

2016-01-01

Evaluación de los aprendizajes en el área económica: el caso de los estudiantes de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia

Carlos Alberto Gómez-Cano
Universidad de la Amazonia, carlosgomez325@gmail.com

Verenice Sánchez Castillo
Universidad de la Amazonia, ve.sanchez@udla.edu.co

Alexandra Forero
Universidad de la Amazonia, alexandrafome@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Gómez-Cano, C. A., V.Sánchez Castillo, y A.Forero. (2016). Evaluación de los aprendizajes en el área económica: el caso de los estudiantes de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 235-254. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3575>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Evaluación de los aprendizajes en el área económica: el caso de los estudiantes de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia

Carlos Alberto Gómez-Cano

Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia
carlosgomez325@gmail.com

Verenice Sánchez-Castillo

Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia
ve.sanchez@udla.edu.co

Alexandra Forero

Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia
alexandrafome@hotmail.com



Resumen: las alternativas de evaluación de los aprendizajes en el área económica son el resultado de una investigación realizada en la Universidad de la Amazonia, en el programa de Contaduría Pública de tercer semestre. La experiencia investigativa surgió ante la necesidad de identificar métodos de evaluación alternativos que realmente aportaran al desarrollo profesional de los alumnos. El enfoque de investigación fue el crítico y para levantamiento de la información se emplearon instrumentos como la encuesta y la entrevista. Dentro de los principales hallazgos obtenidos se tiene que aun cuando se persiste en el modelo tradicional, se está abierto a la implementación de los métodos de evaluación alternativos para el desarrollo de competencias, y se aportan ideas novedosas de producción y crecimiento de las organizaciones.

Palabras clave: evaluación, enseñanza, aprendizaje, competencias, alternativo.

Recibido: 28 de junio de 2015
Aceptado: 20 de octubre de 2015

Cómo citar este artículo: Gómez-Cano, C. A., Sánchez-Castillo, V. y Forero, A. (2016). Evaluación de los aprendizajes en el área económica: el caso de los estudiantes de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 235-254. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3575>.



Learning Assessment in the Economic Field: the Case of Accounting Students from the University of the Amazon

Abstract: Learning assessment alternatives in the economic field are the result of an investigation conducted in the third semester of Accounting School at the University of the Amazon. The research experience arose from the need to identify alternative evaluation methods that really contributed to the professional development of students. A critical approach was used for the investigation, and surveys and interviews were used for gathering information. Among the main findings is that, despite persistence of the traditional model, the implementation of alternative assessment methods for developing skills is well received and new ideas for organizational growth and production are provided.

Keywords: Evaluation, teaching, learning, skills, alternative.



Avaliação das aprendizagens na área econômica: o caso dos estudantes de Contabilidade Pública, Universidade da Amazônia

Resumo: as alternativas de avaliação das aprendizagens na área econômica são o resultado de uma pesquisa realizada na Universidade da Amazônia, no Programa de Contabilidade Pública de terceiro período. A experiência de pesquisa surgiu perante a necessidade de identificar métodos de avaliação alternativos que realmente apor- tarão ao desenvolvimento profissional dos alunos. O enfoque de pesquisa foi o crítico e para levantamento da informação se empregaram instrumentos como a enquete e a entrevista. Dentro das principais descobertas está o fato de que ainda quando se persiste no modelo tradicional, se está aberto à implementação dos métodos de avaliação alternativos para o desenvolvimento de habilidades, e se contribui com ideias novas de produção e crescimento das organizações.

Palavras chave: avaliação, ensino, aprendizagem, habilidades, alternativo.



Introducción

Evaluación de los aprendizajes

El proceso de evaluar ha sido entendido como “poner en valor” o “valorar”. La utilidad de este consiste justamente en promover a partir de sus resultados un mejoramiento en la calidad de la educación; por ello, se debe realizar desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias (Vain, 1998), que algunas veces no son tan claras ni evidenciadas por quienes diseñan los métodos e instrumentos y quienes finalmente aplican la evaluación.

Díaz (1997) llama la atención acerca de la percepción de los docentes ante el proceso de evaluación, pues considera que en la mayoría de los casos estos no son conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos que son objeto de ella, como en la misma sociedad, pues por medio de la acción evaluativa el maestro determina quiénes han aprobado o no un curso y les confiere un estatus diferente; esto teniendo en cuenta que por esos resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros como buenos o malos alumnos.

Para Santos (2001) la evaluación es solo una de las partes del proceso formativo, por lo que el aprendizaje que se deriva de la evaluación debería estar destinado no tanto a producir información para el almacenamiento en anaqueles, sino a la comprensión que perfeccione a los futuros profesionales.

