

**Evaluación integradora y trayectorias formativas en carreras de
Ingeniería. Universidad Nacional de San Juan, Argentina**

Ana María Graffigna
amgraffigna@unsj.edu.ar

Lucía Mabel Ghilardi
luciaghilardi@gmail.com

María Amelín Dávila
amelin.dz@gmail.com

Valeria Soria

Guillermina Cortés

RESUMEN

El trabajo describe la actividad de investigación desarrollada por el equipo del Centro Universitario Técnico Educativo (CUTE) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan con el objetivo de comprender la incidencia del sistema de evaluación de los aprendizajes con integración final en las trayectorias académicas de los estudiantes de ingeniería. Se han relacionado los datos emergentes de encuestas, entrevistas y análisis documental desarrollados con el propósito de caracterizar la citada modalidad de evaluación y determinar su relación con el rendimiento académico en trece carreras de ingeniería. Se presentan las principales conclusiones y se aportan propuestas tendientes a promover la implementación de la evaluación con integración final en asignaturas universitarias.

Palabras claves: Enseñanza de la Ingeniería – Evaluación– Aprendizaje

ABSTRACT

This paper describes the research activity developed by the team of the Centro Universitario Técnico Educativo (CUTE) of the Facultad de Ingeniería of the Universidad Nacional de San Juan, with the aim of understanding the impact of the learning evaluation system with final integration in the academic trajectories of engineering students. Emerging data from surveys, interviews and documentary analysis developed with the purpose of characterizing the aforementioned evaluation modality and determining its relationship with academic performance in thirteen engineering careers have been related. The main conclusions are presented and proposals are made to promote the implementation of the evaluation with final integration in university subjects.

Key words: Engineering Teaching - Evaluation – Evaluation without final exam

Artículo recibido: 17 ene. 2020

Aceptado para publicación: 27 ene. 2020

Correspondencia: amgraffigna@unsj.edu.ar

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

I- INTRODUCCIÓN El objetivo general del presente trabajo estuvo orientado a comprender la incidencia del sistema de evaluación de los aprendizajes con integración final en las trayectorias académicas de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. A través del estudio ha sido posible analizar, describir y comprender el funcionamiento del sistema de evaluación integradora en el contexto institucional. Para ello la actividad investigativa se ha desarrollado en tres fases: (1) Fase diagnóstico-exploratoria: que comprendió la recopilación de documentación y material bibliográfico para ampliar el marco teórico y el estado del arte de la temática abordada. También se construyeron instrumentos de recolección de datos, establecieron indicadores y se recolectaron los datos. (2) Fase analítico-descriptiva: En esta fase se organizó, sistematizó y analizó la información y se construyeron categorías analíticas para conceptualizar las variables en estudio. (3) Fase analítico-propositiva: En esta fase se elaboraron conclusiones y propuestas a partir de la descripción efectuada. También se elaboraron informes y se divulgaron los resultados alcanzados en reuniones científicas y publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales.

Concretamente el trabajo focalizó en 4 objetivos específicos que orientaron la labor investigativa, en función de los cuales se desarrollan las categorías analíticas que se presentan a continuación.

1. Análisis de la adecuación de los marcos normativos a las necesidades de evaluación procesual de los aprendizajes con integración final

La formación de ingenieros en la República Argentina constituye una estrategia para el desarrollo nacional y por tanto, una de las políticas educativas universitarias que desde hace dos décadas viene trabajándose. Las carreras de ingeniería, junto con las de medicina, son precursoras en el desarrollo de acciones orientadas al aseguramiento de la calidad. El curriculum de las carreras técnico profesionales ha sido objeto de variadas reformas en las dos últimas décadas, en el marco de las políticas educativas vinculadas a la evaluación y acreditación de carreras. En efecto, la creación de Comisiones de seguimiento de planes de estudio al interior de las distintas carreras de Ingeniería ha puesto en evidencia algunos problemas relativos a la necesidad de revisión del diseño y desarrollo curricular. Estas tensiones han implicado, (1) de cara a la definición de las políticas educativas, la revisión de las resoluciones ministeriales en las que se determinan los estándares para las carreras de ingeniería, sobre las cuales el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) se encuentra trabajando y (2) en la dimensión institucional la revisión de procedimientos para el desarrollo y la evaluación del curriculum de ingeniería, orientada a disminuir la elevada tasa de desgranamiento de la matrícula y a reducir la extensión de la duración real de las carreras, que actualmente es muy superior a la duración teórica indicada en los respectivos planes de estudio.

