UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(CREADA LEY Nº 25265)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADEMICA

MONOGRAFÍA

CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

PRESENTADO POR:

FALLA SANCHEZ, RICARDINA TRINIDAD

PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN:

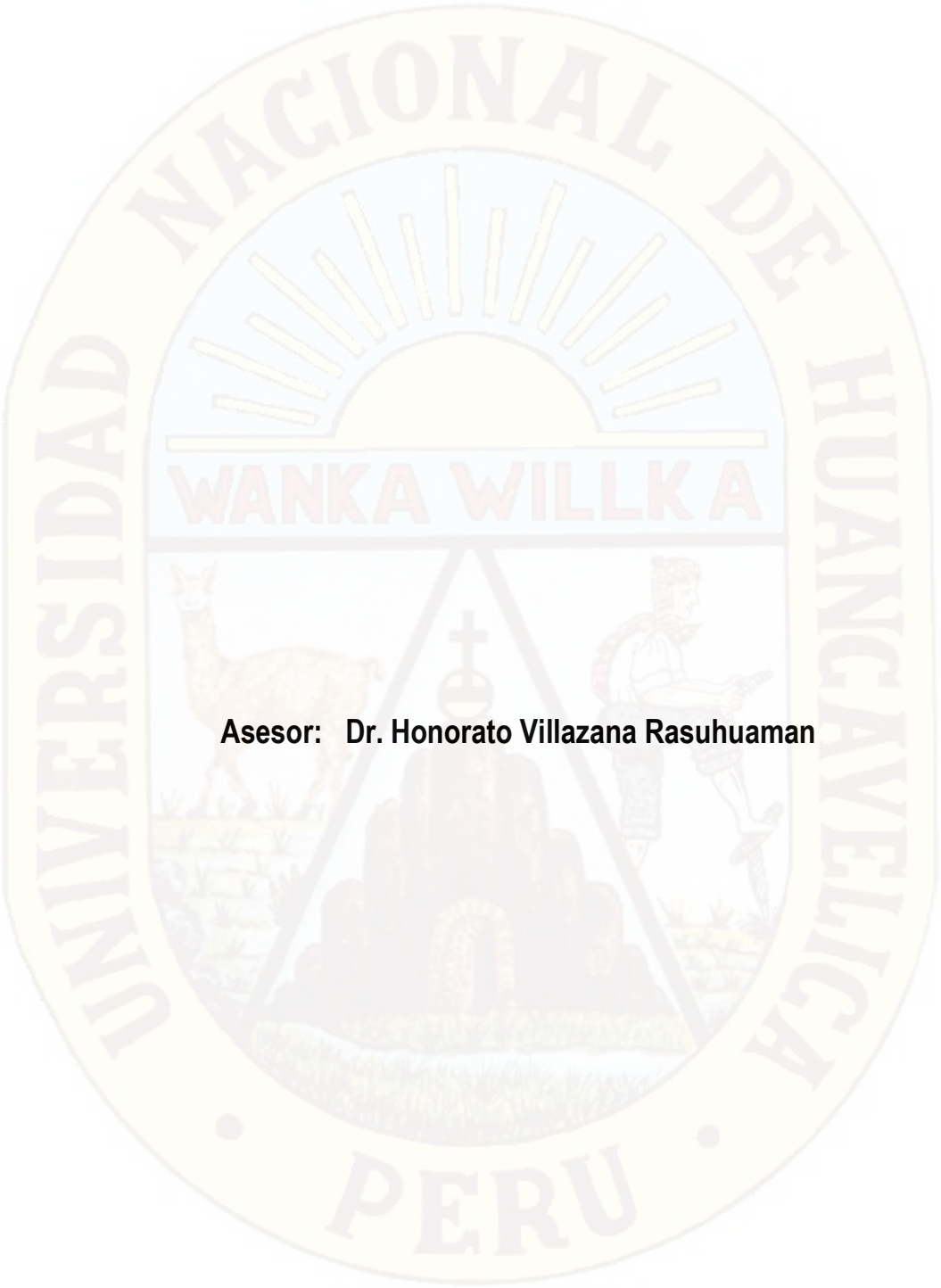
EDUCACIÓN PRIMARIA

HUANCAVELICA-PERU

2017

A mis amados padres por su permanente consejo para mi superación profesional.

A mí querido esposo e hijos; por comprender mi trabajo.



Asesor: Dr. Honorato Villazana Rasuhuaman

RESUMEN

Las "corrientes pedagógicas contemporáneas" se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías. La monografía tiene como propósito conocer y comprender la necesidad imperiosa de que, la función instruccional y educativa del profesional en Educación es, conocer, comprender y saber aplicar y/o adecuar el marco; filosófico, epistémico, científico y conceptual que sustenta el quehacer educativo, con la perspectiva de garantizar la formación personal y social de los educandos. En esta perspectiva, las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, vienen a ser los planteamientos de carácter; filosófico, epistémico, científico y tecnológico propuestos por personalidades conocedoras de; los fundamentos, elementos, factores y demás ingredientes que participan en la concretización del fenómeno educativo; praxis que requiere necesariamente contar con estos fundamentos; concernientes a la educación, como acción espontánea y sistemática que se ejerce sobre el hombre para que adquiere una concepción del mundo, que aseguren el éxito del proceso dinámico de enseñanza – aprendizaje, los cuales se desarrollan dentro de una sociedad concreta.

Palabras claves: Corrientes, pedagógicas, contemporáneas, pedagogía.

INDICE

PORTADA
DEDICATORIA
ASESOR
RESUMEN
ÍNDICE
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I
INVESTIGACIÓN I

1.1 Definición de investigación 10
1.2 Tipos de investigación 13

CAPÍTULO II
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II

2.1 El proceso de la investigación científica 20
2.2 La exigencia de la comunicabilidad del informe de tesis 22
2.3 Rasgo definitivo de la sustentación oral de las tesis 24

CAPÍTULO III
TEORÍA Y DOCTRINA CURRICULAR

3.1 Diseño curricular 31

CAPÍTULO IV
EVALUACIÓN EDUCATIVA

4.1 La evaluación educacional(concepto) 39

4.2 Evaluación del aprendizaje (conceptos, funciones) 45

CAPÍTULO V

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

5.1 Ámbitos y tareas de psicólogo escolar 52
5.2 Tutoría 56
5.3 Programas de tutoría 57

CAPÍTULO VI

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

6.1 Filosofía idealista 60
6.2 Filosofía materialista 62
6.3 Filosofía de la educación 64

CAPÍTULO VII

CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

7.1 Modelos pedagógicos 67
7.2 La pedagogía histórica crítica 79
7.3 La pedagogía tradicional 83

CAPÍTULO VIII

ÉTICA Y GERENCIA EDUCATIVA

8.1Ética y educación 89

8.2 Clima organizacional 92

8.3 ¿Qué es el PEI? 96

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación, la escuela y sus principales actores, han estado en la mira de muchas críticas pedagógicas, sociales, políticas, culturales, etc. Las cuales han reorientado la actividad de docentes, estudiantes y padres de familia. Esto debido a que durante mucho tiempo se tuvo la nefasta y cerrada idea de que la escuela tenía como misión la transmisión de conocimientos más que la comprensión y aplicación de ellos. A esto se une el hecho de que en los últimos años se está revalorando el aprendizaje como condición necesaria de todo el proceso educativo.

En la época contemporánea se han desarrollado diversos sistemas educativos que presentan diversas alternativas para aquellos que desean recibir educación, estas propuestas presentan algunas características que es conveniente considerar para comprender la evolución de la educación hasta el momento actual, donde se considera al constructivismo como uno de los modelos educativos preferidos en muchos países e instituciones.

Ahora bien, con la pretensión de rediseñar las prácticas pedagógicas y la naturaleza del proceso enseñanza - aprendizaje, se han fortalecido enérgicamente varias tendencias contemporáneas del área pedagógica. Estas son consideradas por Contreras y cols, (1996) como: "Los campos, corrientes o discursos que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa" (p. 10). Es decir. Las "corrientes pedagógicas contemporáneas" se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías.

Estas corrientes constituyen los discursos actuales, aquí y ahora, sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica. La formación, según la

perspectiva de Flórez (1994), "es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario" (p. 108).

Las corrientes pedagógicas contemporáneas responden al reclamo social de una formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implican encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas. Por ejemplo, en la educación tradicional, las viejas soluciones responden de manera simplista o mecánica a las demandas sociales: a mayor número de solicitudes de ingreso de estudiantes, más instalaciones construidas y, por ende, más burocracia. Con esta lógica se sigue reproduciendo un modelo que ha mostrado su insuficiencia al concebir la enseñanza más para sí misma que para apoyar los requerimientos de formación de la sociedad, en lo general, y de cada una de las personas.

El trabajo monográfico está compuesto por veinte temas, previo sorteo: Metodología de la ciencia, Diseños de investigación, Las variables, Ejecución, Aspectos administrativos, Uso del guion en la sustentación oral, Concepciones del currículo, Evolución histórica de la evaluación, Indicadores, Matriz de evaluación, Funciones del profesor tutor (con los estudiantes, con los padres de familia), Relación entre autoestima y rendimiento escolar, Habilidades sociales, Filosofía materialista, La axiología como campo de la filosofía de la educación, Corrientes pedagógicas no científicas, Pedagogía del conocimiento, Bases teóricas de la pedagogía del conocimiento, La empresa de servicios educativos – su administración, Conceptos básicos de la planificación educacional.

Resaltamos el agradecimiento a las personas y/o profesionales, que aportaron con sus conocimientos, en la concreción del trabajo monográfico el cual constituirá la base de otros trabajos de investigación en el campo deportivo.

LA AUTORA

CAPITULO I

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I

1.1 DEFINICIÓN DE INVESTIGACIÓN

Etimológicamente proviene del latín in (en) – investigaré (hallar, inquirir, indagar, seguir, vestigios), por lo que se puede decir que el término "investigación" está referido a la descripción o al averiguar algo.

Pues bien, citando Ander Egg (198:57) menciona que "la investigación científica es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad".

La investigación científica constituye una búsqueda de hecho, un camino para conocer la realidad, asimismo un procedimiento para conocer la verdad.

Como proceso comprende un conjunto de fases: definición y formulación de problemas, determinación de objetivos, formulación de hipótesis, marco teórico, recopilación, sistematización y procesamiento de datos e interpretación de los resultados.

Queremos definir ahora lo que es la investigación educacional y al respecto planteamos que la investigación educacional es una actividad sistemática de búsqueda de información relevante y contrastable para escribir y explicar los fenómenos educativos y en ese camino está presente el control y la predicción.

La investigación educacional reúne todas las características de la investigación científica por ser una modalidad de ésta.

¿Qué es investigar?

- Investigar es generar o producir conocimientos nuevos acerca de un aspecto de la realidad (una aproximación al conocimiento de la verdad o verdades parciales)
- La investigación se diferencia de otras actividades como la Sistematización o de la Evaluación porque:

Investigar	Sistematizar	Evaluar
Generar un conocimiento nuevo con relación a un hecho o situación particular	Organizar un conocimiento e información ya acumulada o existente	Comparar o medir los objetivos propuestos inicialmente y los resultados alcanzados

1.1.1 LA LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Este aspecto de la investigación aborda la lógica desde dos perspectivas:

a. Desde la lógica de descubrimiento de conocimientos:

El tipo de razonamiento que se emplea es el inductivo: se parte de la realidad se emplea una metodología para llegar a la teoría.

La metodología corresponde al modelo conceptual – inductivo y orienta las investigaciones cualitativas.

b. Desde la lógica de justificación de las teorías:

Se emplea el razonamiento deductivo, se parte de la teoría se emplea una metodología para llegar a la realidad.

La metodología corresponde al modelo hipotético - Deductivo y orienta las investigaciones cuantitativas.

1.1.2 PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Existen dos paradigmas investigativos: Cuantitativo y Cualitativo y dentro de las principales diferencias entre los dos paradigmas tenemos:

Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
conceptos claves: • las variables: cuantitativas y cualitativas. • la confiabilidad: consistencia y estabilidad. • la validez: libre de distorsiones. • hipótesis: formulación a ser probada. • grado de significación estadística: nivel de aceptación o rechazo y margen de error aceptado.	**conceptos claves:** • el significado: interpretación de la realidad. • contexto: la visa social, cultural, histórica, física del actor. • perspectiva logística: concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo. • cultura: qué hace, sabe, construye y utiliza el actor.
el proceso • el proceso sigue un patrón lineal.	**el proceso** • el proceso sigue un patrón cíclico.
la estrategia • la estrategia de investigación es preferentemente deductiva. método objetivo basado en lo observable.	**la estrategia** • se consideran las creencias y las opiniones de quienes participan.
el escenario • en el escenario de las investigaciones se pretende aislar y controlar situaciones, abstrayendo una serie de	**el escenario** • el escenario se define sin modificaciones, se estudia el fenómeno tal como se desarrolló en su ambiente natural.

variables.	
credibilidad de los hallazgos • Se enfatiza la validez, la confiabilidad y objetividad. Es decir la repetibilidad del fenómeno hasta encontrar su generalización cuando es posible.	**credibilidad de los hallazgos** • Se enfatiza la transferibilidad, dependencia, confirmabilidad. Se interpreta en el marco de la situación social estudiada.

1.2 TIPOS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 POR EL PROPOSITO O FINALIDADES PERSEGUIDAS:

- **Investigación Básica:** Denominada pura, teórica o dogmática, la cual comienza y se mantiene en el marco teórico, ya que tiene como finalidad formular nuevas teorías y/o modificar las existentes y persigue el progreso de los conocimientos científicos o filosóficos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico.
- **Investigación Aplicada:** Denominada práctica o empírica, guarda íntima relación con la investigación básica, porque depende de los descubrimientos y avances de esta última, enriqueciéndose de los mismos, con utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos. La Investigación aplicada busca el conocer, para hacer, para actuar, para construir y para modificar.

  Podemos decir que toda investigación aplicada requiere de un marco teórico, sin embargo, en una investigación empírica lo que realmente sirve, son las consecuencias prácticas.

1.2.2 POR LAS CLASES DE MEDIOS UTILIZADOS PARA OBTENER LOS DATOS:

- **Investigación Documental:** Este tipo de investigación es la que se realiza, como su nombre lo indica, apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie. Como subtipos de esta investigación encontramos la investigación bibliográfica, la hemerográfica y la archivística; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos, y la tercera en documentos que se encuentran en los archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes, etcétera.
- **Investigación de Campo:** La investigación de campo se presenta mediante la manipulación de una variable externa no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo, o por qué causas se produce una situación o acontecimiento particular.

  Podríamos definirla diciendo que es el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social. (Investigación pura), o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (investigación aplicada).

  Este tipo de investigación es también conocida como investigación in situ ya que se realiza en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio. Ello permite el conocimiento más a fondo del investigador, puede manejar los datos con más seguridad y podrá soportarse en diseños exploratorios, descriptivos y experimentales, creando una situación de control en la cual manipula sobre una o más variables dependientes (efectos).

  Campo Y Laboratorio:

  Esta clasificación distingue entre el lugar donde se desarrolla la investigación, si las condiciones son las naturales en el terreno de los

acontecimientos tenemos una investigación de campo, como los son las observaciones en un barrio, las encuestas a los empleados de las empresas, el registro de datos relacionados con las mareas, la lluvia y la temperatura en condiciones naturales.

En cambio si se crea un ambiente artificial, para realizar la investigación, sea un aula laboratorio, un centro de simulación de eventos, etc. estamos ante una investigación de laboratorio.

- **Investigación Experimental:** Obtiene su información de la actividad intencional, realizada por el investigador y que se encuentra dirigida a modificar la realidad con el propósito de crear el fenómeno mismo que se indaga y así poder observar los resultados, al tiempo que procura evitar, que otros factores intervengan en la observación.

  Es aquella que permite con más seguridad establecer relaciones de causa a efecto.

  Características de la Investigación Experimental:

  - Usa grupo experimental y de control.
  - El investigador manipula el factor supuestamente causal.
  - Usa procedimientos al azar para la selección y asignación de sujetos y tratamiento.
  - Es artificial y restrictivo.

  Relación entre investigación de campo y experimental:

  El uso del término investigación de campo es bastante coloquial. Hablamos de experimentar cuando mezclamos sustancias químicas y observamos la reacción de este hecho, pero también cuando nos cambiamos de peinado y observamos la reacción de nuestras amistades en cuanto a nuestra transformación, también estamos en presencia de un experimento de campo.

1.2.3 POR EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS QUE SE ADQUIEREN:

- **Investigación Exploratoria**: Es considerada como el primer acercamiento científico a un problema, nos ayuda a encontrar lo procedimientos adecuados, para elaborar una investigación posterior, es decir, establece contacto con el objeto de estudio dando una visión general de tipo aproximado.
- **Investigación Descriptiva:** Se utiliza el método de análisis logrando caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalando características y propiedades; también puede servir para investigaciones que requieran un mayor nivel de profundidad
- **Investigación Correlacional:** Es aquel tipo de estudio que persigue medir el grado de relación existente entre dos o más conceptos o variables.
- **Investigación Explicativa:** Formula leyes, buscando determinar los orígenes de un cierto conjunto de fenómenos a través de la delimitación de relaciones causales, es decir, trata de responder o dar cuenta de los porqué del objeto que se investiga.

1.2.4 SEGÚN LA NATURALEZA DE LA INFORMACIÓN QUE SE RECOGE PARA RESPONDER AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

- **Investigación cuantitativa:** Es aquella que utiliza predominantemente los símbolos numéricos que se utilizan para la exposición de datos que provienen de un cálculo o medición.