Así las cosas, una de las funciones de la evaluación también es regular el aprendizaje, teniendo en cuenta que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003; Murphy, 2006).

En el campo especializado de la evaluación educativa, se deben valorar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los estudiantes como resultado de diversas experiencias educativas, atendiendo además

propósitos como la selección de alumnos, orientación, apoyo escolar y acreditación, entre otros (Galeano Báez, 2009).

Una de las quejas o debilidades más frecuentes en el proceso de evaluación de aprendizajes, y en especial en las áreas económicas, son las formas mecánicas y monótonas de la evaluación. En este sentido, Brown y Glasner (2003) resaltan la necesidad de tener una evaluación innovadora, que permita involucrar a los estudiantes de manera activa y compartir con ellos las intenciones y la implementación de los nuevos métodos y aproximaciones, siendo vital romper la exclusividad del alumno como objeto de evaluación.

Cabaní y Carretero (2003) consideran que la evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el proceso de aprendizaje y estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse. Así, la evaluación es más un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción y orientada al logro de los resultados de aprendizaje, que un proceso de medida de estos últimos.

Vain (1998) consideró de manera acertada que tradicionalmente el alumno es visto como la pieza última de la escala jerárquica, sobre la cual recae todo el peso de la evaluación. Desde este enfoque, si el alumno consigue o no aprender, o si obtiene buenos o malos resultados, o si alcanza el éxito o no, se atribuye como causa primordial a su propia exclusividad, capacidad, trabajo e interés; cuando esto puede depender también de otros factores como los institucionales, los docentes, los medios, las estructuras, el funcionamiento y por supuesto, según Struyven, Dochy y Janssens (2005), de la concepción que tiene el estudiante sobre los métodos y el sistema de evaluación que condicionan el aprendizaje.

Las aproximaciones tradicionales provenientes de la cultura psicométrica han valorado las innovaciones en la evaluación de los aprendizajes centrándose en aspectos como la fiabilidad y la validez. La utilidad de estos estudios es limitada, ya que asumen que las distintas evaluaciones son unidimensionales y son fases para producir una única puntuación real, resumen del nivel de rendimiento del estudiante. Contrario a la cultura psicométrica, Murphy (2006) considera que los procedimientos de evaluación pueden y deben contribuir al aprendizaje del estudiante y no solo medirlo; por ello se considera que el aprendizaje del estudiante a través de la educación superior es complejo, multidimensional, y que necesita valorarse de diferentes formas.

La evaluación tradicional de los aprendizajes en la educación superior tiene una estrecha relación con cuantificadores numéricos que excluyen a otras posibilidades de valoración y limitan así el desarrollo de competencias en los educandos. Por esta razón, es pertinente plantear nuevos interrogantes que permitan, desde unos referentes de análisis, proponer nuevas estrategias de evaluación que conduzcan a la mejora permanente de las competencias que requiere un profesional de las ciencias contables, en la actual sociedad del mercado y del conocimiento (Forero, 2009).

La formación por competencias, en la actualidad, es la clave para el aprendizaje permanente, debido a que constituye un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. De igual manera, las competencias son necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo (Eurlex, 2006).

Evaluación de los aprendizajes en las ciencias contables

En Colombia existe una amplia diversidad de programas académicos relacionados con el área contable, la cual se reviste de gran importancia dada las exigencias del mundo global. En el país la formación superior esta orientada a este ámbito para generar competitividad, siendo esta una capacidad por desarrollar en todos los estudiantes para que puedan enfrentar los retos que genera la globalización (Hermosa *et al.*, 2010).

Las nuevas exigencias de la era global han volcado el interés de las empresas por vincular a sus plantas de personal a profesionales jóvenes con competencias y desarrollos específicos en las áreas contables y administrativas, lo cual incentiva a la generación de nuevas carreras, por un lado, y la demanda de estas, por otro (Hermosa, 2011).

Al revisar los enfoques de evaluación de los aprendizajes en las ciencias contables y administrativas en diferentes universidades, se halla que aunque recientemente se ha avanzado en la incorporación del enfoque de formación por competencias, persiste una tendencia a lo numérico por el mismo paradigma del conocimiento en el cual se ha desarrollado la disciplina.

Para Gallo (2010), la evaluación en las profesiones de las áreas contables y administrativas requiere la instrumentación de “test de nivel”, teórico-práctico, mediante el cual se pueda evaluar el conocimiento previo

de las materias relacionadas. Por su parte, Pimienta Prieto (2008) plantea que la evaluación como una primera aproximación a la evaluación basada en competencias debe dirigirse a recoger vivencias y evidencias sobre el propio proceso de aprendizaje, más que en los resultados, proponiendo que sea el mismo alumno quien asuma la responsabilidad de aprender y, sobre todo, que contribuya a lograr autonomía en el estudio.