Asimismo, el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI), impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina tiene como objeto promover la cantidad y calidad de los recursos humanos e incrementar, en el lapso de diez años, la cantidad de graduados, siempre dentro del ámbito de la Ingeniería. Por ello propone, a modo de ejes de trabajo, el desarrollo de un proyecto para la mejora de indicadores académicos, profundizar el análisis de los aportes de la universidad al desarrollo territorial sostenible y favorecer la internacionalización de la ingeniería argentina. Este plan propone un eje de trabajo que consiste en “generar vocaciones tempranas y facilitar el tránsito entre sistemas educativos, incrementar la retención en el ciclo básico, aumentar la retención en el ciclo de especialización y la graduación de alumnos avanzados” (PEFI, 2013). Las iniciativas relacionadas con la evaluación se inscriben en este eje del PEFI que plantea que, a pesar del aumento del ingreso a las carreras de ingeniería, no se evidencia un incremento proporcional de los índices de graduación, y señala que uno de los factores intervinientes en tal situación sería la alta empleabilidad de los estudiantes de las carreras de ingeniería, lo que atentaría contra la continuidad

y finalización de sus estudios universitarios. Este Plan Estratégico de Formación de Ingenieros afirma que “...no sólo es necesario consolidar la formación a través del conocimiento de contenidos, sino también inculcar, durante el proceso formativo, competencias, capacidades, actitudes y aptitudes que permitan generar un profesional de alta capacitación técnica que, también, tenga compromiso social, conciencia ambiental y capacidad de liderazgo” (PEFI, 2013).

Garantizar la calidad educativa y promover la retención de estudiantes son desafíos comunes a todo el sistema universitario. En primer lugar es necesario plantear las actuales dificultades de articulación entre el nivel medio y el universitario. La actual población estudiantil se caracteriza por acceder a la universidad mediante ingreso irrestricto, siendo heterogénea en el nivel educativo y cultural de los ingresantes, presentando dificultades para integrarse a la cultura institucional y para resolver de manera exitosa las primeras instancias evaluativas. Estas tendencias plantean el desafío de formular nuevas estrategias de enseñanza que permitan una mayor igualdad de oportunidades para los estudiantes en la adquisición de los saberes y competencias.

La baja tasa de graduación, el desgranamiento de matrícula por cohorte y la sobreedad (diferencia entre la duración teórica y la duración real de una carrera), son algunos de los motivos que han impulsado a poner en marcha iniciativas como el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros del CONFEDI, y que al interior de las instituciones sigue siendo objeto de debates y reflexiones.

La normativa que regula el régimen de integración final en la Facultad de Ingeniería es el reglamento académico. Concretamente se la menciona como una de las formas de aprobación de los cursos de los planes de estudio en el Anexo I, art.31 inciso a3 de la Ordenanza 02-CD-2006. En el anexo II de la mencionada norma, art. 26 se establece que “el departamento, a pedido de los docentes de las asignaturas, deberá solicitar al Consejo Directivo la aprobación del régimen de evaluación propuesto”. El art. 27 dispone que, para solicitar al Departamento la aprobación del régimen, los docentes deben incluir un reglamento en la planificación, cuyos requisitos están vinculados a especificaciones operativas. Como consecuencia de ello, se han elaborado actos resolutivos para cada asignatura que solicita la incorporación al régimen de evaluación integradora sin examen final. En este marco, parece existir un espacio de definición demasiado amplio entre la reglamentación institucional y el nivel de áulico, que podría estar obstaculizando el desarrollo curricular ya que, en el discurso de los actores (docentes, estudiantes) se evidencian ambigüedades respecto de este régimen de evaluación, que podrían estar operando en detrimento de su funcionalidad.