  Permite examinar los datos de manera científica, o de manera más específicamente en forma numérica, generalmente con ayuda de herramientas del campo de la estadística.

  Dentro de la investigación cuantitativa se pueden observar:

  - Los diseños experimentales.

- La encuesta Social: es la investigación cuantitativa de mayor uso en el ámbito de las ciencias sociales y consiste en aplicar una serie de técnicas específicas con el objeto de recoger, procesar y analizar características que se dan en personas de un grupo determinado.
- Los resultados son descriptivos y pueden ser generalizados.

➢ **La investigación cualitativa**: Es un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes.

La investigación cualitativa requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan.

Los principales tipos de investigación cualitativa son:

- **Investigación-acción:** es un tipo de investigación aplicada, destinada a encontrar soluciones a problemas que tenga un grupo, una comunidad, una organización. Los propios afectados participan en la misma.
- **Investigación Participativa**: es un estudio que surge a partir de un problema que se origina en la misma comunidad, con el objeto de que en la búsqueda de la solución se mejore el nivel de vida de las personas involucradas.

A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento.

En otras palabras, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, en contraste con la investigación cuantitativa la cual busca responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo.

1.2.5 SEGÚN EL TIEMPO EN QUE SE EFECTÚAN:

- **Investigaciones sincrónicas**: son aquellas que estudian fenómenos que se dan en un corto período.
- **Investigaciones diacrónicas**: Son aquellas que estudian fenómenos en un período largo con el objeto de verificar los cambios que se pueden producir.

1.2.6 SEGÚN ESTUDIOS HISTORICOS:

- **Investigación Histórica:** Busca reconstruir el pasado de manera objetiva, con base en evidencias documentales confiables.

  Depende de fuentes primarias y de fuentes secundarias.

  Somete los datos a crítica interna y externa.

  En el primer caso verifica la autenticidad de un documento o vestigio y en el segundo, determina el significado y la validez de los datos que contiene el documento que se considera auténtico.

1.2.7 OTROS TIPOS DE INVESTIGACIÓN:

- **Estudio de casos:** Es el estudio detallado de la unidad de observación teniendo en cuenta características y comportamiento de dicha unidad.
- **Longitudinal:** Compara datos obtenidos en diferentes oportunidades o momentos de una misma población con el propósito de evaluar los cambios.
- **Etnográfica:** Es estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

Es decir: es una investigación en la cual el investigador se inserta, camuflado en una comunidad, grupo o institución, con el objeto de observar, con una pauta previamente elaborada

- **Proyectiva:** También conocida como proyecto factible, consiste en la elaboración de una propuesta o modelo para solucionar un problema. Intenta responder preguntas sobre sucesos hipotéticos del futuro (de allí su nombre) o del pasado a partir de datos actuales. Se ubican las investigaciones para inventos, programas, diseños.
- **Religiosa:** Es la forma de descubrir o conocer todo lo que se relaciona a una religión, como puede ser investigar sobre lo que estudian en relación a su dios, a sus costumbres, a sus cultos u oraciones y todo lo que se relaciona con lo espiritual.

  Esta investigación está dentro de la categoría "Teología" pues es la ciencia que estudia a Dios.

- **Educativa:** es un ámbito de conocimiento reciente, que se encuentra en la actualidad en un momento de cambio debido al avance de los nuevos sistemas de accesos e intercambio de información y al impacto que ha tenido la computarización y lo que está produciendo en el modo de recopilación y tratamiento de la información.

CAPITULO II

INVESTIGACIÓN II

2.1 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

El concepto de investigación científica se refiere a la ciencia como proceso. Por ello podemos realizar acercamientos en su definición considerándola como: "Un proceso de producción de nuevos conocimientos científicos"; "Búsqueda de una respuesta para un problema dado".

Siguiendo a Mario Bunge; enfatizaremos que investigar implica romper con el hábito mental de conocer ciencia. Con el hábito de utilizar en forma inmediata los productos de la ciencia.

La investigación es una actividad o proceso que tiene características específicas que determinan su naturaleza, y estas características son:

- ✓ Es empírica en cuanto que los datos se basan en la información obtenida en el proceso de investigación. Las evidencias derivadas de la investigación adoptan la forma de algún tipo de investigación (cualitativa o cuantitativa).
- ✓ Estamos hablando de la adopción de uno de los tipos de paradigmas de investigación.
- ✓ Debe ser válida y está se reacciona con la exactitud de la interpretatibilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de sus conclusiones (validez externa).
- ✓ Debe ser fiable, es decir, es consistente y posibilita la replicabilidad de los métodos, condiciones y resultados del trabajo.
- ✓ Debe ser sistemática porque utiliza un conjunto de pasos que han sido aceptados y adoptados por la comunidad científica, los cuales son:
    a. Identificación del problema y del conocimiento relacionado con el mismo.
    b. La recopilación de la información bibliográfica realizada por otros investigadores y / o estudiosos, respecto del problema.
    c. La recogida de datos respecto a la aplicación de la investigación en sí.

d. El análisis de los datos en los que se debe hacer pelear la información obtenida con las teorías o enfoques teóricos utilizados.
e. El arribo de conclusiones y su generalización.

Debemos tener en cuenta ciertos atributos que caracterizan a una investigación científica, éstos son:

a. Tomar en cuenta trabajos anteriores relacionados con el tema de estudio.
b. Los resultados de una investigación pueden servir de base a otros estudios.
c. Los resultados de una buena investigación pueden generalizarse a situaciones similares a la del estudio.
d. Se basa en algún razonamiento lógico y está relacionado con una teoría.
e. Posibilidad de realizarse, por lo tanto no se puede pensar en problemas ambiguos que dificulten el sustento teórico.

Por tanto, deducimos el concepto de investigación científica como el proceso destinado a obtener conocimiento científico acerca de la estructura, las transformaciones y los cambios de la realidad, que se logra mediante la aplicación de un cuerpo teórico y utilizando estrategias (métodos y técnicas).

2.1.2 Etapas del proceso de investigación científica

A. Planeamiento:

a. Búsqueda y selección del tema a investigar.
b. Planteamiento del problema de investigación
c. Fundamentación del estudio (¿Por qué se va a investigar?)
d. Se establece la metodología (¿Cómo se va hacer?)
e. Determinación del ámbito de estudio.
f. Establecimiento del cronograma de actividades (¿Cuándo se va hacer?)
g. Asignación y distribución de recursos (¿Con qué y cuánto?)

h. Determinación del costo de la investigación o presupuesto.

i. Redacción y presentación del proyecto de investigación.

B. Organizaciòn:

- ✓ Responsable.
- ✓ Equipo técnico.
- ✓ Asesoramiento.
- ✓ Ambientes físicos.
- ✓ Manual de organización y funciones.
- ✓ Asignación y distribución de recursos materiales y financieros.
- ✓ Preparación del material e instrumentos que se utilizan.
- ✓ Coordinación con personas e instituciones que participan.

C. Ejecuciòn:

- ✓ Aplicación de los instrumentos de investigación
- ✓ Procesamiento de los datos recopilados y el análisis, interpretación y discusión.
- ✓ Preparación del esquema preliminar del informe de investigación.

D. Evaluación:

Recojo de información de todo el proceso, controlando y evaluando sus resultados: metodología, inversión tiempo, recolección de daros, etc.

E. Comunicación:

Elaboración y redacción del informe final de investigación y difusión de resultados.

2.2 LA EXIGENCIA DE LA COMUNICABILIDAD DEL INFORME DE TESIS

Es el capítulo en el cual el investigador da a conocer el conocimiento existente acerca del tema que estudió y que le permitió apreciar preliminarmente el asunto que iba a abordar científicamente. Este capítulo ayuda también a quien no estudió el tema (pero que lee el informe), a comprender la exposición subsiguiente.

El investigador debe tener en cuenta que al redactar el capítulo "Exposición de los fundamentos de la tesis" el lector del informe tendrá la impresión de que el estudio realizado se ubica dentro de un contexto más amplio.

Errores frecuentes en la presentación del capítulo "Exposición de fundamentos"

Entre los errores más frecuentes que los investigadores más jóvenes cometen podemos citar:

- Repetir lo que otros autores han escrito sobre el mismo tema (téngase presente además que no es lo mismo tema que problema de investigación)
- Escribir abundantes citas. En realidad en muchos casos es necesario citar libros, autores, fuentes, etc., pero el investigador no debe excederse. No se trata de mostrar lo que otros han escrito sino lo que uno sostiene y demuestra, sustentado e alguna manera en lo que otros han investigado.
- Guiarse por el tema, exclusivamente, y no por el problema, los objetivos y las hipótesis.

Las propuestas que se admiten como opción justificada para reemplazar el título "Exposición de los fundamentos de la tesis" se sustentan en el hecho de que entre los fundamentos se resalta algún aspecto de él. Por ejemplo, si alguien titula "Marco teórico" a este capítulo de su informe, es porque pone de relieve que en su investigación es manifiesto el marco teórico para el logro de sus hallazgos.

Aparte de "Marco teórico", entre otras opciones pueden citarse: "Marco histórico", "Marco institucional", "Marco administrativo", "Mar-co jurídico" y "Marco referencial".

Aspectos que comprende la exposición de los fundamentos de la tesis

Aunque, como hemos dicho, si existe un aspecto determinado que sustenta la investigación y sus logros, el fundamento de la tesis puede estar limitado o circunscrito enfáticamente a un aspecto. Lo más co-mún es que la tesis tenga un fundamento complejo, por lo cual el investigador ha de exponer lo que sustenta la

investigación. En ese sentido el investigador expondrá esos aspectos, que aquí reseñamos brevemente.

Antecedentes

Al redactar este rubro en el capítulo "Exposición de los fundamentos de la tesis" o "análisis de fundamentos", el investigador señala los nexos que existen entre su tema de estudio, los problemas que investigó y las investigaciones que abordan el mismo tema y que existen antes de hacer la tesis. Es conveniente que quien desarrolla la tesis considere la posibilidad de hacer en este capítulo algún comentario a los antecedentes, en los términos y alcances correspondientes que a su juicio merecen una consideración especial. Esta parte ha de tratarse con seriedad, pues implica una lectura amplia del tema. Exige estar a la altura del conocimiento universal sobre el tópico en el cual se inscribe lo que se investiga.

La mejor manera de escribir este acápite de antecedentes, exige que el autor de la tesis eche la pluma pensando en contestar a las siguientes preguntas:

¿Qué se conoce sobre el tema al cual pertenece el problema que se investigó?
¿Qué relaciones hay entre el problema que se investigó y el punto de vista de otros autores sobre el mismo asunto que se investigó?
¿Qué procedimientos se siguieron antes de investigar lo que ahora hemos culminado?

2.3 RASGO DEFINITIVO DE LA SUSTENTACIÓN ORAL DE TESIS DE POSGRADO

2.3.1 GENERALIDADES

La defensa oral de una tesis es un acto altamente emotivo para el alumno, porque involucra decisiones importantes para la vida académica, justamente cuando se está concluyendo la carrera: De los resultados de este importante paso depende la graduación y obtención del título o grado correspondiente. Es un acto que usualmente los estudiantes realizan bajo condiciones de gran estrés que pueden afectar sensiblemente los resultados de la evaluación final. Por tal motivo es necesario planificar esta última actividad de

aprendizaje de la carrera con mucho cuidado, observar las reglas para la presentación a fin de obtener la mejor calificación posible.

Los aspectos más importantes que debe considerarse para realizar una presentación exitosa:

1. La Defensa oral de una tesis:

La presentación o defensa oral de una tesis es un acto público de carácter académico que tiene como propósito demostrar ante un jurado el dominio de un tema que ha sido presentado en un informe denominado tesis de maestría o tesis doctoral. La defensa requiere del cumplimiento de ciertas condiciones académicas y administrativas previas, como son:

a. Haber completado el plan de estudios de la carrera.
b. Haber presentado el informe final que recoge los resultados de la investigación desarrollada como tesis de grado.
c. El informe final de la tesis debe haber sido evaluado y aprobado por los miembros del jurado.
d. El informe final no debe presentar observaciones de fondo que ameriten su reestructuración.

2. Cómo realizar una defensa oral de tesis exitosa

Para asegurar el éxito de la defensa de una tesis deben cumplirse con tres etapas básicas:

1) La planificación

2) La ejecución y

3) La evaluación.

2.1. La Planificación

Esta fase está destinada a la previsión de los recursos necesarios para la presentación y al diseño de la exposición. Debe considerar aspectos

como: público de la exposición, recursos, estructura de la presentación, tiempo, ensayo.

2.1.1. Público: Está integrado por los representantes del jurado, dos miembros principales y el tutor en los casos de Tesis de Maestrías y por cuatro miembros principales y un tutor en los casos de Tesis de Doctorado. En consecuencia el jurado es un público especializado que domina el lenguaje técnico de la especialidad.

Además como el acto de defensa es una actividad pública, también pueden estar presentes profesores del área, alumnos y personas ajenas a la Universidad. En virtud de esta composición del público presente en una defensa es menester utilizar adecuadamente el lenguaje técnico de la especialidad, estructurar la presentación utilizando elementos motivacionales oportunos y apoyar la presentación con recursos audiovisuales que permitan comunicar las ideas principales contenidas en el informe de la tesis. Para ello, el alumno debe proyectar su voz clara e inteligible, en un tono audible para el jurado, para evitar la monotonía varíe el tono de la voz. Debe utilizar frases coherentes que vayan incorporando nuevos elementos de información, en la medida que avanza la exposición. Cuando pase de una idea a otra, recalque la transición modificando su postura física, muy levemente, diciendo por ejemplo: ... y ahora pasemos al segundo punto... Repase y anticipe a fin de recalcar la transición de un punto a otro, diciendo: el punto anterior fue... ahora vamos a desarrollar el punto... Limite el número de puntos, porque recuerde que la mente humana solo puede retener un número limitado de ideas a la vez. Sea breve.

2.1.2. Recursos: Los recursos audiovisuales son necesarios para facilitar el aprendizaje multisensorial y para mantener la motivación en la audiencia. Debe recordar que la atención de la audiencia decae a su nivel más mínimo a los diez minutos; ese es el momento de cambiar de punto en la exposición, de cambiar el recurso audiovisual o de introducir una

interrogante que induzca al jurado a pensar en una respuesta. Es necesario saber cuáles son los sentidos que intervienen en la recepción de la información, con el propósito de decidir cuáles son las técnicas que se utilizarán para comunicar efectivamente la información que interesa. Cuando se usa la conferencia, la charla, la narración o la técnica de preguntas y respuestas se está utilizando básicamente el sentido del oído y se recuerda apenas el 10 % de lo que se oye. Cuando utilizamos cuadros, afiches, el pizarrón, el franelógrafo, los mapas y diagramas, las transparencias, las fotografías, entre otros se está usando el sentido de la vista, que permite retener el 50 % de la información recibida. Cuando la audiencia, el alumno o el receptor del mensaje "hacen" a través de actividades prácticas están utilizando básicamente el sentido del tacto y usualmente se recuerda el 80 % de lo que se hace, porque en el aprendizaje intervienen la memorización de rutinas, de conocimientos, el 8 desarrollo de habilidades, se crean secuencias de actividades, entre otros. Los recursos audiovisuales más utilizados son: el rotafolios, las transparencias en hojas de acetato, la proyección opaca de láminas, los cartelones, los bosquejos en hojas o separatas, el pizarrón, las diapositivas con voz incorporada y los videos. Son recursos de apoyo y como tales deben ser utilizados; en ningún caso deben convertirse en una "ayuda memoria" de lo que se va a decir en la exposición. Recuerde que los recursos audiovisuales permiten ilustrar los puntos más importantes de la conferencia o de la exposición.

2.1.3. La Estructura de la Presentación: La organización de la exposición es fundamental para facilitar en la audiencia la comprensión del tema; por ello, debe elaborarse una estructura sencilla que pueda ser desarrollada con comodidad durante el tiempo que disponemos para la presentación. Al efecto es necesario considerar: 1) La introducción: en esta parte se presentará brevemente el problema de la investigación, los objetivos que se propuso alcanzar y la metodología, indicando los pasos seguidos para lograr cada uno de los objetivos del trabajo. 2) Las bases

teóricas: en esta parte se describirán las teorías utilizadas en el estudio en sus aspectos más importantes. Deben apoyarse con láminas que visualicen como se relacionan las diferentes teorías utilizadas. 3) Los resultados: Debe incluir los aspectos más relevantes; para ello, muestre láminas con gráficos (lineales, de barras, circulares) a todo color, que permitan visualizar el comportamiento de los resultados. 4) Conclusiones y recomendaciones: incluya láminas con frases cortas acerca de las conclusiones y recomendaciones. 5) En los casos de presentar modelos se incluirá un quinto punto en donde se demostrará su estructura, partes, sistemas y otros.

2.1.4. Tiempo: Para la presentación de una tesis el alumno cuenta con 45 minutos para exponerla. Por tal motivo se requiere dosificar el tiempo para asegurar que la actividad se cumple en el lapso previsto. Se sugiere la siguiente distribución: 1) Introducción (5 a 10 minutos) 2) Bases Teóricas (10 a 15 minutos) 3) Resultados (10 a 15 minutos) 4) Conclusiones y recomendaciones (5 minutos). En el caso de presentar un modelo, se sugiere la siguiente distribución: 1) Introducción (5 minutos) 2) Bases teóricas (10 minutos) 3) Resultados (10 minutos) 4) Conclusiones y recomendaciones (5 minutos) 5) Modelo (15 minutos) Para asegurar el cumplimiento de estas disposiciones es importante realizar varios ensayos conforme a las indicaciones a continuación.

