

Coherencia entre las prácticas de evaluación de aprendizajes y el modelo curricular adoptado por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia

Ana Cristina Vélez Bunzl

Estudiante Contaduría Pública
Universidad de Antioquia
velezanacristina@hotmail.com

Jennyfer Castaño Marín

Estudiante Contaduría Pública
Universidad de Antioquia
jenny18295@hotmail.com

Andrea Suárez Zuluaga

Estudiante Contaduría Pública
Universidad de Antioquia
andre-suarez@hotmail.com

Carlos Mario Ospina Zapata

ASESOR TEMÁTICO Y METODOLÓGICO

Contador Público. Docente e Investigador
Universidad de Antioquia
cmospinaz@gmail.com

Resumen: *El propósito de este artículo es identificar el grado de coherencia que existe entre las prácticas de evaluación de aprendizajes y el modelo curricular adoptado por el programa de contaduría pública de la Universidad de Antioquia, para ello, en primer lugar, se hace una conceptualización desde el enfoque sistémico; luego se caracteriza el modelo curricular pertinente; seguidamente se amplía la definición de evaluación de aprendizajes detectando las características que ésta debería tener según el modelo; después se exponen las percepciones de la comunidad educativa respecto a ello; finalmente a través de la comprensión desde un enfoque sistémico, se concluye que si la evaluación de aprendizajes mejora, se logran mejores competencias formativas y se le da más consistencia al modelo curricular. El reto del programa será insistir en ganar en coherencia entre la teleología del currículo y las prácticas concretas de evaluación de aprendizajes. También continuar ejerciendo investigación del currículo para entregar las mejores rutas que favorezcan la formación de hombres y mujeres que serán luego ciudadanos del mundo y profesionales de la contabilidad construyendo confianza pública.*

Palabras Clave: *Educación Contable, Modelos Pedagógicos, Modelo Curricular, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Evaluación de Aprendizajes.*

I. Introducción.

La palabra evaluación, desde su expresión más simple, hace referencia a la “acción y efecto de evaluar” (Real Academia Española -RAE-, 2001); por su parte, el verbo evaluar, proveniente del francés *évaluer*, permite “señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo” (2001). Estas acciones se dan en la vida diaria en múltiples contextos, existen evaluaciones médicas, evaluaciones ambientales, evaluaciones institucionales. Así mismo, en el marco de la educación encontramos diferentes tipos de evaluaciones, dentro de las que cabe destacar la evaluación de aprendizajes, la cual, según Díaz (S.M.D), González (2001) y otros autores (Restrepo, y otros, 2003; Reyes, 2001; Salinas, 2001), en diversas ocasiones ha sido asumida como el simple acto de otorgar una nota, de certificar al estudiante, o de asignar una calificación; sin embargo, ésta debe ser entendida como un proceso mucho más complejo, como todo un sistema consecuente con una amplia gama de otros sistemas de gran importancia, como lo es el currículo, concebido en un modelo curricular. Así, a un modelo curricular que cuenta con determinados principios y enfoques, le corresponderá una evaluación de aprendizaje que permita identificar en todos sus aspectos dichos principios y enfoques.

El programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia ha adoptado un modelo curricular basado en la solución de problemas, integrado por estudiantes que a través de procesos conscientes dirigen su propio proceso de aprendizaje desde la guía, por parte del docente, del proceso de enseñanza (Álvarez & González, 1998); éste cuenta con características y principios propios, como la investigación, la flexibilidad, la integralidad, los cuáles influyen en elementos como los problemas de formación, problemas de conocimiento, los contenidos, el plan de formación, y, entre otros, la evaluación de aprendizajes. De esta manera, “(...) se concibe la evaluación como un proceso integral orientado al crecimiento y desarrollo de los estudiantes. La evaluación debe dar información sobre el proceso de aprendizaje para mejorarlo y así alcanzar los objetivos propuestos”. (Carvalho, y otros, 2006, pág. 110)

Más allá de la anterior concepción teórica de la evaluación de aprendizajes, se configuran determinadas prácticas evaluativas a la luz de dicho modelo curricular. En ese sentido, se hace menester identificar el grado de coherencia que existe entre estos elementos, a saber: las prácticas de evaluación de aprendizajes y el modelo curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia. Lo anterior, representa una contribución importante para el programa porque, a pesar de que profesores y estudiantes han hecho estudios y aportes en la línea de investigación *Educación Contable*¹ bajo el eje problémico *Desarrollo Contable*, hasta ahora no existe un estudio visible que relacione estos dos elementos.

El artículo presentado a continuación, está estructurado en cinco partes: la primera sección, consta de un preámbulo teórico, donde se hace uso de la *Teoría General de Sistemas* para explicar de manera general la evaluación de aprendizajes, los modelos curriculares, y todas las demás nociones alrededor de la educación que son pertinentes con esta investigación; seguidamente, se hace un recorrido que permite conocer el modelo curricular adoptado por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia; a continuación, se presenta una ampliación teórica de la evaluación de aprendizajes, y una descripción de la misma a la luz del modelo curricular; luego se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos (encuesta y entrevista), haciendo un contraste entre lo que desde la teoría se ha expresado referente al modelo en relación con la evaluación de aprendizajes y lo que estudiantes y docentes perciben, para lograr identificar el grado de

¹ Para conocer los aportes que se han dado desde el programa a esta línea remitirse a: (Giraldo & Martínez, 2012)

coherencia y sintonía entre estos atributos; finalmente se presentan algunas consideraciones, recomendaciones y conclusiones respecto al tema.

II. La evaluación de aprendizajes y lo curricular. Un enfoque sistémico.

Como se mencionó en la sección anterior, el conjunto de nociones a relacionar a continuación, se ilustrarán aplicando el enfoque de sistemas.

En el transcurrir de la década de 1920, se da la aparición de ideas afines relacionadas con la *Teoría General de Sistemas*², entre las que se destacaron los primeros enunciados de Bertalanffy; sin embargo, podría decirse que este enfoque no tomó mayor impulso hasta 1954 con la aparición de *La Sociedad para la Investigación General de Sistemas*, “organizada (...) para impulsar el desarrollo de sistemas teóricos aplicables a más de uno de los compartimentos tradicionales del conocimiento”. (von Bertalanffy, 1986, págs. 13-14)

En este enfoque los sistemas son considerados complejos de elementos que interactúan y dichas interacciones han sido formuladas mediante conceptos, modelos y leyes parecidas en diversos campos, de manera independiente y fundadas en hechos totalmente diferentes. Esto es, la *teoría general de sistemas*, una *formulación de principios validos para sistemas en general* (von Bertalanffy, 1986).

Consideremos entonces, la siguiente ilustración para comprender algunas de las características de esta teoría:

Imagen 1. Partes de un instrumento musical



Fuente: Tomada de www.milongamusic.com³.

En la imagen preliminar (Imagen 1) se pueden contemplar las diferentes partes que componen un instrumento musical, las cuales, al ser analizadas de manera individual, como se muestra en la figura, se dificulta reconocer a primera vista el instrumento que componen; sin embargo, al considerarse como un conjunto, formando un sistema, se logra apreciar que configuran una guitarra (ver Imagen 2).

Imagen 2. Guitarra

² En *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (1986), Bertalanffy señala en la introducción algunas publicaciones afines y contemporáneas con sus primeros enunciados al respecto.

³ <http://www.milongamusic.com/F-1-guitare-electrique/P-17760-elypse_kit-guitare-egk_2>
<02:57 p.m. 05/08/2013>



Fuente: Construcción propia con base en imagen tomada de www.rockandclassics.com ⁴

Las previas consideraciones permiten ejemplificar uno de los principios de la *Teoría General de Sistemas*, aplicable a los conceptos que aquí se ilustrarán; nos referimos al principio de *sinergia*, que según la Real Academia de la Lengua Española es aquella “*Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales*”, lo cual quiere decir que en un sistema sus componentes o partes se interrelacionan de forma que el resultado es superior al que se obtiene al analizar cada uno de los mismos de manera individual, pues deben ser entendidos como un conjunto en el que sus relaciones los convierten en mucho más que la simple suma de sus componentes.

Ahora bien, cada una de las partes de la guitarra, sin importar su tamaño, constituyen un sistema, como las cuerdas, las cuales están formadas por un interior de nylon o seda, un entorchado de cobre o bronce y bucles en los extremos; o la caja de resonancia que se hace con dos mitades diferentes de madera y está compuesta además por el puente, la boca, el varillaje, entre otros. Esto explica la *recursividad*, otro principio planteado en la teoría, el cual indica que cada sistema “*no importando su tamaño, tiene propiedades que lo convierten en una totalidad, es decir, en elemento independiente*”. (Bertoglio, 1982/1993, pág. 44)

Teniendo en cuenta que en los sistemas se dan interrelaciones, y hay un intercambio de energía, materia y componentes entre estos, se hace una división en sistemas abiertos y sistemas cerrados, donde Bertoglio señala que un “*sistema abierto [es], simplemente, aquel que interactúa con su medio, ya sea importando o exportando energía*” (Bertoglio, 1982/1993, pág. 69). En ese sentido, los sistemas cerrados son aquellos que no reciben recursos externos y

⁴ <<http://www.rockandclassics.com/guitarras-electricas/guitarra-gibson-les-paul-traditional-heritage-sunburst>>

no envían recursos o energía al medio. Al hablar de manera rigurosa de sistemas abiertos y cerrados se podría expresar que estos últimos son casi inexistentes; por lo tanto, en esta oportunidad, cuando hablamos de sistemas nos referiremos a sistemas abiertos concebidos en un modelo con forma de espiral (ver representación gráfica 1), donde todos los sistemas interactúan unos con otros y los cambios, por pequeños que sean, que se puedan dar en uno solo, afectarán a los demás sistemas sin importar en qué lugar de la espiral se encuentren. Como expresan Álvarez y González al respecto: *“todo sucede al tiempo. Cada sistema genera el otro, pero es constituyente en sí mismo y al mismo compás, viven simultáneamente”*. (1998, pág. 18)

Así pues, remitámonos en primer lugar a la sociedad, sistema complejo que tiene como finalidad el perfeccionamiento de sus actores sociales, generación tras generación. De esta manera, como un modo de alcanzar estas pretensiones, ejerce la disciplina y la instrucción en sus individuos, lo que no es más que la educación en sí misma, considerando que *“únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”*. (Kant, 1803, pág. 2)

En la educación, los hombres, cumpliendo el mandato de la sociedad se forman, influyen unos en otros (Álvarez, 1996) y cada uno va creando, construyendo e ideando una imagen del otro y de su entorno (González, 1999). Los procesos de este sistema educativo se dan en diferentes instituciones de la sociedad, algunas veces de manera informal y espontánea, como la familia, la iglesia, las organizaciones civiles, y otras veces de manera más organizada y formal, como es el caso de las Instituciones Educativas. (Álvarez & González, 1998)⁵.

Otro sistema que hace parte de la espiral es la pedagogía que, en palabras de González y Álvarez (1998), es la ciencia que estudia la educación como sistema educativo en general, además Hegel complementa afirmando que está fundamentada en la formación la cual le otorga su doble carácter de teoría y práctica (Citado en González, 1999). Teoría en el sentido de que ésta se presenta como una forma no solo de guiar la formación, sino de redescubrirla y recrearla; y es práctica puesto que mediante la formación *“el hombre (...) desarrolla un sentido de sí mismo en relación con lo que hace”*. (González, 1999, pág. 39)

Ahora bien, considerando la educación como sistema formal, organizado y eficiente, teniendo en cuenta su fundamento, que es la formación y los procesos que en ésta suceden, se puede desvelar el proceso docente educativo, que es también conocido como el de enseñanza aprendizaje, esto sin limitarse sólo a las relaciones que se dan entre profesor y estudiante (Álvarez & González, 1998). Este proceso se da en las Instituciones Educativas como las universidades (en este caso particular), y está integrado por una serie de componentes que establecen relaciones provenientes de los sistemas mencionados anteriormente. Estos componentes son:

El problema, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. **El objetivo**, el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el proceso para que, una vez transformado, satisfaga sus necesidades y resuelva el problema. **El contenido**, los diferentes objetos de las ciencias seleccionados para desarrollar el proceso. **El método**, la organización interna del proceso (...) en tanto procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en si interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente. [Conocido en este caso como proceso de enseñanza aprendizaje]. **Los medios**, herramientas que se utilizan para el desarrollo del proceso. **La forma**, organización que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar este proceso. **La evaluación**, constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto. (Álvarez & González, 1998, pág. 35)

⁵ Esta idea también puede encontrarse en el texto de Álvarez (1996).

Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje es estudiado por la didáctica. Ciencia que se presenta como un sistema integrado dentro de la espiral de la educación donde se da una relación jerárquica al considerarla una rama de la educación, pero también existe una correlación entre estos sistemas y un compartir de componentes, los demás sistemas mencionados, relaciones, etc. (Álvarez & González, 1998).

Al retomar los planteamientos respecto a la pedagogía como uno de los sistemas complejos de esta red, a la cual le hemos atribuido una forma de espiral, se hace importante reflexionar respecto a las relaciones que se dan en la misma con los otros sistemas y procesos, y así mismo, tratar de entender este conjunto de relaciones a través de una representación de dichas relaciones, esto es: los modelos pedagógicos.

Preguntémonos inicialmente qué es un modelo y, tomando las palabras de Flórez, podremos decir que básicamente *“un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que se definen en un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento”*, (1994, pág. 160). Los modelos intentan describir y entender lo existente o construir cosas nuevas.

De esta manera, un modelo pedagógico es una representación particular de la interrelación entre parámetros (las metas a lograr en la formación, la relación que se da entre docente y estudiante, los procedimientos, el contenido que debe tener la formación, entre otros) y corrientes pedagógicas (Flórez, 1994), de las cuales se pueden mencionar: corrientes tradicionales, corriente conductista, corriente cognitiva o constructivista, corriente humanista, corrientes pedagógicas contemporáneas, entre otras. Entonces, conforme se presente esta interrelación surgirán los modelos pedagógicos, que según González (1999, citado en González, Upegui, Duque, & Álvarez, 2009) abarcan: el modelo pedagógico tradicional, el conductista, el desarrollista y el social.⁶

Para evidenciar la relación del modelo pedagógico con los sistemas mencionados podemos retomar otra idea de Álvarez y González donde el modelo pedagógico surge del *“ideal de hombre que la sociedad concibe según sus necesidades y para ello planifica un tipo de educación a ser desarrollada en las Instituciones [Educativas]”*. (1998, pág. 28)

Entre este conjunto de sistemas en espiral se encuentra también el currículo, sistema en el cual se ve materializado un modelo pedagógico (o una hibridación de ellos), que hacen parte de la estructura y acciones propias del proyecto educativo de los programas teniendo en cuenta el proyecto de sociedad y se complementan con la didáctica mediante la formalización de las relaciones del proceso de enseñanza aprendizaje:

Así, el sentido de la organización educativa es curricularizar la experiencia del hombre en el mundo de la vida, de tal manera que adquiera un sentido formativo con orientación específica. El currículo, entonces, es el trayecto del estudiante por la cultura y el proyecto de vida que ello le posibilita. (Álvarez & González, 1998, pág. 85)

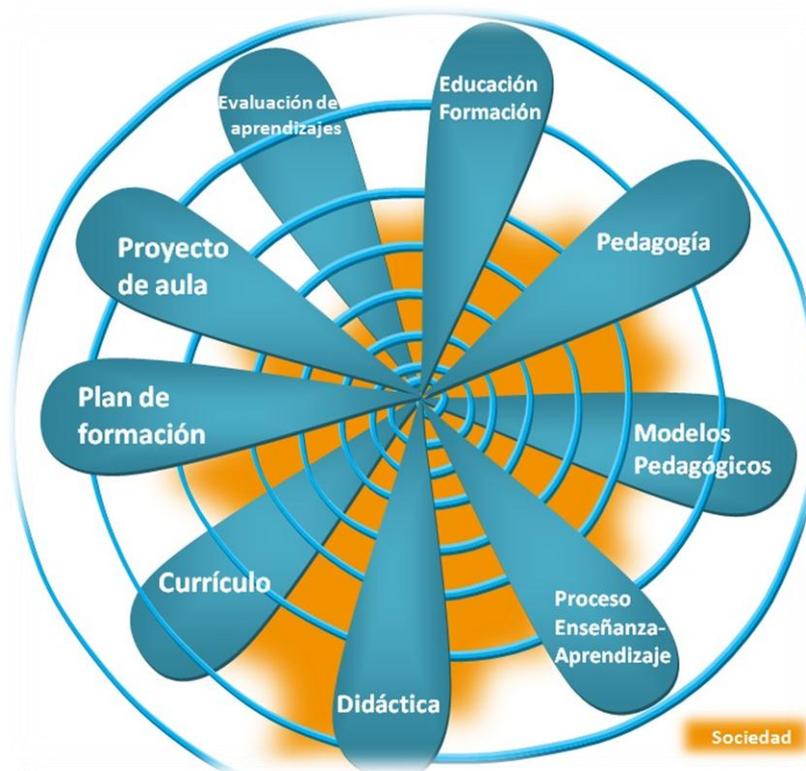
Dentro de los currículos se pueden encontrar aspectos como el plan de formación, plan de estudios o pensum, según el caso; articulados así mismo por unidades de organización curricular, núcleos, áreas o campos; desagregadas en los diferentes proyectos de aula, asignaturas, cursos, proyectos de aprendizaje o proyectos curriculares; desde los cuales se desarrollan las didácticas y se proponen los contenidos, teniendo en cuenta los objetivos de formación; sin embargo ninguno de estos componentes es el currículo en sí mismo, pues como ya se mencionó, éste es la estructura de los elementos del proyecto educativo de la Institución

⁶ En *“Sobre la Evaluación de Currículos en la Educación Superior”* se puede encontrar en el cuadro 1 (Los Modelos Pedagógicos, páginas 5-7) *“(…) una comparación de los modelos pedagógicos planteados por González, según características como la concepción pedagógica, la curricular, la didáctica”* (González, Upegui, Duque, & Álvarez, 2009, pág. 4).

en concordancia con el proyecto de la sociedad; ahora bien, la forma como se relacionan estos elementos y se crea una imagen para llevarla a cada institución se denomina modelo curricular.

