



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EVALUACIÓN PARA
MEJORAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MODALIDAD MIXTA,
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL – SEDE FERREÑAFE
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE
LAMBAYEQUE**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

INVESTIGADOR:

Mg. WILLIAM PECHE CIEZA

ASESOR:

Dr. MARIO VÍCTOR SABOGAL AQUINO

LAMBAYEQUE - PERÚ

2018

**MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EVALUACIÓN PARA
MEJORAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MODALIDAD MIXTA,
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL – SEDE FERREÑAFE
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE
LAMBAYEQUE**

PRESENTADO POR:

**Mg. WILLIAM PECHE CIEZA
AUTOR**

**Dr. MARIO VÍCTOR SABOGAL AQUINO
ASESOR**

APROBADO POR:

**Dr. JULIO CÉSAR SEVILLA EXEBIO
PRESIDENTE**

**Dra. DORIS DÍAZ VALLEJOS
SECRETARIA**

**Dra. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO
VOCAL**

DEDICATORIA

A Dios Padre todopoderoso:

Por darme salud, amor, fuerza e inteligencia, y su luz que me ilumina y permite superar cualquier problema que se me presente en la vida.

A mi esposa, hijos, por el inmenso amor que les tengo y ser mi más preciada inspiración en esta hermosa vida, que comprenden el hecho de no poder estar con ellos los fines de semana y dedicar tiempo a mis estudios de Posgrado.

AGRADECIMIENTO

Mi especial agradecimiento a Dios por bendecirme, y a mí querida Madre por darme la oportunidad de vivir. A mis hijos, por todo su apoyo incondicional, que siempre he recibido con tanto amor espiritual, moral y material, por ser ejemplo de crianza, abnegación y honradez en la familia y en la sociedad.

A todos los docentes del programa de Doctorado FACHSE-UNPRG, por sus enseñanzas, conocimientos y afecto que me brindaron, para poder culminar con éxito esta nueva etapa profesional.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE.....	v
INDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HISTÓRICO Y TENDENCIAL DEL PROBLEMA	21
1.1. Introducción.....	22
1.2. Contextualización de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.....	23
1.2.1. Del lugar o localidad.....	23
1.2.2. Breve Reseña histórica de la provincia de Ferreñafe.....	24
1.3. Evolución Histórica –Tendencial de la Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior.	32
1.3.1. Evolución Histórica tendencial del objeto de estudio a nivel mundial.....	34
1.3.2. Evolución histórico - tendencial del objeto de estudio a nivel latinoamericano.....	37
1.3.3. Evolución histórico - tendencial del objeto de estudio a nivel nacional.....	39
1.3.4. Evolución histórico - tendencial del objeto de estudio en la región Lambayeque.....	40
1.4. Características de la calidad enseñanza aprendizaje	42
1.4.1. Deficientes aprendizajes con calidad universitaria.....	42
1.4.2. Limitada motivación de estudio y pensamiento	44
1.4.3. Dificultades del uso de las tecnologías educativas	46

1.4.4. Deficiencia académica tradicional, criterios de evaluación en el proceso de E-A.....	46
1.5. Metodología.....	47
1.5.1. Diseño de Contrastación de Hipótesis	48
1.5.2. Objetivización del diseño de investigación	48
1.5.3. Población y muestra.....	49
1.5.4. Materiales, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	50
1.5.5. Métodos y Procedimientos para la Recolección de Datos	51
1.5.6. Análisis estadístico de los datos	52
1.5.7. Conclusiones del Capítulo I.....	53
CAPÍTULO II REFERENCIA TEÓRICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TRANSDICIPLINAR DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	54
Introducción.....	55
2.1. Referentes Teóricos del Modelo de Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje.	55
2.1.1. Aspectos generales de calidad en el proceso enseñanza aprendizaje.	56
2.1.2. Problemática que enfrenta el sector educativo en calidad de enseñanza universitaria: valores e ideas que predominan y la necesidad de un nuevo enfoque	56
2.1.3. Importancia de la evaluación en la educación universitaria	57
2.2. Teorías del Aprendizaje.....	59
2.2.1. Constructivismo.....	60
2.2.2. Teoría de la conciencia	61
2.2.3. Teorías cognitivas.....	61
2.2.4. Tipos de aprendizaje	63
2.2.5. La evaluación constructivista	64
2.3. Aprendizaje de calidad	66

2.4. El modelo holístico transdisciplinar de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.....	68
2.5. Transdisciplinariedad y educación	70
2.5.1. Implicaciones de la transdisciplinariedad en la educación	75
2.5.2. Importancia de transdisciplinariedad	78
CAPÍTULO III PRESENTACION DE LOS RESULTADOS, MODELO TEÓRICOY PROPUESTA	81
3.1. Resultados	82
3.2. Técnicas de evaluación.....	94
3.3. Metodología de la Propuesta	95
CONCLUSIONES	105
RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	113

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. INDICADOR:	82
Tabla 2. INDICADOR:	84
Tabla 3. INDICADOR:	86
Tabla 4. INDICADOR:	88

RESUMEN

El presente informe final de investigación Modelo Transdisciplinar de Evaluación para mejorar la Calidad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje tiene como Unidad de Estudio a los estudiantes del Programa LEMM- FACHSE, Ferreñafe de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, quienes presentan dificultades de aprendizajes para lograr el nivel de calidad en los estudios universitarios. Se inicia, la investigación, con la elaboración de un diagnóstico de la situación problemática con la finalidad de identificar los niveles alcanzados por las dificultades en la calidad Evaluativa del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, teniendo en cuenta que evaluación del desempeño docente en el caso de la educación superior, debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para superar las debilidades detectadas. La evaluación es un acto obligatorio docente, acto de gran repercusión social por las consecuencias que tiene para el estudiante; Por tanto, bajo este supuesto no basta con determinar los problemas y dificultades en la docencia, sino que también es necesario asociar las propuestas de acción para el mejoramiento, la definición y seguimiento de los mecanismos considerados para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de las nuevas tendencias que en la actualidad se están dando en la educación superior; luego se realizó el análisis, jerarquización y estudio crítico de las teorías del aprendizaje esencialmente del Constructivismo y la visión transdisciplinar, con la finalidad de elaborar el Marco Teórico de la investigación que permitió la descripción y explicación del problema, interpretación de los resultados de la investigación y la elaboración teórica de la propuesta de solución al problema, concluyendo en el diseño, elaboración y fundamentación del Modelo Transdisciplinar de Evaluación; la hipótesis de trabajo que se utilizó es de tipo causa-efecto en la que se sostiene que si se diseña, elabora y fundamenta un Modelo Transdisciplinar de Evaluación sustentada en la teoría del aprendizaje denominada constructivismo; entonces, se podría mejorar la Calidad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los estudiantes del Programa LEMM y, para conseguir los objetivos y metas propuestas se utilizaron los instrumentos teóricos propios de la investigación educativa.

Palabras Clave: Calidad, Enseñanza Aprendizaje, Transdisciplinar, Evaluación.

ABSTRACT

The present final report of research Transdisciplinary Model of Evaluation to improve the Quality of the Teaching Learning Process has as a Unit of Study the students of the LEMM-FACHSE Program, Ferreñafe of the National University Pedro Ruiz Gallo of the department of Lambayeque, who present difficulties of learning to achieve the level of quality in university studies. The investigation begins with the elaboration of a diagnosis of the problematic situation with the purpose of identifying the levels reached by the difficulties in the evaluation quality of the Teaching-Learning process, taking into account that evaluation of the teaching performance in the case of Higher education should be associated with decision-making and the implementation of changes to overcome the weaknesses detected. The evaluation is a compulsory teaching act, an act of great social impact because of the consequences it has for the student; Therefore, under this assumption it is not enough to determine the problems and difficulties in teaching, but it is also necessary to associate the action proposals for the improvement, definition and monitoring of the mechanisms considered to raise the levels of student learning, within the framework of the new trends that are currently taking place in higher education; then the analysis, hierarchization and critical study of the theories of learning essentially of the Constructivism was carried out, with the purpose of elaborating the Theoretical Framework of the investigation that allowed the description and explanation of the problem, interpretation of the results of the investigation and the theoretical elaboration of the proposed solution to the problem, concluding in the design, elaboration and foundation of the Transdisciplinary Evaluation Model; the working hypothesis that was used is of the cause-effect type in which it is argued that if a Transdisciplinary Evaluation Model based on the theory of learning called constructivism is designed, elaborated and founded; then, the Quality of the Teaching Learning Process of the LEMM Program students could be improved and, in order to achieve the proposed objectives and goals, the theoretical instruments of educational research were used.

Keywords: Quality, Teaching Learning, Transdisciplinary, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

El Modelo Transdisciplinar de Evaluación que se propone en este trabajo de investigación se orienta a la solución de las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel superior, a manera de feedback, en lo relacionado con la falta de calidad de los aprendizajes en los estudiantes universitarios que cursan estudios profesionales en el Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, LEMM-, especialidad de Educación Inicial, de la sede de Ferreñafe, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Se considera, en primer orden, que la evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es una cuestión de todos y para todos. En esta labor se intenta pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas, en las instituciones educativas; en este sentido, la evaluación es visualizada como acompañamiento para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, lo que requiere de la orientación seria de parte del docente que incluya un tipo especial de comunicación escrita, oral, individual y colectiva. En la actualidad la evaluación adquiere un nuevo sentido, este debe ser superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al estudiante la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. El profesor que realiza una programación tiene en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, pero ha de enfocar la personalización. La evaluación hace posible ese proceso de adaptar los programas a las singularidades de cada estudiante, potenciando la capacidad de sus habilidades cognitivas, responder eficientemente con responsabilidad ante situaciones difíciles con autonomía resolutive. (González, M. 1999.).

La calidad del aprendizaje universitario, tiene por objetivo que los docentes reflexionen sobre la calidad de su enseñanza y, por consiguiente, se mejoren a pesar de ciertos condicionantes como el tamaño del aula de clases o la diversidad del estudiantado. Así, el eje central es la alineación de objetivos, métodos y evaluación, poniendo el interés en las actividades relacionadas con el aprendizaje que son comunes en todas y cada una de las etapas de la instrucción. Por tanto otorgando a los estudiantes una mayor libertad para construir su propio aprendizaje. En definitiva, favorecer la supresión de estereotipos como "aprendices memorísticos pasivos" para dar introducción al "aprendizaje permanente" y al estímulo de la libertad. La transdisciplinariedad no es una opción, ni una metodología para

formar a las profesionales, sino una forma, en la cual, el ser humano se relaciona, aprende, conoce e innova”, su elaboración se circunscribe en considerar un marco conceptual pedagógico, filosófico y epistemológico, asumiendo la teoría de los aprendizajes y del constructivismo, para tratar al respecto el modo de construir el conocimiento, conjugados con los posibles elementos presentes en el aula que permiten crear un ambiente que contribuye a incrementar la eficiencia y la eficacia, tanto de la tarea docente, como la tarea del estudiante, en la gestión del proceso enseñanza – aprendizaje, con el fin de alcanzar resultados óptimos a la hora de ir construyendo conocimiento. Es en este sentido que se encara la reflexión sobre el impacto de cambio en tarea cotidiana del aula, con un Modelo Transdisciplinar de Evaluación de diversos enfoques teóricos que convergen en la concreción del pensamiento de calidad educativa acorde al nivel superior, personalidad y pensamiento racional lógico y creativo. (Biggs 2016)

Un modelo transdisciplinar de evaluación es aquel donde se da la combinación de diferentes cursos en la que se produce un complejo proceso de integración difusa, a partir de la fusión de más de dos disciplinas, y su resultante final corresponde generalmente a la solución de un problema de investigación. El resultado es un híbrido muy complejo que generalmente incluye elementos multidisciplinarios e interdisciplinarios en su formación. Un equipo transdisciplinario, por ejemplo, en salud, puede estar formado por especialistas en diferentes ramas de la medicina: desde nutricionistas, cardiólogos, pediatras, radiólogos, dietistas, traumatólogos, y hasta cosmiatras –profesional especializado en tópicos específicos de salud-, para tratar al paciente desde todos los aspectos. El modelo Transdisciplinar de Evaluación que se propone en la presente tesis se orienta a la solución de las deficiencias encontradas en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. El aspecto problemático, tomado como unidad de estudio, en el presente trabajo investigativo, es la calidad de enseñanza aprendizaje, que ha sido vista desde diferentes enfoques: epistemológicos, científicos, filosóficos y psicológicos, considerando también lo psicolingüístico y sociolingüístico. Es decir el tema de investigación ha sido abordado desde diferentes perspectivas, sustentado por diferentes autores e investigadores tanto del ámbito nacional como internacional. Existen tantos conceptos y definiciones como investigadores y estudiosos sobre el tema de vital importancia tanto en el ámbito educativo, laboral y profesional. Se abordó, el trabajo, desde las vivencias factoperceptibles que se evidencian en las conceptualizaciones que se tiene sobre el proceso de Enseñanza aprendizaje. Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de

aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal. Hativa (2000) indica que, independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante. Por ejemplo, los maestros de ciencias y matemáticas le dan gran importancia al aprendizaje del dominio factual de los hechos y principios de sus disciplinas; en cambio, los de humanidades y ciencias sociales otorgan mayor peso al desarrollo personal del estudiante, a la discusión y a las habilidades comunicativas y sociales. (Carvajal, 2010)

Por otro lado, Ramsden (2007) clasifica las metas en dos tipos, los cuales se diferencian cualitativamente entre sí. Ellas son: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesión. Explicaremos brevemente cada una de ellas. La primera es un propósito abstracto, genérico y de desarrollo personal, como por ejemplo: "la función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento... Una universidad es imaginativa o no es nada, o por lo menos nada útil" (Whitehead, 1929:139, 145, cit. en Ramsden, 2007: 21); otro ejemplo es el que establece The Hale Report (1964, cit. en Ramsden, 2007: 21): "Un propósito implícito de la educación superior es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos". Metas formuladas más recientemente señalan que "deben aprender cómo aprender" y "pensar críticamente" (Dearing, 1997 cit. en Ramsden, 2007:22). La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades canadienses y australianas, quienes en una encuesta señalaron las siguientes como las más comunes:

- Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica.
- Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento.
- Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones.

Es de llamar la atención la consistencia en los fines de la educación superior, no obstante ser de diferentes épocas, esto es, a pesar del tiempo transcurrido se siguen apreciando los mismos propósitos.

El segundo tipo se refiere a la concreción en una disciplina de estas finalidades generales. Un punto de coincidencia es que regularmente los académicos le dan gran importancia al dominio factual de la disciplina. Ejemplos de lo dicho por ellos en diferentes disciplinas son los siguientes (Ramsden, 2007):

- Tomar aproximaciones creativas e innovadoras en el diseño de problemas urbanos (urbanismo).
- Ser capaz de analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza del arte renacentista (arte).
- Comunicarse profesionalmente con el paciente (escucharlo atentamente, interpretar correctamente y responder con tacto) (medicina).
- Entender las limitaciones del concepto de utilidad marginal en situaciones reales (economía). Como puede verse, los términos empleados son: analizar, comprender, apreciar el significado o interpretar. Cada disciplina precisa del aprendizaje de ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales que el profesional debe desplegar. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos.

La importancia de esta investigación, reside en la necesidad de profundizar sobre el tema que desde nuestro punto de vista es de gran relevancia: la calidad educativa en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas y en especial las de nivel universitario. Tema en cuestión, que despierta gran interés para docentes. Teniendo en cuenta que el nuevo educador debe interesarse por desarrollar capacidades éticas, pedagógicas y científicas que lo lleven a desempeñar su labor con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo. Al respecto señala Santos Guerra en García-Valcárcel (2001:9-10) el profesor universitario ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento, pero ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en determinado contexto. La calidad de la educación se puede mejorar por medio de la

formación y actualización de los docentes, pero a su vez, es necesario acompañar estas actividades de estudios que profundicen en los problemas específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La mejora de la calidad de la educación desde nuestra visión implica entender el aula desde una perspectiva crítica, por lo tanto, es dejar atrás la idea mecanicista que existe del salón de clases y dar pasó a la construcción y reconstrucción de conocimientos acerca de la realidad del aula. Por ello, es que consideramos que la mejora de la calidad de la educación está en buscar y diseñar estrategias de acción dentro de la formación para el ejercicio de la docencia de actividades que promuevan el pensamiento crítico y creativo sobre la tarea docente.

El modelo está formado y dividido en función a los indicadores, que son los portadores de las características del problema y, hacen referencia a las dimensiones del proceso formativo del hombre tanto en conocimientos profesionales, tecnológicos, y habilidades; teorías del aprendizaje autores del constructivismo, con la finalidad de conocer el constructo desde diversos autores. Luego en lo multidisciplinar, se tiene en cuenta algunos estudios que han sido desarrollados en centros académicos para utilizarlos en la mejora de la calidad del proceso Enseñanza- Aprendizaje, de tal manera que se logre aprendizajes con calidad universitaria. Insistimos que el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevos conocimientos habilidades, destrezas, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación, desarrollando habilidades, destrezas, actitudes y valores, que constituyen, por supuesto, las competencias para la vida. Generalmente, se dan dos polos opuestos al intentar enseñar el conocimiento académico. Entre los dos extremos nos situamos todos: mediante el a) aprendizaje «pasivo» del alumnado (denominado así porque el protagonismo lo asume el o la docente mediante la sesión transmisora) y el b) aprendizaje activo, donde el alumnado asume mayor protagonismo en la participación de la enseñanza. Este último aprendizaje también puede denominarse (con matices o cuando se introducen ciertos elementos en la participación) interactivo, recíproco y cooperativo. El nombre es lo de menos. La cuestión es si la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que el aprendizaje se consolide más y aumente la significatividad de éste (o sea, la relevancia y la utilidad de lo que se aprende). Esas dos formas de transmitir conocimientos se dan en la universidad, si bien es cierto que entre ellas se pueden encontrar multitud de matices. El texto trata de esas dos formas y de cómo mejorarlas para que el alumnado aprenda. Por una parte, será necesario mejorar la sesión magistral; o mejor dicho, será imprescindible

transformar la sesión transmisora en una buena clase magistral y, por otra, será también necesario equilibrar o combinar las sesiones con la participación del alumnado. Pero eso tampoco es tan fácil como se piensa. Ser profesor puede ser fácil pero ser un buen profesor o profesora es muy difícil. Un profesorado universitario que asume la gran importancia de esa tarea de enseñar necesita tener un dominio de la materia o disciplina que ha de impartirse. No se puede enseñar si no se sabe lo que se ha de enseñar. Tener cierto conocimiento y habilidades para comunicarse con las personas. La comunicación será la base de la enseñanza. Conocer al grupo de alumnos y alumnas. Si pretendemos sintonizar, cuanto más conozcamos al grupo, mucho mejor. Conocer y experimentar técnicas de dinámica de grupos con diferente finalidad (presentación, fomentar la interacción, debatir, colaborar, simular). Saber elaborar un guion de la sesión, es decir, distribuir el tiempo atendiendo a los objetivos que se persigan, el tipo de actividades que se propongan, la curva de fatiga del alumnado, etc. (reflexión en la acción). Tener preparado un sistema para evaluar tanto al alumnado como su propia intervención (reflexión sobre la acción).

Por otra parte, la Teorías de aprendizaje, el Proceso de Aprendizaje y las Teorías que tratan el desarrollo de adquisición de conocimiento han sido pilares fundamentales dentro del ámbito educativo, asimismo, fundamentales para los avances de la Psicología y las Teorías Instruccionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales. Sin duda alguna, el propósito de estas Teorías Educativas es comprender e identificar estos procesos, y a partir de ellos, tratar de describir métodos para que la instrucción sea más efectiva, en otras palabras, trata de reconocer qué elementos de conocimiento intervienen en la enseñanza, al mismo tiempo, bajo cuales condiciones es posible el aprendizaje.

La falta de una educación de calidad se evidencia a nivel mundial, es muy alarmante, las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización. En la actualidad la tarea del profesorado universitario peruano debe trascender la transmisión de contenidos didácticos. Desde el rol de mediador del aprendizaje inicial y permanente de los estudiantes, debe sustentar un proceso de construcción de conocimientos e información,

tanto individual como colectivo, y articulado en los espacios intra y extra universitarios. En esta tarea, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pueden resultar herramientas muy útiles y accesibles, sobre todo desde su uso formativo, pues permiten a docentes y estudiantes, formas de comunicación presencial y virtual, que estimulan el aprendizaje. Coinciden con ello diversos investigadores del tema: Área (2000), Castells (2005), Cabero (2003), García-Vera (2009), de Pablos Pons (2009) Cebrián (1997), quienes se refieren a la importancia de la formación del profesorado universitario en TICs. Nuestro país no es ajeno a esta realidad y para insertarse en este escenario competitivo, deben plantearse estrategias que la conduzcan a superar estos retos, los mismos que están ligados a la búsqueda de competitividad que debe superar la calidad de enseñanza, la investigación y mejores servicios. La evaluación derivada a acciones de acreditación es necesaria para eliminar viejos rezagos, vicios y despropósitos, conquistar nuevos logros y consolidar aciertos institucionales que podrían deteriorarse, por la necesidad de anticiparse a retos futuros y adecuarse a los cambios vertiginosos que imprime la integración hemisférica, permitiendo realizar un seguimiento más fino sobre las actuales políticas de educación superior y asegurar la calidad de los servicios que ofrece. La acreditación, en sus diversas modalidades, es hoy uno de los mecanismos más adecuados de evaluación y control social para garantizar la calidad universitaria. La evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos, sino medios para promover el mejoramiento de la educación superior. Ambos son procesos diferenciables y complementarios, guardando estrecha relación. Los cambios experimentados por la evaluación están inexorablemente unidos, en las últimas décadas, a la calidad.

En las Universidades, Institutos superiores y autoridades educativas del departamento de Lambayeque y específicamente en la universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, no es ajena a que aún hace falta incursionar en el área académica estrategias innovadoras de aprendizajes, la formación de los profesionales, en la actualidad, debe estar en correspondencia con los avances científico técnicos alcanzados, estos no sólo tienen que demostrar que son capaces de adaptarse a la sociedad, sino que también deben usar, con gran maestría, las nuevas tecnologías puestas a su disposición; para lo que requieren del aprendizaje de técnicas y herramientas de la ciencia moderna. Por lo tanto se propone de suma importancia un modelo transdisciplinar de evaluación que permitiría a dichos jóvenes académicos concientizar para mejorar los aprendizajes profesionales, para que logren un mejor desarrollo académico profesional.

El investigador, en su función militar y, también, como de maestro de aula, observó el problema que luego comunicó y debatió con los metodólogos de la institución y, propuso en función al quehacer educativo de los estudiantes, abordar una prueba de cómo se conseguiría realizar una investigación que obtendría determinadamente el problema, en ese sentido elaboró un cronograma de actividades durante el año, con la participación de los docentes y estudiantes universitarios, empleando estrategias para mejorar la calidad educativa de los aprendizajes y averiguó sobre: estrategias de aprendizajes, actualización y capacitación docente, Maestrías en ciencias de la educación, capacitaciones en tecnologías, talleres que permiten elevar la calidad de educación con fundamento en la observación de un modelo transdisciplinar, que siguen las líneas institucionales para ubicar a los egresados en una posición de competencia profesional adecuada a las necesidades previsibles, en los planos regional, nacional e internacional.

