

Revisión

La evaluación integradora con un enfoque inclusivo: una propuesta desde el ejercicio en la formación de profesores

The integrating evaluation with an inclusive approach: a proposal from the exercise in teacher training

Yaquelín Alfonso Moreira, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Convenio Universidad Metropolitana del Ecuador-Universidad de Cienfuegos, yalfonso@umet.edu.ec, Ecuador.

María Guadalupe Valladares González, Doctora por la Universidad de Jaén, Profesora Titular, Convenio Universidad Metropolitana del Ecuador-Universidad de las Artes, mvalladares@umet.edu.ec, Ecuador

Recibido: 20/01/2019 Aceptado: 21/12/07/2019

Resumen

La evaluación integradora es una de las temáticas que precisa mayor atención en las prácticas educativas que desarrollan los profesores en la formación inicial de los estudiantes. Al iniciar sus estudios el futuro profesor se enfrenta a nuevas exigencias que solo podrá superar, si los docentes estimulan la apropiación de estrategias de aprendizaje para la vida donde se relacionan interdisciplinariamente los conocimientos y dejan de promover la identificación de los estudiantes por la evaluación individual de cada asignatura o disciplina. La experiencia en los últimos seis años de trabajo en la formación inicial de los estudiantes, permite a los autores presentar las concepciones y la propuesta que asumen para conseguir este propósito. Se incluye la reflexión acerca de la utilización y trascendencia formativa de la evaluación integradora basada en las prácticas educativas que propician la aplicación de las estrategias de aprendizajes, así como la generalización y transferencia de estas, en las diversas actividades que debe desarrollar el profesor en formación para ser evaluado.

Palabras clave: evaluación; integradora; formación; inclusivo; enfoque.

Abstract

The integrative evaluation is one of the topics that requires greater attention in the educational practices that the teachers develop in the initial formation of the students. At the beginning of

their studies the future teacher faces new demands that can only be overcome, if teachers stimulate the appropriation of learning strategies for life where knowledge interdisciplinary and stop promoting the identification of students by individual evaluation of each subject or discipline. The experience in the last six years of work in the initial formation of the students, allows the authors to present the conceptions and the proposal that they assume to achieve this purpose. It includes the reflection on the utilization and formative transcendence of the integrative evaluation based on the educational practices that propitiate the application of the learning strategies, as well as the generalization and transference of these, in the various activities to be developed by the teacher in training to be evaluated.

Keywords: evaluation; integrative; training; inclusive; focus.

Introducción

El carácter estratégico de las decisiones didácticas orientadas a potenciar el aprendizaje desde la secuenciación gradual de actividades, tareas docentes y acciones que se presenta como fin primero y último del proceso de enseñanza-aprendizaje, precisan el diseño de propuestas, que permitan atender la evaluación integradora dentro de la diversidad áulica, como concepción de partida para organizar la clase u otra actividad y suscribe su importancia como orientación teórica para las carreras y su profesorado en el contexto de la Educación Superior.

Las concepciones teóricas y metodológicas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en la formación profesional, han sido tratados por autores como: Castro (1999), Portela (2001), Pérez y Portuondo (2011), Escudero (2006), Horruitinier (2009), Tejada (2010), Rodríguez (2012), los que coinciden en la necesidad de evaluar aparejado al aprendizaje, como el profesor en formación puede implicarse en los procesos de autogestión y autorregulación de su aprendizaje.

Sin embargo, es evidente que son insuficientes los estudios que valoricen la integración de estos aspectos en el proceso formativo y persisten irregularidades en la planificación de las evaluaciones que estimulen a los futuros profesionales a la búsqueda, a la indagación y a la problematización del contenido que aprende.

Las evaluaciones integradoras precisan con mayor énfasis el sistema de conocimientos desde las relaciones interdisciplinarias, pero no en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en su perspectiva integradora, ni en los métodos en el proceso evaluativo que realce la relación entre

los problemas que tiene que resolver el profesional en formación y su modo de actuación, lo que limita el proceso evaluativo en el aula; pues no se concibe como el componente que regula el logro de los objetivos y del contenido tratado, ni los métodos y medios utilizados para que influya realmente en la formación del profesional que se forma.

Desde este referente se asume que la evaluación integradora debe ser activa y regulada; propiciar la participación del profesorado en la gestión del conocimiento y su aplicación a situaciones nuevas en las que el futuro profesor produce su propio conocimiento. Por tanto, la evaluación integradora es esencial para estimular las motivaciones, los intereses y estrategias internas dirigidas a promover el sentido de por qué y para qué aprender, otorgando significado a la autoevaluación que el estudiante hace de lo que se le enseña y aprende.

