

40

LA EVALUACIÓN ÁULICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INICIAL: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

THE AULIC EVALUATION IN THE TRAINING OF INITIAL EDUCATION TEACHERS: AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE IN THE UMET

María Guadalupe Valladares González¹

E-mail: lupevalladaresg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8813-1915>

Yaquelín Alfonso Moreira¹

E-mail: alfonsoyaquelín71@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6981-1966>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Valladares González, M. G., & Alfonso Moreira, Y. (2020). La evaluación áulica en la formación de profesores de educación inicial: una práctica educativa inclusiva. *Revista Conrado*, 16(74), 325-331.

RESUMEN

Este artículo resulta de la investigación de aula para llevar a cabo una evaluación inclusiva, donde todos los estudiantes puedan tener las mismas oportunidades para ser evaluados. El objetivo es fundamentar la evaluación áulica desde una perspectiva inclusiva y evidenciar algunas de sus prácticas en la UMET. La evaluación cotidiana, ya sea de forma diagnóstica, sistemática, sumativa e integradora, permite monitorear el proceso de clases y reconstruir como trabajar en el aula. En el caso de la formación de profesores es necesario que los estudiantes vivencien este proceso como parte de su formación y desarrollo profesional. Estos elementos pueden ser referentes para un cambio de pensamiento sobre el tratamiento de los componentes no personales en el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter inclusivo y pueda tomar un lugar protagónico en los escenarios educativos. La educación inclusiva implica un cambio de pensamiento que se gesta desde la educación inicial, por lo que sus profesores ya deben funcionar desde esta perspectiva.

Palabras clave:

Evaluación áulica inclusiva, formación de profesores de educación inicial, proceso de enseñanza-aprendizajes, aprendizaje cooperativo inclusivo.

ABSTRACT

This article is contextualized in the educational practice of the Metropolitan University of Ecuador (UMET). It results from classroom research to carry out an inclusive evaluation, where all students can have the same opportunities to be evaluated by taking into account their particularities. The objective is to base the classroom evaluation from an inclusive perspective and to demonstrate some of its practices in the UMET. Every day, the professors evaluate their students, whether in a diagnostic, systematic, summative and integrative way. This allows to monitor the class process and reconstruct how to work in the classroom. In the case of teacher training, it is very important for students to experience this process as part of their training and professional development. These elements can be referents for a change of thinking about the treatment of non-personal components in the teaching-learning process with an inclusive character and can take a leading role in educational settings. Also, to legal regulations, inclusive education implies a change of thought in people. This must be formed from the initial education, so your teachers should work from this perspective.

Keywords:

Inclusive classroom evaluation, initial education teacher training, teaching-learning process, inclusive cooperative learning.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es contextualizar una experiencia de práctica inclusiva con respecto a la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial y Talento Infantil de la Universidad Metropolitana de la UMET (sede Quito).

Rojas Estévez & Macías (2018), señalan como exigencia en el proceso de formación en la carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador que *“el docente en el contexto de la Educación Inicial, asume la responsabilidad, de potenciar el desarrollo máximo del niño, a partir de convertirse en un agente educativo que se implique y facilite la relación entre la institución educativa y la familia, al propiciar acciones para poder influir en su preparación relacionada con el manejo pedagógico ante diferentes comportamientos en los niños, así como garantizar su atención integral”*.

Este requerimiento genera la responsabilidad de brindar una formación que repercute en los estudiantes, pero también en los infantes y en las familias. Además, repercute en la sociedad al contribuir a una educación de calidad desde edades tempranas.

Al tomar en consideración que en la carrera se forman docentes que ejercerán en la educación inicial, es muy necesaria la apropiación de un enfoque de educación inclusiva por parte de los educandos como elementos a incorporar en su formación, y a la vez, cómo este enfoque debe trabajarse desde las primeras edades de los niños. Por lo que también es un reto para los estudiantes, aprender a vivir participando y proporcionando la participación de los otros sin hacer distinción de su condición, lo cual significa prepararse para convivir en una sociedad inclusiva.