Teniendo en cuenta el propósito de la investigación el *problema* fue planteado de la siguiente manera: se observa en el proceso de formación universitaria de los estudiantes del Programa LEMM- Especialidad de Educación Inicial- FACHSE, Ferreñafe de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, deficiente calidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Esto se manifiesta en las limitaciones que presentan los aprendizajes de calidad universitaria, falta de entusiasmo por el estudio y claridad de pensamiento académico, incorrecto uso de las tecnologías educativas y tradicionalismo memorístico; Lo que trae como consecuencia debilidades en las propuestas de nivel intelectual, de los conocimientos académicos, dificultades en la pertinencia conductual de educación superior, y ausencia de lo eficiente en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje; se deduce que el *objeto de la investigación* es el proceso de formación universitaria de los estudiantes del Programa LEMM. *El campo de acción* que orienta el trabajo que representa aquellos aspectos del objeto sobre los que se debe actuar para alcanzar la finalidad de la investigación, identificado en el objetivo, constituye el proceso de diseñar, elaborar y fundamentar el Modelo Transdisciplinar de Evaluación, con la finalidad de mejorar la Calidad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *El Objetivo General* o aspiración de la finalidad consiste en diseñar, elaborar y fundamentar un Modelo Transdisciplinar de Evaluación, sustentado en las teorías del aprendizaje constructivista, de tal manera que se superen las limitaciones que presentan los aprendizajes de calidad universitaria, falta de entusiasmo por el estudio y claridad de pensamiento académico, incorrecto uso de las tecnologías educativas y tradicionalismo memorístico; por lo tanto, se

consiga mejor rendimiento en las propuestas de nivel intelectual, de los conocimientos académicos, eficiencia en la pertinencia conductual de educación superior, y eficiente desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje; se plantea como **Objetivos específicos** las tareas realizadas, en relación al problema y el objeto de investigación, estos son: Identificar los niveles alcanzados por las dificultades en la calidad de enseñanza aprendizaje mediante el estudio de los siguientes indicadores: 1. limitaciones que presentan los aprendizajes de calidad universitaria, 2.falta de entusiasmo por el estudio y claridad de pensamiento académico, 3. incorrecto uso de las tecnologías educativas y 4. Tradicionalismo memorístico, elaborar el **Marco teórico** de la investigación, sustentado en las teorías del Aprendizaje- constructivismo para describir y explicar el problema, interpretar los resultados de la investigación y sirve para elaborar el Modelo Transdisciplinar de Evaluación; y, Elaborar un Modelo Transdisciplinar de Evaluación, sustentado en las teorías del aprendizaje- constructivismo, **La hipótesis** se formuló en respuesta al problema y al objetivo, y se presenta en toda su dimensión, de la siguiente manera: si se diseña, elabora y fundamenta un Modelo Transdisciplinar de Evaluación, sustentado en las teorías del aprendizaje Constructivista; entonces, se puede mejorar la Calidad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los estudiantes del Programa de LEMM- FACHSE, Educación Inicial – Ferreñafe de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, de tal manera que se superan las limitaciones que presentan los aprendizajes de calidad universitaria, falta de entusiasmo por el estudio y claridad de pensamiento académico, incorrecto uso de las tecnologías educativas y tradicionalismo memorístico; por lo tanto, se consigue mejor rendimiento en las propuestas de nivel intelectual, de los conocimientos académicos, eficiencia en la pertinencia conductual de educación superior, y eficiente desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Además, el estudio constituirá un aporte estimable, puesto que contendrá información teórica referente a un modelo transdisciplinar, partiendo de concepciones psicológicas, filosóficas y epistemológicas y las teorías del aprendizaje constructivista con la finalidad de mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Así mismo servirá de material informativo relevante a futuras investigaciones similares a la que se presenta.

La presente investigación se ha estructurado en los siguientes capítulos:

En el Capítulo I, contiene la ubicación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, en el que se aplicó el estudio, explicando luego su origen y tendencias de la problemática precisando la pertinencia del estudio, continua con las características que ubican los indicadores del problema. Finalmente contiene la descripción detallada de la metodología empleada y sus conclusiones. El Capítulo II Presenta el Marco Teórico, en el que se refieren los antecedentes científicos del problema, se expone la base teórica constituida por las teorías de aprendizaje - constructivista, se precisan las bases conceptuales tanto sobre modelo transdisciplinar de evaluación como de la investigación formativa. El Capítulo III, contiene los resultados de la investigación, el análisis e interpretación de los datos recogidos, las conclusiones, sugerencias y finalmente las referencias y anexos.

Al final del Informe de tesis se exponen las conclusiones y recomendaciones, seguidas de un listado de las referencias y bibliografías, una sección de anexos que incluye el instrumento aplicado en la investigación.

CAPÍTULO I
EL ESTUDIO DEL DESARROLLO
HISTÓRICO Y TENDENCIAL DEL
PROBLEMA

CAPÍTULO I: EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HISTÓRICO Y TENDENCIAL DEL PROBLEMA

1.1. Introducción

En el presente capítulo se muestra el proceso de observación, análisis e interpretación de las deficiencias en la Calidad del proceso Enseñanza Aprendizaje, definiremos y analizaremos el concepto de evaluación. Ya que es una de las tareas más importantes del proceso educativo, es necesario conocer las funciones, características y tipos de evaluación para posteriormente poder proponer un modelo para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. No es lo mismo calificar que evaluar y en este capítulo aclaramos las diferencias entre estos dos conceptos; los docentes deben ser conscientes de que evaluar es más que asignar notas. El problema que detectamos es que para una buena evaluación debemos saber evaluar el conocimiento, habilidades, actitudes, es decir, hemos de saber que esfuerzos ha realizado el alumno, como medirlo, como evaluar el avance del conocimiento y del metaconocimiento manifestándose en las dificultades que presentan de deficientes aprendizajes con calidad universitaria, falta de entusiasmo por el estudio y pensamiento, incorrecto uso de las tecnologías educativas y tradicionalismo memorístico estudiantes del Programa LEMM-FACHSE, Ferreñafe de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, trayendo como consecuencias un declive en el nivel intelectual de conocimientos académicos, dificultades de pertinencia en calidad de educación superior, y ausencia de lo eficiente en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.. Se encuentra dividido en cuatro partes.

Se considera la ubicación geográfica y algunas actividades propias del lugar donde se desarrolla la investigación, se constatan las características de los procesos educativos de la Institución Universitaria y se especifica el estudio en mención. Además se realiza un estudio objetivo del origen y tendencias del problema a partir de un recorrido tendencial, explicando en qué situación se encuentra dicho problema y por dónde se dará el aporte innovador para mejorar la Calidad del proceso Enseñanza Aprendizaje. También se consideran las características gnoseológicas y la caracterización específica del problema desde un sustento teórico – científico, relacionando y comparando con la realidad de estudio que ocurre en la universidad. Finalmente se especifica el tipo de metodología y los procesos desarrollados durante la investigación.

1.2. Contextualización de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

El trabajo tiene como finalidad fundamental superar las deficiencias observadas en el desarrollo proceso enseñanza – aprendizaje, estudiantes del Programa LEMM-FACHSE, Ferreñafe de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, manifestándose dificultades de deficientes aprendizajes con calidad universitaria, falta de entusiasmo por el estudio y pensamiento, incorrecto uso de las tecnologías educativas y tradicionalismo memorístico, el cual se solucionara con el diseño de un Modelo Transdisciplinar, sustentado en las teorías del aprendizaje constructivista.

1.2.1. Del lugar o localidad.

El lugar donde se desarrolló la investigación es la provincia de Ferreñafe, es una de las tres provincias que conforman el Departamento de Lambayeque, La parte de la sierra de la provincia de Ferreñafe (distritos de Cañarís e Incahuasi) está pobladas por comunidades quechua-hablantes con una historia distintiva, aunque estrechamente relacionada con la parte de los llanos costeros.

La provincia tiene una extensión de 1 578,60 kilómetros cuadrados y se divide en seis distritos: Ferreñafe, Cañarís, Incahuasi, Manuel Antonio Mesones Muro (antes Tres Tomas), Pítipo, Pueblo Nuevo. Cuenta con 176 caseríos, 76 anexos, 51 unidades agropecuarias, 1 cooperativa agropecuaria, 17 unidades vecinales, 3 urbanizaciones, 2 conjuntos habitacionales y otras 5 agrupaciones.

Límites:

Los límites de la provincia de Ferreñafe son:

- Por el Norte: provincia de Lambayeque
- Por el Sur : la provincia de Chiclayo
- Por el Este: Departamento de Cajamarca.
- Por el Oeste: provincia de Lambayeque.

1.2.2. Breve Reseña histórica de la provincia de Ferreñafe.

Ferreñafe tuvo su origen en una zona cercana al poblado de Batan Grande, lugar conocido como Ferreñafe Viejo; posteriormente la población migró hacia la actual ubicación, allá por los años 1566 a 1578; época en que se instalan varias reducciones como Mansiche, Chiclayo, Pacora e Illimo. La noción de Ferreñafe viene del apellido de un indígena principal llamado "Ferreñafe Sinopullaqui" que fuera destinado para administrar el valle de Túcume por Juan de Osorno, el primer encomendero de Ferreñafe. Túcume constituía una encomienda independiente.

El historiador ferreñafano Alfonso Samamé, menciona que Francisco Pizarro otorga la encomienda de Ferreñafe a Juan Osorno el 2 de febrero de 1536 según documento del archivo de Sevilla. Hasta el día de hoy se acepta que el primer encomendero y fundador de Ferreñafe fue el capitán español Alonso de Osorio, a quien le fue responsabilizada esta encomienda el año 1550. La encomienda consistía en la entrega de un número de indígenas que tenían que pagar un tributo al español, dos veces al año en la fiesta de San Juan (24 de junio) y para Navidad. Según documentos sobre la Independencia del Perú, encontramos que Ferreñafe no solo colaboró con la emancipación, sino que participó activamente en ella. En los años finales del siglo XVII y comienzos del XIX, Ferreñafe fue un centro militar realista, sin embargo al producirse los movimientos de emancipación el pueblo, los cuerpos de milicias españolas y aún los jefes, abrazaron la causa patriótica. De este modo la Parroquia Santa Lucía de Ferreñafe, juró la independencia de este pueblo el 1° de enero de 1821.

Ferreñafe en el pasado contó con un ferrocarril (inaugurado en julio de 1871) que partía de Puerto Eten, seguía por Monsefú, Chiclayo, Lambayeque, deteniéndose en la Hacienda Mocopuc que hoy se denomina Fala, para terminar en Ferreñafe. Facilitó la comercialización de animales y productos agrícolas, principalmente el arroz carolino. La provincia de Ferreñafe fue creada por Ley 11590, del 17 de febrero de 1951, siendo Presidente de la República el General Manuel A. Odría. En esa época, siendo alcalde don Nicolás Boggio se hicieron las primeras gestiones para la creación de la

Provincia de Ferreñafe, figurando entre los que apoyaron la cristalización del proyecto el diputado, Ingeniero Jorge Isaac Castro Bulnes, el Doctor Genaro Barragán Muro, el Sr. José Nicolás Boggio, el Sr. Valentín Bullón Sosa, don Manuel Presentación Salazar, Srta. Bárbara Nilda Gonzales Pasco, Sr. Manuel Alcántara Ugaz, siendo su primer alcalde don Remigio Carmona Rodríguez.

- Geografía

Abarca un relieve de 66,53 km².

- Relieve

Presentan relieve llano o plano, alternándose con valles, pampas, interrumpidas por algunas estribaciones andinas o montañas de poca elevación

- Clima

Es cálido y semi tropical. La temperatura oscilan entre los 18° y 24° durante los meses de verano, el resto del año el clima es templado, sin embargo en la parte sierra la temperatura suele ser baja. En los distritos de Incahuasi y Cañarís el clima es frío y seco o templado, en la parte baja y frío en las punas. Aquí el aire es seco, con poca humedad. Las lluvias son frecuentes en los meses de enero a marzo.

Hidrografía

Existe dos ríos principales que riegan la provincia: El rio Taymi es alimentado por las aguas del rio Chancay (uno de los ríos más importantes de la Región Lambayeque) que en el sector la Puntilla se divide en el rio Lambayeque y el Taymi.

Recursos Naturales

Su flora es herbácea en abundancia, predominando los pastos naturales, destacando el algarrobo, álamo, guarango, choloque, el nogal, cedro, chonta, moye, tabaco, cimarrón, floripondio, capulí, espino, sauce. En los distritos de Incahuasi y Kañaris que son cabeceras de sierra la flora es exuberante e

inexplotada, donde hay cedro, nogal, saucillo, guayacán, gualtaco, la tuga, bálsamo del Perú.

Su fauna terrestre tiene una variada gama de especies animales, las mayorías se establecen en los diferentes pisos altitudinales, pues son adaptados al mismo así como animales domésticos como vacas, ovejas, chivos, toros, burros o asnos, zorros, venados, pumas, osos de anteojos, mucas, conejos, vizcachas, cuyes, lagartijas, etc..

- Altitud

Se ubica entre los 67 m.s.n.m. y los 4062 m.s.n.m. en su punto más elevado (Cerro de Yanahuanca, distrito de Incahuasi) siendo además el punto más alto de la Región Lambayeque.

Museo Nacional Sicán

Ubicado al norte de la ciudad de Chiclayo a la altura del Kilómetro 18 (30 minutos en auto).

Vías de comunicación

En cuanto a las vías de comunicación la provincia de Ferreñafe está unida desde Chiclayo por una carretera asfaltada hacia la capital del distrito, cuyo tramo en automóvil se realiza en 15 minutos y en microbús en 25. También hay caminos de herradura con destino a Lambayeque, Pítipo, Batangrande, Mesones Muro y Pósope Alto, estos viajes se realizan en camioneta rurales y mayormente la utilizan la gente de las campiñas.

Núcleo contextual de la investigación

El tema tratado en este trabajo de investigación es la “calidad Enseñanza Aprendizaje” que ha sido abordado desde diferentes enfoques epistemológicos, filosóficos y Psicológicos y pedagógicos, desde diferentes perspectivas por diversos autores e investigadores tanto del ámbito internacional como latinoamericano, nacional y local. Existen conceptos y definiciones de investigadores y estudiosos sobre el tema, quienes consideran la gran

importancia que este significa para el desarrollo de la calidad educativa. Sin embargo es necesario abordar este tema partiendo desde las conceptualizaciones que se tiene sobre la enseñanza y aprendizaje, porque cuando se habla de aprendizaje. Se está haciendo referencia a un concepto muy amplio, **Aprendizaje** es el proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio. El proceso de **aprendizaje universitario**; quizás una de las más altas manifestaciones de la manera de aprender acudiendo a la metacognición, pues el estudiante trae una experiencia propia que debe afilar como el diamante que debería desarrollarse en base a los pilares de la educación formulado por la UNESCO. Motivo por el que parece de vital importancia tratar el tema en el programa LEMM de la universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Situación histórica

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo es una Institución educativa de nivel superior, ubicada en la ciudad de Lambayeque – Región Lambayeque, en sito calle Juan XXII s/n. Es la principal universidad de la región.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es una persona de derecho público interno, que tiene su origen en la Escuelas Nacional de Agronomía de Lambayeque, creada por Decreto del 18 de marzo de 1960 y transformada en la Universidad Agraria del Norte por Ley 14681 del 22 de octubre de 1963, y en la Universidad Nacional de Lambayeque, creada por Decreto Ley N° 14052 del 2 de abril de 1962, entidades éstas que se fusionan con la denominación Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, en virtud del Decreto Ley N° 18179 del 17 de marzo de 1970. La Universidad Nacional Pedro Ruiz gallo, se rige por la Ley Universitaria N° 23733 y el Estatuto aprobado por Resolución Rectoral N° 650-92-R, el que consta de 280° artículos y tres disposiciones finales y transitorias, que entró en vigencia el 18/6/1992. Además, rige también la vida de la Universidad, el Reglamento General promulgado por Resolución N° 745-96-R-CU del 3/10/1996 que ha sufrido algunas modificaciones. En el período 1970 -1977 fue rector el ing. Antonio Monsalve Morante, y luego de 7 rectores, fue elegido para el último período 2012 – 2017 al Dr. Mariano Agustín Ramos García. Como efecto del cumplimiento de la nueva Ley

Universitaria Actualmente el rector de la UNPRG es el Dr. Jorge Oliva Nuña. Tiene su sede y domicilio legal en la calle Juan XXIII s/n en la ciudad de Lambayeque.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo tiene como órganos de gobierno:

- **Asamblea universitaria:** Es el máximo órgano de gobierno en la universidad. **Consejo universitario:** Es el órgano encargado de la dirección y ejecución de la universidad.
- **Rectorado:** Constituido principalmente por el rector
- **Vice – rectorados.** El Académico y el Administrativo

La unidad de postgrado de la universidad está a cargo del Director de la Escuela de Postgrado

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, cuenta con 14 Facultades con sus respectivas Escuelas Profesionales, distribuidas de la siguiente manera:

DISTRIBUCIÓN ESCUELAS PROFESIONALES

La UNPRG tiene 14 Facultades

FACULTADES	ESCUELAS
Facultad de Agronomía. FAG	• Agronomía
Facultad de Ciencias Biológicas. FCCBB	• Biología
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. FACEAC	• Contabilidad • Economía • Administración • Comercio y Negocios Internacionales
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. FACFYM	• Física • Matemáticas • Estadística • Computación e Informática • Ingeniería Electrónica

Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. FACHSE	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Sociología • Ciencias de la Comunicación • Psicología • Arte • Arqueología
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. FDCCPP	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho • Ciencia Política
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. FDCCPP	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho • Ciencia Política
Facultad de Enfermería. FE	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería
Facultad de Ingeniería Agrícola. FIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Agrícola
Facultad de Ingeniería Civil, de Sistemas y de Arquitectura. FICSA	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Civil • Arquitectura • Ingeniería de Sistemas
Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. FIME	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Mecánica y Eléctrica
Facultad de Medicina Humana. FMH	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina Humana
Facultad de Medicina Veterinaria. FMV	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina Veterinaria
Facultad de Ingeniería Química e Industrias Alimentarias. FIQUIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Química • Ingeniería en Industrias Alimentarias
Facultad de Zootecnia. FIZ	<ul style="list-style-type: none"> • Zootecnia

El gobierno y administración de las Facultades y Escuelas Profesionales, están a cargo de los **Decanos** y los **Directores de Escuela**, respectivamente.

Actualmente cuenta con un promedio de 14,000 estudiantes, 759 docentes nombrados y 124 docentes contratados; así como 838 trabajadores administrativos (592 nombrados y 246 CAS)

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN.

Nuestra escuela profesional tiene como misión fundamental construir un proceso vital y sistemático de renovación personal e intelectual, que recoja lo mejor del aporte de la ciencia y tecnología; y lo recree a la luz de un nuevo sistema ético de nuestro peculiar soporte material y cultural y alumbre la renovación de la forma de hacer docencia, ciencia y desarrollo personal, asimismo la formación integral del futuro docente sobre la base de procesos como la hominización, socialización y culturación, orientados a forjar una persona y un profesional capaz de interactuar significativamente consigo mismo y con su entorno.

VISIÓN

Dentro de su visión destaca el propósito de convertirse en matriz de un Movimiento Pedagógico Innovador del Norte Peruano (MPINP). Un movimiento que viniendo desde dentro nos permita proyectarnos sobre nuestra propia universidad, para luego gravitar sobre la diversidad de unidades educativas de la macro región norteña.

OBJETIVOS

Propiciar una formación universitaria de carácter integral que promueva la hominización, culturización y socialización del futuro maestro, en los distintos niveles inicial, primaria y secundaria.

- Formar personas y profesionales de la educación cuya naturaleza intelectual y académica se plasme en docentes altamente capacitados en el campo docente y en la conducción de unidades educativas, fomentando su creatividad e innovación, sin desmedro de una orientación humanista, científica, tecnológica.
- Formar maestros de profunda vocación ética y comprometida con la problemática regional y nacional del país.

- Garantizar procesos de autoaprendizaje y autoevaluación, en un ambiente pedagógico abierto, democrático, dialogante y horizontal, sin desmedro de la disciplina, orden y responsabilidad.

Perfil del Egresado de la Carrera de Educación

- Docente: Mediación General y específica en el proceso docente educativo.
- Tutorial: Diseño y Ejecución de programas preventivos académicos, vocacionales y personal-sociales de orientación y tutoría.

Gestionadora: Dirección Institucional, administrativa y pedagógica de entidades educativas escolarizadas y no escolarizadas.

Promotora: Liderazgo de programas educativos comunales ligados a la mejora de vida y al desarrollo social.

Investigativa: Planificación y ejecución de investigaciones educativas.

La FACHSE –UNPRG, se le considera con algunas falencias tecnológicas y académicas, pero cabe destacar que es una de las prestigiosas instituciones universitarias a nivel departamental, revoluciona la forma de aprender y enseñar, permitiendo a sus estudiantes superar las barreras de tiempo-espacio para desarrollarse personal y profesionalmente, contribuyendo al progreso y al desarrollo sociocultural descentralizado del país, mediante sus carreras de pre grado y Programas de Pos grados - y cursos especializados Virtual, que fomenta el acceso general.. La Universidad UNPRG, forma profesionales emprendedores e innovadores comprometidos con el desarrollo. La laboriosidad, calidez y compromiso de quienes componen la gran familia de la UNPRG, la han convertido en fiel testimonio de la unidad, fraternidad y amistad que la identifican y reconocen como Patrimonio Lambayecano.

1.3. Evolución Histórica –Tendencial de la Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior.

Desde un análisis objetivo de la realidad sobre Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje a nivel internacional, nacional, regional y local, se puede deducir que es un tema de gran importancia y preocupación no solo para el sector educación, sino ante la sociedad y diferentes organismos que de una u otra manera se interesan por la formación integral de los estudiantes.

Los docentes y la comprensión de sus experiencias pedagógicas. Uno de los grandes desafíos de los docentes es encontrarle significado a su experiencia pedagógica. El rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a su vez, tengan sentido en su trabajo. No en vano los formadores de docentes y los investigadores buscan comprender la forma como las instituciones educativas median y transforman el 'qué' y 'cómo' enseñan los docentes, con el fin de conocer sus procesos de aprendizaje. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Andrés y Echeverri 2001; Appel 1995; Bailey, Curtis & Nunan 2001).

Una de las tareas más importantes del proceso educativo es la evaluación y, para poder evaluar, es necesario tutorizar. En nuestro trabajo trataremos profundamente la evaluación pero no podemos dejar de lado la tutorización ya que está íntimamente relacionada. El problema que detectamos es que para una buena evaluación debemos saber tutorizar correctamente. Debemos evaluar el conocimiento (cognición), habilidades (metacognición) y actitudes (trabajo en grupos cooperativos...). El tutor debe de saber: ¿Cómo evaluar los esfuerzos por relacionarse que ha hecho un alumno en concreto?, ¿Cómo medir la expectativa que tiene con el curso general y con algunos alumnos en concreto?, ¿A quién le corresponde solucionar el o los problemas del grupo en cuestión y de cada alumno en particular? Cómo evaluar el avance de los alumnos, los conocimientos y cómo evaluar el metaconocimiento. Vamos a analizar el concepto de evaluación en la Universidad: Las Universidades pueden evolucionar en el tiempo, pueden asumir nuevas o dejar antiguas responsabilidades, pero mientras

sean las que dan títulos pueden dejar de hacer muchas cosas, pero lo que no pueden dejar de hacer es EVALUAR.