Desde el punto de vista didáctico supone que el docente universitario estimule la necesidad de expresar el interés por evaluarse y desarrollar nuevas metas integradoras y la satisfacción de lograrlas como una vía para otorgar seguridad y confianza en sí mismo. Por tanto, la práctica educativa debe fomentar la evaluación y autoevaluación, establecer relaciones e integraciones de conocimientos aplicables desde las asignaturas a las actividades y con ello favorecer la comunicación, el esfuerzo, la voluntad para continuar aprendiendo y acceder a niveles de desarrollo potenciales.

A partir de lo expresado, el objetivo de nuestra propuesta es demostrar cómo se utiliza la evaluación integradora con una orientación inclusiva, en función del modo de actuación profesional pedagógico en el proceso formativo.

Desarrollo

La evaluación como categoría pedagógica, agente-componente del proceso pedagógico incluye acciones como: medir, calificar, cualificar y establecer parámetros que se encaminan al proceso de formación y desarrollo del futuro profesional de la docencia. Además, se ha creado en estos tiempos, en una dinámica entre el diagnóstico y ella misma, constituyendo la polémica actual su carácter integrador y desarrollador que le aporta su enfoque inclusivo.

Implica entonces, buscar alternativas que se basen en la vivencia, el respeto a la individualidad y el ritmo de cada uno, desde la interdisciplinariedad entre las asignaturas. Por tanto, las decisiones para concretar la evaluación integradora deben centrarse en tres ámbitos

fundamentales:

Organizacional: informa de los aspectos relativos a los espacios, tipos de actividades, disponibilidad de medios, de recursos de ayuda y apoyo, para acceder a la información y potenciar el óptimo funcionamiento institucional y entre los profesores de las asignaturas para garantizar la evaluación integradora en la práctica educativa.

Procedimental: que deviene y pone énfasis en la importancia de ofrecer las alternativas que potencian la evaluación integradora como actividad colaborativa y cooperativa entre profesores y en el grupo, en la cual la participación esta mediatizada por la diversidad de conocimientos que integran los estudiantes y los docentes universitarios, la cual emana de la diversidad metodológica del proceso.

Formativo: que implica una orientación formativa de los componentes didácticos; en los cuales las actividades evaluativas integradoras propicien el respeto a la individualidad, la búsqueda de un clima de aprendizaje de ayuda y apoyo de todos y cada uno de los estudiantes. Se excluyen las actitudes que identifican, acentúan o profundizan la diferencia de segregación, por tanto, se asume como una exigencia y se considera rectora de las decisiones didácticas y organizativas.

Luego, se deben diversificar las alternativas evaluativas de manera que la integración de los conocimientos de respuestas a la diversidad de los estudiantes. Presupone que la atención a estos estudiantes fluya como parte de toda una intervención programada entre las asignaturas para estimular el desarrollo de las capacidades que permitan la integración del joven profesor a la vida socioprofesional.

Para concretar este propósito se debe concebir actividades y tareas curriculares que ofrezcan a los estudiantes diferentes vías de acceso a la información, de integración y generalización de los aprendizajes; por tanto, deben ser actividades que promuevan la integración de conocimientos, la participación y la implicación de cada uno de ellos en su propio proceso de evaluación y autoevaluación desde el grupo al que pertenecen.

A esto se une la necesidad de facilitar diferentes tipos de ayuda y apoyo que permitan estimular la autonomía y la adopción de un rol cada vez más activo en la gestión y el control de su proceso evaluativo. Esto significa que en el centro de las estrategias de enseñanza aprendizaje se debe propiciar una autoevaluación continua de los procesos cognitivos, afectivos y psicosociales. En correspondencia las decisiones metodológicas deben favorecer el ajuste de

las tareas a los ritmos, habilidades y aspiraciones que tienen cada uno de los estudiantes como individualidad dentro del grupo y las que el propio grupo se propone como reto formativo. En este interés el docente de la universidad deberá estimular cuatro aspectos esenciales:

Intencionalidad del objetivo de la evaluación integradora: implica reconocer entre las asignaturas el objetivo de manera integrada y desde él, la habilidad a desarrollar, el contenido que se integra y la contribución que aportará al proceso de aprendizaje, valorando la importancia y factibilidad de las estrategias desde cada asignatura para acceder al contenido del aprendizaje.