La evaluación que antes se realizaba con el fin de diagnosticar el nivel de conocimiento del alumno extendió sus horizontes hacia lo que el alumno sabe, las estructuras mentales que utiliza, los elementos que intervienen en la optimización del aprendizaje, las técnicas que permiten la recopilación de la información, el diagnóstico de las necesidades, la experiencia previa de los alumnos, el aprendizaje significativo y la evaluación del profesor y del programa, entre otros (Cámara y Nardoni, 2010).

En los últimos años se han conocido conjuntos de investigadores en Colombia y se ha generado un plexo de documentos y libros que muestran cuáles son las falacias de la educación en Colombia y la necesidad de transformar dicho estilo educativo; sin embargo, son pocas las universidades que se han acogido a dicho objetivo y pocos los estudiantes y contadores que están dispuestos a investigar y adquirir capacidades que excedan lo numérico; lo más lamentable es que la mayoría de falacias encontradas por los autores de los años ochenta y noventa en la educación contable y en el ejercicio de la profesión son las mismas que exponen los expertos, investigadores y estudiantes contemporáneos (Cámara y Nardoni, 2010).

Para Farfán (2011) el desarrollo de competencias básicas y específicas en un estudiante del área de ciencias contables tiene como punto de partida que la contabilidad es parte del saber; que las finanzas y su aplicación práctica a partir de mecanismos como la simulación empresarial introducen al estudiante en el aprendizaje de la dirección y la gerencia de empresas a partir de un ambiente financiero, sobre el cual se orienta la evaluación del desarrollo de las competencias mismas del estudiante.

La educación moderna tiene el reto de satisfacer el tipo de enseñanza que están demandando las nuevas generaciones y la sociedad; autoevaluar el currículo, replantear la relación teoría y práctica, evaluar la pertinencia de los modelos pedagógicos y didácticos y atender a la necesidad de investigación (Acosta y Sánchez, 2012). El posicionamiento de las ciencias y de las nuevas realidades apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico, donde la educación no debe ser la adquisición de

información sino el acrecentamiento de las fuerzas de la inteligencia de los educandos (Scarabino, 2005).

Estrategias e instrumentos para la evaluación de aprendizajes en la educación superior

Las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz y Hernández, 2006, p. 25). Dentro de los instrumentos de evaluación más usuales se tienen el registro, el registro de observación, el registro anecdótico, la lista de cotejo, las pruebas escritas, orales o gráficas y las fichas de autoevaluación. Conviene resaltar que la autoevaluación es uno de los instrumentos que se aplica con mayor frecuencia en la evaluación de los aprendizajes, la cual se hace mediante el trabajo en grupo; esta se constituye en una herramienta para la generación de competencias (Bryan, 2006). Aunado a lo anterior, aparecen con uso reiterado los exámenes orales y escritos, las monografías, los trabajos de búsqueda de información para temas específicos y prácticas que son objeto de acreditación (Araujo, 2003).

Al respecto, López e Hinojosa (2002) consideran que los exámenes no permiten una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes pueden hacer con sus conocimientos y que solamente permiten traer a la memoria, observar la comprensión o interpretación del conocimiento, pero que no demuestran la habilidad del uso del conocimiento.

Para Apel y Rieche (2001), los exámenes escritos ofrecen datos a diferentes personas, existiendo una mirada individual sobre el resultado del examen, una mirada grupal que importa al profesor y una mirada institucional que importa a las autoridades de la institución de la que se trate. Sin embargo, el análisis de los datos que arrojan los exámenes escritos tendrá sentido, siempre y cuando se establezcan acuerdos previos que permitan realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a lo anterior, desde el imaginario del estudiante, en las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora dirige el interés para aprobar y no para aprender (Litwin, 2000); por su parte, desde el imaginario del docente, es importante hacer un diseño correcto y pertinente de la estrategia de evaluación para cada propósito (Brown y Glasner, 1999).

Wasserman (2004) hace hincapié en la necesidad de utilizar métodos de evaluación que reflejan la teoría de las múltiples inteligencias de Gardner:

habilidades interpersonales, artísticas, espaciales y cenestésicas, así como también en las formas lingüísticas y lógico-matemáticas tradicionales. Esta autora enuncia tres categorías para tener en cuenta: participación en las clases, actividades generativas y actividades analíticas. Por otro lado, a la hora de seleccionar un programa de evaluación y los instrumentos para ello, es importante considerar cuatro requisitos con distinto grado de relevancia: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad (Camillioni, 1998).