De modo que la presente tesis doctoral plantea y sueña con el diseño de un modelo Transdisciplinar para superar las deficiencias en los estudiantes del programa LEMM - Ferreñafe-FACHSE-UNPRG, departamento de Lambayeque, fundamentándose en fuentes epistemológicas, filosóficas, científicas y psicológicas, como propuesta innovadora de evaluación que contribuya a la mejora de la calidad de los proceso de enseñanza aprendizaje.

La realidad de la forma de evaluación que se emplea durante las últimas décadas, algunas universidades mexicanas, incluida la de esta investigación, han introducido cambios en su currículo, intentando desmarcarse de un currículo rígido y enciclopédico, moviéndose hacia modelos flexibles que enfatizan un paradigma centrado en el aprendizaje del alumno (Zanatta y Yurén, 2008) –lo que exige un profundo cambio en la forma de concebir la evaluación y por ende de practicarla–, en algunas carreras universitarias la evaluación se ha mantenido prácticamente intacta. Pese a que hoy en día contamos con enfoques de enseñanza y de aprendizaje más amplios e integrales, la rigidez de la evaluación –que sigue centrada en los exámenes y restringida a los resultados de los alumnos– se niega a ceder su paso a una evaluación formativa y continua, lo que evidencia que las tendencias teóricas y metodológicas actuales en este campo van por un sendero y las prácticas por otro muy distinto. Estos resultados contradicen el discurso renovador de la evaluación y nos conducen a plantearnos una serie de preguntas: ¿qué podemos aprender de este caso? ¿Cómo puede ayudarnos a comprender la complejidad de la evaluación? ¿Por qué si actualmente disponemos de un gran cúmulo de conocimientos sobre cómo mejorar la evaluación, las prácticas parecen impermeables? ¿Acaso es posible innovar los demás elementos del currículum mientras la evaluación permanecer incólume? ¿Cómo transitar hacia una enseñanza para la comprensión que promueva un aprendizaje significativo cuando persiste una evaluación convencional que condiciona y subordina fuertemente todo el proceso?

La evaluación es parte de todo proceso educativo y cada tipo de proceso debe buscar las formas de evaluación más apropiadas a sus principios. La reflexión que nos hace

Marta Alicia Tenutto (abril 2000) en sus artículos nos ayuda a reflexionar sobre la Evaluación:

La evaluación es parte de todo proceso educativo y cada tipo de proceso debe buscar las formas de evaluación más apropiadas a sus principios. La reflexión que nos hace Marta Alicia Tenutto (abril 2000) en sus artículos nos ayuda a reflexionar sobre la Evaluación:

En definitiva evaluación tiene múltiples y diversas funciones, algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí, al responder a distintos fines e intereses. El *para qué* de la evaluación que practican los docentes es una cuestión central que, en un momento dado, ellos deberían formularse. Cuando se les plantea esta pregunta, algunos suelen responder que lo hacen porque se los solicita la institución, digamos que por una exigencia administrativa de la cual no pueden escapar, o bien, porque tienen que otorgar una calificación al alumno, valoración que se supone refleja su rendimiento académico. Pero estas respuestas resultan poco satisfactorias desde una perspectiva crítica, pues si bien es cierto que una función importante de la evaluación responde a demandas administrativas, admitir que su evaluación está sólo al servicio del aparato burocrático, es perder de vista el sentido de su trabajo y no reconocer las implicaciones que tienen los resultados de la evaluación en la vida de las personas, cuyos efectos trascienden los límites de la escuela, "la evaluación es, por definición, una cuestión de juicio. Es una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno sometido a ella, y puede tener un efecto de largo alcance sobre los alumnos, los educadores y la naturaleza de la sociedad en que viven" (Earl y LeMahieu, 2003:211).

1.3.1. Evolución Histórica tendencial del objeto de estudio a nivel mundial.

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes en el contexto iberoamericano en los albores del milenio proporcionan ciertas pistas para responder a esos y otros cuestionamientos claves y nutren con sentidos muy distintos las diversas estrategias tendientes a la profesionalización docente. Aproximándonos a su consideración, veamos cómo puede concebirse la

formación docente, tanto inicial como continua, la práctica docente, la misma profesionalización y las principales dimensiones del quehacer.

Actualmente el sistema educativo se enfrenta ante los cambios, estos son de tal magnitud, alcance y profundidad que han alterado los comportamientos individuales y las relaciones sociales. Los alumnos con muy poco esfuerzo se han familiarizado con el uso de Internet. Los docentes ante ello, están conscientes de que las nuevas generaciones vivirán el proceso de aprendizaje dentro computadoras conectadas a la red, generaciones de la era digital, o del mundo global. El Internet además de ser un poderoso instrumento para el proceso de la información, facilita el aprendizaje mediante el uso de materiales didácticos interactivos; una posibilidad de acceder a todo tipo de información y sobre todo, representa un canal comunicativo permanente alumno-profesor, alumno-alumno, profesor-profesor y con todo el mundo. Con ello se abre un nuevo paradigma de la enseñanza, sin barreras espacio-temporales para el acceso a la información y para la comunicación interpersonal, ante esta nueva era se tienen múltiples posibilidades de innovación educativa en el marco de la enseñanza que lejos de impedir el trato personal, los educadores podemos lograr una educación más personalizada considerando al aprendizaje cooperativo acorde con los planteamientos socio constructivistas.

(Pozo, 1992) estos procesos tienen una característica común: son procesos propios, internos e inherentes al aprendiz, y en consecuencia sólo observables en sus efectos. En consecuencia la intervención del profesor para propiciar el cambio en el material cognitivo del que hemos hablado (del cambio conceptual), o dicho de otra forma los procesos de enseñanza, puede intervenir para crear condiciones favorables a dicho cambio, o para que el proceso de aprendizaje se desencadene.

Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la

instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar ⁽²⁾, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la *formación docente continua*, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la *práctica docente*, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

Dicha *práctica docente* puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la *práctica docente* como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de *práctica* alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente*, *institución escolar* y *contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo ⁽³⁾. ¿Puede concebirse la actividad docente como

una *profesión*? Desde una cierta perspectiva sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios definen la docencia como un *sema-profesión*, en tanto no cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. Así, la *Teoría de los rasgos* parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, auto organización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida. En este marco, se intentaron procesos de *profesionalización docente* buscando corregir aquellas “deformaciones” que no conforman los rasgos esperables de una profesión.

Esta concepción de profesionalización y la creciente “responsabilización” del conjunto de la problemática educativa que suele atribuírsele a los docentes tienden a aparecer vinculadas, aunque de modo paradójal, con procesos de proletarianización e intensificación de su trabajo.

1.3.2. Evolución histórico - tendencial del objeto de estudio a nivel latinoamericano.

En época de crisis y recortes en muchos países, la educación es una de los campos que más está sufriendo. Muchos jóvenes no encuentran en su país la oportunidad de explotar sus cualidades y deciden migrar al extranjero para probar suerte en otros sistemas educativos que consideran más potentes. Finlandia: Para entender el sistema educativo finlandés es necesario prestar atención a 4 aspectos claves: la figura del profesor, el método educativo, la integración y la política en materia de educación. La Figura del Profesor es una figura muy respetada por toda la sociedad en Finlandia. De hecho, Magisterio es una de las carreras universitarias con más candidatos y más difíciles en Finlandia. Menos del 10% de los aspirantes son admitidos en la universidad; por tanto, se requiere más de un 9 sobre 10 en bachillerato para acceder.

Durante el pasado decenio América Latina y el Caribe han experimentado un cambio sin precedentes. La tan deseada consolidación de la democracia se ha

hecho realidad en la casi práctica totalidad de sus países y se ha acompañado de un impresionante incremento de exportaciones de materias primas, a precios sensiblemente superiores a los de tiempos atrás, actividad que ha llegado a representar más del 60% de las exportaciones de la región, produciendo un espectacular incremento de ingresos. Gracias a ello, sus ciudadanos se han beneficiado de políticas sociales progresistas, como es el caso de las transferencias monetarias condicionadas, con resultados evidentes y positivos, como han sido una fuerte reducción de la pobreza, situación de la que han salido más de 80 millones de personas en este periodo de tiempo, junto con un incremento, o mejor dicho recuperación de la clase media, que en años precedentes sufrió un sistemático acoso y disminución, clase a la que regresado o se han incorporado unos 50 millones de personas.

La mejora de la educación es quizás uno de los factores más relevantes de este proceso histórico de cambio. El promedio del PIB que se dedica a ella en la región se sitúa por encima del 5%, porcentaje que supera el promedio mundial dedicado a este rubro. Algunas organizaciones de referencia, como es el caso de la CEPAL, empiezan a defender que lo importante ya no es gastar más, sino hacerlo mejor, y anuncian la aparición del llamado bono demográfico, que surge al coincidir el descenso de la natalidad con el crecimiento inversor. La educación ha pasado a ser una prioridad política y presupuestaria, circunstancia que explica el gran incremento de cobertura alcanzado en educación infantil, que ya supera el 75%, que la escolarización en educación primaria y básica se aproxime al 100% o que la alfabetización de jóvenes y adultos se estime en un 90%. Estas, y otras mejoras cuantitativas son, sin lugar a dudas, logros históricos impensables hace no muchos años.

Sin embargo los beneficios que aporta la educación al desarrollo de América Latina no proceden solo de los años de escolarización, sino de lo que realmente aprenden sus alumnos. El desafío de la calidad educativa es enorme: los resultados de las pruebas PISA –similares a los de otras evaluaciones realizadas por otras entidades internacionales-, aplicadas en ocho países que por su demografía representan el 85 % de la población de la región, no pueden ser más desalentadores: esos ocho países se sitúan entre los últimos veinte países del mundo en los que estas pruebas son aplicadas y ponen de manifiesto,

entre otras evidencias, que los estudiantes de la región cuentan con un promedio de dos años escolares de retraso con respecto a sus colegas de su misma edad de los países de la OCDE.

1.3.3. Evolución histórico - tendencial del objeto de estudio a nivel nacional.

El tema de la universidad peruana no solo ha adquirido importancia en los últimos años, de alguna forma impulsado por la nueva Ley 30220 de 2014, sino que se ha revelado fundamental para comprender la naturaleza de la sociedad peruana. Lo central del análisis consiste en mostrar que la universidad es parte de las relaciones cognoscitivas eurocéntricas, trazadas por la conformación del contenido que asume la modernización en el Perú. Donde modernidad y colonialidad son dimensiones interrelacionadas de una misma realidad. El debate permite situar a la universidad en el horizonte de la colonialidad y, a la vez, proyectarla más allá de los límites definidos por la modernidad.

El Perú ha vivido una etapa de notable progreso económico y social desde prácticamente el inicio de este siglo. El crecimiento económico promedio del país fue de 5.1% en el período 2000-2015, significativamente por encima del promedio de América Latina y el Caribe, que se situó en 3.1% en ese mismo período. Esta etapa de crecimiento económico permitió al país alcanzar el estatus de país de renta media-alta en 2008 y favoreció la expansión de una clase media que hoy representa alrededor de un tercio de la población (PNUD, 2014). Estos avances permitieron a la población peruana alcanzar mayores grados de bienestar y mayor acceso a oportunidades. Para un país como el Perú, cuya perspectiva de crecimiento económico para las siguientes dos décadas es de las más prometedoras, el desafío educativo está en ampliar las oportunidades de una enseñanza básica de calidad accesible a toda la población, a la vez que desarrollar la educación superior, también de alta calidad, para disponer de la vanguardia de recursos humanos que necesita el desarrollo sostenible. Aunque es duro aceptarlo, con niveles de aprendizaje como los que muestran las evaluaciones aplicadas a alumnos y profesores de la educación básica en los últimos años enfrentamos el riesgo de estancarnos en el

crecimiento, e incluso, que otras naciones superen la expectativa de desarrollo económico del Perú.

En este contexto, la educación es un pilar central para continuar promoviendo un desarrollo con equidad y duradero. Los avances educativos en los últimos años han sido significativos. Los niveles de acceso al sistema educativo han aumentado considerablemente, particularmente en los niveles de educación inicial (tasa neta de matrícula de 84% en 2014), secundaria (78% en 2014) y terciaria (tasa bruta de matrícula de 68.8% en 2014 de acuerdo a cifras oficiales), con una mayor tasa de finalización en los niveles educativos más altos. El desempeño también ha mejorado, fundamentalmente para los alumnos de primaria, tal y como demuestran los resultados del estudio TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y la ECE (Evaluación Censal de Estudiantes). Y la inversión en educación ha aumentado de manera significativa: el gasto en educación como porcentaje del PIB pasó de representar un 2.9% en 2010 a ser de 3.6% en 2015.

1.3.4. Evolución histórico - tendencial del objeto de estudio en la región Lambayeque.

En las Universidades, Institutos superiores y autoridades educativas de la Región Lambayeque, manifiestan gran preocupación por aspectos relaciona la de calidad educativa tanto a nivel primario, secundario y de nivel superior.

l Gobierno Regional implementará un proyecto piloto en instituciones educativas con el propósito de mejorar la calidad educativa en la región Lambayeque, y en especial, los niveles de comprensión lectora y matemática en los escolares, En los últimos años, nuestro sistema educativo se ha propuesto privilegiar la equidad en el acceso tanto al servicio educativo como a la calidad de los logros, en zonas urbano – marginales y rurales. Los conceptos de equidad y calidad tienen, por tanto, vigencia a partir de los lineamientos de política educativa que actualmente rigen en el departamento.

La equidad va mucho más allá, tiene que ver con la igualdad de condiciones y el establecimiento de derechos colectivos que conlleven a recibir una buena educación. Sin embargo podemos constatar los altos niveles de desigualdad que se reflejan en las escuelas rurales como resultado de la discriminación, la exclusión y las condiciones de pobreza del país, más visibles aún en las poblaciones campesinas e indígenas y comunidades dispersas, a las que podríamos agregar todavía una baja calidad educativa en relación con la que se ofrece en los ámbitos urbanos. El reto de la educación actual está orientado a acortar cada vez más estas brechas que separan lo rural de lo urbano

En muchos casos los problemas sociales que un país tiene se transportan al sector formativo del Estado, la educación, en el que desde hace ya mucho tiempo presentamos falencias. El Ministerio de Educación hizo públicos los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes del 2011 y si bien los números ubican a Lambayeque entre los primeros lugares a nivel nacional, la realidad no representa, en absoluto, motivo de orgullo. La medición, aplicada a 19 mil 961 alumnos del segundo grado de primaria de 734 colegios de la región, reveló que sólo el 33.5% de ellos comprende lo que lee y el 14.8% puede realizar operaciones matemáticas básicas. Los resultados ubican a Lambayeque en el primer lugar en la macro región norte frente a Tumbes, Piura y La Libertad, y séptima a nivel nacional.

De la evaluación se desprende también que Chiclayo ocupa el primer lugar en ambas asignaturas frente a las otras dos provincias de la región. En la capital lambayecana, el 39% de los alumnos evaluados respondieron satisfactoriamente a las preguntas de comprensión lectora, mientras que sólo un 17% de los mismos pasaron las pruebas de matemáticas. En la provincia, los distritos más destacados son Pimentel, Chiclayo y Reque en el área de letras; en tanto en números sobresalieron los estudiantes de Reque, Pimentel, y Ciudad Eten.

En Ferreñafe, destacan el distrito de Mesones Muro y Ferreñafe en matemática; mientras que en la provincia de Lambayeque, los distritos más sobresalientes en este rubro son Lambayeque y Mochumí. En la misma

provincia, en comprensión lectora, sobresalieron los alumnos de Lambayeque, San José y Mochumí. Entre los estudiantes con más deficiencias en ambos rubros están los de los distritos de Oyotún, Chóchope, Puerto Eten, Cañaris y Pítipo.

1.4. Características de la calidad enseñanza aprendizaje

El tema de la calidad en enseñanza aprendizaje en el programa LEMM de educación de la oficina de extensión ferreñafe de la UNPRG, Lambayeque, específicamente en los estudiantes de la especialidad nivel inicial ciclos varios, presentan deficiencias de calidad enseñanza aprendizaje, lo cual se manifiesta de la siguiente manera:

1.4.1. Deficientes aprendizajes con calidad universitaria

Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal. Por ejemplo, Hativa (2000) indica que, independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante. Por ejemplo, los maestros de ciencias y matemáticas le dan gran importancia al aprendizaje del dominio factual de los hechos y principios de sus disciplinas; en cambio, los de humanidades y ciencias sociales otorgan mayor peso al desarrollo personal del estudiante, a la discusión y a las habilidades comunicativas y sociales.

Por otro lado, Ramsden (2007) clasifica las metas en dos tipos, los cuales se diferencian cualitativamente entre sí. Ellas son: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesión. Explicaremos brevemente cada una de ellas.

La primera es un propósito abstracto, genérico y de desarrollo personal, como por ejemplo: "la función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento... Una universidad es imaginativa o no es nada, o por lo menos nada útil" (Whitehead, 1929:139, 145, cit. en Ramsden, 2007: 21); otro ejemplo es el que establece The Hale Report (1964, cit. en Ramsden, 2007: 21): "Un propósito implícito de la educación superior es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos". Metas formuladas más recientemente señalan que "deben aprender cómo aprender" y "pensar críticamente" (Dearing, 1997 cit. en Ramsden, 2007:22). La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades canadienses y australianas, quienes en una encuesta señalaron las siguientes como las más comunes:

- Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica.
- Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento.
- Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones.

Es de llamar la atención la consistencia en los fines de la educación superior, no obstante ser de diferentes épocas, esto es: a pesar del tiempo transcurrido se siguen apreciando los mismos propósitos.

El segundo tipo se refiere a la *concreción en una disciplina* de estas finalidades generales. Un punto de coincidencia es que regularmente los académicos le dan gran importancia al dominio factual de la disciplina. Ejemplos de lo dicho por ellos en diferentes disciplinas son los siguientes (Ramsden, 2007):

- Tomar aproximaciones creativas e innovadoras en el diseño de problemas urbanos (urbanismo).
- Ser capaz de analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza del arte renacentista (arte).
- Comunicarse profesionalmente con el paciente (escucharlo atentamente, interpretar correctamente y responder con tacto) (medicina).

- Entender las limitaciones del concepto de utilidad marginal en situaciones reales (economía).

Como puede verse, los términos empleados son: analizar, comprender, apreciar el significado o interpretar.

Finalmente, cada disciplina precisa del aprendizaje de *ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales* que el profesional debe desplegar. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos. Así lo demuestra Garnier (1998, cit en Weimer, 2002:19), quien resume así las principales conclusiones de los resultados de las investigaciones realizadas en tres décadas: Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir currícula pobremente organizados y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban sólo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos.

Si bien pueden retener gran cantidad de información o logran conocer las fórmulas, no saben dónde ni cuándo aplicarlas, o son incapaces de integrar y dar sentido a lo que han revisado. Otro punto de preocupación, sobre todo si se desea que sean personas autorreguladas y sepan aprender a aprender, es que muchos de ellos no tienen conciencia de su ignorancia, mucho menos de lo que tendrían que hacer para remediarla; es decir, "no saben que no saben".

1.4.2. Limitada motivación de estudio y pensamiento

La desmotivación de los alumnos, su falta de interés por aprender, es objeto continuo de debate y reproches entre la comunidad educativa. Para algunos progenitores, la falta de motivación de los estudiantes es culpa de la escuela, que no se ha adaptado a los cambios sociales, y de los profesores, que se han quedado obsoletos, están deprimidos o estresados y no tienen autoridad. Para

algunos profesores, los responsables son los padres porque no inculcan cultura del esfuerzo a sus vástagos y estos rechazan cualquier actividad que no les divierta o que exija esfuerzo.

En uno y otro bando, y en otros ámbitos relacionados con la educación, hay quienes consideran que esto de la motivación es una falacia, porque los alumnos llegan a la escuela o al instituto queriendo que se les entretenga, como si fuera un circo, “y eso es engañarles, porque la escolarización es una obligación, aprender requiere esfuerzo, nadie puede hacerlo en lugar del alumno y éste es el único responsable de su fracaso”, dicen. Hay, por tanto, versiones para todos los gustos. Pero, después de escuchar a psicólogos, pedagogos, maestros, estudiantes y padres reflexionar sobre el tema, parece claro que la motivación sí es importante para el éxito educativo, y que lo que ocurre en la escuela –y en cada aula concreta– año tras año tiene una influencia directa y determinante en la capacidad o incapacidad de los alumnos para la motivación y el esfuerzo. De ahí que, sin menospreciar la complejidad del tema ni esconder que hay muchos otros factores que influyen, como la familia, los cambios sociales, la tecnología o los siempre criticados medios de comunicación, hayamos puesto el foco de atención en qué pasa en las aulas para que muchos escolares se aburran y no consideren útil la escuela ni el esfuerzo de aprender.

Y en ese ámbito, los especialistas consultados coinciden –aunque con diferentes intensidades y matices– en que hay problemas de adaptación, de contenidos, de métodos, de estrategias e incluso de compromiso por parte de los profesores y también de las familias. “Muchos alumnos, aun sin ser plenamente conscientes, se desmotivan por falta de estímulos suficientes en el aula; en las programaciones no siempre se tienen en cuenta sus intereses, y el proceso educativo sigue más centrado en la enseñanza y el profesorado que en el aprendizaje y en el alumnado”.

1.4.3. Dificultades del uso de las tecnologías educativas

En la actualidad la tarea del profesorado universitario debe trascender la transmisión de contenidos didácticos. Desde el rol de mediador del aprendizaje inicial y permanente de los estudiantes, debe sustentar un proceso de construcción de conocimientos e información, tanto individual como colectivo, y articulado en los espacios intra y extra universitarios. En esta tarea, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden resultar herramientas muy útiles y accesibles, sobre todo desde su uso formativo, pues permiten a docentes y estudiantes, formas de comunicación presencial y virtual, que estimulan el aprendizaje. Coinciden con ello diversos investigadores del tema: Área (2000), Castells (2005), Cabero (2003), García-Vera (2009), de Pablos Pons (2009) Cebrián (1997), quienes se refieren a la importancia de la formación del profesorado universitario en TIC. El profesorado universitario enfrenta el reto de incorporar las TIC en la formación profesional del estudiantado. Este reto es ineludible, pues ya las TIC están presentes en todos los ámbitos educativos y la docencia universitaria no se queda atrás.

1.4.4. Deficiencia académica tradicional, criterios de evaluación en el proceso de E-A

Nuestro Sistema Educativo basa su eficacia, entre otros aspectos, en la evaluación. La evaluación lejos de entenderse como una medición de los productos y realizaciones escolares, propia de otras épocas, constituye hoy uno de los pilares del mismo Sistema. Una de las novedades del concepto de evaluación son los ámbitos donde obligatoriamente se debe realizar. Junto a la evaluación ya tradicional de los aprendizajes escolares, aparece hoy con fuerza y obligación legal la evaluación de la enseñanza. En este artículo tratamos de fundamentar teóricamente la evaluación y exponer los dos ámbitos citados donde se realiza, detallando qué, cómo y cuándo se evalúa. Terminamos con las funciones atribuidas a la evaluación y las técnicas e instrumentos que se pueden utilizar. Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la

mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. El profesor que realiza una programación tiene en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, pero ha de descender a la personalización. La evaluación hace posible ese descenso de adaptar los programas a las singularidades de cada alumno. .

1.5. Metodología

La presente investigación es Descriptiva, explicativa y propositiva. Según Hernández (2010), una investigación descriptiva consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, en esta investigación se pretende describir tal como se encuentra y comportan en la realidad el objeto de estudio, es decir cómo se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje de los académicos.

