

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
(Creado por Ley N° 25265)



FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADEMICA

TEORÍA Y DOCTRINA CURRICULAR

**PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

MUÑOZ DELGADO, Gloria Isabel

HUANCABELICA - PERÚ
2017

A Natalia por ser el motor de mi
desarrollo profesional.

Gloria Isabel

ASESORA

DRA.GLADYS MARGARITA ESPINOZA HERRERA

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en proceso de indagación, revisión de la parte conceptual y definiciones de temas como: Investigación I y II, Teoría y Doctrina Curricular, Evaluación Educativa, Psicología Educativa, Filosofía de la Educación, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y Ética y Gerencia Educativa

El trabajo se efectuó en base a la consulta realizada a diversos autores como Psicólogos, Pedagogos y Filósofos, preocupados por dar respuestas a problemas del conocimiento pedagógico y de la investigación; los temas específicos tomados en el desarrollo de este trabajo son: **I.- INVESTIGACIÓN I:** Niveles de Conocimiento, Elementos Básicos del Método Científico, Las Variables **II.-INVESTIGACIÓN II:** Implementación, Aspectos Administrativos, Aspectos que comprende el esquema de exposición, Uso del guion en la sustentación oral **III.- TEORIA Y DOCTRINA CURRICULAR:** Definiciones del currículo, Diseño curricular, Antecedentes de la propuesta, **III.- TEORIA Y DOCTRINA CURRICULAR:** Definiciones del currículo, Diseño curricular , Antecedentes de la propuesta **IV.- EVALUACIÓN EDUCATIVA:** La evolución y los procesos de investigación , Instrumentos de evaluación, **V.- PSICOLOGIA EDUCATIVA:** El plan de acción tutorial, Orientación vocacional **VI.- FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN:** Concepto de filosofía, El saber Pedagógico, Corrientes pedagógicas como ciencia **VII.-CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORANEAS:** La pedagógica active; **VIII.-ETICA Y GERENCIA EDUCATIVA:** Liderazgo gerencial; Calidad total

Palabras claves: Teoría y Doctrina curricular

INDICE

CARATULA INTRODUCCIÓN INDICE

Pág.

I.- INVESTIGACIÓN I

1.1. Niveles de Conocimiento	07
1.2. Elementos Básicos del Método Científico	09
1.3. Las Variables	09

II.-INVESTIGACIÓN II

2.1. Implementación	11
2.2. Aspectos Administrativos	13
2.3. Aspectos que comprende el esquema de exposición	14
2.4. Uso del guion en la sustentación oral	16

III.- TEORIA Y DOCTRINA CURRICULAR

3.1. Definiciones del currículo	17
3.2. Diseño curricular	21
3.3. Antecedentes de la propuesta	23

IV.- EVALUACIÓN EDUCATIVA

4.1. La evolución y los procesos de investigación	26
4.2. Instrumentos de evaluación	29

V.- PSICOLOGIA EDUCATIVA

5.1. El plan de acción tutorial	33
5.2. Orientación vocacional	34

VI.- FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

6.1. Concepto de filosofía	36
6.2. El saber pedagógico	38
6.3. Corrientes pedagógicas como ciencia	40

VII.-CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORANEAS

7.1. La pedagógica activa	44
---------------------------	----

VIII.-ETICA Y GERENCIA EDUCATIVA

8.1. Liderazgo gerencial	56
8.2. Calidad total	58

Referencias Bibliográfica

INTRODUCCION

El presente trabajo denominado Desarrollo del Temario para el Proceso del Examen de Capacidad Profesional, para obtener el Título de Licenciado en Educación Primaria, es el resultado del proceso de indagación, revisión de la parte conceptual y definiciones de 20 temas que fueron sorteados con la presencia del asesor designado por la Universidad Nacional de Huancavelica, la consulta fue realizada a diversos autores como Psicólogos, Pedagogos, Filósofos, que, preocupados por dar respuestas a ciertos problemas del conocimientos pedagógicos como: Investigación I y II, Teoría y Doctrina Curricular, Evaluación Educativa, Psicología Educativa, Filosofía de la Educación, Corrientes Pedagógica Contemporáneas y Ética y Gerencia Educativa, temas que los fui abordando a través de la lectura, con estrategias para sacar el resumen, la idea central, a través de las redes de comunicación de Internet, portal Perú Educa, consulta de diversos textos; incrementando mi bagaje cultural e intelectual; identifique que desconocía de ciertos temas en su profundidad que me ayudaran a desempeñarme mucho mejor en mi labor docente; en este proceso de desarrollar el Temario para el Examen de Capacidad Profesional, comprendí que el docente debe ser Autodidacta y un eterno estudiante, que debe de estar acorde con los nuevos enfoques, paradigmas de la educación; porque el conocimiento va cambiando e incrementando según las demandas de la sociedad y la exigencia de nuevas generaciones, y, estar preparado en el Manejo Disciplinar del área. Los estudiantes del siglo XXI tienen a disposición la información que necesitan pero es el docente quien guía y orienta la construcción de los aprendizajes significativos, por ende el docente tiene que estar preparado para los retos que se le presente en su labor profesional con conocimientos científicos.

I. INVESTIGACION I

1.1. Niveles del conocimiento

Mediante el conocimiento, el hombre penetra las diversas áreas de la realidad para tomar posesión de ella. Ahora bien, la propia realidad presenta niveles y estructuras diferentes en su constitución.

Se tienen así cuatro especies de consideraciones sobre la misma realidad, el hombre, y, en consecuencia, tenemos cuatro niveles diferentes de conocimiento.

- **Conocimiento empírico.**
- **Conocimiento científico.**
- **Conocimiento filosófico.**
- **Conocimiento teológico.**

Veamos a cada uno de ellos:

A. Conocimiento empírico.

También llamado vulgar, es el conocimiento popular, obtenido por azar, luego de innumerables tentativas. Es a metódico y asistemático.

A través del conocimiento empírico, el hombre común conoce los hechos y su orden aparente, tiene explicaciones concernientes a las razones de ser de las cosas y de los hombres, todo ello logrado a través de experiencias cumplidas al azar, sin metido y mediante investigaciones personales cumplidas al calor de las circunstancias de la vida; o válido del saber de otros y de las tradiciones de la colectividad; e, incluso, extraído de la doctrina de una religión positiva.

B. Conocimiento científico.

Este conocimiento va más allá del empírico: por medio de él, trascendido el fenómeno, se conocen las causas y las leyes que lo rigen. Es metódico. Conocer verdaderamente, es conocer por las causas.

De ahí las características del conocimiento científico:

- Es cierto, porque sabe explicar los motivos de su certeza, lo que no ocurre con el empírico.
- Es general, es decir, conoce en lo real lo que tiene de más universal, válido para todos los casos de la misma especie. La ciencia, partiendo de lo individual, busca en él lo que tiene en común con los demás de la misma especie.

- Es metódico, sistemático. El sabio no ignora que los seres y los hechos están ligados entre sí por ciertas relaciones.

C. Conocimiento filosófico.

Este conocimiento se distingue del científico por el objeto de la investigación y por el método. El objeto de las ciencias son los datos próximos, inmediatos, perceptibles por los sentidos o por los instrumentos, pues, siendo de orden material y físico, son por eso susceptibles de experimentación. El objeto de la filosofía está constituido por realidades inmediatas, no perceptibles por los sentidos, las cuales, por ser de orden suprasensible, traspasan la experiencia.

En la acepción clásica, la filosofía estaba considerada como la ciencia de las causas por sus causas supremas. Modernamente, se prefiere hablar del filosofar. El filosofar es un interrogar, un continuo cuestionar sobre sí y sobre la realidad. La filosofía es una búsqueda constante de sentido, de justificación, de posibilidades, de interpretación al respecto de todo aquello que rodea al hombre y sobre el hombre mismo, en su existencia concreta.

Oportunamente Jaspers, en su *Introducción a la Filosofía* coloca la esencia de la filosofía en la búsqueda del saber y no en su posesión. La filosofía se traiciona a sí misma y se degenera cuando es puesta en fórmulas.

La filosofía procura comprender la realidad en su contexto más universal. No da soluciones definitivas para un gran número de interrogantes. Habilita, entonces, al hombre en el uso de sus facultades para ver mejor el sentido de la vida concreta.

D. Conocimiento teológico.

El conocimiento relativo a Dios, aceptado por la fe teológica, constituye el conocimiento teológico. Es aquel conjunto de verdades a las cuales los hombres llegan, no con el auxilio de su inteligencia, sino mediante la aceptación de los datos de la revelación divina. Se vale, de modo especial, del argumento de autoridad. Son los conocimientos adquiridos a través de los libros sagrados y aceptados racionalmente por los hombres, después de haber pasado por la crítica histórica más exigente. El contenido de la revelación, hecha la crítica de los hechos allí narrados y comprobados por los signos que los acompañan, se reviste de autenticidad y de verdad.

Pasan tales verdades a ser consideradas como fidedignas y por tal razón son aceptadas. Esto se cumple con base en la ley suprema de la inteligencia: **aceptar la verdad venga de donde viniere, en tanto que sea legítimamente adquirida.**

A pesar de todo, no podemos decir que sólo se usa un tipo de conocimiento, todos están relacionados unos con otros, de tal suerte que el científico utiliza su experiencia propia y usa la filosofía para que, ayudado por los resultados que obtuvo aplicando el método científico, de una explicación al fenómeno. Esto es igual con los demás niveles de conocimiento.

1.2. Elementos básicos del método científico

El método científico de Galileo parte de los siguientes elementos:

A. Observación: Se debe precisar el objeto de la investigación, lo que únicamente es posible por la determinación de datos de observación minuciosamente delimitados y con referencia a un problema a resolver. Generalmente el problema que se plantea, hace referencia a una teoría explicativa frente a la cual los datos observados no pueden ser explicados por ella.

B. Elaboración de una hipótesis explicativa: A partir de este momento la explicación de este nuevo modo de concebir el fenómeno requiere una explicación nueva, lo cual se hace como hipótesis o teoría provisional a la espera de una confirmación experimental.

C. Deducción: Sobre esta hipótesis o teoría se hace necesario extraer las consecuencias que se derivan del hecho de tenerla por verdadera.

D. Experimento o verificación: Se montan las condiciones en las que se puedan medir las consecuencias deducidas, procurando unas condiciones ideales para que las interferencias con otros factores sean mínimos y comprobar si efectivamente en todos los casos, siempre se reproducen dichas consecuencias.

Durante mucho tiempo los científicos consideraron que el experimento probaba o demostraba la verdad de la teoría o hipótesis de forma concluyente y el método llamado hipotético-deductivo vino a convertirse en la lógica empírica que fundamentaba la ciencia. (wikipedia.org).

1.3. Las variables

1.3.1. Definición.

Son atributos, cualidades, características observables que poseen las personas, objetos, instituciones que expresan magnitudes que varían discretamente o en forma continua. Ejemplo: son variables de las personas: la edad, sexo, talla, peso, contextura, color del cabello,

color de ojos, grado de atención, conocimientos previos, confesión religiosa, procedencia, clase social, etc.

Son variables de las cosas, objetos: forma, color, tamaño, peso, conservación, antigüedad, etc. Las instituciones también poseen variables como: antigüedad, organización, eficiencia, magnitud, productividad, etc.

1.3.2. Clasificación

A. Por su Grado de abstracción o concreción.

a. **Variables Teóricas:** Son aquellas que son abstractas que no se entienden porque no son observables o medibles sino se definen. Ejemplos: estatus socioeconómico, rendimiento académico, imperialismo, dependencia, dominación, infraestructura, etc.

b. **Variables Intermedias:** Son aquellas que permiten comprender a las variables teóricas. Ejemplo El rendimiento académico no se entiende sino está referida a los calificativos, a la asistencia, a la dedicación al estudio, puntualidad del estudiante.

c. **Variables empíricas:** Indicadores, son aquellas que permiten entender mejor a las variables intermedias y por tanto a las variables teóricas. No necesitan definirse por cuanto son fácilmente entendibles, medibles u observables. Ejemplos: la variable calificativa puede ser muy buena, buena, regular, mala y pésima. Las variables empíricas pueden expresarse cuantitativamente.

B. Por su posición en la investigación:

a. **Variable Dependiente:** Es aquella que dentro de una hipótesis representa la consecuencia, el efecto, el fenómeno que se estudia. Se simboliza con la letra Y. Ejemplo: entre las variables rendimiento académico y aplicación de métodos, la variable dependiente es rendimiento académico. En una función matemática como la típica: $Y = f(X)$ (Se lee Y está en función de X; ó Y depende de X)

b. **Variable Independiente:** Es aquella que influye en la variable dependiente y no depende de otra variable, dentro de una hipótesis. Se simboliza con la letra X. Ejemplo: entre las variables hiperactividad y falta de autoestima, la variable autoestima es independiente, ya que explica o influye en la hiperactividad del niño.

c. **Variable Extrañas:** Externas son aquellas que provienen del exterior al campo de investigación y por ello se denominan también intervinientes. Son de varias clases pero lo que ahora nos interesa son las variables conexas, o variables sujeto y orgánicas, como son las cualidades del sujeto que se investiga por ejemplo: edad, sexo, inteligencia, conocimientos

previos, procedencia, etc. y que pueden influir en la variable dependiente, por ejemplo rendimiento académico. En otras hipótesis las variables extrañas pueden provenir de fuera del sujeto de estudio. Se simbolizan con la letra Z. (Sierra, 1988:142).