En este punto, es necesario establecer una mediación que permita constatar, diagnosticar y tomar decisiones respecto a todas las relaciones y procesos que se desencadenan desde de los currículos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no es más que la evaluación de aprendizajes, parte de esta espiral de sistemas.

Gráfico 1: El sistema de la educación y sus demás sistemas afines.



Fuente: Construcción propia

III. Modelo curricular adoptado por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia.

III.1. El programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia.

Actualmente, tras más de 50 años de experiencia y de historia, el programa cuenta con aproximadamente 2500 graduados a la fecha y con el reconocimiento por ser el primero de esta disciplina en el departamento de Antioquia. Hoy en día está adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas, donde se ofrecen también los programas de administración y economía; sin embargo no siempre hizo parte de esta facultad, de hecho, desde sus inicios en 1962 hasta 1967 funcionó como una Facultad independiente, bajo el nombre de Facultad de Contaduría Pública (Carvalho & Ospina, 2009).

Luego de aproximadamente 10 años de funcionamiento, el programa comenzó a destacar por sus grandes aportes a la contabilidad en Colombia mediante los conocimientos que sus docentes compartían, como es el caso de Lázaro de Greiff Zapata, que tras ser enviado por la facultad a realizar estudios superiores en México "(...) institucionaliza inicialmente la enseñanza de teoría contable en la formación de contadores públicos [en el país]" (Osorio, 2012, pág. 13) mediante la introducción de una asignatura de esta área al programa en 1970; de igual forma, el profesor y jefe de departamento (1971-1974) Germán Estrada Escobar contribuyó con las primeras traducciones de artículos especializados de inglés al español; por

otro lado, es destacable el trabajo de Jhon Cardona Arteaga, jefe de departamento (1977-1985 y 1992-1998) y decano de la Facultad (1998-2004), nombrado profesor emérito en 1992 por el *Consejo Superior Universitario* y contador del año en Colombia en 1995; se desempeñó como director de la revista *CONTADURÍA*, entre otras actuaciones⁷. Otro logro destacable del programa, es que haya sido el primero en incorporar la investigación a modo de asignatura en 1993 (Araujo, 2012), lo que hoy por hoy deriva en la existencia de varios proyectos de aula en los que se trabajan proyectos investigativos, de un grupo de investigación propio del programa denominado GICCO, la creación de semilleros, etc.

Los estudiantes también han cumplido un papel protagónico desde sus inicios, destacando el surgimiento de GECUA⁸ en 1988, grupo que *“ha sido protagonista de un proceso de organización estudiantil nacional (...) [y ha] generado de manera continua espacios de reflexión, crítica y debate entre los estudiantes de Contaduría Pública frente a los problemas que enmarcan lo contable”*. (Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública - FENECOP-, parra 4)

Finalmente, es interesante señalar algunas de las dinámicas que engrandecen la vida académica a través de diversos espacios de discusión, como la revista *CONTADURÍA*, la cual nace en el año 1982 y es la primera en materia contable en ser indexada en Colombia; la revista virtual de contaduría *Adversia* que desde el 2005 hasta el 2012 presenta 11 ediciones y es un proyecto de socialización de trabajos de estudiantes; el simposio de contaduría de la Universidad de Antioquia; el encuentro de ensayo contable; el consultorio contable y la creación de la asociación de contadores públicos egresados de la Universidad de Antioquia (ACUDA). (Departamento de Ciencias Contables, 2012)

III.2. Lo curricular en el programa.

En 1962, con la creación del programa en la Universidad de Antioquia, surge una estructura curricular inicial fundamentada en el plan de estudios del Instituto Tecnológico de Monterrey y el de la Universidad Norteamericana de Syracuse (Carvalho & Ospina, 2009).

En 1967 se empiezan a considerar los currículos de los programas de contaduría y economía de manera conjunta; sin embargo, a partir de 1974, ambos reclaman autonomía curricular y el programa de Contaduría Pública comienza a recorrer el inagotable camino de construir sus modelos curriculares, investigarlos, evaluarlos y mejorarlos (Carvalho & Ospina, 2009). Así, siete años más tarde se crea un nuevo plan de estudios con el objetivo de formar un contador crítico técnico, en el cual se hacía énfasis en áreas de sistemas de información y finanzas, además se debían conectar estos conocimientos con la práctica, lo que originó la necesidad de crear el Consultorio Contable (Carvalho & Ospina, 2009).

La Universidad de Antioquia denomina el año de 1997 como el *Año de la Transformación Curricular*, lo que resulta en la inclusión del *Rediseño Curricular* en su normatividad y filosofía institucional, es en ese contexto que surge el *Comité de Transformación Curricular* de la facultad, que buscaba establecer planes con modelos de *tronco común* donde los estudiantes de los tres programas estarían integrados en los mismos proyectos durante sus primeros semestres, sin embargo esto no tuvo muchos frutos (González, Upegui, Duque, & Álvarez, 2009), y, en consecuencia, el programa pasa a transformar su currículo individualmente, basándose en los planes de otras facultades del continente y del país, así como en las opiniones de los egresados. Razón por la cual, en enero de 1999 inicia labores un *Comité de*

⁷ Para conocer más sobre la trayectoria de John Cardona Arteaga se puede consultar en el directorio de *Curriculum Vitae* en Ciencia y Tecnología, CvLAC, de Colciencias: <http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000416908#otra_info_personal> Consultado: <10/07/2013 2:44 a.m.>

⁸ *Grupo de Estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia.*

Transformación Curricular propio del departamento de Ciencias Contables, que contaba con la presencia de estudiantes, profesores y auxiliares administrativos para presentar una propuesta de transformación curricular. Dicho comité se reunía una vez cada semana y socializaba los avances con los demás docentes que se congregaban por campos de conocimiento, para lograr presentar una propuesta de transformación curricular en el año 2000⁹.

La propuesta de transformación curricular del departamento de Ciencias contables se vio reflejada en un documento rector, en un nuevo plan de formación que comienza a operar en el año 2002 y en la gestión curricular (González, Upegui, Duque, & Álvarez, 2009) con la conformación del *Comité de Apoyo al Currículo* que tiene por objetivo “realizar una evaluación permanente del currículo implementado en el Programa de Contaduría Pública, atendiendo las observaciones realizadas por los estudiantes, profesores y administrativos”. (Comité de Autoevaluación y Acreditación, 2012, pág. 15)

El modelo que surge de esos últimos avances es el que se encuentra vigente en la actualidad, sin dejar de lado que ha sufrido transformaciones, puesto que los modelos curriculares están creados en espacios de reflexión y cambio constante.

III.2.1. *El modelo curricular actual.*

Como una base que sirva de explicación del modelo curricular que actualmente ha adoptado el programa, nos remitimos a González y otros:

Es importante anotar que el diseño curricular parte de una concepción pedagógica, es decir, simbólica, puesto que la fundamentación del diseño desde unos principios pedagógicos sitúa a los estudiantes en el centro del proceso docente educativo, pues son éstos quienes se proyectan en la sociedad con unas características específicas traducidas en propósitos de formación, los cuales están anudados a unos problemas que emergen del contexto, relacionan directamente la universidad con la sociedad, fundamentan la contextualización de ellos y se infieren los conocimientos, competencias y valores que configuran el plan de formación, el icono construido como las huellas a seguir, desarrollado por lo didáctico, es decir, los proyectos de aula, los cuales configuran lo indicial y en su puesta en marcha dejarán indicios que soportan lo simbólico, el estudiante educado y formado bajo el nuevo currículo que se vivirá loablemente en el mundo contable. (2009, págs. 62-63)

Bajo estas consideraciones, el modelo curricular adoptado por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia se basa en el *modelo de los procesos conscientes* en el cual el estudiante dirige su aprendizaje mediante la guía de la enseñanza por parte del docente, lo que significa que el estudiante genera, como individuo, sus propias imágenes de la realidad y luego las comprueba a través de la solución de problemas, por lo cual, el modelo curricular está fundamentado en la solución de problemas mediante el uso del método investigativo:

El Departamento de Ciencias Contables ha diseñado un modelo curricular que tiene como propósito el desarrollo integral de todas las potencialidades personales y profesionales de sus estudiantes. En el Programa de Contaduría Pública se imparte una sólida formación académica en las áreas propias de la disciplina contable, conjuntamente con la formación ética y en valores, con el objetivo de despertar en ellos un espíritu crítico, social e investigativo. (Comité de Autoevaluación y Acreditación, 2012, págs. 19-20)

⁹ Dicha propuesta se encuentra disponible en: <<http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/IPPA/ACUERDOS%20TRANSFORMACION%20CURRICULAR/documento-maestro-rector/Doc%20Rector%20%20Contaduria.pdf>> <consultado: 29/07/2013>

III.2.1.1. Principios del modelo curricular. Son aquellas concepciones que orientan los propósitos que en éste se trazan, son las pautas para continuar construyéndolo teniendo en cuenta lo que a través de éstos fue concebido como el ideal de formación del Contador Público. Se clasifican en principios pedagógicos, curriculares y didácticos.

✱ *Principios Curriculares.*¹⁰

- *Interdisciplinariedad del currículo.* En el mundo actual las diversas ciencias y disciplinas han desarrollado la necesidad de relacionarse y apoyarse para la óptima solución de problemas presentes en el campo del saber y el pensamiento, y para la producción de nueva información; contribuyendo a la transformación del enfoque con el que se aborda un objeto, ya sea abstracto o concreto (Carvalho, y otros, 2006).

Así, en el campo de la enseñanza, como en el campo del aprendizaje se hace necesario identificar las diferentes disciplinas que intervienen y se complementan, para hacerlas parte del proceso de adquisición del conocimiento enfocado a una ciencia en particular. Es éste el caso de la ciencia contable, que para desarrollarla y comprenderla adecuadamente debe acompañarse del derecho, la economía, la administración, la estadística, las finanzas, entre otras. Por tal motivo en el modelo curricular actual se fija este principio como un rector que puede verse reflejado en todo el modelo, en los proyectos de aula y en las investigaciones que se desarrollen (Carvalho, y otros, 2006). La interdisciplinariedad ayuda a los futuros profesionales a conocer diferentes enfoques para una misma situación, posibilitando un “(...) proceso de formación en los que se relacionen las diversas áreas de conocimiento que estructuran una específica dinámica profesional”. (2006, pág. 28)

El propósito de la interdisciplinariedad como principio del modelo es “*tematizar y problematizar la formación profesional y la construcción de formas de comprensión, más amplias y holísticas, que asumen la universalidad del conocimiento y las particularidades de las disciplinas*”. (Carvalho & Ospina, 2009, pág. 54)

- *Formación integral del contador público.* Principio de gran relevancia en la educación moderna (Carvalho, y otros, 2006, pág. 57), pues a la luz de éste se edifican otros principios como el desarrollo interdisciplinario y la flexibilidad curricular. Hace referencia a un proceso de formación, en el cual los fundamentos del área específica son lo suficientemente sólidos e incorporan elementos de las diversas áreas del conocimiento, así como elementos sociales que consideran los diferentes valores y principios éticos que debe tener no sólo un profesional, sino un ciudadano integrante de la sociedad actual.

En el caso de la Contaduría Pública en Colombia se siguen lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional y aquellos que internacionalmente dicta la IFAC¹¹ al hablar de formación integral, éstos permiten “*lograr que los contadores públicos puedan insertarse de manera eficaz y eficiente en distintos escenarios de la sociedad con fundamentos sólidos y perspectiva holística del conocimiento y la realidad*”. (Carvalho, y otros, 2006, pág. 45)

Según la IFAC esta formación integral debe permitir conocimientos en contabilidad y finanzas, organizacionales y de negocios, y en las tecnologías de información; además para el ministerio de educación nacional debe comprender una formación básica (matemáticas, ciencias jurídicas y otras disciplinas que sirvan de fundamento), profesional (ciencias contables y financieras, formación organizacional, información y regulación) y socio-humanística (valores éticos y morales y otras prácticas complementarias).

¹⁰ Los principios curriculares representan los fundamentos con los cuales se lleva a cabo el diseño del currículo.

¹¹ *International Federation of Accountants*

- *Flexibilidad curricular.* Es un principio relacionado con la integralidad, puesto que su objetivo central es la formación integral del estudiante, según Carvalho y Ospina:

Se relaciona con la capacidad del propio currículo, para incorporar, en forma oportuna, conocimientos y técnicas modernas, según la evolución de los campos del saber que lo fundan. Con la capacidad de ofrecer diferentes alternativas, de entrada y de salida, al proceso formativo; la capacidad de ofrecer una variedad de rutas, acordes con las posibilidades, intereses y necesidades de los sujetos en formación, así como con las distintas opciones para generar aprendizajes. (2009, pág. 54)

Este principio tiene en cuenta diferentes concepciones de flexibilidad como la flexibilidad en horarios, la flexibilidad de la configuración curricular, la cognitiva, pedagógica, administrativa y de gestión. Todas estas reúnen, entre otros, los siguientes atributos:

- La concepción de un plan de formación donde los proyectos de aula ofrezcan diferentes horarios para poder acceder a estos, así como la posibilidad de cursarlos en otras universidades.
- La oferta de distintas actividades extracurriculares en diversos horarios.
- La existencia de bibliotecas y centros de documentación que permitan un mayor acceso a la información, así como el acceso mediante internet, correos y plataformas como Moodle.
- El ofrecimiento de un segundo idioma en el programa o por parte de la universidad.
- La diversidad de contenidos en el programa y en las formas de enseñar dichos contenidos mediante interpretaciones diferentes, repetición de la información considerando los múltiples contextos, actividades situadas en la realidad, etc.
- Las diferentes formas de aprendizaje fomentando la innovación y la creatividad en los estudiantes. Propiciando la lúdica, el teatro, entre otros.
- La inclusión del pensamiento divergente, que permita la discusión de diversas teorías y solución de problemas de manera novedosa.
- La presencia de proyectos de investigación en los que el estudiante pueda participar, así como proyectos de aula que impulsen esta práctica.
- La adecuada comunicación y participación respecto al modelo curricular entre directivas, estudiantes y profesores.