Es explicativa.- porque pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian. Van más allá de la descripción de conceptos o científicos y tecnológicos.

Determinan las causas de los fenómenos.

Generan un sentido de entendimiento

Combinan sus elementos de estudio.

Es propositiva.- porque busca la mejor forma de aportar soluciones concretas al problema. Asimismo se diseña un modelo Multidisciplinar de evaluación y se propone su aplicación en el programa LEMM- FACHSE- UNPRG, de la provincia de ferreñafe, con la finalidad de lograr una mejor calidad de enseñanza aprendizaje. Con

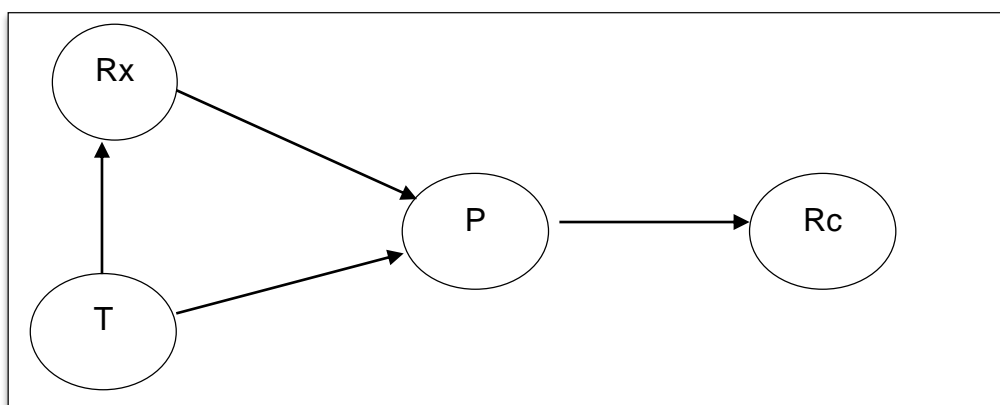
esta investigación se pretende ir más allá del conocimiento de la realidad actual, es decir que la investigación será prospectiva para lo cual se hará en primer lugar un diagnóstico presuntivo de la realidad mediante una ficha de observación, procediendo a los estudios teóricos relacionados con el problema, para hacer la propuesta correspondiente que será aplicada, en el futuro, con el fin de lograr el objetivo de investigación que consiste en cambiar la realidad encontrada.

1.5.1. Diseño de Contrastación de Hipótesis

El presente trabajo de investigación es de tipo socio crítica cuasi experimental. De acuerdo al estilo y naturaleza de dicho estudio, se optó por un enfoque metodológico interpretativo, argumentativo y propositivo que permitió el diseño de diferentes procedimientos para el logro de los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación, teniendo en cuenta realidades y particularidades.

1.5.2. Objetivización del diseño de investigación

En la presente investigación, se utilizó el siguiente diseño:



Leyenda:

Rx: Diagnóstico de la realidad.

T: Estudios Teóricos o modelo teóricos.

P: Propuesta del modelo.

Rc: Realidad a cambiar.

CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA METODOLOGÍA

1.5.3. Población y muestra.

La población está conformada por todos los estudiantes del programa LEMM-Ferreñafe de la carrera de Educación del nivel inicial diferentes ciclos académicos “UNPRG”, teniendo en cuenta del I al X ciclo que suman un total de 289 estudiantes y 30 docentes.

ESPECIALIDAD	CANTIDAD
Inicial I-V	173
Inicial VI- VIII	81
Inicial IX -X	35
TOTAL	389

ESPECIALIDAD	CANTIDAD
Primaria	203
Secundaria	102

Fuente: Actas de evaluación.

La muestra, constituida de 40 estudiantes, para la observación y, 10 docentes, de consultores, cuyas características son:

- Población estudiantil universitaria mixta.
- Sus edades oscilan entre 18 y 42 años.

- Son de condición socioeconómica baja.
- Proceden de la misma provincia y sus distritos con centros poblados.

En el primer capítulo de investigación se utilizó el método histórico-comparativo, el método lógico y el método empírico, en los siguientes capítulos se hará uso del método de enseñanza- aprendizaje, holista y dialéctico.

Para dar cumplimiento al método empírico se utilizó las técnicas e instrumentos de la Investigación siguientes:

- a. La Observación: Guía de observación
- b. Cuestionario: Guía tipo cuestionario

1.5.4. Materiales, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

a. Materiales:

Impreso. Facilitó la lectura, la organización y procesamiento de la información. Computadora. Permitió buscar, procesar y digitar la información antes, durante y al término de la investigación; cámara, medio que ayudó a evidenciar el desarrollo de la investigación a través de imágenes.

b. Técnicas:

De Gabinete. Constituyeron la base para la recolección de información, la cual tiene una relación y coherencia con el problema, la hipótesis y objetivos de la investigación lo que permitió efectuar el análisis al problema y llegar a conclusiones válidas. Se utilizaron fichas bibliográficas de resumen, textuales, comentario que sirvieron para sistematizar el marco teórico de la investigación.

De Campo: La importancia de las técnicas de campo es que permitieron obtener una información básica sobre todo el problema en base a la situación donde se encontró el sujeto de estudio. Esta información fue obtenida

directamente a través de las guías de observación, mediante ítems concretos y relacionados a los indicadores del problema.

1.5.5. Métodos y Procedimientos para la Recolección de Datos

Se tuvo en cuenta los siguientes métodos y procedimientos:

Método empírico porque se observó la realidad utilizando la técnica de la observación y se pudo evidenciar el problema.

Método histórico comparativo se evidenció las tendencias del objeto de estudio.

Método analítico sintético y crítico permitió la elaboración del marco teórico y la propuesta.

Método estadístico Permitió hacer el análisis de los datos obtenidos en la experimentación.

TECNICAS	INSTRUMENTOS	DESCRIPCION
Observación	Guía de Observación	Registro visual utilizado en nuestra investigación de Enseñanza-Aprendizaje.
Cuestionario	Guía de cuestionario	
Test.	Ficha de Test	Instrumento experimental utilizado para medir la calidad de los aprendizajes.
El Fichaje	Fichas Bibliográficas	Fichas utilizadas para recoger información sobre el nivel de aprendizaje recibido por el estudiante universitario.
La Entrevista	Ficha de Entrevista	Comunicación interpersonal establecida entre el investigador y los docentes de la institución universitaria que enseñan en el programa LEMM-FACHSE-UNPRG.

1.5.6. Análisis estadístico de los datos

Realizada la recolección de datos, fue necesario revisarlo y corregirlo con la finalidad de organizarlo de forma adecuada para comprobarlo y analizarlo respectivamente y así darles una descripción e interpretación. Se utilizó los siguientes procedimientos:

- Tabulación de datos.
- Construcción de tablas de doble entrada: frecuencia y porcentualización.

En tal sentido, el empleo de la observación como técnica empírica ha ofrecido datos nada desestimables que permiten, no sólo reforzar los elementos obtenidos con la aplicación de las técnicas empleadas, sino también enriquecer la visión del proceso afectivo de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva y elementos. Al respecto, el procedimiento empleado por los Docentes que promuevan un buen desarrollo del profesional y se logre desarrollar una educación de calidad en los estudiantes, aunque obedece a una lógica formativa que muestra una proyección más avanzada con respecto a las tendencias anteriores presentes en el proceso, todavía muestra las siguientes limitaciones:

Empleo de estrategias selectivas para formar estudiantes con pensamiento crítico, creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas, logrando adquirir conocimientos con habilidades que perfilen su formación profesional.

Estos factores, indudablemente, confirman la necesidad de profundizar en la dinámica de las estrategias de aprendizaje multidisciplinar que contribuya a perfeccionar la formación de los estudiantes, siendo básica la función de aplicar estrategias del docente en el aula, con procedimientos viables, que favorezcan una acción. Esta es la piedra angular de una *educación de calidad*, la clave es la *profesionalidad* del docente, y para conseguir esa profesionalidad el docente necesita unas estrategias sobre las que apoyar su intervención..

1.5.7. Conclusiones del Capítulo I

La ubicación donde se desarrolló la investigación, la descripción geográfica, las características de los procesos educativos en lo que se refiere a la Calidad de Enseñanza Aprendizaje, la identificación de la muestra de estudio, y el núcleo del problema fue posible gracias a un estudio crítico.

El estudio del origen y tendencias del problema a partir de un recorrido histórico tendencial de manera transdisciplinar de evaluación fue posible gracias al método empírico facta perceptible donde se tiene una mirada panorámica de la realidad de la calidad educativa en el mundo.

Las características específicas del problema “deficiencias de la “calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde un sustento teórico – científico, relacionando y comparando con la realidad del programa LEMM de la institución universitaria, específicamente con el grupo de estudio se realizó desde un enfoque humanístico científico.

La metodología que se utilizó en la investigación desde un orden, una secuencia y una lógica posibilitaron tener una visión objetiva y real de la problemática de los estudiantes del Programa LEMM-, Ferreñafe- FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque

CAPÍTULO II
REFERENCIA TEÓRICA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DEL MODELO
TRANSDICIPLINAR DE
EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA
APRENDIZAJE

CAPÍTULO II: REFERENCIA TEÓRICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TRANSDICIPLINAR DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Introducción

La Investigación se sostiene en las teorías del aprendizaje, fundamentalmente en la constructivista y para elaborar la propuesta en el enfoque transdisciplinar. De tal modo que en este capítulo se bosqueja la teoría de la estructura y construcción del modelo para lograr la calidad del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes del programa LEMM, profesores de Educación Inicial - Ferreñafe- FACHSE UNPRG; constituyen, en fin, los fundamentos teóricos de evaluación para la enseñanza aprendizaje. Se desarrollan considerando los enfoques filosófico, epistemológico, psicológico y pedagógico, de cada propuesta, hasta la perspectiva conceptual que ha producido el desarrollo de estrategias pedagógicas didácticas, epistemológicas y metodológicas pertinentes para la elaboración del modelo. Así mismo, se hace el diseño teórico del modelo de la propuesta en el esquema, al final del capítulo.

2.1. Referentes Teóricos del Modelo de Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje.

Al abordar esta temática se busca sintetizar conceptos e ideas nucleares respecto a la Calidad en el proceso del desarrollo enseñanza aprendizaje partiendo de una mirada general, a fin de comprender su naturaleza e importancia de los aprendizajes en la formación profesional de los educandos y por tanto el papel que debe desempeñar en la formación, se debe planificar y utilizar de manera efectiva distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza, es una de las competencias docentes más importantes para afrontar el reto de la convergencia que tiene planteada la universidad, así mismo se busca describir y analizar los aspectos más resaltantes que configuran la problemática de la Educación de calidad, con la intención de poner en evidencia la necesidad de impulsar cambios positivos en la perspectiva y enfoque de la enseñanza – aprendizaje, y particularmente del nivel universitario, dentro del contexto del sistema educativo peruano, visto desde la óptica del Ministerio de

Educación, así como desde la realidad que se observa en la práctica en las diversas instituciones educativas.

2.1.1. Aspectos generales de calidad en el proceso enseñanza aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje se concibe hoy como el espacio en el cual el principal protagonista es el estudiante y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. En este espacio, se pretende que el estudiante disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje de por vida, en algunos espacios, la unidad de la Universidad del estudio, cumple; desde nuestra perspectiva, no suficiente.

Según la percepción de Redondo (1997), este requiere –el aprendizaje–, de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que probablemente no todos los estudiantes presentan. Aunque no faltan los que aceptan incondicionalmente el “proyecto de vida” que les ofrece la institución, es posible que un sector lo rechace, y otro, tal vez el más sustancial, solo se identifica con el mismo de manera circunstancial, porque, en su mayor parte, se desarrolla mediante el modelo tradicional.

2.1.2. Problemática que enfrenta el sector educativo en calidad de enseñanza universitaria: valores e ideas que predominan y la necesidad de un nuevo enfoque

Frida Díaz Barriga centra su atención en la innovación del sistema educativo superior como una opción para mejorar la educación universitaria. Propone un nuevo diseño y una modificación profunda en el currículo educativo, y recomienda la confección de modelos institucionales, que a lo largo de la historia, han quedado rezagados.

El paso de la enseñanza media a la enseñanza universitaria, en el Programa LEMM, puede significar una vida nueva en el sentido de alejarse de la familia, el entorno y los amigos, asistir a clases y distribuir tiempo y recursos

materiales en forma eficiente. Entre ambos niveles de enseñanza – secundaria/- universitaria -, existe una gran diferencia de exigencias: en la Universidad aparece la falta de controles para asistir a clases y tener los apuntes al día, en cambio se presentan oportunidades recreativas, culturales y de ocio, especialmente al ingreso (época de fiestas, rituales de iniciación, convivencias de camaradería, etc.). Sin embargo, se piden resultados del proceso de estudio con un mayor grado de exigencia y con menor contacto personal docente-estudiante, lo que puede afectar la motivación por el estudio, ya que ésta disminuye significativamente cuando los estudiantes se ven enfrentados a una variedad abrumadora de tareas, problemas, ejercicios no significativos, evaluaciones sin opción a mejorar y a la posibilidad de tomar decisiones con autonomía y sin apoyo adecuado. La nueva situación –la universitaria-, demanda, del participante, ser capaz de actuar con mayor autorregulación y aprender a compatibilizar las exigencias académicas de la carrera con las nuevas condiciones de autonomía.

2.1.3. Importancia de la evaluación en la educación universitaria

La evaluación convencional actúa como forma de reproducción descontextualizada de conocimientos, estrechamente unida a la concepción pedagógica y didáctica tradicional. Todos sabemos que la evaluación tanto de programas, sistemas, instituciones y, especialmente, de los aprendizajes, tiene dos objetivos básicos: el pedagógico-didáctico y el de selección-control social. La idea de las escuelas eficaces y los estándares educativos tendrá éxito sólo si se aplica una concepción evaluadora centrada en la selección y control social, lo cual deja o aparta definitivamente la importancia y significado educativo en cuanto a lo pedagógico y didáctico. Mediante estos procesos de evaluación de resultados, conocimientos, rendimientos y funcionamiento, de carácter puramente cuantitativo, se logra generar una cultura competitiva tanto de los centros educativos como de los docentes y estudiantes, poco deseable desde la perspectiva sociocrítica, liberadora y emancipadora de la educación, con la cual estamos plenamente identificados. Los estudios comparativos internacionales están orientados en el fortalecimiento de una competencia desleal, imperialista,

discriminadora y excluyente, evidentemente desde aquellos países que, por múltiples razones, quedan en los últimos lugares, esto mismo se aplica diariamente en las aulas de clase en cualquier ámbito de nuestros sistemas educativos.

El tipo de calidad de la educación que pretenden imponernos los países altamente tecnificados e industrializados, a través de los denominados estándares curriculares, no es más que otra forma de colonización. Algunos de los criterios que caracterizan esta idea de escuelas eficaces, sobre la base de la eficacia escolar, podrían ser los siguientes:

- Cantidad de estudiantes que ingresan en relación con los que egresan tanto al sistema educativo como a cada uno de los respectivos cursos;
- Cantidad de tiempo, normalmente años, requeridos por los estudiantes para culminar una determinada etapa escolar, como podría ser la educación primaria; el tipo y la cantidad de los contenidos específicos adquiridos por los estudiantes durante un curso, los cuales están previamente estandarizados y son escasamente contextualizados; tipo, características y pertinencia de los contenidos específicos de las respectivas disciplinas, comúnmente denominadas asignaturas, desarrollados en los respectivos ámbitos del sistema educativo;
- Comprobación del dominio de tales contenidos, siempre desde la perspectiva de la repetición memorísticas de los mismos, sin mayor reflexión o discusión;
- Logros concretos en los sujetos desde la visión simplista de la socialización y adaptación a las condiciones establecidas por el sistema dominante;
- Impacto puramente cuantitativo de la educación en la sociedad, lo cual no está reflejado en la importancia de la educación en general para vivir bien y dignamente, sino en la acumulación de bienes suntuarios y el consumo desproporcionado.

En definitiva, las denominadas evaluaciones eficaces están simplemente orientadas al fortalecimiento de la competencia entre naciones, entre

ciudadanos, instituciones educativas y en las ofertas incompletas-parciales de la concepción de las sociedades capitalistas.

2.2. Teorías del Aprendizaje

Las teorías del aprendizaje pretenden describir aquellos procesos mediante los cuales tanto los seres humanos, como los animales aprenden. Numerosos psicólogos y pedagogos han aportado amplias teorías en la materia. Las diversas teorías ayudan a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, elaborando a su vez estrategias de aprendizaje y tratando de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

El aprendizaje implica un cambio en la conducta o en la capacidad de conducirse. La gente aprende cuando adquiere la capacidad para hacer algo de manera diferente. Al mismo tiempo, es importante recordar que el aprendizaje es inferencial. El aprendizaje se evalúa sobre la base de lo que la gente dice, escribe y realiza.

El estudio de las teorías del aprendizaje, por una parte, nos proporcionan un vocabulario y un armazón conceptual para interpretar diversos casos de aprendizaje. Por otra parte, nos sugieren dónde buscar soluciones para los problemas prácticos; aunque ellas no nos dan soluciones, pero dirigen nuestra atención hacia ciertas variables que son fundamentales para encontrar la solución. (De la Mora, 1979)

Casi todas las teorías tienen un sustento filosófico-psicológico, han podido ser adaptadas, para lograr imitar sus tendencias en el campo pedagógico, pudiendo así trasladarlas al aula, y poniéndolas en práctica. (Baggini, 2008).

Según De la Mora (1979) las funciones de las teorías del aprendizaje son:

- Realizar un análisis más profundo sobre algunos de los aspectos de aprendizaje dignos de ser investigados.
- Resumir una gran cantidad de conocimientos acerca de las leyes del aprendizaje en un espacio relativamente corto.

- Explicar en forma creativa “qué” es el aprendizaje y “por qué” actúa como lo hace.
- Busca proporcionar una comprensión básica sobre el aprendizaje.

Por consiguiente, lo que caracteriza una buena teoría en la terminología es su capacidad para predecir e incorporar nuevos hechos; frente a aquellas otras teorías que se limitan a explorar lo ya conocido.

Las teorías del aprendizaje conforman un variado conjunto de marcos teóricos que a menudo comparten aspectos y cuestiones o incluso, suponen postulados absolutamente contradictorios.

Con el fin de ofrecer una base empírica sólida los estudios actuales sobre el aprendizaje se centran, más que en elaborar teorías, en lograr descripciones detalladas de la conducta en situaciones concretas.

2.2.1. Constructivismo

El constructivismo es una actitud docente que se refiere a la permanente intención del maestro dirigida a que el estudiante aprenda. No hay en sí ninguna teoría que explique claramente a los profesores qué hacer con estudiantes desmotivados, con poco rendimiento y que sus evaluaciones son pobres o, en otras ocasiones, presentan un ritmo de trabajo acelerado. El único que puede resolver la situación interna del aula es el maestro al contar con una gran cantidad de estrategias, producto de diversas teorías, lo que da un enorme estatus como integrador o articulador dinámico de esta compleja realidad. El maestro que se comporta de forma constructiva en el aula cuenta con tres características muy importantes:

- Se centra en el aprendizaje porque es un creador de condiciones propicias para que el alumno aprenda.
- Vincula los temas o contenidos del programa a las necesidades, intereses o experiencias cercanas al alumno.
- Logra que el alumno disfrute el aprendizaje y se vuelva autodidacta.

El concepto constructivismo está alimentado por varios paradigmas, los cuales son conocidos como las teorías clásicas del aprendizaje, en las que se considera al estudiante como responsable de construir aprendizaje y al profesor como al que coloca al andamiaje, da la guía o la orientación para que esto suceda.

2.2.2. Teoría de la conciencia

La teoría de la conciencia es la postura de la conciencia humana en donde se valoran procesos tales como la motivación, las emociones, los sentimientos, etc. Y por otro lado se relaciona con el nivel de conciencia y el manejo de las emociones, intuición, la forma de expresarse o el considerar la edad del individuo.

Los siguientes puntos describen algunas de las características de maestros centrados en la teoría de la conciencia:

- Planear las clases de acuerdo con la personalidad y el carácter de cada uno de sus alumnos.
- Tomar en cuenta el estado emocional de los alumnos al impartir la clase y modificar lo necesario para adaptarse.
- Observar a los alumnos tomando en cuenta situaciones familiares trascendentes para ellos.
- Fijar objetivos de manejo emocional para las sesiones de clase.
- Entender sus propios sentimientos y conducir a los alumnos a conocer, expresar y entender lo que sienten.

2.2.3. Teorías cognitivas

Las teorías cognitivas, se focalizan en estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje. Se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo cuando aprende, cómo ingresa la información a

aprender, cómo se transforma en el individuo, considera al aprendizaje como un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas, debido a su interacción con los factores del medio ambiente.

Estas teorías, pueden a su vez clasificarse en:

- Psicología genético-cognitiva

No es propiamente una teoría sobre el aprendizaje, ya que no llega a dar cuenta de los procesos que utilizan los sujetos en la resolución de tareas, pero influye en muchos de los modelos instructivos de inspiración cognitiva, debido sobre todo a su modo personal de entender la inteligencia, centrado en el análisis que hace de la evolución de las estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo del niño y al papel activo que otorga al alumno en la construcción del conocimiento. Siendo sus representantes Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, Bärbel Inhelder.

- Psicología genético-dialéctica

Ésta es la idea de un proceso que involucra tanto al que enseña como a quien aprende no se refiere necesariamente a las situaciones en las que hay un educador físicamente presente. La presencia de un otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo. Representantes: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.

- Teoría del procesamiento de información

Se está consolidando un nuevo enfoque conocido como “psicología cognitiva” cuya representación más clara es el “procesamiento de la información”, basada en una analogía entre el funcionamiento de la mente humana y los computadores digitales. Este cambio de orientación afecta a la mayor parte de los campos de investigación en psicología (memoria, atención, inteligencia etc., alcanzando incluso al estudio de la interacción social y de la emoción). Representantes: Robert M. Gagné, Allen Newell, Herbert Alexander Simon, Mayer, Pascual, Leon Festinger.

El Constructivismo, en realidad, cubre un espectro amplio de teorías acerca de la cognición que se fundamentan en que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa. Jean Piaget considera que las estructuras del pensamiento se construyen, ya que nada está dado al comienzo. Piaget denominó a su teoría “constructivismo genético” en la cual explica el desarrollo de los conocimientos en el niño como un proceso de desarrollo de los mecanismos intelectuales. Esto ocurre en una serie de etapas, que se definen por el orden constante de sucesión y por la jerarquía de estructuras intelectuales que responden a un modo integrador de evolución.

2.2.4. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje por descubrimiento: Consiste en la adquisición de conceptos, principios o contenidos a través de un método de búsqueda activa, sin una información inicial sistematizada del contenido de aprendizaje.

Aprendizaje por ensayo y error: Proceso de aprendizaje en el cual el sujeto enfrentado a una nueva situación, no sabe cuál es la respuesta correcta y comienza emitiendo una variada gama de ellas, hasta que casualmente ejecuta la respuesta correcta, tras la cual recibe un reforzamiento positivo.

Aprendizaje Innovador: Supone, la capacidad de control de los acontecimientos que dirigen el rumbo de una sociedad. Los rasgos básicos de este aprendizaje son la participación y la anticipación.

