

Demandas integradoras como alternativa evaluativa en la educación universitaria

IDANIA OTERO RAMOS
ZAIDA NIEVES ACHÓN

Facultad de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

1. Introducción

La dinámica de los acelerados cambios en el orden social, económico, científico y técnico en nuestras sociedades, impacta a los sistemas educativos, los cuales deberán, no sólo adaptarse a esas realidades sino, de alguna manera, anticiparse a ellos, ya que el encargo social a la escuela trasciende del educar para el mañana a educar para toda la vida.

La universidad, como institución educativa responsabilizada con las transformaciones de sus correspondientes naciones, no está ajena a este proceso. En su compromiso con el desarrollo social, como misión superior de la educación contemporánea, debe responder a la urgencia y a la magnitud de los desafíos del globalismo, la interculturalidad, la interdependencia regional y el postmodernismo.

Sin embargo, múltiples investigaciones pedagógicas, desarrolladas en los diferentes ámbitos de la Educación Superior, han constatado diversidad de problemáticas en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, unas referidas al propio desempeño del egresado y otras a los diseños y prácticas curriculares asumidas. En este último sentido, las dificultades van desde problemas en la concepción del diseño, dificultades en su implementación, hasta contradicciones en sus ejes principales, con la consecuente repercusión en la formación y desarrollo del alumnado. Se detecta el predominio de propuestas curriculares parceladas, con un abordaje de la realidad desde la división y clasificación por materias, los contenidos resultan aislados o agrupados por disciplinas, estableciéndose una brecha entre el discurso y la práctica pedagógica. (Anchón y Otero, 2007)

Por supuesto, esta concepción fragmentada repercute en la didáctica del proceso, se potencian en sus categorías pedagógicas "el poder de control" de los docentes, y aunque todas se integran en la actividad pedagógica, resulta interesante interpretar cómo sucede este proceso desde el análisis de la categoría evaluación.

A partir de la evaluación se refuerzan o no, las relaciones asimétricas para tomar decisiones, para definir lo que es excelente, bueno o malo respecto al comportamiento de los alumnos, a sus resultados de aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de evaluar, al tiempo y condiciones del aprendizaje, entre otros factores.

Los resultados encontrados sobre las prácticas evaluativas implementadas en la Educación Superior han revelado interesantes expresiones de este fenómeno. Se han encontrado

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/2 – 15/09/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

movimientos influyentes en la transformación del currículo escolar. Por ejemplo, en el mundo occidental se introduce el concepto de Estándares Curriculares y Evaluativos, revitalizándose el papel que juega esta categoría en el currículo real. Otro esfuerzo representativo lo hallamos en propuestas realizadas por el Instituto de Investigación sobre Evaluación con sede en Holanda, donde de una forma u otra se han declarado patrones internacionales de desempeño como criterio de evaluación, pero a pesar de conceptualizarse la misma como proceso y como una instancia de reflexión y análisis, en los procedimientos utilizados se traduce una práctica que no ha llegado a rebasar el control, la calificación, la verificación de un saber, lo que nos ha situado ante la necesidad de buscar explicaciones y alternativas de solución al problema investigado, de ahí que en el presente trabajo se ofrezcan criterios que fundamentan la necesidad de una ampliación conceptual de la evaluación y se resalta la necesidad de un proceso de evaluación integradora, individualizado y centrado en el propio alumno.

Sin embargo, existen realidades instituidas en el ámbito de la Educación Superior a nivel internacional de las que no podemos hacer abstracción y que, en un intento de sistematización, planteamos en forma de interrogantes:

- ¿Cuáles son los reales alcances de los nuevos planteamientos curriculares en la práctica educativa de la Educación Superior?
- ¿Cómo articulan los nuevos planteamientos curriculares en la Educación Superior con las características organizacionales de las universidades y con la cultura pedagógica de sus claustros?
- ¿Cómo implementar los nuevos planteamientos curriculares con ajuste a la “zona de desarrollo de las universidades”?
- ¿Qué papel concederle a la evaluación en el diseño e implementación de los nuevos planteamientos curriculares?

Sin pretender ofrecer respuestas acabadas a estas interrogantes y mucho menos querer abarcarlas en la amplitud de su contenido, se comparten algunas consideraciones teórico metodológicas, tomando como epicentro la evaluación del aprendizaje, dado el rol de la evaluación como componente curricular responsabilizado, en última instancia, tanto con la calidad del ingreso como del egreso de la universidad, en la cual hemos acumulado algunas experiencias investigativas que más allá de ofrecer resultados tangibles anticipan nuevas reflexiones acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario.