- *Pertinencia.* Al igual que el principio de flexibilidad, se encuentra relacionado con el principio de integralidad, debido a que se refiere al cómo la propuesta curricular tiende a la formación integral de los profesionales. Alude a la oportunidad en la adecuación y la conveniencia del nuevo currículo, considerando para ello las particularidades de los sujetos afectados: instituciones, comunidades, empresas y organizaciones, con su particularidad de entes cambiantes que dinamizan el proceso de recontextualización del currículo; y un análisis completo que parte de la fundamentación teórica sólida y las condiciones del entorno a nivel macro y micro. (Carvalho & Ospina, 2009)

- *Otros principios curriculares* (Carvalho & Ospina, 2009, págs. 54-55)
 - El proceso de investigación, comunicación, y evaluación permanente
 - La articulación de lo teórico - práctico con lo académico laboral.
 - La construcción de un plan de formación desde la relación entre los objetos de estudio, formales y sociales.
 - La planificación, organización, regulación y control del currículo para su óptima ejecución.

✳ *Principios Pedagógicos.*¹²

- *El centro del proceso educativo está en el estudiante.* Bajo este principio se construye un currículo donde el estudiante es considerado un interlocutor válido y capaz de establecer procesos conscientes de autoformación, para que así, el docente pueda despejarse de su papel de controlador y dueño de la información, permitiendo que esta última fluya entre el estudiante y el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje (Salinas, 2001).

El estudiante entonces, debe construir su propia imagen con base en la imagen de la naturaleza y la sociedad, pues es artífice de su propio desarrollo intelectual, como persona, ciudadano y profesional y el nivel de ese desarrollo dependerá de sus esfuerzos y dedicaciones, así como del acompañamiento del docente y demás actores de la Institución Educativa para contribuir al progreso de la sociedad. (Comité de Autoevaluación y Acreditación, 2012)

- *Otros principios pedagógicos* (Carvalho & Ospina, 2009, pág. 53)
 - La articulación del mundo objetivo con el mundo de la escuela en beneficio del mundo de la vida.
 - La apropiación creativa de la lógica de las ciencias.
 - La construcción y aplicación de los conocimientos con fundamentos éticos y políticos.
 - El desarrollo de la lógica y de la estética como objetivos creativos que atraviesan el proceso formativo.

✳ *Principios didácticos*¹³ (Carvalho & Ospina, 2009, pág. 55)

- Las situaciones problémicas tanto de las ciencias como del contexto local y global.
- La lógica de los procesos propios de la construcción de las ciencias.
- Sistemas de comunicación del conocimiento que superen el concepto del profesor como centro portador del conocimiento.
- La puesta en acción del aprendizaje verbal significativo.
- El desarrollo de capacidades creativas y comunicativas.
- Asimilación de conceptos, habilidades y valores de las ciencias desde procesos cognitivos que sean sensibles.
- La incorporación de las nuevas tecnologías educativas.
- La evaluación como proceso de certificación social.

III.2.1.2. Características especiales del modelo curricular. Éstas permiten establecer en el modelo adoptado por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia criterios que lo diferencian de otros modelos curriculares.

✳ *La relación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo.*

Desde el programa se ha logrado articular estos tres escenarios formativos a través de los denominados *núcleos problémicos* que son proyectos de aula donde se relacionan las problemáticas (lo investigativo) específicas del entorno de la profesión (lo laboral) con otros proyectos de aula (lo académico); de igual forma, esto se logra mediante los semilleros de

¹² A través de éstos se logra concretar el tipo de hombre y contador público que se propone desde el currículo, teniendo en cuenta las referencias proporcionadas por la Universidad y la sociedad.

¹³ Estos principios tienen que ver con los matices de la mediación, las formas en que podemos trasladar la cultura seleccionada en señales que le hagan sentido al estudiante.

investigación, la construcción del trabajo de grado concretado en dos proyectos de aula y las prácticas empresariales.

★ *El trabajo en equipo.*

Teniendo en cuenta la visión actual de la educación en el mundo, el trabajo en equipo corresponde a un propósito de formación que cobra gran importancia, puesto que complementa algunas características y principios del modelo curricular actual. Por ejemplo, para lograr la formación integral es necesario desarrollar la habilidad para trabajar en equipo, la cual, así mismo, contribuye a fortalecer las competencias comunicativas en la medida en la que se hace necesario transmitir adecuadamente la información en un equipo de trabajo para obtener los resultados esperados; por otro lado, en el trabajo en equipo se dan procesos interdisciplinarios, ya que estudiantes y docentes intervienen con sus diferentes visiones y métodos para abordar un problema. Otra característica curricular que se sirve del trabajo en equipo es la investigación, ya que los proyectos investigativos que se desarrollan en diferentes proyectos de aula se hacen en equipos, como es el caso del trabajo de grado (Carvalho, y otros, 2006). Al respecto el departamento define que:

Un equipo es un “grupo” de personas organizadas, que trabajan juntas para lograr una meta; un equipo pretende alcanzar unas metas comunes, el equipo se forma con la convicción de que las metas propuestas, pueden ser conseguidas poniendo en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, información, y en general, las competencias, de las distintas personas que lo integran. (2006, pág. 86)

El objetivo del trabajo en equipo es lograr un resultado superior al que se alcanzaría individualmente o simplemente sumando los resultados individuales de las partes del equipo.

Mediante el modelo curricular actual, además de implementar el trabajo en equipo se hace importante el apoyo, la tutoría y la asesoría constante; así como la identificación de fallas, de mejores estrategias para lograr resultados óptimos y traducir todo esto en la propuesta curricular.

★ *La investigación.*

Para incluir esta característica en el programa se propenden por metodologías de enseñanza aprendizaje que involucren procesos investigativos; desde el primer semestre en el plan de estudios se cursan proyectos de aula de cuño investigativo, comenzando con el semillero de investigación, atravesando varios proyectos de este tipo y finalizando con el trabajo de grado que, como se mencionó anteriormente, está configurado en dos proyectos de aula. De esta manera es posible acercarse al entorno, comprenderlo, innovar en la disciplina mediante el planteamiento de problemas y la solución de estos; igualmente, la investigación permite desarrollar la idea de autoformación esperando despertar en los estudiantes un espíritu investigativo que los lleve a mejorar en procesos como la lectura y la escritura, entre otros; así mismo le da al estudiante la posibilidad de ampliar lo aprendido, mediante la lectura de documentos y libros, las socializaciones con el profesor y compañeros y los demás recursos; y en la medida en la que el estudiante pueda hacer aportes a lo aprendido anteriormente sentirá la satisfacción de avanzar en su proceso de formación “(...) *comprendiendo la realidad e incrementado las posibilidades que brinda la contaduría*”. (Carvalho, y otros, 2006, pág. 16)

★ *Internacionalización del currículo.*

En este último siglo la globalización ha dejado de ser una simple predicción sobre los acercamientos entre naciones, poblaciones, culturas y economías, para convertirse de hecho en una realidad que exige una comunicación integrada, e información con determinados requisitos de calidad, puesto que esta última es el mejor recurso para el avance global.

Dichas exigencias y requisitos se ven materializados en la emisión de estándares por parte de organismos internacionales en gran cantidad de áreas de la información, incluyendo la educación. De esta manera, la internacionalización del currículo de Contaduría Pública, se

refiere, entre otras cosas a la inclusión en el modelo de estándares dictados en este aspecto por organizaciones como la IFAC¹⁴, así como la constante actualización del mismo según se den situaciones como la adopción por parte de Colombia de las Normas Internacionales de Información Financiera –NIIF-.¹⁵

A través de la internacionalización se pretende lograr que, localmente el estudiante aprenda lo necesario para desenvolverse en el ámbito internacional, incluyendo aspectos como el conocimiento y dominio de una segunda lengua, la posibilidad de contar con estudiantes provenientes de otros países¹⁶ y docentes que hayan realizado estudios en el exterior para propender por un espacio de formación multicultural y la movilización académica en general. De esta manera el Departamento de Ciencias Contables propicia la asistencia de sus docentes a eventos internacionales, así como visitas de profesores extranjeros¹⁷, incluye en su última versión de estudios seis niveles de inglés, apoya la participación de estudiantes en procesos de movilidad estudiantil, etc.

Así mismo, esta característica responde al proyecto educativo institucional, teniendo en cuenta aspectos de la universidad en general, la cual desde la Dirección de Relaciones Internacionales propende por la internacionalización.

★ *El desarrollo de competencias comunicativas.*

Es importante que a través de su autoformación el estudiante logre aprender a comunicarse correctamente, pues esto hará del mismo un profesional capacitado para revelar adecuadamente la información. Por lo tanto en el modelo curricular actual se fomentan espacios para desarrollar competencias de comunicación oral y escrita teniendo en cuenta el propósito de formación mediante el cual se espera que el estudiante logre “*leer, escribir, escuchar y hablar correctamente para resolver problemas y trabajar en equipo con armonía y justicia social*”.

★ *El conocimiento del entorno.*

Conocer el entorno contribuye a que la formación se dé no solo en términos profesionales, sino que haya una conciencia social en el estudiante, así como una conciencia de la realidad laboral y la investigación. Es importante que los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad De Antioquia conozcan los problemas del Estado colombiano, de su

¹⁴ “En el campo de la educación, la IFAC ha definido los IES (International Education Standard) de cuya lectura se desprenden seis estándares fundamentales, así: requerimientos para un programa profesional de educación contable; contenido de un programa de educación contable; habilidades profesionales; valores éticos y actitudes de un profesional; requerimientos en la práctica del profesional; valoración de la competencia y habilidades del profesional” (Carvalho, y otros, 2006, pág. 68)

¹⁵ Para conocer la inclusión de directrices internacionales en el plan de estudios remitirse al libro *Recreando El Currículo* del Departamento de Ciencias Contables de la Universidad de Antioquia, 2006, págs. 78-79. Cuadro N° 3.

¹⁶ En el “Informe de autoevaluación para renovar la acreditación del programa de Contaduría Pública” presentado por el Comité de Autoevaluación y Acreditación, se relacionan los estudiantes extranjeros (tabla 82, página 299, 2012). Este informe está disponible en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadCienciasEconomicas/ElementosDiseno/Documentos/Autoevaluacion/INFORME_PR OCESO_DE_AUTOEVALUACION_2012_0.pdf><12:19 a.m. 11/08/2013>

¹⁷ Se puede consultar al respecto un cuadro resumen en el libro *Recreando el currículo*. Cuadro N° 1. Página 71 (Docentes del Departamento asistentes a eventos en otros países) y Cuadro N° 2. Página 72 (Visitas al Departamento de Ciencias Contables por parte de profesores extranjeros). Igualmente, en el *informe de autoevaluación* citado anteriormente (Tabla 84, páginas 302-305)

comunidad, de su entorno laboral, logrando “conocer el entorno para participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en él”, alcanzando así este propósito de formación.

III.2.1.3. Componentes del modelo curricular.

✱ Objeto de estudio de la profesión.

Con el nuevo modelo curricular surge la necesidad de definir como guía del mismo el Objeto de Estudio de la profesión contable, según Carvalho y Ospina “*tener presente el objeto de estudio de la profesión, y hacer cognición sistemática de la formación, desde este referente, permite el logro de la pertinencia curricular*” (2009, pág. 57), por tal razón cada proyecto de aula en el desarrollo de su estrategia formativa da cuenta de una forma particular de afectar este objeto de estudio, y cada estudiante logra comprender tal relación a través de la socialización del microcurrículo.

Debido a que el contador Público se desenvuelve en una compleja realidad e interviene en los procesos que en esta se dan, debe contar con una adecuada formación que desde la profesión contable se centre en analizar y comprender dicha realidad; por tanto, el objeto de estudio de la profesión contable es la *circulación de los recursos* que es el motor de los sistemas económicos y sociales, ya que el contador público desarrolla su profesión observando, midiendo, valorando, representando, informando, analizando y controlando los recursos en entes contables como el Estado, la empresa o la comunidad, los cuales son los beneficiarios de los servicios profesionales de éste. (Carvalho & Ospina, 2009).

✱ Problemas de formación.

El modelo curricular del programa circula en torno a los problemas de formación que se plantearon al momento de concebir el modelo, esto debido a la importancia que se le da a los mismos en la disciplina y profesión contable, de manera general se consideran “(...) hechos o carencias que se presentan en el campo académico y profesional en su relación con las necesidades demandadas por la sociedad”, (Carvalho, y otros, 2006, pág. 18), los cuales deben ser resueltos durante el proceso de formación para lograr que los futuros profesionales de contaduría puedan enfrentar su entorno profesional adecuadamente.¹⁸

✱ Propósitos de formación

Los propósitos de formación son las metas u objetivos fijados en el proceso docente educativo, es decir, representan las características específicas que cada estudiante logrará apreciar en su autoformación. Es posible identificarlos en el Microcurrículo de cada Proyecto de Aula.¹⁹

¹⁸ Los problemas de formación son: a) Formación del contador como humanista, b) Fundamentación epistemológica de la contabilidad, c) Uso de la tecnología informática en los procesos contables, d) Mejoramiento continuo a partir de los procesos investigativos, tanto de la administración de los procesos contables y de auditoría, como de la integralidad en los procesos de control, e) Comprensión e interpretación de las normas legales en materia contable, f) Administración de costos y manejo de la contabilidad gerencial, g) Caracterización internacional de la contabilidad, h) Manejo de la contabilidad pública en la gestión de los recursos estatales, i) Procesos de contabilidad, auditoría y control en las nuevas tendencias contables, j) Formación del contador en el análisis financiero, k) Análisis del valor agregado de las organizaciones, l) Análisis de los procesos tributarios.

¹⁹ Los propósitos de formación son: a) Ser consciente y autónomo en el proceso de formación constante; b) Asumir la investigación como un proceso de formación permanente; c) Leer, escribir, escuchar y hablar correctamente para resolver problemas y trabajar en equipo con armonía intelectual y justicia social; d) Ser garante de la información contable privada y pública, nacional e internacional.; e) Valorar los procesos contables en beneficio del desarrollo

★ *Problemas de conocimiento*

Para resolver los problemas y alcanzar los propósitos de formación planteados en el modelo curricular se consideraron preguntas que respondieran a los problemas de la disciplina contable y las áreas afines a la misma, abordados desde cada proyecto de aula para justificar la selección de contenidos teniendo en cuenta que estas preguntas pueden sufrir cambios de acuerdo a las variaciones que se den en el mercado, en la configuración de los grupos, en la normatividad, en la producción de nuevos conocimientos, etc.²⁰ (Carvalho & Ospina, 2009, págs. 58-59)

★ *Plan de formación.*

“El plan de formación es la guía que concreta la selección, interpretación, combinación y distribución de la cultura en la escuela. (...) Al mismo tiempo es el sello de identificación de cada institución educativa” (Álvarez & González, 1998, pág. 92). En este caso, el plan de formación señala una estructura de adquisición de conocimientos mediante Unidades de Organización Curricular (UOC) que se concretan a través de los Proyectos de Aula.

Actualmente en el programa hay tres versiones vigentes a la fecha. La última cuenta con 56 proyectos de aula que concretan las 9 UOC, diseñado para recorrerlo en un lapso de 9 o 10 semestres.

- *Unidades de Organización Curricular (UOC).*

Las UOC pueden considerarse como grandes bloques en los cuales se agrupan los problemas de conocimiento/contenidos *“(...) que tienen afinidad con un área del saber específica o un macroproblema”* (Carvalho & Ospina, 2009, pág. 61). Éstas están en sintonía con el principio de formación integral, pues permiten identificar adecuadamente las áreas de formación que debe tener el programa, así como con el principio de flexibilidad.

Las UOC se definen en cuatro tipos diferentes: profesionales, investigativas, núcleos problémicos y flexibles²¹, como se puede evidenciar en el cuadro 1.

sostenible y sustentable de la sociedad; f) Modelar, diseñar y gestionar, tanto sistemas fiables de información contable, como procesos de auditoría y control; g) Suministrar datos útiles, comparables y de fácil comprensión para diferentes usuarios; h) Participar en la toma de decisiones sobre la base de situaciones administrativas, financieras, económicas y tributarias en todo tipo de organizaciones; i) Crear sistemas de información contable para las nuevas sociedades del conocimiento; j) Procesar, analizar, seleccionar información relevante con el fin de proyectar escenarios contables futuros; k) Conocer el entorno para participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en él.