Ser aceptados en una institución y sentarse en un aula junto a los otros, no es suficiente para sentirse incluidos, es claro que se requiere de una transformación que modifique las formas de educar y que implique el plano socioafectivo de las personas, para facilitar la convivencia con dignidad y respeto.

DESARROLLO

Una educación concebida en la inclusión nos compromete abordarla no solo desde la declaración de sus principios, sino también desde la creación de estrategias de enseñanza y aprendizaje basada en el respeto a la diversidad y la equidad. La educación inclusiva es un reto para los profesores, en tanto deben ser estimuladores de proyectos docentes flexibles y que promuevan la participación de todos y cada uno. En el contexto en el cual nos ubicamos: la carrera de Educación Inicial y Talento

Infantil, este aspecto es clave, pues se trata de la formación de futuros profesionales educadores de las primeras edades de los ciudadanos de un país donde se aspira a una sociedad inclusiva.

En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), define la inclusión como *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”*. Por lo tanto, la educación inclusiva es una concepción innovadora de una forma de pensar y de sentir que modifica los modos de actuación profesional y tiene una repercusión social importante.

Sin embargo, el cambio en las formas de sentir y pensar no se norma, es una transformación y una elección de los participantes, por eso, es importante que se vivencie como algo incorporado a la profesión; que se trasmite de manera natural desde las primeras edades. Implica generar en los centros educativos alternativas tanto en el funcionamiento y las actitudes de las personas, como en la propuesta pedagógica que se debe configurar en contraposición a las arraigadas y tradicionales formas de hacer en los procesos de enseñanza y aprendizajes. Es fomentar el desarrollo de una cultura escolar inclusiva.

En el año 2004, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial puso en marcha el proyecto “Evaluación e inclusión educativa” con el objetivo de examinar el proceso de evaluación en un contexto de inclusión y destacar ejemplos de buenas prácticas (González, 2010).

En este proyecto se abarcan todos los indicadores para la evaluación de un centro educativo. Es un proceso necesario para todo el trabajo de la institución académica. Tal es el caso de las acreditaciones en las universidades. Sin embargo, en este informe, se opta por abordar las particularidades que debe tomar en el proceso de evaluación en el aula. Se considera que es muy necesario, ya que el profesor debe tomar en cuenta este aspecto y prepararse no solo teóricamente, sino también desde una postura autorreflexiva que le permita ajustar su concepción de enseñanza. Romper con los procedimientos que tradicionalmente han formado parte de una cosmovisión acerca de lo que era una buena práctica educativa.

Pensar en la evaluación, exige considerarla integrada en el complejo proceso de educar y particularmente en el argumento didáctico que lo articula como componente del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para realizar el análisis que se pretende, se tomará como referente lo señalado por los investigadores: Addine, et al. (2013). Los cuales señalan que los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje pueden ser personales y no personales. Entre los primeros contemplan las relaciones que se pueden dar entre el profesor y el alumno, el profesor y el grupo, el estudiante con el estudiante y el profesor con el profesor. Estos componentes personales son muy importantes y son los que hacen funcionar a los no personales. Entre los no personales se encuentran el problema, el objetivo, los métodos de enseñanza, los medios de enseñanza, formas de organización de la enseñanza y la evaluación.

A pesar de que se le otorga al proceso como un todo, un carácter sistémico, estructural y funcional, y se explica de esta manera, es criterio de la autora que no siempre se realiza por parte del profesor el análisis de los componentes personales y no personales como un proceso dinámico y configuracional que debe ser contemplado. Ambos tipos de componentes funcionan como un todo, requieren de generar estrategias durante la preparación de las clases y ajustarlo durante su ejecución. Justo es el análisis dinámico de ambos tipos de componentes el que permite comprender que cuando alguien es evaluado, no solamente se involucra su saber, sino también su persona, así como las relaciones que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje han establecido con sus propias potencialidades y con la de los otros.

Tener en cuenta este aspecto cobra una gran importancia al proyectar la forma de evaluación que se propondrá en el proceso educativo y es uno de los ejes que se tendrá en cuenta al analizar la evaluación en un proceso inclusivo.

