



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**ESCUELA DE POST GRADO, UNIDAD DE MAESTRÍAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.**

**PROGRAMA DE GESTIÓN DE LA PROMOCIÓN ACADÉMICA
BASADO EN EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y LA TEORÍA DE
LA COMPLEJIDAD PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
MARTIN DE TARAPOTO – RIOJA 2011**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

AUTOR:

JOAQUÍN JESÚS DE LOS SANTOS VERDE

ASESORA:

M. Sc. YRIS DEZA NAVARRETE

LAMBAYEQUE, PERÚ

2013

**PROGRAMA DE GESTIÓN DE LA PROMOCIÓN ACADÉMICA
BASADO EN EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y LA TEORÍA DE
LA COMPLEJIDAD PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
MARTIN DE TARAPOTO – RIOJA 2011**

PRESENTADO POR:

**Prof. JOAQUÍN JESÚS DE LOS SANTOS VERDE
AUTOR**

**M. Sc. YRIS DEZA NAVARRETE
ASESORA**

PRESENTADO A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

APROBADO POR:

**PRESIDENTE DEL JURADO
Dr. JOSÉ GÓMEZ CUMPA**

**SECRETARIO DEL JURADO
M. Sc. JULIA LIZA GONZÁLES**

**VOCAL DEL JURADO
M. Sc. WILSON IDROGO RENGIFO**

.San Martín, Perú, 2013

Dedicatoria

**Al magisterio organizado
garantía de una educación de
calidad, democrática y popular**

**A la memoria de mi madre
Victoria**

Agradecimiento

**A la Universidad Pedro Ruiz Gallo
por su interés en un magisterio
calificado**

**A Magdalena por su apoyo
incondicional.**

INDICE

Dedicatoria -----	ii
Agradecimiento-----	iv
Índice-----	v
Resumen-----	viii
Summary-----	x
Introducción-----	xii

CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CURSO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, SEDE RIOJA, REGIÓN SAN MARTÍN.

1.1. Contexto de la problemática de la evaluación de los trabajos de curso en la facultad de educación y humanidades de la universidad nacional de san martín, sede rioja, región san martín.-----	2
1.2. Origen y evolución histórica del problema de la evaluación educativa-----	4
1.3. Características y manifestación de la problemática. -----	8
1.4. Metodología de la investigación.-----	11

CAPÍTULO II. REFERENCIAS TEÓRICO-CONCEPTUALES RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CURSO.

2.1. El pensamiento reflexivo y la teoría de la complejidad.-----	14
2.1.1. Semántica del pensamiento reflexivo -----	14
> Teoría de la complejidad y currículo por competencias-----	14
> Los paradigmas emergentes-----	15
> El modelo investigativo de la formación docente-----	16
> Lógica dialéctica, lógica lineal y hermenéutica-----	17
> Paradigma de la comprensión humana o cognitivo-----	20
> El aprendizaje pertinente-----	21
> Desarrollo e los procesos psicológicos superiores-----	22
2.1.2. El pensamiento complejo-----	23
2.1.3. El pensamiento reflexivo-----	26

2.1.4. El pensamiento creativo-----	27
2.1.5. La investigación-acción participativa-----	28
2.1.6. Teoría de las inteligencias múltiples-----	29
2.1.7. Teoría de la inteligencia emocional-----	30
2.1.8. Teoría del aprendizaje significativo -----	31
> Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico-----	32
> Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento-----	32
> Requisitos para desarrollar aprendizajes significativos-----	33
2.1.9. Tipos de aprendizaje significativo-----	34
> Aprendizaje de representaciones-----	34
> Aprendizaje de conceptos-----	34
> Aprendizaje de proposiciones-----	35
> Principio de asimilación -----	35
> Aprendizaje subordinado-----	36
> Aprendizaje supraordinado-----	37
> Aprendizaje combinatorio-----	37
2.1.10. Evaluación de los aprendizajes-----	38
> Características-----	38
> Tipos-----	38
2.1.11. La evaluación basada en criterios-----	39
2.1.12. Auto evaluación-----	39
2.2. Teoría de las organizaciones inteligentes-----	39
> Qué es una organización inteligente -----	40
2.2.1. La organización como sistema determinado por su propia estructura-----	41
2.2.2. La organización de sistemas-----	42
> Organización de los seres vivos-----	42
> Hacia una organización inteligente-----	43
2.3. Definición de términos -----	43
III. RESULTADOS Y PROPUESTA	
3.1. Resultado de la encuesta sobre la teoría y práctica de la evaluación de los trabajos de curso aplicado a docentes y alumnos de la facultad de educación y humanidades de la UNSM-T. Rioja -----	47
3.2. Modelo de propuesta-----	54
3.3. Propuesta-----	55
3.3.1. Denominación-----	55

3.3.2. Descripción-----	55
3.3.3. Fundamentación-----	55
3.3.4. Importancia -----	57
3.3.5. Objetivos -----	57
3.3.6. Programa de estrategias-----	57
3.3.7. Organización de las actividades del Programa-----	59
3.3.8. Aplicación del modelo-----	60
3.3.9. Metodología-----	62
3.3.10. Evaluación-----	62
Conclusiones-----	65
Recomendaciones-----	66
Referencias bibliográficas-----	68
Anexos	
Encuesta-----	71
Ficha de evaluación de trabajos de curso-----	73
Evaluación de trabajos de curso-----	74
Fotos -----	75

RESUMEN

Uno de los problemas que presenta la evaluación integral en el proceso docente educativa es la calificación de los trabajos de curso, que se presentan como asignaciones, trabajos de campo, informes, exposiciones, etc. La práctica común es la calificación sin criterios determinados, al ojo, considerando solamente el aspecto externo del encargo. Los estudiantes cumplen sus tareas copiando, mandando hacer, haciéndolo él mismo, mal o bien. En estas condiciones el docente calcula una nota que no pasa de doce o trece en la escala vigesimal. Esta manera de calificar da lugar a conflictos de diferentes grados entre todos los actores del proceso docente educativo. Precisamente por la deficiente formación profesional o capacitación en este campo, el desconocimiento de procedimientos, técnicas e instrumentos o, por incomprensión de los sujetos evaluados, los maestros nos vemos involucrados en problemas que traerían serias consecuencias.

En las aulas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, el problema no está ausente; por el contrario, es una constante que involucra a casi todos los profesores, tal como se ve en los informes de los estudiantes, las quejas que se escuchan por los pasillos o registradas en los departamentos respectivos, los registros de evaluación, especialmente referidos a las valoraciones de los denominados trabajos encargados, tareas, asignaciones, prácticas, entre otros. Por nuestra parte, los profesores nos defendemos argumentando que sí conocemos el manejo de las evaluaciones; sin embargo no se plasman en procedimientos e instrumentos, que muestren una alta confiabilidad y validez, que proporcionen las pistas necesarias e indispensables para valorar los trabajos en forma convincente. Una de las estrategias que utilizamos tradicionalmente es la calificación “al ojo”, “por amistad”, por “algún interés”, por “vara”, “miedo”, etc.

Reconociendo el problema, nos lleva a plantear un programa de estrategias de calificación de trabajos de curso para mejorar la evaluación de los estudiantes, el mismo que se aplicó y dio como resultado una calificación más objetiva y motivadora para los estudiantes, porque ellos consideran a sus trabajos como algo que debe valorarse en su real dimensión. Con la aplicación del diseño

propuesto, la hipótesis planteada fue afirmativa y los objetivos señalados se cumplieron

La importancia de la propuesta “programa de estrategias para calificar trabajos de curso...” está en el empleo de criterios de evaluación para calificar un trabajo encargado, y evitar el azar o los supuestos para poner una nota o calificativo para aprobarlo o desaprobarlo. Este modelo permite tomar en cuenta aspectos que tradicionalmente no se ven cuando se califican asignaciones. Este modelo busca la objetividad y el equilibrio que se necesita para que el alumno logre un puntaje justo.

El modelo consiste en la presentación de un programa que se inicia en el planteamiento de problemas, que son las tareas o encargos que se les hace a los estudiantes para enriquecer la asignatura o para vincular la teoría a la práctica, o para facilitar la comprensión de un tópico. El planteamiento del problema lleva a la discusión del contenido que concluye con la aceptación del trabajo por su pertinencia o por el interés de resolverlo. El trabajo realizado lleva a evaluarlo, y eso obliga a establecer criterios de calificación, y a la ejecución de la calificación.. Los resultados de la calificación y la consiguiente evaluación llevan a la realimentación y a la metacognición. Este modelo llevado a la práctica conduce al mejoramiento de la evaluación integral de la actividad estudiantil.

El modelo se sustenta en la teoría de la complejidad de Edgar Morín; la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, la teoría de los procesos conscientes de Álvarez de Zayas, la lógica dialéctica y la investigación en acción.

El estudio se desarrolla en la introducción, un cuerpo de tres capítulos, conclusiones y recomendaciones, bibliografía y anexos.

Es importante tener en cuenta todos los aspectos que intervienen en una evaluación, aun cuando se trate de trabajos de curso y saber qué debe responder el alumno, qué ejecutar o qué explicar. También se debe saber que la explicación o descripción de los temas presentados por él tengan el sentido y la lógica correspondiente.

ABSTRACT

One of the problems that present the integral evaluation in the educational process is the qualification of the course works that they are presented as assignments, field works, reports, exhibitions, etc. The common practice is the qualification without certain approaches, to the eye, whereas clause only the external aspect of the responsibility. The students complete their tasks copying, ordering to make, making it him same, bad or well. Under these conditions the educational one calculates a note that doesn't pass of twelve or thirteen in the vigesimal scale. This way to qualify gives place to conflicts of different grades among all the actors of the educational process. In fact for the faulty professional training or training in this field, the ignorance of procedures, technical and instruments or, for incomprehension of the valued fellows, the teachers are involved in problems that they would bring serious consequences.

In the classrooms of the Faculty of Education and Humanities of the National University of San Martin, the problem is not absent; on the contrary, it is a constant that involves to almost all the professors, just as you leave in the reports of the students, the complaints that are listened by the corridors or registered in the respective departments, the evaluation registrations, specially referred to the valuations of the compound numbers in charge works, tasks, assignments, practical, among others. For our part, the professors defend arguing that yes we know the handling of the evaluations; however they are not captured in procedures and instruments that show a high dependability and validity that provide the necessary and indispensable hints to value the works in convincing form. One of the strategies that use traditionally is the qualification "to the eye", "for friendship", for "some interest", for "it beaches", "fear", etc.

Recognizing the problem, it takes us to outline a program of strategies of qualification of course works to improve the evaluation of the students, the same one that was applied and he gave a more objective and more motivational qualification as a result for the students, because they consider to their works like something that should be valued in their real dimension. With the application of

the proposed design, the outlined hypothesis was affirmative and the signal objectives were completed.

The importance of the proposal “program of strategies to qualify course works...” it is in the employment of evaluation approaches to qualify an in charge work, and to avoid the chance or the suppositions to put a note or epithet to approve it or to disapprove it. This model allows taking into account aspects that traditionally they don't see each other when assignments are qualified. This model looks for the objectivity and the balance that is needed so that the student achieves a fair note.

The pattern consists on the presentation of a program that he begins in the position of problems that they are the tasks or responsibilities that are made to the students to enrich the subject or to link the theory to the practice, or to facilitate the understanding of a topic. The position of the problem takes to the discussion of the content that concludes with the acceptance of the work for its relevancy or for the interest of solving it. The realized work takes to evaluate it, and that forces to establish qualification approaches, and to the execution of the qualification.. The results of the qualification and the rising evaluation take to the feedback and the metacognition. This model taken to the practice drives to the improvement of the integral evaluation of the student activity.

The pattern is sustained in the theory of the complexity of Edgar Morin; the theory of the emotional intelligence of D. Goleman; the theory of the processes aware of Álvarez de Zayas, the dialectical logic and the investigation in action. The study is developed in the introduction, a body of three chapters, summations and recommendations, bibliography and annexes.

It is important to keep in mind all the aspects that intervene in an evaluation, even when it is course works and to know what the student should respond, what to execute or what to explain. It should also be known that the explanation or description of the topics presented by him have the sense and the corresponding logic.

INTRODUCCIÓN

En la práctica docente en la Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto, se observa que la calificación en diferentes asignaturas incluye la calificación de los trabajos escritos, denominados “trabajos encargados”, además de otros como “trabajos de campo”, “informe de prácticas”, etc. en donde se nota la falta de criterios establecidos para calificar. Se toma en cuenta algunos aspectos como presentación, puntualidad, cantidad de material, número de páginas, etc., pero no todos, ni con un criterio único. La mala calificación de asignaciones, por carencia de criterios más uniformes y objetivos nos llevan a enfrentar serias dificultades con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad.

Para enfrentar este problema necesitamos un programa de gestión académica que permita mejorar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en lo concerniente a los trabajos encargados, asignaciones o tareas que se les encomienda y así lograr una evaluación integral.

La importancia de la propuesta de un Diseño de Evaluación para valorar los trabajos, asignaciones, ejercicios, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, o tareas asignadas a los estudiantes permite mejorar el entendimiento docente – alumno – padres de familia, valorar los trabajos de los estudiantes con mayor objetividad, validez y confiabilidad.

Permitirá también a los alumnos desarrollar los trabajos con pleno convencimiento y placer, sabiendo que potenciará el desarrollo de sus capacidades profesionales.

Facilitará y abreviará la evaluación de los trabajos por parte de los docentes y de los mismos estudiantes.

La aplicación de un diseño de evaluación para valorar los trabajos encargados nos permite resolver el problema del continuo enfrentamiento entre docentes y alumnos, entre alumnos, entre padres de familia y docentes, entre sociedad y docentes, entre autoridades y docentes...

Y también disminuir tensiones en los estudiantes quienes creen que los docentes asignamos trabajos por castigo, por dinero, por no desarrollar los contenidos en las aulas, por falta de tiempo y muchos otros criterios subjetivos.

Cuando se trata de la evaluación de la parte académica percibimos que los trabajos asignados a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), sede Rioja, no son convenientemente evaluados. Esto se manifiesta en la falta de parámetros o criterios de evaluación, que nos permitan una valoración más objetiva de dichos trabajos.

El objeto de estudio del presente Trabajo de Investigación es la evaluación de los trabajos de curso que se encargan a los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín, Facultad de Educación y Humanidades, los cuales forman parte de la evaluación de las asignaturas que integran el currículo de esa Facultad.

El presente estudio tiene por finalidad elaborar un programa de evaluación académica para los trabajos de curso asignados a los estudiantes de la FEH de la UNSM de Tarapoto, sede Rioja. Mediante la gestión y aplicación de un programa de evaluación de trabajos de curso.

El objeto de estudio es el proceso a evaluación de los trabajos de curso que los docentes encargan a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM.

Para lograr estos propósitos es necesario desarrollar una serie de acciones como diagnosticar la evaluación de trabajos de curso como práctica actual que no permite una evaluación más objetiva, luego proponer el programa de estrategias, aplicarlo y formular las conclusiones y recomendar su uso en la Facultad de Educación de la UNSM.

Los objetivos específicos son: hacer un análisis de la realidad evaluativa actual de los trabajos de curso asignados a los estudiantes, gestionar un programa de estrategias de evaluación de trabajos de curso y proponer un sistema de evaluación de los trabajos de los estudiantes con mayor validez, confiabilidad y

objetividad utilizando instrumentos, criterios e indicadores pertinentes y aplicarlo a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín sede Rioja.

El campo de acción del presente trabajo de investigación es la gestión de un programa de estrategias de evaluación de los trabajos de curso para mejorar la evaluación de los estudiantes de la Facultad de educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto, sede Rioja.

La hipótesis que se plantea para esta investigación es la siguiente:

Si se elabora un programa de evaluación académica de trabajos de curso asignados a los estudiantes, basado en el pensamiento reflexivo y la teoría de la complejidad, entonces se mejorará el sistema de evaluación de los trabajos de curso asignados a los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto, sede Rioja.:

La evaluación es un aspecto importante del proceso de enseñanza aprendizaje pero también es bastante problemático por los diversos enfoques que intervienen en su estudio y porque es una acción que forma parte de todo el proceso didáctico. Para sustentar el programa propuesto nos serviremos de la teoría del pensamiento reflexivo, la teoría de los procesos conscientes de Álvarez de Zayas y la teoría de la complejidad que incluye el aporte de varios pensadores como Briones, Edgar Morin, Vigotsky, y otros que se incluyen en el pensamiento complejo como Gardner, Goleman y Piaget.

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de resolver el problema de la valoración de los trabajos de los estudiantes plasmados en sus trabajos de curso, llamados asignaciones, tareas, informes, que muchas veces no son tomados en cuenta por los docentes en su real dimensión, por los errores o aciertos que pueden presentar. Con un programa de estrategias de valoración de esos trabajos podemos ayudar a la formación de los futuros profesionales y también promoverlos a ciclos superiores con buenas calificaciones.

Las teorías que sirven de sustento a la propuesta de gestión de un programa de evaluación de trabajos de curso son el pensamiento reflexivo y la Teoría de la

Complejidad que pretenden una visión holística de los problemas examinados y de la propuesta planteada para resolverlos.

El presente trabajo de investigación es del tipo propositivo aplicativo de naturaleza cualitativa, porque se desarrolla en el campo de las ciencias sociales donde las variables no se controlan con una exactitud matemática o estadística. Los resultados están sujetos a ciertas influencias del criterio del investigador.

Como trabajos anteriores al presente tenemos algunos que permiten la formulación de criterios para evaluar trabajos de curso. Veámoslo:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Evaluación de los Aprendizajes en el marco de un Currículo por Competencias (2001)*. Se trata de un texto guía a través del cual se orienta a los maestros en el uso de marcos teóricos y una serie de procedimientos e instrumentos elaborados en función a los nuevos paradigmas de la evaluación de los aprendizajes, inspirados en la corriente cualitativa de la evaluación integral de los aprendizajes, con la finalidad de valorar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales, que ayuda a la evaluación de los trabajos de curso porque en ellos están presentes estos tipos de contenidos.

BRIONES, Guillermo. *Evaluación Educativa (2001)*

Aquí, el autor propone un sistema de evaluación de los aprendizajes en términos generales, incluso propone un instrumento esencial para evaluar la calidad de los medios y materiales educativos impresos, más no de otro tipo. En otras palabras, los criterios e indicadores se orientan a evaluar textos impresos: libros, folletos, entre otros, que también es característica de algunos trabajos de curso, por ejemplo, ensayos y monografías.

DELGADO S. G., Kenneth. *Evaluación y calidad de la educación. (2004)*

Todo el texto estudia la evaluación como un proceso e instrumento necesario para mejorar la calidad de la educación. Propone una evaluación de la evaluación, de los maestros y de los estudiantes. En el capítulo III desarrolla la práctica de la evaluación y nos da pautas para calificar por ejemplo monografías y otras tareas.

HIDALGO MATOS, Menigno. *Nueva cultura evaluativa*, (2007)

En este libro de divulgación didáctica se encuentra información sobre varios aspectos de la evaluación como sus innovaciones, sus características y concepciones más vigentes. Puede ayudar a elaborar diseños para evaluar tareas o trabajos de curso cuando propone un diseño para evaluar el aprendizaje, teniendo en cuenta objetivos, criterios e instrumentos.