²⁰ Para conocer algunas de las preguntas que corresponden a los problemas de conocimiento remitirse a: Carvalho, J., & Ospina, C. M. (2009). (páginas 59-60). Elementos Generales. Currículo Contaduría Pública. Universidad de Antioquia. En G. Rueda (Ed.), *Enfoque y estructura curricular. Convenio de cooperación académica entre programas de Contaduría Pública* (págs. 47-73). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

²¹ En el informe del proceso de autoevaluación (2012) se encuentran las UOC con los proyectos de aula que componen a cada una. (páginas 23-24). Allí también se presenta un listado de modificaciones que se han hecho al plan de estudios desde el año 2005. (páginas 25-27)

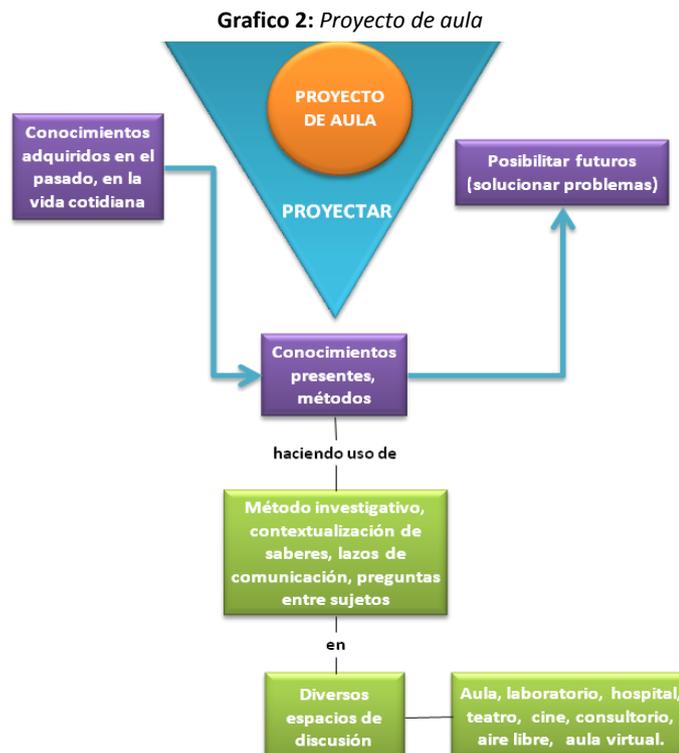
Cuadro 1: "Tipos de UOC"

Tipos de UOC	UOC que las conforman
Profesionales	1. Fundamentación epistemológica de la contabilidad 2. Mejoramiento continuo de los procesos contables 3. Formación económica del contador 4. Administración de los costos y manejo de la contabilidad gerencial 5. Tributación 6. Control
Núcleos Problemáticos	7. Desarrollo contable
Flexibles	8. Humanidades (Flexible)
Investigación	9. Líneas de investigación

Fuente: González, Upegui, Duque, & Álvarez, 2009, pág. 52.

- *Proyectos de aula.*

Para conceptualizar sobre los proyectos de aula²² es posible hacerlo haciendo un paralelo entre éstos y el concepto de asignatura. La asignatura integra los temas que el estudiante necesita conocer para solucionar los problemas de la sociedad, sus contenidos son abstracciones de la realidad (modelos) que permiten profundizar en la esencia de lo que se estudia; sin embargo, dichas abstracciones no logran relacionar adecuadamente al estudiante con la realidad laboral y del mundo en general, por el contrario, como se puede ver en el gráfico 2, los proyectos de aula facilitan espacios de discusión para relacionar estas abstracciones con la realidad:



Fuente: Construcción propia

Los proyectos de aula, son entonces, unidades de espacio tiempo que permiten concretar las preguntas que se generan en situaciones problemáticas de la vida cotidiana, del

²² Listado de los proyectos de aula disponible en el Acuerdo del Consejo de Facultad No. 153: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadCienciasEconomicas/ElementosDiseno/Documentos/Noticias/calendario_acad%C3%A9mico_2012-2/AcuerdoFacultad-153.pdf> <03:02 a.m. 05/04/2013>

entorno laboral y que en el currículo surgen de los problemas de formación y se traducen en los problemas de conocimiento. En ese sentido: “El proyecto de aula es una serie sucesiva de actividades (...) que irán formando al estudiante en investigación (...) como solucionador de problemas reales de una sociedad para lograr el desarrollo humano”. (González E. M., S.M.D, pág. 6)

Los proyectos de aula se estructuran en tres momentos: la contextualización, lo metodológico y lo evaluativo.

✱ *Evaluación de aprendizajes.*

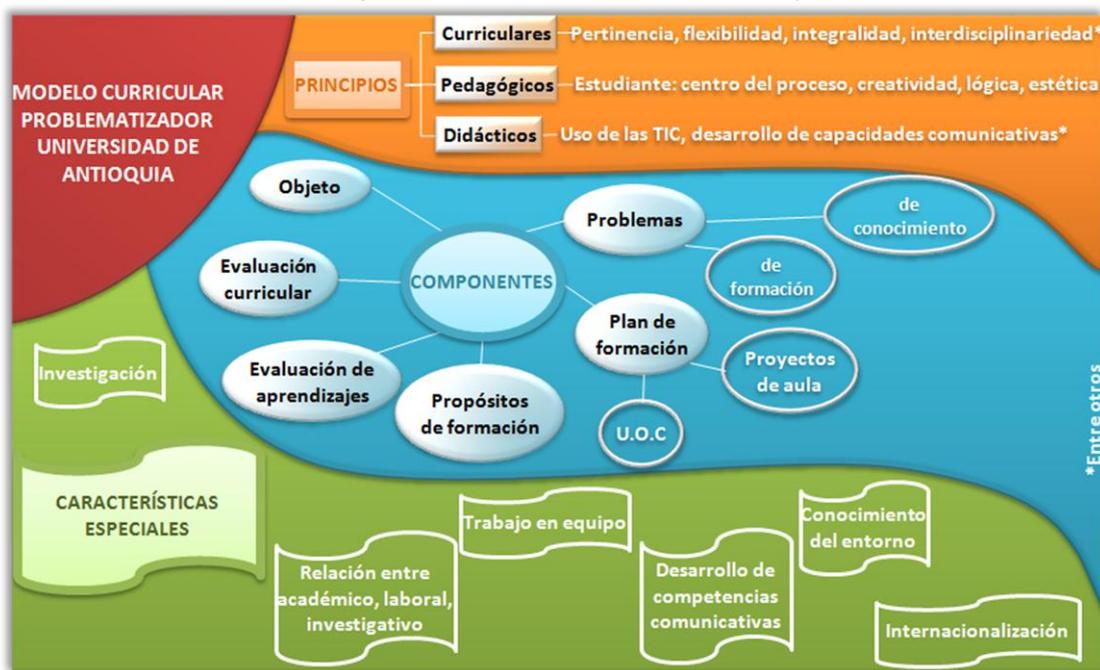
La evaluación de aprendizajes se da en los proyectos de aula, como se menciona anteriormente en el momento evaluativo, “mediante la evaluación se comparan los resultados del trabajo con los objetivos propuestos, para determinar los aciertos y desaciertos de la trayectoria del proceso y en consecuencia, tomar decisiones para volver a diseñarlo y aplicarlo en futuras oportunidades”. (González E. M., S.M.D, pág. 7)

La evaluación de aprendizajes es desarrollada de manera más amplia en el próximo apartado, sin embargo, es importante mencionar que como componente del modelo curricular es un proceso, que hace parte de la espiral donde otros procesos convergen, está particularmente inmersa en el de enseñanza-aprendizaje, pero es de gran importancia ya que mediante ésta es posible reconocer el alcance o no de los objetivos planteados en el currículo y desarrollados en los proyectos de aula; y según ese reconocimiento evaluar además todo el proceso y el currículo en sí, lo que nos lleva al siguiente componente, la evaluación del currículo.

✱ *Evaluación del currículo.*

La evaluación del currículo tiene como objetivo principal *asegurar permanentemente la calidad del programa de Contaduría Pública*, teniendo en cuenta que se evalúa el cumplimiento de los objetivos de los proyectos de aula, así como la pertinencia de los mismos; se evalúa la vigencia del programa, la universalidad, se propende por un adecuado sistema de información permanente en el programa que permita tener en cuenta las recomendaciones y hacer cambios en el momento justo en que sean necesarios, además se prepara el programa para la reacreditación nacional y la acreditación internacional.

Esquema 1: Resumen del modelo curricular adoptado.



Fuente: Construcción propia.

IV. La evaluación de aprendizajes.

Hablar de evaluación de aprendizajes puede tornarse complejo debido a que a este concepto se le han atribuido diversos significados abarcando diferentes puntos de aproximación; se ha concebido desde lo formativo, desde su obligatoriedad en algunos procesos e instituciones, desde el punto de vista informativo; igualmente, se ha expresado en términos de una simple actividad, o requisito o control (Álvarez, 1996), lo cual no es la evaluación en sí misma, sino una función que se cumple en este proceso.

La concepción de la evaluación de aprendizajes también ha sufrido variaciones respecto al tiempo, dando lugar a lo que hoy en día se conoce como paradigma tradicional y paradigma alternativo (ver cuadro 2). Bajo el paradigma tradicional, en un principio se limitaba la evaluación a la aplicación de instrumentos técnicos y estandarizados para medir la apropiación de contenidos, lo cual hacía que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se centraran en reproducción y memoria. (Restrepo, y otros, 2003; Reyes, 2001)

Seguidamente, hacia 1933, como parte de estas concepciones tradicionales, se evaluaba lo que los docentes pretendían que los estudiantes aprendieran, a través de la creación de objetivos, situación que fue llevada a toda la Institución y permitió el surgimiento de la evaluación de programas. (Restrepo, y otros, 2003; reyes, 2001)

Paralelo a esto, en los últimos tiempos surgen concepciones alternativas que tienen sus raíces en un paradigma de investigación alternativo, dichas concepciones no coinciden en la evaluación de aprendizajes como el mero establecimiento de una calificación o juicio de valor, sino que se reconoce como un proceso en el que la calificación no es más que un momento. Como se explicó en el primer capítulo dicho proceso se encuentra en convergencia con los demás procesos que se desprenden del mandato social que es la formación de las nuevas generaciones.

Cuadro 2: Paralelo de diferencias entre evaluación de aprendizajes bajo paradigma convencional y paradigma alternativo

	Paradigma convencional	Paradigma alternativo
Metodología	Intervencionista	Hermenéutica
Propósito	Predecir y controlar	Formar, promueve el entendimiento y la emancipación
Naturaleza del conocimiento	Verificar hipótesis, leyes	Reconstrucciones individuales
La calidad se basa en	Rigor científico, objetividad, validez	Confiabilidad y autenticidad
Valores	Generalmente excluidos	Son importantes, explícitos y reconocidos
Posición	Cuantitativa	Cuantitativa y cualitativa
Objeto de evaluación enfocado a	Evaluación de productos	Evaluación de procesos y resultados
Papel del docente	Controlador del proceso	Guía, orientador, acompañante
Instrumentos	Pruebas objetivas	Pruebas alternativas

Fuente: Construcción propia con base en el artículo de Reyes (2001).

La Universidad de Antioquia, en el artículo 79 del Reglamento Estudiantil y las Normas académicas de pregrado expresa respecto a la evaluación de aprendizajes que esta debe ser un “(...) proceso continuo que busca no sólo apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, sino también pretende lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos”. (2007)

Por su parte: “el programa de contaduría concibe la evaluación como un proceso integral orientado al crecimiento y desarrollo de los estudiantes. La evaluación debe dar información sobre el proceso de aprendizaje para mejorarlo y así alcanzar los objetivos propuestos”. (Carvalho, y otros, 2006, pág. 110)

De esta manera, se puede resaltar cómo en todos los casos, en primer lugar la evaluación de aprendizajes es un proceso, continuo e integral, que es inherente a las instituciones educativas en concordancia con el proyecto educativo, teniendo en cuenta las metas y objetivos del mismo, mediante el cual es posible diagnosticar desde la instrucción, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo curricular, el proyecto educativo, sus metas y objetivos, hasta las instituciones educativas, a través de la recolección de la información, el análisis de la misma y la toma de decisiones según los resultados, permitiendo reflexionar sobre los currículos, sus objetivos, metas, etc., coadyuvando a la autoformación.

IV.1. Objetivo de la evaluación de aprendizajes: ¿Por qué, con qué fin evaluar?

Estas preguntas están ligadas con las finalidades y funciones de la evaluación: *“las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste”* (González M. , 2001, pág. 89).

Teniendo en cuenta el papel que desempeña la evaluación de aprendizajes en la sociedad es que en el currículo del programa de Contaduría Pública se mencionan una serie de elementos que desde la formación integral deben ser objetivo de evaluación²³ y que se encuentran estrechamente relacionados a las funciones de la evaluación de aprendizajes (ver en numeral IV.3). Igualmente, de acuerdo al papel que la evaluación desempeña para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus actores, se definirán objetivos más específicos (véase el ejemplo que se presenta en el siguiente apartado).

IV.2. Objeto de la evaluación de aprendizajes: ¿qué evaluar?

La respuesta a esta pregunta, según González:

(...) Depende de los fines de la evaluación [objetivo]; de la concepción de enseñanza y de aprendizaje; de los objetivos y contenidos de enseñanza; de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de los instrumentos y procedimientos de captación y valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes. (González M. , 2001, pág. 93)

Cuando se habla de qué evaluar se hace referencia a los aprendizajes, habilidades y destrezas; teniendo en cuenta qué contenidos debieron haber aprendido los estudiantes en relación con lo enseñado; este aspecto es de gran importancia al determinar el objeto de evaluación, pues al conocer los mecanismos de aprendizaje (cómo se produce, sus regularidades, atributos y condiciones en el contexto de enseñanza) se definirán adecuadamente los instrumentos, momentos, indicadores y criterios a utilizar en el proceso de evaluación. (González M. , 2001)

En este punto es de gran utilidad presentar un ejemplo para lograr una adecuada comprensión y distinción entre objetivo y objeto de evaluación, veamos:

En una clase de lectura y escritura en la cual se han usado diferentes métodos para enseñar a los alumnos a argumentar adecuadamente:	
Objeto de evaluación (¿qué evaluar?)	La adquisición de una competencia argumentativa
Objetivo de evaluación (¿con qué fin?)	Detectar las debilidades que tiene el estudiante para argumentar

²³ Los elementos que aquí se mencionan se pueden consultar en el libro *Recreando el currículo* (mirar bibliografía), pág. 100-102.

IV.3. Funciones de la evaluación de aprendizajes.

Aunque a la evaluación de aprendizajes se le han atribuido multiplicidad de funciones, se pueden rescatar dos funciones básicas: la función social de clasificar y seleccionar, y la función pedagógica formativa, que propende por la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Salinas, 2001). La función de la evaluación de aprendizajes determinará entonces el tipo de evaluación.

IV.4. Tipos de evaluación de aprendizajes.

Existen diversos tipos, sin embargo éstos no deben entenderse como excluyentes unos de otros, puesto que en un proyecto de aula, por ejemplo, pueden darse diferentes tipos de evaluación de aprendizajes en la medida en la que cada uno cumpla una función específica.

IV.4.1. *La evaluación según la función.*

IV.4.1.1. Evaluación sumativa. A través de este tipo de evaluación de aprendizajes se cumple con la función de promover y certificar al estudiante, generalmente mediante la asignación de una calificación como respuesta a la necesidad de formación de individuos competentes impuesta por la sociedad y que se materializa en las instituciones educativas como un requisito. La evaluación sumativa, permite en gran medida efectuar la etapa de la toma de decisiones en la evaluación de aprendizajes, destacando que en esta etapa no sólo se toman decisiones sobre la promoción o certificación del estudiante, sino sobre todo el proceso, su desarrollo, los objetivos planteados, los instrumentos utilizados, etc.

IV.4.1.2. Evaluación formativa. Como su nombre lo dice, ésta cumple la función pedagógica de formación constatando que el estudiante haya adquirido los conocimientos necesarios para liderar su autoformación. Mediante ésta se da un acompañamiento al estudiante, otorgándole la opción de participar y comprender adecuadamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa permite analizar adecuadamente la información obtenida y llevar a cabo una adecuada retroalimentación de todo el proceso.