Otro eje a tener en cuenta es si la evaluación se erige sobre criterios cualitativos y/o cuantitativos. Generalmente en una concepción más tradicional, ambos se conforman a partir del cumplimiento de los objetivos, muy válido, pero estos se corresponden con programas de disciplinas y asignaturas o materias como un nivel a alcanzar o vencer para poder seguir adelante dentro del currículo. El carácter sistémico del currículo cuando es oficial, ya sea abierto o cerrado. Clasificación defendida por Díaz-Barriga (1985); Gimeno Sacristán (1991), citados en Mejía (2012), lo cual tiene una coherencia interna que exige patrones a ser cumplidos para satisfacer las expectativas de un determinado nivel de enseñanza.

Un tercer eje que se considera vital para el posterior análisis de la evaluación inclusiva es que evaluar desde este modelo validado por la ciencia y la práctica pedagógica imperante durante años en las escuelas, lleva implícito determinados valores. Estos se traducen en indicadores

por los que se rige para valorar el cumplimiento del o de los objetivos impuestos desde un programa, que traza fines que deben ser cumplidos en el marco de una concepción de educación “para todos” que no es suficiente para garantizar la inclusión.

La evaluación del progreso escolar de los alumnos, en la actualidad, ha demostrado necesitar de un más detallado y justo sistema de valoración. Los esquemas con los que hoy trabajan muchos docentes son demasiado mecánicos, imparciales. *“Aun cuando las propuestas teóricas diversifican los recursos y viabilizan la metodología de recogida de datos y emisión de juicios, resulta bastante pertinente profundizar, puntualizar y afinar los subprocesos internos de análisis y valoración de la información para optimizar la concepción y aplicación de los sistemas de evaluación que en la actualidad se ejercen”*. (Mejía, 2012, p. 28)

El apunte tomado de Mejía (2012), ayuda a comprender que este es un tema delicado, porque no solo depende, de los modelos teóricos que se exponen desde la ciencia y que según el autor son diversos -evaluación democrática, evaluación comprensiva o interpretativa, evaluación iluminativa, la evaluación participativa y la evaluación auténtica que busca “evaluar aprendizajes contextualizados”, sino también depende de la trasmisión de la práctica educativa de generación en generación y de esquemas preconcebidos que pueden afectar la adecuación de los valores a tener en cuenta en la concepción de la evaluación inclusiva. A su vez, generar valores para evaluar es una responsabilidad y debe ser consecuente con un proyecto educativo.

Se considera que, los tres ejes antes expuestos deben funcionar como un sistema dinámico y reajutable, sin embargo, han sido interpretados por muchos profesores y estudiantes de una manera lineal y fragmentada, lo que ha conllevado a asumir que esta es la forma natural de ejercer la evaluación. En consecuencia, tanto los profesores como los estudiantes establecen comparaciones entre las particularidades de la evaluación, los resultados, los grupos, las características y cualidades de los estudiantes y entre los propios profesionales involucrados, cuando se miden unos con respecto a los otros. En este sentido los componentes personales y no personales funcionan con un carácter sistémico, estructural y funcional repercutiendo en una cultura escolar donde se excluye al que no cumple con los requisitos establecidos.

Por lo que la propia forma de concebir el proceso educativo conlleva a efectuar una evaluación que ofrece pocas oportunidades a los que no están incluidos en el sistema. Es por eso que la transformación de estos presupuestos

no es tan sencilla y exige un análisis de los postulados educativos de base, que de preconfigurados pasan a ser configuracionales en las propuestas inclusivas, e implica un proceso constante de investigación y participación activa de sus ejecutantes.

El reto se ubica en medio de las transformaciones por un desarrollo sostenible que implica: la participación ciudadana, la utilización de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación, el desarrollo de las relaciones inter y transdisciplinarias de las ciencias. Además, la integración de la neurociencia, la bioética y las concepciones complejas de la educación con la propuesta de utilizar herramientas y estrategias tanto diversas como contextualizadas de acuerdo a las necesidades educativas, lo cual favorece la valoración de la diversidad como forma de convivencia y a la educación inclusiva como proceso favorecedor del desarrollo humano, en contraposición a la uniformidad como forma de modelación de realidades.