Para Gualdrón de Aceros, Marín y Chaupart (2001), los denominados *modelos alternativos de evaluación*, como su nombre lo indica, aparecen como una opción a la aplicación generalizada de los modelos pedagógicos tradicionales en el campo de la educación, algunos incluso como una forma de resistencia a la imposición. Los modelos alternativos aparecen durante el último tercio del siglo xx y se fundamentan en paradigmas epistémicos alternativos al positivismo lógico y, por tanto, no reducen la recolección de información a instrumentos de tipo cuantitativo, sino que basan sus análisis en diversos tipos de instrumentos, confiando también en datos de carácter cualitativo tomados a partir de la realidad observada, percibida e interpretada por los miembros de la comunidad objeto de la evaluación.

242



La política institucional de evaluación

La Universidad de la Amazonia ha regulado el ejercicio de evaluación en diferentes aristas —académica y de procedimiento administrativo—, a través del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Estatuto Estudiantil (EE). Los dos primeros documentos conciben la evaluación como una función reguladora de los procesos académicos y de gran importancia para la obtención de desarrollos humanos y cognitivos en los estudiantes, lo que convierte a la evaluación en una radiografía de los aprendizajes. El EE plantea las formalidades administrativas del proceso de evaluación, regulando los documentos y procedimientos que debe surtir la triada estudiantes-evaluación-docentes ante las instancias de administración educativa.

El EE plantea que se debe formalizar un acuerdo pedagógico durante las dos primeras semanas de clase, y garantizar de esta manera la definición de las políticas y actividades de evaluación para el desarrollo del semestre

académico (Universidad de la Amazonia, 2007). Igualmente, genera lineamientos básicos sobre los momentos, procedimientos y ponderados de esta. Sin embargo, respetando la autonomía y libertad de cátedra consagrada en el artículo 27 de la Constitución Política de Colombia, se permite la modificación de los lineamientos, previa conciliación de las partes.

Así las cosas, los momentos, procedimientos, estrategias y formas de evaluación en el interior de la Universidad de la Amazonia podrán ser concertadas en cada uno de los espacios académicos, para facilitar la generación de una evaluación pertinente y acorde a las necesidades y contextos del curso. Es por ello que de la activa participación de los actores del proceso (estudiantes y docentes) dependerá un exitoso proceso de evaluación, que cumpla realmente con un papel de formación y regulación, y que deje atrás el paradigma punitivo de clasificación y predispuesto ante la innovación.

En el caso del programa de Contaduría Pública, la mayoría de los docentes utiliza de manera generalizada la escala cuantitativa de evaluación sin analizar otras formas alternativas que tengan en cuenta lo cualitativo del estudiante, es decir, lo humano, para ir más allá de la nota rasa, que conduzca a que los estudiantes se preocupen por trascender la simple adquisición de conocimientos. Si bien el programa no ha establecido ningunos parámetros específicos respecto a la evaluación académica que se debe implementar por parte de los docentes, en la actualidad adelanta un proceso de acreditación que abre el espacio para replantear la evaluación como un indicador de acreditación.

Materiales y métodos

La presente investigación se llevó a cabo desde el enfoque de la investigación acción-reflexión, fundamentado en el paradigma crítico reflexivo, siendo su finalidad promover la participación de los estudiantes del programa, en el conocimiento sobre las formas de evaluación y las posibilidades de trascender hacia una evaluación en perspectiva de la mejora, a través de una propuesta en la que fuera posible evaluar resultados con una reflexión y sistematización del proceso. El diseño metodológico correspondió a un mecanismo cuantitativo de la investigación.

Población

La población que se tuvo en cuenta para la realización del estudio fueron los 123 estudiantes de Contaduría Pública de tercer semestre en 2011, que habían visto la asignatura Introducción a la Economía.

Revisión de referentes

El proceso de investigación inició con una fase de orientación y ubicación teórica, la cual consistió en elaborar un mapa con los marcos de referencia, tomando como punto de análisis los conceptos de *evaluación, evaluación de aprendizajes, instrumentos de evaluación y políticas de evaluación* referidos de manera general y luego particular dirigidos a la asignatura de Introducción a la Economía.