Aprendizaje latente: Aprendizaje que tiene lugar en ausencia de reforzamiento o recompensa y que solo se manifiesta en la conducta o actuación de lo contrario permanece latente cuando aparece el reforzamiento

Aprendizaje lector: Intervienen diversas variables; por un lado, las que caracterizan al mismo proceso lector; por otra, una serie de aptitudes en él implicadas que el niño ha de poseer antes de iniciar el aprendizaje.

Aprendizaje de mantenimiento: Este aprendizaje se define como la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y

recurrentes. Estimula la capacidad de resolver problemas en el supuesto de problemas ya vividos.

Aprendizaje social: El término de aprendizaje social ha sido empleado globalmente en la psicología contemporánea de dos maneras diferentes, en virtud de la extensión del concepto y de su vinculación a sistemas teóricos determinados. Para muchos autores, por aprendizaje social se entiende un conjunto de aprendizajes que hacen referencia a conductas específicas y directamente ligadas a la vida social, como hábitos sociales, actitudes, valores. Se trata de un uso genérico que no se señala procesos concretos, sino el ámbito en que se dan.

Aprendizaje vicario: Aprendizaje que se obtienen por la observación de la conducta, consecuencias y procesos de un modelo. Se fundamenta en los procesos imitativos complejos (integra dimensiones cognitivas y afectivas). La identificación del sujeto que aprende con el modelo y las recompensas que éste recibe como consecuencia de su conducta son aspectos esenciales en el aprendizaje vicario.

Aprendizaje continuo vertical: Tipo de aprendizaje realizado por el alumno, son los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información. Va del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo (un número de teléfono) al aprendizaje plenamente significativo.

'Aprendizaje significativo: Se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, va de la enseñanza puramente receptiva (cuando un maestro explica lo que el alumno debe de aprender) a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo del alumno (solución de problemas, laboratorio).

2.2.5. La evaluación constructivista

Toda evaluación del proceso formativo es esencial para así obtener información valiosa sobre la ejecución del mismo y el cumplimiento de los objetivos. La información obtenida ofrece retroalimentación oportuna al

docente, quien puede tomar decisiones sobre el proceso de formación, ya sea para modificarlo o cambiarlo totalmente. La evaluación se sustenta en algunos principios básicos de los cuales se deriva la necesidad de evaluar, y que fueron planteados por Santiago Castillo (2006: 263). Se hace un resumen de los que son útiles para la reflexión actual: Principio de racionalidad: entendida como un ejercicio de reflexión; es necesario llevarlo a cabo para saber si el proceso de formación está alcanzando aquello que se pretende: el aprendizaje. La evaluación aporta en este sentido, información que debe ser tomada en cuenta para mejorar los procesos. Principio de responsabilidad: todo proceso formativo implica un alto grado de compromiso con la tarea que se está llevando a cabo; tanto en lo que se hace como en la forma en que se hace. En este sentido, la evaluación valora ambos niveles y ofrece información significativa para mejorar la calidad de los procesos educativos. La formación no se hace de forma aislada, depende de un grupo de personas integradas en un organismo colegiado. La evaluación aporta información pertinente a este grupo, con la finalidad de que pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar el proceso educativo y cumplir la misión para la cual están reunidos.

La evaluación contribuye a mejorar la práctica profesional puesto que se interesa por la formación que las personas están recibiendo, pero también por los niveles de profesionalismo demostrados por los docentes en sus tareas. El proceso formativo no es perfecto, está sujeto a cambios continuos que intentan mejorarlo y, así, proporcionar mejores condiciones para la formación de buenos profesionales. La evaluación aporta insumos sobre las áreas a perfeccionarse, así como también sobre la forma de hacerlo. La formación profesional otorgada por una institución puede servir de referente a otras formaciones. La evaluación aporta insumos sobre el proceso para mantener altos niveles de calidad que redunden en mejores procesos de formación, que se conviertan en ejemplo de otras instituciones.

A lo largo de los años, ha existido una fuerte discusión sobre las razones y motivaciones para evaluar, especialmente, en aquellas circunstancias, en las que la evaluación se vuelve más una persecución, que un proceso de aprendizaje y de mejora de la formación. Pese a lo cual, se ha llegado a un

consenso más o menos generalizado, de que la evaluación es importante por las siguientes razones:

- a) Recoger información sobre los componentes y actividades de la enseñanza;
- b) Interpretar esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual y,
- c) Adoptar decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes (Rosales, 2000).

Pese a este consenso más o menos general sobre las razones para evaluar, es posible hacer algunas distinciones entre el por qué y el para qué de la evaluación. Según José Luis Pulgar (2005), la evaluación se realiza porque: Es una manera de recibir un feedback directo sobre la formación en su conjunto y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo; tanto en el equipo formador o institución como en el propio alumnado del curso; es un modo de mejorar y progresar ya que implica un aprendizaje de la propia intervención; facilita la toma de decisiones, tanto durante el curso como una vez finalizado éste, de cara a planificaciones futuras, con lo cual, se fomenta un análisis prospectivo sobre cuáles y cómo deben ser las intervenciones futuras. La evaluación es una herramienta ventajosa para el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica de las personas, quienes deben aprender a realizarlas, recibirlas y manejarlas adecuadamente.

2.3. Aprendizaje de calidad

Las características de un aprendizaje de calidad, se enmarcan en las siguientes propiedades:

Es Diverso.

Un aprendizaje de calidad se refiere a facetas distintas como conocimiento de hechos y conceptos, procedimientos, actitudes, valores y estrategias

Es Activo

El aprendiz realiza tareas en las que debe utilizar sus conocimientos (conceptos, procedimientos, actitudes...), en la resolución de problemas socialmente significativos (para una disciplina o el contexto social más amplio)

Es Independiente

El aprendiz debe tener la opción de tomar decisiones sobre las cuestiones en las que va a trabajar y las estrategias que va a emplear. Por lo tanto, la oferta docente debe incluir distintas posibilidades.

Es Cooperativo

El trabajo con compañeros ofrece a los estudiantes la posibilidad de contrastar sus conocimientos con los de otros y refinarlos o elaborarlos, al tiempo que estimula la motivación y protege el desaliento. Adicionalmente, resulta ser un excelente medio de aprendizaje para el futuro trabajo profesional en equipo.

Es Crítico

El estudiante es capaz de enjuiciar con criterios adecuados los contenidos, razonamientos, métodos y procedimientos utilizados en una disciplina o dominio específico.

Es Reflexivo

La acción no produce aprendizaje por sí misma; debe ir acompañada de reflexión sobre la propia acción y sus consecuencias.

Un reconocido autor en este ámbito, Biggs (citado en Vizcarro, 2007) concluye que para que se produzca un buen aprendizaje son necesarias condiciones tales como una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del que aprende e interacción con otros. Como este autor señala se deben tener en cuenta los entornos que favorecen u aprendizaje de estas características. Coincidimos con Vizcarro (2007) en que un aprendizaje activo se produce en entornos que enfrentan al estudiante con problemas suficientemente complejos que debe y quiere resolver. Por otra parte que el aprendiz quiera resolverlos

es importante, ya que requiere que sean motivadores, y esto se consigue, básicamente, cuando son realistas y socialmente significativos, lo que se relaciona con el sentido de la relevancia implícito en el concepto de calidad.

El aprendizaje independiente se produce en entornos abiertos y flexibles, es decir, donde el estudiante puede tomar decisiones sobre cuáles son sus objetivos de aprendizaje y sobre cómo aprender. Un aprendizaje cooperativo es posible en entornos que no sólo permiten, sino que exigen la interacción y el trabajo responsable en grupo, circunstancia que facilita el contraste y la elaboración del conocimiento. La actitud crítica se favorece, básicamente, cuando el profesor actúa como modelo y, a través de la retroalimentación adecuada, estimula al estudiante a aplicar los criterios pertinentes tanto a su propio trabajo como al de otros. El aprendizaje reflexivo, finalmente, se refiere a la reflexión sobre la acción y sus consecuencias. Para terminar de describir estos entornos, podemos mencionar que el profesor debe propiciar las fuentes de información relevantes, así como la orientación necesaria cuando el estudiante la necesite. Convenimos con Vizcarro (2007) que en el aprendizaje académico es imprescindible que la acción vaya acompañada de una intensa interacción con el profesor que guía al aprendiz en la adquisición del conocimiento. En estos entornos, es importante que el estudiante tenga la oportunidad de explorar por sí mismo la materia y resolver problemas relevantes, acompañado por el profesor cuya función es orientarle y enfrentarle con diversas situaciones que impliquen la resolución de tareas significativas y realistas.

2.4. El modelo holístico transdisciplinar de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.

Muchos investigadores están enfrascados en el reto que tiene la educación superior contemporánea, esto significa, preparar a sus estudiantes a enfrentar exitosamente este mundo globalizado. Este nivel de enseñanza deberá responder, entre otras direcciones, a lo siguiente:

- Desarrollar un proceso de formación del profesional que consolide un paradigma educativo productivo, creativo e innovador, en contraposición con el informativo, vigente esencialmente en la actividad, que deberá proporcionar la participación activa

de estudiantes y profesores en su vínculo con los nuevos enfoques y desarrollo de la producción y los servicios teniendo en cuenta nuestras propias experiencias y las internacionales. Esto implica un profundo análisis, no sólo de las concepciones, sino de las condiciones reales de cómo implementar y ejecutar dicho proceso para lograr un cambio efectivo (Fuentes, 2000, p. 16).

De este planteamiento se infiere que en la educación superior hay mucho por hacer para lograr el desempeño profesional de los egresados universitarios, quienes tendrán que enfrentar los retos de la contemporaneidad. Por tanto, la educación superior necesita plantearse la formación de profesionales que, además de una sólida instrucción y educación, desarrollen competencias que les permitan convertirse en verdaderos creadores y transformadores, capaces de autoprepararse sistemáticamente durante toda la vida.

Rodríguez (2007) cita Guzmán, quien dice:

En nuestra opinión, preparar al hombre para la vida significa mostrarle desde el aula los vínculos existentes entre las ramas del saber y el mundo que lo rodea para hacerlo partícipe. Esta es una forma de contribuir a que el aprendizaje se haga efectivo, es decir, que el proceso docente educativo se ve como un todo, donde sus componentes – lo académico, lo laboral y lo investigativo– tienen una integración sistémica. Por otro lado, cuando se analiza el término holístico responde a una totalidad, a criterio de Wertheimer: (...) en una totalidad organizada, lo que ocurre en el todo no se deduce de los elementos individuales, ni de su composición, sino al revés, lo que ocurre en el todo lo determinan las leyes internas de estructuración de ese mismo todo (Guzmán, 2002, p. 30).

En consecuencia, el todo no se explica por las partes, se manifiesta a través de las partes: el todo recibe significado de las partes insertas en él. Esto es, cierta parte de una totalidad o de un sistema tiene significación distinta si está aislada o integrada a otra totalidad, ya que sus funciones dentro de otro sistema le confieren cualidades diferentes.

Desde un enfoque holístico la formación de un profesional óptimo significa que debe haber aprendido la máxima información científica sobre su profesión con una óptica inter y transdisciplinaria, en el marco de la formación de una conciencia social y de

profundos valores éticos y morales, desarrollando su intelecto de forma que permita la capacidad crítica y el pensamiento científico creativo, así como las aptitudes que convergen con la maduración de la personalidad profesional para la toma de decisiones y el entrenamiento creativo. (UNILATINA, 2001).

2.5. Transdisciplinariedad y educación

La temática sobre *Transdisciplinariedad y educación* es realmente muy amplia y se puede trabajar desde diferentes aspectos. Sin embargo, en función de los límites impuestos para la preparación de este trabajo, vamos a limitar nuestra participación para aclarar algunos aspectos particulares, especialmente en relación con el concepto de transdisciplinariedad, de sus ejes constitutivos y algunas consecuencias educativas basadas, fundamentalmente, a partir de Nicolescu y su Manifiesto.

A nuestra manera de ver, la transdisciplinariedad no es una ciencia, no es una religión ni una filosofía, aunque para tener un pensamiento transdisciplinar se requiera una profunda capacidad de reflexión y auto-reflexión, la apertura a lo desconocido y a lo inesperado y el rigor científico necesario, como veremos más adelante. La transdisciplinariedad implica una *actitud* del espíritu humano al vivir un proceso que implica una lógica diferente, una forma compleja de pensamiento sobre la realidad, una percepción más precisa de los fenómenos. Esto implica una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan a la observación común.

Es también un *principio epistemológico* constitutivo de los procesos de construcción del conocimiento y que nos ayuda a superar los límites de las disciplinas en un intento de entender lo que está más allá de los límites establecidos o de las fronteras conocidas. Un principio que requiere que nuestro pensamiento vaya más allá de los aspectos cognitivos, basados en el desarrollo de destrezas y habilidades, de modo a que el proceso educacional pueda verdaderamente resonar en la subjetividad de cada aprendiz.

Esto es lo que enseña Nicolescu (2002, p. 105) al decir que:

“La educación de hoy se centra en la inteligencia humana, en detrimento de su sensibilidad y de su cuerpo, que era ciertamente necesario en determinada época para permitir la explosión del conocimiento. Sin embargo, esta preferencia, si sigue, nos va a arrastrar para la lógica loca de la eficacia, que sólo puede terminar en nuestra autodestrucción.”

Un principio epistemológico que, por su ocurrencia, requiere una actitud de apertura por parte del sujeto implicado, pero cuyo producto trasciende las disciplinas, rompe las barras disciplinares y se presenta desde otro nivel de realidad, en un nivel del proceso de construcción del conocimiento. Para producir este conocimiento transdisciplinar usamos la lógica ternaria, es decir, la lógica del tercero incluido,

(...) La lógica del tercero incluido o lógica de la inclusión, es una lógica de la complejidad que busca incorporar al “tercero excluido” característico de la lógica clásica, en un nivel de realidad incluyente en el cual coexisten los contradictorios. Así, la contradicción que se presenta entre dos hechos, en un nivel de realidad determinado, puede ser resuelta en un segundo nivel de realidad próximo del primero. Un ejemplo de esta lógica lo constituye el conflicto entre dos personas cuyas posiciones contrarias se presentan como irreconciliables, dado que se excluyen mutuamente. Para resolver el diferendo, es necesaria la intervención de un mediador, quien traslada el conflicto a un contexto diferente, fuera del ámbito actual, con el fin de lograr un acuerdo en el cual puedan coexistir ambas posiciones. La lógica del tercero incluido es solidaria del concepto de complejidad de los niveles de realidad y constituye un intento por explicar la manera cómo se operan los pasajes de un nivel de la realidad a otro; un ejemplo más de este principio se presenta en el caso de la materia, la cual es concebida, en su estructura fundamental, por la física mecánica sólo como partícula, excluyendo la estructura de onda, contradicción que se resuelve en otro nivel de realidad que ha sido generado por la física cuántica, en el cual se concibe a la materia no sólo como partícula o como onda, sino como ambas a la vez. Deviene de ahí la importancia del conocimiento y la comprensión de este pilar de la transdisciplinariedad, así como la formación dentro del campo del pensamiento complejo que incluye la comprensión de los niveles de realidad en que han de percibirse y tratarse los complejos e impredecibles problemas humanos, tanto individuales como colectivos, sustento luego

de las grandes posibilidades de atender las necesidades crecientes de comprensión humana, soporte de una democracia duradera, del fortalecimiento de la paz, la libertad, la justicia, la construcción de escenarios de convivencia en la interculturalidad, así como de una unidad coexistente en la diversidad. (...)

que nos ayuda a superar el nivel de realidad primordial para que el conocimiento pueda surgir en un otro nivel más amplio, superador de las contradicciones y ambivalencias e incentivador de los diferentes diálogos. Para eso, utilizamos los operadores cognitivos de la complejidad (Morin, 1995) que nos ayudan a pensar en formas complejas, a reorganizar el saber, desde una dinámica diferente, más amplia y completa. ¿Qué operadores serían estos? Entre otros existentes, los operadores principales serían los principios dialógicos, hologramático (El principio hologramático: en el que no solo la parte está en el todo, sino que el todo, en cierto modo, está en la parte.) , recursivo, auto-organizador.

El conocimiento transdisciplinar, producto de una textura compleja, dialógica, recursiva y auto-eco-organizadora, que se teje en los intersticios, en las tramas, en la intersubjetividad, en las entrañas de la pluralidad de percepciones y significados que emergen, desde una dinámica compleja presente en los fenómenos, acontecimientos y procesos constitutivos de lo que ocurre en otros niveles de la realidad. Por eso, es un producto de lo que ocurre entre los niveles de la realidad y los niveles de percepción de los sujetos y depende de su capacidad de *reflexión, de percepción y de conciencia*. El conocimiento transdisciplinar emergente establece la correspondencia entre el mundo exterior del objeto y el mundo interior del sujeto, a través de un proceso dialógico y recursivo que sucede entre ellos, y tiene la dimensión ternaria de conocimiento. Esto, a su vez, establece un nuevo sistema de valores diferentes del usado por la lógica binaria, en la cual predomina el dualismo, la fragmentación del ser humano, el sujeto separado del objeto, separado de sí mismo, del otro y de la naturaleza. Aquí, se rescata aquel sujeto que es libre de mirar, de reflexionar, de ir más allá de lo conocido, de ir más allá de lo que es disciplinar o pluri e interdisciplinar, sin que esto pueda suponer una amenaza para nadie.

Es un pensamiento que entiende el sujeto en su multidimensionalidad, y que no causa hipertrofia cerebral, sino reconociendo lo que sucede en su físico, en su emocional, como algo también crucial en el proceso de construcción del conocimiento. Se rescata,

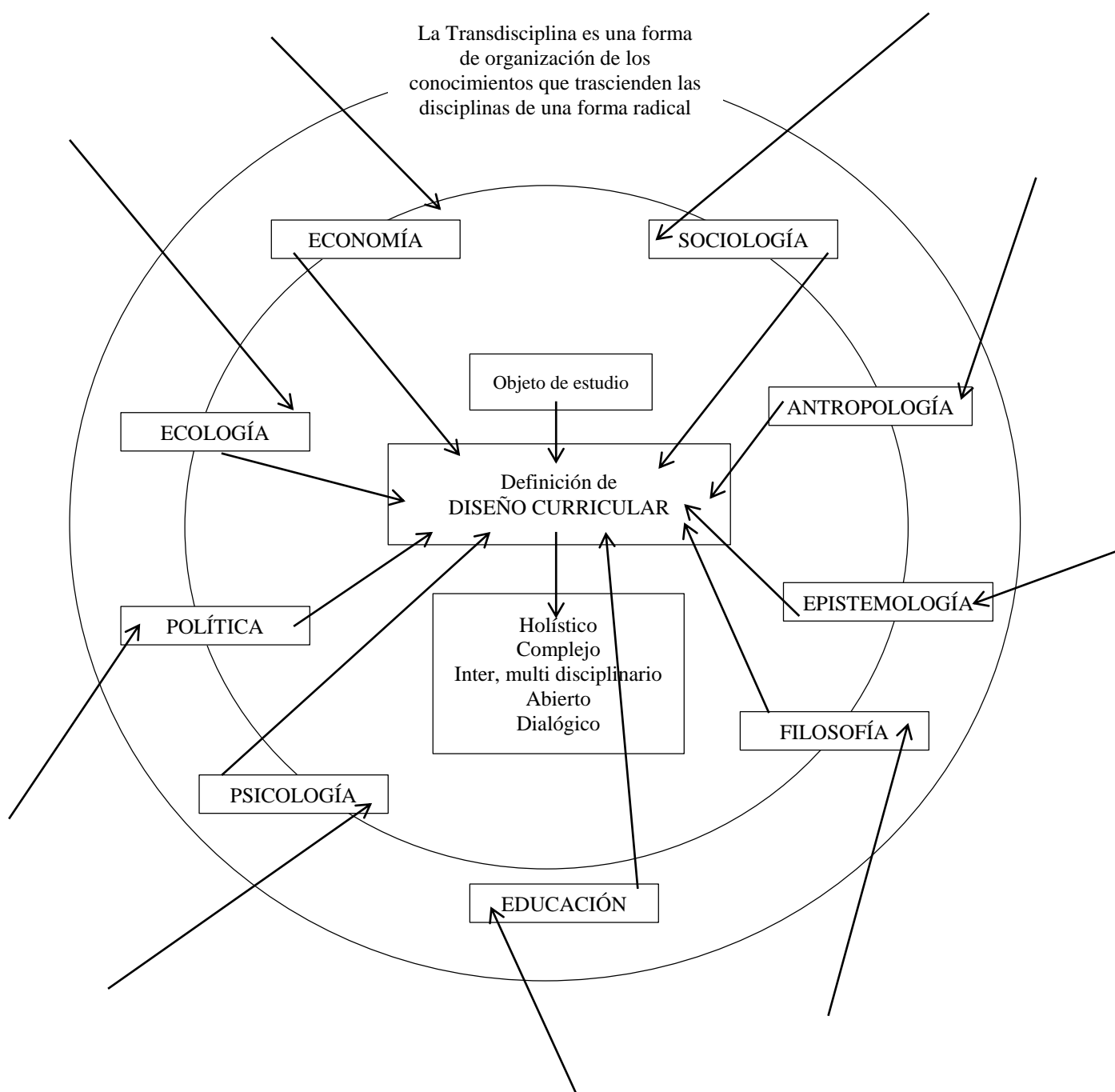
por lo tanto, la integración cuerpo/mente, pensamiento/sentimiento, conocimiento/autoconocimiento y la importancia de la flexibilidad corporal, mental y espiritual en los procesos de construcción del conocimiento, así como las actividades más sutiles relacionadas con la intuición, la ética y la estética. Este es un conocimiento que ayuda a conectar lo que antes era independiente, que entiende que dentro de cada uno de nosotros hay un microcosmo dialogando con el macrocosmo, revelándonos, así, que la realidad es mayor o menor que la suma de las partes involucradas.

Así, todo el conocimiento de carácter transdisciplinar, sea en el campo profesional o personal, explora lo que circula entre los diferentes niveles de realidad, es decir, entre el macrofísico, el microfísico y la realidad virtual, lo que está en orden implicada, doblada, escondida dentro de cada uno de nosotros. Es decir, dependiendo de los niveles de percepción del sujeto, el pensamiento transdisciplinar nos ayuda a comprender lo que es subliminal, que habita en la región en la que nuestros sentidos, a menudo, no son capaces de entrar, analizar, descifrar en un primer momento y que requiere, además de la racionalidad, la ayuda de otras dimensiones humanas, como la intuición, la imaginación, la sensibilidad, la estética, para su mejor comprensión.

Por otra parte, la transdisciplinariedad no es una nueva creencia, ni es una teoría pedagógica que reemplaza todo lo que hemos hecho en la educación hasta ahora. Como principio epistemológico que requiere una actitud abierta frente a la realidad y el conocimiento, la transdisciplinariedad exige **claridad y precisión epistemológica** para que podamos agotar todas las posibilidades relacionadas con el objeto o las disciplinas trabajadas y reconstruir el conocimiento trabajando en otro nivel.

Así, la educación, fundada en la transdisciplinariedad y apoyada en la multidimensionalidad humana, va más allá del racionalismo clásico y reconoce la importancia de las emociones, los sentimientos, la voz de la intuición en el diálogo con la razón y la emoción subyacente, recuperando la polisemia de los símbolos, los idiomas diferentes y las posibilidades de expresión humana. Por último, no reconoce la subjetividad humana como una realidad cosificante, pero como un proceso de vida del individuo/sujeto concreto.