Queda claro que aún es un reto, una proyección, y se constata en el programa del buen vivir reflejado en el “Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017) Toda una Vida” de Ecuador, cuando señala en el eje primero: “Derechos para todos, durante toda la vida” y en su primer objetivo: Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. Aplicar estas ideas en la educación de las personas es una prioridad para los sistemas educativos para lograr la identidad y el empoderamiento de las comunidades locales para su participación en las escuelas. Secretaría técnica Plan todo una vida.

La evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje: reflexiones acerca de la evaluación inclusiva.

La evaluación inclusiva áulica como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede verse de modo aislado, es parte de una concepción de educación que modifica los modos de actuación institucional. De un modelo en el que, lo que se esperaba del estudiante era delineado anteriormente y debía reproducirse, en el estudiante debía adaptarse a las exigencias curriculares, a uno que toma en cuenta sus particularidades y permite diseñar el proceso de acuerdo a la diversidad y el derecho que estos tiene a ser evaluados según sus necesidades para estimular sus potencialidades.

La evaluación inclusiva debe ser asumida con una gran responsabilidad y con un conocimiento de las relaciones que se dan entre los componentes personales y no personales del proceso que es diferente cada vez, porque recoge las necesidades de sus participantes ya sea en

el plano individual como grupal. No se trata de minimizar la evaluación de las personas que hasta hoy se han considerado diferentes, tratarlas con respeto, es una de las virtudes de estas propuestas que advierten en la diversidad una fuente de contribuciones no recogidas en un currículo oficial.

Por lo que el profesor debe determinar las necesidades de aprendizajes y contribuir a la formación de espacios de aprendizajes colaborativos, donde se promueva el diálogo y la reflexión crítica de las personas participantes, donde sientan la necesidad de compartir desde sus experiencias, saberes. Es decir, la evaluación inclusiva exige trabajar con herramientas metodológicas que ofrezcan espacio a estas contribuciones.

La evaluación cumple con un rol regulador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero cabría preguntarse cómo se conformará este y qué debe regular frente al reto de entender el proceso educativo desde la diversidad. Un aspecto fundamental es considerar que la evaluación como parte del proceso educativo debe responder a este criterio, más que a distinguir las diferencias entre los educandos. Para esto será necesario, no solo elaborar un currículo amplio y flexible sino, además, preparar al profesorado y personal docente para participar de la adecuación curricular de acuerdo al contexto donde ejercen su labor y a las particularidades de los estudiantes en relación a la formación que se espera lograr.

La fundamentación de la práctica de la evaluación inclusiva como componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial y Talento Infantil de la Universidad Metropolitana de la UMET (sede Quito) se realizará a partir de los tres ejes citados en el acápite anterior y han sido conformados a partir de la experiencia de trabajo en esta universidad (UMET) y la superación profesional para llevarla a cabo.

El primer eje, citado en el acápite anterior, referido a la dinámica en la cual funcionan tanto los componentes personales como no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, brinda la posibilidad de la inclusión cuando se le atribuye un gran valor al diagnóstico de quiénes son los participantes del proceso y las relaciones y demandas de estrategias de aprendizajes y conocimientos que precisan, para trazarse los objetivos y habilidades a desarrollar en el contexto de aula. Por lo que se da un giro a estas relaciones, donde los componentes no personales toman un protagonismo.

Una de las vías utilizadas en el caso de la Universidad Metropolitana del Ecuador, es el trabajo de tutoría de acompañamiento que permite realizar un seguimiento personalizado de cada estudiante. En esta se contrasta

la realidad con las metas que se propone la institución formadora de docentes en relación a las necesidades y prioridades de los estudiantes, a sus características y además a las necesidades de formación continua, por lo que implica un seguimiento a los graduados de acuerdo a la evaluación de los mismos durante su educación en el cuarto nivel de enseñanza.