Percepción y conocimiento de los estudiantes acerca del proceso de evaluación

244

■ Para conocer acerca de la percepción y el conocimiento de los estudiantes acerca del proceso de evaluación se acudió a la aplicación de encuestas al total de la población objeto de estudio. Las variables de trabajo fueron el conocimiento del tema de la evaluación, la percepción del proceso de evaluación, la metodología y los instrumentos de evaluación, la receptividad al cambio del método de evaluación y las consideraciones acerca del uso de los resultados de la evaluación. Las encuestas fueron tabuladas en Excel, puestas en tablas dinámicas y a partir del cruce de variables se pudieron obtener los resultados de las aproximaciones de interés.

Elaboración de la propuesta

Teniendo claro el punto de vista de los estudiantes, el contexto donde se realiza y el marco teórico y normativo, se procedió al análisis de la información, la condensación de los resultados y la socialización de estos. En este caso se hizo un taller participativo con los docentes, en el que se trabajó sobre cuáles serían los lineamientos para una propuesta de evaluación alternativa del programa, teniendo en cuenta los criterios de pertinencia, adaptabilidad y eficiencia.

Resultados y discusión

Conocimientos de los estudiantes sobre políticas de evaluación de la universidad

Según una encuesta realizada a los 123 estudiantes de tercer semestre del programa de Contaduría Pública se determinó que el 91 % de los participantes afirma conocer los lineamientos establecidos por el PPI, PEI y EE respecto a la forma como se deben orientar los procesos de evaluación, situación que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) se convierte en una gran ventaja para el proceso educativo, toda vez que garantiza el establecimiento de metas, criterios y determinación de acciones que aseguren el avance de un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible.

Respecto al cumplimiento de las condiciones establecidas en el acuerdo pedagógico, el 91 % de los estudiantes afirma que se cumple a cabalidad con los lineamientos para la evaluación y demás aspectos académicos establecidos, situación que genera confianza en los estudiantes respecto al derrotero del curso. No obstante, al indagar sobre la percepción de la pertinencia de lo acordado en su proceso de formación profesional, el 51 % de los estudiantes opina que lo establecido contribuye a la formación profesional; el 19 % opina que la contribución es parcial, y el 30 %, que no contribuye a su proceso de formación profesional.

En este escenario aflora una clara separación entre el conocimiento normativo de los estudiantes en relación con la evaluación, el proceso de concertación académica del acuerdo pedagógico y la articulación curricular de cada uno de los espacios académicos en el programa de Contaduría Pública. Los estudiantes afirman conocer las políticas y lineamientos institucionales, y desarrollar de manera concertada el acuerdo pedagógico; sin embargo, las opiniones se dividen al momento de evaluar la pertinencia de los dos primeros procesos en su formación profesional.

El anterior panorama denota desarticulación entre los espacios académicos, los niveles de pertinencia que percibe el estudiante y la contextualización del currículo. Pese a que los estudiantes son participantes activos del proceso de estructuración de la evaluación y sus procedimientos, la ausencia de un espacio donde se socialicen las bondades del curso y sus potencialidades en la formación profesional del Contador Público genera

dispersión en los estudiantes. Por ello, antes de iniciar los procesos académico-administrativos establecidos por la normatividad de la universidad, se deberán generar espacios de reflexión en torno a la pertinencia e importancia del espacio académico en el quehacer profesional de la comunidad contable; de esta manera, se logra que exista un verdadero interés académico en el desarrollo del curso, y se deja atrás la sensación de “cumplir por cumplir”. Chirinos (2012) plantea que los nuevos retos y desafíos educativos demandan una reingeniería de los contenidos curriculares y sus procedimientos, y se logra así una formación holística, labor en la que se hace necesario rescatar los pilares fundamentales consagrados internacionalmente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU): contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Percepción acerca de la metodología y los instrumentos de evaluación

El MEN (2010) afirma que la evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo, permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad; *contrario sensu*, el 73 % de los estudiantes plantea que la evaluación de los aprendizajes obedece a los contenidos desarrollados a la fecha del parcial, desconociendo la integralidad de la evaluación y su secuencia, clasificándola como un hecho aislado, punitivo y escueto. El 23 % restante conciben que la evaluación debe incluir todos los contenidos del curso; pese a que se reconoce la integralidad del espacio académico y sus contenidos, se desconoce la importancia de la evaluación como una estrategia de mejoramiento continuo.

En este orden de ideas, al indagar sobre la existencia de los criterios, modelos y referentes teóricos, que soportan los procesos de evaluación, la totalidad de los estudiantes afirma que las estrategias entre los docentes son diversas; sin embargo, existe una marcada inclinación por la evaluación centrada en parciales, lo que reduce la participación de otras estrategias de evaluación. Lo anterior es una realidad que se opone a lo planteado por Stignis (2006), quien sostiene que el sentido instrumental de la evaluación imposibilita la generación de información cualitativa acerca del estudiante, situación que lleva a desconocer qué, de qué forma y cómo se desarrollan los aprendizajes. Para el caso particular objeto de estudio, los estudiantes

aseveran conocer plenamente los criterios de evaluación planteados por el docente titular del curso; afirmación que se soporta en la suscripción del acuerdo pedagógico, documento en el que se concertó la asistencia, lectura de documentos, desarrollo de talleres y salidas de campo como estrategias para la evaluación.