Identificación de los recursos: los recursos conforman el núcleo de una evaluación basado en la integración de saberes que pueden ser enseñados y aprendidos. Es imprescindible que el docente universitario, motive al estudiante a realizar las actividades para que puedan valorar cómo estas influyen en su desempeño cognitivo, así autoevaluarse y poder evaluar a los demás. En este sentido no puede olvidarse que el aprendizaje de cualquier procedimiento o estrategia para aprender a autoevaluarse exige constancia.

Reflexión ante cada evaluación integradora: los docentes universitarios deben propiciar que los profesores en formación se interroguen cada vez que realicen una evaluación integradora en qué deben hacer, cómo, cuándo y qué resultado van a conseguir. Esto es válido para este tipo de estudiantes que además será sometido a las diferentes formas de evaluación que les son inherente a la naturaleza epistémica de las asignaturas y disciplinas que conforman el currículo universitario.

Identificación de los factores que influyen en el proceso de evaluación y que caracterizan la actividad de estudio en todas las asignaturas

Es preciso que el docente universitario pueda reconocer qué aspectos estimulan o retrasan los resultados que provienen de las evaluaciones integradoras para que los profesores en formación, se entrenen en la gestión de las vías para controlar o eliminar su influencia y se reorienten en la búsqueda alternativa para lograr el éxito en la actividad de estudio. Aprender a estudiar es la clave para conseguir mejores resultados en las evaluaciones y en el desarrollo integral de la personalidad.

En la práctica educativa estas acciones inician con el diagnóstico de la esfera cognitiva/afectiva

y social para atender las diferencias:

a) el contenido: que alude a lo concerniente a qué procesos, estados, cualidades, el contenido de aprendizaje a partir de la naturaleza de los contenidos que se aprenderán, las particularidades y demandas de la tarea en cuestión así como las características de la situación de enseñanza-aprendizaje;

b) la forma en que aprenden: que refiere la diferencia en cuanto al ritmo, velocidad, la intensidad de las respuestas y tono emocional que tienen las mismas.

El diseño de las actividades o tareas que deben poseer una concepción didáctica y formativa común en el colectivo de año o carrera y adoptar sus formas de concreción en la práctica.

El docente universitario organizará de manera flexible el dominio progresivo de las estrategias, modos de actuar de los estudiantes, al modelar los niveles de desarrollo de cada uno y propiciar el acceso a niveles de ayuda individualizada que estimulen paulatinamente el tránsito del control externo, al interno individual.

Se trata entonces de asumir la estimulación del aprendizaje mediante la evaluación como elemento dinamizador del desarrollo y no solo el dominio de los conocimientos que configuran el currículo. El perfeccionamiento de esta; les permitirá acceder a nuevos y más complejos conocimientos e integrarlos en función del desarrollo del grupo al que pertenecen y en su propio desarrollo.

La concepción de las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Las actividades orientadas a la evaluación integradora como proceso implican que los docentes enseñan y entrenan a sus estudiantes en habilidades y procedimientos eficientes para aprender y para estudiar desde el conocimiento interdisciplinar. Los estudiantes deliberadamente, utilizarán sus propias estrategias y procedimientos ya aprendidos y así el docente puede determinar los estilos de aprendizaje que debe propiciar en ellos.

Esta situación legitimó la necesidad de llevar a cabo una experiencia individual que permitiera luego, una interpretación integradora de los resultados. El estudio incluyó los cursos 2014/2018.

La concreción del enfoque de la evaluación integradora, comenzó al identificar el tipo de evaluación que utilizan los profesores y los estudiantes en su formación inicial, resultados que permitió a los autores iniciar esta experiencia con la identificación de las formas en que aprende

el estudiante que ingresa a la carrera de Educación Inicial.

El resultado de este estudio confirmó que el esfuerzo de los docentes universitarios por dirigir el proceso de evaluación con el rigor que demanda la Educación Superior, estaba mediada por la contradicción entre la manera en que se enseña y la que utilizan los estudiantes para aprender.

El análisis advierte que la evaluación académica de los estudiantes en el 1er año de las carreras predominan notas de más de 90 puntos. Sin embargo, los análisis cualitativos advierten problemas de aprendizaje relacionados con las habilidades comunicativas y de estudio. Además, son evidentes las insuficiencias en la gestión de la información sobre todo, con el manejo de la bibliografía en soporte duro. Incide también cierta desvalorización sobre lo que aprenden en el currículo de formación para la práctica y en las estrategias que utilizan los estudiantes en su aprendizaje basadas en la explicación del profesor.