Para llevar a cabo estas acciones es preciso identificar las necesidades formativas y de orientación de los estudiantes, así como implementar los diferentes niveles de ayuda que se requieran para lograr su autonomía y desarrollo integral.

Una tarea de la tutoría de acompañamiento consiste en potenciar las debilidades del estudiante y apoyarse en sus fortalezas para lograr una mejora continua, por lo que los objetivos de clase se transforman en herramientas desarrolladoras de destrezas y habilidades que le permitan formarse y que implican responsabilidad y competencia para el desarrollo de su futura labor como docente de la Educación Inicial. La asesoría desborda los límites del aula y el alumno tiene el espacio donde puede pedir ayudas para resolver los problemas de aprendizaje.

En este modelo tanto profesores como estudiantes son responsables del proceso de formación inicial y continua. De esta manera se comparten proyectos de vinculación, eventos científicos y propuestas de perfeccionamiento de programas de estudio a partir de la evaluación de los procesos formativos y de tutorías de acompañamiento.

Un ejemplo de esto fue la III Jornada Científica del Centro de Estudios de Educación (CEEDUC) de la UMET y en la III Jornada Científica de la Carrera de Educación Inicial y Desarrollo del Talento Infantil, desarrollada por la dirección de esta carrera. En esta se presentaron los proyectos integradores de los estudiantes resultantes de su evaluación, que tributaban a su desarrollo como futuros/as docentes en correspondencia con las líneas de investigación y de vinculación con la sociedad que proyecta la carrera. Se presentaron, además, paneles de graduados exponiendo sus experiencias y el valor de los estudios precedentes, así como la continuidad que le han dado. Otros paneles fueron organizados de acuerdo a los ejes de desarrollo del currículo de la Educación Inicial. Se realizaron además sesiones de poster, casa abierta y rincones de aprendizajes, presentando la exposición de medios didácticos y procedimientos metodológicos aprendidos en su periodo docente.

Estos procesos complejizan la evaluación áulica y proporcionan elementos teórico-prácticos que le permite a los estudiantes fundamentar y ejercer su profesión, pero también, permite ampliar la actuación del profesor, que

no se restringe a evaluar un conocimiento reproductivo o simplemente dado al final de un periodo en un examen, sino que estimula la creatividad y las potencialidades de los/as alumnos/as y les deja percibir sus destrezas y aprendizajes.

Se trabaja entonces para que la evaluación se ponga en función de la docencia, la investigación y la vinculación. La práctica permite demostrar a los otros, sus aprendizajes del currículo, pero también, lo referente al ámbito personal y social, así como visibilizar la preparación y los logros obtenidos de acuerdo a sus posibilidades desde la participación de todos y cada uno.

El segundo eje mencionado se refería a si la evaluación se erige sobre criterios cualitativos y/o cuantitativos. Y realmente en esta nueva situación lo que se busca alcanzar es el desarrollo integral de acuerdo a las potencialidades de cada estudiante y también su integración al grupo, sus contribuciones desde sus particularidades, por lo que el análisis de lo cualitativo y cuantitativo se integra y se amplía a aprendizajes sociales y afectivos. Este modelo de educación, particularmente de evaluación inclusiva basado en el diagnóstico de los estudiantes, en su seguimiento tanto curricular como personal y social, rebasa la cuestión antes mencionada, porque este proceso en sí se transforma en herramienta metodológica para el reajuste del proceso y la evaluación de manera personalizada, sobre la base de elementos determinados por un procedimiento científico.

En el anexo 2 del Modelo de acompañamiento al proceso docente de la Universidad Metropolitana, se declara:

A través del diagnóstico se obtiene una información, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sobre la generalidad y la individualidad de los estudiantes y acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos, según los ámbitos. Desde esta perspectiva es importante considerar acciones a realizar que permiten obtener un diagnóstico más científico y certero (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2016).