2.1.5. Ensayo y control de la salud:

En oportunidades previas se indicó que el acto de defensa oral es un acto público que implica la conjugación de un sin número de emociones que si no se controlan pueden inducir a la práctica de errores e impresiones, y hasta perder el control del tiempo de la exposición. Por tal motivo es importante controlar al máximo las variables intervinientes y para ello, nada mejor que el ensayo y el control de la salud. Para el ensayo: Se recomienda elaborar un guion, en donde se incluya una columna con el audio y otra columna con el vídeo. En el audio se escribirá el parlamento que el alumno dirá en la presentación, redactado de

acuerdo a las normas de estilo y redacción. En el vídeo se especificarán los recursos audiovisuales que apoyarán la presentación, tal como se muestra a continuación:

El alumno deberá aprender este guión mediante una lectura repetida o escuchando una grabación del mismo mientras lee. Esta actividad debe realizarse hasta que el alumno sea capaz de expresarse siguiendo las ideas fundamentales sin consultar el guión. Seguidamente se recomienda ensayar el parlamento frente al espejo, con el propósito de controlar la postura corporal, los ademanes y gestos, el tono de la voz, los énfasis al cambiar de un punto en la exposición. Se sugiere realizar esta actividad tratando de controlar el tiempo previsto para cada punto de la exposición. Luego, es necesario exponer frente a terceros, incluyendo el tutor. Este ensayo frente a terceros debe realizarse usando los recursos audiovisuales.

Para el control de la salud: Se recomienda vigilar con cuidado la salud las dos semanas previas a la exposición. Por causa del estrés las defensas del organismo bajan a su mínimo nivel y nos hacemos propensos a desarrollar gripes y malestares estomacales. Por ello, se sugiere tomar un gramo de vitamina C diario y mantener una dieta sana, baja en grasas y dulces, con abundantes frutas, vegetales de varios colores (verdes, rojos, amarillos) y porciones adecuadas de carnes blancas. De igual manera, se recomienda descansar como mínimo 7 horas diarias en la noche. Esto es particularmente importante para la exposición y el control de los nervios

3. **Ejecución:** Se refiere a la presentación de la tesis propiamente dicha, en el día, hora y lugar señalado por la Universidad. Esta fase incluye varias etapas: la etapa previa a la presentación, la presentación, el desarrollo y la fase de preguntas y respuestas.

   3.1. La etapa previa a la presentación: Como se dijo es necesario para asegurar el éxito de la actividad que el alumno descanse un mínimo de siete horas de sueño. No se recomienda tomar tranquilizantes por que inhiben la

velocidad y capacidad de respuesta del sistema nervioso central. Por tal motivo se sugiere realizar tres tipos de ejercicios respiratorios, antes de las ocho de la mañana.

3.1.1. Ejercicios respiratorios: Los ejercicios de primer orden: Consisten en respirar profunda y lentamente. Se aspira el aire y se expulsa lentamente contando hasta diez. El ejercicio debe realizarse siete veces. Estos ejercicios deben realizarse sentado con la espalda recta. Los de segundo orden o de control del estrés: Consisten en tapar la ventana derecha de la nariz con el dedo pulgar y aspirar el aire por la ventana izquierda de la nariz. Luego debe expulsar el aire por esa misma ventana. Estos ejercicios de respiración están destinados a proporcionar una buena cantidad de oxígeno al cerebro y al resto del cuerpo, y a controlar los nervios.

3.1.2. El vestuario: Para los caballeros se recomienda usar un traje formal, preferiblemente oscuro: azul, verde o negro. Usar una corbata cuidadosamente anudada y de colores sobrios. Debe vigilar su corte de pelo y presentarse limpio, bien peinado. En el caso de las damas, se sugiere usar un vestido formal de colores oscuros (azul, verde, beige, negro, morado) holgado, evitar las minifaldas y pantalones estrechos. Debe llevar un peinado sobrio y un maquillaje apropiado para la hora.

3.1.3. Las necesidades físicas: Se recomienda realizar una comida ligera una hora y media antes, para facilitar un adecuado suministro de energía y que la digestión de los alimentos se realice apropiadamente. Así mismo, conviene ir al baño antes de iniciar la exposición. Recuerde que el cuerpo debe estar preparado para concentrar su energía en la presentación.

3.1.4. Arreglo del ambiente: Conviene presentarse en el aula en donde se realizará la exposición con una hora de antelación a la hora fijada para la presentación. Es necesario arreglar el ambiente, disponer el mobiliario en donde se acomodará al jurado, en donde estará el público, ubicar los equipos audiovisuales y enfocarlos en la pantalla de proyección. Se requiere que tome

la previsión de llevar algunos recursos adicionales como: tiza y borrador, marcadores de tinta borrable, una extensión eléctrica, un reloj para controlar el tiempo, tirro para colocar carteles, tijeras, papel bond blanco y lápices. Para la presentación se deberán elaborar dos hojas de rotafolios: una con el nombre de la tesis y su autor y otra con el esquema de la exposición. Estas hojas se colocarán a un lado de la pantalla de proyección y se utilizarán cuando se pase de un punto a otro en la exposición

3.2. La Presentación: Esta es la primera parte del acto de defensa. El Jurado hace la presentación, se identifica el Secretario y el Presidente del Jurado, quien expondrá las reglas que se seguirán en el acto, en cuanto al tiempo estimado para la exposición y para las preguntas y respuestas, la participación del público y la evaluación. Se inicia la lectura al Acta de Evaluación con el propósito de verificar los datos del nombre del alumno, cédula de identidad, título del trabajo, carrera y mención. Seguidamente, el alumno inicia su presentación indicando su nombre completo, el título del trabajo y el esquema que seguirá para la presentación señalando las hojas de rotafolios, preparadas para este efecto.

3.3. El Desarrollo: Se refiere a la presentación del tema de acuerdo al esquema previamente diseñado. Recuerde mirar a los ojos de sus jurados, cambie de posición cada vez que pase de un punto a otro de la exposición; manténgase de frente al jurado; use palabras sencillas porque estas son ricas en sentimientos, llenas de gusto, hechas para ayudarle a decir lo que desea; evite las trivialidades; use el lenguaje técnico; varíe el tono de la voz; recalque los cambios en las ideas; sea breve. Fije los propósitos u objetivos que se planteó en la investigación y enseguida muestre cómo hizo para alcanzarlos. Al presentar las bases teóricas y los resultados recuerde que Ud. está presentando una información novedosa que quiere compartir con el jurado y la audiencia. Así mismo, que nadie sabe más de su trabajo que Ud., el jurado leyó el informe en frío y ahora Ud. tiene la oportunidad de comunicarle todo el alcance del estudio, con el calor y la emoción que significó realizar ese trabajo.

Comunique sus ideas como si Ud. estuviera vendiendo un excelente producto. Es muy posible que los nervios le asalten durante los primeros dos (2) minutos pero, todas las previsiones y los ensayos le permitirán controlar al máximo la situación. Recuerde que el ensayo repetido tenía como propósito aprender los contenidos del parlamento y las rutinas que seguiría, en orden o secuencia y en extensión del tiempo. Así que la exposición deberá desarrollarse con toda normalidad. Recuerde que debe evitar la falsa modestia: porque esto puede indisponer seriamente al jurado y al público. No debe expresar que se encuentra poco preparado o que otros pueden hacerlo mejor que Ud. Si ha seguido de manera inteligente el conjunto de sugerencias expuestas aquí ¿Por qué razón no va a estar bien preparado para presentar su tema?. Tenga confianza en si mismo y permita que la modestia sea parte de su personalidad. Cuando incurra en una imprecisión durante el desarrollo del tema, no se detenga a revisar la gravedad del error cometido. Recuerde que su auditorio está marchando paralelamente con el expositor. Por lo que, a menos que se cometa un error garrafal, la mayoría de las veces el error pasará inadvertido si se corrige discretamente y con la mayor naturalidad. Recuerde que su jurado y el público han decidido disponer parte de su escaso tiempo para escucharle y espera que Ud. se haya preparado cuidadosamente. Además todo oyente espera que se le respete y se le dirija la palabra en un todo audible y agradable. Por tal motivo, es necesario evitar expresiones como: ¿comprenden?, ¿entendieron? ¿está claro? ¿lo ven? ¿quieren que vuelva a repetirlo?. Muy por el contrario asuma su responsabilidad como comunicador de un mensaje, pregunte: ¿Me expliqué? Estas conductas junto a las actitudes y posturas de superioridad contribuyen a crear un ambiente crítico que puede conducir al fracaso de la conferencia, que se va a evidenciar en la evaluación del jurado.

3.4. Preguntas y Respuestas: Esta fase continúa una vez finalizada la exposición del tema. Usualmente se realiza como una conversación entre el tesista y el jurado. Está destinada a aclarar dudas del jurado, a sugerir cambios en el informe final y a conocer cuáles son los cambios personales y profesionales

experimentados por el alumno, mediante la realización de la investigación. Esta es una etapa muy importante de la exposición oral y por ello, el expositor debe actuar con mucho tacto para extraer el mayor provecho. Al efecto se sugiere que no responda preguntas con monosílabos: “si” ,“no”, o frases imprecisas que pueden defraudar o en algunos casos disgustar al jurado o al público, como es el caso de: “ depende”, “tal vez”, “puede ser”. Las respuestas deben ser razonadas y respetuosas a fin de que la audiencia quede satisfecha. Cuando surge una pregunta inesperada, Salas (1977) recomienda lo siguiente: “Ante una situación como éstas se recomienda proceder así: si una vez comprendida la pregunta no recuerda puntos detallados y precisos para responder, no se intranquilice por esto, domínese y evite las manifestaciones de nerviosidad o vacilación. Mientras coordina con tiempo sus pensamientos, reformule al auditorio la misma pregunta con voz reposada, segura y audible y enseguida proporcione una respuesta de carácter general. En estos casos, la redundancia suele estimular el trabajo de la memoria. Frecuentemente cuando surge una idea, esta origina a su vez una serie de asociaciones mentales afines que terminarán conduciéndolo a la respuesta que realmente necesita para el público asistente”. (P. 261) 26 En la fase de preguntas y respuestas se requiere que el alumno recuerde que nadie conoce mejor su trabajo que él; que por tanto, debe demostrar seguridad en lo que dice. El alumno debe tomar especial cuidado de grabar esta sesión para poder registrar las sugerencias de cambios en el informe final; en todo caso debe tomar notas de esos cambios que deberá incorporar en la versión final de la tesis. Al finalizar, el jurado solicitará al público presente y al tesista se retiren del aula, a objeto de poder deliberar acerca de la evaluación final.

4. **La Evaluación:** Es la última fase de la defensa oral de una tesis de grado. En la evaluación se ponderan los aspectos que se van a considerar, como es el caso de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, se establecen algunas diferencias entre Pregrado y Postgrado. Por ejemplo, en Pregrado se asigna un 60 % para el informe de la Tesis y un 40 % para la defensa oral. En Postgrado: Maestrías y Doctorados el informe representa el 45 % , la 27

defensa el 35 % y la claridad y racionalidad de las respuestas el 10 % de la calificación final. En Pregrado, en el informe se evalúan aspectos como la presentación formal del informe escrito, presentación de la bibliografía y referencias, correspondencia entre los objetivos del trabajo y los resultados, correspondencia entre los objetivos del trabajo y la metodología, aspectos teóricos y conclusiones. Estos aspectos representan un 60 % de la calificación final. En la defensa oral se evalúan: La actitud del ponente, dominio del tema, manejo del lenguaje técnico, manejo de los recursos audiovisuales, organización de la exposición y de las ideas. Lo cual representa el 40 % restante de la calificación final. En Postgrado el informe de la tesis es evaluado con base a los aspectos de uso del lenguaje técnico y/o científico, la aplicación adecuada de la metodología, el dominio del tema de la tesis, la capacidad de síntesis, y la consistencia de los resultados alcanzados. Estos aspectos representan el 35 % de la calificación final. Luego, en la defensa oral se evalúan aspectos como: exposición sobre el trabajo (35 %) y claridad y racionalidad de las respuestas (10 %).

CAPITULO III
TEORÍA Y DOCTRINA CURRICULAR

3.1 DISEÑO CURRICULAR

El concepto de diseño desde la etimología de acuerdo con la última edición de la Real Academia Española, es definido como esbozo, delineación de: proyecto, plan; expresa la idea de algo que se traza previo a la ejecución.

Las características de un diseño dependerán de los fundamentos científicos y filosóficos que los sustenten. No es posible que un diseño no tenga un presupuesto científico o filosófico de base. Stephen Kemmis estudia las diferentes teorías del currículo y realiza una categorización en corrientes: técnica, crítica y práctica

Corriente técnica, el punto más alto de esta corriente la representa la perspectiva tecnocrática. Para esta corriente se concreta el diseño del currículo en cuatro dimensiones: objetivos, experiencias, organización y evaluación. Los objetivos son expresados en términos de conducta y guían todo el proceso, el centro de atención son los objetivos que orientan y guían todo el proceso, los criterios de organización del contenido, de las experiencias de aprendizaje y evaluación, son consecuencias directa de los objetivo, esta corriente la inicia Bobbitt y perfeccionados por los planteamientos de de Ralph Tyler expresados en “Principios Básicos del Currículo y de la Instrucción” y perfeccionado por Mario Leyton Soto en “Planteamiento Educacional”.

Corriente Crítica, se origina a partir de los estudios y análisis de los problemas de escolarización de masas. Alcanza su mayor expresión en la fundamentación del razonamiento dialéctico dirigido por un interés emancipador de Haberlas en contradicción con los teóricos críticos que consideraban un atropello y peligro para la sociedad moderna además del fin de la razón misma. Haberlas propugna que el ser humano se debe constituir sobre una ciencia social crítica, expresa que la ideología puede ocultar contradicciones por ello se debe asumir una postura crítica hacia ella y lograr la emancipación. Este planteamiento da lugar a la importancia de

la organización de la de acción. Esta corriente centra su atención en resolver problemas sociales y educativos a través de la superación de las contradicciones.

Corriente Práctica, esta corriente está adscrita al enfoque humanista, el centro de atención son los problemas prácticos del currículo y su reflexión sobre ellos, donde la práctica no puede guiarse por simple deducción de la teoría según Schwab. Stenhouse, se ubica dentro de esta corriente, su aporte es poner énfasis en el proceso mismo de aplicación del currículo, más que en los productos y resultados, si bien la teoría adquiere su importancia en la medida que estas sean intencionadas e interesadas. La discusión y el debate son los métodos para La solución de problemas. Esta corriente está muy involucrada en la vida social a diferencia de las posiciones racionalistas o tecnocratitas que abstraen la realidad sociocultural y la persona. Esta corriente requiere de docentes bien informados sobre los valores, las teorías y las prácticas educativas.

El diseño curricular debe caracterizarse por ser flexible y participativo y tiene en cuenta:

- La contextualización, que permite incorporar las experiencias personales y los contenidos culturales que dan identidad y pertinencia al currículo.
- La integración de intereses, conceptos y propósitos, requiere la interacción entre el maestro y el estudiante, exige el fortalecimiento de los valores como el respeto, la flexibilidad y la cooperación.
- La personalización del currículo porque atiende a las particularidades de los estudiantes, se ajusta al diagnóstico, tiene como base la búsqueda de significado y de sentido de lo que se enseña al tener en cuenta las diferencias individuales.
- La secuencialidad en relación con los contenidos permite diseñar un proceso progresivo de construcción del conocimiento, con base en experiencias significativas, ir de lo simple a lo complejo, sin perder la lógica de las ciencias.
- La evaluación cualitativa está relacionada con el aprendizaje por procesos, está considerada en función del aprendizaje, como análisis de experiencias

de conocimiento y como mecanismo para hacer ajustes e implementar estrategias novedosas.

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

3.1.1 Etapas del Diseño Curricular

Es el proceso de estructuración de cada uno de los elementos del currículo, es decir, el momento en que se definen, elaboran, seleccionan los distintos elementos curriculares. Consta de las siguientes etapas:

Fundamentación	➢ Fundamentos Filosóficos: ➢ Fundamentos Científicos: Psicológicos, Sociales, Tecnológicos y de Especialidad
Investigación Diagnóstica	➢ Diagnóstico del contexto educativo: Marco Legal, Demandas Sociales y Oferta Educativa ➢ Diagnóstico del estudiante: Capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, eectativas, frustraciones, etc.
Definición de perfiles del egresado	➢ Área del desarrollo del estudiante: Intelectual, Motor y Socio-afectivo ➢ Definición ocupacional Real: ¿Qué es lo que hace le profesional ➢ Definición Profesional Real: ¿Qué se debe enseñar? ➢ Definición Profesional Ideal: ¿Qué

	características va a tener el egresado?
Selección de objetivos/competencias	➢ Grado de concreción de objetivos ➢ Conceptual, Procedimental y Actitudinal
Selección de contenidos	➢ Determinación de los conocimientos, habilidades y actitudes ➢ Determinación y organización de las áreas curriculares ➢ Elección de un modelo y elaboración del plan curricular ➢ Elaboración de los programaciones curriculares
Selección de estrategias metodológicas	➢ Estrategias de Enseñanza ➢ Estrategias de Aprendizaje
Previsión del sistema de evaluación del aprendizaje	➢ Tipos de evaluación ➢ Indicadores de Evaluación ➢ Técnicas e instrumentos de evaluación ➢ Tabla de especificaciones ➢ Matriz de evaluación

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN EDUCATIVA

4.1 LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

4.1.1 Generalidades

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide de facto el "que, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación, es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los "exámenes". En palabras de A. de la Orden (1989): "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación".

Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales.

Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, etc., ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante.

4.1.2 CONCEPTOS BÁSICOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EDUCATI

Es importante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como evaluación calificación y medida.

El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).

La evaluación, por tanto, se caracteriza como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Finalmente, deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos procesos tienen muchos elementos comunes, aunque se diferencian en sus fines:

- La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata. Se centra en un fenómeno particular. No pretende generalizar a otras situaciones.
- La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes y teorías), no tiene necesariamente una aplicación inmediata (De la Orden, 1989).

4.1.3 Ámbitos de la evaluación

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: la crítica

a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

4.1.4 Evaluación/promoción

La decisión de promoción es la que, con más frecuencia, debe enfrentar el profesor, desde las promociones formales (curso a curso) hasta las promociones diarias (de una tarea a otra, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente).

Por tanto, la evaluación puede resultar un elemento estimulante para la educación en la medida en que pueda desembocar en decisiones de promoción positivas, y para ello es preciso que el sistema educativo sea público y coherente, ofreciendo la información precisa para ofrecen la dificultades que puedan surgir. Para ello, es necesario una definición clara de los objetivos previos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. En caso de que el fracaso sea reiterado, se hace imprescindible la utilización de procesos diagnósticos y terapéuticos. Por tanto, lo deseable es la promoción tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista del desarrollo armónico de la persona.

4.1.5 Tipos de Evaluación

Esta clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta, a los recursos con los que contemos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

A. Según su finalidad y función

a) Función formativa: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

b) Función sumativa: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

B. Según su extensión

a) Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

b) Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

4.1.6 Según los agentes evaluadores

a) Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)
- Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc. Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

4.1.7 Según el momento de aplicación

a) Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

b) Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un

programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

4.2 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

4.2.1 EVALUACIÓN

En el contexto educativo actual la evaluación ha adquirido nuevas funciones. Una de ellas es la de actuar como un elemento que ayude a consolidar el cambio educativo que se ha emprendido y que contribuya a la mejora de la calidad de la educación. A esta nueva función de la evaluación se le denomina formativa y supone que la actividad evaluadora ya no puede quedarse en la simple medición de lo que los alumnos han aprendido después de un periodo de enseñanza, sino que también debe de servir para indagar en el modo en que los alumnos aprenden, para detectar, en el momento en que se producen, los problemas o las dificultades de aprendizaje; para identificar cuáles son las prácticas de enseñanza más adecuado o efectivas. Y todo ello para poder decidir qué es lo que debe hacer, tanto el profesor como el alumno, para conseguir unos mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Como menciona Elias Rossi "Es el proceso de formulación de juicios validos sobre determinados objetos, fenómenos o situaciones, para tomar decisiones tendientes a optimizarlas de acuerdo a un fin"**.**

4.2.2 Fines de la evaluación

La evaluación tiene como finalidad valorar los avances y efectos de un programa por comparación con las metas que dicho programa se propuso alcanzar, para contribuir a la toma de decisiones con respecto al mejoramiento de las acciones futuras.

La valoración de los avances tiene que ver con el desarrollo del programa y el proceso metodológico de la investigación evaluativa; los efectos con los resultados del programa; la comparación con metas se refiere a la utilización de referentes o criterios puntuales para apreciar en qué medida el programa se cumple con éxito y por último la toma de decisiones con respecto al mejoramiento de las acciones futuras señala la finalidad social de la evaluación. La evaluación establece relaciones de comparación entre "lo que es" y "lo que debería ser"; se ocupa de los factores que verifican el alcance o no de las metas propuestas en el programa; este recurso de valoración por comparación con referentes, es fundamental para el proceso de evaluación, por lo tanto, es un requisito necesario en todo programa la enunciación de las metas que se quieren lograr, no es posible estudiarlos aspectos de una programación sin conocer sus objetivos y metas.

Ahora bien, la finalidad de la evaluación no solo consiste en "determinar el grado de cumplimiento de las actividades y eventos, con el fin de adoptar las medidas preventivas o correctivas que correspondan, sino también extraer del mismo, analítica interpretativa y creativamente, toda la información que sea posible, con el fin de enriquecer el proceso, ajustar los instrumentos originales y proveer valiosos datos para futuros proyectos, no sólo respecto de las actividades en sí y sus contenidos, sino también del procedimiento general, su complejidad, los problemas y logros que se han presentado en la administración del proyecto y además datos que redunden en beneficio del proceso general de planificación".

Desde el enfoque participativo la evaluación tiene como finalidad servir de instrumento o recurso para que el personal de las instituciones educativas, desarrolle actitudes reflexivas de crítica y autocrítica que permita superar limitaciones para avanzar hacia el crecimiento organizativo y personal

4.2.3 Objetivos de la evaluación

Para iniciar el proceso de evaluación es necesario precisar los resultados concretos que se esperan obtener de trabajo evaluativo y las proyecciones de utilización de dichos resultados; dado que, al ser la evaluación una forma de investigación aplicada, tiene como principio la utilidad; si las conclusiones y recomendaciones de un proceso evaluativo no van a ser consideradas, el trabajo pierde su esencialidad. Por lo mencionado anteriormente, es un objetivo general del que hacer evaluativo "propiciar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que un programa ha conseguido los fines que se proponía y del grado en que ha producido otras consecuencias imprevistas que, una vez conocidas, sean también de interés para la institución responsable del programa" Partiendo de este objetivo, la evaluación específicamente se propone:

a) Valorar la pertinencia, efectividad y eficiencia de un programa.

La pertinencia se refiere a la potencialidad del programa para solucionar el problema o situación que lo originó.

La efectividad tiene que ver con la consecución de los objetivos, es decir la factibilidad que tiene las actividades del programa para alcanzar los objetivos y metas en cantidad, calidad y tiempo. Se evalúala efectividad para mejorar los diseños de los programas o para reajustar su organización.

La eficiencia determina e! índice de productividad del programa, es decir la relación entre resultados obtenidos y los recursos utilizados para su realización. La evaluación de la eficiencia permite establecer si un programa se puede realizar con menos recursos y en el menor tiempo posible.

b) Orientar la toma de decisiones:

Las decisiones que se toman luego de! proceso evaluativo se orientan a mejorar o modificar los programas; generalmente las decisiones que se optan tienen que ver:

- ✓ Con los cambios o interrupciones de una parte o de todo e! programa que se evalúa;
- ✓ Con la mejor adecuación metodológica del proceso y/o
- ✓ Con las innovación de la estructura o el funcionamiento institucional.

c) Ubicar las consecuencias imprevistas

Es común que en los programas a más del cumplimiento de los objetivos propuestos, se producen resultados colaterales no planificados, estas consecuencias imprevistas deberían no marginarse, sino más bien, ser analizadas y valoradas como un aporte experiencial de utilidad. Desde el enfoque participativo, la evaluación plantea: ofrecer información necesaria para planificar y tomar decisiones" antes, durante y después de una etapa de trabajo"; precisar los criterios para mantenerlos, continuarlos y reproducirlos; los errores para enmendados y superarlos y, las necesidades de recursos para buscar las formas de proveerlos; señalar los efectos positivos o negativos de las acciones de los participantes tanto en el tiempo inmediato como en el futuro; y ,establecer la coherencia entre fines, acciones y métodos con las estructuras organizativas y con la realidad en la que se actúa

4.2.4 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Hemos mencionado que la evaluación para que sea justa, técnica y científica debe reunir una serie de requisitos o tomar una serie de principios entre las cuales es considerada como parte integrante del proceso educativo, por ello son muchas y variadas las funciones de la evaluación debe cumplir, entre las cuales detallamos a continuación:

a) **Función Diagnostica:** Permite obtener información científicamente, confiable y valida acerca de una realidad educativa: Sujetos, elementos, Diseño Curricular Básica, áreas curriculares, etc. Para poder operar eficazmente en el reajuste y perfeccionamiento de la acción y gestión educativa.

   Mediante esta función el docente podrá:

   - Obtener información valida y confiable para determinar s la orientación y el perfil educativo propuesto responde a los fines de la educación.
   - Obtener información valida confiable para determinar los logros alcanzados de los estudiantes.
   - Obtener información valida y útil para el diagnóstico situacional inicial o de entrada que posibilite conocer los prerrequisitos y objetivos logrados con integridad al proceso educativo, para poder en base a ello formular objetivos.
   - Obtener información valida, útil y necesaria para el análisis y apreciación del contexto.

b) **Función Autorreguladora:** permite poner en acción el autocontrol que garantice la eficacia y la calidad de la acción educativa, haciendo posible la adopción de medidas correctivas a través de un permanente reajuste y retroalimentación del acto educativo.

   Esta función permite ofrecer información al alumno y docente sobre los resultados de la acción educativa en cuanto a la eficacia del proceso enseñanza –aprendizaje.

c) **Función pronóstica:** permite predecir el desenvolvimiento futuro de los educandos a partir de su conducta presente y determinadas evidencias. Esta función es muy importante, ya que permitirá programar acciones eficaces para el desempeño futuro en la sociedad.

Proceso enseñanza –aprendizaje nos permitirá por ejemplo predecir que si un alumno es capaz de desarrollar ecuaciones de primer grado, será capaz de despejar incógnitas en determinados problemas.

d) Función Motivadora: consiste en poder utilizar la información de la evaluación para motivar a los profesores y alumnos, quienes al conocer los logros alcanzados y no alcanzados se incentivan para mejorarlos según sea el caso. La motivación es despertar el interés y atención de los alumnos por los valores contenidos en el área curricular, exaltando en ellos el deseo por aprenderlos, el gusto de estudiarlos y la satisfacción de cumplir con las tareas que se les exige, ocupa un papel muy importante y resulta ser el factor central en el proceso enseñanza –aprendizaje pues sin ella no podría haber conocimiento del todo.

e) Función de Clasificación: permite clasificar al dando según el nivel alcanzando en su aprovechamiento o rendimiento en comparación con el resto de su aula, esto como recompensa por el esfuerzo desplegado en el logro de sus aprendizajes.

Para la determinación de cualquier nota calificativa, se deben tomar en consideración, siempre, los diferentes factores que ubican al alumno en tal o cual nivel de rendimiento, en relación a otros factores tales como el esfuerzo, la salud física y mental, el estado emocional, sus actitudes, y todo aquello que pueda influir de alguna manera en su resultado.

f) Función Orientadora: consiste en el refuerzo y reorientar la acción educativa, es prevenir y orientar adecuadamente a los estudiantes, no solo para evitar el surgimiento de problemas, si no para respetar sus limitaciones sicosomáticas y ambientales de cada uno y utilizar las ventajas a favor de su mejoramiento individual y social.

g) Función Supervisora: consiste en suministrar información valida y confiable para brindar supervisión a los diferentes elementos que integran en la acción educativa.

No es suficiente conocer los resultados de las pruebas mensuales, bimestrales o de fin de año; hay necesidad de evaluar todos los factores que intervienen directa e indiferentemente en la determinación de tales y cuales resultados, esto es, al docente, al educando, la familia, la comunidad, los métodos y procedimiento, los recursos, la infraestructura, etc.

CAPITULO V

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

5.1 AMBITOS Y TAREAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR

El profesional de la psicología escolar intervienen en los ámbitos personales, familiar, organizacional, institucional, socio-comunitario y educativo en general; con educandos, receptores del proceso educativo y agentes educativos, intervinientes de esta o indirectamente en el proceso educativo. Además las tareas de la psicología educativa se organiza en:

5.1.1. FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

Las funciones que cumple son:

- Intervención ante las necesidades educativas de los alumnos. El profesional de la psicología participa en la atención educativa a fin de detectar y prevenir discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.

  Realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a loso objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la más adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales, o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio- comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades.

  A sí mismo, se encuentra ligada al proceso de evaluación, toda vez de que se encuentra dentro de su incumbencia, el realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.

- Funciones ligadas a la orientación, asesoramiento profesional y vocacional.

  El psicólogo promueve y participa en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional, tanto en lo que tienen de información, asesoramiento y orientación de los alumnos ante las opciones que deban tomar frente a las distintas posibilidades educativas y profesionales como en la elaboración de métodos de ayuda para la elección y de métodos de aprendizaje de toma de decisión vocacional. El objetico general de estos procesos es colaborar en el desarrollo de las competencias de las personas en la clasificación de sus proyectos personales, vocacionales y profesionales de modo que puedan dirigir su propia formación y su forma de decisión.

- Funciones preventivas

  En la que el psicólogo interviene proponiendo la introducción de modificación del entorno educativo y social que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.

  La prevención se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y también a prevenir las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativas, incluye tanto acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos como son la adaptación inicial a la escuela, la detección precoz de alumno con necesidades educativas especiales, etc, como los aspectos de intervención desde la primeras etapas meditan técnicas de estimulación y ya en las etapas escolares, los procesos dirigidos a permitir a los alumnos afrontar con progresiva autonomía y competencias eficaces las exigencias de la actividad educativa.

  Desde el enfoque preventivo se contemplan intervenciones tanto en asesoramiento a agentes educativos (educadores, padres, etc) como en el desarrollo de programas específicos:

- ✓ Educación para la salud.
- ✓ Educación afectiva-social.
- ✓ Prevención de las drogas-dependencias
- ✓ Proyectos ligados en general a la transversalidad (educación en valores)

➢ Intervención en la mejora del acto educativo.

Las funciones ligadas a esta intervención pretenden la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitiva, sociales etc) de los alumnos y viceversa. Estas funciones se realizan a través de asesoramiento didáctico de la organización y planificación educativa, de programación, de asesoramiento y actualización del educador; y en general se refieren a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno.

El psicólogo presta apoyo y asesoramiento técnico al educador tanto en:

- ✓ Su actividad general: adaptación de la programación a las características evolutivas psico-sociales y de aprendizaje de los alumnos, organización del escenario educativo, métodos de enseñanza-aprendizaje, niveles de concreción curricular, aplicación de programas psico-educativos concretos etc.
- ✓ Como en su actuación educativa con alumnos con necesidades y/o en situaciones educativas especiales, adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones y en general procedimientos de atención a la diversidad.
- ✓ Igualmente colabora en la formación permanente y apoyo didáctico al educador, aportando su preparación específica sobre las áreas

evolutivas, cognitivas, afectivas, comportamentales, psicosociales e institucionales.

- ✓ También son objeto de la intervención del/la psicólogo/a los fenómenos institucionales que configuran los centros educativos: la relación entre los objetivos y las formas organizativas con el funcionamiento real, la mejora eficaz de las relaciones entre los componentes de la institución educativa etc; así presta su colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos de centro, de proyectos de innovación curricular, integración y atención a la diversidad, nuevas tecnologías, compensación y apoyo educativo, etc; así como en los cambios organizativos y metodológicos requeridos por estos proyectos, en la línea de hacer competentes a las propias instituciones en la realización de los fines que se proponen.

- **Formación y asesoramiento familiar.**

  El psicólogo actúa promoviendo y organizando la información y formación a madres y padres en una línea de apoyo al desarrollo integral del hijo. Realiza la intervención para la mejora de las relaciones sociales y familiares, así como la colaboración afectiva entre familiares y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad educativa si en los programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle.

- **Intervención socioeducativa.**

  El psicólogo en el análisis de la calidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta, interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. En resumen interviene en las relaciones entre las actividades educativas y la comunidad donde tienen

lugar, así como en los factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas.

También puede participar en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito territorial, promoviendo criterios metodológicos, procesos de implantación, sistema de evaluación etc.

- **Investigación y docencia.**

  La investigación incluye las actividades para el análisis y reflexión sobe el propio trabajo; la mejora y actualización de su competencia técnica, la profundización y extensión de la teoría y los procedimientos propios de la psicología de la educación.

  La docencia que realizan los profesionales de la psicología educativa está orientada a difundir su conocimiento entre los demás profesionales de la educación, los grupos sociales implicados en esta, los propios psicólogos y estudiantes de psicología y otros colectivos profesionales.

5.2 DEFINICIÓN DE TUTORÍA

La Tutoría consiste en un espacio dirigido al alumno para su acompañamiento y busca satisfacer principalmente sus necesidades afectivas. No puede concebirse como un curso o un tiempo susceptible de desarrollo académico. Esta actividad está dirigida a la prevención de situaciones de riesgo, así como también la intervención, cuando el alumno se encuentre en la necesidad de que el tutor actúe.

Es un servicio que existe en función de los alumnos, que busca que el alumno progresivamente desarrolle recursos sobre la base de habilidades y actitudes, para resolver aquellas dificultades con las que pueda encontrarse a lo largo de su vida. (Ortega, 1994).

5.2.1 Objetivos de La Tutoría.

Desarrollo de actitudes y valores: Que permitan al alumno conocerse y desenvolverse adecuadamente en la vida. Dentro de un esquema de desarrollo personal que implica un gran esfuerzo por parte del niño y adolescente; requiere del

apoyo y orientación de personas que le brinden el espacio necesario para lograr el desarrollo de sus actitudes y habilidades

Desarrollo de habilidades: Análisis, autoconocimiento, toma de decisiones, solución de conflictos, autocontrol, reflexión.