IV.4.2. *La evaluación según el momento de aplicación.*

IV.4.2.1. Evaluación inicial. Permite diagnosticar los saberes previos de los estudiantes, explorando no sólo sus conocimientos, sino también sus habilidades, sus fortalezas, debilidades e intereses, todo esto para lograr definir la pertinencia de lo previsto respecto a la instrucción e incorporar los cambios o complementos que se requieran.

IV.4.2.2. Evaluación de proceso. Aunque puede llevar a una calificación, tiene un carácter formativo, permite hacer seguimiento a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se hace de manera continua y así brinda información oportuna no sólo sobre los estudiantes y la manera como éstos logran captar y reconstruir lo aprendido, sino que además sirve como una autoevaluación de la labor docente, donde se tiene en consideración los instrumentos aplicados, la calidad de los mismos, la importancia de los contenidos y la manera como se están abarcando, etc. Es importante que la evaluación de proceso cuente con una retroalimentación adecuada y oportuna que ayude a los estudiantes a reconocer y superar sus debilidades.

IV.4.2.3. Evaluación final. Consiste en el proceso consciente de analizar y tomar decisiones respecto a la información obtenida durante todo un proceso de aprendizaje, que puede comprender un proyecto de aula, un núcleo de conocimiento o la certificación de un plan de estudios completo. Ésta puede darse de diferentes formas y mediante el uso de distintos instrumentos. Por ejemplo, Salinas expresa al respecto que:

La evaluación final no tiene que ser necesariamente un examen, pues si se dispone de buen material, de suficiente información sobre los estudiantes, su análisis y valoración quedará representado en un resultado que puede expresarse de forma numérica o un concepto. (2001, pág. 28)

IV.4.3. La evaluación según los agentes que intervienen.

IV.4.3.1. Heteroevaluación. Se da desde el docente hacia los estudiantes. Es importante que al momento de iniciar este proceso los docentes reconozcan a los estudiantes como interlocutores válidos y diversos cultural, política, lingüística y sociológicamente. Así mismo, los estudiantes deben reconocer estas características en sus profesores.

IV.4.3.2. Coevaluación. En este tipo se hace una valoración conjunta de todo un grupo, la cual consiste en evaluar el trabajo grupal o individual de un estudiante mediante todos los agentes que participan en el proceso, es decir, sus demás compañeros. En este caso es posible que los estudiantes se apropien del conocimiento no sólo a través del desarrollo individual del instrumento, sino mediante la valoración de sus compañeros y el proceso de retroalimentación.

IV.4.3.3. Autoevaluación. Consiste en la valoración por parte de cada estudiante de sus propios aprendizajes, para esto el estudiante debe ser muy consciente del objeto de evaluación y los criterios que ha de tener en cuenta. Ésta permite llevar a cabo la autoformación “(...) en la medida en que permite tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los fines que se pretenden alcanzar” (Salinas, 2001, pág. 29), además porque al propio estudiante se le atribuye la función de tomar decisiones respecto a sus actitudes, capacidades y habilidades, construyendo en ellos la capacidad de autojuzgarse, lo cual les será de mucha utilidad en su ejercicio profesional, donde constantemente necesitarán saber qué aspectos de su formación deberán reforzar. (Ministerio de Educación de Perú, 2009)

IV.5. Etapas de la evaluación de aprendizajes.

El proceso evaluativo, cuenta con tres etapas que deben ser distinguidas y separadas para lograr llevarlo a cabo de una manera óptima.

IV.5.1. Recolección de la información.

En esta etapa se definen los instrumentos de evaluación de aprendizajes, es importante reconocer que éstos no son la evaluación de aprendizajes en sí misma, pues, como lo expresa Salinas (2001) “*existe una clara diferencia entre la evaluación como proceso de acompañamiento y mejora y la medición de los aprendizajes*”. (pág. 20)

La información se recolecta basándose en los objetos y objetivos de evaluación, los cuales son definidos previamente y además, deben ser conocidos y entendidos plenamente por los docentes y estudiantes

IV.5.2. Análisis de la información.

Luego de recoger la información mediante el uso de los instrumentos, se debe proceder a analizar la misma, teniendo en cuenta unos criterios definidos que responden a la pregunta: ¿Cómo analizar los objetos de evaluación?, de esta manera los profesores logran tener una mayor claridad respecto a la valoración de la información aportada por sus estudiantes.

IV.5.3. Toma de decisiones.

Finalmente, este momento corresponde a la decisión respecto a la aprobación o no de un instrumento, también se pueden asignar números o valoraciones luego de haber analizado correctamente la información teniendo en cuenta los criterios. Esta etapa supone un proceso de retroalimentación que permita tener en cuenta diferentes alternativas de mejoramiento y que reconozca a docentes y estudiantes como partes activas de esas alternativas.

En el modelo curricular adoptado por el programa de contaduría de la Universidad de Antioquia se hace explícita la importancia de desarrollar de manera ágil y oportuna las dos últimas etapas de la evaluación, pues ello ayudará al alumno a elegir alternativas de mejoramiento adecuadas. (Carvalho, y otros, 2006)

IV.6. Instrumentos de evaluación de aprendizajes.

Como se expresó anteriormente los instrumentos permiten recolectar información válida sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con la cual se tomarán las decisiones respecto a la evaluación de aprendizajes, es decir, son el medio para certificar académicamente a los estudiantes, para establecer puntos de partida respecto a la enseñanza, para propender por el mejoramiento, etc. Pueden desarrollarse de manera oral o escrita, individual o grupal, todo esto, según el objetivo que se persiga y el enfoque de la evaluación.

El tipo de instrumento a utilizar dependerá de los objetivos planteados para la evaluación. A continuación se listan una serie de elementos que son importantes al momento de diseñar instrumentos:

- La realización de los instrumentos debe darse en un proceso donde docentes y estudiantes puedan estar de acuerdo, permitiendo a estos últimos conocer cómo serán evaluados. (Álvarez & González, 1998)
- Los instrumentos deben ser variados y escogidos dependiendo de su finalidad y el enfoque con el cual ha sido diseñado el modelo curricular. De esta manera, en el caso del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, los instrumentos de evaluación deben ser herramientas que lleven a desarrollar adecuadamente procesos investigativos mediante la solución de problemas, que sean pertinentes, interdisciplinarios, que se encuentren contextualizados según el entorno y la actualidad de la profesión, que permitan desarrollar competencias comunicativas y que se pueda identificar en éstos los demás principios y características del modelo curricular.
- Deben servir de fundamento para aprendizajes posteriores y así mismo para la toma de decisiones, lo cual significa que la información presentada por los mismos debe permitirle al estudiante conocer su nivel de desempeño y entendimiento de lo que allí se evalúa, proporcionarle la posibilidad de retroalimentarse y volver a los aprendizajes que en este se desarrollan, así mismo debe proporcionar información que permita llevar a una toma de decisiones respecto a la promoción y enseñanza. (Salinas, 2001)
- Es importante que sean confiables, es decir, que presenten información exacta y precisa. (Salinas, 2001)
- La cantidad y diversidad de instrumentos también es significativa, pues *“a mayor cantidad y variedad de instrumentos, mayor posibilidad de formular juicios certeros sobre el desempeño de los estudiantes”*. (Salinas, 2001, pág. 33)

En ese sentido, en concordancia con el modelo curricular adoptado, el Departamento de Ciencias Contables expresa que:

(...) Para que la valoración sobre los procesos de los estudiantes sea adecuada, es necesario que ellos conozcan las ‘reglas de juego’ con que va a operar la evaluación, es decir, que ellos deben ser participantes activos en todos los eventos de la evaluación. (Carvalho, y otros, 2006, pág. 103)

IV.6.1. Pruebas objetivas.

Las pruebas objetivas consisten en aquellas donde se hacen preguntas específicas y directas a los estudiantes para que éste las responda; están divididas en pruebas estructuradas y no estructuradas.

Este tipo de pruebas pueden ser de gran ayuda para el caso de grupos numerosos, pues en ellas se facilita la calificación; sirven para evaluar conocimientos particulares en relación con otros conocimientos, por tanto pueden ser usadas en muchas ocasiones siempre y cuando se usen con la adecuada intencionalidad, se acompañen de una debida retroalimentación y no

se asuman como un asunto terminal al cuál se le asigna un alto porcentaje de la calificación de un curso.²⁴

IV.6.2. Pruebas alternativas.

Estas pruebas surgen del paradigma alternativo y permiten realizar evaluaciones, que si bien no excluyen por completo la medición, se encuentran en un contexto donde lo principal es la formación, permitiendo recoger información sobre el estudiante durante todo el proceso y además proporcionando resultados finales.²⁵

En este tipo de pruebas uno de los instrumentos más destacados es el portafolio²⁶, el cual permite “documentar el rango de competencias o estándares a medida que transcurre el tiempo en un proyecto de aula”. (Reyes, 2001, pág. 74)

Al respecto, citando a Dana y Tippins, Reyes también expresa que “un portafolio es una presentación documentada investigativamente de los logros de un estudiante, debe reflejar la guía de su maestro y debe ser suficientemente substanciado con una escritura reflexiva”. (Reyes, 2001, pág. 74)

IV.5. La evaluación de aprendizajes a la luz del modelo curricular adoptado por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia.

“La evaluación debe ser coherente con el modelo pedagógico, transparente con su propósito, cálida en los instrumentos y consecuente en la toma de decisiones.” (Modelos Pedagógicos (s.f.), p. 11)

La formación integral de los profesionales contables implica un alto desarrollo en las diferentes dimensiones humanas (ética, social, política, y actividades cognitivas, comunicativas y trascendentes), por esto el proceso evaluativo, conjunto con todas sus herramientas, sostiene la base fundamental para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo. Ya que la evaluación apunta al mejoramiento de la calidad, las prácticas evaluativas deben cumplir con excelentes condiciones de desarrollo e implementación, llevando a cabo la función de retroalimentación, la cual parte de la valoración actual y se compara con fines que se han trazado.

Con base en los principios y características apreciables en todo el modelo curricular adoptado por el programa en cuestión, es posible afirmar que hay una tendencia marcada que encamina la evaluación de aprendizajes hacia su función formativa porque, entre otras razones:

- Al hacer alusión a aquello denominado *modelo de los procesos conscientes* y al *asumir la investigación como un proceso de formación permanente* se ha concebido un modelo curricular basado en la autoformación, donde a través de la solución de problemas traducidos en preguntas problematizadoras concretadas en los proyectos de aula, el estudiante pueda explorar sus posibilidades, desarrollar sus capacidades comunicativas, y en general, ser artífice de su progreso académico.
- Por medio de los denominados *Núcleos Problémicos* se configura la importancia de establecer una relación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo,

²⁴ En la cartilla de Salinas (2001, págs. 35-38) y en el libro *Recreando el Currículo* (Carvalho, y otros, 2006, págs. 104-106) se presenta un detalle de las diferentes pruebas objetivas.

²⁵ Al igual que en el caso de las pruebas objetivas, se puede hallar información respecto a diferentes instrumentos alternativos en la cartilla de Salinas (2001, págs. 39-42), así como en el libro *Recreando el currículo* (Carvalho, y otros, 2006, págs. 106-108).

²⁶ Para conocer más sobre los portafolios, además de remitirse al texto de Reyes (2001) también se puede remitir al texto de Restrepo y otros (2003, págs. 18-19)

teniendo en cuenta el entorno para *participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en él* haciendo uso de *la tecnología informática en los procesos contables* para lograr informes y productos que dan cuenta de procesos, más no de resultados.

Seguidamente, es propio resaltar que la evaluación puede ser formativa y al mismo tiempo cumplir con la función sumativa, permitiendo la promoción y certificación, y por tanto jugando un papel importante en las Instituciones Docentes; en el caso de la Universidad de Antioquia, en todos los cursos de pregrado se deben definir porcentajes de evaluaciones a las cuales se les asigna una calificación con notas compuestas por un entero y un decimal (de cero, cero a cinco, cero, siendo la nota aprobatoria igual o mayor a tres, cero). (Universidad de Antioquia, 2007, Art. 41 y 110)

Las evaluaciones iniciales son otra tipología evaluativa que se acopla al programa; contribuyen para que el docente logre ubicar al estudiante en el centro del proceso; éstas, no necesariamente conllevan a una calificación, pero a través del diagnóstico, otorgan una idea sobre los instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes con las particularidades de cada individuo y cada grupo de estudiantes. Así mismo, pueden ser acompañadas de procesos de autoevaluación, donde el estudiante recibe la responsabilidad de su formación.

Por otro lado, la evaluación parcial contribuye también para que principios como el de flexibilidad sean visibles, bajo este mismo principio se debe propender por instrumentos cambiantes, que fomenten la innovación y la creatividad, y que se desarrollen a través del teatro, la lúdica, la expresión oral, etc. En ese sentido, cuando en el actual modelo hablamos de un modelo curricular problematizador, damos cabida a los portafolios, un instrumento que según el proyecto de investigación documentado por Restrepo y otros, es realmente *“(…) apropiado para levantar datos que permitan inferir el grado de desarrollo de las habilidades”*. (2003, pág. 17)

Entre muchos otros aspectos considerables, referentes a la tipología de la evaluación de aprendizajes a luz del modelo curricular actual adoptado por el programa, se encuentra la incorporación de instrumentos que permitan desarrollar adecuadamente el trabajo en equipo, teniendo en cuenta que *leer, escribir, escuchar y hablar correctamente para resolver problemas y trabajar en equipo con armonía intelectual y justicia social* hace parte de sus propósitos de formación.

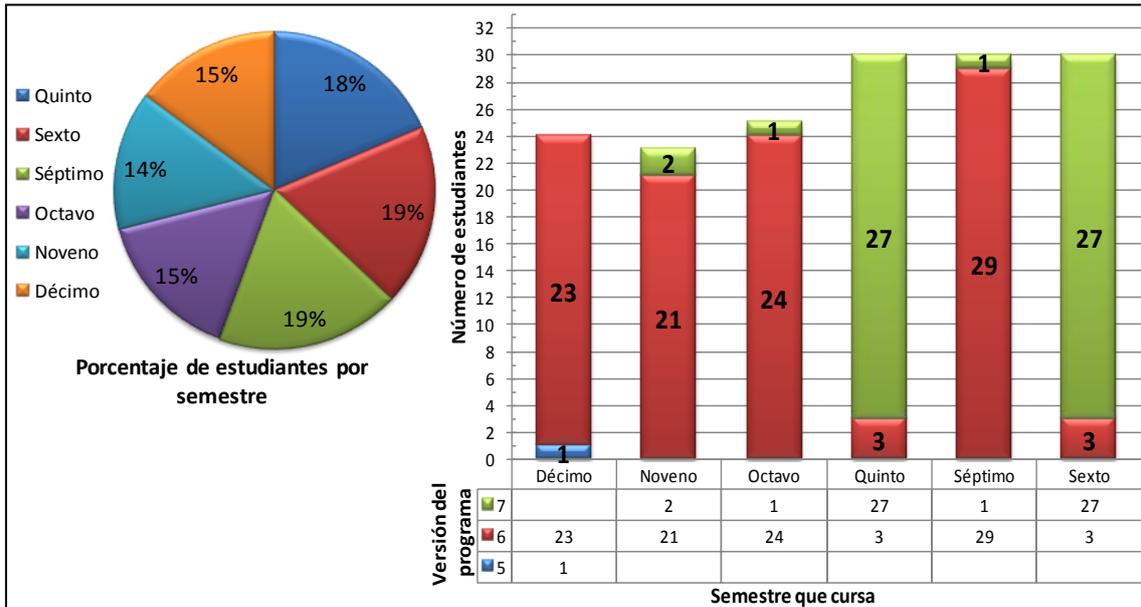
V. Percepción de la comunidad educativa (programa de contaduría pública Universidad de Antioquia) sobre la evaluación de aprendizajes a la luz del modelo curricular.

Para efectos de esta investigación se usó el muestreo intencionado, pues se tuvieron en cuenta algunas limitaciones y necesidades, como el tiempo para aplicar los instrumentos, la disposición de los estudiantes y docentes, las restricciones referentes a los recursos financieros, entre otros aspectos.