Por lo tanto, la primera acción a realizar es determinar los aspectos a diagnosticar, así como las técnicas a utilizar para aplicar, procesar los datos obtenidos y a partir de estos, elaborar los diagnósticos, pronósticos individuales y grupales. Dentro de los contenidos deben propiciarse las acciones de orientación y tutoría según los objetivos proyectados, la atención a la diversidad y los ámbitos de la Educación Inicial.

En el citado documento se declara que las tutorías son actividades de carácter formativo, que tienen por objetivo dar orientación y acompañamiento a los estudiantes,

como elementos relevantes de la formación universitaria (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2016).

El profesor debe tomar en consideración que esto articula con los programas que además de sus objetivos, describen las competencias relacionadas con el perfil de la carrera, las habilidades, conocimientos y valores a formar. También se nominalizan los resultados esperados que se reajustan de acuerdo a las posibilidades del estudiante.

El tercer eje planteado resulta integrador ya que permite elaborar los valores que se le dará a los indicadores de la estrategia de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente a la evaluación. Estos responden al estudio diagnóstico que es procesual y a las particularidades individuales y grupales de los participantes.

Los valores se corresponden con una evaluación sistemática formativa y que sirven para orientar a los estudiantes sobre los retos que le impone estudiar la carrera y que deben satisfacer de acuerdo a sus potencialidades.

Herramientas para el logro de una evaluación inclusiva.

Para el logro de una evaluación inclusiva se propone poner en práctica el aprendizaje cooperativo inclusivo, como una de las metodologías a utilizar. La cooperación entre los miembros del grupo proporciona la convivencia y un aprendizaje compartido donde cada cual aporta un saber propio basado en su fortaleza y se nutre de los saberes del resto del grupo para producir conocimientos y desarrollar habilidades que favorezca su formación. En este sentido es oportuno referenciar a Lata & Montserrat (2016), cuando señala: Cooperar implica una serie de valores relacionados con el desarrollo personal del alumnado que no contempla la colaboración, que como dice Pujolás (Lago, et al., 2009) conlleva *“un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad”*, que los lleve a asumir colectivamente un objetivo compartido, un proyecto común.

Se entiende, por consiguiente, que para hablar de aprendizaje cooperativo no podemos limitarnos a plantear actividades en las que los estudiantes trabajen en equipo. Cooperar implica que el éxito se alcanza, si y solo si todos los miembros del equipo aprenden los unos de los otros, cada cual hasta donde sus capacidades le permitan, avanzando juntos hacia una finalidad compartida. Cabe añadir la puntualización que aporta Ferreiro (2003), citado por Hernández (2016), el cual considera que la cooperación implica resultados en conjunto mediante una interdependencia positiva que involucra a cada uno de los miembros de un equipo en lo que se hace; en el transcurso de la cooperación cada uno aporta su talento, incrementa y diversifica su participación en clase lo que

favorece la creación de un ambiente de ayuda mutua en el que aprenden unos de otros.

Proporcionar el aprendizaje cooperativo contribuye al diálogo desde la diversidad y el aprendizaje tanto individual como grupal. En él se pueden reconocer los aportes de cada uno y los que se generan a partir del grupo. Además, proporciona la oportunidad de que cada estudiante pueda aportar su conocimiento, su capacidad y haga de la interacción grupal una herramienta para transformar sus debilidades en fortalezas.

El trabajo cooperativo permite evaluar el crecimiento de los participantes de acuerdo a su diagnóstico y a los propósitos con los que se ha organizado. Consecuentemente con este presupuesto se debe promover la participación de todos y cada uno, con una adecuada organización del trabajo. En este, se deben involucrar los conocimientos previos y experiencias de los educandos para lograr aprendizajes significativos y una experiencia enriquecedora, aportadora de un clima emocional positivo y de aceptación y estimulación de los miembros del grupo. Además, contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización como parte de los aprendizajes.

Esta metodología permite ejecutar lo ya planteado: la evaluación debe basarse en valores inclusivos, donde se establece la diferenciación de los conocimientos, destrezas y competencias a alcanzar en función de las características de sus participantes y de sus necesidades en relación a las metas que se propone la formación en la carrera que se estudia y los logros que deben alcanzarse. La evaluación debe tributar al aprendizaje que atiende la diversidad en contraposición a la clasificación. Y aporta que para lograrlo el grupo se constituye en una red de apoyo importante.