2. Desarrollo

El desarrollo de competencias en los alumnos se plantea actualmente como el eje articulador del perfil del egresado en múltiples sistemas educativos, partiendo del supuesto de que en la sociedad actual, caracterizada por los constantes cambios en las esferas del conocimiento, la tecnología, la ciencia y la participación social, la escuela tiene que redimensionar su misión hacia la formación de un egresado capaz de identificar y resolver los problemas fundamentales que va a enfrentar en la vida, en los contextos habituales y reales (problemas típicos y problemas emergentes) y seguir aprendiendo y autogestionando su formación y desarrollo a lo largo de la vida.

Se trata del conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas que sólo son definibles en la acción del alumno en los contextos habituales y reales en el que se desarrolla su desempeño, vinculando diferentes tareas, atributos y habilidades dentro de una estructura conceptual y comportamental que hoy se define como competencias.

Situados en este punto de vista, consideramos que si bien no podemos hacer abstracción de la tradición a nivel internacional del modelo disciplinar en la Educación Superior, vinculado con igual tradición a la cultura pedagógica del personal docente de este nivel de enseñanza y a las propias instancias organizativas de estas instituciones educativas, constituye un reto avanzar hacia un modelo de competencias mediante la aproximación a modelos mixtos que posibiliten la búsqueda e implementación de alternativas metodológicas para un mayor acercamiento a la formación y el desarrollo de esas competencias.

En este intento de formar y desarrollar competencias, consideramos que dentro de la didáctica de la educación superior corresponde un rol fundamental a la evaluación, concebida como proceso intrínseco a la enseñanza- aprendizaje que sirve tanto de retroalimentación como de mecanismo de aprendizaje y que, desde un diseño didáctico que trascienda de la evaluación de disciplinas, asignaturas y materias, a la integración de saberes interdisciplinares, puede favorecer la formación de competencias profesionales en los alumnos.

Como expresión de ello se constituye precisamente, en uno de los retos actuales de la educación, el cómo introducir el criterio de "evaluación integradora" en aras de activar su función como mecanismo de aprendizaje.

El problema de la evaluación como categoría didáctica y como componente curricular ha sido susceptible a los cambios paradigmáticos de la educación en las últimas décadas. Muchas son las investigaciones que evidencian una notable vinculación de estos cambios con el desarrollo de distintos paradigmas científicos. En este largo camino se sistematizaron las principales aportaciones de diversos autores como R. Tayler, Z. Cronbach, R. E. Stake, M. Screven, M. Partetty y D. Hamilton, Macdonal, D. Stufflebean, J. Committe, S. Kemmis (citados por Rosales, C., 2000)

Se trata de una renovación conceptual de la evaluación en la que se proyectan las aportaciones de numerosas investigaciones educativas de las últimas cuatro décadas y que se manifiesta en un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación; los criterios con los que se realizan juicios de valor y de las decisiones que se adoptan en relación con ellos, el objeto de la evaluación extendiéndose de la tarea del profesor al desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales; las dimensiones curriculares, psicosociales y normativas; las modalidades; la metodología y procedimientos entre otros.

La fundamentación de las principales consideraciones teóricas que sustentan el objetivo del presente trabajo podría extenderse, y hasta quizás diluirse, en un intento de explicarlas de manera puntual, por eso optamos por sólo hacer algunas precisiones conceptuales que no pueden quedar ausentes para avanzar en nuestros propósitos.

3. Algunas definiciones de principio:

Diseño curricular basado en competencias: el término competencia es polisémico, en su acepción más actual y básicamente aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje, se refiere a apto o adecuado en sentido de idóneo, eficiente y cualificado.

Un currículo basado en competencias, parte de la premisa de que son éstas las que orientan el proceso de enseñanza y son los contenidos los que se deberán movilizar para su adquisición. Perrenoud (2004), define la competencia como una capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. La adquisición de competencias científicas durante la formación media básica y superior requiere, además, entre varios aspectos, de metodologías didácticas e instrumentos de evaluación que se ajusten a esos fines.