Percepción del proceso de evaluación

Iaies (2003) sostiene que las evaluaciones de calidad deberán verse sometidas a un proceso de evaluación; su propuesta busca repensarlas desde una dimensión política, comunicacional, pedagógica e interactiva; situación que debe motivar a los docentes a realizar procesos de autoevaluación de su quehacer profesional y a evaluar sus estrategias de evaluación. Por ello, se indagó acerca de las debilidades percibidas por los estudiantes en el proceso de evaluación, y se obtuvo como resultado que el 91 % plantea que existen demasiadas actividades complementarias a los encuentros presenciales.

Respecto a las estrategias de evaluación, el 61 % de los estudiantes considera oportuno incrementar las prácticas y salidas de campo durante el desarrollo del curso; no obstante, el 41 % restante avala la metodología tradicional del “parcial” como una estrategia eficiente para la evaluación.

247

El uso de los resultados de evaluación

Arregui (2008) expone que los resultados de la evaluación se han usado, entre otros fines, para elevar la conciencia ciudadana, revisar estándares educativos, diseño de políticas educativas y mejoramiento de la gestión pedagógica. Al indagar por los espacios para el diálogo sobre los resultados de la evaluación, todos los estudiantes consideran que existen muy buenos canales de comunicación para reflexionar en torno a los resultados del curso; además, exponen que los resultados de la evaluación se utilizan para retroalimentación de los conocimientos, lo que convierte a la evaluación en un instrumento para el mejoramiento continuo, la generación de escenarios de discusión y construcción de espacios de reflexión académica.

Sin embargo, y en un fuerte contraste con el escenario anterior, los estudiantes no perciben articulación entre los desarrollos del curso objeto de estudio y los demás espacios académicos, toda vez que el 55 % afirma que los resultados de la evaluación no trascienden del salón de clase; es decir,

no vislumbran la existencia de procesos articulados en el interior de su currículo, situación que se ratifica cuando afirman que cada docente posee una estructura de evaluación y ellos simplemente la apropian.

Estos resultados reflejan la desarticulación existente entre los espacios académicos, sin desconocer la organización de cada uno de los cursos de manera interna. Los docentes conciben sus espacios académicos como escenarios aislados, particulares y con regulación exclusiva, limitando, por ejemplo, el desarrollo de actividades conjuntas que permitan evidenciar los aprendizajes del futuro profesional, quien aunque deba tomar 55 espacios académicos es un ser único, integral y complejo.

Elaboración de la propuesta

Se considera que una propuesta de evaluación debe partir de los principios básicos de evaluación y así lograr encontrar formas alternativas de hacer de la evaluación, una estrategia de aprendizaje y el factor de mejoramiento profesional y un continuo desarrollo. Esta idea surge desde la necesidad de transformar el método de evaluación tradicional y así dar una alternativa más práctica que forme parte del proceso de aprendizaje y la formación continua del alumno.

En este sentido, se tiene en cuenta que la evaluación es parte del proceso de formación superior; la postura formativa y crítica frente a la educación reconoce a la evaluación como un complejo proceso en el que intervienen ideologías, fuerzas políticas, factores sociales y económicos que constantemente entran en tensión y contradicción. Así es como el acto de evaluar críticamente trasciende la pretendida dimensión “objetiva” puramente instrumental y cuantificable; en el interés evaluativo se reconoce el conjunto de subjetividades que entran en juego y a cada una se le valora en el mismo nivel de importancia. De esta manera, la evaluación comienza a ser concebida como una verdadera práctica social determinada por las circunstancias y contextos específicos de la actividad humana y como proceso en el que intervienen relaciones entre los individuos y sus intereses (Granja Castro, 1992).

Dentro de los principios que se deben tener en cuenta en el proceso de evaluación se hallan los siguientes:

1. Hace parte del proceso del aprendizaje.
2. Es un proceso participativo.
3. Debe generar una retroalimentación.
4. Se deben crear en conjunto los instrumentos y procedimientos alternativos de evaluación.