B. Por su Naturaleza: Pueden ser cualitativas, ordinales y cuantitativas. (Hnos. Fernández Chavesta, 1993:15)

a. Variables Cualitativas: son aquellas que nominan o señalan cualidades. Ejemplo: La variable talla puede expresarse: muy alto, alto, mediano, bajo, muy bajo.

b. Variables Ordinales: son las que expresan una clasificación jerarquizada, en orden de importancia. Ejemplo: la variable nivel de instrucción comprende: iletrado, primaria, secundaria, superior.

c. Variables Cuantitativas: pueden ser discretas y continuas

c.1. Variables Discretas: son las que expresan números enteros, por tanto pueden ser contados. Ejemplo población escolar, producción de petróleo, nacimientos, muerto, etc.

c.2. Variables Continuas: son las que expresan en números decimales, por tanto pueden ser medidos con mayor exactitud. Ejemplo: el peso, edad ó talla de una persona.

II.-INVESTIGACIÓN II

2.1. Implementación

Proceso de implementación

a. La implementación del marco metodológico implica la realización de tres diferentes procesos:

- (1) Fase de Preparación,
- (2) Investigación Académica,,
- (3) Investigación Acción.

b. Requiere de generar condiciones para el diálogo y el entendimiento mutuo del equipo de proyecto y los actores locales que están relacionados directamente con el proyecto.

c. Lo anterior implica un proceso de negociación intensa sobre los objetivos, contenidos, expectativas y responsabilidades en relación al proyecto Los resultados de estas negociaciones son documentados en un acuerdo entre los participantes. Adicionalmente, se incluyen el establecimiento de contactos con instituciones socias locales y el desarrollo y fortalecimiento de redes locales y regionales.

- d. También fundamental es la necesidad de familiarizarse con la información existente sobre el escenario presente. Lo que obliga a revisar descripciones, informes y publicaciones que se pueden encontrar en bibliotecas y oficinas de las organizaciones locales. Por lo tanto, se está colectando todo el material relevante, incluyendo información sobre procesos educativos, socioeconómicos e históricos.
 - e. Basado en el análisis cuidadoso de información existente y encuestas con informantes claves, se está realizando una descripción básica de la situación a modificar, que incluye las características relevantes más importantes sobre toma de decisiones relacionado a la intensidad, área de investigación y posibilidades para colaboración. Esto será un insumo importante para decisiones finales sobre la intensidad y el modo de colaboración como también el enfoque de trabajo.
 - f. Un elemento importante de la organización de la investigación académica es la elaboración de una matriz de investigación. Esta matriz muestra una lista de preguntas de investigación que tienen que ser respondidas por el proyecto, los métodos aplicados para obtener la información y las personas responsables para la coordinación de responder las preguntas definidas.
 - g. Por el hecho que la mayoría de las preguntas de investigación requiere un involucramiento intensivo por parte de los responsables, todos los participantes deben ser capacitados. Para capacitar a los investigadores sobre el considerar también los contextos
 - h. Mediante esto, el proyecto fortalece la realización de procesos de investigación local mediante el establecimiento de ciclos de aprendizaje local que incluyen la secuencia de cuatro pasos operacionales.
 - i. Hacer planes de que hay que hacer en un cierto periodo y por quienes y definir que son los resultados esperados; estos planes deberían corresponder a las capacidades locales y su ritmo de trabajo; Implementar estos planes o, en otras palabras, realizar las actividades planificadas; Monitorear el efecto de las actividades, documentar los insumos y resultados y también los problemas y oportunidades; Evaluar las experiencias ganadas como base de un reajuste de un nuevo plan.
1. _Planeamiento Observación acción Implantación Ajuste
 2. _La implementación de este enfoque implica 5 fases :

3. _Una herramienta importante en el intento de garantizar beneficios para los profesores que durante la fase de investigación contribuyen a nuestros objetivos académicos con su energía, recursos y conocimientos, es la facilitación de Investigación de Acción sobre temas definidos por los actores locales.
- j. La discusión de problemas y demandas de las maestros y escuelas, La identificación de posibles opciones de acción para resolver o disminuir problemas existentes, La selección de las opciones más promisorias basada en el análisis de capacidades locales, marcos de tiempo y la probabilidad de éxito, El establecimiento de equipos de Investigación, El trabajo de Investigación en ciclos de aprendizaje como está descrito arriba
- k. El papel del equipo en este proceso es mayormente coordinar las actividades de Investigación y luego facilitar la planificación y evaluación de las actividades de estos grupos. Por lo tanto, los asistentes de campo y los investigadores que acompañan los casos generalmente apoyan durante sus visitas, facilitando la planificación y evaluación de reuniones del grupo
- l. Adicionalmente, ellos tienen que documentar las actividades y resultados logrados durante el proceso. En general, una parte relativamente pequeña del tiempo de trabajo es necesaria para realizar el componente de Investigación Acción. El proyecto también contribuye a la logística requerida para las actividades de los investigadores locales hasta un límite que tiene que ser definido en relación a las oportunidades financieras de los coordinadores locales.

2.2. Aspectos Administrativos

2.2.1. Definiciones

Arias (1997) le plantea como una breve presentación de los recursos y tiempos para ejecutar una investigación.

UPEL (2003) lo describe como una especificación por escrito de los lapsos, etapas, actividades y recursos disponibles para la investigación.

Balestrini (2007) lo señala como el planteamiento de las metas, tiempos de ejecución, etapas y actividades propias del proceso de investigación

2.2.2. Secciones y Elementos

a. Presentación

Se considera más comúnmente para la presentación Ejecutiva ante un ente de financiamiento de investigación, en un trabajo de pregrado puede considerarse una sección opcional (resultando incluso preferible obviarla en el ámbito académico)

Expresa con claridad la finalidad del estudio, su relevancia y beneficios.

b. Inventario (Recursos)

Se procede a la enumeración y (en los casos pertinentes) explicación de los recursos necesarios para la investigación.

Se suelen dividir en al menos tres clases (Arias, 1997):

- Materiales
- Humanos (Personal)
- Financieros (Presupuesto)

c. Ejecución (Cronograma)

Se plantea la forma y secuencia de realización de las tareas propias de la investigación especificando los lapsos o espacios de tiempo para su desarrollo y cumplimiento.

Suelen emplearse para su presentación elementos de administración y gerencia:

- Diagrama de Gantt
- Cuadro de Actividades y Tiempos

2.3. Aspectos que comprenden el esquema de exposición

a. Tiempo: Una buena exposición deja tiempo suficiente para el debate de seminario que la sigue. Por eso no tiene por qué durar más de 20 minutos (si es más larga, revísela). Con todo, y dado lo limitado del tiempo las exposiciones tendrán un tiempo de 9 minutos (cronometrado). Así que, distribuya de modo adecuado las partes del discurso –introducción, desarrollo del tema- conclusiones– en ese lapso.

b. Tono De Voz: Las personas tienen una capacidad limitada de atención: se distraen si se les habla siempre al mismo ritmo y con el mismo tono de voz. Aprenda entonces a modular su voz: practique las pausas y los cambios de ritmo y de volumen. Es importante también que cuide su voz. Las tonalidades agudas y el volumen alto exigen la garganta más de lo normal y pueden motivar afonías, ronqueras y falsetes fastidiosos. Evite carraspear para aclarar la garganta o tomar agua fría para refrescarse: eso tiene, a la larga, efectos nocivos

c. Expresión Corporal: Un buen expositor es un “actor en escena”: Permita que su cuerpo le colabore a su voz. Apóyese en la capacidad de comunicación no verbal que hay en su expresión facial y corporal. Para ello es preciso dominar los elementos mímicos –movimiento de manos y cuerpo, ademanes, gestualidad, etc– de la exposición y aprender a evitar las muecas y los tics nerviosos. Recuerde: en una presentación oral, lo que se hace es tan importante como lo que se dice

d. Coherencia Expositiva: Prepare concienzudamente el tema y desarrolle de manera ordenada y convincente los argumentos. Arme un plan de trabajo que le permita: 1) Enunciar a manera de preámbulo los objetivos de la exposición y del debate subsiguiente; 2) Plantear el problema; 3) Desarrollar los puntos clave de la argumentación; 4) Explicar su propia posición con respecto al problema planteado; 5) Hacer una recapitulación que sirva como apertura para el debate. Evite las muletillas, los rellenos y las repeticiones innecesarias: este tipo de fallos no sólo entorpecen la exposición sino que enturbian la claridad de la argumentación.

e. Uso De Ayudas Audiovisuales: Como su nombre lo indica, las ayudas son un medio, no un fin en sí mismo. Unas ayudas vistosas no disimulan la falta de argumentos. Por eso conviene que identifique primero los puntos clave de su mensaje y los refuerce luego mediante el uso de tablas, ejemplos, anécdotas, citas, comparaciones, etc. Verifique que las ayudas audiovisuales utilizadas –tablero, carteleras, video web u otros– brinden una adecuada visibilidad. Sin embargo, recuerde que todos están viendo las ayudas: no es necesario que las lea de nuevo. Recuerde también que incluso la tecnología más sofisticada puede fallar. Antes de su exposición revise que todo funcione pero, de todos modos, prepárese para seguir como si nada si el sistema colapsa

f. No Pierda Su Público: Mientras expone, mantenga despierta y fresca la atención de su audiencia haciendo los puentes y las transiciones que sean convenientes para enlazar las diferentes partes del discurso. Dado que las personas olvidan fácil y rápidamente, conviene hacer énfasis en los puntos cruciales de la argumentación y resumir oportunamente las etapas cubiertas para mantener viva la memoria y el interés de los asistentes. Además: aprenda a escuchar. Si no lo hace, difícilmente podrá resolver de manera satisfactoria las dudas, inquietudes o críticas que surjan entre la audiencia. En lo posible, tome nota de las críticas y de las observaciones que se le hagan y téngalas presentes tanto en sus respuestas como en sus posteriores incursiones en el debate. Además la presentación debe constar de: introducción.

Ideas esenciales y objetivos. Desarrollo. Explicar cada punto o temática con claridad a través de anécdotas, ejemplos personales, analogías, citas, estadísticas. Conclusiones. Resumen de lo expuesto.

2.4. Uso Del Guion En La Sustentación

A continuación se presenta el proceso para planear y realizar un guion o esquema de exposición oral.

a. Planeación

- Selección del **tema** que se desarrollar.
- Consultar las **fuentes de información**: periódicos, revistas, libros, etcétera.
- Registrar la **información** elaborando fichas de trabajo con los datos más relevantes
- Organizar y jerarquizar la información y distribuirla en **introducción** (¿cómo iniciar?); **desarrollo** (ideas del tema) y **conclusión** (cómo terminar?, síntesis de la información, opinión del expositor o posibilidad de aplicación).
- Definir los **apoyos audiovisuales** que se emplearon: láminas, carteles, filminas, rota folios, material impreso, tarjetas con preguntas, etcétera.
- Elaborar el **guion** de la exposición.
- Ensayar la **exposición**.

b. Realización del guion

- Tema: asunto que se desarrolla.
- **Fuentes de información**: los datos de libros, revistas o personas que se consultarán.
- **Propósito**: del expositor.
- **Contenido**: subtemas o ideas que se expondrán.

C) Desarrollo de la exposición

Al realizar una exposición, además de utilizar el guion, es necesario cumplir los requisitos siguientes de la expresión oral:

- Señalar la intención del hablante para exponer la información, es decir: afirma, niega o cuestiona.
- Adecuar el volumen e intensidad de la voz para que el auditorio escuche.
- Pronunciar con buena dicción cada palabra para que se entienda sin dificultad.
- Determinar la fluidez o continuidad del discurso, evitando titubeos o repeticiones innecesarias.

- La planeación y ejercitación de la exposición son requisitos indispensables para obtener éxito en las exposiciones.

a) Introducción Presentación del tema, ideas motivantes que despiertan interés.	Apoyos audiovisuales • Láminas • Fotografías, etcétera.	Expositores • Núm. de personas, • Tiempo destinado.
b) Desarrollo Presentación de los conceptos en forma jerarquizada.	• Mapas • Gráficas • Ilustraciones. • Música, etcétera.	• Núm. de personas • Tiempo por persona
c) Conclusión Síntesis de la información, posibilidad de aplicación, opinión personal.	• Láminas • Ilustraciones • Cuadros sinópticos	• Núm. de personas • Tiempo asignado.