La encuesta ([Ver ANEXO 1](#)) se aplicó a 162 estudiantes entre los semestres quinto a décimo (gráfico 1), el porcentaje de estudiantes por semestre se mantuvo en rangos que no excedieran el 5% de diferencia para así lograr comparar adecuadamente la información. En la encuesta también se tuvo en cuenta la versión del programa a la que cada estudiante pertenecía, del total de estudiantes encuestados, 58 pertenecen a la versión siete, 103 a la seis y sólo 1 pertenece a la cinco, por lo tanto, en los análisis comparativos según la versión del programa que se hacen más adelante esta última no es tomada en cuenta.

La entrevista semiestructurada ([Ver ANEXO 2](#)) se aplicó a siete docentes del programa y sirvió para identificar la percepción de éstos respecto a la evaluación de aprendizajes en el pregrado, y además permitió caracterizar sus prácticas evaluativas.

Gráfico 1: Estudiantes entrevistados por semestre y versión del programa.



Fuente: Construcción propia.

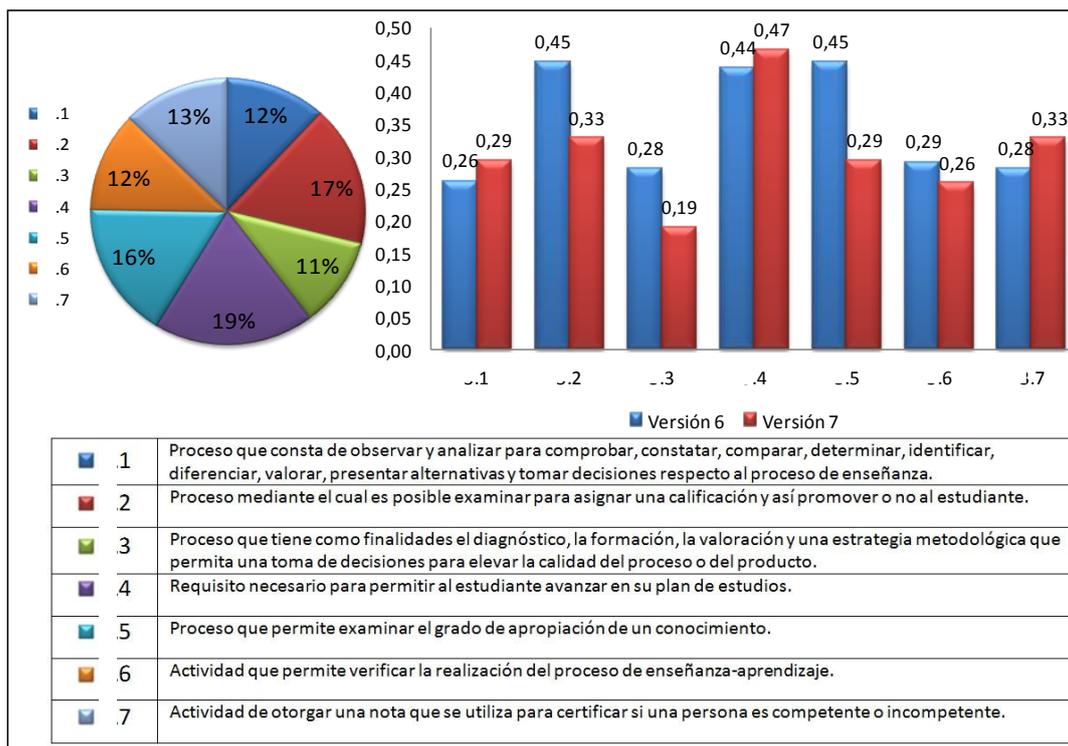
V.1. Percepción sobre el significado de evaluación de aprendizajes.

Recordemos que “el programa de contaduría concibe la evaluación como un proceso integral orientado al crecimiento y desarrollo de los estudiantes. La evaluación debe dar información sobre el proceso de aprendizaje para mejorarlo y así alcanzar los objetivos propuestos” (Carvalho, y otros, 2006, pág. 110), igualmente, los docentes entrevistados la asumen, teóricamente, como un proceso que se da a luz del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no expresan que ésta permite mejorarlo. De manera opuesta a lo anterior, en el caso de los estudiantes (ver gráfico 2), es posible observar que, basándose en su experiencia a lo largo del proceso de formación, el 19% de los estudiantes opinan que está definida como un requisito necesario para permitir avanzar en su plan de estudios, y un 17% afirma que es un proceso mediante el cual es posible examinar para asignar una calificación y así promover o no al estudiante; esto permite inferir que, para los encuestados, la evaluación se está dando con caracteres de promoción y certificación.

Dicha inferencia se apoya también en:

- Testimonios de los estudiantes, que como en un caso particular, plantean: “Al final todos luchamos es por una nota. Si se aprendió o no, eso no es muy seguro”. (EQ 94)
- Que en la encuesta se haya incluido, para la evaluación de aprendizajes, una definición afín con la que se da desde el programa (proceso que tiene como finalidades el diagnóstico, la formación, la valoración y una estrategia metodológica que permita una toma de decisiones para elevar la calidad del proceso o producto -3-) y está haya sido la opción con menor cantidad de votos (11%)
- Que los docentes tienen una opinión respecto a la evaluación en teoría, pero cuando se les pregunta acerca de sus vivencias reales frente a esta, indican que la llevan a cabo porque, entre otras cosas, es una exigencia de las universidades e instituciones docentes.

Gráfico 2: Percepción de los estudiantes respecto al significado de la evaluación de aprendizajes.



Fuente: Construcción propia.

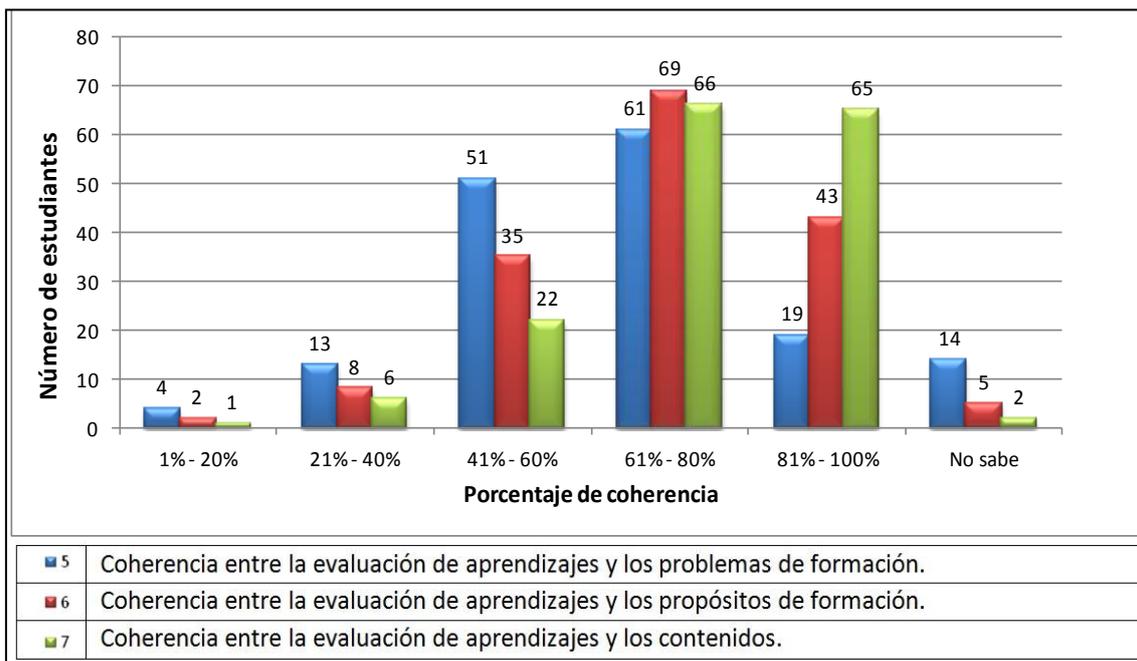
V.2. Coherencia entre la evaluación de aprendizajes y algunos componentes del modelo curricular.

En la encuesta se indagó por la coherencia entre la evaluación de aprendizajes y los problemas de formación, los propósitos de formación, y los contenidos. Como se puede observar en el gráfico 3, el rango porcentual de coherencia elegido en mayoría por los estudiantes, corresponde al comprendido entre 61% a 80% para los tres casos.

Es de resaltar que para el caso de la coherencia entre la evaluación de aprendizajes y los contenidos, los estudiantes hayan elegido casi de manera equivalente al anterior, el rango 81%-100%. Contrario a esto, a la hora de plasmar sus opiniones de manera más abierta, ellos manifiestan que, el nulo seguimiento de los elementos planteados en el microcurrículo de los proyectos de aula (donde se ven expresados los problemas y propósitos de formación, problema, objetivos, competencias y contenidos en relación con cada proyecto de aula), dificulta como tal reconocer si existe o no, dicho grado de coherencia:

“Somos pocos los estudiantes y profesores que se preocupan por definir las metas que se quieren alcanzar en cada proyecto de aula, aunque se encuentren en la página de la facultad.”
“Muchas veces los objetivos propuestos en el proyecto de aula se abordan de manera muy deficiente, incluso he notado de objetivos que a pesar de estar en el proyecto ni siquiera se mencionan en todo el semestre y mucho menos se evalúan” (EQ 162; EQ 81). En contraposición a esto los docentes declaran que siempre hacen una presentación del microcurrículo en todos sus proyectos de aula y velan porque durante los cursos y las evaluaciones se dé respuesta a las preguntas que tienen que ver con los problemas de formación, que el objetivo de las evaluaciones tienda a resolver el problema del proyecto de aula y que haya una adecuada coherencia con los contenidos, especificando que esto puede ser variable dependiendo del contexto (tipo de grupo, cantidad de estudiantes, tiempo que tenga para desarrollarse).

Gráfico 3: Coherencia entre la evaluación de aprendizajes y componentes del modelo curricular.

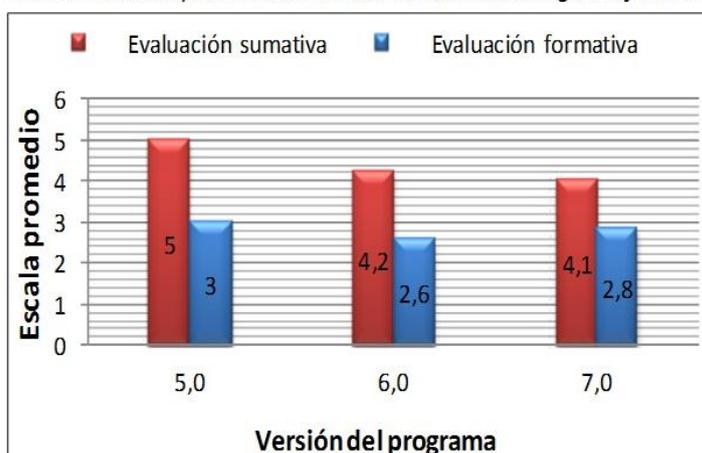


Fuente: Construcción propia.

V.3. Uso de la evaluación según la función.

Los estudiantes han ubicado en una escala²⁷ de uso promedio por encima de 4 a la evaluación sumativa y en una por debajo de 3 a la evaluación formativa (ver gráfico 4), lo cual es discordante con el tipo de evaluación según la función hacia la cual apunta el modelo curricular.

Gráfico 4: Escala promedio de uso de la evaluación según la función.



Fuente: Construcción propia.

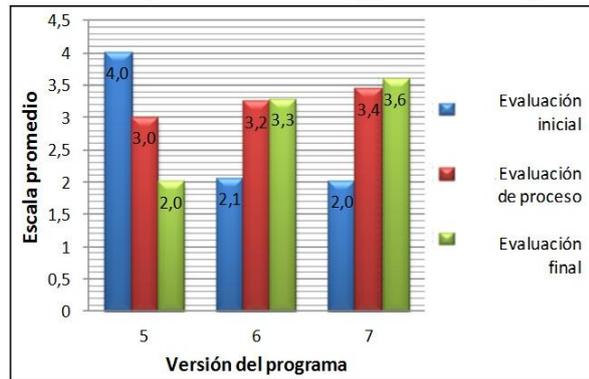
Se debe tener en cuenta que, como se mencionó en el apartado anterior, la evaluación formativa puede cumplir también con la función sumativa, y en ese sentido, los profesores entrevistados afirman que al momento de evaluar estas dos funciones de la evaluación están presentes simultáneamente, incluso, algunos advierten que realizan actividades evaluativas sin el carácter de la calificación, con la función de detectar falencias en lo que se está aprendiendo y enseñando para poder corregir el proceso, a través de talleres y seguimientos (EN 5; EN 7).

²⁷ La escala es de 1 a 5, donde 1 representa que dicho tipo de evaluación de aprendizajes se usa con menos frecuencia y 5 que se usa con mayor frecuencia.

V.4. Uso de la evaluación según el momento de la aplicación.

En relación a la evaluación según el momento de aplicación, el gráfico 5 indica que la evaluación que menos se usa es la inicial, un tipo de evaluación que, según las características del modelo curricular, debería tener gran presencia en los proyectos de aula, pues esta contribuye a la autoformación. Por otro lado, casi la mitad de los docentes indica que hace uso de este tipo de evaluación, lo cual no permite hacer un análisis desde este punto.

Gráfico 5: Escala promedio de evaluación según el momento de aplicación.

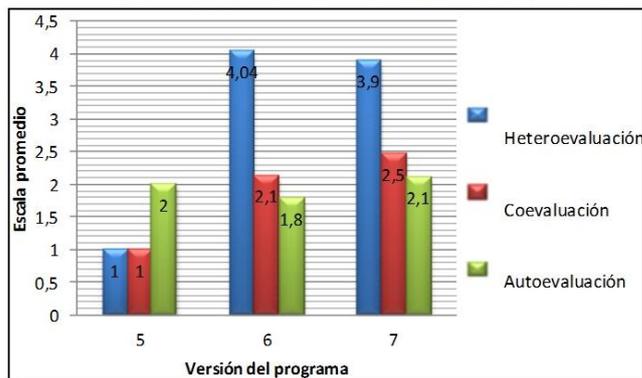


Fuente: Construcción propia.

En segundo lugar, el gráfico también muestra que la evaluación de proceso y final son usadas en escalas similares. La presencia de la evaluación de proceso por lo tanto, indica que a la evaluación de aprendizajes se le está otorgando una adecuada función de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto de debe aclarar que los momentos de la evaluación no implican una relación con el tipo de evaluación formativa o sumativa, sin embargo, si permiten inferir cual es la finalidad que se le está dando a la evaluación de aprendizajes.

V.5. Uso de la evaluación según los agentes que intervienen.

Gráfico 6: Escala promedio de evaluación según los agentes que intervienen.



Fuente: Construcción propia.

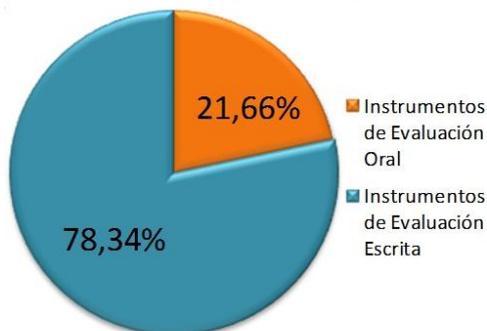
Según el gráfico 6, los estudiantes de la versión seis y siete, coinciden en que de estos tres tipos de evaluación, la que más se usa es la heteroevaluación, seguida por la coevaluación y por último, la menos usada es la autoevaluación.

De igual forma, los profesores expresan que ellos toman la responsabilidad de la construcción de la evaluación, algunos hacen autoevaluación de una manera formal, otros simplemente alientan a los estudiantes a autoevaluarse y otros (EN 6; EN 7) no hacen autoevaluación, pues consideran que los estudiantes no están preparados para hacer este tipo de ejercicios de manera objetiva.

Por lo tanto, si recapitulamos sobre aquello del *modelo de los procesos conscientes*, estaríamos tentados a sostener que estos tipos de evaluación deben aplicarse en iguales cantidades para lograr mayor coherencia con lo planteado en el modelo curricular.

V.6. Uso de Instrumentos de evaluación oral y escrita.

Gráfico 7: Porcentaje de uso de los instrumentos.



Fuente: Construcción propia.