El diseño curricular basado en competencias surge de la necesidad de ajustar la enseñanza al nuevo contexto educativo e identificar el perfil de competencias a formar, teniendo en cuenta los retos de la sociedad globalizada, de la información y el conocimiento y, la necesidad de sistematizar y modernizar los currículos en función de ello. Lo que supone un grupo de exigencias metodológicas que garantizan la flexibilidad, diversidad, interdisciplinariedad, transversalidad y contextualización de su estructuración.

Estas consideraciones conducen a otras no menos importantes, las universidades deben convencer de que sus procesos de enseñanza-aprendizaje responden a las competencias establecidas y que sus estudiantes se hallan en condiciones de manifestar su adquisición, pero se demuestra que sigue existiendo un vacío teórico y metodológico con respecto a la base conceptual desde la cual diseñar y monitorizar las mejoras e innovaciones que conlleva, a nivel formativo, el modelo de las competencias.

En esta dirección de análisis es que se hace la propuesta de trabajar con demandas integradoras.

Demandas integradoras. Consideramos oportuno introducir el concepto de demandas integradoras como una suerte de comodín o alternativa metodológica que nos permita ajustar la intención de aplicar un modelo de formación profesional por competencias a la estructura de disciplinas tan fuertemente arraigada en la formación curricular universitaria.

Se trata de integrar materias específicas con la creación de espacios interdisciplinares mediante cambios en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje, como plantea Zabalza: "los cambios en la metodología poseen menor impacto pero mayor viabilidad. Dependen menos de la gente y, por eso, concitan menos oposición" (2008:21).

De esta suerte, debemos centrarnos en las exigencias de las demandas integradoras que diseñamos y le planteamos a nuestros alumnos, entre las cuales destacamos las demandas que atiendan a los diferentes tipos de aprendizaje que debemos formar (aprendizajes teóricos, procedimentales, actitudinales y sociales); demandas que contemplen los diferentes niveles de asimilación del conocimiento (reproducción, aplicación y creación); demandas interdisciplinares que respondan al planteamiento y la solución de problemas profesionales y demandas evaluativas que sean coherentes y consistentes con las exigencias anteriores.

Evaluación de competencias mediante la implementación de demandas integradoras. La evaluación de competencias implica que las condiciones de evaluación guarden un alto grado de fidelidad con las condiciones educativas en que se producen (realismo, relevancia, proximidad ecológica) las competencias evaluadas (C. Monereo, 2007).

Estas consideraciones nos sitúan en la necesidad de reformular los resultados de aprendizaje más allá de la formulación de sus objetivos, los criterios de evaluación ahora se orientan al perfil académico-profesional, superan a un currículo basado en materias (más fragmentado) y tiende a una mayor integración e interdisciplinariedad.

En este sentido, resulta fundamental el diseño metodológico y didáctico de las "demandas integradoras de evaluación", que supone trabajar por problemas profesionales, por proyectos, estudios de caso, exposiciones orales, exámenes escritos, informes de actividades, ensayos o trabajos extensos sobre un tema, investigaciones de carácter empírico, entre otros. Independientemente de la vía utilizada, en su concepción debe confluir un diseño que considere la interdisciplinariedad donde converjan las diferentes materias que recibe el alumno, pero solo desde lo que cada una puede aportar para abordar la demanda integradora.

Zona de desarrollo del centro. Entendemos por zona de desarrollo del centro, el espacio donde podemos ubicar las perspectivas de cambio en la evaluación, o sea en la distancia que existe entre el desarrollo actual que en este sentido se ha logrado en la institución educativa (entiéndase sistema de gestión educativa con su correspondiente dimensión normativa para el ajuste del proceso de enseñanza aprendizaje, cultura pedagógica compartida, procedimientos pedagógicos) y las potencialidades para continuar aproximándonos a la auténtica evaluación de competencias con arreglo a las diversas dimensiones de la evaluación (normativa, curricular, sociocultural, entre otras).

Aunque a nivel global se despliega un espacio donde se ubica el desarrollo próximo de las instituciones educativas, este adquiere zonas actuales muy particulares de desarrollo, y de acuerdo al tema que nos ocupa, se materializa en las propias perspectivas de cambios conceptuales sobre la enseñanza.

Con el único propósito de ilustrar las consideraciones expresadas, colocamos un ejemplo puntual de cómo hemos ido avanzado en el trabajo con las demandas evaluativas integradoras, en nuestra práctica docente como profesoras universitarias.