III. TEORIA Y DOCTRINA CURRICULAR

3.1. Definiciones Del Currículo

El currículo iniciando el siglo XXI, contextualizarnos en el movimiento pedagógico actual mundial y latinoamericano y en la renovación educativa colombiana, nos atrevemos a decir que el currículum podría ser y por tanto, definirse así: Currículum es el conjunto de: a) Los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y proceso de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad del entorno, y b) Los medios de que se vale para -desde estos principios- lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los proceso del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación escolar y el desarrollo de los procesos de formación de las dimensiones espiritual, cognitiva, socioafectiva-psico-biológica y expresiva-comunicativa, los proyectos -uni, multi, trans e interdisciplinarios- que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso -proyecto-actividad-resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar educativa-ecelsial-local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos -materiales-

instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (desglosados e b), permitan lograr los principios (anotados en a) en el proceso de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural. Esta nueva concepción curricular implica cambios en la forma de sentir, pensar y actuar la educación en las instituciones educativas lo que genera nuevos procesos y proyectos frente al ser, al saber y al saber hacer de las mismas

a. Currículo:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

b. Currículum en Educación

En el área de la Educación, como **currículum** denominamos al **concepto bajo el cual se desarrollan los programas o planes de estudios de una institución educativa**, para estructurar, fundamentar, determinar y proyectar los contenidos, materiales, objetivos, técnicas y metodologías a ser implementados en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la manera en que serán evaluados, todo ello en el marco de la filosofía pedagógica adoptada por la institución en cuestión, y orientada a la formación y educación de un tipo de individuo social, con ciertos conocimientos y valores inculcados.

En este sentido, el **currículum** recoge de manera **formal** todos los aspectos relativos al **proceso educativo** y responde a las siguientes preguntas: ¿cómo, cuándo y qué enseñar?, ¿cómo y cuándo enseñarlo?, y ¿cómo, cuándo y qué evaluar? Por ello, se dice que el **currículum** funciona como una **herramienta de regulación pedagógica**, además de encontrarse estrechamente ligado al contexto cultural, social y político.

Los paradigmas del currículo son:

c. Paradigma conductual

Sus representantes principales son Thorndike, Paulov, Watson y Skinner. Su concepción de la realidad es mecanicista. Se basan en la creencia de que un método adecuado de enseñanza proporcionará un buen aprendizaje. El alumno sólo se limitará a recibir los conceptos, y la evaluación de éste será por tanto medible, cuantificable y centrada en el producto.

En este paradigma la base de la programación es el objetivo operativo, el currículo es cerrado y obligatorio para todos los alumnos.

Los modelos teóricos que subyacen a este paradigma son la teoría de condicionamiento clásico (estímulo-respuesta) de Paulov y la teoría del condicionamiento operante de Skinner (estímulo-organismo-respuesta). De aquí deriva una enseñanza consistente en el adiestramiento y condicionamiento para aprender y almacenar la información. La programación cerrada es un buen método para este adiestramiento.

La investigación se apoya en el modelo proceso-producto, orientado a la consecución de un buen producto de aprendizaje competitivo, medible y evaluable.

Gimeno Sacristán (1982) critica este modelo por considerar al alumno como una máquina adaptativa, y no como un ser creador, porque insiste más en la pasividad que en la actividad humana estimulando el sometimiento y la homogeneización; por centrarse en destrezas útiles y olvidar la formación de un pensamiento comprensivo. Según Gimeno la escuela es un elemento de reproducción y no de cambio, y el modelo conductual lo asemeja desde esta perspectiva a las modalidades empresariales de producción y gestión industrial.

d. Paradigma cognitivo

Las principales teorías correspondientes a este paradigma son: las teorías del procesamiento de la información, desde el campo de la psicología y el reconceptualismo desde la teoría del currículo.

En el primer grupo podemos incluir la teoría de los procesos (Hunt, Rose), la teoría de los parámetros modales (Detterman) y la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg). Todas coinciden en considerar la inteligencia de modo dinámico, pretendiendo mejorar el C.I. y elevar la competencia intelectual.

Por otra parte los representantes más importantes del reconceptualismo son Stenhouse, Pinar, Eisner, etc.

Los conceptos básicos de este paradigma son: inteligencia, creatividad, pensamiento reflexivo, crítico, etc.

El modelo de enseñanza-aprendizaje se centra en el proceso y en el sujeto como procesador de la información. Cobran especial relevancia las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel), el constructivismo (Piaget) y el aprendizaje mediado (Feuestein).

La interacción del profesor es un elemento importante que influirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor ha de ser reflexivo y crítico, de modo que tome decisiones, emita juicios, etc, y su pensamiento oriente y guíe su conducta.

El modelo curricular que subyace a este paradigma es abierto y flexible. Los objetivos terminales son los que orientan la acción pedagógica.

Podemos concluir diciendo que el modelo enseñanza-aprendizaje según este paradigma se centra en los procesos del sujeto que aprende. Son importantes las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y los modelos conceptuales que posee.

El modelo de investigación que se deriva de lo anterior es el mediacional, centrado en el profesor y el alumno, en el análisis y definición de sus procesos de pensamiento.

e. Paradigma ecológico-contextual

En este paradigma Vigotsky ocupa un lugar preferente, con la teoría del aprendizaje compartido y socializador.

En general podemos definir este paradigma como el que describe, a partir de estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes hacia ellas, y también los modos múltiples de adaptación.

A nivel escolar el paradigma ecológico se refiere a las situaciones de clase y los modos como responden los individuos para interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno.

El elemento más importante es el "escenario" de la conducta escolar y social, la interacción entre el individuo y el ambiente. Así el contexto se constituye en un recurso que favorece la motivación y la conceptualización.

Para Medina (1988) otros elementos importante son: la participación de los alumnos, los componentes de las lecciones, los cambios verbales entre alumnos en el curso de actividades de clase, la discordancia entre las formas verbales y no verbales, el lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase, etc.

La investigación que subyace en este modelo es cualitativa y etnográfica, mediante la observación participativa.

El modelo del profesor corresponde al técnico-crítico, y el modelo de curriculum al abierto y flexible.

Una vez analizadas las características de estos tres paradigmas, podemos afirmar que los dos últimos se complementan, dando así una verdadera significación a lo aprendido.

3.2. Diseño Curricular

El *currículum* requerirá de un diseño donde se, enuncie, seleccione y planifique el contenidos de aprendizaje que se ofertará en las instituciones. El diseño curricular, es entendido por Maldonado, M., (2002) en su libro: *Las competencias, una opción de vida: Metodología para el diseño curricular*, como; el conjunto de componentes relacionados entre sí de manera secuencial y organizada que permiten identificar contenidos, metodología, cronograma y secuenciación de las acciones de enseñanza – aprendizaje de una institución.

Díaz, F., (2002) logra identificar las diferencias entre diseño curricular y desarrollo curricular, en la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, la cual manifiesta que:

"Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. [...] el término Diseño del currículo para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de Desarrollo del currículo para el proceso de puesta en práctica." (p. 94)

En definitiva, Díaz, F. se referirá a diseñar el currículo como, el progreso desde el esquema básico para lograr una estructura concreta, la cual, se dispondrá a ser práctica. Mientras que, el desarrollar del currículo, será concretado a través de la especificación de objetivos, completar los contenidos, e incorporar las actividades, así como, incluir o aumentar actividades de evaluación. En definitiva, para Díaz, F. tanto, el diseño curricular como el desarrollo del currículo, se interrelacionan, por cuanto, el desarrollo curricular incide en la revisión o evaluación continuo del diseño curricular; como resultado, el diseño curricular motivara el avance y la innovación, logrando así, el perfeccionamiento.

Indudablemente, se ha evidenciado diversas perspectivas en los autores antes expuestos, sin embargo, coinciden, que el *currículum* es, un conjunto de principios que llegan a estructurarse, inspirando las intenciones y procesos de formación integral, que están dispuestos en un Proyecto Educativo Institucional, con el fin de desarrollar plenamente las potencialidades de los educandos y así participen en el proceso de transformación vital de su entorno inmediato.

- **DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS:**

El diseño curricular, será, la oferta de diversas competencias donde los educandos adquirirán de forma progresiva un perfil educacional que les ayudará a responder de manera efectiva a las necesidades socioculturales.

En Tobón, S. Rial, A. Carretero, M. y García, J., (2006) se hace referencia a esa:

"Actividad de selección del contenido esencial para vivir en la sociedad y desempeñarse en ella, lo cual implica elegir actitudes, habilidades procedimentales y conocimientos básicos. Y el enfoque por competencias insertado en el diseño teniendo en cuenta los requerimientos del mundo laboral – profesional como también los grandes problemas de la sociedad y de la investigación." (p. 120)

Como resultado de este enfoque, las actividades enunciadas y elegidas desde los contenidos fundamentales, serán, reconocidas como potencialidades, las cuales podrán ser aprendidas, practicadas y perfeccionadas por el educando para desarrollarse y convivir en su entorno. El desempeño del profesional egresado estará desde las actitudes, habilidades procedimentales y destrezas. La propuesta se orienta a un enfoque relacionado a las competencias incluidas en el diseño curricular, las cuales, surgirán de las necesidades del campo laboral – profesional que han sido percibidas en los problemas sociales, culturales y de la investigación.

Aunado a esto, Maldonado, M., (2002) percibe el diseño curricular como un modelo basado en competencias donde el objetivo fundamental es, articular el mundo educativo con el mundo de la vida humana, incluso, el mundo académico con el mundo de la producción. Para lo cual el mismo autor establece tres etapas; el diseño, el desarrollo y la gestión curricular: (Ver cuadro adjunto)

ETAPA	DESCRIPCIÓN
Diseño Curricular	Enmarcado por lo cultural, donde consultan, definen y organizan la fuente tecnológica-productiva, filosófica y pedagógica, convertirlas en un conjunto de componentes relacionados entre sí, ubica el ciclo formativo, el perfil profesional, las funciones, el dominio profesional y las competencias requeridas.
Desarrollo Curricular	Se enmarca por lo didáctico señalando el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando lo planeado en el diseño curricular en unidades de competencias, saberes, contenidos de aprendizaje, metodología y su secuenciación.
Gestión Curricular	Es la didáctica específica o acción del docente en la cual se pone en práctica lo previsto en los procesos de diseño y desarrollo curricular, en secuencias modulares, programación y

evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se desarrolla en el escenario en donde se relacionan el docente y el estudiante.

3.3. Antecedentes De La Propuesta

3.3.1. Antecedentes Históricos de la Teoría Curriculares

El currículo como campo especializado del quehacer educativo data a principios del siglo, exactamente con la primera publicación que hace Franklin Bobbitt 1918, de su libro titulado *The Curriculum*, otro aporte valioso en este aspecto fue el de Clarence Kingsley 1975, cuando publica *Cardinale Principles of Secondary Education*. El período subsiguiente a la Primera Guerra Mundial se caracterizó por un notorio énfasis en el crecimiento industrial, en el acelerado proceso de urbanismo y el fuerte desarrollo tecnológico. Estos hechos no dejaron de marcar su evidente influencia sobre la vida social, cultural, económica y política de América; así como también la producción de cambios dramáticos en los programas escolares: la comunidad demandaba de las escuelas programas que fueran utilitarios y efectivos. (MOLNAR, A y ZAHORLIK, J 1977). Bobbitt (1918), en su obra sentó las bases y destacó la naturaleza del CURRÍCULO. Los principios de la administración científica que se estaba aplicando en la industria, para ese momento, llamaron poderosamente su atención considerando que los mismos podrían aplicarse con buenos resultados en la educación. La meta de la administración científica era, eliminar los vacíos y las ineficiencias, por acciones que aumentaran al máximo la productividad y los beneficios de los procesos. Para lograr que esto, se analizaron tanto el tiempo que se invertía en las acciones específicas de cada oficio, profesión u ocupación, como la identificación de cada uno de los elementos intervinientes que lo conforman. El resultado de éste análisis llevaba a eliminar todo lo innecesario, y, a establecer estándares de eficiencia para cada tipo de actividad. Así se asumía, que con una adecuada contabilidad de costos y un control cualitativo del proceso, se aseguraba la eficiencia y la eficacia de los productos. Inspirados en esos principios Bobbitt (1918), llegó a pensar que la educación también podría convertirse en una empresa eficiente, estimaba que si se aplicaba dichos principios a la escuela ella también podría transformar la materia prima, en este caso los estudiantes, en productos eficientes y efectivos, siempre y cuando el proceso estuviera lo suficiente y adecuadamente controlado. Visto desde esta perspectiva, se hacía imperativo, eliminar del currículo todo lo que fuera innecesario. Para ello, era imprescindible identificar todas aquellas habilidades y destrezas además cualquier otro tipo de aprendizaje significativo, que debería incluirse

totalmente en términos de objetivos para detallar la elaboración del currículo. Las ideas de Bobbitt fueron ganando confianza en las décadas posteriores, hasta que Tyler (1950), en su libro *Basic Princip Of Curriculum and Instrucción*, inspirándose en ellas, las clasifica y amplía. Sostiene que en materia curricular, existen cuatro interrogantes básicas que han de ser respondidas.