COSTA JOU, Ramón. *El lenguaje a través de los textos libres*. (1958)

Es un libro muy interesante, sus planteamientos que corresponden a la escuela de Celestine Freinet. Son importantes por el carácter participativo de las tareas de aprendizaje de los niños. Una de las recomendaciones es la motivación constante para la creatividad, la libre iniciativa de los estudiantes a partir de la comprensión de la realidad o de los temas sugeridos o escogidos por ellos mismos. En los trabajos de curso, es importante evaluar la comprensión de lectura, la interpretación de los textos que los estudiantes tienen a la vista.

Los métodos utilizados en la presente investigación fueron: el analítico, que nos permite analizar la realidad problemática de las evaluaciones de los trabajos de curso, identificando las causas que las propician; el inductivo – deductivo, que ayuda a seguir una secuencia lógica en el análisis del problema, ya que partimos de hechos observables para luego arribar a conclusiones.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron: los trabajos asignados a los estudiantes del VII y VIII ciclo de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM, las fichas de evaluación de las tareas asignadas a los estudiantes, los listados correspondientes a los ciclos VII y VIII y las tablas de calificación, la encuesta a los docentes y alumnos, las cuales proporcionaron la información necesaria para identificar el problema que ocupa este trabajo y proponer un programa de estrategias para mejorar la evaluación de los trabajos de curso, después de su aplicación durante los ciclos 2007- I y II y 2008- I y II y 2009-I

Para facilitar su comprensión el estudio se ha estructurado en tres capítulos:

El primer capítulo contiene el Análisis de la problemática consistente en la descripción del contexto en que se produce el problema de la evaluación de los trabajos de curso: ubicación de la Institución Educativa, una referencia a los

sistemas de evaluación de estos trabajos, las características actuales del problema y sus manifestaciones y la descripción de la metodología aplicada en la investigación.

El segundo capítulo presenta las referencias teórico – conceptuales respecto a la evaluación de los trabajos de curso, el mismo que se ha organizado de la siguiente manera: Bases Teóricas, que contienen la Teoría de la Complejidad sostenida por Edgar Morin y Miguel Gallegos, la Teoría de la Inteligencia Emocional, de Goleman la Teoría de los Procesos Conscientes de Carlos Álvarez de Zayas, la Teoría del Aprendizaje Significativo, los paradigmas emergentes presentadas por Inostroza de Celis, Jean Piaget, Lev Vigotski, Rafael López Ochoa; la lógica dialéctica, el modelo investigativo de la formación docente. Completan este capítulo la Base Conceptual y la Definición de Términos.

El tercer capítulo está referido a los resultados de la aplicación del modelo y la propuesta que hace el investigador para contribuir a la solución del problema. Este capítulo contiene a la vez el análisis e interpretación de los resultados y el modelo teórico de la propuesta.

El trabajo culmina con las conclusiones, en las que se presentan los hallazgos significativos del estudio; las recomendaciones; las referencias bibliográficas y los anexos.

EL AUTOR

CAPÍTULO I

**LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN
DE LOS TRABAJOS DE CURSO EN LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN MARTÍN, SEDE
RIOJA, REGIÓN SAN MARTÍN.**

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CURSO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, SEDE RIOJA, REGIÓN SAN MARTÍN.

1.1. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CURSO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, SEDE RIOJA, REGIÓN SAN MARTÍN.

El espacio geográfico donde se desarrolla el presente trabajo se sitúa en la ciudad de Rioja, capital de la Provincia de Rioja, Región San Martín. Rioja se ubica en las orillas del río Uquihua, tributario del río Tónchima, que a la vez desemboca en el río Mayo. Su relieve es relativamente plano, con ondulaciones moderadas. Su clima es cálido moderado, bastante húmedo, por estar en los límites de los bosques de neblina. Los habitantes son de descendencia española, chachapoyana, cajamarquina. En los últimos años se observa una inmigración creciente procedente de otras partes del Perú, especialmente de la sierra y la costa norte. La ocupación principal de los pobladores de Rioja es la agricultura y la ganadería. También destaca la fabricación de ladrillos y artesanía, los tejidos de bombonaje para la fabricación de sombreros y otras prendas. El paisaje naturalmente boscoso ha sido modificado por la expansión urbana, la ganadería extensiva y los cultivos de arroz bajo riego, que son bastante extensos. Rioja tiene una extensión de 186 km cuadrados, y una población de 95000 habitantes. Rioja fue creada como Provincia en 1935. Tiene nueve distritos, cuatro fundadas en 1935 y cinco creadas en 1984.

La ciudad de Rioja fue fundada por Félix de la Rosa Reátegui y Gaviria el 22 de septiembre de 1772. Recibió la visita de Santo Toribio de Mogrovejo en 1584, antes de su fundación oficial. Wilson León (1984) nos cuenta que Rioja tuvo un papel decisivo en la independencia de Maynas. Hubo varias batallas en las cuales los riojanos dieron muestra de su patriotismo y espíritu anticolonial. Se habla de las batallas de la Ventana, el Visitador, Rioja y la final, la batalla de Habana, el 25 de septiembre de 1822 (W. León, 1984)

Rioja comparte con el resto de poblados de la Selva las costumbres y las fiestas colectivas como la Patrona, la fundación española de la ciudad, la fiesta de San

Juan, en Junio, que se caracteriza por la visita de la población a las orillas de los ríos y quebradas, llevando los “juanes” como fiambre, acompañado de vino, cerveza, chicha de maíz. Al terminar el día de San Juan, la gente acude a las fiestas de salón, amenizadas por orquestas de la zona o de otras ciudades. Especial mención merece la fiesta de carnaval riojano que ha permitido llamar a Rioja, la capital del carnaval sanmartinense.

En general los habitantes de este lugar son de carácter sosegado, alegre, poco apegado al estudio, en condiciones “normales”. Pero si hay una suficiente motivación, sí hay respuestas positivas al estudio. Pese a las condiciones sociopolíticas de una provincia como Rioja, este pueblo a sido cuna y asiento de las primeras letras de personajes como Faustino Maldonado Ruiz, descubridor del río Madre de Dios, Manuel Reátegui, explorador de los ríos Santiago, Morona y Pastaza, Julio C. Arana, cauchero que se enfrentó a los invasores colombianos y brasileños en las zonas del Putumayo y el Yavari. Este personaje figura en la novela *la vorágine* de José Eustacio Rivera. También es riojano Pablo Mori del Águila, inventor, tan hábil como un ingeniero sin haber estudiado para tal. Y entre otros tantos, mencionaremos a Juan Pablo Chávez Villaverde, maestro innovador, propuso el método de las excursiones para la enseñanza de la geografía, César Segundo Rodríguez Panduro, autor del himno a Rioja, la marcha del SUTEP y la marcha del Frente de Defensa de los Intereses de Rioja, FEDIR.

En el aspecto educacional Rioja cuenta con escuelas del primero y el segundo nivel en cada capital de distrito, como Yorongos, Nueva Cajamarca, el Cercado de Rioja, San Fernando, Posic., Yuracyacu, Elías Soplín, Pardo Miguel, San Fernando, Awajun. En Rioja, la capital provincial, se encuentra también, un tecnológico nacional, y la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (FEH – UNSM -T). En esta Facultad se preparan profesores de los niveles inicial, primario y secundario, especialidad Ciencia, Tecnología Ambiente..

La UNSM-T fue creada por DL N° 22803 del 18 de diciembre de 1979 y ratificado por Ley N° 23261 del 17 de julio de 1981, su sede central está en Tarapoto y su zona de influencia es San Martín, Amazonas, Alto Amazonas (Loreto), Jaén y San Ignacio (Cajamarca). Su misión es “formar profesionales en lo académico, científico y tecnológico, participando plenamente en la transformación de la sociedad regional y nacional, en la búsqueda de un desarrollo sostenible y equitativo, mediante la

generación e innovación de conocimientos, cultura y valores, en un proceso permanente de actualización y acreditación” y su visión es “una institución líder a nivel nororiental del país, moderna y acreditada, con una administración ágil, eficiente, democrática y autogestionaria. Sus docentes tienen un alto nivel académico y ético, comprometidos con la misión institucional y con el desarrollo regional; cuentan con mejores condiciones laborales. Sus profesionales son altamente calificados, competitivos y con un posicionamiento efectivo en el mercado laboral por su visión empresarial y de futuro. (UNSM-T, 2008)

En la Escuela Académica de Formación Profesional de Educación con sede en Rioja, se ofrece las Carreras Profesionales de Educación Inicial y Primaria según Res. N° 480-94-UNSM y la Carrera Profesional de Secundaria según Res. N° 433-96-UNSM. Esta sede tiene una población estudiantil de 500 personas provenientes de distintas partes del departamento de San Martín, de Lambayeque, Amazonas y Yurimaguas.

1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Con el proceso de industrialización que se produjo en los Estados Unidos a principios del siglo XX, se modificó la vida familiar y social en ese país. Además, los centros educativos norteamericanos se vieron en la necesidad de adaptarse a las exigencias del aparato productivo. Las escuelas, entonces (y ahora también), eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materias primas y los conocimientos, valores y relaciones sociales como rentabilidad, técnica y relación medios – fines.

En estas condiciones había que saber si los productos o mercancías eran buenos o malos y si podían competir en el mercado. Esto llevó a la necesidad de medir, calificar y valorar el rendimiento de la producción. Fue Henry Fayol, quien en su trabajo *Administración general industrial*, publicado en 1916, habló de planificar, ejecutar y evaluar, como principios básicos de actuación administrativa. Esos principios pasarían a formar parte de la administración escolar, como una consecuencia directa, debido a la concepción de escuela como fábrica. Pero penetró también en el ámbito técnico pedagógico. Por ejemplo, la división técnica del trabajo, se reflejó en la división del trabajo docente (currículo, planificación,

organización y evaluación); el control de tiempos y movimientos dio paso a los objetivos del aprendizaje y rendimiento académico del alumno, expresado en números para indicar una discutible garantía de objetividad y rigor.

Otro precursor de la evaluación educativa en EE. UU fue Ralph Tyler. Él dijo que las bases de un modelo evaluador están en la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa con los objetivos externos propuestos. En sus obras *Declaración general de la Educación* (1942) y *Principios básicos del currículo y la instrucción* (1950) señala ocho fases del trabajo educativo: establecer los objetivos, ordenar los objetivos en clasificaciones amplias, definir objetivos conductuales, establecer condiciones para lograr los objetivos, explicar los propósitos de la estrategia, seleccionar medios, recoger datos y compararlos con los objetivos señalados.

Tyler trabajó en la Universidad de Chicago y convocó a destacados profesionales para discutir el problema de la medición de los resultados educativos. De estas discusiones surge la idea de organizar los objetivos bajo la forma de taxonomía. Y fue Benjamín Bloom el encargado del proyecto. Luego el mismo Tyler presidió en 1964 el Comité Exploratorio para la Evaluación del Progreso Educacional. De ese organismo nacen los términos tecnología educativa, diseño curricular, objetivos de aprendizaje, evaluación educativa... Este comité tuvo el encargo de elaborar tests psicológicos que al aplicarse en el ejército dio luces para analizar tareas, y determinar el desempeño final. Estas técnicas pasaron al campo educacional y dio lugar a la instrucción programada gracias a la secuencia de instrucción que permite una evaluación constante de los contenidos. Los tests se convirtieron en un instrumento para cuantificar capacidades e impulsar la estadística descriptiva. Pero la propuesta de Tyler no apunta al proceso ni a la realimentación, sino a los resultados.

Hasta este punto de nuestra historia podemos afirmar que "la evaluación educacional nace ante el influjo del modelo industrial y es un reflejo de las preocupaciones del mismo por la eficiencia. Las demandas del llamado mundo "postmoderno" afectan en forma notoria el accionar docente y la metodología de la intervención didáctica. Los educadores se vieron conquistados por los diseños curriculares, la planificación de la tarea; a ellos las pruebas estandarizadas les hicieron perder jerarquía profesional, autoridad holística y creatividad didáctica.

Esta forma tradicional deposita en la comunidad la evaluación del egresado. Si bien hay una referencia a la calidad, presenta el inconveniente de no ayudar al perfeccionamiento del proceso educativo.” (Gutiérrez Soriano, Villanueva Jiménez y otros, 2001)

Los años 50 fueron de una relativa inactividad en el terreno de la evaluación educativa. A partir de los años 60, con el ascenso de John Kennedy como Presidente de los EE.UU. y la emergencia de los movimientos revolucionarios en América Latina, surge la necesidad para el Imperio de responder a la presencia de la Revolución Cubana con un programa conjunto de reformas y proyectos de desarrollo preparados por el gobierno estadounidense y seguidos por sus gobernantes amigos del resto de América, denominado “Alianza para el Progreso” para supuestamente luchar contra la pobreza.

Por fin los gobiernos de esos años tuvieron que reconocer que la pobreza generaba también revoluciones. Y la respuesta fue “más desarrollo”, “la revolución verde”, “los cuerpos de paz”, “la escuela de las Américas”. Esta acción llevó no solamente a cuidar los resultados, los productos de los proyectos, sino también controlar los gastos y seguir las fases o etapas de la ejecución de los proyectos, lo que implicaba también evaluar el proceso.

Y como la educación no es ajena a la economía ni a la política, también sufrió una revisión en el aspecto evaluativo. Había que reconceptuar la propuesta de Tyler en el sentido de evaluar también el proceso. En EE.UU., Robert Kennedy y otros legisladores posibilitaron la promulgación del Acta de la Educación Elemental y el Acta de la Educación Elemental y Secundaria de 1965 que señalaban requisitos específicos sobre la evaluación.

Hasta la década del 70 se observa un gran avance en el campo evaluativo que permite superar la estrecha concepción tradicional que domina el sistema escolar con modelos alternativos y el desarrollo de corrientes cualitativas. Dentro de una concepción sistemática de la enseñanza, la evaluación cumple una función de control, análisis, y valoración de los procesos y resultados de los programas o proyectos curriculares.

La evaluación procesal pide utilizar como recursos evaluativos breves instrumentos para el diagnóstico de avance, comprobando el grado de dominio de la tarea y diciendo qué debe hacer el alumno para completar la misma.

Daniel Stufflebeam, en 1971 marca otra señal de avance, cuando dice que la evaluación padece una grave enfermedad y hace una propuesta que sirve de guía para la toma de decisiones y permite comprender los fenómenos involucrados en un proceso evaluativo. Se trata de la evaluación sistemática (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Este es el contexto en el que surge la evaluación educativa científica, pero dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática. Esa es la tendencia dominante actual aunque hay serios esfuerzos por replantear el enfoque de este modelo para hacerlo apropiado y extensivo a todos los procesos evaluativos, como demanda una evaluación propiamente educativa.

En cuanto al concepto de evaluación, Casanova, M. A. (1998) encuentra tres momentos ocurridos desde Tyler hasta los años 90:

El primer momento es el de Tyler que la define como emisión de una valoración determinada acerca de los resultados del proceso y como comprobación de lo conseguido.

El segundo momento ocurre cuando Cronbach, en 1963, agrega a lo dicho por Tyler el concepto de evaluación como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo. Entonces la evaluación ya es un instrumento para la toma de decisiones. (Casanova, 1998).

El tercer momento es cuando en 1967 Eisner, Stake y Scriven, realizan un acercamiento a la evaluación formativa al valorar todo el proceso y la participación de todos los elementos y de todas las personas que intervienen en la evaluación educativa. Hay que valorar el objeto evaluado. El problema que resulta de este enfoque es la ideología y el compromiso del evaluador, su condicionamiento o no al sistema vigente en la escuela y en la sociedad.

Hay todavía un cuarto momento, notado por Gutiérrez y Villanueva, cuando nos hace saber que Gil Moltó "define la evaluación como la valoración que se hace del proceso de enseñanza aprendizaje como resultado del control del cumplimiento de los objetivos. La evaluación se da en dos formas. La evaluación en el proceso y la

evaluación del proceso. La primera la realizan los educadores en forma de evaluación del aprendizaje de los educandos y los educandos en forma de autoevaluación. La segunda la realizan los directivos escolares de los diferentes niveles.” (Gutiérrez; Villanueva y otros, 2001).

1.3. CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.

En el trabajo docente, observamos que toda actividad de enseñanza atraviesa por tres etapas fundamentales, aunque el profesor no lo note, ni lo marque expresamente: la planificación, la ejecución y la evaluación.

Cuando nos referimos a la evaluación, entramos a un problema que tiene varias aristas: lo filosófico, que tiene que ver con las concepciones de evaluación; lo político, que tiene que ver con los objetivos nacionales, locales y de centro; lo psicológico, que tiene que ver con la motivación del aprendizaje, los estados de ánimo, la aceptación o el rechazo de los actores del hecho educativo.

El concepto de evaluación es mayor que el de calificación o medición (Castro Kikuchi, 2005) Sin embargo hay una confusión en los significados. Estas categorías se usan indistintamente con el mismo significado. Si precisamos los significados diremos que cuando medimos o calificamos, estamos evaluando; pero si calificamos o medimos, no estamos evaluando todavía, debido a que para evaluar hay que valorar, hay que usar también la calificación o la medición. Así, diremos que se mide una cantidad de material aprendido (las provincias del Perú) se califica los aciertos y desaciertos en el logro del material aprendido (100, 150 o 30 provincias sobre el total), se evalúa el material aprendido como logrado, no logrado o sujeto a nuevo aprendizaje (ubicar las provincias en el mapa, formar regiones uniendo las provincias de un departamento con las de otro, etc.)

Comúnmente los profesores evalúan a través de acciones denominadas “pasos orales, “pasos escritos”, “asignaciones”, “examen final”. Luego hacen sumas y divisiones, para sacar un promedio al que llaman “nota promocional”

Los pasos orales se califican generalmente sin criterios precisos, no hay un repertorio de preguntas que nos informen sobre la materia aprendida y predomina el criterio subjetivo del profesor y, el temor o la ansiedad del alumno influyen en las respuestas. En los pasos escritos se observa un poco más de objetividad debido a que las preguntas tienen respuestas para cotejarlas con las del alumno. Sin

embargo hay problemas cuando las pruebas escritas son del tipo ensayo, o, si son objetivas, en cuanto a su redacción y las alternativas para escoger.

El problema que nos ocupa es la evaluación de los trabajos de curso. Aquí también se presentan los mismos problemas que vemos en las pruebas escritas y en las orales. Pero hay más. Hay profesores que, en nombre de la objetividad, desdeñan los trabajos de curso diciendo que son copia de otros trabajos, pobres en contenido y razonamiento, que no pueden calificarse con más de doce o trece.

Un trabajo de curso es parte del plan de curso que se desarrolla en el semestre. Figura en los sílabos como requisito de aprobación. Sin embargo se le olvida en el momento de la evaluación.

Otro problema es la lectura del trabajo de curso. Si hay alumnos que no leen o lo hacen muy mal; que hay alumnos que leen oralmente bien pero no comprenden lo leído, también hay profesores que leen poco y prefieren calificar al ojo, con una somera revisión de respuestas y sus preguntas bien o mal contestadas.

Observando la calificación de los trabajos de curso encontramos que no hay un criterio uniforme, ni una valoración completa que corresponda a la evaluación integral y objetiva. No se toma en cuenta una serie de factores que intervienen en el cumplimiento del encargo o asignación.