Los docentes entrevistados al ser consultados respecto de la normativa manifiestan que la amplitud mencionada obedece al respeto a la libertad de cátedra y en tal sentido consideran que es pertinente. Los estudiantes sin embargo expresan, tanto en las entrevistas como en las encuestas, que en ocasiones no hay claridad respecto del encuadre de desarrollo de las asignaturas integradoras, lo que a veces se manifiesta como un discurso ambiguo o arbitrario que obstaculiza el aprovechamiento de la evaluación integradora.

Esta situación es advertida por la gestión institucional. En efecto, la evaluación es un problema que se encuentra actualmente en la agenda del Consejo Directivo de la Facultad. En el contenido de las actas 09/2015 y subsiguientes se advierte la iniciativa de impulsar una política institucional decididamente orientada a la implementación de asignaturas con integración final.

2. Caracterización de la evaluación de los aprendizajes con integración final que se desarrollan en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan

El régimen de evaluación ejerce una fuerte influencia sobre los procesos de aprendizaje y sobre la formación profesional. La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan reconoce entre sus regímenes, un tipo particular de evaluación que se asienta sobre la perspectiva procesual del aprendizaje y propone el desarrollo de estrategias e instrumentos centrados en la organización y utilización del conocimiento, que se concreta en la integración como instancia final para valorar el desempeño de los estudiantes durante ese proceso. Este estudio centrará su objeto en el régimen de evaluación con integración final.

2.1. La perspectiva de los estudiantes

De las entrevistas y las encuestas administradas a los estudiantes es posible inferir que las asignaturas integradoras son valoradas positivamente por los estudiantes, no porque signifiquen menos contenidos para estudiar, sino porque han advertido que durante el proceso de desarrollo de la asignatura las evaluaciones continuas les suponen mayor dedicación de tiempo y esfuerzo en el cursado de las mismas, y reconocen en dicho esfuerzo el aprendizaje de los contenidos.

El siguiente gráfico muestra los significados de la evaluación integradora para los estudiantes encuestados.



Al respecto en las entrevistas los estudiantes expresan:

“materia integradora es posibilidad de alivio, un final menos que hay que rendir en una carrera donde cada final pesa. En contenido al usualmente hay que darle mucho más esfuerzo en el año y alivio al final de la cursada.”¹

“Había que rendir controles, la asistencia, los controles eran con más de 7, los parciales eran con más de 7, las prácticas tenían que estar al día. Y después, antes que arranquen las mesas iba a rendir una exposición.”²

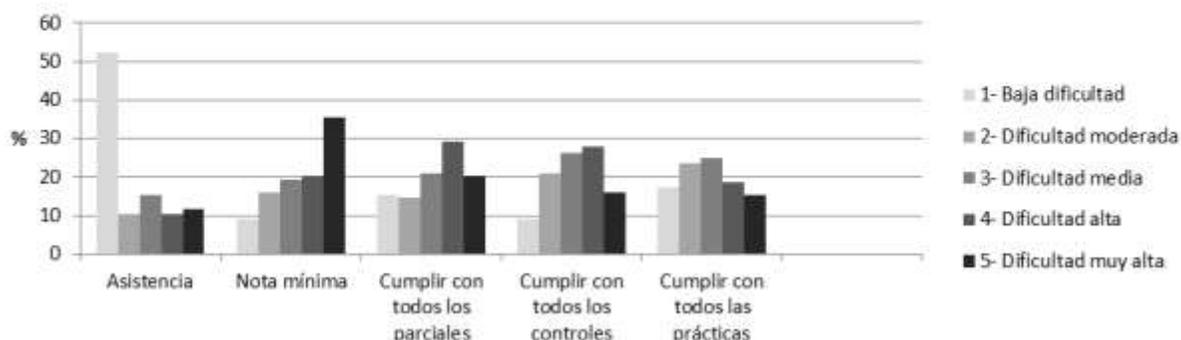
Las exigencias en el cursado de la materias integradoras implican en algunas ocasiones que, al atender a las mismas, los estudiantes descuiden la regularidad del resto de las actividades curriculares, debiendo entonces planificar con particular cuidado la modalidad de cursado en cada semestre, teniendo en cuenta el régimen de evaluación de las materias, las correlatividades y los turnos de mesas de exámenes disponibles.