Los estudiantes consideran que el 78% de las veces se usan instrumentos escritos, dejando solo un 22% para aplicar instrumentos de evaluación orales. En este punto los docentes coinciden con los estudiantes, incluso, algunos de ellos expresan que no hacen uso de este tipo de instrumentos (EN 5; EN 6; EN 7), lo cual muestra cómo no se otorga suficiente espacio para instrumentos valiosos como conversatorios, foros, discusiones grupales y otros elementos más dinámicos y acordes al perfil

investigativo que se plantea desde el modelo curricular. Al respecto, cabe destacar, la opinión de un estudiante que expresa: “[los instrumentos] deberían estar más enfocados a explotar la capacidad de reacción, análisis y aplicación de conocimientos en espacios de discusión y exposición.” (EQ167)

Algunas de las razones que los educadores dan para explicar esta situación apuntan a las dificultades que se presentan a la hora de calificar y desarrollar los instrumentos orales debido a la gran cantidad de estudiantes que hay en cada proyecto de aula, así como las limitaciones respecto al tiempo de culminación del semestre, entre otras.

V.6.1. Escala²⁸ de uso de algunos instrumentos de evaluación oral.

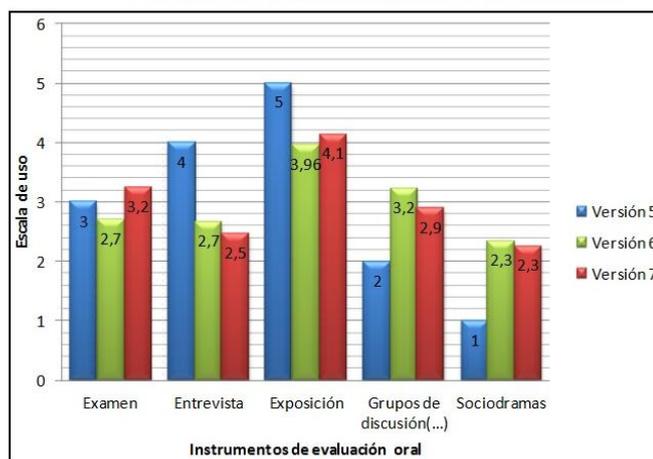
El instrumento de evaluación oral que, para los estudiantes más se aplica, es la exposición (ver gráfico 8), resulta positivo destacar que los grupos de discusión, foros y paneles también se consideran de mucho uso para los estudiantes de la versión seis del programa, los de la versión siete los ubican en tercer lugar.

V.6.2. Escala²⁹ de uso de algunos instrumentos de evaluación escrita.

Se observa que en la escala más alta se ubica al examen tipo test como el instrumento de evaluación escrita de mayor uso, ubicándolo en una escala de uso entre 3.79 y 3.87 (según la versión seis y siete respectivamente), seguido por la opción trabajo escrito y con un rango similar el examen escrito tipo ensayo.

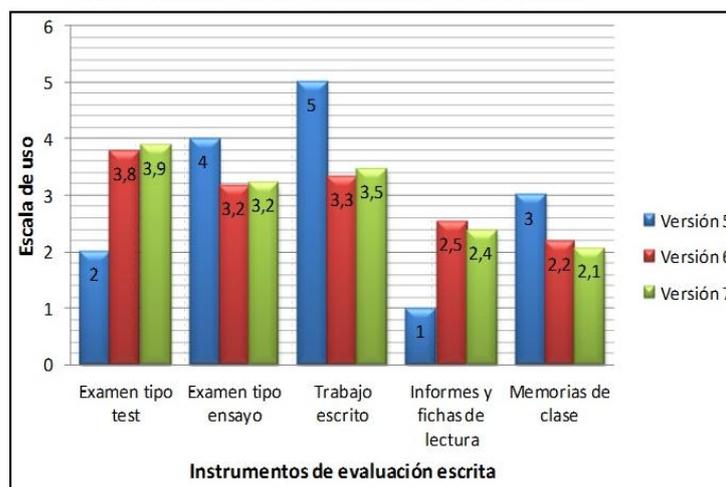
La anterior percepción de los estudiantes es entendible, teniendo en cuenta que los docentes manifiestan que generalmente optan por exámenes tipo test, debido a las facilidades que se presentan a la hora de calificar puesto que los grupos cuentan con un número elevado de estudiantes. Esto es lamentable porque una vez más se está priorizando la calificación por encima de la formación. Los maestros no mencionan el uso de instrumentos como fichas de

Gráfico 8: Escala de uso de los instrumentos de evaluación oral.



Fuente: Construcción propia.

Gráfico 9: Escala de uso de los instrumentos de evaluación escrita.



Fuente: Construcción propia

²⁸ Escala de 1 a 5, donde 1 representa que dicho Instrumento de evaluación de aprendizajes es el usado en menor frecuencia y 5 que es el más usado. Se trata de organizar de menor a mayor según la frecuencia de uso de cada instrumento dentro del proceso de formación adelantado a la fecha. (El asignar esta escala no se repiten números)

²⁹ De igual forma se usa la escala anteriormente mencionada.

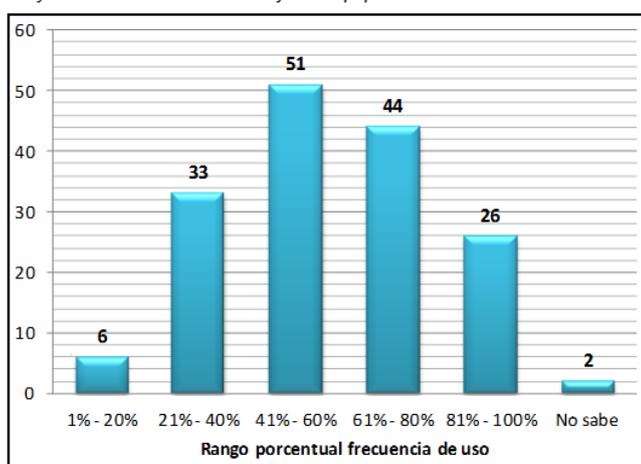
lectura y memorias de clase, los cuales tienen una alta relación con instrumentos alternativos como el portafolio, que, según lo expresado en el apartado anterior, representan una opción muy coherente con el modelo curricular.

V.6.3. Frecuencia de uso del trabajo en equipo.

Las personas que van a incursionar en las exigencias profesionales que presenta el mercado hoy en día, deben estar totalmente aptas y capacitadas para enfrentar la vida laboral; por ello que una de las mayores competencias a desarrollar es el trabajo en equipo. En la encuesta se evidencia la importancia que este aspecto tiene para los estudiantes, ya que opinan que la universidad debe ser la escuela que les permita afianzar la manera de expresión y comunicación en el entorno laboral.

Del total de la muestra de estudiantes, 51 de ellos opinan que la frecuencia con la cual es usado el trabajo en equipo como instrumento de evaluación en los proyectos de aula se encuentra en el rango porcentual comprendido entre el 41% al 60%, 44 de ellos expresan que está entre el 61% al 80%.

Gráfico 10: frecuencia de uso del trabajo en equipo como instrumento de evaluación



Fuente: Construcción propia.

Esto significa que más de la mitad de los estudiantes responden que se encuentra en un rango relativamente alto, esto contrasta adecuadamente con lo expresado en el modelo curricular, donde el trabajo en equipo se presenta como una característica realmente importante. De igual forma, los docentes resaltan la importancia del mismo dentro del modelo y como elemento esencial para un adecuado

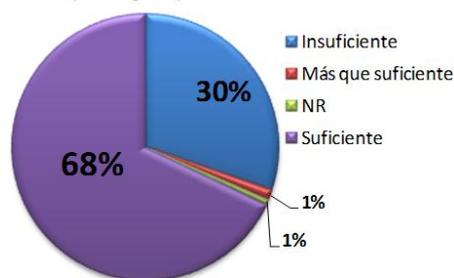
desarrollo profesional, pero mencionan que con el desarrollo de trabajos en equipo se presentan dificultades y retos, una vez más por lo proyectos de aula numerosos y por otro lado, por la posibilidad de que algunos integrantes dejen la carga de trabajo a los demás.

Por nuestro diseño curricular, el trabajo en equipo siempre va a ser importante. [El] limitante de los trabajos en equipo que tenemos nosotros en este momento, es el tamaño de los grupos. [Esto] hace que uno limite las evaluaciones por equipos. ¿Por qué?, porque los equipos tienen que ser muy grandes, y está comprobado que cuando los equipos son muy grandes de hecho la mitad trabaja y normalmente no todos trabajan; y si los hacemos muy pequeños serían cualquier cantidad de grupos, entonces se agotan los temas y es más compleja la evaluación, y se hace mucho más complejo proceso de retroalimentación. (EN 4)

V.7. Aspectos que apuntan hacia la calidad de la evaluación.

V.7.1. Tiempo otorgado para desarrollar la evaluación de aprendizajes.

Gráfico 11: Tiempo otorgado para desarrollar la evaluación de aprendizajes.



Fuente: Construcción propia.

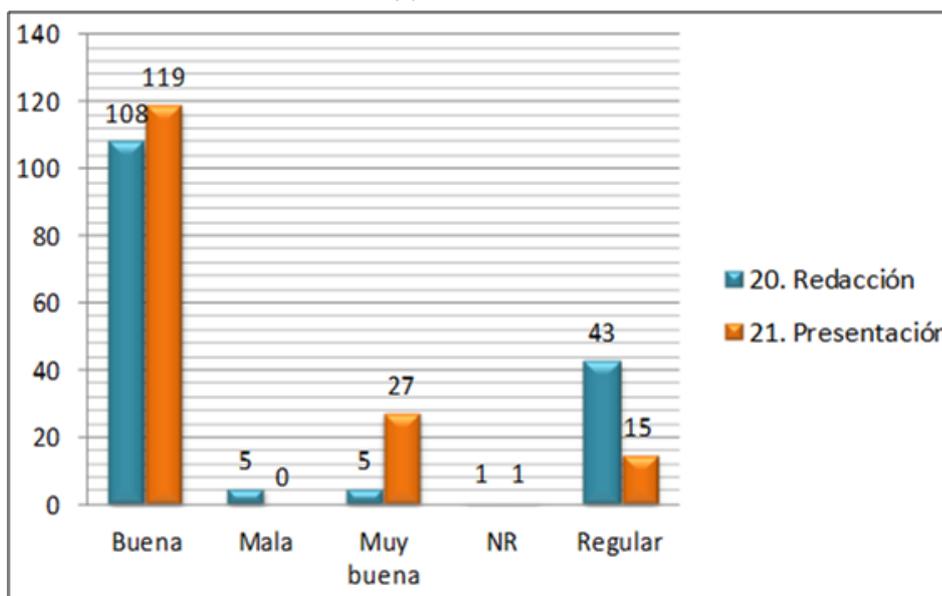
El 68% de los encuestados opinan que el tiempo asignado para desarrollar la evaluación de aprendizajes es suficiente, concuerdan con esto los docentes, los cuales expresan que para asignar este tiempo, doblan la cantidad que ellos mismos tardan en resolver la prueba. Cabe enunciar que algunos

de ellos, sin embargo, creen que hay casos en los que no es suficiente, especialmente en aquellos proyectos de aula que apuntan hacia procesos muy contables y matemáticos.

V.7.2. Redacción y presentación del instrumento.

Un 66% de los estudiantes cree que la redacción de los instrumentos de evaluación es buena, esa misma opinión la tiene un 73% de éstos respecto a la presentación de los instrumentos (ver gráfico 12). Al mismo tiempo los docentes explican que cada vez tienden a mejorar más en estos ítems, debido a la experiencia y a las retroalimentaciones que obtienen de los estudiantes.

Gráfico 12: Redacción y presentación del instrumento.



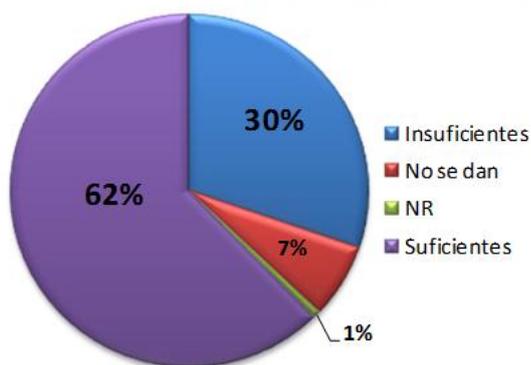
Fuente: Construcción propia.

V.7.3. Instrucciones dadas para el desarrollo de los instrumentos.

Las instrucciones dadas para desarrollar la evaluación de aprendizajes son consideradas suficientes por un 62% de los estudiantes.

Una de las explicaciones posibles para que dicho porcentaje no sea mayor, es que según lo dialogado con los maestros, generalmente las instrucciones para el caso de instrumentos como el examen, son dadas de manera oral y no son consignadas como tal en el encabezado de la prueba; sin embargo si resaltan la existencia de instructivos completos para el caso de trabajos escritos y productos de entrega final.

Gráfico 13: Instrucciones dadas para el desarrollo del instrumento.



Fuente: Construcción propia.

V.7.4. Espacio asignado para resolver dudas.

Del gráfico 14 se infiere que el 54% de los estudiantes considera que algunas veces se da la oportunidad de clarificar dudas previamente o durante la evaluación; por otra parte, ver que el 37% opina que casi siempre se da este espacio, genera un cuestionamiento en cuanto a la posibilidad de hacer afirmaciones válidas respecto a este ítem.

En el mismo sentido, apuntado hacia aspectos que tienen que ver con la calidad de la evaluación, se indagó por la presencia de una retroalimentación de las pruebas y se obtuvo como respuesta que la retroalimentación está presente en promedio un 35% de las veces. Si entramos a analizar por qué se ha otorgado un porcentaje tan bajo, se pueden tomar de referente las entrevistas, las cuales arrojan que este tipo de procesos en algunos casos se llevan a cabo de manera más individual y fuera del salón de clase, en otros pocos simplemente no se hacen, pero la mayoría de docentes tienen presente la importancia de este referente.

Aspectos que hacen difícil la retroalimentación para los docentes tienen que ver con el número de estudiantes por curso y el tiempo del semestre, en el caso de los estudiantes, esto se puede ver detenido debido a que no se les sean devueltos los enunciados, así como lo expresa Salinas, lastimosamente “*él se entera de su calificación, pero no de sus aciertos*”. (2001, pág. 35)

Al hacer un análisis global de estos referentes que apuntan hacia la calidad de la evaluación de aprendizajes, se puede decir que en general, a excepción de la retroalimentación, existe una coherencia entre las vivencias de los estudiantes y lo que desde el currículo se propone.

V.8. Características del modelo curricular apreciables en la evaluación.

En el gráfico 15 es posible contemplar cuál es la escala³⁰ de presencia de cada característica en el modelo curricular, según la percepción de los estudiantes.

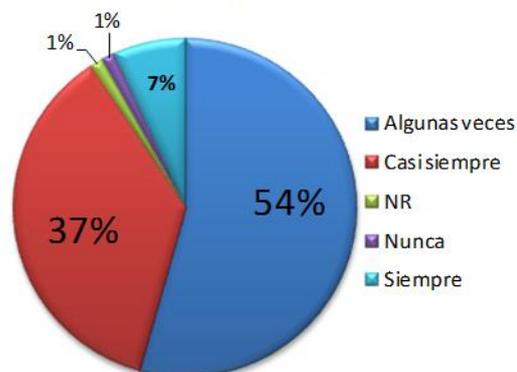
Teniendo en cuenta dicha escala, es válido expresar que para los estudiantes casi todas las características del modelo tienen una presencia aceptable en la evaluación de aprendizajes, a excepción de la internacionalización, la cual consideran que cuenta con baja presencia; además, en las preguntas abiertas, respondieron que en muchos casos ellos cumplen con la función de seguir al docente, puesto que el proceso gira entorno a éstos, por lo que no cuentan con la opción de cuestionar o ser orientado, ni tampoco de investigar.

Referente al tema, es pertinente afirmar que la sintonía, entre el modelo y la evaluación, no alcanza los niveles adecuados en el caso de la presencia de las características, que son transversales a todo el modelo y por tanto deberían ser más notorias en todos los componentes de éste, incluida por supuesto, la evaluación.

Por ejemplo en el caso de la primera característica consultada, el departamento afirma que:

³⁰ La escala se determinó de la siguiente manera: 1: presencia nula, 2: poca presencia, 3: presencia aceptable, 4: buena presencia, 5: completamente presente.