5.3 PROGRAMAS DE TUTORÍA

5.3.1 QUÉ ES UN PROGRAMA DE TUTORÍA?

Los programas de tutoría conectan a la gente que tiene habilidades específicas y conocimiento (tutores) con individuos (tutoríados) quienes necesitan o desean las mismas habilidades y ventajas para superarse en su trabajo, vida cotidiana o ejecución escolar. Los participantes en el programa de tutores, tanto los jóvenes como los adultos, comparten sus valores y metas personales en forma de apoyo y respeto mutuo lo cual lleva a una vida más rica para ambos. Por lo tanto, un programa de tutoría exitoso ayuda a romper barreras y crear oportunidades para el éxito.

Establecer un programa de tutoría trae muchos beneficios tanto para el tutor como para el tutoriado:

- En los programas de tutoría, se han registrado incrementos para los jóvenes en cuanto a:
    - Los niveles de autoestima
    - Tener consideraciones y asegurar confort con otros miembros de otras razas o profesiones.
    - Las habilidades para mantener relaciones satisfactorias con otros adultos
    - La toma de decisiones en el proceso de elección de carrera.

Los programas de tutoría pueden notablemente asegurar la asistencia a la escuela. Además, el papel de los tutores ha demostrado ser exitoso en cuanto al enfrentamiento de los niños ante los problemas cotidianos. Los programas de tutoría abren nuevas oportunidades para los tutores y los tutoríados que no estaban

disponibles previamente debido a muchísimas barreras, prejuicios o ausencia de opciones. Adicionalmente, los programas de tutores ofrecen un camino fácil y rápido para transmitir habilidades válidas y conocimientos de una persona a otra. Esto ayuda a asegurar que aquellos que viven en la comunidad tengan la habilidad de mantenerlo y mejorarlo. Finalmente, ser un tutor voluntario es un honor. Los tutores y los modelos de este papel tienen la oportunidad de "mostrar" sus habilidades y de disfrutar el enseñar exitosamente algo nuevo a alguien.

Más buenas razones para iniciar un programa de tutoría

- Los programas de tutoría dan a la gente que no tiene muchas opciones de vida, esperanza para un futuro mejor.
- El tutoríado construye la autoestima de todos.
- El conocimiento y las alternativas que se obtienen a través del programa de tutores permite a los adolescentes y a los adultos explorar diferentes posibilidades de profesiones que no están disponibles frecuentemente en el salón de clases o en el escenario de trabajo.
- Los programas de tutoría rompen los estereotipos en relación a ciertos profesionales y grupos de gente. Las relaciones tutorales promueven el despertar de una diversidad de la comunidad.
- El compañerismo construye el trabajo en equipo, ya sea que el aprendizaje ocurra en la escuela o en el trabajo. Los programas de tutoríado proveen una enorme publicidad tanto al tutor, quien puede mostrar su experiencia, como al tutoríado.

¿Cómo decidir si establecer un programa de tutoría?

El programa de tutores establece relaciones aprendizaje/ayuda entre dos adultos, entre un adulto y un adolescente o entre dos adolescentes. El tipo de programa de tutoría que se elija dependerá de las metas que los tutoríados deseen alcanzar, pero el objetivo en todos los programas de tutores es incrementar las oportunidades y romper barreras.

Cuando estamos pensando acerca de si establecer o no un programa de tutoríado en una escuela, en un lugar de trabajo o en la comunidad, responder a las siguientes preguntas puede ayudar a decidir si la idea es correcta.

- ¿Cuáles son las ventajas de un programa de tutores sobre cualquier otra estrategia en relación al involucramiento de la gente con la comunidad?
- ¿Es una estrategia apropiada para la población?
- ¿Qué ganarán los jóvenes, empleados o miembros de la comunidad teniendo un programa de tutores?

Si las ventajas de un programa de tutores son claras para alcanzar las metas de su organización, entonces continúe.

El siguiente punto a considerar es el tipo de programa de tutores a implementar. Existen tres tipos: adolescente - adolescente, adulto - adulto, y adulto - adolescente. Sin embargo, antes de continuar se deben identificar los diferentes tipos de relaciones que se desarrollan y las diferentes actividades para alcanzar las metas de los tutoríados en cada uno de los tres tipos de programas.

CAPITULO VI
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

6.1 FILOSOFIA IDEALISTA

La filosofía idealista se presenta en la historia a través de dos direcciones fundamentales:

- **El idealismo Objetivo**

  Desarrollada entre otros pensadores, por PLATON, TOMAS DE AQUINO, LEIBNIZ Y HEGEL, admite la existencia de un principio espiritual "objetivo", distinto de la conciencia humana e independiente de ella, existente antes que la materia y/o creador de ella.

- **El Idealismo Subjetivo.**

  Afirma que las cosas y los objetos son el conjunto demuestras sensaciones e ideas, transportando el mundo, desea manera, "a la conciencia del sujeto, es decir, del hombre dotado de capacidad cognoscitiva". Esta corriente fue desarrollado por el obispo BERKELEY en el siglo XVIII, por MATCH Y AVENARIUS en el siglo XIX (segunda mitad).

  En la historia de la filosofía, las doctrinas idealistas objetivas surgen inicialmente en el Oriente de la tierra (vedanta, confucionismo). La forma clásica del idealismo objetivo se dio en la filosofía de PLATON y del idealismo Greco Romano en general. Estriba en sus lazos con las representaciones religiosos- mitológicas. Esos lazos se intensifican a principios de nuestra era, en la época de crisis de la sociedad antigua, cuando florece el NEOPLATONISMO, estrechamente unido no solo a la mitología sino, además, al misticismo extremo.

  Esta característica del idealismo objetivo se acentúa todavía más en la época medieval o en el modo de la producción feudal, cuando la filosofía se subordina por entero a la teología cristiana y musulmana (San Agustín, Tomas

De Aquino). La reestructuración del idealismo objetivo, obra ante todo de Tomas de Aquino, el concepto fundamental de la filosofía idealista objetiva del escolasticismo fue el concepto de forma material, tratada como principio religioso que cumple la voluntad de un Dios extra natural, sabio planificador del mundo finito en el tiempo y en el espacio.

A partir de Descartes en la filosofía burguesa de la época moderna, el idealismo subjetivo va avanzando a medida que cobran mayor relieve los motivos de tipo individualista. El idealismo subjetivo hallo su manifestación clásica en la parte gnoseológica del sistema de Berkeley y en la filosofía de Hume.

Dos orientaciones, uno idealista subjetiva y otro idealista objetivo se combinan en la filosofía de Kant con la afirmación sujeto: La primera de las tesis aludidas es la que se refiere a las formas apriorísticas de la conciencia del sujeto Tesis que sirve de base al agnosticismo. La segunda es la que afirma e carácter supraindividual de tales forma apriorísticas.

Posteriormente la tendencia idealista subjetiva prevalece en la de Schelling y, sobre todo en Hegel, quien creo un sistema universal de idealismo dialectico.

Entre los propios filósofos burgueses, el concepto de "idealismo" empezó a ser identificado solo en su forma espiritualista más abierta, Aparecieron numerosas teorías "intermedias" y hasta muchas que pretendían "elevarse" por encima del idealismo y del materialismo (positivismo, neorrealismo, etc). Se intensifican las tendencias agnósticas e irrecianolistas, la desconfianza en la razón humana en el futuro de la humanidad, etc.

La crisis general del capitalismo, condujo a la difusión de formas del idealismo tales como el existencialismo y el neopositivismo. A esta misma causa se debe la reanimación de varias escuelas de la filosofía católica ante todo el neotomismo.

Las tres corrientes mencionadas (existencialismo, neopositivismo y netomismo), constituyen las variedades fundamentales del idealismo a

mediador del siglo XX, pero a su lado y dentro de ellas continua el proceso de desintegración del idealismo en pequeñas escuelas epigonicas (epígono: “el que sigue las huellas de otro, específicamente, el que sigue una escuela o estilo”

Epigonismo: “Variación morfológica heredable que se presenta en un individuo y va definiéndose y complementándose en posteriores generaciones”

Las principales causas de la ”Multiplicidad” de formas del idealismo contemporáneo (fenomenología, realismo crítico, personalismo, pragmatismo, filosofía de la vida. Etc) radican en el proceso, cada vez más profundo de descomposición de la conciencia burguesa y en el afán de afirmar la ilación de “Independencia” de la filosofía idealista respecto a las fuerzas políticas del imperialismo. Por otra parte, se registra hasta cierto punto un proceso inverso, el de aproximación e incluso “Hibridación” de diferentes tendencias idealistas sobre la base de la orientación general anticomunista del idealismo Burgues del siglo XX.

6.2 FILOSOFÍA MATERIALISTA

El materialismo es una corriente filosófica que surge en oposición al idealismo.

Para el materialismo no sólo lo real es material, sino que la causa de todas las cosas de la naturaleza y del alma humana se explican exclusivamente a partir de la materia y los movimientos de esa materia en el espacio.

Sostiene además que la materia no ha sido creada de la nada, que existe en la eternidad y que el mundo y sus regularidades son cognoscibles. Normalmente aparece asociada al movimiento o teoría mecanicista.

El materialismo como tal lo desarrolla Francis Bacon, quien critica a la filosofía idealista, por fundamentar sus tesis en dogmas religiosos. Defendió el mundo material infinito y eterno y el movimiento como principal propiedad.

El materialismo se opone a la mayoría de los dogmas cristianos, así como a toda creencia religiosa o metafísica que afirme la existencia del alma y su inmortalidad.

Diferentes tipos de materialismo:

A. El materialismo metafísico.

Es aquella teoría que afirma que no existe más substancia que la materia.

Uno de sus primeros defensores fue Demócrito, quien creó el concepto de átomo y los convirtió en el origen de todas las cosas. La diferencia de unos cuerpos a otros radica en la asociación de átomos y vacío y la diversidad en cuanto a número, posición, etc.

B. El materialismo metódico

Creado por Thomas Hobbes, que utilizó el materialismo como método para explicar la realidad, es decir, para analizar cómo se genera algo a partir de sus componentes materiales.

C. El materialismo práctico o moral

Es toda aquella doctrina según la cual los fines últimos a los que se dirige el hombre, se basa u obtiene a través de bienes materiales. Así, pueden denominarse como tales las prácticas que tienen como guías de la conducta el placer, la salud e incluso la riqueza.

D. El materialismo psicofísico

Es aquella doctrina que afirma que cualquier actividad espiritual humana depende de causa material, que puede ser entendida en términos de actividad nerviosa o cerebral.

Esto implica que el pensamiento y los sentimientos se derivan de actividad nerviosa o cerebral.

E. El materialismo histórico

Creado por Engels para denominar el pensamiento de Marx, afirma que la causa determinante de toda realidad histórica y social se fundamenta en su estructura económica.

El materialismo como método de investigación, en las ciencias naturales siempre se ha usado, y a partir del siglo XX se empieza a usar como método para las ramas sociales.

Ha sido entendido frecuentemente como una forma enteramente científica y racionalista de ver el mundo. La definición de materia en el materialismo filosófico moderno comprende a todos los entes científicamente observables. Es por eso, por lo que muchos autores del siglo XX empiezan a llamar fisicalismo, porque actualmente carece de las connotaciones que se asociaban a su nombre históricamente. El fisicalismo o materialismo moderno enfatiza lo físico, sea materia o energía.

6.3 FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

La Filosofía Educativa, también llamada Filosofía Pedagógica y Filosofía de la Educación se puede describir como un campo de investigación y de enseñanza académica que limita el alcance de este ámbito a las actividades de un pequeño grupo de profesionales que trabaja esta área específica.

Dado que la educación es el proceso de formación del hombre en la vida social y para la vida social, o la asimilación de las experiencias que preparan para la vida humana, se entenderá que la Filosofía de la Educación estudia las leyes, las situaciones y los fenómenos del mundo, del hombre, de la sociedad y de la cultura en relación con el proceso de la formación humana a partir de las posiciones filosóficas.

A la filosofía educativa corresponden numerosas posiciones y actitudes de orden ideológico y político que son bastante frecuentes no sólo entre las personas dedicadas a las labores educativas formales, como son los maestros,

administradores y supervisores escolares, sino también, entre otros, como los gobernantes, políticos, empresarios, sindicalistas, obreros, padres de familia y dirigentes juveniles. En fin, la filosofía de la educación trasciende el plano de la formalidad institucional, abarcando las posiciones ideológicas y políticas reveladoras de lo que hacen, sienten y piensan todos los hombres en relación con la educación, por cuanto el hecho educativo extra-escolar, como sucede con el escolar, está condicionado por el hecho histórico general. Si bien pocos seres humanos son filósofos de la educación, en cambio nadie deja de incursionar, en uno u otro nivel y forma, en las esferas del discurso filosófico-pedagógico.

La filosofía educativa tiene sus manifestaciones en las formas y en los niveles con que los educadores, tratadistas y demás personas interesadas en la educación, enfocan y aplican las diversas disciplinas, siendo notorios los casos de la antropología, la psicología, la historia y la sociología, por los altos niveles de afinidad y la interacción que presentan con importantes aspectos de la realidad educativa.

Según SUCHODOLSKI, existen dos concepciones: La Concepción Idealista, metafísica que se manifiesta mediante el esencialismo y el existencialismo y La concepción Marxista de la esencia humana.

La Filosofía de la Educación es una ciencia joven. Ella debe centrarse en el fenómeno educativo, develar una doctrina para organizar y prescribir el curso de la política y práctica educacionales, fundamentar los fines, propósitos y valores que dan significado al mecanismo pedagógico, analizarla proyección del desarrollo humano para concebir la imagen y modelo de hombre que demanda la sociedad en el momento histórico, estudiar las leyes, las situaciones y los fenómenos del mundo, del hombre, de la sociedad y de la cultura en relación con el proceso de la formación humana a partir de las posiciones filosóficas. Es un saber general de los procesos y acciones educativas, a partir de presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, tiene una esencia humanista.

La existencia de una Filosofía de la Educación en el contexto de la escuela, sustentada en presupuestos epistemológicos y axiológicos, aporta riqueza teórica y práctica desde la naturaleza propia del su objeto de estudio; de la concepción filosófica de los cuadros de dirección y del claustro pedagógico, quienes son los protagonistas de implementar las indicaciones derivadas del nivel superior, depende el éxito de las políticas educativas, pues es la escuela la que tiene el reto de formar a un hombre para que pueda enfrentar los cambios de manera creadora, activa, desarrolladora y protagonista de las transformaciones sociales en pro del progreso de la humanidad.

CAPITULO VII

CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

7.1 MODELOS PEDAGÓGICOS

7.1.1 EMILE DURKHEIM Y SUS IDEAS FILOSÓFICAS

Durkheim es uno de los más altos representantes de la sociología moderna. Para él la sociología debe ser la base de la educación, ya que ésta se halla determinada esencialmente por la sociedad, la cual a su vez necesita de ella para su subsistencia. El fin de la educación es preparar a las generaciones jóvenes para su vida en la sociedad. Sin embargo, para Durkheim no hay antagonismo entre el individuo y la sociedad, ya que aquel es una parte de ésta y al educarse se educa la sociedad, y viceversa. Durkheim es uno de los fundadores de la "pedagogía sociológica" diferente de la "pedagogía social", ya que aquélla trata de la educación como realidad social, y ésta como parte integrante de la filosofía. Su concepción sociológica le lleva a subordinar a ésta la pedagogía, perdiendo por tanto su autonomía.

Para que haya educación es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Queda por definir la naturaleza de esta acción.

Resulta de estos hechos que cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que este ideal es, hasta cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos; que a partir de cierto punto se diferencia según medios particulares que toda sociedad lleva en su seno. Es este ideal, a la vez, uno y diverso, lo que constituye el polo de toda educación. Ésta tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero, cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a que pertenece considera como no

debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos lo forman. Así, son la sociedad en su conjunto y cada medio social particular, quienes determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva. Pero, por otra parte, toda cooperación sin una cierta diversidad sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma. Si la sociedad llegó a este grado de desarrollo, en el cual las antiguas divisiones en castas y en clases no puedan ya mantenerse, ella prescribirá una educación más unitaria en su base. Si en el mismo momento, el trabajo está más dividido, esa educación provocará en los niños, sobre un primer fondo de ideas y de sentimientos comunes, una necesidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de guerra con las sociedades ambientes, se esfuerza por formar los espíritus según un modelo fuertemente nacional; si la concurrencia internacional toma una forma más pacífica, el tipo que ella pretende realizar es más general y más humano. La educación no es, pues, en sí misma más que el medio con que la sociedad prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Llegamos, pues, a la fórmula siguiente: La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado.

7.1.2 LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA (JOHN DEWEY), SUS IDEAS Y TEORÍAS PRESENTES EN LA PROPUESTA

Desde el punto de vista epistemológico, John Dewey considera que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y la adaptación al medio.

Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y lo contrapone a su perspectiva experimental y científica. En efecto, frente a la versión del espectador, tenemos ahora una ciencia moderna de clara vocación experimentalista; frente a un universo cerrado y de formas fijas, en la actualidad concebimos el universo abierto, sin límites y variado.

La experiencia, en efecto, es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento. También implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo.

Para John Dewey, la experiencia y el pensamiento no son términos antitéticos, pues ambos se reclaman mutuamente.

Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona que expresa del siguiente modo: “La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tiene su sustento y condiciones en los simples sucesos”.

John Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo:

- ✓ La educación como preparación, es decir, la perspectiva de considerar a los niños como candidatos a adultos.

- ✓ La educación como desenvolvimiento, en el cual el crecimiento y el progreso son contemplados como aproximaciones a un objetivo invariable.
- ✓ La educación como adiestramiento de las facultades, fundada en la teoría de la disciplina formal.
- ✓ La educación como formación que supone un avance respecto de la teoría de las facultades innatas, pero que ignora la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas.