¹ Registro de Entrevista a estudiantes 2 - Carrera 7. Noviembre de 2016

² Registro de Entrevista a estudiantes 1 - Carrera 4. Febrero de 2017

Gráfico 2: Valoración de los aspectos que inciden en la posibilidad de aprobar una asignatura en modalidad integradora.

Fuente: Encuestas administradas a estudiantes avanzados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. Año 2017.



“Este año en cuarto teníamos... de las cinco materias que eran de cuarto, solamente una que no era integradora, que es correlativa con Recursos, Gestión y Administración de Empresas, y las que yo podía promocionar las promocioné. Pero el problema es que por ahí siempre ando arrastrando finales del semestre anterior y para promocionar tengo que tener esos finales aprobados, o sea son todas correlativas, entonces ya directamente no tenía la posibilidad de promocionar, y ya no lo intentaba. Pero habían dos materias de esas cuatro integradoras que sí podía promocionar, que desde un principio les dediqué y las pude promocionar.”³

Ya se ha detallado que existe disparidad de criterios en la implementación del régimen de integración final en cada carrera, además se advierte que, dentro de cada plan de estudios y de acuerdo a la normativa vigente, las asignaturas proponen en su reglamento interno la modalidad de funcionamiento de la integración final. Esta variedad de situaciones se manifiesta con claridad en las entrevistas efectuadas a los estudiantes.

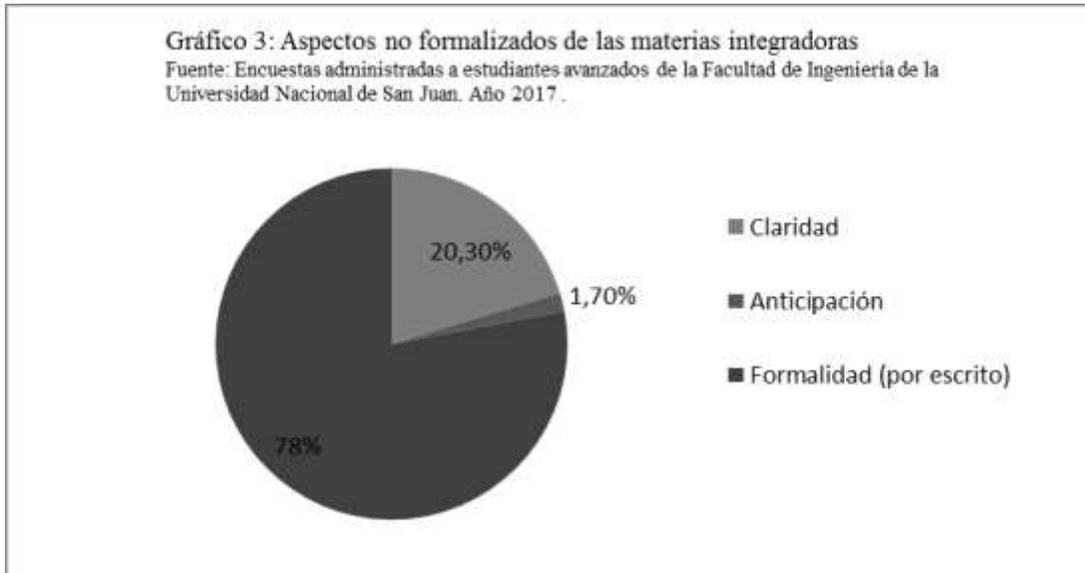
“Hay una excepción con las materias, no están bien organizadas porque año a año no se entiende el término de promoción, no hay criterios, hay un año que dicen que es un 7 otro año que dicen que es con 8.... Los criterios tendrían que estar escritos y aprobados por el consejo directivo.”⁴

“Aprobar con 8, 80% de asistencia. Depende tanto de cuanto hay que sacarse y las condiciones depende de cada materia, cada una presenta su régimen de promoción. Algunas puede ser con 7 y 8.”