- 1.- ¿Cuáles son los PROPÓSITOS educacionales que debe lograr la escuela?
- 2.- ¿Qué EXPERIENCIAS educacionales son más adecuadas para lograr esos propósitos?
- 3.- ¿Cómo debe ORGANIZARSE esas experiencias?
- 4.- ¿Cómo determinar si esos propósitos se han logrado o no EVALUACIÓN?

Estas mismas interrogantes sentaron bases de su modelo de Planificación Curricular. Tyler insistía que estas preguntas debían ser respuestas en el desarrollo de cualquier currículo o plan para la institución. Destacaba que los objetivos curriculares conformaban los criterios que marcaban las pautas para la selección de materiales, delineación de los contenidos, desarrollo de los procedimientos instruccionales y de la evaluación. Luego consolidaron estas ideas asociando a un abordaje científico del currículo con los aportes de otros teóricos que intentaron ampliarlo y mejorarlo en el caso de los modelos de Hilda Taba(1977)yJohn Goodlad(1966).Taba (1977) en el año 1962 desarrolló un método más explicitico que de Tyler, que contiene sietepasos:1.- Diagnóstico de necesidades.2. Formulación de objetivos.3.-Selección de contenidos.4.-Organización de los contenidos.5.- Selección de las experiencias de aprendizaje.6.-Organización de las experiencias de aprendizaje.7.-Determinación de qué y cómo evaluar.Goodlad (1966) , hace más hincapié que Tyler en la cuestión relativa a los valores como elementos orientadores e las decisiones curriculares. Su modelo lo trabaja en función de tres elementos:1.- Identificación de valores.2.- Ayudas educacionales.3.-Oportunidades de aprendizaje.

El modelo de Tyler, también se vio insertado por estudiosos pertenecientes a la corriente tecnológica, cuyos exponentes más importantes, entre otros, son Gagné, Glusor y Popham. Ellos pretendieron hacer específico el modelo Tyleriano. Sin embargo el producto de sus interpretaciones no se alejaba dela esencia que caracterizaba dicho modelo. Otros como Brunner y Schwab pertenecientes a la corriente académica en el cual el foco de preocupación se centra la selección y organización de los contenidos, y donde se aplican los métodos de

investigación inherentes a cada disciplina como estrategia de aprendizaje. Los que se identifican con la concepción progresista, y particularmente Dewey tiene un punto de vista un tanto diferente sobre este aspecto. Mientras que Tyler centra su atención estableciendo una relación entre estos. Los procesos más adecuados para lograrlo Dewey, que los fines y los procesos deben ser vistos como algo integrado dialécticamente relacionados. Sin embargo coincidencia entre ambos está en la preocupación que manifiesta en el momento de escoger las experiencias de aprendizaje más adecuadas. A pesar de las diferentes aproximaciones que en términos de modelos, se le quiso dar al currículo, pareciera que todo ello giraba en torno a la producción científica de Bobbitt y al modelo original de Tyler. Es decir, que después de varias décadas sus ideas básicas aún persisten y han servido de inspiración a otros estudios con el objeto de clarificarlas, aplicarlas y actualizarlas en función de una problemática determinada. Mac Donald (en Molnar, A Y Zahorik, M 1979) , estima que en la actualidad, la teoría curricular puede abordarse desde la perspectiva de tres aproximaciones:1.-La del Control Focalizado en la Práctica.2.- La Hermenéutica.3.- La Crítica.

a. La teoría curricular del control focalizado en la práctica: se construye un marco conceptual que permite incrementar la eficacia y la eficiencia del proceso educativo. En el desarrollo de su diseño se empieza por especificar las metas, se pasa luego a la escogencia y delimitación de los contenidos, se seleccionan las actividades de aprendizaje y culmina con una evaluación. Aun cuando no fuera dicho de manera explícita, ya que Bobbitt, Tyler y Goodlad, el control era un elemento de peso específico con importancia trascendental.

b. La teoría Hermenéutica: Enfatizar la consideración humana del usuario de cualquier programa, tomando muy en cuenta su mundo de ideas y pensamientos .Estructura su marco sobre las bases de la filosofía, la historia, la moral, la ética, y otras afines tiene elementos de relación con la existencialismo en el sentido de darle significación al currículo cuando considera al hombre como ser humano en interacción en el contexto de un grupo social.

c. La teoría de la crítica: pareciera ser una posición ecléctica de las dos ya señaladas anteriormente su marco conceptual es basado en las perspectivas y la puntualidad de un programa, así como también nuestra comprensión de las características del ser humano en situaciones de los elementos de currículo pertinentes a todo proceso. Tomando en cuenta las consideraciones precedentes cabe destacar que los modelos pedagógicos actuales, a través de las instituciones educativas, reflejan fielmente las características, objetivos, valores y

expectativas sociales en las cuales se encuentran insertos. Es así como las modalidades tratan de perdurar en el tiempo formando a sus ciudadanos de acuerdo con lo que consideran adecuado. Pareciera ser una aspiración legítima y de hecho, es una realidad aplicable a toda la sociedades que es posible observar mediante una simple revisión histórica. Cada sociedad ha perfilado el tiempo el tipo de hombre que responda a las condiciones de tiempo y lugar. Es decir que su formación refleja lo que se estima propio y válido para una sociedad específica .En este orden de ideas, resulta pertinente analizar aquellos aspectos e implicaciones curriculares que van más allá de la instrucción, y que gravo significativamente en la formación de estudiantes. Nos referimos concretamente al currículo abierto y al currículo oculto. Tomando en cuenta la historia del avance de la teoría curricular para viabilizar la tarea docente y comprender las exigencias que tiene que cumplir el profesor durante el proceso de aprendizaje de los alumnos y el mejoramiento del plantel, de esta manera mantener la imagen institucional y la preferencia de la comunidad por su trabajo, que permitirá el adelanto y el progreso del país.

IV. EVALUACIÓN EDUCATIVA

4.1. Evolución y los Procesos de Investigación

4.1.1. Evolución

La investigación es lo más importante en la rama de la ciencia ya que se encuentra que debe ser sistemática y cuya teoría debe ser comprobable y válida. Por lo que éste ensayo tiene el objetivo de dar fundamentos a todo aquel que ejerza en alguna área de las ramas de las ciencias, así como dar explicaciones breves sobre la evolución histórica de la investigación, basándome en teoría con base y fundamentos para a las fuentes de conocimiento del desarrollo histórico de la investigación. Es después de más de 9 meses de una perspectiva específica en ciencias sociales que el nombre de investigación emerge y es desarrollado en el mundo, particularmente en los Estados Unidos de América. En 1986, durante un coloquio en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (I.N.R.P.) los investigadores proveyeron la definición siguiente: "Se trata de investigaciones en las cuales hay una acción deliberada transformación de la realidad; investigaciones que tienen un objetivo doble: transformar la realidad y producir conocimientos concernientes a esas transformaciones" (Hugon y Seibel, 1988, p. 13)

Desde las primeras referencias del canónigo Lozano a fines del XVIII hasta las excavaciones sistemáticas iniciadas a mediados de la década de los cincuenta y que han continuado hasta la actualidad, los estudios sobre el yacimiento han ido aumentando progresivamente hasta

generar una extensa bibliografía que viene resumida en sus rasgos más esenciales en la historia de la investigación .

Hemos podido resaltar, lo más importante de la investigación y hemos podido señalar que la investigación, se divide en tres etapas:

- La etapa Inicial
- La etapa intermedia
- El tercer Momento

La inicial en la que dominaba la intuición, la subjetividad; sus preguntas fundamentales tenían que ver con la supervivencia y satisfacción de las necesidades vitales, y sus repuestas estaban imbuidas de ingenuidad, ignorancia, mucho mito, pero tampoco estaba privado completamente del razonamiento, el hombre primitivo logró significativos avances, aunque mayormente dedicados a garantizar la subsistencia de la especie mas no a la explicación racional del mundo, en los siglos que duro esta etapa sugirieron grandes sabios, buenos observadores de la naturaleza que recogieron el fruto de la experiencia y de los demás, acumulaban información, convirtiéndose en referentes a los cuales la gente acudía en busca de orientación, esas preguntas y respuestas lo ratificamos una vez más eran prácticas, útiles relativas a la vida diaria vinculadas a la resolución del problema, cotidianos y "Empapadas de moralidad, misticismo y religiosidad"

La fase intermedia inicio en el seno de la primera con estudiosos y pensadores que renegaron del mito, y privilegiaron intencionadamente la razón, dejaron de simplemente acumular información y comenzaron a sistematizarla, y a codificarla, la ciencia que hasta este momento había sido una sola unidad llamada genéricamente filosofía comenzó a estructurarse en cuerpos doctrinarios, más específicos que proporcionaron los primeros sistemas de explicación razonar a las interrogantes del ser humano que habían rebasado las necesidades de subsistencia, para ampliarse las necesidades de información, de satisfacción de la insaciable curiosidad, es la época de grandes filósofos quienes fueron los primeros investigadores, propiamente dichos, viajaban por todo el mundo tratando de acercarse a los hechos, para desmitificar aquellas historias fantásticas que les fascinaba o indignaba, consultaban con otros sabios consultaban bibliotecas, inquirían a los viajeros en los puertos y en los mercados, se entrevistaban con reyes campesinos, navegantes, armados de la razón y

motivados por la búsqueda de verdad dieron la patada inicial "A la investigación seria y formal y al nacimiento de las ciencias"

Un tercer momento resultante de un largo proceso, lo marca quienes desde un principio se llamaron alquimistas y más tarde ya aproximadamente científicos, eran los que no se conformaban con buscar los objetos donde se encuentren o esperar que sucedan los fenómenos para estudiarlos, mientras se manifestaban ellos fueron más allá decidieron provocar los hechos, manipular las (variables) para tener la oportunidad de observar con más detenimiento y verificar sus componentes sus verificaciones causas efectos usos había nacido la experimentación por medio la intervención y manejo de elementos y circunstancias pudieron hacer un seguimiento más profundo de los fenómenos cuya sistematización se vio impulsada definitivamente con la invención de la imprenta, colegas de todos los rincones podían reproducir las experiencias y verificar o cuestionar los resultados o conclusiones eso potencio la investigación ya que se fueron estableciendo procedimientos dando forma a lo que se dio en llamar, método científico, es decir la rigurosidad en la experimentación, en el manejo de los objetos, procedimientos, instrumentos y datos y el propio razonamiento. El desarrollo de las ciencias experimentales que permitió que el ser humano alcance más conocimientos en un siglo que en el resto de su historia. El aporte final lo ha hecho la informática con todas sus aplicaciones. Lo cual ha comenzado a impactar en el quehacer científico en general y en la investigación en general.

4.1.2. Procesos de Investigación

Los siguientes pasos son sólo un ejemplo de un proceso de investigación. Dependiendo de tu tema y de la cantidad de información que necesites, puede ocurrir que tu proceso de investigación varíe:

a. Identifica, delimita y desarrolla tu tema: De preferencia procura formular lo que vas a investigar como una pregunta. Posteriormente, identifica las palabras clave.

a. Encuentra información ya existente: Busca tus palabras clave en los índices de enciclopedias y obras de consulta. En estas mismas enciclopedias lee artículos que te ayuden a elaborar un contexto para tu tema. No olvides que cualquier información adicional que puedas encontrar te puede ayudar más adelante

c. Utiliza catálogos para encontrar libros y otros recursos: Si deseas hacer una búsqueda de información amplia, te recomendamos que hagas una búsqueda por tema ("subject"). Ahora bien, si deseas información más específica y limitar tu búsqueda, lo ideal es que utilices tus palabras clave. No olvides guardar cuidadosamente los datos de las fuentes de donde obtuviste la información.

d. Emplea índices para encontrar artículos de publicaciones periódicas: Buscar en índices de publicaciones periódicas y en los "abstracts" de las mismas te puede ayudar a encontrar artículos o referencias de recursos que te pueden ser de suma utilidad. Pregunta a tu bibliotecario y procura elegir siempre aquello que sea más pertinente para tu tema.

e. Encuentra fuentes en internet: ¡No te limites! Utiliza motores de búsqueda, directorios temáticos y, por supuesto, la Web Invisible (sitios a los cuales sólo se puede acceder con contraseña, dinámicos o privados, un ejemplo sería la Biblioteca Digital del Tecnológico de Monterrey) para localizar información en Internet.

f. Evalúa lo que encuentras: Es de vital importancia que evalúes toda la información que llega a tus manos, en especial la que proviene de Internet.

g. Respeta los derechos de autor y cita la información que encuentres utilizando algún estilo de documentación: Debes dar crédito a los autores de las ideas que utilizaste. Cita tus fuentes. Citar los recursos que utilizaste cumple con dos propósitos:

- Otorga crédito y reconocimiento a quienes elaboraron los materiales o las ideas que has empleado para hacer tu trabajo.
- Permite, a quien lea el resultado de tu trabajo, recrear tu investigación y localizar tus fuentes.