Frente a estas concepciones conservadoras, para Dewey, la educación es "una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia". Esto supone incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática. La educación, está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación. Posee una función social e implica crecimiento, dirección y control. Dewey adjudica al educador un papel de guía y orientador de los alumnos, pero que esto no significa que defienda los postulados del "maestro-camarada" ni que esté próximo.

Al caracterizar la pedagogía de John Dewey es importante subrayar los rasgos de continuidad e interacción que dan sentido al concepto de experiencia.

Según Dewey, hay que superar la artificialidad que suponen las dicotomías alma-cuerpo; psiquismo-físico; teoría-práctica; empírico-racional; intelecto-emoción; naturalismo-humanismo; sociedad-naturaleza; individuo-mundo; trabajo-ocio; materia de estudio-método; juego-trabajo; educación cultural-vocacional.

La experiencia y el pensamiento son, en cierto modo, la misma cosa. La experiencia implica un cierto grado de reflexibilidad y supone cinco estudios:

- ✓ Perplejidad.

- ✓ Anticipación por conjetura.
- ✓ Revisión cuidadosa.
- ✓ Elaboración consiguiente de la hipótesis.
- ✓ Plan de acción.

7.1.3 PEDAGOGÍA CIENTÍFICA (MARIA MOTESSORI)

María Montessori aporta actividad ordenada y progresiva, independencia y espontaneidad, observación de la naturaleza del niño y sistematicidad.

Su método es predominantemente empírico y experimental, en tanto en cuanto está basado en la realidad. Concibe la educadora como preparadora de alimento espiritual, la escuela como terreno o medio de cultivo y el niño como el sujeto del experimento. Además, María Montessori introduce en la escuela infantil prácticas que hoy consideramos habituales, pero que en su época fueron innovadoras: sillas y muebles a la medida de los niños, una hora de sueño en la escuela, salidas al aire libre, materiales lúdicos en el aula, etc.

Al método Montessori también se le denomina Método de la Pedagogía Científica por el camino y el método que inicia, no por el más o menos riguroso contenido científico que ofrece. Induce de la observación y la experimentación; del ambiente cuidado y de los estímulos seleccionados, pero libremente ofrecidos, he aquí lo científico del método montessoriano.

El respeto a vida infantil, la libertad de los niños y su propia autoeducación son esenciales, el material y la disciplina aparecen después. La pedagogía científica o experimental consiste en hacer un “experimento pedagógico con un material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño”.

El Método de la Pedagogía Científica o Experimental se basa en:

- ✓ Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente.
- ✓ Facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula.
- ✓ No interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje.

- ✓ Proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc.) y desarrollen la voluntad.

El objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente que le resulte atractivo y motivador.

La casa, el jardín, el mobiliario y el material didáctico, constituyen un sistema completo de experimentos pedagógicos junto con el material de enseñanza para esperar la reacción espontánea del niño.

Los aspectos principales del Método de la Pedagogía científica, son:

a) Está basado en años de paciente observación de la naturaleza del niño.
b) Ha demostrado tener una aplicación universal en los niños de casi cualquier país.
c) Ha revelado al niño pequeño como amante del trabajo.
d) Está basado en la necesidad imperiosa del niño de aprender haciendo.
e) Al niño lo capacita para que alcance el mismo nivel o incluso uno superior de logro escolar.
f) Logra un gran nivel de disciplina, que tiene su origen dentro del niño, no es impuesta.
g) Está basado en un profundo respeto por la personalidad del niño y le quita la influencia preponderante del adulto.
h) Permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia.
i) Respeta el ritmo interno del alma del niño
j) Prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Fomenta la ayuda mutua.
k) Está libre del daño de un exceso de tensión, de sentimientos de inferioridad y de otras experiencias ajenas al niño.

l) Fomenta el desarrollo de la totalidad de la personalidad del niño.

7.1.4 LA PEDAGOGÍA DE LOS CENTROS DE INTERÉS Y DE LOS MÉTODOS GLOBALES (OVIDE DECROLY)

Su concepción de la educación es muy relativista y esto condiciona que su metodología se construya por una dialéctica entre los elementos que no desea definir excesivamente. Plantea la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana.

Lo que interesa del niño en edad escolar es la realidad inmediata, sobre todo la vida que hay a su alrededor, y esta no se encuentra parcelada en materias o asignaturas.

La vida natural y social es para Ovide Decroly la educadora por excelencia.

El interés del niño es considerado por Decroly como el motor de todo aprendizaje. En el preescolar, los intereses fortuitos, puntuales, son el motor del aprendizaje; en los cursos más avanzados, el interés que sirve en la escuela es el interés profundo surgido de las necesidades del ser humano.

El método de los Centros de Interés se fundamenta en el principio de individualización, siempre se respeta a cada alumno su propio proceso; el medio social en la educación es otro elemento puesto de relieve en la obra de Ovide Decroly. En esta perspectiva; la libertad, el orden, la responsabilidad, son conceptos que sólo tienen sentido en el grupo humano donde niños y niñas han de aprender a convivir y a colaborar con otros, tal como lo deberán hacer en la sociedad real.

7.1.5 LA PEDAGOGÍA OPERATORIA (JEAN PIAGET)

La psicología genética, fundada por Jean Piaget durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un enorme impacto en la educación, tanto en lo que

respecta a las elaboraciones teóricas como en la propia práctica pedagógica.

En lo que respecta concretamente al ámbito iberoamericano, el nombre de Jean Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas.

La influencia de esta teoría en la educación sigue siendo muy importante en nuestros días, si bien las lecturas y el tipo de apropiación que, desde la educación se han hecho de ella, han ido variando a lo largo de las décadas.

Durante el siglo XX, la relación entre la psicología genética y la educación ha pasado por diferentes momentos, caracterizados cada uno por cierto tipo de lectura, cierto tipo de apropiación y, en definitiva, cierto tipo de utilización de la primera en el campo, más práctico, de la enseñanza.

Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget en la educación se enmarcan dentro de lo que ya es común denominar como perspectiva o concepción constructivista; tiene la característica común de postular esta teoría como fundamentación prácticamente exclusiva de una práctica docente que tuviera en cuenta las características del desarrollo cognitivo y social del alumno.

La idea de concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural.

La psicología genética es “el punto de partida del constructivismo contemporáneo”, la teoría de Piaget ha sido “el referente obligado y casi único del constructivismo”; en gran parte de los países de Latinoamérica, la idea de psicología constructivista fue utilizada prácticamente como sinónimo de psicología genética o teoría de Piaget.

IDEAS Y TEORÍAS PRESENTES EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICO

La descripción de los estadios del desarrollo cognitivo, aspecto más conocido de la teoría, que determina la forma de acercamiento intelectual que el sujeto realiza sobre su entorno, en donde la primera etapa es considerada desde el nacimiento hasta los dos años de edad, caracterizada por la presencia de una inteligencia práctica; el niño conoce el mundo que le rodea a través de las acciones que ejerce sobre él. Las acciones prácticas, realizadas básicamente a partir de los sentidos y el cuerpo, son las que le van permitiendo relacionarse con el entorno y conocerlo. Este es el estadio sensoriomotor o sensoriomotriz.

La segunda etapa, llamada de las operaciones concretas, en donde el sujeto tiene la capacidad de simbolizar, de construir imágenes mentales y descodificar signos y símbolos, permite al niño un universo mucho más amplio de conocimiento. Dentro de este estadio, se distinguen dos subestadios: preoperatorio, de los dos a los siete años y de consolidación de las operaciones concretas, hasta los doce años.

La teoría de la equilibración, hace referencia a los mecanismos que permiten al sujeto el paso de un esquema o estructura a otro de orden superior, completando la explicación de la teoría de la adaptación.

La psicología genética, en tanta teoría que permite explicar los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su conocimiento, ha tenido mucho que decir y se le ha hecho decir mucho también.

En el nivel del diseño de la enseñanza, la psicología genética ha sido utilizada básicamente en los niveles o ciclos iniciales del sistema educativo. En este sentido han sido elaborados proyectos concretos, para el nivel preescolar o los primeros años de la escuela primaria.

La pedagogía operatoria parte de la denuncia de la acientificidad del sistema escolar y de la consideración de que su organización violenta el

curso normal del desarrollo psicológico del niño, y se propone construir una alternativa pedagógica basada en la psicología genética.

7.1.6 LA PEDAGOGÍA SOCIAL-HISTÓRICA (LEV S. VIGOTSKI)

Diferentes protagonistas de la innovación educativa se fijaron en las ideas del psicólogo Lev Vigotsky. Hoy en día, nadie duda de la importancia del triángulo educativo –quién aprende, quién enseña y los contenidos que hay que enseñar y aprender- y, por tanto, de las interacciones que en él se producen.

La originalidad de Lev S. Vigotsky se encuentra en mostrar la importancia también de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del aprendiz.

La obra de Lev S. Vigotsky ha tenido un impacto importante entre los psicólogos evolutivos en los veinticinco años. En una conferencia en el Instituto de Psicología de Moscú, manifiesta que; no se puede estudiar al ser humano como si fuera únicamente un mamífero, ya que de ese modo la biología devora a la sociología y la fisiología a la psicología.

Para Vigotsky, el estudio del comportamiento humano requiere invocar la noción de conciencia, ya que la conducta humana está guiada no únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no siempre son racionales o aprendidos.

Lev S. Vigotsky, afirmaba que, el estudio de las funciones psicológicas inferiores o elementales permite explicar la conducta animal, pero en ningún caso la conducta humana. Esta última se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por generaciones anteriores que no está presente al nacer sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación.

Afirma Vigotsky, que; en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos.

Experiencia histórica y experiencia social es lo que caracteriza el mundo de la especie humana y, por tanto, los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los inferiores, no se pueden explicar como una adaptación pasiva al medio tal y como sugería la reflexología o, posteriormente, el modelo estímulo-respuesta. Por el contrario, los procesos psicológicos superiores guían la conducta humana mediante la autorregulación y, en consecuencia, provocan una adaptación activa al medio.

Para Vigotsky, el problema central es el paso de una conciencia elemental – funciones psicológicas elementales- a una conciencia superior – funciones psicológicas superiores- y, por tanto, cómo se produce dicho paso, qué reorganizaciones comporta en la conciencia y semejantes y, todo ello, sólo es posible si se estudia el origen y el desarrollo de la conciencia.

Pero, Vigotsky no limita el método genético al ámbito de la ontogénesis sino que añade que, para comprender la conducta humana, se han de abordar tres ámbitos distintos:

- ✓ La evolución de la especie.
- ✓ La evolución cultural.
- ✓ La propia ontogénesis.

La aportación más original de Vigotsky consiste en expresar que la distinción básica entre el ser humano y los animales es la significación, es decir, la creación y el uso de signos.

Para Lev S. Vigotsky, la conciencia es un producto social que emerge de las relaciones que establecen las personas entre sí. En estas relaciones los menos capaces aprenden – porque los más capaces les enseñan- a emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que son

relevantes en un contexto cultural determinado para poder participar activamente y de pleno derecho en la vida social.

7.1.7 LA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA (PAULO FREIRE)

La propuesta educativa de Paulo Freire no apunta a cómo mejorar el modo de adquirir más conocimientos, sino a cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo.

Freire intentó cambiar la cara de la escuela, entregando las escuelas a las comunidades locales, puesto que, la autonomía de la escuela era una de sus convicciones sobre el sistema educativo formal, creando consejos de escuela y asociaciones de alumnos, y estimulando los proyectos autónomos de centro.

Para Paulo Freire, la educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianeidad de los educandos, superando el mero conocer letras, palabras y frases. Los procesos educativos y políticos han de ser horizontales, es decir, los educadores y los líderes políticos han de aprender de sus alumnos o de sus bases, al tiempo que les enseñan y orientan. La horizontalidad preconizada es lo contrario a la usual práctica, que es vertical.

La educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia socio-política del pueblo y una herramienta para participar en la vida pública. En consecuencia, algunos de los contenidos de sus estudios han de ser aportados por los educandos.

La concientización, término que significaba el paso de la conciencia intransitiva (mágica, ingenual) a la conciencia crítica, necesaria para la participación activa de los campesinos en la vida social y política.

Las ideas del método provenían de una mezcla no programada entre una intuición simple, una situación social explosiva y las herramientas teóricas

de que Freire disponía en aquel momento: el idealismo hegeliano y el humanismo cristiano, los conocimientos educativos acumulados en el SESI y en el diálogo con su esposa, además de los estudios antropológicos y sociológicos de los intelectuales del ISEB.

Nace la obra denominada Pedagogía de la Liberación, que es un intento de replanteamiento teórico de la educación y de las condiciones de la lucha política de la liberación, dejando en un segundo plano la búsqueda de los soportes teóricos que el propio método necesitaba, y, en primer lugar, una teoría del conocimiento.

Los pasos básicos de su método son: a) La Investigación temática, consistente en escuchar lo que la gente decía, luego anotar las frases y se subrayaban las palabras más significativas; b) La Codificación, consistente en el listado de palabras significativas, para la constitución del universo temático; c) Elaboración del soporte visual, consistentes en la construcción de carteles, dibujos en cartón o en diapositivas; d) Organización de los círculos de cultura y la problematización; e) La alfabetización en sentido estricto.

7.2 LA PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA

La Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) es resultado de la acumulación de diversos aportes de quienes han buscado construir una educación liberadora dentro o fuera de la escuela, para el sujeto individual y colectivo; también recoge el aporte de quienes asumen críticamente el desarrollo humano y la práctica social, presentando no sólo una alternativa para los marginados y excluidos de la sociedad, sino también como andamiaje teórico instrumental de una manera de encarar cómo la práctica educativa contribuye al avance de las sociedades, inclusive de aquellas que se denominan desarrolladas. Una de las bases sustanciales es el pensamiento de Freire.

La Pedagogía Liberadora nace a mediados del siglo XX a propuesta del brasileño Paulo Freire (1921-1997). Parte del estudio crítico de la sociedad, lo que le da un

carácter político que le niega la posibilidad de institucionalizarse en una sociedad capitalista.

Esta corriente destaca con mayor énfasis el proceso de aprendizaje grupal que la calidad de los contendidos de la enseñanza. Su propuesta de transformación de la educación, más acentuadas de perspectivas, puede ser captada en el transcurso de sus escritos, desde la publicación de su libro Pedagogía del oprimido, en 1970.

El educador continuaba fiel a los temas centrales en sus reflexiones, tales como las características de la conciencia, la crítica a la educación "domesticadora", la discusión acerca de la naturaleza del hombre y del proceso de su humanización, las piedras angulares de una pedagogía libertadora, el papel central del diálogo en la educación, la participación, etc.

Plantea duras críticas a los sistemas educativos de entonces y a las pedagogías no críticas. Llama "concepción bancaria" a la pedagogía utilizada en forma oficial, durante el siglo pasado y anteriores, ya que los conocimientos son depositados sobre los educandos que los reciben pasivamente, de ahí el término "concepción bancaria". Las relaciones que se forman en este tipo de educación son de naturaleza narrativa, están compuestas por un sujeto activo (el que narra) y uno pasivo (el educando). Los educadores son considerados "sabios" y los educandos “ignorantes”. Los contenidos de este tipo de educación son "retazos" de la realidad, están desvinculados entre sí y no poseen fuerza transformadora.

En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión que debe poseer, se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante, por esto la característica de la educación libertadora es la “sonoridad” de la palabra y no la fuerza transformadora.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos de los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación que el único margen de acción que ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, margen que les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. Lo que

pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.

A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permite una mejor forma de dominación. La educación bancaria tiene por fin deshumanizar al hombre, volverlo un autómata. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos. La educación bancaria, en cuya práctica se da la inconciliación educador-educando, rechaza este compañerismo.

Esto es lógico, puesto que en el momento en que el educador bancario viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no se efectuarían “depósitos”

Saber con los educandos en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión sino al servicio de la liberación.

7.2.1 Lineamientos de la Pedagogía Histórico-Crítica

La Pedagogía Histórico-crítica se basa, según Libaneo, “en la línea de las sugerencias de la teoría marxista que no se satisfacen con la teoría crítico reproductivitas y postulan una teoría crítica de la educación que capte críticamente la escuela como instrumento coadyuvante en el proyecto de transformación social”.

Es una tentativa de superar, tantos los límites de las educaciones críticas como también el del crítico-reproductivitas, teorías en el empeño de analizar y entender el problema educativo a partir del desarrollo histórico-objetivo. Tiene, por lo tanto, su concepción presupuesto en el materialismo histórico.

Según Saviani, la educación histórica “procura retener el carácter crítico de articulación con el condicionamiento social que el reproductivita posee,

ligado, sin embargo a la dimensión histórica que el reproductivismo pierde de vista".

La expresión de Pedagogía Histórico-crítica, según Saviani, sirve para entender, traducir el pasaje de la visión mecanicista a histórica por una visión dialéctica crítica, es decir, una visión histórico crítico de la educación.

El sentido básico de la Pedagogía Histórico-crítica, no es la articulación de una propuesta pedagógica que tiene el compromiso apenas de mantener la sociedad, sino de transformarla a partir de la comprensión de los condicionantes sociales y de la visión que la sociedad ejerce.

7.2.2 El Método de Laphc En Saviani

Por otro lado, el método propuesto por Saviani se sitúa más allá de los enfoques nuevos y tradicionales y, de acuerdo con ello, escribe: "deriva de una concepción que articula la educación y la sociedad, y parte de la comprobación de que la sociedad en que vivimos está dividida en clases con intereses opuestos".