Gráfico 14: Espacio asignado para resolver dudas.

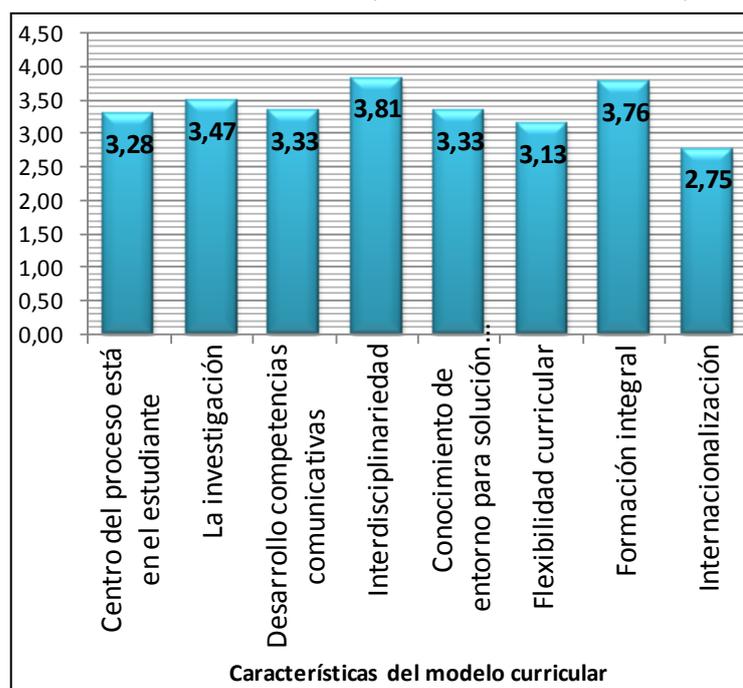


Fuente: Construcción propia.

El estudiante en las nuevas propuestas curriculares es el eje central del proceso, por lo tanto, esto debe tenerse en cuenta al momento de llevar a cabo la evaluación, el cual como se ha manifestado con anterioridad, hace parte integral del proceso de formación de los discentes. (Carvalho, y otros, 2006, pág. 109)

Pero la percepción de lo vivido por los estudiantes a lo largo de su proceso, parece rallar con esa afirmación teórica. Situación que también contrasta con aspectos analizados anteriormente, como el tipo de evaluación según el agente que interviene, donde se obtuvo que el docente es quién interviene de manera más común, aplicando la denominada heteroevaluación.

Gráfico 15: Características del modelo curricular apreciables en la evaluación de aprendizajes.



Fuente: Construcción propia.

Referente a las evaluaciones tipo habilitación, los estudiantes plantearon la existencia de deficiencias en el tiempo de la prueba y extensos contenidos, mayor exigencia en la evaluación de contenidos, poco acompañamiento durante el proceso y la existencia casi nula de retroalimentación en estos casos.

VI. Conclusión provisional y recomendaciones.

Cuando se pretende privilegiar el aprendizaje significativo, desde la solución de problemas, los enfoques y tipologías de la evaluación deben apuntar hacia propuestas de corte formativo, de lo contrario se dará un direccionamiento hacia la calificación y certificación debido a lo obligatorio de estos aspectos en las instituciones docentes. En consecuencia, el currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, merece una evaluación decididamente formativa, por lo cual se sugiere avanzar en la construcción de escenarios de evaluación coherentes con el modelo curricular adoptado, puesto que el análisis de los hallazgos, evidenció que la función que actualmente cumple la evaluación de aprendizajes es en su mayoría de corte memorístico y sumativo, lo que genera lesiones en la denominada autoformación a través de los procesos conscientes para los futuros profesionales.

No olvidamos que lo anterior representa un reto para toda la institución y sus actores, teniendo en cuenta que en el contexto universitario aquí mencionado se ha dado un incremento significativo en el número de estudiantes a costa de la mal llamada ampliación de

cobertura en pro de la calidad; la cual, en realidad se ha dedicado al aumento de cupos en los programas profesionales, sin tener en cuenta que ello debería ir acompañado de la ampliación de infraestructura, de oferta de cursos y horarios, de planta docente, entre otros; de lo contrario se da una disminución en la calidad de los programas cuando los docentes reciben altas cargas académicas y administrativas, los estudiantes pierden la oportunidad de hacer parte de procesos más personalizados, donde sus falencias y habilidades propias sean tenidas en cuenta a la hora de estructurar dichos procesos, y los tiempos y espacios universitarios se tornan insuficientes. Finalmente, todo esto tiende a recaer negativamente sobre los sistemas de evaluación de aprendizajes, que para poder dar respuestas oportunas se convierten en simples momentos de calificación de los grupos, más no de cualificación de los individuos.

Otra consecuencia de estos problemas, es que de manera palpable los estudiantes no logran percibir la evaluación de aprendizajes a la luz de lo que se ha planteado en el modelo. Sin embargo, una posible solución más a corto plazo en comparación con la esbozada referente al número de alumnos, tiene que ver con la mera inclusión de otras tipologías de evaluación que en realidad cualifican el proceso y no entorpecen las dinámicas universitarias, como la evaluación inicial que sirve para diagnosticar y centrarse en las destrezas y debilidades de los estudiantes; así como la importancia del uso de instrumentos enfocados hacia la comprensión de los procesos y la participación de éstos, teniendo en cuenta que el gran protagonismo dado a instrumentos tradicionales refleja una incoherencia con aspectos como la integralidad y flexibilidad curricular, los cuales indican que en el modelo hay cabida para: instrumentos alternativos (tales como bitácoras, diarios de clase, muestras de trabajo), diferentes formas de enseñanza-aprendizaje, fomentando la innovación y la creatividad en los estudiantes, desarrollar actividades situadas en la realidad, la presencia de proyectos de investigación en los que el estudiante pueda participar, así como proyectos de aula que impulsen esta práctica.

Igualmente, con el objetivo de lograr mayor coherencia con el modelo, se debe apuntar más hacia la autoevaluación, dando mayor cabida al estudiante, protagonista y encargado de su autoformación. En este sentido, uno de los aspectos a trabajar es la objetividad y honestidad que debe tener el estudiante al momento de autoevaluarse. Por otro lado, debido a que para estudiantes, profesores y el modelo curricular, el trabajo en equipo es de gran importancia y tiene que ver con la articulación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo, se debe impulsar esta práctica, encontrando formas alternativas de desarrollarlo en grupos numerosos, o en unidades de tiempo reducido.

A través del análisis detallado de las percepciones de docentes y estudiantes, también se logró divisar que ambos suelen confundir evaluación de aprendizajes con el instrumento que se usa para desarrollarla. Esto puede contrarrestarse con la implementación de talleres y cursos sobre el tema de la evaluación de aprendizajes, enfocados hacia los profesores para que éstos transmitan mensajes adecuados al respecto y no se genere más confusión en las aulas.

Es destacable que los estudiantes perciben la existencia de una afinidad entre las evaluaciones y los propósitos de formación, problemas de formación, y contenidos; sin embargo, podría mejorarse incluyendo en el encabezado de cada instrumento información referente al propósito, problema, objetivos, y contenidos a los cuales responde; en consonancia con lo anterior, uno de los profesores expresa:

(...) Normalmente no lo hacemos, uno internamente sabe (...) cuál es el objetivo, pero normalmente en la prueba no lo escribimos, es una falla, deberíamos hacerlo, pero debería ser algo mas institucional desde el diseño de las pruebas, o por ejemplo, que las pruebas no sean personales, sino [que], si hay tres grupos de procesos uno debería hacer una prueba para todos, que no sea del profesor, sino que el grupo de profesores la diseñen y la pueden aplicar general a todos. Aquí personalizamos mucho las prueba apegándonos al tal criterio de la libertad de

cátedra, pero vamos más allá: varios profesores que dan el mismo curso hacen evaluaciones totalmente diferentes, con objetivos totalmente diferentes, [por lo tanto] también habría que hacer algunos acuerdos ahí y poder inclusive evaluar si todos los cursos del (...) mismo proyecto están evaluando lo mismo, están alcanzando los mismos objetivos. (EN 4)

Al contemplar la evaluación de aprendizajes desde la perspectiva sistémica se logra deshacer esa idea de que es una actividad final y acabada, se abre la posibilidad para entreverla como un proceso que se retroalimenta continuamente y que involucra el gran número de actores considerados en la gama de sistemas concernientes a ésta. Igualmente, esto permitirá que la evaluación de aprendizajes sea tenida en cuenta desde cada pequeño ámbito de las instituciones docentes. La evaluación de aprendizajes debe ser pensada como acto educativo y no como simple dato.

Respecto de la evaluación de aprendizajes hay mucho por mejorar si se quiere trascender esquemas tradicionales en los que la calificación es sólo un dato de discriminación, de inclusión - exclusión, de formalidad educativa para establecer quiénes avanzan y quiénes no. La evaluación claramente implica calificación; más técnicamente, la construcción de un indicador. Pero el fin no es esa calificación, sino el tipo de reorientaciones que puede sufrir el proceso de formación a partir de lo que expresan los indicadores construidos. La función de la evaluación ha de ser más la de formar al estudiante que la de informar sobre el estudiante. (Rojas & Ospina, 2011, págs. 57-58)

Desde el enfoque sistémico, se comprende que la cualificación de un proceso actúa recursiva y sinérgicamente en los demás. Si la evaluación de aprendizajes mejora, se logran mejores competencias formativas y se le da más consistencia al modelo curricular. Todo no dependerá de la evaluación de aprendizajes, pero ese es el núcleo de la presente investigación. El reto del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia será insistir en ganar en coherencia entre la teleología del currículo y las prácticas concretas de evaluación de aprendizajes. También continuar ejerciendo investigación del currículo para entregar las mejores rutas que favorezcan la formación de los hombres y mujeres que serán luego ciudadanos del mundo y profesionales de la contabilidad construyendo confianza pública.

VII. Referencias y bibliografía.

Álvarez, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.

Álvarez, C., & González, E. M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Edinalco Ltda.

Araujo, J. A. (2012). Prefacio. En *Huellas y devenir contable. Construyendo las rutas del pensamiento contable* (págs. 17-19). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Bertoglio, O. J. (1982/1993). *Introducción a la Teoría General de Sistemas* (8ª reimpresión). México D.F.: LIMUSA, Grupo Noriega Editores. Disponible en: <duccion%20a%20La%20Teoria%20General%20De%20Sistemas%20(Oscar%20Johansen).pdf>.

Carvalho, J., & Ospina, C. M. (2009). Elementos Generales. Currículo Contaduría Pública. Universidad de Antioquia. En G. Rueda (Ed.), *Enfoque y estructura curricular. Convenio de cooperación académica entre programas de Contaduría Pública* (págs. 47-73). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Carvalho, J., Cadavid, L. A., Zapata, M. Á., Tobón, F. L., Duque, M. I., Álvarez, M. C., y otros. (2006). *Recreando el currículo*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Colmenares, A. M. (2008). Evaluación formadora: ¿estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Educare*, 12 (3). Disponible en: <<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/33>> <03/16/2013>.

Comité de Autoevaluación y Acreditación. (2012). *Informe de autoevaluación para renovar la acreditación del programa de Contaduría Pública*. Universidad de Antioquia,

Departamento de Ciencias Contables, Medellín. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadCienciasEconomicas/ElementosDiseno/Documentos/Autoevaluacion/INFORME_PROCESO_DE_AUTOEVALUACION_2012_0.pdf> <05/04/2013 01:52 a.m.>.

Comité De Transformación Curricular. (2001). *Proceso de transformación curricular: propuesta para el debate del departamento de Ciencias Contables*. Universidad De Antioquia, Facultad De Ciencias Económicas, Departamento De Ciencias Contables. Medellín. Disponible en Internet: <<http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/IPPA/ACUERDOS%20TRANSFORMACION%20CURRICULAR/documento-maestro-rector/Doc%20Rector%20%20Contaduria.pdf>> Consultado: 23/09/2013 16:11.

Comunidad Andina de Naciones. (2012). *Quiénes somos: Reseña Histórica*. Recuperado el 18 de Julio de 2012, de Comunidad Andina: <http://www.comunidadandina.org/Resena.aspx>

CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2007). *Reglamento estudiantil y normas académicas de pregrado*. Medellín: Disponible en <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/r_estudiantil/re_completo.html><23/04/2013. 12:52 a.m.>.

Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (2002). *Investigación evaluativa*. Bogotá: Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/52074969/12/BIBLIOGRAFIA>><03/16/2013>

Departamento de Ciencias Contables. (2012). 50 años, Programa de Contaduría Pública. [Video Institucional Universidad de Antioquia] . Medellin, Antioquia, Colombia.

Departamento de Ciencias Contables. (s.f.). *Presentación: Contaduría: Dependencias Académicas: Facultad de Ciencias Económicas*. Recuperado el 6 de Marzo de 2013, de sitio Web de la Facultad de Ciencias Económicas Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/CienciasEconomicas/B.Institucional/C.DependenciasAcademicas/Contaduria/AspectosGenerales>

Díaz, J. J. (S.M.D). *La evaluación y la formación integral*.

Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública -FENECOP-. (s.f.). *Grupos miembros: Gecua*. Recuperado el 6 de Marzo de 2013, de Sitio Web de Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública -FENECOP-: http://www.fenecop.org/index.php?option=com_content&view=article&id=67:gecua&catid=37:grupos&Itemid=59

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGRAW-HILL.

Giraldo, S., & Martínez, A. M. (2012). La Universidad de Antioquia y su aporte a la construcción de pensamiento contable: a propósito de la educación contable como línea de investigación. En M. A. Machado (Ed.), *Huellas y devenir contable. Construyendo las rutas del pensamiento contable* (págs. 301-339). Medellín: Sello Editorial Centro de Investigación y Consultorías -CIC-.

González, E. M. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

González, E. M. (S.M.D). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Medellín. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=74223>><30/07/2013 04:02 a.m.>

González, E. M., Upegui, M. E., Duque, M. I., & Álvarez, M. C. (2009). *Sobre la evaluación de currículos en la educación superior*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15 (1), 85-96. Disponible en: <http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/gestion_evaluacion_actv_ext_evaluacionaprendizajetendencias.pdf><03/16/2013>

Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Königsberg. Consultado: <https://e863cdd6-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/filosofiapanama/Home/libros-pdf-filosofia/Immanuel_Kant_-_PEDAGOGIA.pdf><28/02/2013 11:11 p.m.>

Mateus, J. R., & Brasset, D. W. (2002). La Globalización: Sus Efectos y Bondades. *Economía y Desarrollo*, I (1).

Ministerio de Educación de Perú. (2009). *Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica*. Perú. <http://dineba.minedu.gob.pe/consensuados/GuiaEvaluacion.pdf>

Osorio, J. (2012). Presentación. En M. A. Machado (Ed.), *Huellas y devenir contable. Construyendo las rutas del pensamiento contable* (págs. 13-15). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Real Academia Española -RAE-. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. <www.rae.es>.

Restrepo, B., García, N., Restrepo, S., Arango, A., Aponte, A., Bernal, T., y otros. (2003). *La evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas -ABP- experimentación y validación*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Reyes, L. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Ciencia y Tecnología*, 68-79.

Rojas, W., & Ospina, C. M. (2011). Consideraciones sobre el sentido de un proyecto educativo en contaduría pública. *Cuadernos de administración*, 27 (45), 45-60. En: <[http://cuadernosadm.univalle.edu.co/Articulos/45-Cuadernos_de_administracion_\(Enero-junio_2011\)/Cuadernos_de_administracion_V27_N45_\(03\).pdf](http://cuadernosadm.univalle.edu.co/Articulos/45-Cuadernos_de_administracion_(Enero-junio_2011)/Cuadernos_de_administracion_V27_N45_(03).pdf)>

Salinas, M. L. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. (2007). *Reglamento estudiantil y normas académicas de pregrado*. Consultado en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/r_estudiantil/re_completo.html><02/08/2013 9:48 p.m.>

von Bertalanffy, L. (1986). Introducción y El significado de la Teoría General de los Sistemas. En *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (págs. 1-53). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Tomado de: <<http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/08/teoria-general-de-los-sistemas-ludwig-von-bertalanffy.pdf>>