El profesor debe saber cuándo emplear la metodología del aprendizaje cooperativo y crear las condiciones para realizarlo, así como, evaluar que sea productivo y desarrollador para sus miembros, en función del logro de una cultura inclusiva.

Otras herramientas útiles que se proponen pueden ser el intercambio de roles en relación al trabajo grupal, las experiencias a partir de la expresión artística, el uso del portafolio, la elaboración de proyectos integradores, el diseño de medios de enseñanza para la práctica educativa, la creación de espacios de aprendizajes Valladares (2014), donde se permita al estudiante declarar sus dudas y lo que necesita conocer, el registro de aprendizajes, entre otras que pueden ser creadas en función de las necesidades de los estudiantes y los fines educativos a alcanzar.

En este sentido es importante destacar que se debe optimizar los recursos de la evaluación en sus diferentes dimensiones. Debe potenciarse la combinación de la evaluación formativa y sumativa. Otra vía que enriquece la concepción evaluativa puede ser la utilización de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, siempre y cuando se seleccione el momento propicio y estas contribuyan a desarrollar un proceso responsable, participativo e inclusivo.

En estos procesos de evaluación se debe respetar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las habilidades que han desarrollado durante el curso en función del diagnóstico inicial, por esto es importante orientar al estudiante para la realización de estas formas de evaluar, sin embargo, la importancia de tenerlas en cuenta radica en que tributa a la participación y reflexión por parte de los educandos acerca de sus logros y el de los otros, así como también, les permite replantearse nuevos proyectos para seguir creciendo.

CONCLUSIONES

La evaluación áulica como práctica inclusiva requiere de una propuesta que se corresponda con los presupuestos de la educación inclusiva, ya que forma parte de un sistema que compromete la cosmovisión que se tiene de las formas de actuar en los planos docente, socioafectivo y comunicativo en el ámbito académico.

La necesidad de una evaluación áulica inclusiva como práctica educativa en la formación de profesores de educación inicial en la UMET, requirió la propuesta de tres ejes que, emanados de la didáctica, se traducen en indicadores que fundamentan la implementación de la evaluación en el marco de una universidad inclusiva sustentada en una concepción de educación “con todos y para todos”.

La evaluación inclusiva como componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial y Talento Infantil; se ejerce a partir de la tutoría, la docencia, la vinculación y la investigación como vías de diagnóstico, pero también como proceso desarrollador y estimulador de las potencialidades de cada estudiante y de cada grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F., Ginoris, O., Armas, C., Martínez, B. N., & Tabares, R. M. (2013). *El proceso de enseñanza y sus componentes fundamentales. Diversidad de relaciones desde sus fundamentos teóricos*. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/componentes-didc3a1cticos.pdf>

Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017-2021). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida” de Ecuador*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-2017-2021-toda-una-vida-de-ecuador>

Ecuador. Universidad Metropolitana. (2016). *Manual de procedimientos de tutoría*. <http://www.umet.edu.ec/normativa/manual-de-procedimientos-de-tutorias/>

González, T. (2010). *Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas*. Revista Educação, Artes e Inclusão, 1(3), 19-29

Hernández, R. (2016). *La Metodología del Aprendizaje Cooperativo*. http://unisan.edu.mx/blog/2016/07/06/boletin34_art1/

Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G., & Vilarrasa, A. (2015). *El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9(2), 73-90.

Lata, S., & Montserrat, C. M. (2016). *El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa*. Revista Complutense de Educación, 27(3), 1085-1101.

Mejía, O. (2012). *De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias*. Revista Electrónica Educare, 16(1), 27-46.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación en Ginebra. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Macías, A. M. (2018). *Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera Educación Inicial*. Revista Conrado, 14(64), 72-79.

Valladares, M. G. (2014). *Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes*. Tercio creciente, 6, 7-12.