³ Registro de Entrevista a estudiantes 1 - Carrera 9. Agosto de 2016

⁴ Registro de Entrevista a estudiantes 2 - Carrera 3. Octubre de 2016

En las encuestas administradas el 60.4% de los estudiantes manifiesta que los requisitos para promocionar son claros, anticipados y por escrito, mientras que un 39.6% opina que no lo son. De los que responden negativamente, se destaca la formalidad de presentarlos por escrito.



Estas dificultades relacionadas con la formalización en la distribución y organización de las materias integradoras complejizan la posibilidad, por parte del alumno, de concretar la planificación del cursado y de la dedicación en tiempo a cada asignatura.

3. Diseño curricular y concepciones subyacentes en las asignaturas que implementan la evaluación de los aprendizajes con integración final

Dentro de las tareas realizadas se abordó el análisis del componente evaluación en los diseños curriculares áulicos de las asignaturas que proponen el régimen de integración final. Para la constitución de la muestra del estudio, integrada por 78 (setenta y ocho) asignaturas, se ha realizado una selección estratificada por carrera y dentro de cada una de las mismas se eligen dos asignaturas por áreas de las carreras (tecnologías básicas, tecnologías aplicadas y complementarias).

En tal sentido, se analizó la articulación del componente evaluación con el resto de los componentes del diseño de los planeamientos de las asignaturas que utilizan la modalidad de evaluación con integración final de las trece carreras de ingeniería que se desarrollan en el contexto institucional. Al

respecto es posible advertir que los diseños curriculares evidencian concepciones contradictorias y coexistentes en torno a la evaluación integradora que contribuyen a la ambigüedad en el desarrollo curricular. De los documentos curriculares estudiados es posible identificar:

a. *Diseños en los que el componente evaluación no se explicita*, por lo que no es posible analizar su articulación desde estos documentos

b. *Diseños que presentan descripciones del componente evaluación que sólo reproducen lo que propone la normativa*, pero se remiten a enunciar las condiciones para obtener la evaluación integradora (porcentaje de asistencia, puntaje mínimo necesario, cantidad de controles o trabajos prácticos necesarios). Estas son las explicitaciones más habituales en los diseños analizados y en general son consistentes con el resto de los componentes, debido a que se presentan enunciaciones formales en cada componente, que en general no evidencian posicionamientos personales.

c. *Diseños que explicitan, además de las condiciones formales para acceder a la integración final, criterios, modalidades e instrumentos de evaluación*. En estos documentos puede observarse consistencia respecto de las intencionalidades de las asignaturas (objetivos, propósitos, competencias, metas) que hacen referencia a capacidad de fundamentar, asumir postura crítica, trabajar colaborativamente, entre otros. Sin embargo estos criterios suelen presentarse desarticulados del componente contenidos, que frecuentemente se enuncia desde la dimensión conceptual.

Al interior de los diseños curriculares se advierte que la estructura formal es diversa. Pese a que la normativa establece que los docentes deben enunciar el régimen de cursado, promoción y aprobación, los diseños analizados presentan escasa información respecto de la evaluación integradora, no hay una estructura común para estas asignaturas. Lo que más frecuentemente se explicita es el porcentaje de asistencia y la calificación mínima para aprobar, sin embargo aún estas condiciones mínimas están ausentes en algunas planificaciones. También la estructura interna evidencia diversidad de criterios en cuanto a las condiciones para promocionar; si bien esto puede responder al respeto a la libertad de cátedra es importante considerar que, así como existe un criterio institucional para aprobar exámenes finales, es necesario discutir y establecer algunos criterios para la evaluación integradora sin examen final.