Consideran que la explicación del profesor es la vía fundamental para un aprendizaje exitoso, plantean que “recordar las palabras del profesor es el procedimiento más utilizado para aprender”. En correspondencia no valorizan las instrucciones escritas que se le ofrecen, tampoco valoran la toma de notas elaborada por ellos y el resumen, como recursos importantes para aprender, por el contrario aluden a la preferencia por el dictado, la copia textual desde internet. Este es utilizado como recurso fundamental.

Respecto al estudio y preparación que realizan de manera individual, por lo general, refieren que “dedican poco tiempo y demasiadas tareas de cada asignatura”. Asimismo, al explorar los niveles cognitivos se pudo constatar el predominio del primer nivel de desarrollo: por lo general pueden interpretar los conceptos básicos en un situación problémica de la realidad escolar pero no pueden fundamentarlos desde el punto de vista teórico y para explicar o argumentar se apoyan en la práctica en un intento de relacionarlos pero no logran transferirlos a situaciones nuevas, ni integrarlos.

No obstante, se advierte que el significado y sentido de los aprendizajes se aleja de las relaciones entre el saber hacer profesional y el saber, lo cual puede estar incidiendo en el poco interés que muestran en aprender los conceptos y términos técnicos profesionales o al fundamentar los procesos en los que participan, es evidente el predominio de un enfoque memorístico acerca de lo que deben aprender y en la identificación de lo que desean aprender.

También aluden a la necesidad de aprender a estudiar, utilizar más fuentes y diversas, se evidenció cierta tendencia a valorizar lo que hacen; pero aún no constituye el centro de su proyecto de vida. Esto coincide con las dificultades en los procesos de autovaloración y el poco empleo de autoevaluación al ser evaluados como estudiante y profesor.

El estudio de las causales que inciden en este proceso reveló fallas en la dirección del proceso por parte de los docentes. La concepción de los conocimientos a evaluar eran fragmentados y no resultaban integradores y es recurrente la alusión a la falta de articulación entre las asignaturas y la utilización de estrategias de aprendizaje.

Para facilitar el proceso se elaboró un material de apoyo al trabajo metodológico en el que se recogían orientaciones y propuestas para organizar la tarea docente desde un enfoque integrador centrado en la estimulación del aprendizaje estratégico. Los profesores, sin embargo, consideraron este tema como necesidad de superación y de propuesta más concreta y contextualizada. Así la secuenciación de tareas que se diseñen -o emergen como necesidades de la práctica- responderá primero a abreviar el cumplimiento de los objetivos programados desde las propias de situaciones de enseñanza aprendizaje que se diseñan; pero, en un segundo momento deberá estimular otras áreas de desarrollo personal que garantizan la profundización del proceso de transformación de la personalidad del estudiante.

De acuerdo con ello, se sugiere que el profesor en clases desarrolle las tareas de carácter cognitivo como parte de su concepción formativa integral del grupo. Se deben utilizar tareas de tipo organizativas, de dirección, regulación y control así como aquellas relacionadas con el desarrollo afectivo; pues estas responden directamente a las exigencias de desarrollo de este grupo etario y se identifican con las que él debe lograr para ejercer su profesión

La propuesta: secuenciación de las actividades desde la práctica educativa

Es preciso entonces que el docente pueda articular en las tareas, actividades orientadas a la producción, ejercicio, aplicación, generalización y transferencia de los conocimientos y habilidades a nuevas situaciones. Desde este referente las tareas responderán a una secuenciación que incluya las:

Tareas preventivas: concebidas como base para el resto de las tareas; en la cual el estudiante asiste a la repetición activa de los contenidos, ya sea a través del lenguaje oral o escrito. Se incluyen en este grupo, la repetición de términos, la toma de notas literales o copia del material

desde textos complejos o enciclopedias directa o indirectamente relacionadas con el objeto de aprendizaje.

Tareas cognoscitivas: orientadas a utilizar estrategias de búsqueda, análisis e interpretación de la información en las que los estudiantes demuestren su capacidad de aprendizaje para procesar e integrar los conocimientos propios de las asignaturas.