La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical



2.5.1. Implicaciones de la transdisciplinariedad en la educación

Muchas son las implicaciones de la transdisciplinariedad, nutrida por la complejidad, en los ambientes educacionales, en las prácticas pedagógicas, en la búsqueda, en el currículo y en las sistemáticas de evaluación. En fin, en la educación en general. Ella nos lleva a tener que repensar nuestras prácticas pedagógicas, el currículo, la enseñanza, en fin, mucho de lo que ocurre en los ambientes de aprendizaje. Y en este replanteamiento de nuevas prácticas pedagógicas, se trabaja, simultáneamente con los operadores cognitivos de la complejidad, con la lógica ternaria y con lo que sucede en los diferentes niveles de realidad y de percepción de los aprendices.

Seguro, por ejemplo, podemos decir que *la transdisciplinariedad no combina con un pensamiento único y con prácticas de enseñanza, ya que valoriza el pensamiento complejo y relacional, el pensamiento articulado, auto-eco-organizador y emergente. Valoriza los procesos críticos, creativos, dialógicos y recursivos, reconociendo la autonomía relativa al aprendiz y la responsabilidad individual y colectiva. Trabaja con el concepto de aprendizaje integrado, teniendo en cuenta que los fenómenos cognitivos son inseparables de los fenómenos biofísicos*. De ahí la importancia de las estrategias pedagógicas transdisciplinares para la creación de nuevos escenarios de aprendizaje o de “momentos transdisciplinares”, como quiere Juan M. Batalloso (2009). Estrategias que favorezcan la pluralidad de espacios, de tiempos, de idiomas, de recursos y de nuevas formas de expresión, que valorizan la complementariedad de los procesos, el desarrollo de análisis acompañadas por síntesis integradoras, la presencia de una racionalidad abierta que capta la complementariedad de los procesos, las interconexiones, en vez de solo seguir trabajando con instantáneos estáticos, con divergencias conflictivas, con antagonismos paralizantes. Estos procesos también existen, pero es necesario ampliar nuestra comprensión y tratar de combinar diferentes puntos de vista y las opciones aparentemente excluyentes, opuestas y contrarias, desde lo que sucede en otro nivel de realidad y de percepción más ampliado. El diálogo es siempre necesario y fundamental, pues nadie sabe todo sobre todo y toda posición intransigente y arrogante no refleja la fusión de los fenómenos y procesos, ni la complejidad de la realidad mutante y plural.

Así, al trabajar con la lógica ternaria, el conocimiento transdisciplinar emerge desde una racionalidad abierta, dialógica, intuitiva y global, capaz de superar reduccionismos culturales, maniqueísmos, fanatismos, dogmatismos, fundamentalismos y todos los otros “ismos” que emergen de la unilateralidad de las visiones humanas.

Parte de la suposición de que todo acto educacional debe ser pensado y desarrollado siempre que posible, desde diferentes dimensiones humanas, de diferentes puntos de vista, lo que nos lleva a sugerir la participación de sujetos de diferentes áreas del conocimiento, para que puedan dialogar en búsqueda de soluciones a determinados problemas, ya que la realidad es como un sistema vivo y mutante, como totalidad emergente que siempre nos escapa algo. Desde luego hay la necesidad del apoyo de otros especialistas y de otras formas de ver las cosas más penetrantes que la nuestra para comprender mejor la realidad educacional. Esto ocurre porque los fenómenos educacionales deben ser comprendidos en su multidimensionalidad, teniendo en cuenta la multicausalidad y multireferencialidad que ocurren. Estas tratan de entender las relaciones, las conexiones y los vínculos más importantes. Una multireferencialidad que tenga en cuenta la variedad de perspectivas y de referencias, las múltiples lecturas y diferentes visiones, teniendo en cuenta que la multireferencialidad también es un abordaje provisional en un intento de saber los conocimientos plurales y la complejidad de los fenómenos que ocurren.

Esto implica también la necesidad de trabajar con la multidimensionalidad humana desde estrategias de aprendizaje que envuelvan no solo los aspectos racionales, técnicos y simbólicos, pero también los aspectos intuitivos, míticos, mágicos y afectivos y los múltiples idiomas que dan sentido y significado a la existencia humana.

La transdisciplinariedad, por otro lado, también nos dice que *no podemos seguir privilegiando las prácticas evaluativas burocráticas, reduccionistas y de fragmentación de la realidad. Es importante crear condiciones que permitan diferentes lecturas de la realidad, siempre contextualizando el objeto de evaluación y utilizando instrumentos diferentes facilitadores de una*

evaluación que favorezca las diferentes dimensiones humanas. Ella también nos advierte sobre la importancia de trabajar la evaluación en su dimensión ternaria, es decir, la auto evaluación, la hetero evaluación y la eco evaluación, así como las dimensiones formadoras, formativas y sumativas, explorando debidamente las peculiaridades de cada una. Por ejemplo, la dimensión auto-formadora de la evaluación promueve los aspectos meta cognitivos, las actividades auto-reflexivas del aprendiz, que es esencial para la construcción de su autonomía relativa desde lo que ocurre en los procesos auto-eco-organizadores. Una evaluación que privilegie la diversidad de puntos de vista, de percepciones de la realidad, lo que exige una pluralidad de idiomas, instrumentos, puntos de vista, análisis y síntesis enriquecedoras.

En relación con el currículo, es posible observar que la transdisciplinariedad, nutrida por los operadores cognitivos de la complejidad, nos sugiere que el currículo es un espacio vivo de construcción del conocimiento que resulta del pensamiento, de las experiencias, de los sujetos y de sus interacciones de naturaleza biológica y socio-cultural, interacciones que ocurren dentro y fuera del espacio escolar. Es un proceso y, al mismo tiempo, un producto que se auto-eco-organiza desde una práctica curricular de naturaleza compleja y transdisciplinar. En este caso, se recomienda la construcción de un círculo como expresión de la vida, como expresión del encuentro de procesos vitales y cognitivos, ya que la vida y el aprendizaje son inseparables. Y la vida se produce desde una organización autopoiética (Maturana y Varela, 1995), o sea, que se autoproduce, donde las relaciones e interacciones se auto-eco-organizan cuando sea necesario.

Así que, es un currículo en acción, en movimiento, abierto a la vida. Un currículo como expresión de la vida, abierto a lo que ocurre en el mundo, en el medio ambiente, en el entorno socio-cultural, vuelto para la solución crítica y creativa de los problemas; un currículo que se va auto-eco-produciendo en el propio proceso educativo, que se va transformando desde las relaciones y de las interacciones que se producen. Un currículo derivado de los contextos y de los aprendices, que no ignora el papel de los conflictos, de las contradicciones, de las emergencias, de las ambigüedades y de las ambivalencias, reconociéndolas como algo importante, pero siempre que sea posible, intenta,

al mismo tiempo, superarlas a través de procesos auto-eco-organizadores que garanten la dinámica de la vida.

Un currículo que trasciende las fronteras y rompe las barreras programáticas y todo lo que limita el pensamiento, el sentimiento y la acción del aprendiz; un currículo que se materializa mediante la creación de un espacio de producción de conocimiento que no se caracteriza por la producción linear, determinista, ordenada, pero por una producción que presenta una dinámica no linear, un flujo en una red, que está sujeta a las bifurcaciones, al imprevisto, a lo inesperado, a las emergencias... Así, se valoriza el conocimiento como el producto de un proceso de un sujeto pensante articulado, multidimensional, que integra cuerpo y mente, cognición y vida, razón y emoción, donde todo está entrelazado en profunda comunión.

2.5.2. Importancia de transdisciplinariedad

Por último, debemos destacar, en este momento, que la transdisciplinariedad nos ayuda a entender que ya no podemos seguir trabajando con propuestas didácticas apoyadas en un pensamiento determinista y reduccionista, en una planificación positivista y en una metodología que fragmenta la realidad, el conocimiento y la vida. No podemos seguir sobrevalorando el método didáctico como un modelo abstracto y formal que supuestamente quiere poner orden en todas las unidades del conocimiento. No podemos seguir privilegiando esta u otra estructuración del método didáctico, es decir, o privilegiando el objeto, o el sujeto o el contexto social en que las cosas suceden.

Debemos ser más conscientes de todo esto e intentar superar cualquier tipo de relación dicotómica y cualquier formalismo didáctico de prácticas pedagógicas y didácticas más en línea con los fundamentos de la ciencia actual. Ya no es posible aceptar la escuela reproductora del conocimiento linear, predeterminado y un discurso pedagógico pobre y autoritario. La reproducción del conocimiento y las prácticas de instrucción, como fue dicho anteriormente, no combinan con los pensamientos complejos y transdisciplinares que

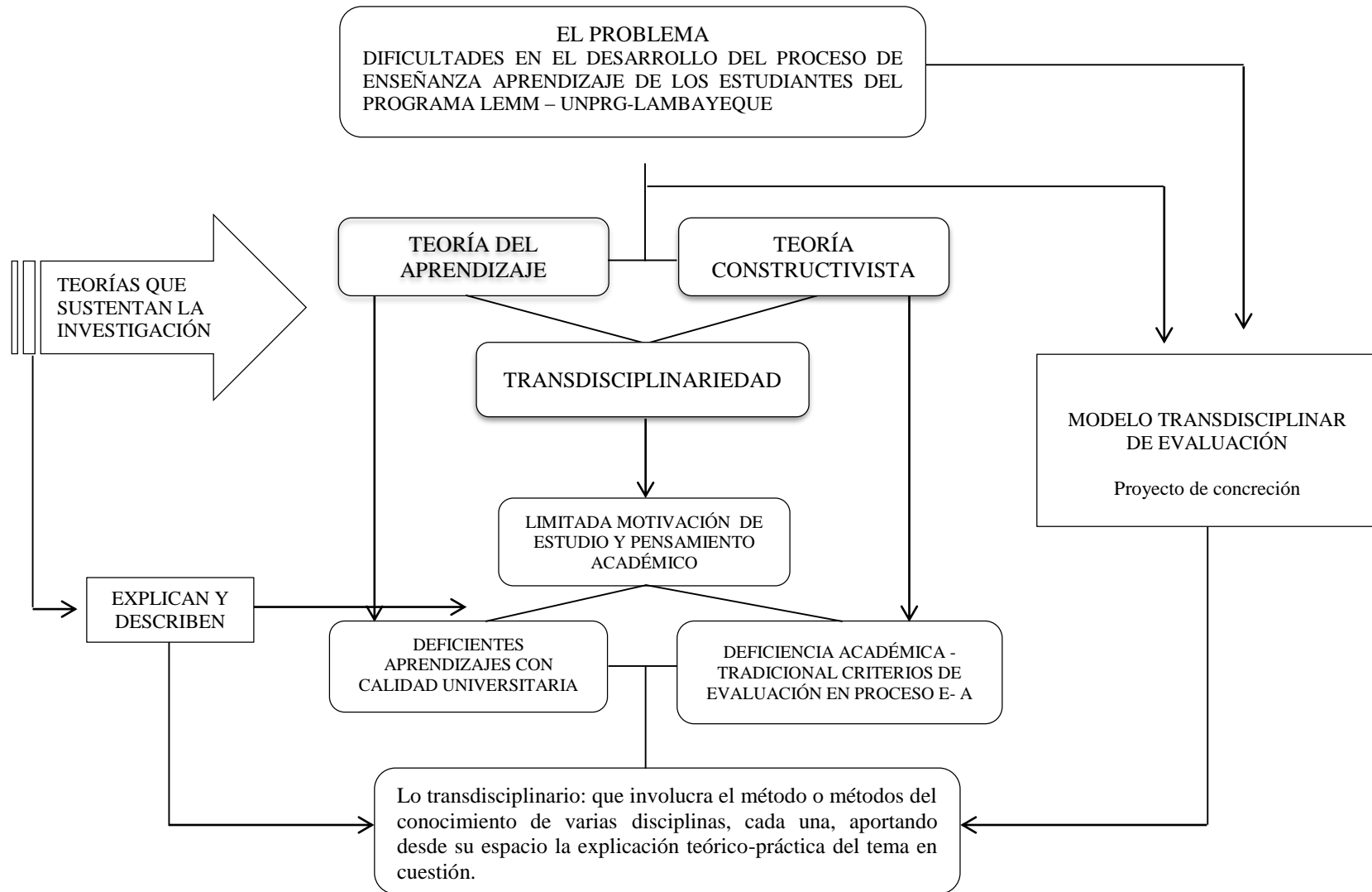
requieren un nuevo diálogo, nuevas aperturas, un pensamiento más reflexivo y constructivo, auto-eco-regulador y emergente, lo que nos revela la imposibilidad estructural del aprendiz a someterse a las acciones del medio ambiente y a reproducir su destino histórico.

La transdisciplinariedad, nutrida por la complejidad, exige que cada docente cree ambientes y contextos de aprendizaje más dinámicos y flexibles, más cooperativos y solidarios, la creación de ecosistemas educacionales en los cuales predominen la solidaridad, la asociación, la ética, la generosidad, el compañerismo, el diálogo en la búsqueda constante de soluciones a los conflictos emergentes, así como el respeto por las diferencias y el reconocimiento de la diversidad cultural, de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje que tanto enriquecen las experiencias individuales y colectivas, experiencias que tanto embellecen nuestras vidas.

Ella implica el desarrollo de prácticas educativas que mejoren la capacidad de reflexión de nuestros estudiantes, que desarrollen su autoconocimiento, la capacidad de interiorización y armonización, así como facilitar los procesos de construcción de conocimiento, relacionados con el desarrollo humano.

En este sentido, estamos de acuerdo con Agustín de la Herrán y sus colaboradores (2005) cuando dicen que la conciencia más compleja e transdisciplinar, *a priori*, es menos fragmentada y parcial. Probablemente, pero no ciertamente, decidirá mejor, pues estará en mejores condiciones de tomar decisiones mejor fundamentadas y para desarrollar acciones más compatibles, desde estados de conciencia superiores.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL MODELO TRANSDICIPLINAR



CAPÍTULO III
PRESENTACION DE LOS
RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y
PROPUESTA

CAPÍTULO III: PRESENTACION DE LOS RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA

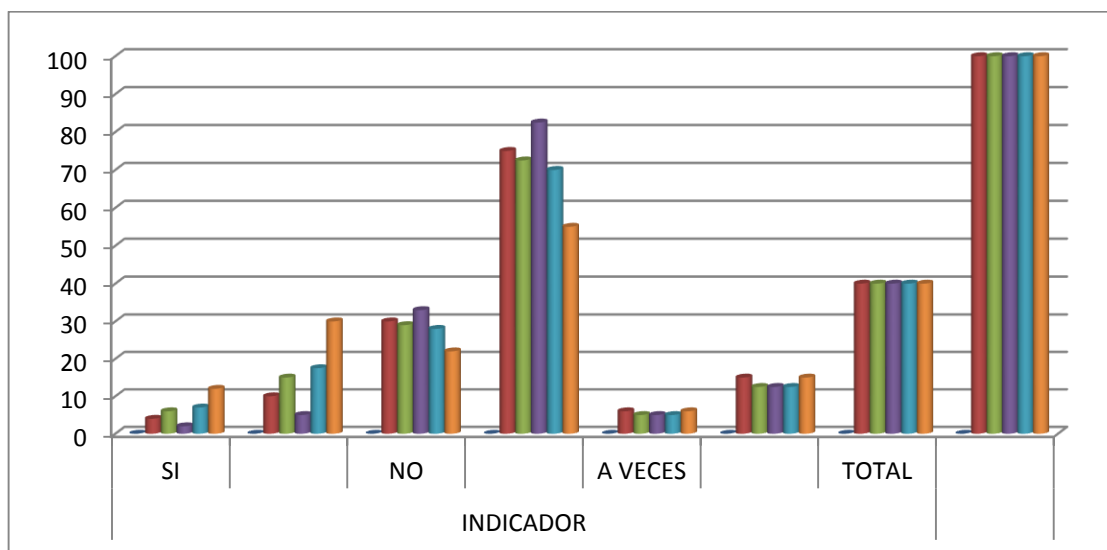
3.1. Resultados

Tabla 1.

INDICADOR: Limitaciones que presentan los aprendizajes universitarios

o	ITEMS	INDICADOR						TOTAL	
		SI		NO		A VECES			
		o		o		o		o	%
1	Manifiesta cualidades propias de una enseñanza superior	4	0	0	5.0	6	5.0	0	100
2	Demuestran habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.	6	5.0	9	2.5	5	2.5	0	100
3	Expresan habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional.	2	5.0	3	2.5	5	2.5	0	100
4	Evalúan críticamente lo aprendido	7	7.5	8	0.0	5	2.5	0	100
5	Expresan dominio pedagógico.	2	0.0	2	5.0	6	5.0	0	100

FUENTE: Ficha de Observación aplicada a 40 estudiantes del Programa LEMM- Ferreñafe, De la especialidad Educación inicial, FACHSE-UNPRG, Lambayeque.



INTERPRETACIÓN:

Interpretación:

Luego de aplicada la ficha de observación a 40 estudiantes sobre los distintos ítems relacionadas al indicador Deficientes aprendizajes con calidad universitaria se pudo observar que:

- Con respecto al ítem **Manifiesta cualidades propias de una enseñanza superior**, el 10% estudiantes lo manifiesta (04) lo hace; mientras que un 75% (30 estudiantes) no lo hace y un 15% lo hace a veces.
- De acuerdo al ítem **Demuestran habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico** Sólo el 15% de los estudiantes (06) de un total de 40 demuestran habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico, mientras que el 72% (29) no lo hace; (12.5%) 05 estudiantes a veces.
- De acuerdo al ítem **Expresan Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional**, se obtuvieron los datos que un 05% (02) lo hace, mientras que el 82.5% (33) no lo hace, 07 estudiantes 12.5% (05) estudiantes a veces expresa Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional.
- En el ítem **Evalúa críticamente lo aprendido**, se observó que sólo 17.5% (07) estudiantes evalúa críticamente lo aprendido; 70% o sea (28) estudiantes de la muestra no evalúa críticamente lo aprendido, sólo el 12.5 a veces.

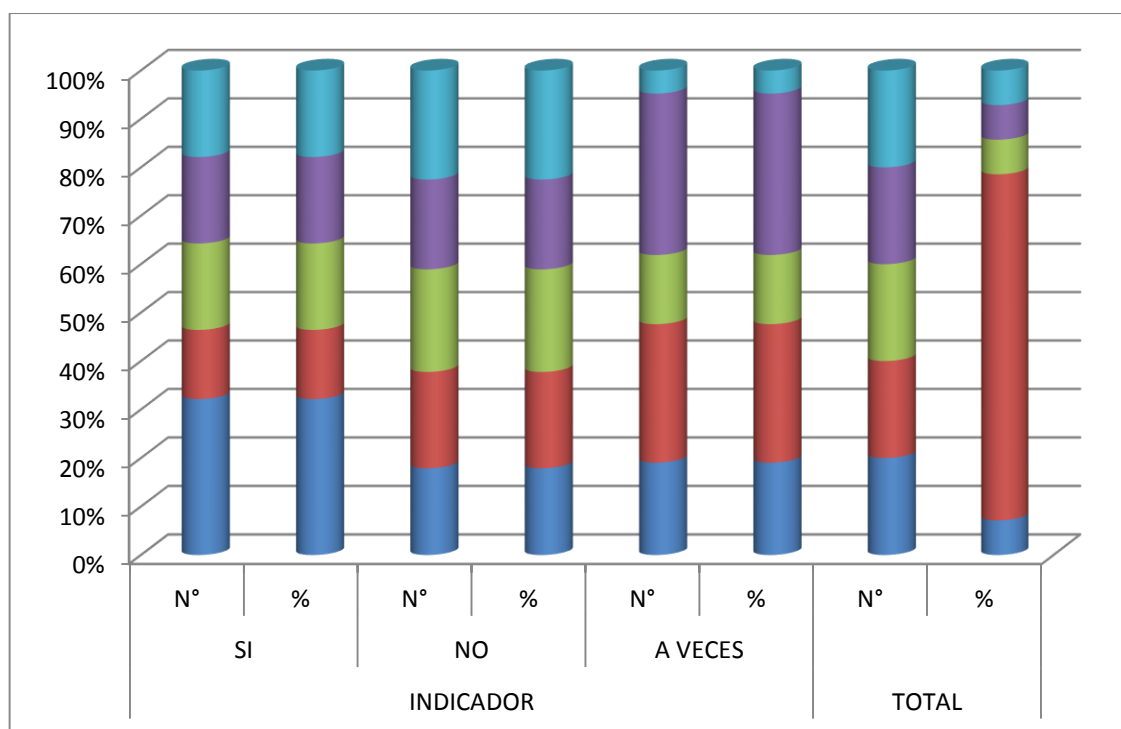
Con respecto al ítem **Expresa dominio pedagógico**, se observó que lo hacen 30% (12) estudiantes; el 55.5% (22) estudiantes no lo hace y 15% (06) estudiantes lo hace a veces.

Tabla 2.

INDICADOR: Motivación para el estudio y desarrollo del pensamiento

o	ITEMS	INDICADOR						TOTAL	
		SI		NO		A VECES			
		o		o		o		o	%
1	Manifiestan interés por los aprendizajes.	9	2.5	7	7.5	4	0.0	0	100
2	Demuestran alegría y optimismo por investigación académica.	4	0.0	0	5.0	6	5.0	0	100
3	Muestran interés en las programaciones académicas	5	2.5	2	0.0	3	7.5	0	100
4	Expresan problemas emocionales	5	2.5	8	0.0	7	7.5	0	100
5	Manifiestan dudas sobre la carrera elegida	5	2.5	4	5.0	1	2.5	0	100

FUENTE: Ficha de Observación aplicada a 40 estudiantes del Programa LEMM- Ferreñafe, De la especialidad Educación inicial, FACHSE-UNPRG, Lambayeque.



Interpretación:

En el cuadro sobre Limitada motivación de estudio y pensamiento aplicado a los 40 estudiantes se observa:

De acuerdo al ítem **Manifiestan interés por los aprendizajes**, se obtuvieron los datos que el 67,5% (27) estudiantes no manifiestan interés por los aprendizajes, sólo lo manifiestan el 22.5% (09) estudiantes, si manifiestan interés por los aprendizajes, 10% (04) a veces lo manifiesta.

- De acuerdo al ítem **Demuestran alegría y optimismo por investigación académica**, se obtuvieron los datos que el 10% de los estudiantes la demuestran, en cambio el 75% (30) estudiantes no lo hace, el 15% (06 estudiantes) a veces.

- En el ítem **Muestran interés en las programaciones académicas**, se observó que el 80% (32) estudiantes de la población no muestran interés en las programaciones académicas, 12% (05 estudiantes) si muestran y 7.5% (03) a veces muestran interés en las programaciones académicas.

- Con respecto al ítem **Expresan problemas emocionales**, se observó que 70% (28) estudiantes no lo hace, el 12.5% (05) estudiantes expresan problemas emocionales, el; 17.5%(07) estudiantes a veces.