En nuestro diseño curricular para la formación profesional del psicólogo (Comisión Nacional de Carrera, 2009), desde el primer año de la carrera, se concibe la práctica profesional como disciplina integradora y se declara que esta "constituye el espacio de integración en la formación del profesional de la Psicología, y por tanto su disciplina integradora e incluye momentos de formación académica, estructurados como asignaturas con formas de enseñanza presenciales, que ofrecen los principales instrumentos conceptuales e integradores para la práctica profesional; momentos de aplicación práctica, durante los cuales los estudiantes se implican con diferentes grados de complejidad en la práctica profesional real; y momentos de investigación, que ofrece espacios para la preparación de la práctica investigativa, en especial el tiempo destinado al prediploma y a las asignaturas de los currículos "Propio y Opcional".

Para la implementación de la disciplina integradora los alumnos se vinculan a instituciones profesionales de la Psicología durante el período señalado en el fondo de tiempo correspondiente en el diseño curricular según el año académico y la correspondiente estructuración de las disciplinas.

En el caso del primer año de la carrera, se aspira a que los alumnos en su práctica profesional continúen consolidando una cosmovisión acerca de la naturaleza, la sociedad y el ser humano, basado en un sistema de valores ideológicos, sociales y ciudadanos acerca de la posición de la profesión en el contexto nacional e internacional; perfilen su vocación hacia la Psicología, a partir del tránsito de conceptos y creencias del sentido común hacia concepciones científicas acerca de la subjetividad y los fenómenos psíquicos; se familiaricen con los principales conceptos, categorías, principios explicativos y base material de los fenómenos psíquicos, y de los campos de acción de la Psicología, tanto en la dimensión sincrónica (sistémica) como diacrónica (histórica); desarrollen competencias para los modos de actuación referidas a la enseñanza y la investigación científica, y valoren las principales características éticas de la carrera y la profesión, en especial, la responsabilidad, la honestidad intelectual, la vocación de servicio social, el humanismo y el respeto absoluto al ser humano.

Para el alcance de estas metas, y desde el año académico, se realiza un trabajo interdisciplinar por parte de los docentes que se desempeñan en este nivel y que exige de interacciones reales, es decir, una verdadera colaboración y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo, donde la elaboración de los marcos conceptuales para el tipo de evaluación y de demandas integradoras diseñadas son más generales y en los cuales las diferentes disciplinas en contacto a través de los docentes, son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras.

Desde esta perspectiva se ofrecen las ayudas pedagógicas necesarias para estimular, a través de dichas demandas integradoras, el desarrollo teórico-práctico y profesional de los alumnos. Se negocian con los estudiantes juicios fundamentados que conducen a los requisitos exigidos para la evaluación, se establecen de forma general los criterios evaluativos, donde se precisan los indicadores, se orientan las tipologías de evaluación, así como las formas en que serán registrados y analizados los resultados, con los subsiguientes momentos de comunicación devolución y valoraciones sobre el aprovechamiento. Estas orientaciones, aunque precisan algunos derroteros, no son exigencias rígidas, generan alternativas para que el alumno pueda planificar y tomar decisiones en su proceso de aprendizaje.

Sin tratar de demostrar todos los momentos o fases del proceso y solo orientándonos a aspectos genéricos, ilustramos con algunos ejemplos, la concepción trabajada. No pretendemos el alcance orgánico de toda la experiencia, por ello solicitamos de un proceso de síntesis interpretativa, para que el lector pueda valorar la continuidad e integración del enfoque, y no percibir momentos estáticos del desarrollo.

Diseño curricular carrera de psicología. Primer año

No.	Asignatura	H/S	Tot	Ev	N o	Asignatura	H/S	Tot	Ev
1	Filosofía y Sociedad I	3	48	EF	9	Filosofía y Sociedad II	3	48	EF
2	Inglés I	2	32	—	10	Inglés II	2	32	—
3	Educación Física I	3	48	—	11	Educación Física II	3	48	—
4	Introducción a la Psicología	3	48	EF	12	Historia de la Psicología	4	64	EF
5	Fundamentos biológicos del comportamiento	3	48	EF	13	Metodología de la Investigación I	4	64	—
6	Análisis Dinámico del comportamiento	4	64	EF	14	Estadística	3	48	—
7	Historia de la Filosofía	3	48	—	15	Opcional 1. Aprender a Aprender	2	32	—
8	Computación (P)	2	32	—	16	Opcional 2. Habilidades sociales.	2	32	—

En el segundo semestre del primer año, se determina que la asignatura que aglutina el año es Metodología de la investigación I, en ella se integran como estructuras conceptuales y metodológicas compartidas las disciplinas obligatorias que integran el año como: Filosofía y Sociedad, Historia de la Psicología, Estadística, y las asignaturas de carácter optativo Aprender a Aprender y Habilidades Sociales. A través de conceptos, enfoques teóricos, y diferentes procedimientos didácticos, se determinan los tiempos para enfrentar la solución de problemas profesionales de la práctica real, estos son asumidos de manera flexible, evaluándose continua y formativamente el proceso de integración disciplinar.