4.2. Instrumentos de evaluación

Definición

Son el conjunto de herramientas y prácticas diseñadas para que los profesores puedan obtener información precisa sobre la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

También se emplean para facilitar el diálogo entre los estudiantes y el profesor referente al proceso de aprendizaje y cómo mejorarlo.

Utilidad

- Establecen un conocimiento profundo en los estudiantes.
- Identifican áreas de confusión.

- Permiten al estudiante autoevaluar su nivel de aprendizaje.
- Determinan los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Apoyan en la construcción de capacidades y habilidades específicas.
- Proveen retroalimentación a corto plazo en el proceso de enseñanza y aprendizaje cotidiano cuando todavía se pueden realizar correcciones.
- Proveen información valiosa sobre el nivel de aprendizaje del estudiante con una menor inversión de tiempo comparado con las pruebas u otros medios tradicionales de evaluación del aprendizaje.
- Fomentan la perspectiva de la enseñanza como un proceso formativo.
- Apoyan a los estudiantes para que puedan monitorear su propio aprendizaje.
- Ayudan a romper con sentimientos de anonimato, particularmente en grupos grandes.

Anecdotario: Es el registro acumulativo y permanente, que hace el docente, de los hechos relevantes realizados o en los cuales ha participado el estudiante. Permite valorar, en especial, la conducta individual y colectiva del estudiante, sus actitudes y comportamientos.

Debate: Permite una evaluación cualitativa, es posible observar las capacidades del alumno para argumentar así como ciertas actitudes.

Diarios o bitácoras: Es un registro escrito, de manera permanente, que realiza el profesor sobre el planeamiento, desarrollo y evaluación de las actividades docentes. Es una descripción del aula en acción que permite al docente hacer explícito el mundo de las relaciones e interacciones que se suceden cuando está animando los aprendizajes (se desarrolla más adelante).

Encuestas y cuestionarios: Son listados de preguntas, por escrito, que se entregan a diferentes personas que pueden suministrar una determinada información.

Entrevista: La entrevista es una técnica que busca la formación del alumno. La evaluación se lleva a cabo a través del diálogo. Mediante el diálogo se puede establecer la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno.

Ensayos: Evalúa calidad de argumentación, manejo de la información, apropiación de conceptos y teorías.

Escalas de valoración de actitudes: Son instrumentos que aprecian y miden la disposición (a favor o en contra) del estudiante hacia un objeto, grupo o situación.

Exámenes de desarrollo: Es el examen tradicional de tres a cinco preguntas que el estudiante debe contestar de manera individual. Es una prueba muy fácil de elaborar pero difícil de evaluar porque se presta para sesgos por parte del profesor, cuando conoce a sus autores.

Se puede mejorar la calidad de esta forma de evaluación elaborando previamente los patrones de respuesta para las preguntas y capacitando monitores para que lean las respuestas de los estudiantes y las comparen con los patrones, con tres posibilidades de valoración: plena concordancia, mediana concordancia y ninguna concordancia.

Examen escrito: Es la técnica de evaluación utilizada tradicionalmente. El alumno en estas pruebas recibe una serie de peticiones que ha de contestar o resolver, según sean de carácter teórico o práctico, en un periodo de tiempo determinado, en ocasiones esta técnica varía y se realizan exámenes orales con el mismo procedimiento.

Examen con posibilidad de consultar bibliografía: Pruebas encaminadas a resolver aspectos o casos con la posibilidad de consultar libros y apuntes previamente preparados por el alumno. Se trata de evaluar la capacidad de obtener información, analizarla y resolver problemas prácticos, más que la memorización de unos conocimientos teóricos.

Un caso específico de prueba escrita dentro de las pruebas objetivas son los exámenes tipo test en los que se plantean preguntas cerradas con las respuestas predefinidas. Los alumnos deben seleccionar la o las respuestas correctas entre las opciones planteadas. Generalmente suelen ser enunciados breves y respuestas igualmente no muy extensas. La ventaja de este tipo de prueba es su carácter objetivo, puesto que la puntuación no depende del profesor que corrige, siendo posible incluso utilizar un lector óptico. Por una parte, presenta para el docente la ventaja de la rapidez y facilidad de evaluación. Entre los inconvenientes, las pruebas de tipo test son de difícil elaboración por parte del profesor. La falta de concreción de las preguntas y la ambigüedad que pueden presentar las respuestas son otros problemas. Por otra parte y por lo general, las materias son ricas en matices y difíciles de encajar en una evaluación de preguntas cerradas con múltiples respuestas predeterminadas. Este sistema de evaluación fomenta en los docentes y en los alumnos un enfoque centrado en los aspectos que se preguntan, por ejemplo, definiciones y clasificaciones. No desarrollan en el alumno el proceso del pensamiento.

Grabaciones en audio o vídeo con guía de análisis: Cuando las grabaciones de audio o vídeo se utilizan en la enseñanza y el aprendizaje, los docentes pueden valorar el grado de

apropiación de los contenidos de los mismos mediante guías de análisis que deben desarrollar los estudiantes.

Observación: La observación tiene un sentido de evaluación informal. Tanto el alumno que hace de observador como el observado, deben conocer previamente las reglas del juego. Unos para saber a qué atenerse y otros para apreciar el valor de lo observado.

Portafolio: Es un registro acumulativo que sistematiza la experiencia obtenida en un tema o asignatura y que se puede presentar en un folder o carpeta de argollas. En el mismo se incluyen materiales de búsqueda bibliográfica, representaciones gráficas del material estudiado (mapas conceptuales, aspectos conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes elaborados por el estudiante sobre textos asignados por el profesor) al igual que ensayos, informes, evaluaciones y las correcciones correspondientes o cualquiera otra producción intelectual.

Proyectos: Son aplicaciones de un tema o asignatura con los cuales se puede evaluar el grado de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales. Los proyectos permiten el ejercicio de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Los aprendizajes son lentos y exigen gran inversión de tiempo y trabajo, pero los aprendizajes son duraderos. Exigen mucha planeación de parte del docente para que el estudiante reciba todas las orientaciones necesarias antes de emprender el trabajo (más adelante se explica con mayor detalle).

Pruebas escritas: han sido el medio tradicional de evaluación del alumnado, sobre todo en la universidad. Esta técnica presenta diversas variantes.

Prueba teórica: El estudiante debe contestar una serie de temas de carácter teórico propuestos por el profesor. Estos temas pueden ser de carácter extenso, donde se evalúa el conocimiento sobre un tema o apartado que el alumno debe desarrollar o cuestiones más concretas y breves. Este tipo de evaluación puede plantear un aspecto determinado derivado del programa de la asignatura impartida o pedir que se relacionen conceptos y conocimientos a través de la relación de los conocimientos adquiridos.

Examen práctico: En este tipo de examen se deben resolver, unos supuestos o problemas planteados normalmente de carácter cuantitativo, en el que se aplican un determinado instrumento o modelo al fenómeno descrito.

Pruebas mixtas: Se utiliza de manera conjunta los dos tipos anteriores, se valora tanto el aprendizaje teórico como la capacidad de resolver cuestiones prácticas mediante la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos.

Pruebas objetivas: Se ocupan del conocimiento factual. La estructura de estas pruebas consiste en un enunciado que especifica en términos precisos los logros previstos. La redacción es tan exacta que sólo admite una interpretación para una única respuesta. Se tiene en cuenta no sólo el número de respuestas correctas, en una relación de buenas sobre el total de preguntas, sino la posición de cada estudiante en relación con el grupo de referencia (posición en la curva de distribución normal de puntajes). Presenta diferentes formas tales como: verdadero-falso, completar frases, opción múltiple (simple o compuesta), etc.

Seminarios: El seminario, y en particular el seminario de investigación, es una práctica didáctica y evaluativa que fomenta la construcción social del conocimiento. Aunque los aprendizajes son procesos individuales, en el aula se realiza la validación social de los mismos mediante procesos de interacción comunicativa. Las discusiones y debates alrededor del objeto de aprendizaje permiten al docente valorar no sólo el grado de dominio del tema por parte de los estudiantes, sino apreciar la capacidad discursiva y argumentativa de los mismos.

Solución de problemas: Responde a los enfoques de evaluación actuales. Desarrolla capacidades y habilidades del pensamiento. Mide tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el producto (se detalla más adelante).

Talleres: Son experiencias docentes que permiten demostrar la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas en una determinada área del saber. En los talleres se pone en evidencia las capacidades de trabajo individual y colectivo de los estudiantes.

Tareas, ejercicios y actividades dentro o fuera del aula: Es la forma tradicional de reforzar y valorar los aprendizajes de los estudiantes. Requieren planeamiento e instrucciones muy claras para que la ambigüedad no constituya motivo de desconcierto y desesperanza de parte de los estudiantes al tratar de resolver algo que se les asigna con un alto grado de generalidad.

Técnica de casos: Apoya a la técnica de solución de problemas (se detalla más adelante).

Técnica de pregunta: Apoya a la técnica de solución de problemas, propicia el desarrollo del pensamiento abstracto, estimula la participación y retroalimentación de conocimientos (se desarrolla más adelante).

V. PSICOLOGIA EDUCATIVA

5.1. El plan de acción Tutorial

El Plan de Acción Tutorial (PAT), es el plan en el que se van a especificar los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías. En él se incluye la

organización de las actuaciones que los tutores van a desarrollar con el alumnado de cada grupo, con las familias, así como con el correspondiente equipo educativo.

En este sentido, hay que entender que la acción educativa es algo más que impartir conocimientos, supone personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando respuesta a las necesidades individuales del alumnado. Implica, por tanto, tener presentes las circunstancias personales de cada alumno en conexión con la familia y el entorno.

Desde la perspectiva educativa, la tutoría debe incorporar aquellos elementos que vayan más allá de lo puramente académico y puedan ayudar al desarrollo de proyectos de vida más autónomos y responsables.

Aunque todo profesor/a en su propia labor docente tiene implícita la función tutorial, ésta queda representada en la figura del/la tutor/a de manera explícita, ya que es el/la que ostenta dicha responsabilidad sobre su grupo de alumnos/as y al que el Departamento de Orientación va a asesorar y a prestar apoyo técnico para el adecuado desarrollo de las acciones tutoriales.

En esta línea, la tutoría se puede entender como la acción orientadora realizada por el/la tutor/a. No tratándose, por tanto, de una intervención psicopedagógica realizada por los profesionales de la orientación educativa, pero si constituyéndose como una parte importante de dicha orientación educativa.

Es fundamental resaltar, también, que la acción orientadora permanente, puede contribuir, de modo determinante, a la adquisición de las competencias básicas relacionadas con la regulación del aprendizaje, el desarrollo emocional o las habilidades sociales.

5.2. Orientación Vocacional

El término que ahora nos ocupa tenemos que dejar patente que está conformado por dos palabras que tienen su origen etimológico en el latín. La primera de ellas, orientación, procede del verbo *oriri* que puede traducirse como “nacer”. La segunda, vocacional, por su parte emana de otro verbo latino: *vocare*, que es sinónimo de llamar.

La **orientación vocacional** es un conjunto de prácticas destinadas al **esclarecimiento de la problemática vocacional**. Se trata de un **trabajo preventivo** cuyo objetivo es proveer los elementos necesarios para posibilitar la mejor situación de elección para cada sujeto.

La orientación vocacional puede concretarse de forma individual o grupal, ya que supone actividades ligadas tanto a la exploración personal como al análisis de la realidad a través de **información** sobre la oferta académica y las particularidades del mercado laboral.

Por lo general, los destinatarios de la orientación vocacional son los **adolescentes** que se encuentran próximos a la finalización de sus estudios secundarios. De todas formas, también puede estar dirigida a estudiantes universitarios, jóvenes en general y hasta a adultos insertados laboralmente, que evalúan la realización de formación de postgrado.

Lo más frecuente es que para ayudar a los jóvenes, sobre todo, a encontrar esa vocación y ese camino profesional es que se utilicen, por parte de orientadores o pedagogos, una serie de herramientas tales como los conocidos test de orientación vocacional. Se trata de cuestionarios que están conformados por una amplia lista de actitudes que son vitales en diversas profesiones y ellos deben elegir mediante cuatro parámetros (nada, poco, bastante o mucho) el interés que tienen en las citadas.

Así, por ejemplo, una de las actitudes que se pueden incluir en dichos test es sobre qué biografía le interesa más leer. Una cuestión a la que mediante los citados parámetros deberá responder mediante las opciones que se ofrecen: la de un médico, la de un empresario, la de un arquitecto o la de defensor de la naturaleza.

No obstante, además de este test que ayuda a conocer las habilidades propias del individuo, también se suele emplear otros instrumentos para llevar a cabo la mencionada orientación educativa. Así, se hace uso de todo tipo de información sobre las opciones educativas existentes, cómo se encuentra el mercado laboral, las carreras universitarias con más salidas profesionales...