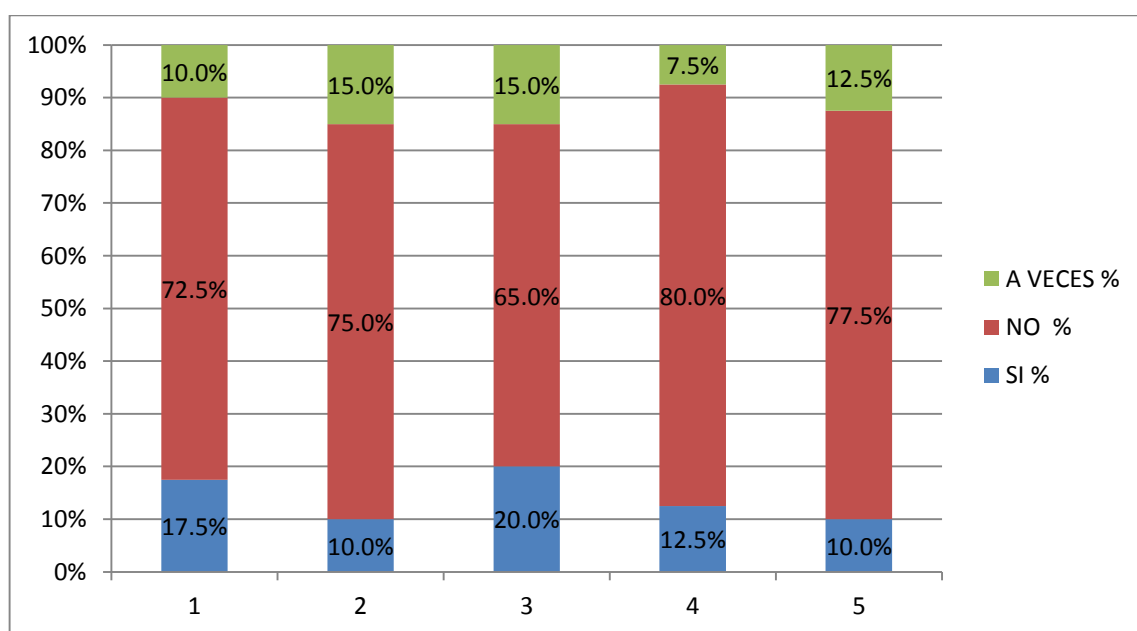
- De acuerdo al ítem **manifiestan dudas sobre la carrera elegida**, se observó que el 85%(34) no lo hacía, 12.5%(05) de los encuestados si manifestaban dudas sobre la carrera elegida y el 2.5% (01) estudiante a veces.

Tabla 2.

INDICADOR: Uso de las tecnologías educativas

	ITEMS	INDICADOR						TOTAL	
		SI		NO		A VECES			
		o		o		i		o	
1	Poseen innovación tecnológica educativa.	7	7.5	9	2.5	4	0.0	0	00
2	Muestran dominio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación	4	0.0	0	5.0	6	5.0	0	00
3	Utilizan las herramientas digitales y virtuales en clase: pizarra, retroproyector de filmas.	8	0.0	6	5.0	6	5.0	0	00
4	Manejan algún programa y aplicación informática en clase.	5	2.5	2	0.0	3	7.5	0	00
5	Cuentan con algún dominio informático.	4	0	1	7.5	5	2.5	0	00

FUENTE: Ficha de Observación aplicada a 40 estudiantes del Programa LEMM- Ferreñafe, De la especialidad Educación inicial, FACHSE-UNPRG, Lambayeque.



Interpretación:

*Al realizar una ficha de observación a 40 estudiantes sobre los distintos ítems relacionadas al indicador **Dificultades del uso de las tecnologías educativas** se pudo observar que:*

- Con respecto al ítem Poseen innovación tecnológica educativa, el 17.5% (07) de los estudiantes, poseen innovación tecnológica educativa, el 72.5% (30) no, 10% (4) a veces.
- De acuerdo al ítem **Muestran dominio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación**, se observó que el 10% (04) de los estudiantes muestran dominio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, mientras que el 75% (30) estudiantes no lo hace y el 15% (6) estudiantes a veces.

De acuerdo al ítem **Utilizan las herramientas digitales y virtuales en clase: pizarra, retroproyector de filmi**nas, se obtuvieron los datos que el 20% (08) estudiantes realizan el ítem, en cambio el restante 65% no lo hace y el 15% (6) estudiantes a veces.

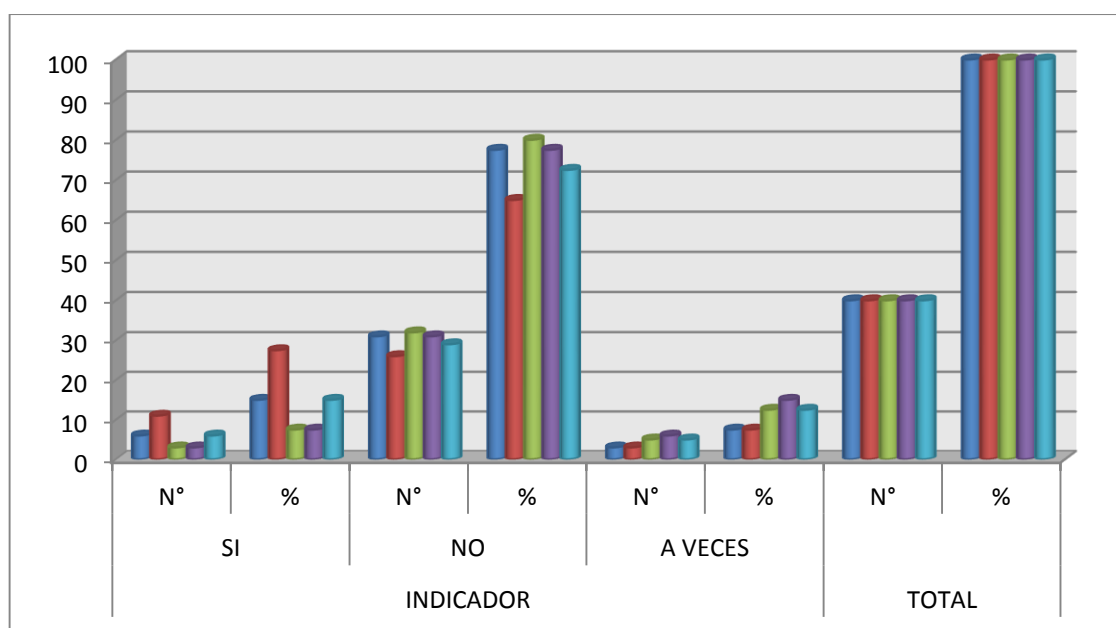
- En el ítem **Manejan algún programa y aplicación informática en clase**, se observó que el 12.5% de la población si manejan algún programa y aplicación informática en clase, el 80% (32) estudiantes no lo practica, el 7.5%(03) estudiantes a veces.
- Con respecto al ítem **Cuentan con algún dominio informático**, se observó que el 10%(04) estudiantes cumplen con el ítem, mientras que el 77.5% (31) no lo hace y el 12.5% (05) estudiantes a veces Cuenta con algún dominio informático.

Tabla 3.

INDICADOR: Criterios de evaluación académica en proceso E- A

°	CRITERIO	INDICADOR						TOTAL	
		SI		NO		A VECES			
		°		°		°		°	
1	Manifiestan evaluaciones con criterios de evaluación y promoción (Observación directa y sistemática, Análisis de producción académica).	6	5.0	1	7.5	3	7.5	0	00
2	Presentan Evaluación con registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso E-A	1	7.5	6	5.0	3	7.5	0	00
3	Ejecutan una evaluación inicial.	3	.5	2	0.0	5	2.5	0	00
4	Adquieren información de evaluación de los recursos humanos y materiales de que dispone la institución.	3	7.5	1	7.5	6	5.0	0	00
5	Obtienen evaluación de acuerdo a los criterios y objetivos alcanzar. .	6	5	9	2.5	5	2.5	0	00

FUENTE: Ficha de Observación aplicada a 40 estudiantes del Programa LEMM- Ferreñafe, De la especialidad Educación inicial, FACHSE-UNPRG, Lambayeque.



Interpretación:

*Al realizar una ficha de observación a 40 estudiantes sobre los distintos ítems relacionadas al indicador **Deficiencia académica - tradicional criterios de evaluación en proceso E- A** se pudo observar que:*

Con respecto al ítem **Manifiestan evaluaciones con criterios de evaluación y promoción (Observación directa y sistemática, Análisis de producción académica)** el 15% (06) de los estudiantes si, de contrario al restante 77.5%(31) no lo realiza o tiene dificultades para hacerlo y 07.5% (03) a veces lo hace.

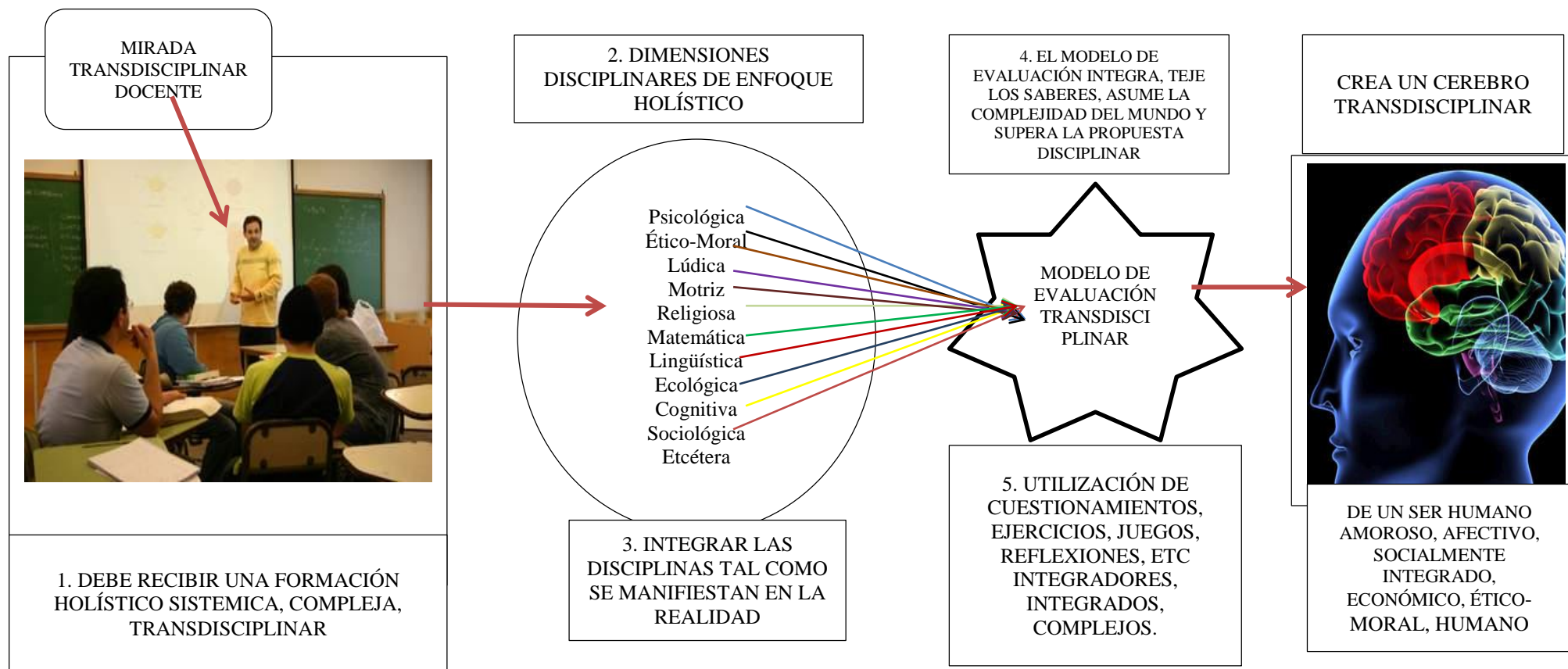
De acuerdo al ítem **Reciben Evaluación con registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso E-A**, se observó que el 27.5% (11) de los estudiantes observados responden positivamente frente al ítem, mientras que el 65% (26) de los estudiantes no lo hacen y 7.5% (03) estudiantes a veces lo reciben.

- De acuerdo al ítem **Ejecutan una evaluación inicial**, se obtuvieron los datos que el 7.5% de los estudiantes reciben el ítem, en cambio el restante 80%(32) estudiantes no **reciben una evaluación inicial** y el 12.5% (05) estudiantes a veces.

- En el ítem **Adquieren información de evaluación de los recursos humanos y materiales de que dispone la institución**, se observó que el 7.5% (03) estudiantes, de la población acepta el ítem en cuestión y el restante 77.5% no perciben y el 15.0% (06) estudiantes a veces.

- De acuerdo al ítem **obtienen Evaluación de acuerdo a los criterios y objetivos alcanzar** se observó que el 15% (06) de los encuestados si son evaluados **de acuerdo a los criterios y objetivos alcanzar**, en cambio el otro 72.5% (29) estudiantes no y 12.5% (05) estudiantes a veces

MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EVALUACIÓN: OPERATIVIDAD TEÓRICA



FUENTE: Red Internacional del Campo Unificado de la Educación.
 ADECUACIÓN: del investigador

MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EVALUACIÓN: OPERATIVIDAD PRÁCTICA

PROYECTO

MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Responsable del Proyecto:

Mg. William Peche Cieza

Entidad Responsable:

Facultad de Educación: Programa LEMM – Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Propósito:

Desarrollar la capacidad necesaria para elaborar propuestas de nivel intelectual, conocimientos académicos, pertinencia conductual de educación superior y eficiente desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje (Aspiración del Objetivo General de la Investigación)

I.- Presentación.

La Educación Superior, en el mundo en general y en la subregión costera en particular, está sometida a altas exigencias como consecuencia del desarrollo de las fuerzas productivas y en especial de las técnicas comunicacionales, sobre la base de la electronización y automatización de los procesos productivos y de servicios, lo que ha traído, a nivel mundial, la globalización económica, pero sin resolver y, en ocasiones agudizando, las contradicciones sociales de cada país en particular y a escala mundial.

El mundo actual, que ha negado tanto al racionalismo del modernismo, que absolutizó lo científico y que lo hace coincidir con lo mecánico; así como también niega lo místico, como expresión decadente de lo científico, se quedó sin norte, sin brújula, en que proliferan lo constructivista, el neoliberalismo y la economía de mercado, lo que genera una cosmovisión nihilista, que solo cree en el caos. En nuestra opinión la nueva

etapa en gestación se tiene que fundamentar en la necesidad de la conjunción armónica, se diría dialéctica, de lo espiritual con lo material.

Esta situación exige a las Instituciones académicas un alto nivel de pertinencia, es decir, que respondan a las necesidades del medio social en que se desempeñan; así como que, en todos sus procesos: docencia de pregrado y posgrado, investigativo y de interacción social posean un alto rendimiento: eficacia, eficiencia y efectividad; que se traduzca consecuentemente en instituciones de excelencia; y que mantengan en un alto grado las relaciones internacionales, procurando establecer *redes* de trabajo entre ellas.

Este Modelo Transdisciplinar contiene un sustento teórico y un plan de acción práctico, fundamentados en la teoría del aprendizaje constructivista y la visión transdisciplinaria posmoderna, para mejorar la deficiente calidad de enseñanza aprendizaje en los estudiantes universitarios del nivel de Educación Inicial del programa- LEMM-Ferreñafe- FACHSE UNPRG.

Es importante porque sirve para resaltar la importancia de una apropiada evaluación en la formación profesional de los universitarios en calidad enseñanza aprendizaje, como una poderosa motivación positiva para un cambio a nivel personal y profesional, a sí mismos y ante la sociedad, eliminando dificultades del tradicionalismo evaluativo y del aprendizaje memorístico, ser debidamente interesados y motivados por los aprendizajes acorde a su nivel académico, con una adecuada didáctica y pedagogía universitaria, ello permite que su potencial natural se manifieste con una mejor calidad educativa y se logre mejores aprendizajes con estudiantes –futuros profesores-, competentes. Además, este modelo contribuye a rescatar el valor de la calidad educativa como un medio eficaz que estimula lograr académicos en formación profesional de eficiente desempeño laboral hoy en día, ante este mundo tan competitivo, y más aun teniendo en cuenta la carrera de educación que es uno de los pilares más importantes para el desarrollo del país.

II. Antecedentes de Creación

Desde hace varias décadas, las universidades de la región costera, incluida la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, han venido haciendo esfuerzos por elevar la calidad pedagógica del claustro docente realizándose cursos de diplomados en pregrado y posgrado orientados al desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica

obteniéndose como resultado un número elevado de docentes con el correspondiente nivel y la elevación de la calidad pedagógica. Las exigencias de preparar recursos humanos, así como la existencia de una masa crítica de docentes universitarios, crea las condiciones para que la red de universidades de formación, aspire a formar profesionales del más alto nivel científico investigativo, docente y técnico.

III. Objetivos

- Mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje, en el Programa LEMM, a través del uso de diversas técnicas didácticas de evaluación, de orientación transdisciplinar.
- Crear un ambiente evaluativo, único y provechoso, para discutir temas relacionados con las ciencias sociales (esto es, política, historia, economía, y cultura posmoderna).
- Motivar el aprendizaje autónomo en de toda temática.
- Promover el pensamiento crítico y las habilidades analíticas al comparar aspectos culturales, sociales y de gestión pedagógica.
- Desarrollar habilidades de colaboración, explorar la conveniencia del entorno virtual para estudiantes de distintas disciplinas, instituciones. El objetivo último es mejorar su conocimiento de las nuevas tecnologías acorde a su nivel académico.

IV. Marco teórico

La existencia de múltiples métodos de enseñanza ha llevado a su clasificación por distintos autores que también han tratado de poner, dialécticamente, su complemento evaluativo. Así, Pujol y Fons (1981) definen las formas didácticas que consideran básicas en la enseñanza universitaria: la lección magistral, la enseñanza en pequeños grupos y el sistema tutorial. Otros autores, Brown y Atkins (1988) mantienen las dos primeras categorías, la lección magistral y la enseñanza en grupos pequeños, presentando dos nuevas categorías: la enseñanza en laboratorios y la investigación independiente con supervisor. De manera similar, Colom et al. (1988) clasifican los métodos de enseñanza en cuatro principales grupos: métodos de enseñanza colectiva, en grupo, individualizada, y de enseñanza experimental.

En este contexto, se consideró oportuno, emplear los métodos de investigación independiente con supervisor, a través de la discusión en pequeños grupos (Pujol y Fons, 1981). *Estos métodos permitieron al alumno trabajar en grupo*, pudiendo de esta manera presentar y defender sus aportaciones, resolver problemas, aplicar conocimientos, evaluar las ideas de los demás, y recibir confirmación de su proceso de asimilación, entre otros aspectos.

Los objetivos principales de esta modalidad de enseñanza práctica se resumen en tres:

- Lograr la individualización de la enseñanza, ya que el profesor puede llegar a cada alumno individualmente, conocer sus problemas y dificultades.
- Conseguir la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Aprender a trabajar en equipo, desarrollando las habilidades entre los miembros del grupo y el liderazgo.

3.2. Técnicas de evaluación

El simposio, la mesa redonda, el panel, el examen por una comisión, y el debate público; Técnicas menos estructuradas o más informales, como: reuniones preliminares en pequeños grupos y diálogos simultáneos; y otras técnicas, como el método del caso, las actividades de representación o role-playing y los juegos.

En nuestro caso, hemos optado por técnicas menos estructuradas o más informales, dado que partimos del supuesto de que para llegar al nivel de “dominio” de los conocimientos, destrezas y actitudes, el camino más corto e interesante es el aprendizaje activo (aprender a hacer haciendo) y cooperativo (aprendiendo con los pares).

El aprendizaje cooperativo, Slavin (1990), lo define como estrategias de instrucción en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. La utilización de medios y recursos didácticos en las distintas metodologías docentes resulta sin duda de

gran ayuda. Los medios y recursos didácticos, según señala Cebrián (1994), constituyen una parte de todo programa docente al determinar a los otros elementos (objetivos, contenidos, metodologías) y ser orientados, diseñados y producidos en función de éstos.

3.3. Metodología de la Propuesta

El presente modelo de evaluación asume y propone una metodología activa, dinámica, integradora y flexible para adaptarse a la realidad de los entes involucrados en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, puesto que es un modelo que intenta romper esquemas tradicionales y lineales. Considera importante los ***Ambientes de inter aprendizaje que*** son espacios de encuentro e inter aprendizaje ya sea al interior o fuera de la Institución Universitaria, donde los estudiantes, docentes y comunidad se reúnen para auto, inter y meta transformarse en sujetos protagonistas de bien y cambio social; los ***Grupos de inter aprendizaje que son*** equipos de formación, aprendizaje y acompañamiento mutuo, donde estudiantes, docentes y especialistas analizan el problema, reflexionan alternativas de solución en la mejora y se proyectan a la sociedad académica.