A partir de los diseños analizados y de las opiniones relevadas es posible ensayar algunas concepciones subyacentes, que se expresan a continuación:

● *La evaluación con integración final es pertinente en asignaturas complementarias o que tienen contenidos de baja complejidad.* Es la concepción más arraigada que aparece tanto en los diseños como en las entrevistas y en las encuestas. En efecto, en las encuestas administradas esta concepción aparece de manera explícita en 14 oportunidades. Esto se evidencia también en el alto índice de asignaturas complementarias que son integradoras, tanto como en algunas afirmaciones presentes en los diseños,

*“Dado que los contenidos son complementarios y están vinculados a tópicos humanísticos y no son de compleja comprensión, esta asignatura se ha establecido como integradora.”*⁵

*“Algunas materias que no son tan importantes para el desarrollo de la carrera deberían ser integradoras.”*⁶

● *La evaluación con integración final implica la verificación de los saberes aprendidos.*

Esta concepción aparece en algunas asignaturas en las que se explicita una descripción exhaustiva de los instrumentos de evaluación que implican controles de información, trabajos prácticos, trabajos grupales, evaluaciones parciales y otros instrumentos que presuntamente arrojan evidencias acerca del nivel de contenidos aprendidos. En las encuestas se presenta en apenas 3 casos. En algunas entrevistas a docentes se explicitan significados que se inscriben en esta concepción

*“Que sea integradora significa que el alumno durante el cursado debe tener mayor dedicación al estudio, debe tener mejor rendimiento académico, lo que le va a permitir demostrar mientras cursa un conocimiento acabado de la materia de tal forma que al terminar de cursar haya podido demostrar paso a paso su crecimiento y conocimiento en el tema, a través tanto de los parciales como de los trabajos prácticos y todo otro trabajo que se le asigne en la cátedra.”*⁷

● *La evaluación con integración final implica la valoración del proceso de aprendizaje.* Son escasos los planeamientos en los que subyace esta concepción, sin embargo en algunos diseños se afirma que “la evaluación es un recurso sistemático y continuo para la valoración del aprendizaje.”⁸

Esta concepción aparece explícita en 9 encuestas y también en algunas entrevistas a docentes

“Si una materia se convierte en integradora deberíamos poner un poco más de ahínco en lo que son

⁵ Diseño de cátedra N°23

⁶ Encuesta a estudiantes N°60

⁷ Registro de Entrevista a docentes 4 - Carrera 5. Abril de 2017

⁸ Diseño de cátedra N°11

las clases, armar una especie de seguimiento del estudiante, del estudio del estudiante a través de trabajos prácticos a través de guías que tengan que presentar con un cierto tiempo de realización, y que pueda el equipo docente dar respuesta a eso, digamos, si nosotros le exigimos al chico que tenga que hacer tal guía, que esa guía nosotros se la podamos corregir y le podamos hacer ver cuáles han sido los errores, cuáles han sido las falencias, para que sea un estudio continuo.”⁹

4. Relevamiento de trayectorias académicas de alumnos que cursan asignaturas mediante la integración final.

El estudio de las trayectorias académicas permite conocer, a modo de recorrido, el rendimiento de los estudiantes en su paso por una carrera universitaria. El concepto de trayectorias académicas necesita ser clarificado por cuanto es utilizado con diferentes significados en el ámbito educativo y, por otro lado, aparecen otros conceptos que son utilizados como sinónimos de trayectorias académicas (trayectorias educativas, trayectorias escolares).

Las trayectorias académicas constituyen el recorrido de los aprendizajes de los estudiantes, durante la formación de la carrera de grado en la Facultad de Ingeniería de la Ciudad de San Juan. A partir del análisis de esta variable, se investiga la relación entre las mismas y el régimen de evaluación integradora. El relevamiento de las trayectorias académicas se realizó por dos vías: (1) a través del registro académico institucional y (2) recuperando la información de los propios estudiantes. El relevamiento de las trayectorias se ha realizado por ambas vías, los datos aportados por los propios estudiantes emergen de una muestra de 152 casos que se encuentran cursando el ciclo de especialización en cada una de las carreras que forman parte del estudio, a quienes se administró una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que permite conocer tanto el rendimiento académico como las opiniones respecto de la evaluación integradora.