Saviani prefiere hablar de los momentos que caracterizan ese enfoque, siendo que esos momentos se deben articular en un movimiento único, cuya duración debe variar según las situaciones específicas que implican la práctica pedagógica.

El primer momento o el punto de partida de la educación, no es sino la práctica social que es común a profesores y estudiantes, aunque el punto de vista pedagógico de los profesores y estudiantes pueda presentar niveles diferentes del conocimiento y la experiencia de esa práctica social.

El segundo momento, está en la problematización y tiene como el objetivo identificar qué problemas serán resueltos dentro de la práctica social y qué conocimientos son necesarios para resolver esos problemas.

El tercer momento es el de la instrumentalización, o sea la apropiación de los instrumentos necesarios, prácticos y teóricos para la solución de los

problemas identificados, eso depende de la transmisión del conocimiento del profesor para que esa apropiación se reproduzca socialmente y sea preservada históricamente.

El cuarto momento es la catarsis, que es la efectiva incorporación de los instrumentos culturales y la forma elaborada de entender la transformación social.

El quinto y último momento es la práctica social definida ahora como el punto de la llegada en que los estudiantes alcanzan una comprensión que, según cabe suponer, ya fue encontrado por el profesor en el punto de partida. La práctica social, en este sentido es alterada cualitativamente por la mediación de la acción pedagógica.

7.3 LA PEGAGOGIA TRADICIONAL

En este apartado se desarrollan los principales supuestos sociológicos que le subyacen a lo que he denominado como pedagogía tradicional. Tomé como punto de referencia las aportaciones de Émile Durkheim (2001), el fundador de la teoría funcionalista; Talcott Parsons (1985), representante de la teoría estructural-funcionalista; y Theodore Schultz (1985), exponente de la teoría del capital humano. Todas estas teorías tienen en común que ven a la educación como un medio de socialización para adaptar al individuo a la sociedad establecida. No se cuestiona al orden existente, por tanto, la educación debe tener como propósito principal ayudar al funcionamiento de la sociedad. Se comparte una misma visión sobre la función del Estado, la escuela y el trabajo pedagógico. Estas teorías me permiten delimitar los linderos de la pedagogía tradicional.

7.3.1 TEORÍA FUNCIONALISTA

La teoría funcionalista tiene algunos supuestos sobre la sociedad que es importante dejar claros antes de estudiar el papel de la educación. Para la sociología funcionalista, las diferencias sociales son naturales y necesarias; son parte de las características naturales de las personas y necesarias para que pueda funcionar la sociedad. Según Émile Durkheim, hay personas que

nacen para pensar y otras que nacen para actuar. “No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar” (Durkheim, 2001, p. 40). Al sostener que las diferencias sociales son naturales y necesarias para que una sociedad funcione armónicamente, la teoría funcionalista termina justificando y legitimando las desigualdades sociales. La teoría funcionalista no es capaz de ver las relaciones de poder y la violencia institucionalizada en la que se basa la constitución de las clases sociales. Tampoco es capaz de ver cómo la estratificación social es un fenómeno consustancial a la explotación entre las clases sociales y no un producto de las características biológicas de los individuos.

La teoría funcionalista centra el problema de la desigualdad social en el individuo y no en las relaciones de poder que conforman a la sociedad. La educación, para la teoría funcionalista, tiene una doble función: por un lado, debe desarrollar habilidades específicas de acuerdo con el medio social al que están destinados los educandos; y por otro, debe inculcar cierto tipo de valores y comportamientos comunes a todos los miembros de la sociedad. La educación debe ser diferenciadora; debe haber tantos tipos diferentes de educación como tantos grupos sociales existan. En palabras de Durkheim (2001, p. 45): “[…] se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad”.

7.3.2 Teoría Estructural-Funcionalista

La teoría estructural-funcionalista parte del supuesto fundamental de que la sociedad es un sistema estratificado y autorregulado. Un sistema es una totalidad holística en íntima interconexión con las partes que la componen. Según Ludwig von Bertalanffy (1976, p. 38), un sistema se define como “conjuntos de elementos en interacción”. Un sistema autorregulado tiene múltiples necesidades, entre las que se encuentran la estabilidad social, la diferenciación social, el abastecimiento y el control, entre otras. Habría que señalar que los principales exponentes de la teoría estructural-funcionalista,

entre los que se encuentran el sociólogo Talcott Parsons y los antropólogos Bronislaw Malinowski y Alfred Reginald Radcliffe-Brown, se fundamentan, a su vez, en la teoría general de sistemas. Ahora bien, ¿en qué consiste la teoría general de sistemas? Para Niklas Luhmann (1995, p. 75), "la teoría de sistemas se fue constituyendo ella misma en un sistema de autoobservación, recursivo, circular, autopoiético, dotado de una dinámica intelectual propia y fascinante capaz de estar a la altura de los planteamientos problemáticos que hoy se enuncian bajo la noción de posmodernismo".

Para la teoría general de sistemas, la sociedad y los organismos vivos tienen características semejantes. "Características de la organización, trátese de un organismo vivo o de una sociedad, son nociones como las de totalidad, crecimiento, diferenciación, orden jerárquico, dominancia, control, competencia, etcétera" (Bertalanffy, 1976, p. 47). Habría que señalar el carácter vitalista de la teoría de sistemas y la justificación teórica que realiza sobre la estratificación social. Al comparar a la sociedad con un organismo vivo se termina justificando la necesidad de las diferencias sociales; todo organismo vivo está diferenciado, por tanto también las diferencias sociales son naturales y necesarias en toda organización social.

El orden jerárquico del poder es natural, por lo que el control y la dominación de unos grupos por otros son necesarios para que el sistema se mantenga autorregulado. Al definir a la sociedad como un sistema se justifica la naturaleza del poder, el control, las diferencias sociales y la lucha despiadada en donde solo sobreviven los individuos más fuertes. Por lo tanto, para la teoría estructural-funcionalista las diferencias sociales son consustanciales a toda organización social. La escuela tiene como función estratificar a los estudiantes con base en el rendimiento escolar, como una necesidad para mantener la estabilidad del sistema social. En palabras de Talcott Parsons (1985, p. 80): "[…] esta dicotomía estructural a nivel del sistema escolar es la primera fuente de la dicotomía selectiva". La diferenciación que realiza el

sistema escolar entre estudiantes buenos y estudiantes malos es una de las primeras estrategias en donde se institucionaliza la diferenciación social.

La escuela debe imponer reglas, así como premiar y castigar a los estudiantes con base en los resultados de aprendizaje con el propósito de ayudar al sistema social a generar las diferencias de clase necesarias para su autorregulación. “Pero es esencial al mismo tiempo que el profesor no sea una madre para sus alumnos e insista en reglas válidas para todos, así como en recompensas diferentes según el éxito obtenido. Por encima de todo, la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de clase en función de los resultados escolares” (Parsons, 1985, p. 81). La escuela selecciona a los mejores estudiantes, facilita el camino para que ocupen puestos de mando en el sistema social y rechaza a los peores estudiantes, lo que va a generar que engrosen el ejército de las clases explotadas.

7.3.3 Teoría del Capital Humano

Para la teoría del capital humano, cuyo principal exponente es Theodore William Schultz, la educación debe ser vista como una inversión que hace el Estado para aumentar el crecimiento de la economía y la estabilidad social. “Propongo que consideremos a la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano” (Schultz, 1985, p. 69).

La educación es definida como capital humano, como una inversión que debe reportar ganancias a quien la realiza. La educación como capital humano, no solo es vista como una actividad de inversión; también es considerada como una simple actividad de consumo, como una mercancía cotizada por su valor de cambio. “La educación puede ser consumo puro o inversión pura, o bien puede servir para ambos” (Schultz, 1985, p. 70).

La educación es un artículo que se promociona, se vende, se consume y se desecha. Puede generar ganancias para quien la vende y satisfacer una

necesidad de uso para quien la compra. Es evidente que la teoría del capital humano, la cual define a la educación como cualquier otra mercancía, termina justificando la necesidad y la conveniencia de privatizar la educación. Con la privatización de la educación el Estado se deshace de un gasto inútil y los particulares tienen la oportunidad de participar en un gran negocio. La teoría del capital humano va a tratar de demostrar que la inversión que se hace en la educación le puede reportar beneficios a una nación. Según Schultz (1985, p. 72), "algunos tipos de educación pueden mejorar las capacidades de un pueblo mientras trabaja y dirige sus asuntos, y estas mejoras pueden incrementar el ingreso nacional".

Así pues, la educación puede mejorar los talentos de las personas y al mismo tiempo contribuir al aumento de las ganancias del capital. La escuela, según la teoría del capital humano, tiene varias funciones:

- ✓ Desarrollar la investigación
- ✓ Descubrir y seleccionar el talento potencial.
- ✓ Aumentar la capacidad de adaptación de las personas a la sociedad.
- ✓ Preparar a los futuros maestros.
- ✓ Capacitar la mano de obra que demanda el sector empresarial.

La inversión en investigación solo es importante si le reporta beneficios al sector empresarial, si ayuda a aumentar el nivel de productividad de la gran industria.

Otras de las funciones del sistema escolar es descubrir el potencial de las personas y seleccionar a los estudiantes que en la edad adulta habrán de desempeñar una función intelectual. "Una de las funciones del sistema educativo es la de obrar como un mecanismo para descubrir y seleccionar el talento potencial" (Schultz, 1985, p. 74).

Se le asigna a la escuela y a la educación institucionalizada una función diferenciadora; debe seccionar a los buenos estudiantes, a los que van a ocupar puestos privilegiados en el sistema social, y al mismo tiempo debe

desechar a los malos estudiantes, a los que van a pasar a ocupar la mano de obra barata en el proceso de producción capitalista. Es evidente que la diferenciación entre buenos y malos estudiantes, función que le asigna la teoría del capital humano al sistema escolar, desconoce las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y pasa por alto la división de la sociedad en clases sociales.

Como es de esperarse, se premia a los estudiantes favorecidos socialmente y se castiga a los estudiantes que viven en la adversidad. Una de las funciones importantes del sistema escolar, según la teoría del capital humano, es que ayuda a las personas a desarrollar su capacidad de adaptación social. Schultz (1985, p. 74) lo plantea de forma directa: “La instrucción aumenta la capacidad de la gente para adaptarse a los cambios en las oportunidades de empleo asociadas con el desarrollo económico”. La educación ayuda a las personas a adaptarse cuando se ven obligadas a realizar cambios de empleo.

CAPITULO VIII

ETICA Y GERENCIA EDUCATIVA

8.1 ETICA Y EDUCACION

La ética, al estudiar la conducta humana en cuanto al deber ser, traduce sus principios a exigencias prácticas que deben regular cualquier actividad, incluyendo el estudio de la misma. Esta exigencia, es tan importante que, el normar desde un comienzo su propia actividad, generala paradoja que implica, por un lado , una responsabilidad inmediata práctica, traducida a la buena o correcta voluntad de actuar bien y, por otro, la posibilidad teórica de descubrir principios éticos que pudieran contradecir la conducta eventual relacionada con tal estudio. En otras palabras, la conciencia moralmente recta puede, eventualmente, contraponerse a una conciencia éticamente errónea.

De la ética surge el fundamente o teórico de la moralidad de los actos humanos. Sin embargo, la moralidad es una exigencia que ha derivado de las costumbres de los pueblos y se impone por la conciencia moral nacida de esas costumbres. Esto suele llevar a erróneas conclusiones en torno a la universidad de los principios éticos, al confundirse los ethos culturales con principios subyacentes que implican necesariamente una conciencia resta aunque, jamás absolutamente verdadera; pero, tampoco, plenamente falsa, como puede apreciarse en las diferentes culturas. Es esa conciencia moral la que obliga a actuar responsablemente con el conocimiento ético en cuanto ciencia se atiene a los principios de neutralidad objetiva, la eticidad de los actos humanos obliga a actuar responsablemente siempre. La dualidad de ética y eticida puede percibirse en la historia.

La verdad, en cuanto problema empírico, se traduce en un proceso continuo de aumento de conocimiento, pero siempre limitado por las condiciones espacio-temporales. La ciencia esta, justamente, en esto y sus resultados constituyen no pocas veces importantes cambios de actitudes.

La educación, por su parte, se encuentra con un problema permanente. Existen dos exigencias fundamentales. Una relacionada con los conocimientos que deben ser creados, re-creados, mantenidos, acumulados y trasmitidos de generación en generación; otra, a nuestro juicio la más importante porque en esencia fundamenta esta transmisión, referida al sentido de todas éstas actividades educacionales y que se traduce aquí en uno de los temas tratados; en una palabra ETICA.

Estamos obligados a actuar béticamente siempre. Reiteramos que, si el estudio de la ética en cuanto ciencia nos lleva a establecer la misma actitud de neutralidad científica como lo enfatizaron los positivistas lógicas a principios del siglo XX, la moralidad de nuestros actos es una responsabilidad permanente que nos obliga a actuar aquí, ahora y siempre en forma recta.

Lo único que se determina, entonces, permanentemente en todo proceso educativo es la eticidad o moralidad. La educación debe corresponder a una educatividad profesional, desde el punto de vista del conocimiento exigido por los tiempos y también de las exigencias o responsabilidades éticas per se. Toda profesión debe generar intrínsecamente una ética profesional que de cuentas dela variedad de situaciones contigenciales relativas a la carrera correspondiente.

Esta actitud de moralidad profesional permite dar un sentido único, el cual, debe resolverse en bienes humanos que no pierdan jamás el fin por el cual nos educamos.

De otra forma, la educación pierde su significado; más grave aún, se abre la posibilidad de que el proceso enseñanza- aprendizaje se dirija a fines que van a cualquier parte, como lo sugiere algunas posiciones existenciales. El hombre puede darse así mismo, su propio sentido; pero, el sentido de algunos puede ser aniquilar, dominar, discriminar, avasuliar social, económica, política, religiosa o culturalmente a otros.

Solo una educación que busca adecuarse aloque el ser humano es en esencia, podrá ser realmente educativa. La educación por lo tanto debe responder a una multiplicidad de exigencias que resultan de la naturaleza humana y de las situaciones espacios-temporales en que cada individuo, grupo, sociedad, o cultural vive y se

desarrolla. Actualmente las respuestas educativas de tipo informal tienden a normarse en función de acreditaciones internacionales. La necesidad de generar competencias que resultan compatibles tiende a hacerse imperativa. La preocupación por el saber hacer unido al creciente desarrollo de esta dimensión, suele manifestarse en actividades educativas competitivas y cooperativas. El saber hacer juntos resulta aún más eficaz.

El hombre es un ser en relación con otro, como la postulara Heidegger, sin embargo, la individualidad de cualquier sujeto parte de seres humanos que actualizan en otros algo que los realiza también a ellos mismos; de esta forma, a la condición humana de ser con otro se agregan las condiciones de ser por otro y de ser para otro. Todas ellas actualizan la naturaleza humana y se resuelven en exigencias o responsabilidades personales y comunitarias.

El hombre es un ser personal y comunitario. Por lo tanto, su p0lena realización no puede darse en forma puramente individual. Toda responsabilidad, aunque personal, tiene un sentido comunitario. La relación con otros es tan natural que el hombre puede ejercer mejor su libertad en presencia de otros que absolutamente solo. Más aun, la libertad humana se desarrolla gracias a la presencia de otros; la convivencia establece relaciones de sentido que llevan a un crecimiento de libertades mutuas dirigidas a resolverse en responsabilidades compartidas. Evidentemente, la libertad humana implica también el abuso de ella, la presencia de otros puede significar la"coacción" en el sentido positivo-liberador, acción compartida, "co-accion" o más claramente, "con-acción". Si el otro significa, la perdida de libertad individual en una suerte de relación se "ser-contra-otro", también significa, esencialmente, la posibilidad de crecimiento de libertades individuales en la acción compartida. De esta forma, el hombre es más libre con otros que solo.

Si la ética supone la libertad humana, debe reconocerse que ésta no puede entenderse como restrictora de la existencia del otro, sino todo lo contrario. De esta forma, la libertad de uno no termina (ni comienza) donde comienza (o termina) la libertad de otro. Esta imagen dicotómica de la libertad es falsa, no solo desde una perspectiva teórica sino también práctica. En todo uso la libertad, puede haber,

eventualmente, conflicto de intereses; pero estos conflictos, son producto de intereses extraños al uso legítimo de cualquier libertad humana. La libertad humana puede condicionarse a estos intereses y determinar en no pocos un empobrecimiento accidental de sus ejercicios; pero en esencia, el otro sigue siendo absolutamente necesario. Así los humanos forman organizacio9nes de todo tipo. Estas organizaciones parecieran literalmente esclavizar, en cierto grado, a toda la humanidad.

Pero no podemos decir que por esto el hombre es menos libre. No podemos decir que un gobernador, rey presidente o ministro es menos libre porque está bastante más controlado por su función que cualquier hombre común, por el contrario en la medida en que se cumpla bien la función debe decirse que realiza mejor su libre albedrio o libertad.

8.2 CLIMA ORGANIZACIONAL

De todos los enfoques sobre el concepto de Clima Organizacional, el que ha demostrado mayor utilidad es el que utiliza como elemento fundamental las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral (Gonçalves, 1997).

La especial importancia de este enfoque reside en el hecho de que el comportamiento de un trabajador no es una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de estos factores.

Sin embargo, estas percepciones dependen de buena medida de las actividades, interacciones y otra serie de experiencias que cada miembro tenga con la empresa.

De ahí que el Clima Organizacional refleje la interacción entre características personales y organizacionales.

