154.pdf](http://www.digesto.unsj.edu.ar/admin/digesto_admin/pdf/ORD06O-2112154.pdf)

Rosenthal R. y Jacobson L. (1980) *Pigmalión en la escuela*. Madrid: Marova.