A través del estudio de las trayectorias académicas es posible advertir que las carreras con más materias integradoras en su plan de estudios, tienen menores índices de sobreedad y mayores porcentajes de aprobación en relación al plan de estudios. Contrariamente, en el caso de Ingeniería en Alimentos, Agronomía e Ingeniería de Minas, cuya proporción de materias integradoras es menor se observa mayor sobreedad. Sin embargo, algunas carreras que tienen menos materias integradoras como Ing. de Minas Agrimensura e Ing. Eléctrica tienen tasas relativamente altas de egreso, considerando que la

⁹ Registro de Entrevista a docentes 2 - Carreras 1, 2, 4,7 y 8. Marzo de 2017

matrícula de ingreso es reducida.

CONCLUSIONES

Las conclusiones evidencian la necesidad de resignificar la modalidad de evaluación con integración final al interior del claustro, revisando las políticas institucionales establecidas para su implementación y comprometiendo a los actores desde estrategias de asesoramiento pedagógico que integren la sistematización de las prácticas de enseñanza como punto de clivaje para la reconstrucción de los diseños curriculares. El presente trabajo se centró en la elaboración de aportes para el diseño y desarrollo curricular de la Facultad de Ingeniería, orientados a fortalecer los procesos de evaluación, posibilitando la articulación de prácticas, economía de esfuerzos y aseguramiento de la calidad de la evaluación en el ámbito institucional.

La educación superior reviste prácticas que, con el correr de los tiempos, se han ido convirtiendo en tradicionales. El examen final y el escenario que éste conlleva, es una de esas tradiciones que resultan difíciles de desinstalar en la vida universitaria. Esta situación ha atentado contra la implementación oportuna de la modalidad de evaluación integradora sin examen final, descalificada por algunos docentes y estudiantes como una forma de evaluar demasiado permisiva que omite la rigurosidad del examen final tradicional.

El estudio ha arrojado algunos resultados que marcan una tendencia respecto de ciertas decisiones que han de asumirse en el corto plazo para abordar la problemática. La facultad de Ingeniería es un contexto institucional interesado en impulsar la evaluación con integración final, sería necesario definir el amplio espacio entre la reglamentación institucional y el nivel de áulico, para fortalecer las iniciativas vigentes e incrementar la cantidad de asignaturas que adhieran al régimen, especialmente en algunas carreras en las que el índice de asignaturas con integración final es reducido.

En atención a las demandas surgidas de los procesos de acreditación de carreras de grado, la estructura de los planes de estudio está siempre en proceso de revisión, con comisiones de seguimiento y reuniones con docentes. La implementación de un sistema de evaluación integradora final debe estar acompañada de una profunda revisión de los procesos curriculares, con periódicas reuniones de equipos de cátedra y con constante capacitación y actualización de los docentes al respecto.

Es necesario promover instancias de asesoría respecto de la implementación de este régimen de evaluación para acompañar a los profesores en la toma de decisiones curriculares necesarias. Ello

implica también revisar y esclarecer los circuitos académicos y administrativos para el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades curriculares que optan por la integración. La implementación de los instrumentos y estrategias para la integración varía año a año, entonces los estudiantes no saben cuáles son asignaturas son integradoras y se les complica planificar el cursado, es necesario ayudarlos a anticipar.

Centrarse en el diseño de las estrategias didácticas para la enseñanza de las asignaturas que funcionan con integración final aporta recursos para que los alumnos puedan internalizar la asignatura y adquirir las competencias necesarias para su futuro profesional. Las propuestas de mejora en las estrategias de enseñanza se plantean, de manera recurrente, como una de las respuestas obligadas para promover la retención y promoción de los estudiantes.

Propuestas para la implementación de evaluación con integración final.

Los aspectos analizados plantean el desafío de diseñar estrategias de abordaje en distintos niveles:

En el nivel institucional debería discutirse la necesidad de establecer unos criterios comunes que regulen de manera amplia las condiciones mínimas para la integración final.