En la ejecución de un trabajo de curso los alumnos buscan las respuestas, las copian o transcriben, arman su carpeta, responden preguntas del profesor y lo presentan en la fecha señalada por el profesor. Éstas y otras acciones conexas no se toman en cuenta a la hora de calificar, hecho que conduce a una evaluación incompleta del encargo.

Por ejemplo, tenemos un trabajo de curso que consiste en responder un cuestionario de once preguntas, incluyendo un numeral que pide palabras nuevas, de una lectura signada como “actividad N° 2” sobre un enfoque ético para el trabajo pedagógico (Puerta Salazar, Delcio, 2005). El alumno contestó las once preguntas. ¿Cómo se evalúa este trabajo? El vocabulario sólo incluye dos palabras, moral y ética. Las respuestas a las demás preguntas son breves, con las mismas palabras de la lectura, no amplía sus respuestas con una mayor explicación. La presentación es limpia, pocos errores ortográficos.

El profesor que no lee lo calificará como 13 o 14. El profesor que lee las respuestas dirá que respondió mal, bien o regular, y estimará un 12, 13 o 14. En general, las calificaciones variarán de acuerdo a la valoración subjetiva del docente. Por lo tanto la evaluación no será la correcta porque no hay un criterio unificado, no hay pesos en cada paso que el alumno ha dado para llegar a las respuestas que presenta

A la pregunta “¿en qué consiste la correlación de la responsabilidad individual y colectiva?” el alumno contesta: “*el maestro es el encargado de organizar, dirigir, orientar y ejecutar el proceso pedagógico cada maestro conforma el colectivo y depende de la responsabilidad individual.*”(Puerta Salazar, D, 2005) Como vemos es una respuesta incompleta y con mala sintaxis. La respuesta correcta sería aquella que diga que en la labor pedagógica hay una parte colectiva en cuanto se refiere a la responsabilidad de los profesores y una parte de la actividad individual de cada uno de ellos en la orientación y ejecución del hecho pedagógico teniendo como un controlador de la calidad de su trabajo a sus alumnos que son sus observadores implacables.

Entonces, cuando se encarga un trabajo de curso hay que saber qué debe responder el alumno, qué ejecutar o qué explicar. Se debe saber que la explicación o descripción de los temas presentados por él tengan el sentido y la lógica correspondiente.

Si observamos los cuadros correspondientes a la calificación sin usar la ficha de evaluación propuesta y a la calificación con la ficha de evaluación planteada, encontramos diferencias que van desde el 9,33% hasta el 39,02%, con un promedio de 20,28% en contra de los estudiantes. Por ejemplo, la alumna Eliana con una nota final de “carpetas de trabajo” de 56,25, tiene con la aplicación de la ficha de evaluación 66,2. La diferencia es del 17,68 % en su contra. El alumno Wilson tiene 61,25 “al ojo” y con la ficha propuesta 71,1. La diferencia es del 9,85%. Así, en todo el cuadro vemos que las diferencias de puntos van en contra de los estudiantes. (Cuadro N° 1 – Cap. III)

En los resultados de la encuesta sobre los trabajos de curso realizada entre docentes y estudiantes de la FEH de Rioja también se observa la intención de evaluar lo más objetivamente posible estos trabajos de curso, pero la calificación no se guía por una ficha de evaluación y hay docentes y alumnos que dicen que los

trabajos de curso no deben tener una nota mayor a 14. 33,33% y 41,66% respectivamente. (Cuadros N° 1 y 2, Cap. III)

Resulta clara la necesidad de resolver esta problemática mediante la aplicación de un programa de estrategias para evaluar los trabajos de curso que posibiliten una evaluación lo más integral y justa posible, que refleje lo que el alumno hace, valore su esfuerzo, y estimule su aprendizaje.

1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo de investigación está orientado desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo – analítico con propuesta, es decir, el objeto de estudio fue analizado usando técnicas cuantitativas, cuando correspondían, para explicar fenómenos y luego se interpretó los hechos encontrados en la realidad.

El diseño de investigación es de tipo descriptivo – propositivo.

La **población** está conformada por trabajos de curso de 60 alumnos de los ciclos VII y VIII de las carreras profesionales de inicial, primaria y secundaria, de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM, sede Rioja. La **muestra** está conformada por 24 de esos trabajos presentados en un portafolio o carpeta de trabajo.

Los **métodos** utilizados para la recolección de datos fueron: El ANALÍTICO, que nos permitió analizar la realidad problemática identificando las causas que lo propiciaron; el INDUCTIVO – DEDUCTIVO, que nos ayudó a seguir una secuencia lógica en el análisis del problema, ya que partimos de hechos observables para luego arribar a conclusiones. Así mismo se usó el MÉTODO HISTÓRICO para la evolución histórica del problema; el MÉTODO ABSTRACTO para la interpretación de los resultados y el MÉTODO ESTADÍSTICO para el procesamiento de los datos obtenidos.

En las encuestas aplicadas a los docentes y a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM, las respuestas apuntan a un deseo de evaluar, cuando a la pregunta 3, cuadro III “cuando estoy frente a un trabajo de curso”, el 91,66% de los docentes señalan que leen atentamente los trabajos para ver aportes interesantes en ellos. Los estudiantes también expresan lo mismo en un 91,66%. También en la pregunta 4, cuadro IV, “para evaluar un trabajo de curso tomo en cuenta”, el 100% de docentes y también el mismo porcentaje de alumnos

contestan que hay que tomar en cuenta contenido, presentación y puntualidad. Sin embargo, hay un 16,66% de los docentes y un 8,33% de estudiantes que dicen que para evaluar un trabajo de curso hay que tener experiencia y “buen ojo” (cuadro V). También existe un 83% que hablan de la necesidad de indicar criterios de evaluación para valorar un trabajo de curso (cuadro V)

Cuando se pide la nota máxima para un trabajo de curso, el 33,33% de docentes responde “14” y el 66,66% responde “20”. Entre los estudiantes hay un 41% que admite un 14 como máximo y un 58,33 que merece un “20”, si cumplen los requisitos propuestos en el trabajo de curso.

Si bien es cierto que una intención de evaluar correctamente, la práctica docente demuestra que hay resistencia en calificar hasta 20, si esa es la nota máxima propuesta, a pesar del 100% del cumplimiento del trabajo de curso. En la evaluación de los trabajos de curso el factor subjetivo en docentes y alumnos es predominante.

CAPÍTULO II

REFERENCIAS TEÓRICO –

CONCEPTUALES RESPECTO A LA

EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE

CURSO

CAPÍTULO II

REFERENCIAS TEÓRICO – CONCEPTUALES RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CURSO

2.1 EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD.

2.1.1. SEMÁNTICA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Para efectos del presente trabajo, desde el espíritu de los paradigmas emergentes, como el paradigma de la complejidad, el “Pensamiento Reflexivo” es concebido como una unidad compleja, una capacidad netamente humana y trascendente a las capacidades superiores “rudimentarias”, un razonamiento caracterizado por ser crítico, creativo por implicancia. Actualmente en los sistemas educativos formales del mundo no se acepta ya formar estudiantes en base a los paradigmas enteramente positivistas, mecanicistas, reducidos a una lógica formal; por el contrario, la mayoría de los procesos educativos están fundamentados en la “*Teoría de la Complejidad*”, es decir del espíritu del “*Pensamiento complejo*”, tal como lo denomina su autor, Edgar Morin, en cuya complejidad se observa una serie de fundamentos, como los que se detallan a continuación:

➤ TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO POR COMPETENCIAS.

Cuando Morin clasifica y caracteriza a las competencias, categorías utilizadas actualmente en la formación de los recursos humanos, y a la vez señala una serie de diferencias con respecto a los enfoques curriculares anteriores y afirma que estas son unidades fundamentadas en la “*Teoría de la Complejidad Cognoscitiva*” o “*Pensamiento Complejo*”, en una lógica no lineal, diferentes a los enfoques actuales e imposible ignorarlas en los procesos de aprendizaje de los educandos.

“...las competencias son conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas; también tienen un carácter complejo (lo subrayado es nuestro) y requieren de una teoría de la complejidad para elaborar un modelo que se ajuste a ellas. Cualquier reducción que se intente cierra la posibilidad de elaborar un discurso mucho más enriquecedor, tanto en lo teórico como en lo práctico” (GALLEGO - BADILLO, 199, p. 75)

El mismo autor, siguiendo a Noam Chomsky y después de afirmar que los procesos comunicativos y de aprendizaje humanos son “*globales*”, es decir, que en ningún

momento utiliza fracciones de sus capacidades, explica que los seres humanos al desarrollar el proceso de comunicación y de aprendizaje, esencialmente desarrollan procesos “creativos”, es decir, ni siquiera los procesos comunicativos espontáneos, simples, comunes a cualquiera, no necesariamente propios de ambientes educativos, dejan de presentar dosis de creatividad y afirma:

“La actuación comunicativa cotidiana es creativa. Todas las personas, casi sin ningún esfuerzo extraordinario, construyen significados y formas de significar en el espacio objeto de conversación (...). Las personas no recitan textos previamente memorizados, salvo en contextos verticales de mando, como es el caso de las instituciones militares o de la institución educativa, donde impera el paradigma repeticionista”. (GALLEGO - BADILLO, 1999, pp. 18-19)

➤ **LOS PARADIGMAS EMERGENTES**

Un paradigma en términos generales se define como:

“Una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que se deben estudiar, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación” (BRIONES, 1997 p. 62).

En este caso, en la opinión de los entendidos, no se trata de cualquier paradigma sino de un *paradigma cognitivo, ecológico y contextual* (INOSTROZA DE CELIS, G. 1997) el mismo que rompe con el tradicional esquema de la enseñanza conductista, mediante el cambio de roles del alumno y del docente; la preferencia por la comprensión de los contenidos que se construyen; el hecho que los alumnos aprendan diseñando y aplicando diversas estrategias para investigar y desarrollar sus propias capacidades y conocimientos, gracias a un intercambio de factores internos y externos; el interés centrado en el proceso (currículo por competencias); el reconocimiento y la práctica de los derechos del alumno, hecho que permite al mismo desarrollar aprendizajes autónomos y divergentes; el desarrollo constante de los procesos psicológicos superiores de los seres humanos; la creación constante de conflictos cognitivos y la propuesta de hipótesis alternativas; la adquisición de capacidades para procesar, analizar e interpretar informaciones, etc. Estas son las razones para hablar de un enfoque constructivista centrado en el paradigma cognitivo o, lo que otros denominan: paradigmas emergentes:

Todos los neurocientíficos y partidarios de la Epistemología Genética de Piaget, la Asimilación Cognoscitiva de Ausubel, la Teoría Socio Cultural de Vigotsky y muchos otros teóricos de los llamados “*paradigmas emergentes*”, afirman que el ser humano aprende a construir sus aprendizajes y conocimientos poniendo en juego sus estructuras cognitivas más profundas con esquemas cognitivos, con desequilibrios y reequilibrios cognoscitivos, siguiendo una serie de procesos, como las invariantes funcionales, los períodos del desarrollo cognoscitivo y, con la ayuda de una serie de “organizadores cognoscitivos”: mapas mentales, mapas conceptuales, mapas semánticos, etc.

➤ **EL MODELO INVESTIGATIVO DE FORMACIÓN DOCENTE.**

El nuevo modelo de formación docente entre otros modelos y propuestas tiene un marco histórico político que le ha permitido aparecer y desarrollarse. Sucede que en los últimos decenios del siglo XX, la intelectualidad burguesa y pequeño burguesa del Occidente presentó una actitud crítica hacia el capitalismo en crisis e incapaz de resolver problemas sociales generados a partir de la concentración de capitales en pocas manos y la economía del casino o de la especulación. Esta corriente de oposición reclamó libertad individual y más atención al drama humano y a la tiranía del sistema. Pero esta oposición ocultó la naturaleza clasista de las instituciones capitalistas y cayó en contradicciones que los llevaron a respuestas anarquistas e irracionales. Así y todo, esta oposición creció con la revolución científico-técnica. En estas condiciones, la transformación de la ciencia en fuerza productiva modificó el papel y las condiciones de preparación, de trabajo y de vida de la intelectualidad, principalmente de los sectores muy ligados a la producción. Pero en el sistema capitalista se niega a la intelectualidad y los obreros la participación en la solución de los problemas que afectan a sus condiciones de vida y de trabajo. Juntamente con esto el sistema de enseñanza se atrasó y generó descontento entre los estudiantes, grupos sociales considerados por los ciertos sociólogos como “preburgueses”, aunque ahora puede decirse que son “preproletarios”, por el paro forzoso y el desempleo generalizado.

Muchos de estos intelectuales burgueses y principalmente pequeño burgueses se formaron en una escuela política de libertad formal que no concuerda con la realidad monopolista-estatal. Esta contradicción, para un grupo de intelectuales críticos del sistema, no tenía por qué quedarse así, y negaron la sociología

burguesa oficial. Pero el origen social y la formación burguesa de estos grupos los llevó también a rechazar a la clase obrera y sus organizaciones. “En este terreno surgieron teorías enfiladas tanto contra el capitalismo como contra el socialismo. Sus adeptos soñaban con no se sabe qué “tercer” objetivo que debería ser alcanzado a través de métodos políticos de un “tercer” camino ” (STEIGEREWALD, R., 2008)

Y volviendo al modelo investigativo de formación docente, la pregunta inmediata que todos nos podemos hacer es sobre qué procesos cognitivos, afectivos, morales, sociales, etc. debe tener un estudiante para que, a través de la investigación, se convierta en “*investigador*” y al mismo tiempo “*constructor de su propia autonomía*” La respuesta lógica es, a través de la comprensión, la crítica, la creatividad, la práctica de valores.

Por su parte, la UNESCO/OREALC (2005), nos explica que los Modelos Innovadores de Formación Docente Inicial en América Latina y Europa se sustentan en cuatro características fundamentales. “**Cultura innovadora**”, construida desde las aulas y las instituciones educativas. “**Contextualización**”, es decir, que las prácticas pedagógicas y las prácticas sociales de los estudiantes y formadores se sitúen en un contexto y espacio histórico concretos. “**Enfoque de abajo hacia arriba**”, o sea, que la comunidad educativa y el docente asuman su rol de liderazgo en la conducción del proceso educativo. “**Un claro marco teórico**” sobre el cual se han edificado las decisiones para hacer andar las diferentes categorías.

De igual manera la misma UNESCO/OREALC (2005), descubre, describe e interpreta las *tendencias* que sustentan el marco teórico de los Modelos Innovadores de Formación Docente Inicial en América Latina, el Caribe y Europa a través de las siguientes conclusiones: “*formación basada en competencias*”, “*la interrelación teoría – práctica*”, “*la investigación como forma de reflexión*”, “*una visión transdisciplinar de la formación*”, “*las instituciones educativas como organizaciones de aprendizaje*”.

➤ LÓGICA DIALÉCTICA, LÓGICA LINEAL Y HERMENÉUTICA.

El método *científico* tradicional ha seguido la *lógica lineal unidireccional*, ya sea en una “línea” deductiva como en una inductiva. La línea *deductiva* la ha

seguido principalmente en su utilización en las ciencias *formales* (lógica y matemática); es decir, en la aplicación de la *lógica clásica* como también en la aplicación de las *matemáticas* (aritmética, álgebra y geometría); pero la ha seguido igualmente en el campo de las ciencias *naturales*, especialmente de la física y la química. La lógica lineal deductiva parte de unos primeros principios (lógica filosófica: principio de identidad, de no contradicción, del tercero excluido), o de un sistema de axiomas, postulados o primitivos, como lo hace en geometría (postulados euclidianos), o en aritmética y álgebra, incluso de un solo principio fundamental, como lo hace Heinrich Hertz (1894) partiendo del *principio de inercia*, en su magistral y paradigmática obra *Principios de la Mecánica* con que puso las bases teóricas del método científico tradicional. Esta lógica dirige la mente humana para demostrar que un determinado teorema o proposición ya está implícito en los axiomas, postulados o principios fundamentales, aceptados como base, los cuales son **evidentes de por sí**, y, por lo tanto, no necesitan demostración.

La *lógica lineal inductiva*, por su parte, sigue el camino inverso: de *muchas* constataciones particulares, **generaliza** hacia una conclusión *universal*. Pero la constatación de *muchos* casos en una muestra nunca nos da la certeza de su posible aplicación a *todos* los casos que constituyen el universo del cual se extrajo la muestra. De aquí la debilidad de la lógica inductiva. Por ello, la lógica inductiva siempre concluye con unos resultados sujetos a un *nivel de probabilidad de error* aceptable: 1%, 5%, tal como sucede en las encuestas nacionales, por ejemplo.

La mayor *debilidad* de la lógica lineal es su *irrealidad*; es decir, su lejanía de la realidad concreta, especialmente si se trata de problemas de las ciencias humanas, donde no se da únicamente una variable independiente, una dependiente y una relación de causalidad, sino que siempre entran en juego docenas de variables que *no son lineales, ni unidireccionales, ni solamente causales*, sino variables que interactúan mutuamente y entre las cuales se da toda clase y tipo de relaciones: de causa, condición, contexto, soporte, aval, secuencia, asociación, propiedad, contradicción, función, justificación, medio, etc.

Pero el estudio de entidades *emergentes* requiere el uso de una lógica no deductiva, sino de una *lógica dialéctica* en la cual las partes son comprendidas

desde el punto de vista del todo. DILTHEY (1900) llama *círculo hermenéutico* a este proceso interpretativo, al movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscarle el sentido. En este proceso, el *significado* de las partes o componentes está determinado por el conocimiento previo del todo, mientras que nuestro conocimiento del todo es corregido continuamente y profundizado por el crecimiento de nuestro conocimiento de los componentes.

Por otra parte, la *lógica* dialéctica goza de un sólido respaldo filosófico, pues se apoya en el pensamiento socrático-platónico-aristotélico, como también en toda la filosofía dialéctica de Friedrich Hegel, que es, sin duda, uno de los máximos exponentes de la reflexión filosófica a lo largo de toda la historia de la humanidad.

De esta manera, *la intuición científica, emergente*, se podría explicar como el resultado de un *conocimiento tácito* que emerge naturalmente cuando adoptamos una *lógica dialéctica* o *un enfoque interdisciplinario* o, dentro de una sola disciplina, una perspectiva más amplia y rica en información.

Con base en todo lo expuesto, es fácil comprender que el proceso natural del conocer humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo. Es más, también *el todo* sigue este mismo proceso e interacción con el *contexto*, pues, como dice HABERMAS (1996, p. 501), “interpretar significa, ante todo, *‘entender a partir del contexto’*”

El *círculo hermenéutico* de Dilthey, es decir, el proceso interpretativo, el movimiento del todo a las partes y de las partes al todo tratando de darle sentido, es, sin embargo, más que un círculo, una *espiral dialéctica*, que, como una escalera de caracol, va cambiando de dirección a cada paso y vuelve siempre a la misma posición, pero *elevándose de nivel*: en cada vuelta aumenta la riqueza de la descripción, el nivel de penetración y la profundidad de la comprensión de la estructura estudiada y de su significado. El proceso consiste en una *alternancia de análisis y síntesis*: sin observaciones significativas no hay generalización y sin conocimiento de generalización no hay observaciones significativas.