Es necesario precisar que la evaluación en educación superior también debe ser cualitativa, pues la formación de profesionales en la actualidad deja de ser un papel netamente educativo para ser también parte del papel cultural de un país, y de esta manera se confirma un gran compromiso social de invertir en la formación de profesionales conscientes de su papel protagónico en el desarrollo de sus comunidades, con un sólido sentido de la autoformación y la misión de su conocimiento. Por lo tanto, es necesario buscar en la evaluación la posibilidad para conocer las concepciones sobre formación de profesionales, las prácticas formativas y evaluativas de ese proceso, la labor que cumplen los profesionales en la evaluación de su propio conocimiento, entre otros aspectos, importantes de evaluar y que se ponen en juego durante las prácticas evaluativas. Si bien la evaluación es un proceso académico o técnico, también es un proceso ético porque permite comprender para mejorar, a nivel personal y práctica profesional.

Por otra parte, se genera mucha expectativa para algunos estudiantes respecto a cómo se va a sacar la nota con actividades como salidas de campo, debates, talleres, coevaluaciones y heteroevaluaciones, y aunque no hay un cuestionario estipulado o preguntas cerradas como tradicionalmente se hace, se percibe el nerviosismo de los alumnos ante el tema de la nota.

En resumen, las estrategias de evaluación pueden concretarse a través de la generación de más prácticas de campo donde se puedan indagar sobre cómo se maneja de forma real los instrumentos de cada materia, dar mayor continuidad y socialización de los resultados obtenidos de las evaluaciones y así lograr una excelente retroalimentación y verificar qué aspectos hay que mejorar; investigar más sobre el campo de la evaluación y los métodos innovadores que grandes educadores y pedagogos sugieren día a día y diseñar las diferentes herramientas que se van a manejar durante el semestre con colaboración de los alumnos.

Conclusiones

Actualmente la educación superior se ha centrado en la posibilidad de dar una mejor formación a los alumnos y futuros profesionales analizando diferentes métodos de evaluación propuestos por varios autores, en los cuales se hace hincapié en que ya no se debe medir al alumno con una nota, sino que se deben tener en cuenta los nuevos retos que ellos tienen que afrontar con base en su entorno y diario vivir. Universidades del mundo han manifestado la imposibilidad de mantener los sistemas de evaluación tradicionales, porque la universidad actual requiere desarrollar estrategias que les permita mejorar la evaluación y los enfoques evaluativos que le aseguren el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, tanto en Latinoamérica como en Colombia se han venido promoviendo encuentros para considerar los diferentes aspectos que se deben tener en cuenta en lo que respecta a la evaluación, con el fin de centrar a los alumnos en la realidad que los rodea.

Se tiene como antecedente que al ver que la evaluación cuantitativa no llenaba las expectativas se desarrollaron modelos evaluativos conocidos como críticos o alternos, los cuales ya no ven a la evaluación como una rendición de cuentas y tienen en cuenta otros factores en el acto educativo. Dichos modelos también parten de la premisa de que en la educación intervienen aspectos que involucran la totalidad de la formación humana en aspectos que deben ser tenidos en cuenta para comprender los procesos de una manera holística. En nuestro país, aunque todavía se maneja un enfoque instrumentalista, ya se ha empezado a evidenciarse el interés de mejorar la educación, pues hay una total desarticulación entre la teoría y la práctica profesional y se habla de la deficiencia acerca de los factores intra y extraescolares en el desenvolvimiento del alumno, la incipiente acción investigativa en el campo de la evaluación.

En la Universidad de la Amazonia, en el programa de Contaduría Pública se tiene que la línea base de la evaluación de los aprendizajes es incipiente y que se requieren más estudios que permitan avanzar en este importante factor de formación y desarrollo profesional. A pesar de que el concepto de evaluación proviene originalmente del mundo productivo, es posible reconocer que hoy día existen diversas corrientes que abordan el problema evaluativo desde los modelos tradicionales hasta tendencias alternativas. Los modelos alternativos rescatan varios elementos de la pedagogía que bajo el enfoque técnico racional habían quedado relegados. Así, pues, la función

pedagógica de la evaluación como un proceso del cual se aprende devuelve en algún grado la autonomía del docente y permite además la participación democrática de todos los evaluados.

Desde esta experiencia, cabe afirmar que se pueden implementar sistemas de evaluación que consideren otros aspectos que no solo sean los cuantitativos e individualistas que siempre se han venido manejando. Como plantea Santos Guerra (2001), se pueden tener en cuenta los conceptos obtenidos a través de la práctica, de la posibilidad de formular y validar unos criterios para construir un proceso de evaluación que permita el mejoramiento de los procesos de formación de docente. Estos principios parten del enfoque crítico de la educación y pretenden transformar al maestro, a la escuela y a la educación en general, de simples instrumentos ejecutores de políticas foráneas que niegan de paso la función formadora de la educación, a actores críticos y reflexivos de sus propias prácticas y ejecutores de la transformación de sus contextos. Con este ejercicio de investigación, se logró evidenciar los temores que los alumnos tienen ante la evaluación tradicional que los sujeta a números, y de la misma manera cómo la teoría vista por cinco años en una universidad muchas veces no se ajusta a lo que en realidad sucede en el entorno del estudiante.