Los factores y estructuras del sistema organizacional dan lugar a un determinado clima, en función a las percepciones de los miembros. Este clima resultante induce

determinados comportamientos en los individuos. Estos comportamientos inciden en la organización, y por ende, en el clima.

A fin de comprender mejor el concepto de Clima Organizacional es necesario resaltar los siguientes elementos:

- El Clima se refiere a las características del medio ambiente de trabajo.
- Estas características son percibidas directa o indirectamente por los trabajadores que se desempeñan en ese medio ambiente.
- El Clima tiene repercusiones en el comportamiento laboral.
- El Clima es una variable interviniente que media entre los factores del sistema organizacional y el comportamiento individual.
- Estas características de la organización son relativamente permanentes en el tiempo, se diferencian de una organización a otra y de una sección a otra dentro de una misma empresa.
- El Clima, junto con las estructuras y características organizacionales y los individuos que la componen, forman un sistema interdependiente altamente dinámico.

Las percepciones y respuestas que abarcan el Clima Organizacional se originan en una gran variedad de factores:

- Factores de liderazgo y prácticas de dirección (tipos de supervisión: autoritaria, participativa, etc.).
- Factores relacionados con el sistema formal y la estructura de la organización (sistema de comunicaciones, relaciones de dependencia, promociones, remuneraciones, etc.).
- Las consecuencias del comportamiento en el trabajo (sistemas de incentivo, apoyo social, interacción con los demás miembros, etc.).

Basándonos en las consideraciones precedentes podríamos llegar a la siguiente definición de Clima Organizacional:

El Clima Organizacional es un fenómeno interviniente que media entre los factores del sistema organizacional y las tendencias motivacionales que se traducen en un

comportamiento que tiene consecuencias sobre la organización (productividad, satisfacción, rotación, etc.).

Características del clima organizacional

Las características del sistema organizacional generan un determinado Clima Organizacional. Este repercute sobre las motivaciones de los miembros de la organización y sobre su correspondiente comportamiento. Este comportamiento tiene obviamente una gran variedad de consecuencias para la organización como, por ejemplo, productividad, satisfacción, rotación, adaptación, etc.

Litwin y Stinger postulan la existencia de nueve dimensiones que explicarían el clima existente en una determinada empresa. Cada una de estas dimensiones se relaciona con ciertas propiedades de la organización, tales como:

1. Estructura

Representa la percepción que tiene los miembros de la organización acerca de la cantidad de reglas, procedimientos, trámites y otras limitaciones a que se ven enfrentados en el desarrollo de su trabajo. La medida en que la organización pone el énfasis en la burocracia, versus el énfasis puesto en un ambiente de trabajo libre, informal e inestructurado.

2. Responsabilidad *(empowerment)*

Es el sentimiento de los miembros de la organización acerca de su autonomía en la toma de decisiones relacionadas a su trabajo. Es la medida en que la supervisión que reciben es de tipo general y no estrecha, es decir, el sentimiento de ser su propio jefe y no tener doble chequeo en el trabajo.

3. Recompensa

Corresponde a la percepción de los miembros sobre la adecuación de la recompensa recibida por el trabajo bien hecho. Es la medida en que la organización utiliza más el premio que el castigo.

4. Desafio

Corresponde al sentimiento que tienen los miembros de la organización acerca de los desafíos que impone el trabajo. Es la medida en que la organización promueve la aceptación de riesgos calculados a fin de lograr los objetivos propuestos.

5. Relaciones

Es la percepción por parte de los miembros de la empresa acerca de la existencia de un ambiente de trabajo grato y de buenas relaciones sociales tanto entre pares como entre jefes y subordinados.

6. Cooperación

Es el sentimiento de los miembros de la empresa sobre la existencia de un espíritu de ayuda de parte de los directivos, y de otros empleados del grupo. El énfasis está puesto en el apoyo mutuo, tanto de niveles superiores como inferiores.

7. Estándares

Es la percepción de los miembros acerca del énfasis que pone las organizaciones sobre las normas de rendimiento.

8. Conflictos

Es el sentimiento del grado en que los miembros de la organización, tanto pares como superiores, aceptan las opiniones discrepantes y no temen enfrentar y solucionar los problemas tan pronto surjan.

9. Identidad

Es el sentimiento de pertenencia a la organización y que se es un elemento importante y valioso dentro del grupo de trabajo. En general, es la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización.

El conocimiento del Clima Organizacional proporciona retroalimentación acerca de los procesos que determinan los comportamientos organizacionales, permitiendo además, introducir cambios planificados, tanto en las actitudes y conductas de los miembros, como en la estructura organizacional o en uno o más de los subsistemas que la componen.

La importancia de esta información se basa en la comprobación de que el Clima Organizacional influye en el comportamiento manifiesto de los miembros, a través

de percepciones estabilizadas que filtran la realidad y condicionan los niveles de motivación laboral y rendimiento profesional, entre otros.

8.3 ¿QUÉ ES EL PEI?

8.3.1 ORIGEN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En la vida cotidiana de la escuela proyectamos lo que queremos, tenemos ideas creativas acerca de cómo se podrían hacer las cosas, surgen problemas y buscamos soluciones, pero muchas veces actuamos en forma intuitiva o improvisada, dejando que las situaciones ocurran y los conflictos nos rebalsen en lugar de poder anticiparnos.

Para comprender la naturaleza e importancia del PEI resulta necesario formular algunas premisas en relación con el contexto en la cual se pone en vigencia esta innovación educativa en el país.

- Constituye una preocupación constante de los gobiernos, organismos internacionales y demás agentes educativos, la crisis cualitativa de la educación, en la mayoría de los países subdesarrollados y aún en los mismos desarrollados, y que se patentiza básicamente en el divorcio entre la educación y el desarrollo económico- social de los países.
- Los procesos de descentralización administrativa de la educación no han permitido una participación real de los actores del desarrollo educativo, entonces se proponen nuevos modelos de descentralización, en este caso en los centros educativos, en la perspectiva de lograr el mejoramiento de la calidad educativa tan reclamada actualmente desde la base.
- Desde otra perspectiva, con esta estrategia se trata de reconocer la vigencia del viejo postulado axiomático: escuela=desarrollo comunal; y, a la vez, poner en tela de juicio la utilidad de la escolaridad homogénea para una población cada vez más heterogénea.
- Finalmente, aceptando como útil y válidas las experiencias exitosas de otros países, se trata de asimilarlas, como la experiencia francesa

(Renovación de Escuelas, 1982), en Europa y la más reciente de Chile (Proyecto Educativo, 1993), Venezuela (Proyecto de Plantel, 1993), Colombia (Proyecto Educativo Institucional, 1994), Cuba y Costa Rica, entre otros países en América Latina.

El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) debe ser tomado como objeto de conocimiento, tiene que poder ser explicitado por los miembros involucrados, compartido, documentado y reflexionado. Así como un docente planifica previamente su tarea, a partir de los conocimientos que posee, y no entra (o no debería entrar) a una clase a desarrollarla sobre la marcha, la institución debe planificar su P.E.I. No alcanza con que los integrantes tengan "alguna vaga idea" acerca del proyecto de la escuela a la que pertenecen.

Para pensar el proyecto institucional, comencemos preguntándonos: ¿qué es un proyecto?

Según el diccionario significa:

- designio o intención de ejecutar algo,
- plan para ejecutar algo de importancia,
- representación de la obra que se ha de fabricar,
- representación en perspectiva.

En todos los casos, remite a mirar hacia adelante, considerar a futuro, un plan fijado de antemano. *"El proyecto puede definirse como una conducta de anticipación que supone el poder representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro para la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos"* (Cross, 1994). También en un sentido amplio podemos decir que: *"Un proyecto es ante todo, lo que queremos que se encarne en nosotros, es un estilo de vida de vida al que aspiramos".*

8.3.2 ¿QUE ES UN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL?

El P.E.I. constituye un proceso de reflexión y la consecuente plasmación (o se realiza de una comunidad educativa. Su finalidad es explicar la

intencionalidad pedagógica y la concepción de la relación entre los individuos (educando y educador) y la sociedad y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma.

El PEI plantea el tipo de colegio que se requiere constituir en función de los fines que se persiguen, el tipo de alumnos que se quiere formar, así como el diseño de políticas y estrategias del colegio para su propio desarrollo institucional.

Así todo centro educativo necesita de un plan o proyecto que señale: el ideario, los objetivos-metas y el estilo pedagógico. Esto debe ser conocido por todos los miembros del plantel y debes ser aplicado, sobre todo, por el Director, a cada instante de la dinámica institucional.

Todo proyecto educativo no deja de tener fuerte componente político, en tanto se relaciona con un proyecto de sociedad que se postula. Además, para su operativización se pone en práctica una real democracia participativa y que constituye la utopía o ideal democrático para superar la tradicional y poco convincente democracia representativa y hasta autoritaria, como la que rigió a nuestra sociedad en varios periodos de su historia.

8.3.3 CARACTERÍSTICAS DE UN PEI

Descentralización: El PEI es una forma de asumir la gestión educativa desde la base y pretende, de manera ascendente, mejorar la eficiencia del sistema educativo en su conjunto.

Autonomía: La característica anterior conlleva a la presente, en cuanto a que su elaboración debe ser responsabilidad exclusiva de los estamentos de la comunidad educativa de cada plantel, de acuerdo con su propia realidad, expectativas, ideales propios y posibilidades reales. Esta característica reconoce que no hay dos colegios iguales.

Autorreflexión: La formulación del ideario, de los perfiles del alumno u del profesor respectivamente, de modelo pedagógico, etc., implica un producto y

prolongado proceso de reflexión. Requiere conocer logros que fortalecer, deficiencias por superar, causas a eliminar, idear soluciones y sobre todo avizorar el horizonte pedagógico, social e institucional, sobre la base de sustentos teóricos pertinentes.

Comunicabilidad: No podría elaborarse un PEI si es que no hubiera canales de comunicación en todo sentido, que obliguen a todos los i integrantes a manifestar sus inquietudes, a proporcionar ideas y sugerencias, donde puedan poner en práctica libremente sus habilidades críticas y creativas que le son inherentes.

Compromiso; El proyecto, siendo un producto formulado por todos los actores del ámbito escolar, compromete también a todos sin distinción en su ejecución. Por ello es desechable la idea de contratar a un experto a asignar sólo aun equipo, por más idóneo que sea, o copiar algún proyecto para formular el suyo. Se debe tener en cuenta que participación es compromiso y para ello el trabajo en equipo es sustancial e indispensable.

Factibilidad: El hecho de un proyecto contenga ideales o utopías no supone que se a inviable. Justamente, las utopías viables o ideales realizables le dan validez al proyecto. Por ello es necesario insistir en el realismo de los objetivos y actividades a desarrollar.

Democratización: En cuanto el PEI, tanto en su concepción como en su ejecución, requiere del aporte real y efectivo de todos los actores de la comunidad educativa, constituye un espacio ideal para la práctica de la democracia participativa, que es la democracia real que todos deseamos.

8.3.4 Principios en que se sustenta el PEI

Acción Comunitaria: Una preocupación permanente ha sido la de constituir una verdadera comunidad educativa, es decir, dotar de un sentido de fraternidad, solidaridad y equidad a las relaciones que se dan entre los estamentos e integrantes de la entidad sobre todo comulgar ideales

comunes. EL sentido de comunidad no sólo es condición para formular el PEI, es el sustento mismo de la educación.

Acción participativa: La participación "tomar parte de o en" no sólo es un derecho sino es una obligación y una necesidad, máxime si la concepción y elaboración de un PEI es una tarea ordenada y compleja que requiere del aporte creativo, crítico, entusiasta e innovador básicamente de todos los integrantes del colegio pedagógico. Sólo en la medida que haya una efectiva participación se llegará a decisiones consensuales que son las más firmes y seguras de ejecución, y se posibilitará el crecimiento de todos, más allá de la simple información y consulta, que son niveles elementales de participación.

Acción planificada: La planificación institucional constituye una herramienta básica imprescindible para la dinámica de cualquier entidad. El éxito institucional depende no sólo de la claridad de su misión, ideario o marco doctrinal, sino también de un buen diagnóstico de su realidad y de la capacidad para precisar objetivos y metas que se desean alcanzar, en el tiempo previsto y con los recursos existentes.

Debemos tener en cuenta también que uno de los factores del deterioro de la calidad educativa es el deslustre de la planificación educativa en todas las instancias.

8.3.5 Ventajas del PEI

- Precisa la identidad del Centro Educativo
- Da coherencia a la acción de los miembros de la comunidad educativa, en función de una doctrina común.
- Facilita la identificación del personal con la institución.
- Fija los objetivos institucionales a lograr.
- Permite la planificación de actividades a largo plazo
- Orienta la toma de decisiones
- Sirve como punto de referencia para la selección de nuevos miembros de la comunidad educativa

- Permite establecer medidas correctivas en las actividades individuales y grupales.
- Actualiza la finalidad del Colegio
- Condiciona la eficiencia en la gestión institucional

CONCLUSIONES

1. Las corrientes pedagógicas contemporáneas responden al reclamo social de una formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implican encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas.

2. La investigación científica es un proceso lógico y sistematizado que emplea el método científico para descubrir información relevante, nuevos conocimiento o la verdad sobre hechos u objetos que están siendo analizados.

2. El diseño de investigación es la estrategia con la que se pretende obtener respuesta a las interrogantes y comprobar las hipótesis de investigación, con el fin de alcanzar los objetivos del experimento.

3. Las variables son aquellos elementos de los hechos que interesan al investigador; que varía o puede variar de manera cualitativa o cuantitativa en alguna dimensión.

4. Los indicadores son enunciados que describen indicios, pistas, conductas, comportamientos y señales observables y evaluables del desempeño de niñas y niños; permiten apreciar externamente lo que sucede internamente en el niño o la niña; y son referentes que sirven para valorar el desempeño de los y las estudiantes, describiendo el logro de capacidades y actitudes en diversos niveles.

5. Las habilidades sociales son un conjunto de conductas necesarias que nos permiten interactuar y relacionarnos con los demás, de manera efectiva y satisfactoria. El hecho de poseerlas evita la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, facilitando la comunicación emocional, la resolución de problemas y la relación con los demás.

RECOMENDACIONES

1. Todos los docentes debemos conocer las corrientes pedagógicas e insertarlas en nuestras planificaciones diarias
2. El docente, como buen investigador, debe incentivar en el estudiante la investigación científica partiendo de sus intereses y de su contexto.
2. El docente debe apropiarse de diversas estrategias de investigación e inducir en él y en los estudiantes la creación de nuevas estrategias de investigación.
3. Las variables de estudios deben ser seleccionadas y redactadas con claridad para lograr una buena investigación.
4. Los indicadores deben ser redactados en forma clara, pertinente y observable
5. Todo docente debe demostrar en su conducta diaria las habilidades sociales, enseñando con el ejemplo y el uso de otras técnicas a los estudiantes a autorregular sus emociones.

BIBLIOGRAFÍAS

1. BASTO, M. y Otros (2012). Modelos Pedagógicos. Edit. U.N.H. Huancavelica-Perú.
2. CITTON, C. (2002): *Filosofía y Educación ¿cuál es la expectativa?* Jun.
3. FRONDIZI, RIZIERI (1995), Filosofía de la Educación En Revista Pedagogía VOL 2 No 3 Ene abril 1985. UNAM México.
4. GUISAN, E. (1995) Introducción a la édtica. Ed. Cátedra. Madrid
5. HERNÁNDEZ R, FERNÁNDEZ C, BAPTISTA P. (1994). Metodología de la investigación. Mexico: Mc Graw Hill Book Inc.
6. LUZURIAGA, L (1964). Ideas Pedagógicas del Siglo XX. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. Argentina..
7. MARTIN WF, LOPEZ E, RODRIGUEZ CM, COGOLLO J. (2001). Metodología de la Investigación - Folleto Docente. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
8. MARTÍNEZ E. (1994). Ciencia, tecnología y desarrollo: interpelaciones teóricas y metodológicas. Caracas: Editorial Nueva Sociedad Pardinas F. 1971. Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales
9. MARTÍNEZ L, M.: *Naturaleza y principios de la Filosofía de la Educación*. Una reflexión. Material de Base del Curso.
10. MENDOZA Portales, Lissette: Cultura, educación y valores Soporte digital -Mendoza Portales, Lissette: La formación de valores. Un problema de la Filosofía de la Educación. Soporte digital
11. MOORE, T. W (1987) Introducción a la Filosofía de la Educación. Ed. Trillas. Cap 1 Filosofía y Filosofía de la Educación.
12. ROSSI, E. (1992) Teoría y Técnica Curricular. Lima: Edic. E. R.
13. RESEARCHSOFT I. (2003). End Note Windows Trial Version 5.0. ISI ResearchSoft Tamayo M. 1991. El proceso de la investigación científica. Mexico: Editorial LIMUSA
14. TINCOPA, L. (1992) Curriculum II. Teoría curricular. lima: INIDE.
15. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1995) Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Editorial. FPMESU. Primera Edición. México.
16. VALER, L. (2005). Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Texto Autoinstructivo I. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM. Lima Perú.

17. ZABALZA, M.A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Nancea

Leer más: http://www.monografias.com/trabajos67/filosofia-educacion/filosofia-educacion2.shtml#ixzz4Dq6r0TNF

Leer más: http://www.monografias.com/trabajos81/administracion-y-gestion-educativa/administracion-y-gestion-educativa2.shtml#ixzz4D6X8MNMS

Leer más: http://www.monografias.com/trabajos94/informe-final-tesis-i/informe-final-tesis-i.shtml#exposicioa#ixzz4Z2nuy3X7