Cabe destacar que la búsqueda vocacional es una **tarea personal** donde cada individuo debe reconocerse como protagonista, pero contando con los recursos necesarios para favorecer y enriquecer esa búsqueda.

En este sentido, hay que tener en cuenta que la vocación **no es algo innato**, sino que se desarrolla en el plano de la acción, el conocimiento y la convivencia. Al adquirir diversas experiencias de modo consciente e inconsciente, el sujeto se convence de que puede elegir por sí mismo.

Los profesionales que asisten en la orientación vocacional deben descubrir la singularidad de cada **persona** y acompañar su decisión, sin olvidar que la tarea implica una **responsabilidad** para ambas partes. La investigación sobre la historia personal, los gustos, las preferencias y las aptitudes son claves en el proceso.

VI. FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN

6.1. Concepto de Filosofía

La filosofía es una ciencia que de forma cuidadosa y detallada, busca dar respuesta a una variedad de interrogantes como por ejemplo, la existencia, la mente, la moral, la belleza, el conocimiento, la verdad y el lenguaje. Al tratar estas incógnitas, la filosofía trata de alejarse de lo espiritual, del esoterismo, y de la mitología al enfocarse en pruebas racionales más que en argumentos de autoridad.

El origen histórico de la filosofía señala, que ésta surge en el siglo VI a.C. en Grecia, como resultado de los diferentes cuestionamientos que el hombre comenzó a hacerse sobre las cosas que le rodeaba; es por esto que la filosofía nace como una forma racional de explicar los fenómenos que suceden en la naturaleza, a través de la promoción de las propias capacidades humanas y marcando distancia de las explicaciones míticas, que para esa época, predominaban en esa cultura.

Algunas de las ramas centrales de la filosofía en la actualidad son:

Metafísica: se encarga del estudio de la naturaleza, de cómo se encuentra estructurada, qué la compone y los principios esenciales de la realidad. Su objetivo es alcanzar una mayor comprensión empírica del mundo, tratando de conocer la verdad más amplia del porqué de las cosas. La metafísica se apoya en tres interrogantes: ¿Qué es ser? ¿Qué es lo que hay? ¿Por qué hay algo, y no más bien nada?

Gnoseología: la gnoseología se encarga de analizar el origen de la naturaleza, así como el alcance del conocimiento humano. No sólo investiga los conocimientos particulares como el de la física o la matemática, sino que se encarga del conocimiento en general.

La gnoseología se asocia con la epistemología, ya que ésta al igual que la gnoseología, se enfoca en el estudio del conocimiento, ocupándose de problemas como los hechos de tipo histórico, psicológico y sociológico que conducen a la obtención del conocimiento, así como los juicios por los cuales se los valida o se los rechaza.

En la gnoseología se distinguen tres clases de conocimiento:

El conocimiento proposicional. Este conocimiento se encuentra **relacionado con la proposición “saber qué”**. Por ejemplo todos saben que 2+2 es 4, que la luna orbita alrededor de la tierra o que se tiene un dolor de muelas. Cada uno de estos conocimientos son diferentes

entre ellos, sin embargo todos tienen en común que son conocimientos basados en una proposición.

El conocimiento práctico. Este conocimiento se encuentra vinculado a la expresión “Saber cómo” y se obtiene al contar con las destrezas necesarias para realizar una acción. Por ejemplo se dice que las personas saben cómo redactar una carta, cómo amamantar a un bebé o cómo andar en motocicleta.

El conocimiento directo. Se encuentra vinculado con la expresión “conocer”. Y es aquel conocimiento que se obtiene de los entes. Por ejemplo una persona dice que conoce a su perro, que conoce una canción, etc.

Lógica: es una ciencia los fundamentos de la inferencia válida y la demostración. El objetivo de la lógica es la inferencia. Entendiéndose por inferencia a todo aquel proceso mediante el cual se deduce conclusiones a partir de hipótesis. La lógica investiga los principios por los cuales ciertas inferencias son aceptables y otras no. Igualmente analiza los argumentos sin tomar en consideración el contenido de lo que se está argumentando y sin tomar en consideración el lenguaje empleado.

Ética: la ética se encarga del estudio de la moral, de todo lo relacionado con la bondad o la maldad de las conductas humanas. Su enfoque son las acciones humanas y todo lo que se relacione con el bien, con la felicidad, el deber y la vida realizada.

Estética: la estética se encarga del estudio de la percepción de la belleza. Cuando se dice que algo es bello o feo, se está dando una opinión estética, que al mismo tiempo manifiestan experiencias estéticas. Por lo tanto, la estética busca analizar estas experiencias y opiniones, cuál es su naturaleza y los fundamentos que tienen en común.

Al hablar de la filosofía de la naturaleza se hace referencia a aquella que se encarga del estudio de los fenómenos, que se caracterizan como naturales y que pueden comprender desde el movimiento, hasta la composición de las cosas que constituyen la realidad, pasando por el cosmos e incluso por el cuerpo humano.

Las características más resaltantes de la filosofía de la naturaleza son las siguientes, se desarrollaron diferentes concepciones tanto idealistas como materialistas. Sus exponentes manifiestan un evidente interés por el estudio de la naturaleza. Se reconocía la eternidad y lo infinito del mundo.

El hilozoísmo (teoría que sostenía que la sensibilidad y la vida son inherentes a todas las cosas de la naturaleza).

Por su parte la antropología filosófica se encarga del estudio del ser humano, siendo éste sujeto y objeto al mismo tiempo, convirtiéndose en un elemento de reflexión. La antropología filosófica investiga el origen y naturaleza de la especie humana, para así poder determinar el sentido de su existencia, la relación del hombre con los demás seres, etc.

6.2. El Saber Pedagógico

6.2.1. Referentes teóricos para una delimitación conceptual del saber pedagógico

a. El objeto epistemológico de la pedagogía

Flórez Ochoa (2005) señala que el objeto y campo de conocimiento de la pedagogía ha sido fraccionado por disciplinas vecinas que han abordado los procesos de formación humana desde sus propias construcciones teóricas y metodológicas, generando múltiples objetos de estudio que dispersan la construcción de un objeto epistemológico unificado para la pedagogía.

Asimismo, los problemas que la pedagogía intenta resolver están más relacionados con acciones educativas que con la teoría pedagógica, y la credibilidad de su conocimiento es afectada por la contingencia de los diversos contextos en que se producen estas acciones (García, 2003).

García (2003) y Nervi y Nervi (2007) coinciden en que es necesario que la pedagogía produzca conocimiento desde un lugar y objeto propio, enfrentando los vacíos epistemológicos derivados de su dependencia de otras disciplinas, ya que cada disciplina construye su objeto y campo de estudio desde un dispositivo epistemológico al que toma como paraguas para su producción científica.

En síntesis, la poca claridad en el campo de la pedagogía hace necesario levantar un saber que, al modo de una episteme, otorgue unidad a las distintas prácticas y discursos en la disciplina.

b. El saber pedagógico como episteme

Para Foucault (1997, 1982) toda disciplina científica se organiza en torno a una episteme que estructura sus saberes y discursos en una época. La episteme es el "conjunto de relaciones capaces de unir, en una época dada, las prácticas discursivas de las ciencias" (Foucault, 1982, p. 323). Es un dispositivo específicamente discursivo. Estas prácticas discursivas y sociales de las disciplinas deben ser analizadas desde las lógicas de poder de sus procesos de construcción.

A partir del planteamiento de Foucault (1982) se podría decir que el saber pedagógico debería constituirse como una episteme en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado.

Para acceder a esta episteme se requiere identificar, en estos espacios, algunos referentes para su producción, los que tienen relación con aspectos tales como: el sujeto que es el profesor, sus representaciones, las nociones y conceptos que organizan su pensamiento; el trabajo cotidiano del docente; los escenarios concretos de trabajo del profesor; el carácter colectivo de su trabajo y los significados compartidos; lo que aprehenden y explican de la realidad educativa y su hacer (Granja, 1998; Jackson, 1992; Latorre, 2004; Latorre, 2002; Mena y Romagnoli, 1993; Muñoz *et al.*, 2002; Tardif, 2004; Torres, 1996).

Por su parte, Granja (1998) señala que para realizar un estudio de la configuración del saber pedagógico se requiere de un análisis de la formación conceptual de este, que se oriente a la descripción de cómo se formulan distintas nociones y conceptos que permiten a los profesores ir aprehendiendo y explicando la realidad educativa a partir de su actividad escolar. Desde el punto de vista de la autora, el análisis de la forma en que se aprende este saber permite problematizar las explicaciones sobre fenómenos y conceptos que se asumen con naturalidad en las prácticas escolares cotidianas. De igual forma, permite describir cómo se construye el conocimiento sobre la escuela, cómo llegan los profesores a saber lo que saben sobre los procesos que ocurren en ella, y cómo construyen su saber sobre los actores que la constituyen. Para Tardif (2004), el profesor es un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y orientando su acción pedagógica. Muñoz *et al.* (2002) señalan que existe una memoria del saber pedagógico en los registros que los profesores realizan de su trabajo en el aula, los que están llenos de comentarios acerca de su trabajo cotidiano, del proceso de aprendizaje y enseñanza, anécdotas, experiencias, aciertos y desaciertos de los procesos formativos y acerca de los comportamientos de los estudiantes. Estos componentes del saber pedagógico se dan en escenarios socioculturales concretos, en ellos se confrontan experiencias, conocimientos y se construye saber pedagógico.

Tardif (2004) también rescata la dimensión social del saber de los docentes, al que describe como un saber que es compartido por el grupo de los profesores que poseen una formación más o menos común y están sujetos a un trabajo más o menos comparable. Así, las representaciones de un profesor particular adquieren sentido y significado en la relación con la situación colectiva de trabajo. La posesión y utilización de este saber descansa en la legitimidad social y constituyen *la cultura docente en acción*. En otras palabras, se trata de significados colectivos que permiten comprender los actos y las interacciones de los profesores en el contexto escolar (Muñoz *et al.*, 2002). Así, Tardif (2004), como otros autores (Jackson, 1992; Torres, 1996), invitan a considerar los componentes sociales del pensamiento del profesor como eje en torno al cual se articula el saber profesional.

Latorre (2004, 2002) plantea que el saber pedagógico se evidencia como un saber inmanente en la acción, es una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales. Mena y Romagnoli (1993) analizan el sentido del saber del profesor como algo que se construye en la praxis y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Dado lo anterior, el saber pedagógico conlleva la posibilidad de contar con un campo epistemológico específico para la pedagogía (Noguera, 2005) y para la formación de profesores.

c. El saber pedagógico como representación social

Como se indicó, el saber pedagógico se puede concebir como una episteme, una producción de conocimiento identitaria para la profesión docente. Uno de los referentes para esta construcción epistémica son las representaciones que los profesores han construido sobre su trabajo cotidiano en espacios discursivos y relacionales.

Esta perspectiva tiene un fuerte sustento en la teoría de las representaciones sociales. Las representaciones son una forma de apropiarse de la realidad otorgándole sentido y significado, reconstruyéndola en el sistema cognitivo e integrándola en el sistema de valores, de acuerdo con los contextos sociales históricos e ideológicos en que viven los individuos. Se configuran como el acto de pensamiento mediante el cual los sujetos establecen una relación con algún objeto o categoría de la realidad (Calonge, 2002).

Se trata de un sistema construido socialmente, en espacios de interacción social, que supone componentes cognitivos y sociales que reestructuran la realidad integrando en él las características de los objetos, las experiencias anteriores de los sujetos y de su sistema de actitudes y de normas (Abric, 2001).

Por su función de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que ellas generan, en las representaciones está el origen de las prácticas sociales.

Actúan como marcos de referencia en función de los cuales los individuos y los grupos definen objetivos, comprenden situaciones y planifican acciones. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción condicionando la relación y comunicación de los sujetos entre sí y con la tarea, haciendo que la acción social sea coherente y lógica, e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones (Ávila, 2001; Jodelet, 1992). De esta manera, el mundo social está forjado desde una construcción simbólica a la que se puede acceder a través de las representaciones.

Su análisis permite acceder a la visión intersubjetiva y al comportamiento objetivo del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen estas representaciones (Román, 2001). Por tanto, indagar en las representaciones sociales de los docentes acerca de su trabajo, en la forma como ellos significan objetos, acciones, relaciones, situaciones cotidianas, entre otros aspectos propios de la profesión, permite acceder al saber pedagógico que ellos producen en esas representaciones.

d. Metodología: aproximación al saber pedagógico como objeto de investigación

Este acercamiento al saber pedagógico se ha desarrollado a través de dos investigaciones de corte cualitativo interpretativo que buscaron comprender en profundidad las representaciones que estudiantes de pedagogía y sus profesores han construido sobre el saber pedagógico, así como las experiencias significativas que dan lugar a estas construcciones sociales y simbólicas. Para ello se recurrió a una perspectiva investigativa de carácter holístico que permite acceder a construcciones multidimensionales, históricas e intersubjetivas, como son las representaciones sociales. Los referentes para el análisis son las palabras de los actores sociales acerca del saber pedagógico y el resultado de las investigaciones adquiere la forma de relatos.