Así, pues, el saber se *presenta* fundamentalmente como *dialéctico*. Y la dialéctica es *la capacidad de investigar lo contrario*. De este modo, la dialéctica, más que tratar de buscar el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza, y, para ello, se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero *diálogo*, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades; de esta forma, la dialéctica se convierte en *el arte de llevar una auténtica conversación*. Esta orientación pone de manifiesto cómo nuestro método científico moderno puede haberse convertido, frecuentemente en un diálogo.

➤ **PARADIGMA DE LA COMPRENSIÓN HUMANA O COGNITIVO.**

El paradigma *cognitivo* o de la comprensión humana (FLÓREZ OCHOA, Rafael, 2000), forma parte de los paradigmas emergentes, el mismo que aplicado al mundo de la investigación requiere un abordaje intelectual de mayor complejidad por parte del investigador. *Primero*, el objeto de estudio no está aislado sino contextualizado; *segundo*, el investigador no está fuera del objeto o acontecimiento estudiado, sino interrelacionado dialécticamente con todos los componentes contextuales; *tercero*, los métodos de investigación no son categorías neutras, no aíslan al investigador, por el contrario, lo comprometen a confundirse con los acontecimientos o acciones. En estas condiciones, los métodos de investigación utilizados en el mundo de la investigación son: el método dialógico, el método hermenéutico, el método etnográfico, el protagónico, el dialéctico, etc.

Desde el enfoque de la comprensión humana y los diversos estudios que sobre la misma se han realizado, dicha facultad humana es actualmente motivo de grandes disputas provocadas, no sólo por los enfoques o apreciaciones de las comunidades científicas, sino que entra a formar parte otros elementos: la ética, la cultura planetaria, las culturas nacionales y regionales, los alcances reductivos o complejos, la aparición de nuevas teorías como la teoría de la complejidad, de la complementariedad, etc. Veamos, por ejemplo, lo señalado por Muñoz y Velarde, en pleno siglo XX cuando se vive la mundialización del planeta a través de la revolución del microchip, cuando las nuevas generaciones están obligadas a hacer pluriculturalidad, pero al mismo tiempo se reclama equidad, ética, acceso a los beneficios de la ciencia y la tecnología:

“Dependiendo de la perspectiva desde la que Dilthey enfoca el asunto de la fundamentación de las ciencias del espíritu, el concepto de comprensión tendrá un significado claramente psicologista o más bien de tipo hermenéutico. Desde la primera perspectiva el sujeto epistemológico comprendería una acción en la medida en que fuera capaz de revivir los estados de conciencia o procesos psíquicos que están detrás de dicha acción, tarea que sólo podría efectuar a partir de sus propias vivencias –desde esta perspectiva, vivencia se identifica plenamente con estados de conciencia-. Desde la perspectiva hermenéutica la comprensión se desentiende de los procesos psíquicos, comprender consiste ahora en revivir el significado de una expresión vital, la cual es independiente de los procesos psíquicos que acompañaron su producción” (MUÑOZ y VELARDE, 2000. pp. 127-129)

➤ **EL APRENDIZAJE PERTINENTE.**

Por su parte desde la UNESCO, Edgar Morín, comenta:

“Las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y reaprender de manera permanente” (...) En cada cultura las mentalidades dominantes son etno o socio céntricas, es decir más o menos cerradas con respecto de las otras culturas. Pero también hay dentro de cada cultura mentalidades abiertas, curiosas, no ortodoxas, marginadas, y también existen los mestizos, fruto de matrimonios mixtos que constituyen puentes naturales entre las culturas. A menudo, los marginados son escritores o poetas cuyo mensaje puede irradiarse en su propio país y en el mundo exterior” (MORIN, 1999, p. 57)

La pregunta que nos hacemos es, ¿cómo el estudiante, las nuevas generaciones pueden contribuir a la democratización de dichas culturas, formar sus capacidades comprensivas, críticas, creativas, hacer interculturalidad si no se acoplan al espíritu de los nuevos paradigmas, hacer complementariedad, apreciar los fenómenos en toda su complejidad, a desarrollar aprendizajes pertinentes?. La respuesta también nos trata de explicar el mismo autor:

“(…) ¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla?. ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y

organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos , divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, trasnacionales, globales, planetarios. (MORIN, 1999, p. 13)

Para Edgar Morín, una de las alternativas para tratar de responder a estas expectativas lo constituye el “*Aprendizaje pertinente*”, entendido como un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales, un conocimiento que superando la fragmentación del conocimiento y la realidad, aislamiento de las relaciones entre el todo y las partes, dé paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, comunidades, etc.

➤ **DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.**

Para la Teoría Socio Cultural de Vigotsky (BAQUERO (1996), la finalidad de la educación es, precisamente el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados utilizando una serie de estrategias pertinentes. Las tres tesis fundamentales que plantea dicha teoría sobre el desarrollo de los mismos son:

Primea tesis: *“Los Procesos Psicológicos Superiores tienen un origen histórico y social.*

Segunda tesis: *“(…) los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en la construcción de los PPS”*

Tercera tesis: *“Los PPS deben abordarse según los procesos de su constitución, es decir, desde una perspectiva genética”(BAQUERO, 1996. pp 31-32).*

Los Procesos Psicológicos Superiores (PPS): comunicación, lenguaje, razonamiento, comprensión, crítica, creatividad, manejo de códigos y herramientas, etc. o capacidades que tenemos los seres humanos para pensar, hablar, criticar, crear, transformar el mundo interno y externo o, físico e intelectual, se forman en la vida social, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros y la

respectiva internalización de prácticas sociales. Desde este punto de vista el proceso de desarrollo en general y específicamente cognitivo es concebido como un proceso culturalmente organizado. Sin embargo es necesario conocer que los PPS son de dos clases: los PPS “*Rudimentarios o Elementales*”, propio de la línea de “**desarrollo natural**”, común a los animales irracionales: *memoria, recepción, sensaciones, actividades sensorio – preceptivas, motivación*, etc; en cambio los PPS “*Avanzados*”, propios de la línea del “**desarrollo cultural**”, es inherente solamente a los seres humanos y son el resultado de las interacciones socio culturales. Sin embargo, es preciso aclarar que en el proceso de desarrollo general, ambos tipos marchan unidos, reorganizándose constantemente como una unidad dialéctica.

Los PPS se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. El desarrollo de los mismos es concebido como un proceso culturalmente organizado, proceso del que el aprendizaje y la enseñanza son un momento interno y necesario que se complementa.

2.1.2. EL PENSAMIENTO COMPLEJO

El pensador francés EDGAR MORÍN (1921-) difunde un nuevo enfoque para comprender la realidad: el aprendizaje de los textos, pero también para producir innovaciones en base a la articulación estructural y concatenada de los conceptos de las ciencias duras o de las ciencias blandas a fin que permita al ser humano pensar y apreciar complejamente el mundo y la práctica social tal como se presentan en la realidad. La idea de *complejidad* recién surge en el mundo de las ciencias duras y blandas en el siglo XX, a pesar que en el mundo de la filosofía, fue la dialéctica hegeliana que en base a la contradicción, la concatenación universal y la transformación en el corazón de la identidad, permitió a los seres humanos apreciar el mundo físico y las prácticas sociales como resultado de un sinnúmero de interacciones, contradicciones, cambios permanentes, etc. que obligan al hombre a captar complejidades.

La realidad es objetiva porque existe fuera de de nuestra consciencia y voluntad. Pero percibirla forma parte del conocimiento. El conocimiento es precisamente algo que se construye constantemente, a partir de un conjunto de selecciones y clasificaciones que tiene que hacer el sujeto –parte de la realidad también- . Esta

operación de toma de la realidad se hace con la ayuda del lenguaje y el pensamiento. A este respecto se puede afirmar que *“Sólo se puede ir construyendo el conocimiento, a partir tanto de las acciones mismas de la indagación, como de la indagación de quien indaga. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él. Por lo tanto, no es el proceso de la investigación algo externo y que no puede ser influido por el sujeto, sino que es ya la acción de conocer la que está modificando a quien está conociendo”* (REYES GALINDO, R.)

Cuando Morin habla sobre el pensamiento simplificador en oposición al pensamiento complejo, nos dice que en la ciencia, que pretende ser muy objetiva presenta cuatro principios o modos de comportamiento: la disyunción, cuando presenta los objetos sin conexión ni relación con el, entorno; la reducción, cuando se explica la realidad por uno de sus elementos y establece leyes generales desconociendo la complejidad de la realidad; la abstracción, que presenta leyes generales sin conocer la particularidad de los objetos y fenómenos y la causalidad, que considera la realidad como una serie de causas y efectos, como si hubiera un desarrollo lineal y no en espiral.

A esta visión simplista de la ciencia MORIN opone la visión compleja de la misma cuando dice que *“en el pensamiento complejo, se plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar; todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno. Se podría distinguir algunos principios del pensamiento complejo: el dialógico, la recursividad, el hologramático:*

1. *El dialógico: A diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos.*
2. *Recursividad: El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.*
3. *El principio hologramático: Este principio busca superar el principio de “holismo” y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.*

Estos principios están atravesados por dos términos que se presentan con unos planteamientos nuevos en Morín: el concepto paradigma y el concepto de sujeto. El

paradigma es una estructura mental y cultural bajo el cual se mira la realidad. Estos paradigmas, por ser culturales, son inconscientes, son como un imprinting. En esto se separa de Kuhn para quien los paradigmas son científicos, por tanto, conscientes. Con respecto al concepto de sujeto, Morín lo aplica a toda realidad viviente cualquiera que sea. El sujeto tiene tres características: su autonomía, su individualidad y por su capacidad de “computar”, es decir, de procesar información: “Ego computo ergo sum” dice Morín; el hombre es el sujeto de mayor complejidad.”
(REYES GALINDO,R)

Asimismo, SERGIO GONZÁLEZ MOENA (1997), al sostener la naturaleza del Pensamiento Complejo, describe planteamientos fundamentales para desarrollar dicho pensamiento: de la Información, Cibernéticas, de los sistemas y de la Auto organización, así como sus *principios*: dialógico, de recursión, hologramático, de bucle retroactivo, bucle recursivo, sistémico, de autonomía-dependencia, reintroducción del cognoscente, afirmando que el progreso científico y el crecimiento de las ciencias no desarrolla en forma lineal sino en forma de bucles, en base a una nueva lógica.

La finalidad de poner en práctica los principios y teorías que sostienen al pensamiento complejo es que los estudiantes, al articular la investigación educativa con la práctica docente, aprecien al mundo, a la educación, al proceso enseñanza aprendizaje como un todo, una unidad que tiene múltiples opciones de desarrollo y no sólo en forma lineal; que dicha realidad se mueve como percibimos y procesamos las informaciones, como el funcionamiento de un sistema, que en su interior existen contradicciones permanentes y diversas, que los cambios necesariamente son ascendentes y cualitativamente superiores cada vez.

Finalmente, gracias a la teoría del Pensamiento Complejo, los aprendizajes de los alumnos serán mucho más integrales, funcionales, transdisciplinares.

El pensamiento complejo es un tipo de pensamiento trascendente netamente humanista, crítico, creativo, edificado esencialmente sobre la base de los “Procesos Psicológicos Superiores” (BAQUERO, R, 1999, pp 31-136). Este pensamiento se refuerza con la teoría sociocultural vigotskyana, cuya finalidad es desarrollar las capacidades superiores de los estudiantes empezando por la comprensión. Este tipo de pensamiento permite al estudiante ubicarse en el proceso y en el producto (SIERRA BRAVO R., 1982, p 16), descubrir los significados de los mensajes, de los

sistemas de contenidos, así como las diferentes concepciones que encierran los textos y mensajes en su estructura, pero al mismo tiempo propone alternativas (ROSSENTAL y IUDIN, 1986,).

2.1.3. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Para muchos determinados autores, el pensamiento reflexivo es propio de las conciencias maduras, desarrolladas; para otros como ROGERS, K, (1986) el estudiante sí puede desarrollar y producir pensamiento reflexivo, crítico, creativo siempre que los educadores entendamos que el sentido esencial de la educación es precisamente desarrollar las capacidades trascendentes del ser humano y el docente utilice estrategias adecuadas que fortalezca su libertad en su pensamiento. Ello requiere utilizar estrategias adecuadas, como el Enfoque Hermenéutico según Platón. En opinión del autor, este tipo de pensamiento es precisamente el que debe desarrollarse desde los primeros años de vida de los estudiantes a la medida de las posibilidades y utilizando estrategias adecuadas.

Al respecto veamos algunas opiniones sobre el Enfoque Hermenéutico:

“La hermenéutica no es el arte de leer textos en el sentido de decodificar o descifrar códigos, significantes o palabras como lo hacen los aprendices de lectura y escritura, sino que es el arte de interpretar las intenciones y los sentidos más globales y profundos de conversaciones, diálogos y textos que giran en torno, o son respuestas a preguntas, pues en la conversaciones las palabras no se dan como vocablos sueltos sino como conjunto, como proceso de habla sobre las cosas, la vida y el mundo en presencia de las demás personas, que busca el consenso entre el que habla o escribe y el que escucha.” (FLÓREZ OCHOA, 2000. p.149)

Para Gadamer, el conocimiento es fundamental para la existencia humana. El hombre puede comprender el mundo y él mismo desde su propia interpretación del entorno “que está en constante formación”, Cada conocimiento es una constante interpretación y, ante todo, un conocimiento de sí mismo. En *Verdad y método*, Gadamer declara: *“Querer evitar los conceptos propios en la interpretación, no sólo es imposible sino que es un absurdo evidente. Interpretar consiste en poner en juego los propios preconceptos, con lo que la intención del texto se hace evidente para nosotros a través de la lengua”.* (GADAMER, H-G. 1960)

Para KARL POPPER (1976) la “*capacidad crítica*” se construye a través de una serie de prácticas amparadas en el Racionalismo Crítico, único medio eficiente para ampliar nuestro conocimiento conjetural o hipotético y no existe otra manera de hacerlo porque las observaciones y experimentaciones sólo desempeñan el papel de argumentos de crítica, pero el significado de las observaciones dependen enteramente de si pueden utilizarse o no para criticar teorías. Al respecto afirma que existen dos formas de hacer que las teorías sean superiores a otras: pueden explicar más y pueden probarse mejor; es decir, pueden ser discutidas más críticamente respecto a las objeciones que se hagan y a la luz de las pruebas.

Toda teoría es una conjetura sobre el mundo; por lo tanto, para conocer mejor el mundo sólo hay un elemento de racionalidad: *el examen crítico de las teorías*. Para el mismo Popper, al explicar las funciones superiores del lenguaje, sustenta la importancia capital de la *crítica* en la configuración y regulación de la función *argumentativa* considerándola como el único instrumento que permite el desarrollo de las capacidades humanas y diferenciarnos de los otros seres vivos.

Aunque no todo pensamiento reflexivo siempre es creativo, sin embargo la capacidad de propuesta, innovación y transformación que presenta el ser humano frente a las continuas demandas de la realidad para solucionar los problemas o incrementar los conocimientos y la cultura, es producto de un continuo entrenamiento del pensar reflexivo y crítico sobre el mundo y los diferentes problemas empezando por responderse continuamente a preguntas explicativas. A pesar que el desarrollo del pensamiento creativo es uno de los fines primordiales de casi todos los sistemas educativos del mundo, sin embargo en la práctica parece estar al alcance de pocas personas de la sociedad, personas e instituciones que cuentan con ciertas condiciones mínimas: físicas, pedagógicas, psicológicas, organización, biológicas, nutricionales, instrumentales.

2.1.4. PENSAMIENTO CREATIVO

La actividad o el pensamiento creativo es definido desde diferentes concepciones y enfoques: el enfoque cognoscitivo, el enfoque personalista o humanista, el enfoque cognoscitivo – personalista, el enfoque conductista, etc. En sentido general, la creatividad es:

“(...) un proceso mediante el cual una persona se percata de un problema, una dificultad o una laguna de conocimiento para la cual no es capaz de encontrar solución aprendida o conocida; busca posibles soluciones planteándose posibles hipótesis; evalúa, prueba, modifica esas hipótesis y finalmente comunica los resultados obtenidos”, (AMEGAN, 1998 p. 21)

En otras palabras:

“El pensamiento creativo (creatividad) es el procedimiento relativamente autónomo de un individuo que actúa dentro de y sobre su medio ambiente; este procedimiento debe desembocar en el resultado (producto) relativamente autónomo, es decir, personalizado” (AMEGAN, 1998 p. 22).

Es proceso cuando se sigue los pasos de la investigación científica planteando y verificando hipótesis; es producto cuando sólo se considera el resultado novedoso y útil.

Si para los cognoscitivistas, la creatividad es un proceso que necesita indefectiblemente el uso de métodos activos, para los personalistas o humanistas es una disposición inherente y presente en todos los individuos adquirida por herencia, lo que se necesita innegablemente es cierta libertad para pensar y desarrollar las actividades.

Si una de las metas esenciales de la Nueva Formación Docente es formar maestros, investigadores, críticos, creativos, para enfrentar los problemas y transformar la realidad, es precisamente el presente trabajo de investigación una alternativa entre tantas que pueden utilizar las instituciones y los formadores.

Para ello se utilizaron diferentes estrategias al interior de cada una de las cinco fases del actuar creativo descritas por Samuel Amegan: *recojo de datos, planteamiento del problema, construcción de hipótesis, búsqueda de soluciones y, comprobación de las soluciones encontradas* (AMEGAN, 1998, p. 32)

2.1.5. LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARTICIPATIVA

Es un tipo de investigación cualitativa a través del cual los sujetos se transforman en actores del proceso de investigación, productores de conocimientos y aprendizajes, los mismos que luego son aprovechados como herramientas fundamentales para transformar su realidad. Es precisamente este tipo de investigación que servirá para orientar a que los estudiantes de formación docente,

desde su propia realidad y mediante un proceso de acción directa , transformen su propio proceso de pensar y actuar ayudados con la práctica docente, proceso que definitivamente les permitió construir sus propias capacidades reflexivas, críticas, creativas.

Para algunos autores es una metodología, una estrategia de innovación y activación. Para otros, y son más, es una modalidad de investigación participativa, orientada a la reflexión teórica de una realidad con la finalidad de transformarla. Hay que tomar en cuenta que toda investigación es un proceso de producción de nuevos conocimientos y la acción lleva a la modificación intencional de una realidad.

El término investigación en la acción fue empleado por primera vez en el sentido que ahora tiene, por el psicólogo Kurt Lewin en los años 30, para combinar la investigación de laboratorio con un objetivo de transformación social. Kurt Lewin había emigrado a Estados Unidos desde Alemania, en 1933. Enseñó en Stanford, Iowa y en el Tecnológico de Massachussets.