Tareas de programación: son aquellas mediante las cuales los estudiantes dirigen y controlan su conducta, por tanto, se utilizan actividades como: establecer el objetivo y la meta de aprendizaje; seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo, descomponer la tarea en pasos sucesivos, programar un calendario de ejecución, prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario seleccionar la estrategia a seguir.

Tareas de transformación: se utilizan para promover conexiones entre lo conocido, desconocido y lo nuevo que aporta cada asignatura. En esta se utilizan procedimientos tales como: parafrasear, crear analogías, elaborar y responder preguntas, describir cómo se relaciona la información de las diferentes asignaturas, para transformarlo en un nuevo conocimiento.

Tareas de organización: estas se identifican con aquellas que implican que el estudiante presente la información: la agrupe de diferentes formas; structure el contenido, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías; que presenten esquemas cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado, entre otros.

Tareas de regulación y dirección: se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el estudiante tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se relacionan con actividades como: formular preguntas; ajustar el tiempo y buscar alternativas para resolver problemas.

Tareas de apoyo y ayudas: se dirigen fundamentalmente a mejorar las relaciones y ejercitar los aprendizajes, clarificando las condiciones en que se desarrolla el proceso y su contribución en el desarrollo de los otros miembros del grupo.

Tareas de control: es la toma de conciencia y valorar las estrategias que se emplean. Además, el éxito alcanzado en sus aprendizajes a partir de su empleo y la conducta a seguir según estas reflexiones. Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje, tanto, durante o al final

del proceso y que pueden estar relacionadas con revisar los pasos dados; valorar si se han conseguido o no los objetivos, evaluar la calidad de los resultados y como ajustarlos.

Luego, la utilización de estas tareas docentes tiene como fin estimular el proceso de aprendizaje para alcanzar niveles superiores en la formación integral del docente. Se guía al estudiante en la resolución de situaciones de aprendizaje y de manera gradual es estudiante trasciende su estado actual para acceder a un estado potencial de su propio desarrollo.

La tarea entonces deber dirigir la acción desarrolladora del estudiante, propiciarle el método y dejar explícito los rasgos de la personalidad que se van formando y/o consolidando en ellos. En este interés el contenido deberá encerrar en sí mismo un alto valor formativo y las condiciones mediante las que se lograrán los objetivos y responderán a la dinámica de cada estudiante en particular.

Conclusiones

1. El estudio y la sistematización de la experiencia de los docentes acerca de la evaluación integradora permitió analizar los ámbitos organizacionales, procedimentales, formativos y propiciar así una autoevaluación continua de los procesos cognitivos, afectivos y psicosociales desde la intencionalidad del objetivo, la identificación de los recursos y la reflexión atendiendo al contenido, la forma en que aprenden y la concepción de las actividades como resultado que permite a los futuros profesores trascender de su estado actual a un estado potencial de su propio desarrollo.
2. La evaluación integradora se secuenció a partir de la utilización de tareas que incluyó las preventivas, cognoscitivas, programación, transformación, organización, regulación y dirección, apoyo y ayudas y de control que permiten valorar si se han conseguido o no los objetivos, evaluar la calidad de los resultados y como ajustarlos.
3. La propuesta al presentarse de manera alternativa y en su condición de guía permite ser ajustada por los profesores en su práctica según el diagnóstico individual y grupal de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Acosta M, J. G. (2016). La evaluación integradora en función del modo de actuación profesional. Retrieved from. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de:

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-ab&q=la+evaluaci%C3%B3n+integradora+en+fucion+del+modo+del+modo+actuaci%C3%B3n+profesional+pedag%C3%B3gico>

- Castro, O (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, S. T. (2014). Currículo Universitario. Confluencia de prácticas. Universidad 2014. La Habana.
- Horrutinier, P. (2009). La Universidad Cubana: modelo de formación. La Habana: Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- Portela, R. (2001). Hacia una evaluación integral del proceso docente-educativo. En Pedagogía 2001 (p. 10). Ciudad de La Habana: MINED.
- López, R. (2010). El carácter integrador de la evaluación de los estudiantes de la carrera Biología-Geografía. Retrieved from. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de: <http://www.eumed.net/LIBRO/2006C/217/1D>
- Salgado, B. B. (2017). La evaluación integradora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la didáctica de la biología. Revista *Redipe*, No. 10.
- Tejada, I. E. (2010). Evaluación de competencias profesionales en estudiantes de ingeniería de sistemas de información asistida por las tecnologías de la información y la comunicación. República Dominicana: Universidad de Santo Domingo.