Ambas investigaciones se han desarrollado desde una perspectiva fenomenológica que permite centrarse en cómo profesores y estudiantes significan el saber pedagógico. El método fenomenológico parte de lo experimentado por los sujetos, teniendo en cuenta sus contextos e interacciones; de ello se hace un análisis descriptivo interpretativo, a partir de los elementos compartidos, explorando las formas como los sujetos estructuran el contenido del fenómeno. De las experiencias intersubjetivas se obtienen señales e indicaciones para interpretar la diversidad de sentidos y significados que los sujetos construyen (Sandín, 2003).

Estas investigaciones permitieron relevar la experiencia subjetiva inmediata de profesores y estudiantes como base de la construcción del saber pedagógico, teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos, sus experiencias e interpretaciones del mundo educativo, construidas en interacción y en contextos institucionales particulares, en este caso, específicamente en una institución universitaria que forma profesores en Chile.

Ambos estudios contemplaron la participación de dieciséis estudiantes de diez carreras de pedagogía, y ocho docentes formadores de profesores de ocho carreras, todos pertenecientes a la misma institución y vinculados a los procesos de práctica profesional.

Los significados que el saber pedagógico tiene para estos profesores y estudiantes de pedagogía se recogieron en grupos focales y entrevistas, cuyos ejes centrales fueron las preguntas directrices de las investigaciones: cómo significan el saber pedagógico, qué lo constituye y cómo se construye. Estos instrumentos permitieron acceder al discurso de estudiantes y profesores lo que, conformado en un registro escrito, constituyó el corpus de datos para la descripción de las representaciones del saber pedagógico, sus constituyentes, la forma como se lo aprende y las experiencias significativas que dan lugar a él.

La información obtenida con estos instrumentos se analizó en cuatro momentos recursivos que corresponden a: 1) levantamiento de categorías descriptivas del contenido del discurso; 2) construcción de categorías analíticas en que se identifican núcleos de significados y sentidos; 3) proceso de triangulación de actores; 4) proceso interpretativo, donde la información fue trabajada a la luz de referentes teóricos.

e. Lo que constituye el saber pedagógico

El análisis expuesto de las representaciones de los estudiantes acerca de los contextos en los que se construye el saber pedagógico también permite dar cuenta de su constitución desde dos aspectos: conocimiento y acción.

Como conocimiento, el saber pedagógico se constituye en información teórica, de orden conceptual y comportamental. En las representaciones de los estudiantes esta configuración del saber está centrada en un conocimiento que especializa e instruye la conducta del profesor, pero que no lo define profesionalmente.

Como acción, el saber pedagógico se constituye en una práctica, en la práctica de la enseñanza en el aula. Se trata de un saber que se manifiesta como "saber qué hacer" en una sala de clases. De esta forma, para los estudiantes de pedagogía "en la experiencia práctica radica el mayor conocimiento pedagógico".

De esta manera, en las representaciones de los estudiantes de pedagogía se puede reconocer el quehacer docente como contenedor sustancial del saber pedagógico, cuestión que ya es reconocida por Tardif (2004), Latorre (2004, 2002), Mena y Romagnoli (1993), y que resulta ser central en la conceptualización del saber pedagógico como objeto de conocimiento.

En síntesis, a partir de la descripción y el análisis de las representaciones acerca el saber pedagógico de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes es posible identificar algunos referentes para reconceptualizar el saber pedagógico como objeto de conocimiento.

6.3. Corrientes Pedagógicas Como Ciencia

Considerada primero como el ARTE DE ENSEÑAR, la Pedagogía se la tiene en la actualidad como una ciencia particular, social o del hombre, que tiene por objeto el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Se ocupa, en su esencia, del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones, imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten a la postre eficiente y eficaces, tanto para el educando como para el educador. El sustrato metodológico de la Pedagogía como ciencia es materialista y dialéctico. Es una parte importante en el contexto de la concepción sistémica de la Ciencia, de aquí que en su avance y perfeccionamiento intervengan el de otros campos que abordan diferentes aspectos de la realidad material y social, de manera concatenada y unitaria.

En el desenvolvimiento de su praxis, la Pedagogía toma en consideración las direcciones que se han de seguir para que, en el decursar del proceso de enseñanza, se logre el mayor grado posible de aprendizaje, con un esfuerzo mínimo y una eficiencia máxima, premisas si se quiere

del conocimiento imprescindible que, en base de una relación costo-beneficio aceptable de todo tipo, garantice una educación y capacitación en correspondencia con las necesidades reales de su sujeto-objeto de trabajo.

Pedagogía Tradicional: algunas esencialidades

El pensamiento pedagógico puede decirse que comenzó su desarrollo desde los propios albores de la humanidad. Él si mismo no es más que una consecuencia de su devenir histórico, en correspondencia con la necesidad del ser humano de transmitir con eficiencia y eficacia a sus congéneres las experiencias adquiridas y la información obtenida en su enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social. Así se encuentra el pensamiento pedagógico, expresándose de manera concreta a través de acciones de una educación incipiente, ejerciendo su influencia en el proceso de transformación de la llamada comunidad primitiva en una sociedad dividida en clases; sirve aquí de instrumento y arma para luchar contra las tradiciones y las ideas movilizadoras para la acción de las entonces comunidades tribales. Las ideas pedagógicas abogan en ese momento crucial de la historia del ser humano como ente social por la separación en lo que respecta a la formación intelectual y el desarrollo de las habilidades y las capacidades que habrían de lograrse en aquellos hombres en que sus tareas principales no fueran las del pensar, sino las requeridas para el esfuerzo físico productivo tales ideas pedagógicas debían entonces insistir lo suficiente para lograr en la práctica que la mayoría o la totalidad de "la gran masa laboriosa" aceptara esa condición de desigualdad. Con estas concepciones es que surgen las denominadas escuelas para la enseñanza de los conocimientos que se poseían hasta ese momento para el usufructo exclusivo de las clases sociales selectas asignándoseles a las emergentes clases explotadas, como única salida de sobrevivencia, el papel protagónico de la realización del trabajo físico.

Tales concepciones e ideas pedagógicas, conjuntamente con las cualidades que deben poseer tanto el alumno como el maestro, aparecen en manuscritos muy antiguos de China, la India y el Egipto.

El desarrollo de un pensamiento pedagógico semejante tiene lugar en Grecia y Roma con figuras tan sobresalientes como Demócrito, Quintiliano, Sócrates, Aristóteles y Platón. Este último aparece en la Historia como el pensador que llegó a poseer una verdadera filosofía de la educación, con una caracterización de los campos de la acción educativa, a qué exigencias debía responder la misma y en que condiciones tales acciones resultaban posibles.

No obstante ello, el pensamiento pedagógico emerge con un contenido y una estructura que le permite alcanzar un cuerpo teórico verdadero, de una disciplina cognoscitiva con personalidad propia, en el renacimiento, etapa en la cual ya la humanidad ha alcanzado determinado grado de desarrollo científico capaz de sustentar y promocionar el desarrollo social, situación esta que obliga a la nueva clase social, progresista por entonces, la burguesía a valorar con toda fuerza y en su real dimensión e importancia lo relativo al progreso científico y técnico con vistas a su perpetuación en el poder garantizando al mismo tiempo su progreso económico sostenido. Aquí la Pedagogía adquiere por primera vez un carácter de disciplina independiente, emerge como la posibilidad tangible de solución a la necesidad que tiene la sociedad de contar con una base teórica fuerte sobre la cual sustentar, de manera fundamental, la enseñanza en la misma.

En este último período la figura más representativa de la ya Pedagogía como ciencia independiente es Juan Amos Comenius quien, en esencia, estableció los fundamentos de la enseñanza general, al tiempo que elaboró todo un sistema educativo integral y unitario con una fundamentación lógica de la estructuración del proceso docente en sí que debía desarrollarse en la escuela con el objetivo principal de contribuir y lograr un aprendizaje satisfactorio, capaz de proyectarse en la práctica de manera resolutive respecto a la realidad enfrentada con vistas a su transformación en aras del beneficio propio y de los demás. Amos Comenius fue un gran revelador de los principios básicos sobre los cuales se sustenta la enseñanza, de aquí se le considere el padre de la Didáctica y el primero en plantear la importancia de la necesidad de vincular la teoría con la práctica como procedimiento facilitador, incluso, del ulterior aprendizaje. Entre 1548 y 1762 surge y se desarrolla la Pedagogía Eclesiástica, principalmente la de los Jesuitas, fundada por Ignacio Loyola y que más tarde, en 1832, sus esencialidades son retomadas para llegar a convertirse en el antecedente de mayor influencia en la Pedagogía Tradicional. Tal Pedagogía Eclesiástica tiene como centro la disciplina, de manera férrea e indiscutible, que persigue, en última instancia, afianzar, cada vez más, el poder del Papa, en un intento de fortalecer la Iglesia ya amenazada por la Reforma Protestante y a la cual le resultaba necesario el poder disponer de hombres que les respondieran sin vacilación alguna, en base de una conducta formada en la rigidez y el orden absoluto. Al margen de algunos de los antecedentes planteados, puede decirse que la Pedagogía Tradicional comienza a fraguarse en el siglo XVIII, que emerge en ese momento del desarrollo social de la humanidad, con la aparición de las llamadas Escuelas Públicas, tanto en Europa como en la América Latina,

reflejos a la postre de los grandes cambios precipitados por las revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, animadas por la doctrina política y social del liberalismo. Es en el siglo XIX, que la Pedagogía Tradicional, como práctica pedagógica ya ampliamente extendida alcanza su mayor grado de esplendor, convirtiéndose entonces en la primera institución social del estado nacionalista que le concede a la escuela el valor insustituible de ser la primera institución social, responsabilizada con la educación de todas las capas sociales. Es precisamente a partir de este momento en que surge la concepción de la escuela como la institución básica, primaria e insustituible, que educa al hombre para la lucha consciente por alcanzar los objetivos que persigue el Estado, lo que determina que la Pedagogía Tradicional adquiera un verdadero e importante carácter de Tendencia Pedagógica, en cuyo modelo estructural los objetivos se presentan de manera tan solo descriptiva y declarativa más dirigidos a la tarea que el profesor debe realizar que a las acciones que el alumno debe ejecutar sin establecimiento o especificación de las habilidades que se deben desarrollar en los educandos, otorgándoles a éstos últimos el papel de entes pasivos en el proceso de enseñanza al cual se le exige la memorización de la información a él transmitida, llevándolo a reflejar la realidad objetiva como algo estático, detenida en el tiempo y en el espacio, como si no contara de manera alguna la experiencia existencial de quienes aprenden como si los contenidos que se ofrecen estuvieran desvinculados, en parte o en su totalidad de la mencionada realidad objetiva, constituyendo un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones precedentes y que se transmiten como si fueran verdades acabadas, disociados del entorno material y social del educando.

La Tendencia Pedagógica Tradicional no profundiza en el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje. Ella modela los conocimientos y habilidades que se habrán de alcanzar, de manera empírica en el estudiante, por lo que su pensamiento teórico nunca alcanza un adecuado desarrollo. La información la recibe el alumno en forma de discurso y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que subyacen en la adquisición del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza de éste, lo que determina que ese componente tan importante de la medición del aprendizaje que es la evaluación este dirigido a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios evaluativos meramente reproductivos, que no enfatizan, o lo hacen a escala menor, en el análisis y en el razonamiento. En la relación alumno-profesor predomina plenamente la

autoridad del segundo, con un aspecto cognoscitivo paternalista: lo que dice el profesor es respetado y cumplido por el alumno, con principios educativos poco flexibles, impositivos y coercitivos.

La Tendencia Pedagógica Tradicional tiene, desde el punto de vista curricular un carácter racionalista académico en el cual se plantea que el objetivo esencial de la capacitación del hombre es que el mismo adquiera los instrumentos necesarios que le permitan tan solo intervenir en la tradición cultural de la sociedad; no obstante ello esta tendencia se mantiene bastante generalizada en la actualidad con la incorporación de algunos avances e influencias del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX.

En resumen, la Tendencia Tradicional resulta insuficiente y deficiente en el plano teórico cognitivo y de la praxis del ser humano por cuanto ve en éste último a un simple receptor de información, sin preocuparse de forma profunda y esencial de los procesos que intervienen en la asimilación del conocimiento como reflejo más o menos acabado de la realidad objetiva, sin prestarle la debida importancia al papel, ciertamente decisivo de los aspectos internos que mueven la determinación de la conducta social del individuo y las influencias, favorecedoras o no, que éstas puedan tener sobre el aprendizaje del mismo: la retención de la información se alcanza en base de una repetición mecánica de ejercicios sistemáticos y recapitulados, de manera esquemática y enciclopedista.