Existen muchas definiciones sobre la Investigación Acción Participativa. Aquí algunas: *“(...) es un modelo de investigación en la que se hace más clara la relación entre el conocimiento de lo que se requiere para una mejor vida y lo que hay que hacer para lograrla; el conocimiento se convierte en un elemento crucial que permite a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuera su mundo y cómo dirigirlo”* (PARK, 1990, p. 137)

La Deakin University de Victoria, Australia señaló que la investigación en la acción *“es un término utilizado para denominar a un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la práctica y planificación educativas. Estas tienen en común la utilización de estrategias de planificación de la acción, llevadas a la práctica y sometidas a la observación, reflexión y cambio. Los participantes de esta acción están plenamente integrados e implicados en todas las actividades.”* (citado en *Pedagogía para el siglo XXI*)

2.1.6. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

GARDNER (1992) afirma que las personas talentosas y en condiciones normales tienen *“Siete Inteligencias Modulares”*, capacidades de base o competencias

autónomas e independientes de las otras pero que se combinan para la estructuración de la mente humana formando una unidad. Estas son: inteligencia musical, lógico-matemática, espacial, intrapersonal, lingüística, cinestésica – corporal, interpersonal.

La consecuencia inmediata al descubrirse la teoría de las Inteligencias múltiples fue el descubrimiento de los “estilos” y los “ritmos” de aprendizaje. Según los “estilos”, los estudiantes tienen o construyen sus propios estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, verbal, práctico, sensorial, intuitivo, crítico, creativo, etc. Según los ritmos de aprendizaje, los estudiantes no tienen la misma velocidad para asimilar y reconstruir sus esquemas cognitivos; unos son más lentos, otros son rápidos, etc.

Esta fue de gran utilidad porque sirvió para comprender las inclinaciones de cada estudiante y no tratar de transformarlos en poco tiempo, las preferencias y capacidades algo así como innatas, estilos de aprendizaje, el interés, etc, hecho que obligó a que cada practicante respete dichas inclinaciones de cada alumno en sus centros de práctica.

2.1.7. TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

El autor de la Inteligencia Emocional ha definido a su teoría como:

“(...) conjunto de habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas” (GOLEMAN, 1994, p. 47)

Según el autor, en los ochenta últimos años ha imperado una desproporcionada visión científica de una vida mental emocionalmente chata, de una indiferencia hacia el rol de las emociones en el actuar científico de los investigadores y comunidades científicas a pesar que muchos autores ya se habían ocupado desde varias centurias tras de las mismas y su influencia en la inteligencia; incluso se ha empezado a hablar de las “*emociones inteligentes o inteligencia emocional*”, amparándose en viejos estudios chinos, griegos, como la frase de Sócrates cuando dijo “*Conócete a ti mismo*” como una afirmación que confirma la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan. Felizmente esta visión injusta está cambiando poco a poco mientras la psicología ha empezado a reconocer el papel esencial de los sentimientos en la construcción del pensamiento

humano, en la actividad mental. Actualmente cuando el debate entre psicólogos e investigadores sociales se ha centrado en papel positivo o no de las emociones en el desarrollo cognitivo, la vida práctica parece otorgar una razón preponderante y hasta condicionante en el rendimiento intelectual, la selección y construcción de vocaciones, el desempeño en el trabajo; hoy todos los formadores nos damos cuenta perfectamente cuánta falta hace que nuestros estudiantes de Formación Docente se sientan "*interesados*" siquiera un poquito por ser maestros. Sin embargo esta teoría sirvió muchísimo en la elaboración del presente porque motivó a ocuparnos de la motivación, los intereses, la empatía, las emociones y, lo más interesante, diseñar y utilizar estrategias para enfrentar, de alguna manera, el grave problema de la baja motivación e interés con la que llegan los estudiantes a los centros superiores de formación docente.

2.1.8. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, se trata de un cambio en el significado de la experiencia que no sólo implica pensamiento, sino también afectividad y habilidades. Ello obliga entender que la labor educativa comprende tres elementos: los profesores y su manera de enseñar, la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y, el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Ausubel, autor de esta teoría, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "*estructura cognitiva*", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera:

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN, 1996, p. 58)

➤ APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDIZAJE MECÁNICO

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Es decir, entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante: "*subsunsor*" preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "*anclaje*" a las primeras.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen conectores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes. Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum". Es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje.

➤ APRENDIZAJE POR RECEPCIÓN Y APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior. El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla

con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro puede ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva:

El "*método del descubrimiento*" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel. Por otro lado, el "*método expositivo*" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

➤ **REQUISITOS PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS**

Al respecto Ausubel dice que el alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria. Lo anterior presupone:

1.- Que el "material sea potencialmente significativo", esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

2.- Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial

posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

3.- Que sea funcional, es decir, realmente importante y útil al sujeto para que con ellos pueda hacer algo en la realidad para satisfacer sus necesidades.

2.1.9. TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

➤ APRENDIZAJE DE REPRESENTACIONES

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados *símbolos*; al respecto su autor afirma ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "*Pelota*", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

➤ APRENDIZAJE DE CONCEPTOS

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos", partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el

significado genérico de la palabra "pelota". Ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota". En este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

➤ **APRENDIZAJE DE PROPOSICIONES.**

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

➤ **PRINCIPIO DE LA ASIMILACIÓN**

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente que origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva

diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos al proceso mediante el cual: “(...) *la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura preexistente*” (AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN, 1996 p. 38)

Evidentemente, el producto de la interacción de un contenido con otro, uno de ellos o los dos, puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continúa a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunsores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados.

➤ **APRENDIZAJE SUBORDINADO**

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva preexistente. Es el típico proceso de subsunción .

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva.

El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de dos tipos: *Derivativo* y *Correlativo*. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un

ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida.

El aprendizaje subordinado es correlativo, si es una extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas. En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito por lo que los atributos de criterio del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

➤ **APRENDIZAJE SUPRAORDINADO**

Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas. Tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto implica la síntesis de ideas componentes, por ejemplo: cuando se adquieren los conceptos de presión, temperatura y volumen, el alumno más tarde podrá aprender el significado de la ecuación del estado de los gases perfectos; los primeros se subordinan al concepto de ecuación de estado lo que representaría un aprendizaje supraordinado. Partiendo de ello se puede decir que la idea supraordinada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas, por otro lado el concepto de ecuación de estado, puede servir para aprender la teoría cinética de los gases.

➤ **APRENDIZAJE COMBINATORIO**

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la **disponibilidad** de contenidos relevantes en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supraordinadas; este hecho es una consecuencia directa del papel

crucial que juega la disponibilidad de subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo

2.1.10. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

DEFINICIÓN.

Sobre evaluación de los aprendizajes existen muchas definiciones, una de las cuales corresponde a la doctora Lila Tincopa Calle:

“Es un proceso sistemático, permanente, flexible, integral, diversificado, de previsión, recojo de informaciones, análisis e interpretación, emisión de juicios de valor y toma de decisiones sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes en función a los fines e indicadores de logro propuestos por el sistema educativo y las Instituciones Educativas” (TINCOPA CALLE, Lila. 1974, p. 51)

➤ CARACTERÍSTICAS

CONTINUA, porque la evaluación es una continua actividad valorativa, forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ACTIVA, porque permite definir qué dirección o direcciones simultáneas debe seguir la acción del docente, según la diversidad de resultados detectados, cómo intervenir para estimular las mejores habilidades, logros y avances de cada alumno, para propiciar que identifique y corrija por sí mismo sus errores, para mejorar la propia práctica pedagógica o para decidir cuándo y hasta dónde modificar, reemplazar o cerrar una programación determinada.

INTERVIENEN VARIOS AGENTES, como: alumnos, docentes, padres de familia, y demás agentes de la comunidad educativa. En la evaluación se toman decisiones que afectan a todos los componentes del currículo.

INTEGRAL, porque abarca a todos y cada uno de los componentes de la personalidad de los estudiantes, los elementos que intervienen en una clase, los diversos procesos psicológicos superiores, etc.

SISTEMÁTICO, porque tiene un orden que comprende desde la evaluación de entrada o diagnóstica, la evaluación de proceso, hasta la evaluación de salida o sumativa.

➤ TIPOS

Existen diversas opiniones para clasificar los tipos de evaluación del aprendizaje. Una de ellas es la siguiente:

Por la función que cumple: sumativa y formativa.

Por el referente que sirve de comparación: normativa y criterial.

Por el momento en que se produce: inicial, procesual y final.

Por los agentes que participan: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Para los efectos del presente trabajo nos interesa resaltar la evaluación criterial y la autoevaluación

2.1.11. LA EVALUACIÓN BASADA EN CRITERIOS.

Propone la determinación de ciertos criterios externos (indicadores de logro) bien formulados, concretos y claros que nos permiten afirmar que ha ocurrido un aprendizaje. La evaluación criterial hace factible la evaluación diferencial; es decir, determinar cuál es el nivel alcanzado por un alumno respecto de una competencia y establecer “a qué distancia” se encuentra cada uno de los alumnos de un grupo de lograr la competencia esperada.

Este tipo de evaluación se estará practicando durante el desarrollo del presente proyecto de investigación.

2.1.12. AUTOEVALUACIÓN.

Se realiza cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. El alumno se evalúa a sí mismo así como al equipo de trabajo del que forma parte; pues, sus interacciones son el contexto en el que se genera sus propios aprendizajes. Es un tipo de evaluación que se realiza también de forma permanente para tomar decisiones a lo largo de un aprendizaje. Por tanto, el agente de la evaluación y el objeto es el mismo alumno.

Es necesario introducir la autoevaluación como una práctica habitual entre los estudiantes con diferentes grados de complejidad según sus edades. Para ello es preciso proporcionarle pautas, indicadores, criterios, que le permita realizar una autoevaluación personal y grupal, eficiente y eficaz, seria y correcta

2.2. TEORÍA DE LAS ORGANIZACIONES INTELIGENTES.

Los seres humanos nos hemos constituido en protagonistas de una realidad que amenaza con sobrepasar nuestra capacidad de entendimiento. Los distintos escenarios comienzan a aparecer en los confines del siglo, presentan una cualidad común prácticamente excluyente: “**el cambio**”.

La característica fundamental de la actualidad es la aceleración en el ritmo de variación de los rasgos fundamentales de la sociedad que constituimos. Ni siquiera el cambio es estable, ya que el ritmo de variación se acelera y nuevas condiciones emergen cada vez con más rapidez. De pronto hemos descubierto que estamos ante un desafío mayor: el que significa enfrentarse al cambio de segundo orden; el cambio del cambio.

En el mundo de los negocios, las empresas y las organizaciones, el cambio es muchas veces visto como sinónimo de caos. Esto ocurre cuando resulta imposible abarcar las nuevas realidades con las herramientas de comprensión que se tiene a la mano. Se hace evidente entonces la necesidad de aprender nuevas distinciones que permitan ver orden y sentido allí donde solo vemos caos y sin sentido. Pero ¿Cuál es el tipo de aprendizaje necesario? ¿Aquel que reconoce el problema o inmediatamente busca una solución?, ¿o se necesita algo más allá?.

Hemos dicho que nos enfrentamos a un problema de segundo orden, la solución debiera ser entonces de segundo orden también. Hoy aprender ya no resulta suficiente. Cada vez se hace más necesario pensar en “aprender a aprender”.

➤ **¿QUÉ ES UNA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE?**

“Hay por lo menos tres maneras de aproximarse al fenómeno del aprender. La **primera**, (...) es un proceso en el cual un error es detectado y luego corregido, pero las estructuras fundamentales de la organización no se ven modificadas en este proceso de corrección. Ciertamente que este tipo de aprendizaje, al que llamaremos de primer lazo, es algo valioso y que merece ser cultivado. Opera como un homeostato que permite cuántos de los valores obtenidos son demasiado altos o demasiado bajos, recibiendo información y desempeñando una tarea correctiva. El homeostato, sin embargo, no puede modificar las estructuras que dieron lugar a la existencia de valores de medición no deseados. (Un termostato que puede determinar que la temperatura de una habitación es demasiado alta y desconectar la calefacción. Lo que no puede hacer es apagar el incendio que está dando lugar al aumento desmesurado de temperatura). El aprendizaje de primer lazo, entonces, centra su foco de atención en los eventos (detección de errores). A la manera en que reaccionamos repetitivamente ante las situaciones dadas, la llamaremos patrones de conducta.

La **segunda** manera en que es posible acercarse al aprendizaje tiene que ver con investigar las causas que dieron lugar a los eventos ante los cuales hemos reaccionado de determinada manera. El centro de atención se desplaza entonces hacia las estructuras que determinan los patrones de conducta. Esta observación se produce, por lo tanto, en un nivel distinto al del aprendizaje de primer lazo. Ya que ocurre en un segundo nivel de análisis podemos llamarlo aprendizaje de segundo lazo. Algunos autores también lo llaman aprendizaje cibernético, ya que al permitir no sólo corregir las causas que dieron lugar a los mismos, el proceso se convierte en cibernético, es decir en control del control. Preferimos sin embargo, la denominación de aprendizaje de segundo plazo”¹(GRINSTEIN, César. p.1)

Siguiendo con el ejemplo del termostato, uno de segundo plazo apagaría la calefacción, para luego descubrir que la temperatura subió a causa del fuego, procediendo a apagar el incendio. Tanto el aprendizaje del primero como del segundo lazo, focalizan su atención en cosas y hechos, aprendiendo nuevas distinciones que nos permiten nuevas posibilidades para relacionarlos con tales hechos y cosas.

Finalmente podemos examinar al aprendizaje desarrollando una actitud de reflexión acerca de los mecanismos que se ponen en acción durante el proceso de aprender. En este caso, el centro de atención no lo construyen las cosas que aprendemos, sino el proceso del aprendizaje mismo. Nos convertimos en observadores de la forma en que aprendemos. Se trata de desarrollar, inventar en definitiva, nuevas distinciones para mirar el proceso desatado cada vez que nos relacionamos con los hechos y las cosas. El centro de atención se desplaza de tales hechos y cosas hacia la forma en que los aprendemos a relacionarnos con ellos.

2.2.1. LA ORGANIZACIÓN COMO SISTEMA DETERMINADO POR SU PROPIA ESTRUCTURA.

Es importante en esta altura echar una mirada sobre la estructura de la organización. Empecemos diciendo que la estructura de un sistema es la morfología de las partes que lo constituyen. De esta manera, aquello que el sistema puede hacer, es decir el tipo de conducta que ha de desarrollar ante un estímulo. El estímulo determina la conducta, es la estructura la que condiciona al

¹ GRINSTEIN, César. “Organizaciones Inteligentes. Una primera aproximación”. Pág. 1

comportamiento. Aún más, es la propia estructura del sistema la que determina qué cosas son estímulo, y por lo tanto provocan algún tipo de conducta, y cuáles no lo son.

Ante un mismo estímulo un organismo puede reaccionar de una forma determinada, otro organismo con otra estructura distinta al primero puede comportarse de otra manera diferente, mientras que un tercer organismo puede no tomar en absoluto en cuenta el estímulo, permaneciendo ajeno al fenómeno.

Es fundamental comprender, entonces, que los patrones de conducta observados en cada sistema están determinados por la estructura del mismo sistema. El medio ambiente sólo provoca en los sistemas ciertos comportamientos a los que llamamos conducta. Esta conducta del sistema se manifiesta a través de los acoplos estructurales del organismo con su medio.

2.2.2. LA ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS.

La organización de un sistema está constituida por las relaciones entre las partes que conforman el sistema. La manera en que el sistema aprende está directamente determinada por el tipo de organización del propio sistema; de ello dependerá el carácter circular del aprendizaje. Un sistema aprende de la experiencia cotidiana, pero la percepción que tendrá de dicha experiencia está determinada por aquello que ya conoce. El aprendizaje depende del observador, y el observador no puede ver aquello para lo que no tiene disposiciones.

➤ ORGANIZACIÓN DE LOS SERES VIVOS.

¿Cuál es entonces el tipo de organización que permitirá diseñar una organización inteligente?. La forma de organización de los seres vivos puede ayudarnos a contestar esta pregunta. Los seres vivos poseen una organización que presenta dos características fundamentales: se autoreproducen y autoeliminan. Esta forma de organización denominada “**autopoiesis**” es la que les da autonomía. Los seres vivos son los únicos que se reproducen. Los otros sistemas pueden copiar una original o una réplica, pero nunca lograr reproducción.

La otra característica de los seres vivos es que se autolimitan, logrando de esta manera permanecer como entidad diferenciada en el medio en el que se desenvuelven. Lo interesante es ver cómo es esta organización lo que ha permitido a los seres vivos sobrevivir y desarrollar sus distintas filogenias, lo que para otros

seres les resulta sumamente difícil. Haber desarrollado la autopoiesis le permite a los seres vivos rediseñar constantemente su estructura, lograr acopios exitosos y mantener inalterada su organización interna fundamental.

➤ **HACIA LA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE.**

El aprendizaje se inicia en un determinado nivel de análisis y cada nueva experiencia es observada (y por lo tanto aprendida) basándose en el resultado de la experiencia anterior. Así el sistema va modificándose a lo largo de este proceso, donde cada etapa es a la vez resultado del aprendizaje anterior y punto de partida para un nuevo aprendizaje.

Cualquiera puede convertirse en inteligente siempre que los acoples estructurales estén acompañados de cambios en la organización de la organización misma, produciendo cambios cada vez que ello ocurre hasta lograr desarrollar el aprendizaje de segundo orden y que abarque a todos sus miembros. Es decir que el sistema irá cambiando a medida que se producen aprendizajes de primer orden y se desplaza a aprendizajes de segundo orden (aprender a aprender).

Es muy importante notar que cuando hablamos de la organización inteligente como un estado final, corremos el peligro de creer que se trata de un estado final que una vez alcanzado permanece fijo para siempre. De aceptar tal afirmación, la organización no sería ni inteligente ni podría aprender a aprender; lo importante es el camino de este tipo de aprendizaje y no el punto final. En definitiva la organización que logre este tipo de organización, habrá logrado pertenecer a la especie de las organizaciones inteligentes.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

2.3.1. Actividad. Conjunto de preguntas que aparecen al final de una lectura o documento de trabajo

2.3.2. Autopoiesis. Proceso con que un sistema o un organismo produce o reemplaza sus propios componentes y los distingue de su propio entorno.

2.3.3. Evaluación. Acto o proceso de determinación del valor de algo basado en procedimientos que deben reunir requisitos científicos, metódicos y

técnicos. No puede ser confundido con la medición ni con el seguimiento de alguna acción.²

- 2.3.4. Calificar.** Medio utilizado por los profesores para estimar la calidad del alumno con respecto a su rendimiento, limpieza, conducta, participación y asistencia. Consiste en manejar las calificaciones a través de números o letras.³ Es una actividad cuantitativa
- 2.3.5. Calificar al ojo.** Poner una nota al cálculo, tomando en cuenta las primeras observaciones o impresiones de un trabajo encargado.
- 2.3.6. Carpeta de trabajo.** Fólder o portafolios donde se guardan los documentos de trabajo y las respuestas a las actividades o cuestionarios de cada lectura que se entrega en el desarrollo de una asignatura.
- 2.3.7. Dialéctica.** Método de razonamiento que busca la verdad a través del análisis crítico de conceptos e hipótesis contrapuestos.
- 2.3.8. Hermenéutica.** Arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido. Para Hans- Georg Gadamer es un método que explica la universalidad del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad.
- 2.3.9. Inteligencia.** Capacidad de resolver problemas.
- 2.3.10. Metacognición.** Conocimiento del conocimiento. Convencimiento de haber comprendido un asunto o un encargo.
- 2.3.11. Método.** Modalidad racional de organización de la actividad para alcanzar un determinado objetivo. La actividad orientada a un fin presupone un conocimiento de ciertas vías y modalidades que nos llevarán a conseguir el objetivo propuesto. La forma de alcanzar un resultado no es arbitraria, porque responde al contenido.⁴
- 2.3.12. Promover.** (Del lat. *promovēre*). tr. Iniciar o impulsar una cosa o un proceso, procurando su logro. || **2.** Levantar o elevar a alguien a una dignidad o empleo superior al que tenía. || **3.** Tomar la iniciativa para la realización o el logro de algo.¶ MORF. conjug. c. *mover*.⁵

² Castro Kikuchi, Luis. Diccionario de ciencias de la educación. Ceguro editores. Lima, 2005.