En el nivel áulico es necesario abordar con los docentes el significado de la evaluación integradora sin examen final, la relación de este régimen con la posibilidad de realizar una evaluación de proceso, que aporta no sólo a la certificación de saberes sino también a los procesos reflexivos de los profesores y a las decisiones relativas a la enseñanza. De igual modo, el trabajo con los estudiantes en torno al significado de la evaluación integradora y la necesidad de planificar con anticipación los trayectos académicos para poder acceder a la integración final, es otra acción que se impone. En efecto, este estudio ha evidenciado la necesidad de abordar también el estamento alumnos, utilizando para ello el dispositivo institucional de las tutorías y las agrupaciones estudiantiles.

Con los docentes el abordaje debe orientarse a trabajar los aspectos operativos vinculados a la formalización de las decisiones en la planificación de cada asignatura, asumiendo la integración de los componentes, donde las metas, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación deben articularse estrechamente. La distribución de los tiempos es un aspecto de gran importancia, ya que es un gran recurso y al mismo tiempo una limitación para la enseñanza de los aprendizajes en las asignaturas con integración final, por esta razón una buena distribución del mismo es una de las condiciones de la buena enseñanza.

Otro aspecto fundamental que ha de tenerse en cuenta es la selección de contenidos. Esta decisión debe ser consistente respecto de las metas y objetivos planteados, teniendo en cuenta los diferentes contenidos que deben abordarse para permitir el desarrollo de competencias: ideas, conceptos, técnicas, principios, procedimientos, valores, actitudes, entre otros. También la secuenciación y jerarquización de contenidos es relevante, ya que el orden en que el docente decide enseñarlos promueve diversas relaciones entre los conceptos, procesos y principios que aprenden. Los aprendizajes anteriores deben servir de soporte a los nuevos que los contienen, pues la comprensión de los conceptos, procesos, estrategias y principios se construyen sobre la base del establecimiento de las relaciones entre estos contenidos y otros ya conocidos por los estudiantes.

De igual modo, las estrategias didácticas deben seleccionarse de manera que permitan que los contenidos promuevan procesos de aprendizaje que favorezcan la transferencia y relación de éstos con la formación profesional. En las evaluaciones es necesario recuperar el carácter procesual de los aprendizajes implicados y permitir la relación constante entre los contenidos nuevos y los aprendidos previamente.

El componente evaluación es un aspecto central en la planificación de las asignaturas con integración final y debe ser diseñado cuidadosamente ya que es necesario valorar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. La estructuración de las evaluaciones en estas asignaturas debería organizarse jerarquizando los contenidos planificados y permitiendo la articulación constante de los mismos de manera que se culmine con una evaluación que integre los contenidos, procedimientos y destrezas que se planificaron en vías de la consecución de las metas propuestas y favoreciendo el desarrollo de competencias orientadas a su futura profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambroggio, G., & Partepilo, V. (2007). Características de los aspirantes a carreras de grado. (F. d. Humanidades, Ed.) Cuadernillos de información académica.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires: Paidós.
- Carmona, M. T. P., & Flores, J. G. . (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía* , 467-485.
- Dávila, M. &. (2012). Evaluación y Acreditación en Argentina y Uruguay: los sistemas de

educación superior y nuevas orientaciones de política en perspectiva comparada. . Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Documentos de trabajo.

- Ministerio de Educación (agosto de 1995). Ley de Educación Superior N° 24521. República Argentina.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. Estudios Sobre Educación. 22, 133-153.
- González Gascón, E. &. (2015). “¡Sin examen!” Resultados de la aplicación de la evaluación formativa en una asignatura de marketing. Universidad de Alicante. . Docencia ICE. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. UNED. Educación XX1, 16 (2).
- Perez Serrano, G. (2003). Investigación cualitativa. Métodos y técnicas. Buenos Aires: Docencia. Fundación Hernandarias.
- Solano Lucas, J. B. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS) , 217-135.
- Stufflebeam, D. y. (1987). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós-MEC.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Yániz, C. &. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. DIDAC. Revista Electrónica, 15-19.
- Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria. Narcea S. A. de ediciones.
- Zandomeni, N., & Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de Educación Superior. Ciencias Económicas, 59-66.