V.- Propuesta de concreción: (Páginas siguientes)

MÓDULOS	HABILIDADES/ CAPACIDADES	EJE DE FORMACIÓN	METODOLOGÍA	PRODUCTO ACREDITABLE
<p>Propósito:</p> <p>1. El docente debe recibir una formación holístico sistémica, compleja, transdisciplinar</p> <p>MÓDULO I DENOMINACIÓN:</p> <p>Modelo transdisciplinar</p>	<p>1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</p> <p>2. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión</p> <p>3. Capacidad de comunicación oral y escrita.</p> <p>4. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación</p>	<p>1. Visión Holística</p> <p>2. Teoría de sistemas</p> <p>3. Visión holístico sistémica,</p> <p>4. Teoría de la complejidad</p> <p>5. Pensamiento complejo,</p> <p>6. Teoría Transdisciplinar</p> <p>7. Transdisciplinariedad y educación</p> <p>8. Teoría constructivista</p> <p>9. Conectividad: social, emocional relacional en los procesos de formación</p> <p>10. Filosofía de la complejidad.</p> <p>11. Pedagogía, Didáctica y Evaluación Transdisciplinar</p>	<p>Se emplea el enfoque transdisciplinario pues, un tema o problema o aspecto de la realidad educativa se estudia/investiga a través de varias disciplinas para comprender los mecanismos subyacentes que pueden estar ocultos a la visión disciplinaria.</p> <p>Por ejemplo: Tema: Educación: Visión Holística. Disciplinas utilizadas: Psicología, Filosofía de la</p>	<p>Requisito de aprobación del Módulo:</p> <p>Monografía</p> <p>Denominación:</p> <p>MODELO TEÓRICO TRANSDISCIPLINAR DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS</p>

<p>de evaluación para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Duración: 5 meses</p>	<p>5.Capacidad de investigación</p> <p>6.Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</p> <p>7.Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas</p>	<p>en pregrado</p> <p>12.Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación</p> <p>13. Sistema de evaluación educativa desde la visión transdisciplinar.</p> <p>14. Teoría de la conciencia</p> <p>15.Pedagogia de la ternura</p>	<p>Educación, Sociología, Pedagogía, Antropología, Axiología, etc.</p> <p>Producto acreditable: Monografía: La educación holística. Características. Aplicaciones.</p> <p>Por lo tanto, la investigación transdisciplinaria se ocupa de fenómenos que se manifiestan, ocurren e interesan a la ciencia desde una perspectiva que trasciende a los distintos horizontes disciplinarios.</p>	
--	--	---	--	--

MÓDULOS	HABILIDADES/ CAPACIDADES	EJE DE FORMACIÓN	METODOLOGÍA	PRODUCTO ACREDITABLE
<p>Propósito:</p> <p>2. Integración de las dimensiones disciplinares en el enfoque holístico</p> <p>MÓDULO II DENOMINACIÓN:</p> <p><i>Aptitudes y actitudes trasdisciplinares en el</i></p>	<p>1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</p> <p>2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</p> <p>3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo</p> <p>4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión</p> <p>6. Capacidad de</p>	<p>1.Desarrollo de las cualidades profesoras, propias de la enseñanza superior</p> <p>2.Desarrollo de las habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico, en la manifestación de los modos de actuación (aptitudes y actitudes propios de la profesión docente)</p> <p>3.Desarrollo de las habilidades para engramar</p>	<p>Se emplea el enfoque transdisciplinario pues, un tema o problema o aspecto de la realidad educativa se estudia/investiga a través de varias disciplinas para comprender los mecanismos subyacentes que pueden estar ocultos a la visión disciplinaria.</p> <p>Por ejemplo: Tema: Educación: Visión Holística. Disciplinas utilizadas: Psicología, Filosofía de la</p>	<p>Requisito de aprobación del Módulo:</p> <p>Clase magistral transdisciplinaria</p> <p>1. Contextualización (Ubicación del tema, antecedentes, saberes previos). Dirige el docente.</p> <p>2. Los estudiantes exponen ante sus compañeros la investigación teórica del tema utilizando como</p>

<p><i>desarrollode los aprendizajes universitarios</i></p> <p>Duración: 5 meses</p>	<p>comunicación oral y escrita</p> <p>8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación</p> <p>10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</p> <p>11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes Diversas</p> <p>15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</p>	<p>saberes (conocimientos) y, aplicar los a problemas prácticos del campo profesional del LEMM</p> <p>4. Desarrollo de la personalidad docente para expresar su dominio pedagógico y didáctico bajo el enfoque transdisciplinar.</p> <p>5.Evaluación transdisciplinar procesal sostenida para asumir críticamente lo aprendido</p>	<p>Educación, Sociología, Pedagogía, Antropología, Axiología, etc.</p> <p>Producto acreditable: Clase Magistral Transdisciplinaria</p> <p>1.El Problema</p> <p>2. Formulación de hipótesis</p> <p>3. Marco Teórico</p> <p>4.Propuesta de solución</p>	<p>universo el Marco Teórico.</p> <p>3. Exposición de un vídeo sobre el tema (obligatorio) 10 minutos.</p> <p>4.Espacio de reflexión</p> <p>Criterios: Filosófico, epistemológico, científico, tecnológico.</p> <p>5. Relación teoría/práctica: ¿Cómo funciona en la realidad? ¿Cómo debe funcionar?</p> <p>6.Conclusiones</p>
---	--	--	---	--

MÓDULOS	HABILIDADES/ CAPACIDADES	EJE DE FORMACIÓN	METODOLOGÍA	PRODUCTO ACREDITABLE
<p>Propósito:</p> <p>2. Asumir –en la objetividad/subjetividad del docente que el modelo de evaluación integra, teje los saberes, asume la complejidad del mundo y supera la propuesta disciplinar</p>	<p>1.Capacidad crítica y autocrítica</p> <p>2.Capacidad para tomar decisiones</p> <p>3. Habilidades interpersonales.</p> <p>4. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad</p> <p>5. Habilidades para buscar, procesar y analizar información</p>	<p>Principios:</p> <p>1.Integrar las disciplinas tal como se manifiestan en la realidad</p> <p>Técnica: Congreso Estudiantil</p> <p>2. El modelo de evaluación transdisciplinar integra, teje los saberes, asume la complejidad del mundo y supera la propuesta disciplinar.</p> <p>Técnica: Seminario de</p>	<p>El docente prioriza una evaluación transdisciplinaria cuyas disciplinas involucradas rescaten lo productivo, creativo e innovador del aprendizaje y su aplicación; en contraposición con el examen informativo y datero, vigente. Deberá proporcionar la participación activa de estudiantes y profesores en su vínculo con los nuevos enfoques y desarrollo de la producción y los servicios teniendo en cuenta sus propias experiencias y las internacionales.</p>	<p>Requisito de aprobación del Módulo:</p> <p>Técnicas del Modelo de evaluación transdisciplinaria en el sistema educativo</p> <p>La formación Universitaria debe ser evaluada mediante las siguientes tecnologías y técnicas:</p> <p>-Evaluación por Productos acreditables.</p> <p>-Autoconocimiento</p> <p>-Multidimensionalidad (La educación deberá tomar en</p>

<p>MÓDULO III</p> <p>DENOMINACIÓN:</p> <p>Criterios de Evaluación transdisciplinar en el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Duración: 5 meses</p>	<p>procedente de fuentes diversas</p> <p>6. Nivel de reflexividad</p> <p>Evaluación</p> <p>-Racionalidad técnica</p> <p>Heteroevaluación</p> <p>-Acción práctica</p> <p>Heteroevaluación/ coevaluación</p> <p>-Reflexión crítica</p> <p>Autoevaluación</p>	<p>Evaluación inter-multi y transdisciplinar educativa.</p> <p>3. Medios y estrategias de evaluación transdisciplinaria: cuestionamientos, ejercicios, juegos, reflexiones, etc</p> <p>integradores, integrados, complejos.</p> <p>Técnica: Taller Transdisciplinar de evaluación.</p>	<p>Procura garantizar el desempeño profesional de los egresados universitarios, quienes tendrán que enfrentar los retos de la contemporaneidad. Por tanto, la educación superior necesita plantearse la formación de profesionales que, además de una sólida instrucción y educación, desarrollen competencias que les permitan convertirse en verdaderos creadores y transformadores, capaces de autoprepararse sistemáticamente durante toda la vida.</p>	<p>cuenta <i>todas</i> las dimensiones del ser humano.)</p> <p>-Saberes: objetivo/subjetivo</p> <p>-Tercero incluido/excluido</p> <p>-Unidad Teoría- práctica</p> <p>-Relación objeto/sujeto</p> <p>-La técnica del “no hay un nivel más importante que otro”</p> <p>- La auto-reflexión y el auto-examen.</p> <p>- Autonomía y autoorganización</p> <p>-Crica-autocrítica</p> <p>-Comprensión- interpretación</p>
--	--	--	---	--

Ejemplo:

FUENTE: Juan Miguel González
Velasco
ADAPTACIÓN: del investigador

a) Construcción de la idea central

b) Contrastación del conocimiento previo con la idea central

c) Reflexión y etapa de construcción de su propia teoría

d) Apropiación teórica

a) Construcción de la idea central

Se partirá de la apropiación de un tema (Sílabo), concepto o idea original del cognoscente, que sea de interés para el que investiga en su actuar. Se deberá iniciar una etapa de:

- Construcción de conceptos sueltos.
- Creación de mapas mentales y abordaje de inspiración para la creación de la idea inicial en base al paradigma de la complejidad. (Ver producto acreditable Módulo 02)

b) Contrastación del conocimiento previo con la idea central

Para abordar una etapa de reflexión es necesario el acercamiento a la idea que involucre la asimilación previa de la teoría de los autores; desde el concepto más simple hasta el contenido más profundo y contradictorio, es necesario entrar en una fase de discusión con los autores y consigo mismo (diálogo interno). Se debe iniciar un proceso de construcción de nueva terminología con base en lo ya establecido o incluso lo no escrito. La teoría se construye o deconstruye, es necesario enlazar desde un concepto nacido en las ciencias puras a las ciencias sociales. La esencia de un conocimiento significativo nace justamente en la comprensión de la naturaleza en su contexto, en la capacidad de asimilación de elementos clave de estructuración mental que van más allá de un análisis epistemológico o meramente filosófico, la realidad no se oculta, sólo se descubre sobre sí misma.

c) Reflexión y etapa de construcción de su propia teoría

El “yo-metacognitivo” de cada sujeto se apropia de su saber y crea elementos que lo llevan a generar nueva teoría; en esta etapa es preciso construir, es decir, escribir su experiencia generadora de conocimiento. Se debe construir artículos que plasmen la reflexión o la nueva teoría, enlazando componentes teóricos, redacción y puntualizaciones precisas de construcción. Es una etapa donde no existen tiempos, límites, es el punto en que el “aula-mente-social” (Proceso de investigación formativa: problema-hipótesis-solución) entra en acción en un momento de la reflexión.

d) Apropriación teórica

Se pule lo escrito y se defiende la postura, se genera un nuevo saber individual y/o colectivo que inicia un nuevo ciclo del “yo-metacognitivo”.

Conclusiones del Capítulo III

Luego de haber desarrollado el tercer capítulo de este estudio, que comprende tanto la presentación, análisis e interpretación de los resultados; así como la presentación del modelo Transdisciplinar de evaluación, se concluye que: Existe un nivel de desarrollo muy bajo de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de nivel universitario del programa LEMM, jóvenes entre 18 y 42 años de edad, que ingresan al Programa LEMM- FACHSE -UNPRG, departamento de Lambayeque, presentan fundamentalmente deficiencias de aprendizajes en calidad universitaria, El objeto a evaluar continúa siendo el aprendizaje del estudiante en forma de “rendimiento académico”. En realidad por “rendimiento académico” entendemos “aquello que el estudiante es capaz de evidenciar como reflejo de su aprendizaje” o, mejor, “aquello que le solicitamos que evidencie” a través de los instrumentos que ponemos en marcha cuando decimos que estamos evaluando.

Lo expuesto anteriormente hace referencia a que la educación de calidad, sobre todo en el nivel inicial es uno de los pilares fundamentales para el crecimiento integral del ser humano. Generalmente el alcance de dichas características conlleva un desarrollo biopsicosocial en un contexto que facilite a las personas el alcance de las mismas. Sin

embargo, en la presente investigación los resultados refieren que la mayoría de los jóvenes en formación profesional poseen un bajo nivel de calidad educativa, muchas de ellos provienen de un ambiente cultural multilingüe – pluricultural de poco alcance con las tecnologías educativas por ser de zonas rurales. Dicho resultado podría estar relacionados al hecho de que esta población ha tenido que luchar contra la adversidad y tomar el control de sus propios medios para autoeducarse y salir adelante. Por lo tanto se hace necesario aplicar un modelo Multidisciplinar de evaluación, que incorpore nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, tecnologías educativas en este mundo globalizado para desarrollar sus destrezas y habilidades e incluir, técnicas de evaluación en los estudiantes universitarios de formación docente que contribuyan a mejorar la calidad de enseñanza aprendizaje basado en adecuados sustentos teóricos y de ese modo se logren eficientes aprendizajes universitarios para desarrollar en su vida personal, académica y de formación profesional, que involucre tanto a docentes como estudiantes..

El modelo teórico realiza una descripción y explicación del problema, así como una presentación teórica de la propuesta, llegando a concretar en aspectos específicos que dieron a la investigación el alma y la consistencia necesaria. La propuesta teórica, consideró objetivos, marco teórico, metodología, estrategias; enfatizando principalmente en la participación activa y dinámica de los entes involucrados y de manera especial en los estudiantes. Dicho modelo, es una alternativa frente a un sistema educativo incongruente, poco creativo, inflexible desmotivado, lineal.

La propuesta explícita en la presente investigación responde de manera pertinente al problema de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del programa LEMM- Ferreñafe nivel inicial, FACHSE-UNPRG”; de tal manera que también abre la posibilidad de ser desarrollado en cualquier otra institución Educativa dado que dicho problema es universal.

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes de nivel universitario del programa LEMM, jóvenes entre 18 y 42 años de edad, que ingresan al Programa LEMM- FACHSE -UNPRG, departamento de Lambayeque, presentan, fundamentalmente, deficiencias en los aprendizajes que deberían tener calidad universitaria, El objeto a evaluar continúa siendo el aprendizaje del estudiante en forma de “rendimiento académico”. Por esta categoría se entiende “aquello que el estudiante es capaz de evidenciar como reflejo de su aprendizaje” o, mejor, “aquello que le solicitamos que evidencie” a través de los instrumentos que ponemos en marcha cuando decimos que estamos evaluando.
2. El análisis de los niveles alcanzados por las deficiencias de madurez emocional de estos estudiantes indican falta de entusiasmo por el estudio y desarrollo de su pensamiento profesional, incorrecto uso de las tecnologías educativas y tradicionalismo memorístico, fue posible la concreción de esta conclusión gracias al empleo del método empírico o factoperceptible, presentado en la información estadística.
3. La elaboración del Marco Teórico – Transdisciplinar de evaluación de la investigación se realizó mediante la selección jerarquización y adecuación de las teorías del aprendizaje-constructivismo y el enfoque transdisciplinar que facilitó describir y explicar el problema, interpretar los resultados de la investigación y elaborar el modelo.

RECOMENDACIONES

1. Presentar el estudio realizado a la oficina de la Unidad de posgrado – FACHSE de Universidad Pedro Ruiz Gallo, para su conocimiento, difusión y aplicación del Modelo Transdisciplinar de evaluación en los próximos ciclos académicos, de tal modo que contribuya a la calidad y mejora de la calidad en proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto crea una mejor calidad de enseñanza aprendizaje académico, docentes –estudiantes, sustento y base para el aprendizaje de la calidad universitaria.
2. Propiciar a través de los órganos pertinentes de la Institución Universitaria, la aplicación del Modelo Transdisciplinar de evaluación elaborado para mejorar los procesos de calidad enseñanza aprendizaje.
3. Implementar dentro de la institución programas de enseñanza aprendizajes con nuevas técnicas y estrategias motivacionales tanto a docentes y estudiantes, con tecnologías de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez De Zayas, C. (1999) La escuela en la vida. Editorial Pueblo y educación. La Habana.
- Alfaro Calderón, G. (2009) “Administración para la Calidad Total” facultad de contaduría y ciencias administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Anda Gutiérrez Cuauhtémoc, (1995), "Administración y calidad"; LIMUSA Noriega editores; México.
- Andrade D, Elva M. (2003) Evaluar para aprender, aprender para evaluar. Ediciones Fargraf. SRL Lima, IPP.
- Andonegui, J. (1989) Motivación al logro y la evaluación formativa. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Barbero, M. (2005). Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales. En: <http://www.debateculturaJ.org.ve/JesusMartinBarbero2.htm>. Consultado el 3 de septiembre de 2008
- Batalloso, Juan M. Docencia transdisciplinar. Algunas contribuciones. Notas de trabalho. 2009.
- Bloom, B. (1975). Evaluación del aprendizaje. Editorial Troquel. Vol. V. Buenos Aires. 1975.
- Camperos, M. (1984). La evaluación formativa del aprendizaje. Facultad de Humanidades. Caracas.
- Canales, I. (1997) Evaluación educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. PPD. Lima.
- Carreño, G. (1976) Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Programa de formación de profesores. Educación continua. ANUIES. México.
- Casanova, M. (1999) Manual de evaluación educativa. Editorial La Muralla. Quinta Edición. Madrid.

- CHadwick, J. (1989) Evaluación formativa. Editoriales Piados. Barcelona.
- Carbajal, Y (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. Revista Luna Azul ISSN 1909-2474. Manizales
- Cortés, L. (1979) Evaluación en apuntes del módulo de tecnología educativa IPN, Dirección General, Secretaría Académica, México.
- Delgado Santagadea, K. (2004) Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes Derrama Magisterial. Lima Perú.
- Escamilla, A y Llanos, E. (1995) La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula. Editorial Luis Vives. Zaragoza.
- Fermín, M. (1978) La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Fernández Pérez, M. (1995) Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Editorial Morata. Madrid.
- Fornsm M. (1980) “La evaluación del Aprendizaje”En Coll y Fornos. Áreas de Intervención en Psicología. Horsori . Barcelona.
- Flores Ochoa, R. (1999) Evaluación pedagógica y cognición. Editorial Mc Graw -Hill. Bogotá.
- Fuentes, H. (1997). Modelo holístico configuracional de los procesos universitarios. Santiago de Cuba, Cuba: documentos electrónicos del Centro de Estudios de la Educación Superior Manuel F. Gran–Universidad de Oriente.
- García Ramos, J. (1994) Bases pedagógicas de la evaluación. Editorial Síntesis. Madrid.
- González Ramírez, T. (2000) Evaluación y gestión de la calidad educativa. Ediciones Aljibe. Málaga.
- González, J. (2005). La Práctica Docente Interna como Modelo de Evaluación de los Aprendizajes en el INSSB-UMSA. La Paz, Bolivia. pp. 1-156

- Gronlund, N. (1973) Medición y evaluación en la enseñanza. Editorial Pak. México.
- Hernández Rodríguez, M y Hernández Darías, M. (2004). El Diseño Curricular en la Universidad: Su enfoque en sistema. Fondo Editorial FACHSE Chiclayo. Perú.
- Livas González, Y. (1988) Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa. Editorial Trillas. México.
- López Torres, M. (2009) Modelo de Evaluación Continua Formativa-Formadora Reguladora y Tutorización continua con Soporte Multimedia apoyado en una Plataforma Virtual (tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED – Madrid.
- Morán Oviedo, P. (1993). Propuesta de evaluación en la didáctica crítica. Perfiles Educativos N° 3. México.
- Morán Oviedo, P. (1992) La evaluación en los aprendizajes y sus implicaciones sociales. Perfiles Educativos N° 3. México.
- Pansza, M; Uribe, M. (1974) Curso introductorio a la didáctica general. UNAM, México D.F.
- Pérez Gómez, A. (1985) Modelos contemporáneos de evaluación en la enseñanza: su teoría y su práctica. Editorial Akal. Madrid.
- Pérez Loredó, L. (1997) La evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje.
- Pimienta Prieto, J. (2008) EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES, Un enfoque basado en competencias Bachillerato. Editorial PEARSON. Mexico
- Pimienta Prieto, J. (2008) Evaluación de los aprendizajes, Un enfoque basado en competencias. Editorial PEARSON ADDISON-WESLEY. México 144 páginas
- Pophan, W. Y. y Baker, A. (1976) Planeamiento de la enseñanza. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Ramsden, P. (2007), Aprendiendo a enseñar en educación superior, Londres/Nueva York, Routledge Falmer

- Rosales, Carlos. (1997) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Editorial Narcea. Madrid.
- Rodríguez, M (2007) El modelo holístico para el proceso de enseñanza–aprendizaje de geometría en arquitectos de la escuela cubana. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa.
- Salinas, Dino. (2002) ¡Mañana Examen!, La Evaluación: entre la teoría y la realidad. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Sime Poma, L. (2005) Evaluación Educativa: Enfoques para un debate abierto .Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.CISE.Lima Perú.
- Stufflebeam L. Daniel y Shinkfield D. J. Anthony. (1993) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Editorial Piados. Barcelona. TREJO, M. En paquete de auto enseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. UNAM. México. 1979.
- Biggs, J (2016). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Bots, hombres y mentes: la psicología en el mundo moderno, Guadarrama, Madrid.
- Campechano, J. (2002). El pensamiento complejo y el pensar lo educativo. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/complejo.html>. Consultado el 13 de agosto de 2006.
- Ciurana, E. (2005): Complejidad, cultura y solidaridad. En: Biblioteca Virtual sobre el pensamiento complejo. www.pensamientocomplejo.com. Consultado el 4 de septiembre de 2008.
- EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINARIA Dr. Adler Canduelas Sabrera
- From, E. (1987). El Miedo a la Libertad. Paidós. Barcelona España. Pp. 23-29
- Gardner, H. (2002). Mentes Creativas Una Anatomía a la Creatividad. Barcelona: Paidós. Pp. 34-76

- González, J. (2006). El proceso de Investigación en el aula-mente como generadora de nuevo conocimiento a partir de la teoría del yo-metacognitivo. En: Aprendizaje y Enseñanza en tiempos de transformación educativa. La Paz. Pp. 141-163.
- González, J. (2009). La Evaluación sobre la base de la Investigación como Teoría de Aprendizaje y Enseñanza Metacompleja. La Paz: IIICAB. Pp. 348.
- González M. (1999): Manual para la evaluación en E.F". Praxis. Barcelona.
- HERRÁN, Agustín de la; HASHIMOTO, Ernesto & MACHADO, Evélio. Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. Madrid: Editorial Diles, 2005.
- Kuhn, T. (1977), La estructura de las revoluciones científicas, Madrid, Fondo de Cultura Económico.
- Martínez M. (2002). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Editorial Trillas. Pp. 76
- Maturana, H. y Varela, F. (1980) Autopoiesis and Cognition The Reaization of the Living. Dordrecht: Reidel.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento. Campinas/SP: Psy, 1995.
- MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.
- Morin, E. (1974). El paradigma perdido. Kairos. Barcelona. . pp. 54
- Morin, E. (1998b). Una nueva civilización para el tercer milenio. Tendencia Siglo XXI, n° 9. pp. 14-27
- Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Madrid: Ediciones Seix Barral. Pp. 7
- Morín, E. (2000a). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Pp. 1-75

- Morin, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: (org.) SCHNITMAN, Dora F. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Morin, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- Nicolescu, Basarab & cols. Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2002
- Nicolescu, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.
- Nicolis, G. y Prigogine, I. (1994). La estructura de lo complejo, Alianza Editorial. Pp. 134
- Nieto, J.M. (1994): “La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente”. Escuela Española. Madrid.
- Pribram, K. y Ramírez J. (1980). Cerebro, mente y holograma. Editorial Alhambra. Madrid. Pp. 34-56
- Tobón, S. (2006). Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá pp. 266.
- Varona, F. (2008). Transdisciplinariedad y educación universitaria. Visión filosófica sobre retos y potencialidades. Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. Pp. 87-95
- Zabala, A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona: GRAO. Pp. 13-33

ANEXOS

ANEXO 01**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO****UNIDAD DE POSGRADO****DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN****GUÍA DE OBSERVACIÓN****Problema:**

INDICADORES.	ITEMS	SI	NO	A VECES	TOTAL
		Nº	Nº	Nº	Nº
Deficientes aprendizajes en detrimento de la calidad universitaria	Manifiesta desarrollo en enseñanza superior				
	Demuestran habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.				
	Expresan habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional.				
	Evalúan críticamente lo aprendido				
	Expresan dominio pedagógico.				
Limitada motivación para el estudio y desarrollo del	Manifiestan interés por los aprendizajes.				
	Demuestran alegría y optimismo por investigación académica.				
	Muestran interés en las programaciones académicas				

pensamiento	Expresan problemas emocionales				
	Manifiestan dudas sobre la carrera elegida				
Dificultades en el uso de las tecnologías educativas.	Poseen innovación tecnológica educativa.				
	Muestran dominio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación				
	Utilizan las herramientas digitales y virtuales en clase: pizarra, retroproyector de filminas				
	Manejan algún programa y aplicación informática en clase .				
	Cuentan con algún dominio informático..				
Deficiencia académica, uso tradicional de criterios de evaluación en proceso E- A.	Manifiestan evaluaciones con criterios de evaluación y promoción (Observación directa y sistemática, Análisis de producción académica).				
	Presentan Evaluación con registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso E-A				
	Ejecutan una evaluación inicial.				
	Adquieren información de evaluación de los recursos humanos y materiales de que dispone la institución.				
	Obtienen evaluación de acuerdo a los criterios y objetivos alcanzar.				

ENCUESTA NO ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Mucho () regular () poco () nada ()

4.- ¿Se dedica los fines de semana a la investigación educativa?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()

5.- ¿Determina las estrategias de intervención a utilizar, adaptadas a las expectativas de los alumnos de acuerdo con las necesidades formativas?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()

6.- ¿Utiliza las estrategias de formación para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados desde el currículo?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()

7.- ¿Se considera docente de vocación o de profesión?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()

8.- ¿Utiliza a diario las estrategias didácticas en el marco de la buena enseñanza?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()

9.- ¿Utiliza los nuevos enfoques en la evaluación de los aprendizajes?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()

10.- ¿Aplica en sus clases innovación tecnológica en la educación formativa?

Mucho ()

regular ()

poco ()

nada ()