³ Lexus. Enciclopedia de Pedagogía/Psicología. Ediciones Trébol, S. L. Barcelona, 1997

⁴ Castro kikuchi, Luis. Ob. Cit.

⁵ Microsoft® Encarta® 2008.

2.3.13. Subsunción. f. Acción y efecto de subsumir.⁶

2.3.14. Subsumir. (De *sub-* y el lat. *sumĕre*, tomar). tr. Incluir algo como componente en una síntesis o clasificación más abarcadora. || **2.** Considerar algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a un principio o norma general.⁷

2.3.15. Trabajos encargados. Toda tarea que se encarga a los estudiantes: incluye asignaciones, informes de investigación, de campo, de laboratorio, ensayos sobre temas diferentes, resolución de preguntas.

⁶ Microsoft® Encarta® 2007.

⁷ Microsoft® Encarta® 2007.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA

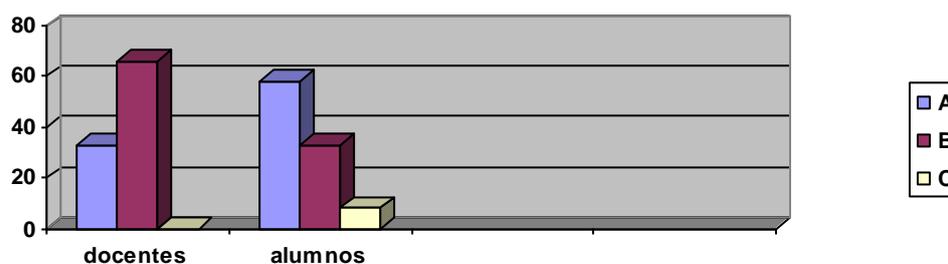
3.1 RESULTADO DE LA ENCUESTA SOBRE LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CURSO APLICADO A DOCENTES Y ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNSM-T. RIOJA *

CUADRO I
LOS TRABAJOS DE CURSO (ASIGNACIONES, INFORMES, RESÚMENES) SON PARA MÍ

1. Los trabajos de curso (asignaciones, informes, resúmenes) son para mí					
DOCENTES			ALUMNOS		
RESPUESTAS	x	%		x	%
A Un complemento de mis cursos	4	33,33	A un complemento de mis cursos	7	58,33
B Una demostración del aprendizaje del alumno	8	66,66	B una demostración de mi aprendizaje	4	33,33
C Algo complementario a las calificaciones del curso	0		C algo complementario a las calificaciones del curso	1	8,33
TOTAL	12	99,99		12	99,99

Fuente: Encuesta a docentes y alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades. UNSM-T Rioja. Mayo,2009.

GRÁFICA N° 1
SOBRE EL SIGNIFICADO DE LOS TRABAJOS DE CURSO



La encuesta que estamos analizando se aplicó a 12 docentes y a 12 alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades, sede Rioja. Al averiguar el significado de los trabajos de curso el 33,33% de los encuestados docentes los consideraron como un complemento de sus asignaturas y el 58% de los alumnos también los señalaron como complemento de sus cursos.

Dijeron que era una demostración del aprendizaje, es decir un producto, 66,66% de los docentes y un 33,33% de los alumnos.

Ningún profesor consideró a los trabajos de curso como complementario a calificaciones de asignatura y un alumno, el 8%, si los toma en cuenta como un agregado a sus calificaciones.

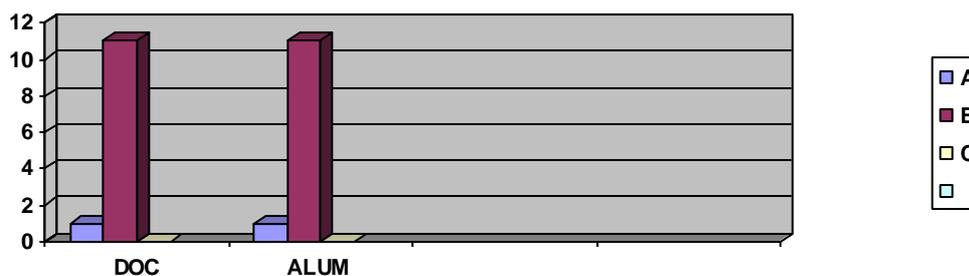
Considerar a los trabajos de curso como complemento de las asignaturas o como un indicador de logro de aprendizaje, es correcta; pero la apreciación que hace un porcentaje significativo de docentes nos dice que no comprende plenamente esta función. La respuesta C “algo complementario a las calificaciones del curso” de los docentes contradice las respuestas A y B. Mas bien los alumnos, en un 8%, consideran que los trabajos de curso complementan sus calificaciones de asignatura. Hay que notar que los trabajos de curso se inscriben en la “investigación como reflexión” o en “la interrelación teoría práctica” planteada por la UNESCO/OREAL (2002). Este cuadro nos indica que los docentes y alumnos no ven a los trabajos de curso como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje.

CUADRO II
YO CREO QUE LOS TRABAJOS DE CURSO PRESENTADOS AL PROFESOR / POR MI SON

2. Yo creo que los trabajos de curso presentados por los alumnos son					
DOCENTES			ALUMNOS		
RESPUESTAS	x	%		x	%
A para salir del compromiso y mejorar su nota o “promedio”	1	8,33	A para salir del compromiso y mejorar mi nota o “promedio	1	8,33
B hechos con seriedad dentro de sus naturales limitaciones	11	91,66	B hechos con seriedad dentro de mis naturales limitaciones	11	91,66
C son buenas o malas copias de otros trabajos o documentos de estudio	0	0	C son buenas o malas copias de otros trabajos o documentos de estudio que creo que cumplen los requerimientos del encargo	0	0
TOTAL	12	99,99		12	99,99

Encuesta a docentes y alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades. UNSM-T Rioja. Mayo,2009.

GRÁFICA N° 2
SOBRE EL PROPÓSITO DE LOS TRABAJOS DE CURSO



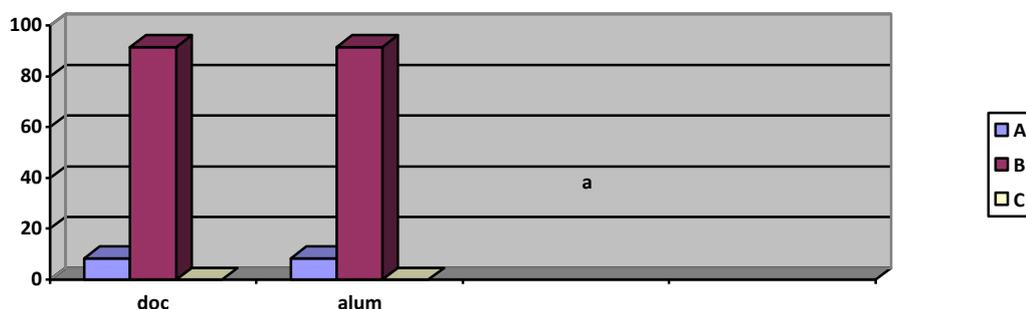
En el cuadro II observamos las afirmaciones que responden a la finalidad de los trabajos de curso. El 8,33% de los docentes (1) dice que es para “salir del compromiso” y mejorar el “promedio”. Igual porcentaje de alumnos (1) dice que es para mejorar su promedio y salir de un compromiso del curso. Son respuestas de carácter pragmático, en el peor sentido del término. Una mejor respuesta encontramos en la afirmación B que hablan de seriedad y “naturales limitaciones”. Es el 91,66% de los docentes (11). Igual respuesta encontramos en el mismo porcentaje de alumnos. Aquí las respuestas de los docentes reconocen seriedad y limitaciones en la ejecución de las tareas encargadas. Igual los alumnos dan la importancia debida a los trabajos de curso, y consideran sus limitaciones, aludiendo al tiempo, disponibilidad de informaciones, etc. La respuesta C es negativa. En el mejor sentido señalan que los trabajos de curso no tienen que ser copias buenas o malas de otros trabajos, que una vez presentados, puedan sorprender a los docentes. Aunque ocurre en muchos casos debido, precisamente al poco valor que se le da a estas actividades. La respuesta C para los alumnos también es cero (0). Siguiendo a Ausubel y otros (1966) podemos afirmar que los trabajos de curso así como otras actividades que se plantean en un proceso de enseñanza aprendizaje tienen que ser significativas para evitar afirmaciones como la C del cuadro II.

CUADRO III
CUANDO ESTOY FRENTE A UN TRABAJO DE CURSO

3. Cuando estoy frente a un trabajo de curso					
DOCENTES			ALUMNOS		
RESPUESTAS	x	%		x	%
A lo leo a la ligera	1	8,33	A busco las respuestas donde mejor me parezca.	1	8,33
B lo leo atentamente para descubrir algún aporte o información interesante	11	91,66	B busco la información con cuidado y lo trato adecuadamente	11	91,66
C lo califico simplemente, al ojo	0		C busco un trabajo igual, o parecido al encargo, para modificarlo o copiarlo simplemente	0	0
TOTAL	12	99,99		12	99,99

* Encuesta a docentes y alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades. UNSM-T Rioja. Mayo, 2009.

GRÁFICA N° 3
QUÉ HAGO FRENTE A UN TRABAJO DE CURSO



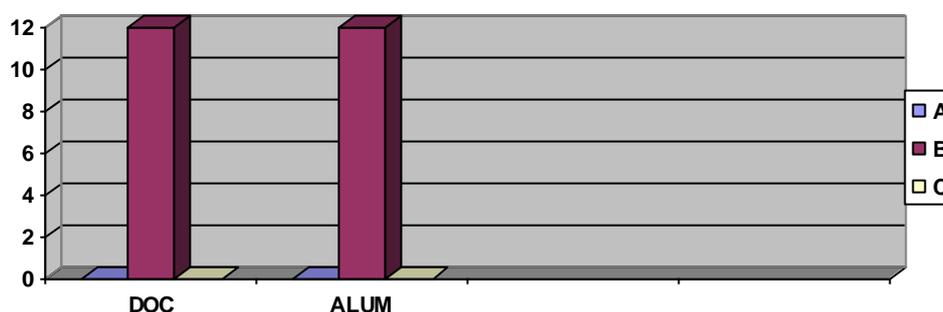
En este cuadro se registra las respuestas a la pregunta ¿qué hago con un trabajo de curso en mis manos? Hay docentes que responden “lo leo a la ligera”, como una muestra de negligencia académica. También hay alumnos que son “muy prácticos” que sólo buscan la respuesta donde mejor puedan, que es la lectura que tienen entre manos, y lo hacen mal. En el caso que estamos viendo, es el 8,33%, 1 de cada actor de la enseñanza aprendizaje. Pero hay otro grupo, el 91,66% que da una respuesta mejor, leen con atención para buscar algo interesante. Igual porcentaje de alumnos, contestan que buscan la información con cuidado y resuelven la tarea. Nadie dice que califica al ojo, ni entre los estudiantes hay alguno que copie o busque un trabajo similar. Siguiendo a AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1966), sobre los estudiantes pueden responder creativamente cuando hay estímulos convenientes, que configuran el aprendizaje significativo. Uno de esos estímulos es una buena calificación, un interés en sus trabajos.

CUADRO IV
PARA EVALUAR UN TRABAJO DE CURSO QUE PRESENTO TOMO EN CUENTA

4. Para evaluar un trabajo de curso tomo en cuenta					
DOCENTES			ALUMNOS		
RESPUESTAS	x	%		x	%
A el número de páginas del trabajo	0	0	A el número de páginas de mi trabajo	0	0
B principalmente el contenido, además de la presentación y la puntualidad de su entrega	12	100	B principalmente el contenido que debo buscar, además de la presentación y la puntualidad de su entrega	12	100
C la presentación física del trabajo (limpieza, buen papel, carátula llamativa)	0	0	C la presentación física del trabajo (limpieza, buen papel, carátula llamativa)	0	0
TOTAL	12	100		12	100

* Encuesta a docentes y alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades. UNSM-T Rioja. Mayo,2009

GRÁFICA N° 4
CRITERIOS PARA EVALUAR LOS TRABAJOS DE CURSO



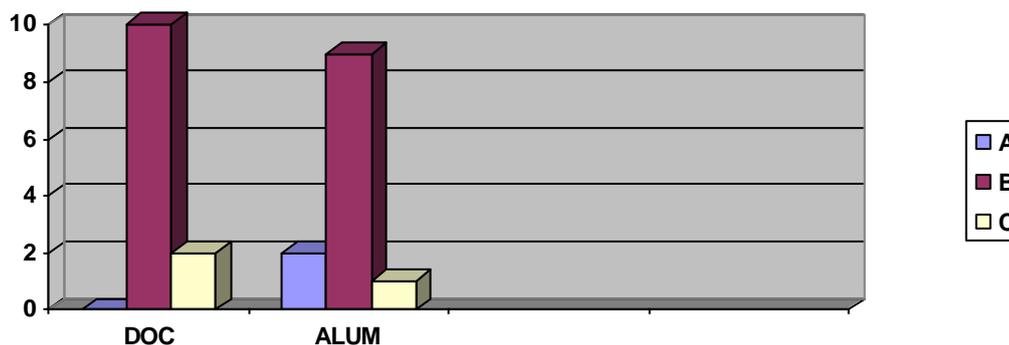
Este cuadro presenta la misma respuesta en docentes y alumnos, cuando se trata de saber qué se toma en cuenta para la evaluación en primer término. El 100% dice que toma en cuenta el contenido, luego la puntualidad y la presentación. Para los 12 estudiantes y los 12 alumnos el contenido es lo que más importa. Si tomamos en cuenta a la investigación acción participativa que nos pide transformar la realidad con sujetos actores del proceso, productores de conocimientos, ya expresados por Kurt LEWIN (1990), tendríamos que ver no sólo el contenido del trabajo encargado, sino también el material físico que soporta el tema y el tiempo de su realización.

CUADRO V
PARA EVALUAR UN TRABAJO DE CURSO

5. Para evaluar un trabajo de curso					
DOCENTES			ALUMNOS		
RESPUESTAS	x	%		x	%
A . hay que ser oportuno y calificar lo que se pide en el encargo	0	0	A. debe ser en su momento y tomar en cuenta los temas o materias que me pidan los profesores.	2	16,66
B es necesario que hayan criterios de evaluación	10	83,33	B. es necesario que hayan criterios de evaluación, que se sepa qué se evalúa y por qué.	9	75,0
C hay que tener experiencia y buen ojo para con el trabajo y con el alumno.	2	16,66	C hay que confiar en la experiencia y buen criterio del profesor.	1	8,33
TOTAL	12	99,99		12	99,99

* Encuesta a docentes y alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades. UNSM-T Rioja. Mayo,2009.

GRÁFICA N° 5
CRITERIOS PARA EVALUAR LOS TRABAJOS DE CURSO



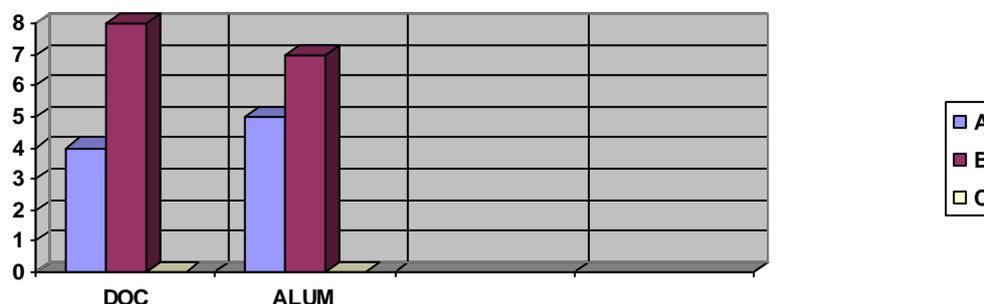
En este cuadro vemos la respuesta a la cuestión de con qué evaluamos un trabajo de curso. Mientras que ningún docente se refiere a la oportunidad, si el 16,66%, 2 alumnos se refieren a la oportunidad y a los contenidos del trabajo de curso. La respuesta que pide criterios para evaluar es muy importante, porque nos aproxima a la objetividad que buscamos al calificar una tarea. Efectivamente, el señalamiento de criterios para evaluar es el camino para apreciar los trabajos de curso con objetividad. El sustento teórico para esta afirmación es la teoría del Pensamiento complejo cuando sostiene que los estudiantes, al articular la investigación educativa con la práctica docente, conciben al mundo, a la educación, al proceso enseñanza aprendizaje como un todo. Sin embargo, no podemos dejar de apreciar la experiencia y buen criterio del profesor, como señala el 16,66% de docentes y el 8,33% de alumnos. Finalmente, gracias a la teoría del Pensamiento Complejo (MORIN, GALLEGUO BADILLO y otros), los aprendizajes de los alumnos serán mucho más integrales, funcionales, transdisciplinarios.

CUADRO VI
LA NOTA MÁXIMA QUE PUEDO / ESPERO PONER / OBTENER CON LA PRESENTACIÓN DE MIS TRABAJOS DE CURSO ES

6. La nota máxima que puedo poner a un trabajo de curso es					
DOCENTES			ALUMNOS		
RESPUESTAS	x	%		x	%
A 14	4	33,33	A 14	5	41,66
B 20 si cumple los requisitos señalados que deben cumplirse en los trabajos	8	66,66	B. 20 si cumpla con todos los requisitos que me plantea el trabajo.	7	58,33
C 12 o 13 según los puntos que le falten para aprobar el curso	0	0	C. 12 o 13 que me puede servir para alcanzar el puntaje aprobatorio del curso.	0	0
TOTAL	12	99,99		12	99,99

* Encuesta a docentes y alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades. UNSM-T Rioja. Mayo, 2009.