Referencias

- Acosta, J. y Sánchez, P. (2012). *Metodología pedagógica de las ciencias contables*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/adversia/article/viewFile/12554/11350>
- Araujo, A. S. (2003). Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina. *Revista de Educación*, (331), 489-506. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre331/re3312111294.pdf?documentId=0901e72b8125795e>
- Apel, J. y Rieche, B. 2001. *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación*. Buenos Aires: Aique.
- Arregui, P. (octubre, 2008). *Uso de los resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina*. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174348_archivo2.pdf
- Brown, S. y Glasner, A. 2003. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 150-157). New York: Routledge.
- Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Cámara, V. y Nardoni, M. (2010). *Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza basada en competencias. El portafolio como instrumento de evaluación del proceso*. Santa Rosa: Universidad Nacional del Litoral.
- Chirinos, L. (2012). Contextualización del currículo. *Nuevas tendencias del currículo por competencias*. Recuperado el 23 de agosto de 2015, de <http://curriculo-competencia.blogspot.com/2012/03/contextualizacion-del-curriculo.html>
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículo*. México, D. F.: Paidós.
- Díaz, F. y Hernández G. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Eurlex (2006). Recomendaciones del parlamento europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje. Recuperado el 17 de agosto de 2015, de <http://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Farfan, Y. (2011). *Metodología de educación vivencial basada en competencias evaluación del aprendizaje complejo y competencias*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area04_tema03/195/archivos/EVA_EA_01_2011.pdf
- Forero, A. (2009). *Evaluación del aprendizaje de las ciencias contables desde una perspectiva alternativa y formativa. El caso de la asignatura de Introducción a la Economía en el programa de Contaduría pública*. Florencia: Universidad de la Amazonia.
- Galeano Báez, S. N. (2009). *El docente, la enseñanza y su formación ética*. Recuperado el 22 de agosto de 2015, de <http://www.monografias.com/trabajos69/docente-enseanza-formacion-etica/docente-enseanza-formacion-etica3.shtml>
- Gallo, J. (2010). Programa de Formación Docente. *Universidad de Buenos Aires*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de http://www.auditoriagroup.com.ar/actualizaciones/Programas_de_Enseñanza_y_Evaluacion.pdf
- Granja Castro, J. (1992). *Despuntos: notas para "problematizar" lo normativo y la gestión*. En *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: Unesco.
- Gualdrón de Aceros, L., Marin, G. y Chaupart, J. (2001). *La evaluación de los aprendizajes, una propuesta para la educación a Distancia*. Santander: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

- Hermosa, D., Marles, C. y Peña, P. (2010). *Las competencias de los administradores del sur del país a la luz del proyecto tuning*. Florencia: Editorial Uniamazonia.
- Hermosa, P. (2011). Laboratorio de lúdica para el desarrollo de competencias específicas de los componentes de economía y creación y gestión de organizaciones. *Revista FCCEA*, 1(1).
- Iaies, G.F. (2003). Evaluar las evaluaciones. En *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 15-36). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Litwin, E. (Comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López, F. B. S. y Hinojosa, K. E. M. (2002). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México, D. F.: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (enero-marzo, 2006). Evaluar y promover el mejoramiento. *Al Tablero*, (38). Recuperado el 23 de agosto de 2015, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Evaluación*. Recuperado el 23 de agosto de 2015, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>
- Murphy, R. (2006). *Evaluating new priorities for assessment in higher education*. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 37-47). New York: Editorial Routledge.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Santos, M. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación. *Revista de Perspectiva Educativa*, (37-38), 9-33.
- Scarabino, J. (2005). *Experiencias educativas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_636/a_8616/8616.html
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment for learning rather than assessment of learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14. Recuperado de <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf>
- Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

- Universidad de la Amazonia. (2007). *Acuerdo 09 de 2007: Estatuto Estudiantil*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://apps.udla.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Superior/Acuerdos/2007/Acuerdo%2009.pdf>
- Vain, P. (1998). *Evaluación del docente universitario: un problema complejo* Universidad Nacional de Misiones. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>
- Wasserman, S. (2004). *This teaching life: how i taught myself to teach*. New York: Teachers College Press.