En la guía orientadora que se ofrece al alumno, se proveen orientaciones generales que faciliten la búsqueda y organización de los conocimientos, en aquellas áreas o ejes temáticos que debe dominar e integrar el alumno.

Para el desarrollo de la práctica profesional se profundiza, desde la academia, sobre la caracterización de la entidad laboral a la cual se insertará y la actividad que realiza el psicólogo en ella. A partir de esta preparación, el estudiante, conjuntamente con el especialista de la institución, debe identificar un problema profesional y construirá sobre esta base un problema científico, elaborando una propuesta de diseño investigativo siguiendo, para este año, la concepción de la investigación cuantitativa.

De esta manera, en las demandas integradoras se orienta a que el alumno logre la concatenación del problema social con el problema científico, la fundamentación histórica, filosófica y psicológica del problema planteado y su contrastación con la fundamentación de la corriente psicológica y filosófica en que se sustenta el trabajo del psicólogo que le atiende, y desde la que enfrenta el problema social identificado. En este proceder deberá elaborar hipótesis de trabajo, plantearse objetivos generales y específicos, seleccionar y justificar la población y muestra seleccionada, realizar una propuesta de tratamiento estadístico, elaborar el análisis y discusión de sus resultados, utilizar un formato de presentación y comunicación de sus resultados. Desde la perspectiva metacognitiva deberá reflexionar sobre las

estrategias de aprendizaje utilizadas durante el desarrollo de su trabajo, realizar una valoración de las habilidades sociales desplegadas en su primer acercamiento a la práctica profesional y reflexionar sobre las normas éticas del profesional de la psicología y las desarrolladas en él.

Como puede apreciarse en el ejemplo, se trata de apenas algunos intentos de cambios en la metodología de la enseñanza como vía para sortear las barreras del tradicional diseño curricular con enfoque disciplinar, que se sustenta en un igual arraigo de la cultura pedagógica del profesorado universitario, y lograr mayor viabilidad en la implementación de las demandas integradoras, las cuales se conciben como ejercicio de integración de saberes.

4. Consideraciones finales

El problema de la formación de competencias en la educación superior, aún con el perfeccionamiento continuo del diseño curricular que caracteriza a la universidad de hoy, requiere del diseño e implementación de alternativas metodológicas que posibiliten el franqueo de los obstáculos que coexisten. En esta dirección, se resalta las potencialidades del trabajo con las demandas evaluativas integradoras ajustadas a la zona de desarrollo del centro en cuestión.

Referencias

- COLL, C, BARBERÁ, E Y ONORUBIA (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Eds). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COMISIÓN NACIONAL DE CARRERA (2009). *Modelo de formación del profesional en Psicología*. La Habana. Cuba.
- GARCÍA, J.A. Y SABAN, C. (COORD.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el Siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona. Colección Redes.1.
- MONEREO, C (2007). La evaluación auténtica de competencias: posibles estrategias. IV Congreso Regional de Educación. *Competencias básicas y práctica educativa*. Cantabria.
- NIEVES ACHÓN, Z. IDANIA OTERO (2007). "La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 39/6. ISSN: 1681-5653.
- PÉREZ CABANÍ. (2000). *La Enseñanza y el Aprendizaje desde el currículum*. Universidad de Girona. HERSORI.
- PERRENOUD, P. (2002): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- ROSALES, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Nancea S. A. EDICIONES MDRID.
- TOBÓN, S (2008). *Cartografía curricular y ciclos propedéuticos por competencias*. ECOE Ediciones.
- UNESCO (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Informe Final, Santiago de Chile. CPU.
- ZABALZA B.A. (2008). "Entrevista a Ángel Zabalza Beraza, por Ángel G. Cano Vela". En: *MULTIÁREA, Revista Didáctica*. No 3 de 2008.