GRÁFICA N° 6
SOBRE LA MÁXIMA NOTA DE UN TRABAJO DE CURSO

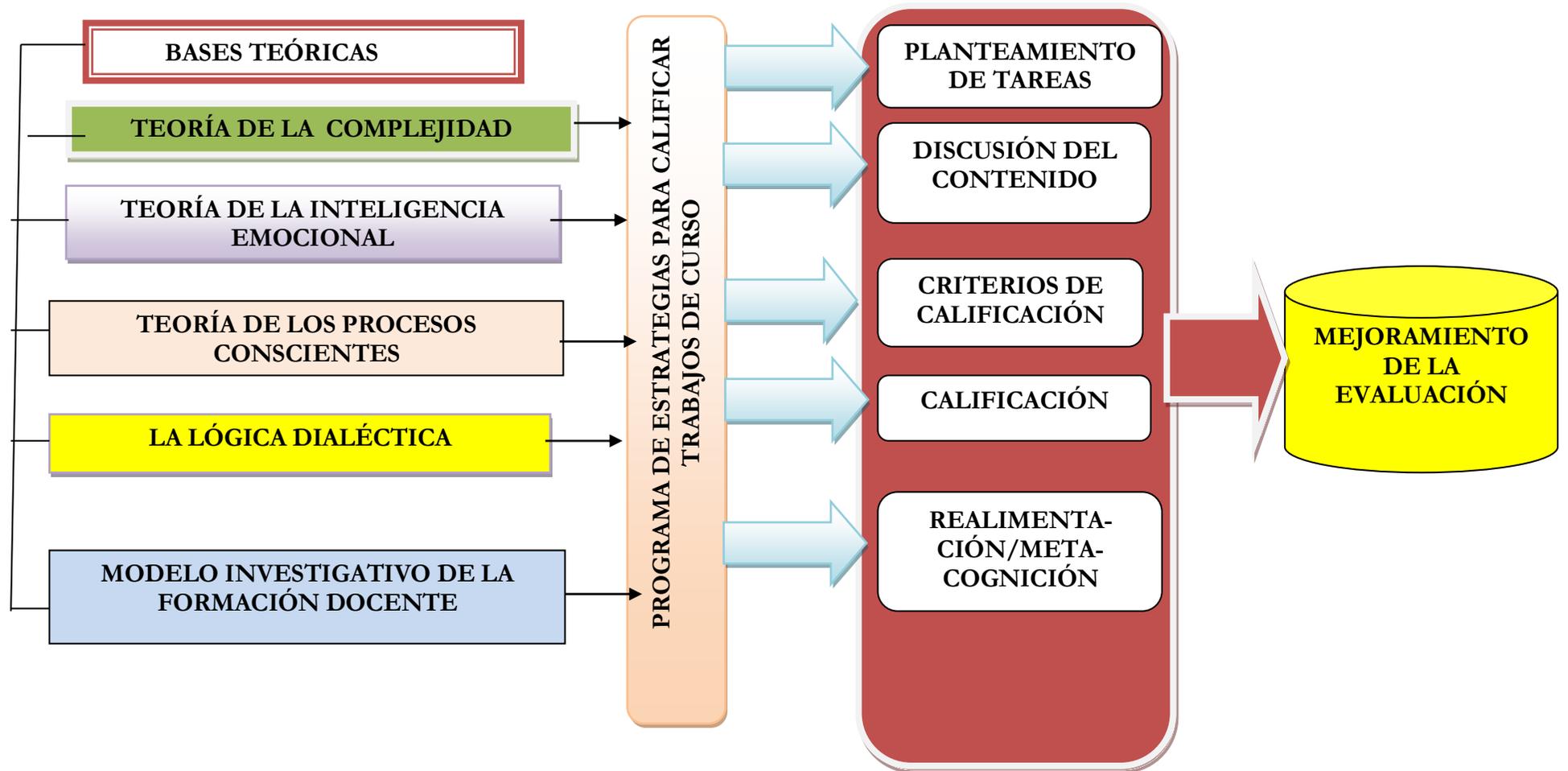


Esta es la cuestión clave. La todopoderosa nota, con la cual buena parte de los docentes se vuelven dueños de los destinos de ciertos estudiantes que piensan que la nota es la meta final del curso. En el capitalismo la ganancia es el fin, en la escuela, el sistema se refleja en la lucha por las notas, no importa cómo se obtengan. En este cuadro, 4 docentes, el 33,33% dicen que la nota máxima que pueden poner es 14, lo que revela una costumbre casi mecánica de apreciar un trabajo de curso, de tomarlo a la ligera. El 41,66% de alumnos también considera que 14 es la nota máxima que esperan, condicionados por la costumbre de ver ese calificativo en los registros de sus profesores, resignados a no sacar más de 14. Esta respuesta se complementa con la idea de que los trabajos de curso sirven para alzar el promedio o también para bajarlo. En el cuadro que estamos examinando, ni docentes ni alumnos marcaron la respuesta C. Esto no impide afirmar que existe esa práctica en cierta parte de la docencia.

Una explicación que nos ayuda a entender esta práctica es la que nos la da Edgar Morín cuando afirma que hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. (MORIN, 1999, p. 13). Para responder a esas realidades Morin propone el aprendizaje pertinente, que supera esa fragmentación de la realidad y el conocimiento.

3.2. MODELO DE PROPUESTA

MODELO TEORICO DEL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE CALIFICACIÓN DE TRABAJOS DE CURSO PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES



3.3. PROPUESTA.

3.3.1. DENOMINACIÓN.

“Programa de estrategias para calificar trabajos de curso para mejorar la evaluación de los estudiantes”.

3.3.2. DESCRIPCIÓN.

El modelo consiste en la presentación de un programa que se inicia en el planteamiento de problemas, que son las tareas o encargos que se les hace a los estudiantes para enriquecer la asignatura o para vincular la teoría a la práctica, o para facilitar la comprensión de un tópico. El planteamiento del problema lleva a la discusión del contenido que concluye con la aceptación del trabajo por su pertinencia o por el interés de resolverlo. El trabajo realizado lleva a evaluarlo, y eso obliga a establecer criterios de calificación, y a la ejecución de la calificación. Los resultados deben ser dados a conocer; es la información. Los resultados de la calificación y la consiguiente evaluación llevan a la realimentación y a la metacognición. Este modelo llevado a la práctica conduce al mejoramiento de la evaluación integral de la actividad estudiantil.

3.3.3. FUNDAMENTACIÓN.

El modelo propuesto de programa de estrategias para calificar trabajos de curso se fundamenta en la **teoría de la complejidad** de E. Morín, que señala el carácter complejo de las competencias, tanto conceptuales como metodológicas y actitudinales. Una situación problemática permite una actuación comunicativa creativa por el carácter precisamente complejo del pensamiento capaz de construir significados, y dar respuestas correctas o pertinentes, como compleja es la realidad concreta que se quiere examinar, por sus múltiples interrelaciones. Precisamente, lo desordenado, enredado y ambiguo que caracteriza a la complejidad, demanda un pensamiento múltiple y diverso. Y desarrollar ese pensamiento es una de las tareas de los trabajos de curso (GALLEGOS, M.). Se puede construir el conocimiento cuando se averigua, y cuando se ejecuta una indagación, porque el sujeto es también incluido en el proceso del conocimiento.

El modelo también se fundamenta en el reconocimiento del papel importante de los sentimientos en la construcción del pensamiento, señalado por **la teoría de la inteligencia emocional** de D. Goleman. Las emociones sí son importantes en el rendimiento intelectual y ayudan a resolver problemas e intervienen en la motivación

del aprendizaje por la indagación o por la actividad o por el trabajo encargado. Para el caso concreto de la formación de maestros, los formadores nos damos cuenta de la necesidad del *interés en ser maestros*, como motivación central en los estudiantes de magisterio.

La **teoría de los procesos conscientes** sostenida por Álvarez de Zayas, también apoya la propuesta cuando considera al aprendizaje como un acto consciente y dirigido a la solución de un problema o a la consecución de un objetivo. Esta teoría afirma que *“el sujeto... se convierte en sujeto del conocimiento porque opera; pero, porque opera, es que conoce y comprende esa realidad y la incorpora al contenido de su propio proceso de aprendizaje, a partir de lo cual está en la posibilidad de buscar la solución de los problemas sociales iniciando un nuevo ciclo”* (ÁLVAREZ DE ZAYAS, 2002, p. 16)

En el proceso docente educativo entran muchas variables que interactúan mutuamente. Este hecho permite observar diversos aspectos en el planteamiento y en la ejecución de los trabajos encargados. Uno de los instrumentos para la comprensión del discurso es la lógica, y mejor la **lógica dialéctica** que tiene un sólido respaldo filosófico, y es fundamento para la propuesta porque permite tomar en cuenta todos los aspectos de una tarea o asignación.

Es importante anotar que el aprendizaje humano no es solamente cambio de conducta. También cambio de significado de la experiencia, hecho que implica nuevas situaciones en la afectividad y las habilidades. Si los contenidos que los alumnos trabajan en las asignaciones se relacionan con algún aspecto relevante de su estructura cognoscitiva y da lugar aun nuevo conocimiento que es significativo para él por que se relaciona con lo que él sabe, estamos frente al **aprendizaje significativo**. Esta teoría es un fundamento del modelo que estamos proponiendo.

La ejecución de una tarea es activa y los actores interactúan: el docente planteando el problema y los alumnos trabajando los contenidos. Por la **investigación en la acción** se orienta a los estudiantes de formación docente desde su propia realidad y se cumple una asignación o trabajo encargado en un proceso de acción directa. En este tipo de investigación los actores se transforman en productores de conocimientos que es lo que se busca cuando se encargan trabajos de curso.

3.3.4. IMPORTANCIA DE LA PROPUESTA.

La importancia de la propuesta “programa de estrategias para calificar trabajos de curso...” estriba en el empleo de criterios de evaluación para calificar un trabajo encargado, y evitar el azar o los supuestos para poner una nota o calificativo para aprobarlo o desaprobarlo. Este modelo permite tomar en cuenta aspectos que tradicionalmente no se ve cuando se califican asignaciones. Este modelo busca la objetividad y el equilibrio que se necesita para que el alumno logre un puntaje justo.

3.3.5. OBJETIVOS.

⇒ General:

Mejorar la evaluación de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto, sede Rioja, 2009.

⇒ Específicos:

Proporcionar a los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM, sede Rioja, un instrumento que les permita calificar con más objetividad los trabajos de curso.

Aplicar el programa de estrategias a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM, sede Rioja, ciclos IV, VII, VIII.

3.3.6. PROGRAMA DE ESTRATEGIAS.

❖ PLANTEAMIENTO DE TAREAS.

Luego de la presentación de los documentos de estudio y su discusión se ponen en conocimiento de los estudiantes, la actividad correspondiente que consisten en las preguntas al final de la lectura, la misma que debe ser desarrollada y presentada para su calificación.

❖ DISCUSIÓN DEL CONTENIDO.

Se refiere al examen del contenido a través del estudio individual, grupal, al juego de preguntas y respuestas, elaboración de mapas conceptuales, aclaraciones a los conceptos poco claros o desconocidos por los estudiantes.

❖ CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

Forman parte del planteo de las tareas, al formularse la actividad y las condiciones que deben cumplirse. Incluye ítemes, peso, puntaje e instrumentos de evaluación

CRITERIOS	ÍTEMES	PESO		PUNTA- JE		INSTRUMENTOS
		Porten- taje %		Escala vigesimal		
PRESENTA- CIÓN	Orden	2		0,4		Carpeta de trabajo
	Limpieza	2	8	0,4	1,6	
	Redacción	4		0,8		
OPORTUNIDAD	Puntualidad	12	12	2,4	2,4	Horario de clases Fechas señaladas
CONTENIDO	Pertinencia	25		5		Carpeta de trabajo
	Secuencia lógica	25	50	5	10	
COMPRESIÓN	Exposición oral	20		4		Exposición oral Explicación de propuestas Ejercicios escritos
	Propuesta de aplicación	10	30	2	6	
TOTAL			100 %	100	20	

Presentación, incluye orden o secuencia de los temas, limpieza, redacción o corrección gramatical. Su concreción es la carpeta de trabajo o portafolio.

Oportunidad, se refiere a la puntualidad, en cuanto a la entrega de trabajos en el día y hora señalados. Nos valemos del horario de clases y del calendario

Contenido, este criterio tiene que ver con el asunto del trabajo. Son las respuestas a las preguntas o pedidos de investigación que se hacen. Sus ítemes son la pertinencia, que es la respuesta correspondiente a la pregunta, y la secuencia lógica que se manifiesta en la redacción. El instrumento es la lectura y la actividad correspondiente

Comprensión. Aquí vemos el grado de comprensión que se ha logrado del tema que se ha propuesto. Se toma en cuenta la exposición oral y la propuesta de aplicación, cuando valiéndose de la lectura, explica una situación problémica del momento.

❖ CALIFICACIÓN.

Se fija una escala, por ejemplo la vigesimal. Se asignan pesos a cada criterio y se suman los resultados ($P+O+C+K = 20$). Para la presentación P, fijamos un peso del 8%; para la oportunidad O, un 12%; para el contenido C, 50% y para la comprensión K, 30%

El aspecto operacional y formal vale un 50%, lo que significa la importancia de otros aspectos aparte del contenido, que también vale 50%, y es el objetivo principal del trabajo de curso.

❖ REALIMENTACIÓN / METACOGNICIÓN.

Descubierto el error, la deficiencia o pobreza de las respuestas, se plantea la búsqueda de la respuesta correcta. La metacognición se ve en la aplicación de los nuevos conceptos a la realidad.

3.3.7. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

ACTIVIDAD	ACCIONES	INSTRUMENTOS
PRESENTACIÓN (P)	<ul style="list-style-type: none"> > Situación problemática, bosquejo del tema de clase. > Entrega de la lectura y el encargo. 	<ul style="list-style-type: none"> El aula El documento de trabajo La ficha de evaluación
OPORTUNIDAD (O)	<ul style="list-style-type: none"> > Estudio y discusión del documento, en el horario correspondiente. > Señalar fechas para entregar las actividades propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> El documento de trabajo El calendario académico El horario de clases La ficha de evaluación de la carpeta de trabajo (CT)
CONTENIDO (C)	<ul style="list-style-type: none"> + Presentación de las preguntas o problemas de la actividad + Desarrollo de la actividad + Lectura y corrección de la actividad 	<ul style="list-style-type: none"> El documento de trabajo con la actividad propuesta. El fólder o portafolio Las respuestas correspondientes La ficha de evaluación de la CT
COMPRENSIÓN (K)	<ul style="list-style-type: none"> + Reflexiones sobre el contenido de las lecturas + Exposición oral sobre parte o partes del documento de trabajo. + Ejercicio escrito sobre la actividad desarrollada 	<ul style="list-style-type: none"> El documento de trabajo. Las respuestas de la actividad La voz del estudiante La ficha de evaluación de la CT

❖ FICHA DE EVALUACIÓN DE LA CARPETA DE TRABAJO

NOMBRES	PRESENTACIÓN [8%]				OPORTU- NIDAD [12%]	CONTENIDO [50%]			COMPREN- SIÓN [30%]			TOTAL [100%]
	O	L	R			P	S		E	A		
ALBERTO												
ALICIA												
LEOVINA												
MARY												

Donde:

O, orden; L, limpieza; R, redacción; P, pertinencia; S, secuencia lógica;

E, exposición oral; A, aplicación

3.3.8. APLICACIÓN DEL MODELO

El modelo propuesto se aplicó con los alumnos del IV, VII, VIII ciclo de educación primaria, secundaria e inicial de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM, sede Rioja, en los cursos de Sociología. Para comprobar la diferencia entre la calificación de trabajos encargados al ojo y con el modelo que señala los criterios de evaluación se puede ver el siguiente cuadro, que muestra los mismos alumnos cuyas carpetas de trabajo fueron calificadas en dos oportunidades: una, sin emplear la ficha y otra, usando la guía de evaluación:

1. DIFERENCIA DE NOTAS ENTRE LA CALIFICACIÓN AL OJO Y LA CALIFICACIÓN USANDO LA FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRES	NOTAS "AL OJO"	NOTAS CON LA FICHA DE EVALUACIÓN	DIFERENCIA	DIFERENCIA PORCENTUAL
YOVANNY	56,25	78,2	21,95	39,02
ALICIA	56,25	66,7	10,45	18,57
ELIANA	56,25	66,2	9,95	17,68
ISAÍ	56,25	66,8	10,55	18,75
ARACELI	61,25	72,3	11,05	18,04
LILIA	60,00	70,5	10,50	17,50
MARY	55,00	72,6	17,60	32,00
JHON	61,25	73,3	12,05	19,67
MARISA	61,25	79,6	18,35	29,95
DILCIA	67,50	77,2	9,70	14,37
RUBÉN	58,75	69,4	10,65	18,12
WILSON	61,25	71,1	9,85	16,08
LEOVINA	55,00	70,7	15,70	28,74
SAIRA	60,00	75,3	15,30	25,50

EDIN	55,00	64,7	9,70	17,63
PERCY	55,00	62,1	7,10	12,90
LOIDER	56,25	61,5	5,25	9,33
INDIRA	60,00	77,2	17,20	28,66
OLGA	68,75	77,0	8,25	12,00
DILSON	60,00	70,3	10,30	17,16
ÉLIDA	65,00	75,2	10,20	15,69
WILDER	57,50	71,9	14,40	25,04
LLINA	55,00	63,4	8,40	15,27
SONIA	53,75	63,4	9,65	17,95
PROMEDIO	54,06	74,02	19,06	35,25

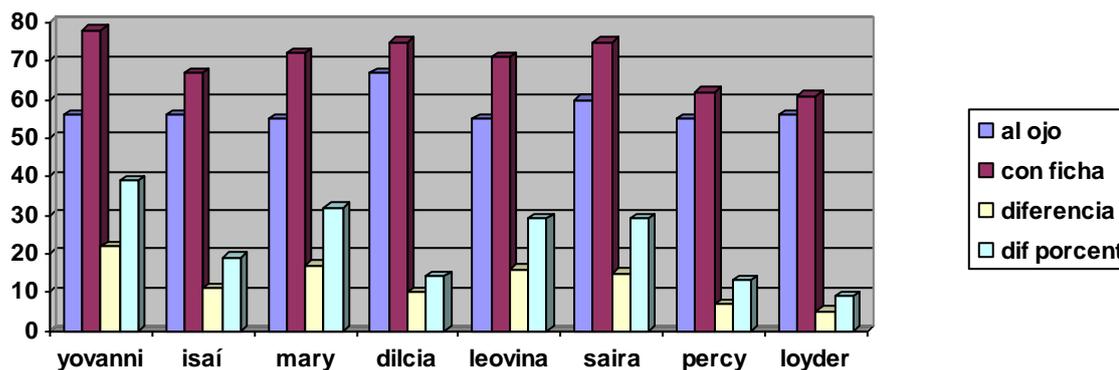
O, orden, 2% L, limpieza, 2% R, redacción, 4% ---- P, pertinencia, 25% S, secuencia lógica, 25% E, exposición oral, 20% A, aplicación, 10% [Sobre 100 puntos]

Fuente: trabajos de curso de los estudiantes del VII Ciclo de la FEH de Rioja. Enero, 2009.

2. CALIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CUFRSO CONFORME A LA FICHA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

NOMBRES	PRESENTACIÓN [8%]				O- PORT [12%]	CONTENIDO [50%]			COMPREN- SIÓN [30%]			TO TAL [100%]]
	O	L	R			P	S		E	A		
YOVANNY	2	2,0	3	7,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	78,2
ALICIA	2	2,0	3,5	7,5	12	18	20	38	12	7,2	19,2	66,7
ELIANA	1,5	1,9	3,6	7,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	66,2
ISAÍ	1,8	2,0	3,8	6,6	12	18	20	38	12	7,2	19,2	66,8
ARACELI	1,8	1,9	3,6	7,3	12	15	20	35	12	6,0	18,0	72,3
LILIA	1,8	2,0	3,5	7,3	12	15	20	35	12	6,0	18,0	70,5
MARY	1,9	1,9	3,4	7,2	12	16	19	35	12	6,4	18,4	72,6
JHON	2,0	2,0	3,5	7,5	11	17	19	36	12	6,8	18,8	73,3
MARISA	2,0	2,0	3,6	7,6	11	16	19	35	12	6,4	18,4	79,6
DILCIA	2,0	2,0	4,0	8,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	77,2
RUBÉN	1,5	1,5	2,0	5,0	11	16	19	35	12	6,4	18,4	69,4
WILSON	1,4	1,8	3,5	5,7	11	16	19	35	12	6,4	18,4	71,1
LEOVINA	1,4	1,9	3,0	6,3	11	16	19	35	12	6,4	18,4	70,7
SAIRA	2,0	2,0	3,5	7,5	12	17	20	37	12	6,8	18,8	75,3
EDIN	1,4	1,8	3,5	5,7	11	15	18	33	12	6,0	18,0	64,7
PERCY	1,6	2,0	3,5	7,1	10	15	16	31	12	6,0	18,0	62,1
LOIDER	1,5	2,0	3,0	6,5	10	15	16	31	12	6,0	18,0	61,5
INDIRA	2,0	2,0	4	8,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	77,2
OLGA	2,0	2,0	3,8	7,8	12	18	20	38	12	7,2	19,2	77,0
DILSON	1,6	2,0	3,9	7,5	11	17	18	35	10	6,8	16,8	70,3
ÉLIDA	2,0	2,0	4,0	6,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	75,2
WILDER	2,0	2,0	3,5	7,5	12	16	18	34	12	6,4	18,4	71,9
LLINA	1,4	2,0	3,0	6,4	10	15	16	31	10	6,0	16,0	63,4
SONIA	1,4	2,0	3,0	6,4	10	15	16	31	10	6,0	16,0	63,4

GRÁFICA QUE MUESTRA LA DIFERENCIA DE CALIFICACIONES AL OJO Y CON FICHA DE EVALUACIÓN



3.3.9. METODOLOGÍA:

El presente Programa de Estrategias de calificación de trabajos de curso se desarrolló durante las clases de sociología de la educación utilizando los métodos participativos que son parte del proceso lectivo cumplido en el semestre 2009-I y 2009-II.

3.3.10. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta ***programa de estrategias para calificar trabajos de curso para mejorar la evaluación de los estudiantes*** se hizo en forma permanente durante el proceso de aplicación del programa para ir introduciendo las correcciones necesarias; y también se hizo una evaluación final con el siguiente instrumento y estos son los resultados

GUÍA DE EVALUACIÓN AL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE CALIFICACIÓN DE TRABAJOS DE CURSO

OBJETIVOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Se aplicaron los instrumentos de calificación con oportunidad	X		En las fechas acordadas y en el horario de clases.
Las calificaciones alcanzaron mayor objetividad con la aplicación de la ficha de calificación	X		La gráfica que representa la diferencia entre la calificación al ojo y la calificación con la ficha lo de nuestra
Los alumnos mostraron su descontento por las calificaciones obtenidas		X	Obtener calificativos más objetivos y justos es reconocimiento de su esfuerzo y eleva su autoestima.
Conocen los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades el programa de estrategias de calificación de trabajos de curso.	X		
Se mejoró la evaluación de los estudiantes de la FEH-RIOJA	X		Los alumnos que participaron en la aplicación del programa mejoraron su calificación

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

★ En la evolución histórica de la evaluación se observa en primer instante la concepción de escuela como fábrica. El trabajo docente, como reflejo de la división del trabajo, comprende el currículo, la planificación, la organización y la evaluación. El control de tiempos y movimientos dio lugar a un señalamiento de objetivos de aprendizaje y rendimiento académico del estudiante, expresado en números.

★ La evaluación cumple una función de control, análisis y valoración de los procesos y resultados de los programas curriculares.

★ La evaluación presenta varios aspectos: el filosófico, que tiene que ver con las concepciones y fines de la evaluación; el político que tiene que ver con los objetivos y lo psicológico para considerar la motivación del aprendizaje, los estados de ánimo y el clima institucional.

★ Hay profesores que, en nombre de la objetividad, desdeñan los trabajos de curso diciendo que son copia de otros trabajos, pobres en contenido y razonamiento, que no pueden calificarse con más de doce o trece.

★ Un trabajo de curso es parte del plan de curso que se desarrolla en el semestre. Figura en los sílabos como requisito de aprobación. Sin embargo se le olvida en el momento de la evaluación.

★ En la ejecución de un trabajo de curso los alumnos buscan las respuestas, las copian o transcriben, arman su carpeta, responden preguntas del profesor y lo presentan en la fecha señalada por el profesor. Éstas y otras acciones conexas no se toman en cuenta a la hora de calificar, hecho que conduce a una evaluación incompleta del encargo.

★ En la práctica de la calificación de los trabajos de curso encontramos que no hay un criterio uniforme, ni una valoración completa que corresponda a la evaluación integral y objetiva. No se toma en cuenta una serie de factores que intervienen en el cumplimiento del encargo o asignación.

★ La hipótesis ***Si se elabora e implementa un programa de gestión de la promoción académica basada en el pensamiento reflexivo y la teoría de la***

complejidad, entonces se mejorarán los sistemas de evaluación de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto- Rioja, quedó confirmada a cabalidad con todo el proceso de la investigación realizada

★ La propuesta **Programa de estrategias para calificar trabajos de curso para mejorar la evaluación de los estudiantes,** han sido sustentadas en las teorías de la complejidad, de la inteligencia emocional, de los procesos conscientes, la lógica dialéctica, y el modelo investigativo de la formación docente

★ La puesta en práctica de un sistema de calificación de los trabajos de curso conforme al modelo propuesto permite evaluar a los estudiantes con mayor validez, confiabilidad y objetividad utilizando instrumentos, criterios e indicadores que allí se indican.

RECOMENDACIONES

☞ Tomar en cuenta todos los aspectos que intervienen en una evaluación, aun cuando se trate de trabajos de curso.

☞ Cuando se encarga un trabajo de curso hay que saber qué debe responder el alumno, qué ejecutar o qué explicar. Se debe saber que la explicación o descripción de los temas presentados por él tengan el sentido y la lógica correspondiente

☞ Cada docente debe manejar una “**Hoja de Asignaciones**” donde especifique con toda claridad los pasos, tareas, propósitos, condiciones de elaboración y presentación del trabajo, fuentes, criterios de evaluación, a fin de evitar confusiones y valoraciones caprichosas.

☞ Presentar, en la *Hoja de Asignaciones*, los “**Indicadores de Logro y los criterios e indicadores**” de evaluación, los mismos que especificarán, con toda claridad, las exigencias cualitativas del trabajo a realizar.

☞ Usar una “**tabla de pesos o coeficientes**”, al interior de la “Hoja de Asignaciones”, con los cuales se valoren los diferentes contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, contenidos actitudinales y aspectos, temas o tópicos del trabajo asignados.

☞ Presentar “**fuentes de información**” en forma variada y actualizada donde los estudiantes localicen las informaciones a procesar, analizar e interpretar.

☞ Especificar y valorar las “**fechas**” que manejarán los docentes y estudiantes durante la ejecución de la tarea o trabajo de investigación.

☞ Especificar con claridad y precisión las “**condiciones de presentación**”, vale decir, las características de la estructura física: tamaño y tipos de papel, distribución de los párrafos y líneas, sangrías, márgenes; por duplicado, fotocopia, original, etc.

Proporcionar Indicaciones claras sobre el **tipo de trabajo** a realizar: monografía, diagnóstico, artículo, carta, informe, tesis, informe de laboratorio, fichaje, etc.

☞ Precisar con claridad las “**condiciones de sustentación**”, vale decir, las diferentes formas cómo y con qué presentarán los resultados de sus trabajos de investigación: sustentaciones públicas, privadas; mediante pruebas escritas, sustentaciones por muestreo, por sorteo, etc. De igual manera los materiales que deben utilizar: multimedia, transparencias, papelógrafos, pizarras electrónicas, entre otros.

☞ Actualizar constantemente los tipos y condiciones de calificación y evaluación de los trabajos de curso.

.

.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos. “*Dogmatismo, constructivismo, didáctica*”. Docencia. II – 3. Lima, 2002.
- AMEGAN, Samuel. *Para una pedagogía activa y recreativa*. México, 1995.
- ANTILLÓN, Roberto. “*Cuáles son los elementos esenciales de la concepción metodológica dialéctica?*” En: *Para sistematizar experiencias*. Tarea, Lima, 1992.
- AUSUBEL D.P. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- BRIONES, Guillermo. *Evaluación educacional*. Editorial Convenio Andrés Bello. Bogotá, 1998.
- CASANOVA, M.A. *La evaluación educativa*. SEP/Cooperación Española. México, 1998.
- CASTRO KIKUCHI, Luis. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ceguro editores. Lima, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. McGraw Hill. Bogotá, 1998.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill. Bogotá, 2000
- FUENTES GONZÁLEZ, Homero Calixto. *Didáctica de la educación superior*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Unidad de Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. 2000
- GALLEGO –BADILLO, Rómulo. *Competencias Cognitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y dialéctico*. Cooperativa. Santa Fe de Bogotá, 1999.
- Educación*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. s/f.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples*. Paidós. Bs. As. 1998.
- GÓMEZ CUMPA, José (compilador). *Pedagogía para el siglo XXI*. Fondo Editorial Universitario, serie Universidad sin Distancia. Lambayeque, 2004.
- GUTIÉRREZ, V y otros. “*Breve estudio acerca la evaluación educativa*”. Docencia II-3. 2002. Lima.
- GRINSTEIN, César. *Organizaciones Inteligentes. Una primera aproximación*.
- HERTZ, Heinrich. (1894)*Principios de la mecánica*

- INOSTROSA DE CELIS, Gloria; JOLIBERT, Josette. *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Dolmen ediciones. Santiago de Chile, 1997.
- LEÓN BAZÁN, Wilson. *La fundación española de Rioja*
- LURIA, A.R. *Conciencia y lenguaje*. Aprendizaje Visor. Madrid, 2000. Trad. Marta Shuare. 4ta. Ed.
- MICROSOFT. Encarta, 2009
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DINFOCAD. *El aprendizaje de las nociones relativas a lo temporal* (Resumen de *el niño y la historia* de Ignacio Pozo, Madrid). Lima, 1997
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DINFOCAD. *Guía de práctica*. Lima, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Evaluación de los Aprendizajes en el marco de un Currículo por Competencias*. Primera Edición. Lima, 2001.
- MOLTÓ GIL, Eduardo. *Esbozo de los fundamentos de la educación en ciencias*. Universidad Veracruzana. México, 2001.
- MORIN, Edgar. *El método. La clave de la naturaleza*. Cátedra. Madrid, 1986.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2002
- PEÑALOZA RAMELLA, Walter. *Tecnología Educativa*. Convenio Andrés Bello. Lima.
- POPPER, Karl. *La lógica de la investigación científica*. Tecnos. Madrid, 1992.
- PUERTA SALAZAR, Delcio. *Carpeta de Trabajo*. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Chachapoyas, 2005
- REYES GALINDO, Rafael. Universidad Abierta. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- ROSADO SANTIAGO, Gonzalo. *La evaluación en el nuevo enfoque educativo*.
- ROSENTHAL- IUDIN y otros. *Diccionario Filosófico*. Pueblos Unidos. Lima, 1986
- SIERRA BRAVO, Restituto. *Técnicas de investigación social*.
- STEIGERWALD, Robert.
- STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELKD, Anthony. *Evaluación sistemática*. Paidós. Barcelona, 1993.
- TINCOPA CALLE, Lila y LIRA ORÉ, Isabel. "El método global mixto". En: Estructura curricular básica y guía metodológica. MINEDU. Lima, 1981

ANEXOS

ENCUESTA

Estimado colega:

Mucho le agradeceré responder a la presente encuesta que espero servirá de mucho para averiguar un aspecto de la evaluación que son los trabajos de curso que solemos encargar para promover a nuestros alumnos.

1. Los trabajos de curso (asignaciones, informes, resúmenes) son para mí

- A un complemento de mis cursos
- B una demostración del aprendizaje del alumno
- C algo complementario a las calificaciones del curso

2. Yo creo que los trabajos de curso presentados por los alumnos son

- A para salir del compromiso y mejorar su nota o “promedio”
- B hechos con seriedad dentro de sus naturales limitaciones
- C son buenas o malas copias de otros trabajos o documentos de estudio

3. Cuando estoy frente a un trabajo de curso

- A lo leo a la ligera
- B lo leo atentamente para descubrir algún aporte o información interesante
- C lo califico simplemente, al ojo

4. Para evaluar un trabajo de curso tomo en cuenta

- A el número de páginas del trabajo
- B principalmente el contenido, además de la presentación y la puntualidad de su entrega
- C la presentación física del trabajo (limpieza, buen papel, carátula llamativa)

GRACIAS.

RESULTADOS: FRECUENCIA DE RESPUESTAS

ITEM	A	B	C
1			
2			
3			
4			
%			

ENCUESTA

Estimado alumno:

Mucho le agradeceré responder a la presente encuesta que espero servirá de mucho para averiguar un aspecto de la evaluación que son los trabajos de curso que solemos encargar para promoverle en la carrera que está siguiendo.

1. Los trabajos de curso (asignaciones, informes, resúmenes) son para mí

- A un complemento de mis cursos
- B una demostración de mi aprendizaje
- C algo complementario a las calificaciones del curso

2. Yo creo que los trabajos de curso presentados por mi son

- A para salir del compromiso y mejorar mi nota o “promedio”
- B hechos con seriedad dentro de mis naturales limitaciones
- C son buenas o malas copias de otros trabajos o documentos de estudio que creo que cumplen los requerimientos del encargo

3. Cuando estoy frente a un trabajo de curso

- A busco las respuestas donde mejor me parezca.
- B busco la información con cuidado y lo trato adecuadamente
- C busco un trabajo igual, o parecido al encargo, para modificarlo o copiarlo simplemente

4. Para evaluar un trabajo de curso que presento tomo en cuenta

- A el número de páginas de mi trabajo
- B principalmente el contenido que debo buscar, además de la presentación y la puntualidad de su entrega
- C la presentación física del trabajo (limpieza, buen papel, carátula llamativa)

GRACIAS.

RESULTADOS: FRECUENCIA DE RESPUESTAS

ITEM	A	B	C
1			
2			
3			
4			
%			



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN -TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

FICHA DE EVALUACIÓN DE LA CARPETA DE TRABAJO

NOMBRES	PRESENTACIÓN [8%]				OPORTU- NIDAD [12%]	CONTENIDO [50%]			COMPREN- SIÓN [30%]			TOTAL [100%]
	O 2	L 2	R 4	8	12	P 25	S 25	50	E 20	A 10	30	100
ALBERTO												
ALICIA												
LEOVINA												
MARY												

Donde:

O, orden; L, limpieza; R, redacción; P, pertinencia; S, secuencia lógica;

E, exposición oral; A, aplicación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN -TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

EVALUACIÓN DE LA CARPETA DE TRABAJO

VIII CICLO (primaria) - 2009-I

	NOMBRES	a) PRESEN- TACIÓN				b) O- POR- TUNI- DAD 12	c) CONTENI- DO			d) COM- PRENSIÓN			No- ta final a+b c+d
		Or	Li	re	tot		Pert	sec	tot	Exo	apl	tot	
		2	2	4	8.		25.	25	50	20	10	30	
1	Campos Peralta Dilcia												
2	Castro Arbildo César												
3	Cruz Chilcón, Ilsa												
4	Fernández Molocho Saira												
5	Hernández Quispe Edin												
6	Herrera Pintado Yovany												
7	Mansilla de la Peña Elizabeth												
8	Monzón Romero Mariela												
9	Mori Vargas Jéssler												
10	Reyna Mendoza Llunely												
11	Salas Zorrilla, Indira												

*Or, orden- Li, limpieza- re, redacción—Pert, pertinencia- sec oral- apli, aplicación- tot, total
 , secuencia lógica—exo, exposición

**CALIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CUFSO CONFORME A LA FICHA DE
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA**

NOMBRES	PRESENTACIÓN [8%]				OPOR- TUNI- DAD [12%]	CONTENIDO [50%]			COMPREN- SIÓN [30%]			TO- TAL [100%]
	O	L	R			P	S		E	A		
YOVANNY	2	2,0	3	7,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	78,2
ALICIA	2	2,0	3,5	7,5	12	18	20	38	12	7,2	19,2	66,7
ELIANA	1,5	1,9	3,6	7,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	66,2
ISAÍ	1,8	2,0	3,8	6,6	12	18	20	38	12	7,2	19,2	66,8
ARACELI	1,8	1,9	3,6	7,3	12	15	20	35	12	6,0	18,0	72,3
LILIA	1,8	2,0	3,5	7,3	12	15	20	35	12	6,0	18,0	70,5
MARY	1,9	1,9	3,4	7,2	12	16	19	35	12	6,4	18,4	72,6
JHON	2,0	2,0	3,5	7,5	11	17	19	36	12	6,8	18,8	73,3
MARISA	2,0	2,0	3,6	7,6	11	16	19	35	12	6,4	18,4	79,6
DILCIA	2,0	2,0	4,0	8,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	77,2
RUBÉN	1,5	1,5	2,0	5,0	11	16	19	35	12	6,4	18,4	69,4
WILSON	1,4	1,8	3,5	5,7	11	16	19	35	12	6,4	18,4	71,1
LEOVINA	1,4	1,9	3,0	6,3	11	16	19	35	12	6,4	18,4	70,7
SAIRA	2,0	2,0	3,5	7,5	12	17	20	37	12	6,8	18,8	75,3
EDIN	1,4	1,8	3,5	5,7	11	15	18	33	12	6,0	18,0	64,7
PERCY	1,6	2,0	3,5	7,1	10	15	16	31	12	6,0	18,0	62,1
LOIDER	1,5	2,0	3,0	6,5	10	15	16	31	12	6,0	18,0	61,5
INDIRA	2,0	2,0	4	8,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	77,2
OLGA	2,0	2,0	3,8	7,8	12	18	20	38	12	7,2	19,2	77,0
DILSON	1,6	2,0	3,9	7,5	11	17	18	35	10	6,8	16,8	70,3
ÉLIDA	2,0	2,0	4,0	6,0	12	18	20	38	12	7,2	19,2	75,2
WILDER	2,0	2,0	3,5	7,5	12	16	18	34	12	6,4	18,4	71,9
LLINA	1,4	2,0	3,0	6,4	10	15	16	31	10	6,0	16,0	63,4
SONIA	1,4	2,0	3,0	6,4	10	15	16	31	10	6,0	16,0	63,4

**GUÍA DE EVALUACIÓN AL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE CALIFICACIÓN DE
TRABAJOS DE CURSO**

OBJETIVOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Se aplicaron los instrumentos de calificación con oportunidad			
Las calificaciones alcanzaron mayor objetividad con la aplicación de la ficha de calificación			
Los alumnos mostraron su descontento por las calificaciones obtenidas			
Conocen los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades el programa de estrategias de calificación de trabajos de curso.			
Se mejoró la evaluación de los estudiantes de la FEH- RIOJA			



plaza de armas de rioja san martin



Río Tónchima, Rioja - San Martín, Perú