VII. CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORANEAS

7.1. La Pedagogía Activa

La pedagogía activa permite establecer una organización docente dirigida a eliminar la pasividad del alumno, la memorización de conocimientos transmitidos, utilizando una didáctica de respuesta, necesidades internas que enseña entre otras cosas a vencer de manera consciente las dificultades. Por consiguiente, esta pedagogía provoca un movimiento de reacción y descubrimiento ya que en la misma, el profesor facilita la actividad, observa y despierta el interés, como mediante la utilización de métodos activo, resultando el alumno, el sujeto activo y el profesor un facilitador del proceso.

Es por eso que el hablar hoy en día de las pedagogías activas tiene tanto o más sentido que el que tuvo en su época, uno de estos aportes más radicales y significativos ha sido el plantear las necesidades, capacidades e influencias del medio ambiente en el ser humano y por otro lado,

ver cómo la sociedad necesita de la escuela para que la ayude a reorganizarse y transformarse a favor de la comunidad.

La pedagogía tradicional comenzó a ser cuestionada desde su interior. La crítica más importante surgió de la llamada escuela nueva. Por el rol activo en el plano conceptual y práctico, que le asignan a los alumnos también se le conoce como pedagogía activa

La escuela nueva a partir de nuevas orientaciones cuestiona a la educación tradicional. Esta tendencia educativa la podemos denominar reformista. Nace como una expresión legítima de una nueva alternativa pedagógica en la que unen voluntades profesores y padres de familia. La escuela nueva nace como una confrontación teórica y práctica en la crítica de la "escuela tradicional".

La dinámica del desarrollo teórico y práctico de la escuela nueva toma diversas direcciones y matices, muchas veces contradictorios. El punto común más acertado de toda la crítica, positivamente formulable radica – apartándose de la imagen del alumno de la vieja escuela – en el concepto de la orientación hacia el niño, ya que está centrada en el conocimiento profundo del alumno, para que él pueda desarrollarse.

El origen de la escuela nueva está ligado a la revolución francesa, solo produce a principios del siglo XV, épocas de transformaciones socio-económicas y políticas y principalmente durante el desarrollo industrial.

a. Objetivos:

1. Resaltar la enseñanza activa y objetiva.
2. Despertar el interés del estudiante, mediante la utilización de métodos activos.

b. Representantes de La Pedagogía Activa.

El activismo pedagógico, otra de las líneas capitales de la pedagogía histórica, suele presentarse involucrando al movimiento de la nueva educación. Es sobre esa base que Luzuriaga, incluye dentro de la pedagogía activa, las siguientes orientaciones:

- 1) Pedagogía pragmática de William James , Jhon Dewey , William Kilpatrick , Sidney Hook y otros .
- 2) Pedagogía de la escuela del trabajo, de George Kerschensteiner y Hugo Gauding.
- 3) Pedagogía de los" métodos activos "de María Montessori, Ovide Decroly, Helen Parkhurst, Carleton Washburne, etc.

4) Pedagogía de las “escuelas nuevas” de Cecil Reddie, H. Badley, Hermann Lietz y Edmond Demolins

La relación evidente que se da entre la “educación nueva” y la “pedagogía activa”, impone algunas consideraciones sobre la relación más amplia de la primera con la totalidad de las corrientes de la pedagogía histórica.

La “educación nueva”, como el conjunto de realizaciones educativas inspiradas en el respeto a la personalidad del educando y en su conocimiento científico profundo, es por cierto, mucho más que lo estrictamente puede llamarse “pedagogía histórica”. Pero se establece entre ellas una relación circular que tiene su comienzo en las mismas realidades pedagógicas. Las grandes obras teóricas de la pedagogía histórica no habían sido escritas aún, cuando la intuición de educadores como Reddie y Badley en Inglaterra, de Hermann Lietz en Alemania de Demolins en Francia o del mismo Dewey en América del Norte, abrieron la ancha ruta de la educación renovadora. Esas obras vinieron generalizar experiencias directas, a darles forma conceptual, a integrarlas a interpretaciones filosóficas y científicas. Al constituirse, las teorías sirvieron para iluminar mucho más la labor de los realizadores y reformadores.

El contacto de la pedagogía histórica con la educación nueva, es, pues, directo. La pedagogía histórica se pone al servicio de una educación renovadora y ésta, como realidad innumerable, comprende a la pedagogía histórica, la contiene en su seno. Pero también la idea puede ir más allá que la práctica, proyectarse aún más hacia el futuro (toda teoría es, al decir de Hubert, “una anticipación”) y esto importa mucho, porque si la práctica no alcanza siempre lo que le indican las ideas y los ideales, es preciso que ideas e ideales estén presentes para impedir la rutina y el estancamiento.

b.1. Juan Jacobo Rousseau

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) nació en la ciudad suiza de Ginebra, autor entre otras obras “EL EMILIO” y “EL CONTRATO SOCIAL”, en las que se desarrollan las ideas centrales que son las respuestas a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad.

Características de su Pensamiento:

- La educación se debería centrar en quien se está enseñando (el niño en sus intereses y necesidades) y no lo que se enseña (materia).
- El niño es el centro de la educación y esta se encarga de desarrollar las potencialidades de él, de acuerdo a sus propias leyes, sin tratar de imponer algún patrón externo.

- El niño debe hacer por si mismo, el esfuerzo debe ser sustituido por el interés, se educa a través de la acción y la experiencia (aprenderá más en una hora de trabajo, que con un día de explicaciones)
- Crítica a la educación verbalista. el docente presta mucha atención a la palabra, piensan que educar es llenar la cabeza de significados que desconocen: fechas, datos históricos, mientras que en los niños priman las sensaciones, acciones y juegos. Sus innovaciones trascendentales son las siguientes:
- Apreciar el valor del aprendizaje de descubrimiento y de resolución de problemas como técnicas educativas. Limitar el primer aprendizaje del niño a cosas que están dentro de su propia experiencia y por lo mismo tiene significado para él.
- Subrayar los derechos de cada niño a consideración individual, libertad y felicidad. Percatarse de la necesidad de entender la naturaleza del niño y el modo como esta se va desarrollando, desde la niñez a la adolescencia y aplicar el conocimiento de esto para determinar lo que debe aprender en cada estado de su desarrollo.
- Tratar al niño como un ser con derecho propio, no como una miniatura de adulto y por lo mismo subrayar el enriquecimiento de una experiencia presente en vez de prepararlo para algún futuro diferente.

b.2. John Dewey

John Dewey (1859-1952). Es un filósofo contemporáneo que obtuvo su Licenciatura en letras y el doctorado en filosofía, ambos en su país de origen, Estados Unidos ; trabajo en la enseñanza de pedagogía , combatiendo en defensa de la democracia , la igualdad de razas , clases sociales y la justicia.

Sus obras más importantes fueron:

Mi credo pedagógico (1897)

Escuela y sociedad (1899)

Democracia y educación (1916)

Como pensamos (1910)

La experiencia y la naturaleza (1925)

La busca de la certeza (1930)

Lógica y , teoría de la investigación (1938)

Características de su Pensamiento:

Dewey se caracterizó por tener pensamiento radical , debido a que su pensamiento filosófico radicaba en la “Teoría Generalizada De La Educación” , y señalaba que la educación debía ser científica , considerando que “La Escuela ” debía convertirse en un laboratorio social , donde los niños aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad ; y además este debía ser un proceso continuado ; la escuela debía desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental.

La base de su teoría es antropológica y psicológica, consideraba a la vida como la razón de ver del ser humano en la sociedad; la educación permite adquirir diversos aprendizajes a través de la experiencia acumulada , transformando a la educación en más formal que intencional , logrando formar jóvenes con características indagadoras , exploradoras y sumergidos en el ambiente y que aprendan de la experiencia

Dewey, reconoció dos conceptos primordiales: "La Continuidad Social" y "La Actividad".

CONTINUIDAD SOCIAL, argumentaba que la sociedad debe verse como una fuente para resolver problemas futuros

LA ACTIVIDAD, es una característica del ser humano para mantener la continuidad de la vida y la supervivencia; consideraba la vida como una secuencia de retos en la ciencia, la tecnología y la industria.

Dewey, considero que pensamos de dos maneras, bien aceptando lo que otros dicen, característico de los esclavos o participando nosotros mismo en el proceso de investigación crítica alcanzando soluciones genuinas, para ello, consideraba una secuencia de cinco estudios en el acto del pensamiento:

1. pensamos en el sentido pleno de la palabra,
2. la recolección de datos buscando las causas del problema.
3. La secuencia ordenada de etapas hacia la solución.
4. Elaborar una hipótesis teniendo en cuenta los datos anteriores.

Dewey planteaba que la educación es un proceso que empieza en el momento de nacimiento y que moldea las facultades del individuo: formándole hábitos, ideas, sentimientos y emociones, convirtiéndolo en herederos de la civilización

El proceso educativo tiene dos aspectos:

El Psicológico, consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo

El Social, se encarga de preparar y adaptar a los individuos a las tareas que van a desempeñar en la sociedad

La Pedagogía De Dewey:

Se considera:

GENÉTICA: La educación como un desarrollo que va dentro (padres e instintos de niño) hacia afuera

FUNCIONAL: Desarrollo los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica.

VALOR SOCIAL: Preparar al individuo para que sea útil a la sociedad

Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un auténtico , que estimule su pensamiento , que posea información y que haga observaciones ; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

Surge una renovación metodológica, que consiste en:

- Que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento o redescubrimiento.

- La educación debe basarse en los intereses del alumno

- El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.

- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.

- Necesidad de globalizar los contenidos

- La colaboración escuela-familia.

El Activismo Experiencial De John Dewey

La concepción general de Dewey puede caracterizarse:

Humanista, porque es una filosofía del hombre y de su problemática

Empirista, porque se centra en una idea de la experiencia totalmente diferente de la tradicional.

Instrumentalista, porque ve al pensamiento como un instrumento que permite al hombre explicar la realidad y hacer la suya

Pragmatista, explica en gran parte el interés de Dewey por las cuestiones pedagógicas, su filosofía es esencialmente una filosofía de la educación,

La teoría pedagógicas de Dewey es `` Instrumentalista``, pero además y sobre todo, `` Experimentalista``, porque su concepto central es el de la experiencia activa y dinámica. Ella da bases a su concepto de la educación que, cuando es correcta, debe transformar la experiencia. De acuerdo a Dewey la niñez, la juventud y la madurez se hallan todas a un mismo nivel educativo.

La idea Deweyana de la educación como reconstrucción experiencial utiliza el presente y explota la experiencia de que el hombre es capaz en su transcurso. . Para Dewey la idea central del activismo es: el estrecho contacto de la educación con la experiencia personal.

Según John Dewey la idea central del activismo es el estrecho contacto de la educación con la experiencia personal. (1916-25)

El aprendizaje del niño se da despertando su interés para que de esta manera descubra mediante la práctica nuevos conocimientos.

c. Métodos de la Educación Nueva

En general, los métodos que primeramente han surgido en la educación nueva, acentuaron más el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método montessori

Desde el punto de vista de la edad, unos métodos se refieren más a la primera infancia, como los métodos Montessori y Mackinder y a la segunda infancia o edad escolar como los de Decroly y proyectos

En este sentido clasificaremos los métodos de la siguiente manera:

Métodos De Trabajo Individual: *Método Montessori*

Métodos De Trabajo Individual – Colectivo: *Método Decroly, sistema de winnetka.*

Método De Trabajo Colectivo: *Método de proyectos*

Métodos De Trabajo Por Grupos: *Método de Cousinet*

Métodos De Carácter Social: *La autonomía de los alumnos, comunidades escolares.*

c.1. Método Montessori

Ha sido uno de los primeros métodos activos en cuanto a su creación y aplicación. Fundado principalmente en las actividades motrices y sensoriales, se aplican sobre todo a la edad preescolar, aunque su autora lo ha extendido también a la segunda infancia. Surgió de la educación de los niños anormales y se aplicó en las “casa de los niños” que la doctora María Montessori abrió en Roma en 1907. De todos los métodos activos es quizás el que mayor difusión alcanzó, siendo en realidad hoy un método universal.

¿Qué es el Método Montessori?

Según María Montessori, los niños absorben como “esponjas” todas las informaciones que requieren y necesitan para su actuación en la vida diaria. El niño aprende a hablar, escribir y leer de la misma manera que lo hace al gatear, caminar, correr, etc., es decir, de forma espontánea.

María Montessori no solo desarrollaba una nueva manera de enseñanza, sino descubre y ayuda a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación científica de un profesor entrenado.

Cada método desarrollado, se basó en sus observaciones de lo que los niños hacían "naturalmente", por sí mismos, sin ayuda de los adultos. Por lo tanto, este método de educación es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades.

El educador ejerce una figura de guía, que potencia o propone desafíos, cambios y/o novedades.

Los principios básicos fundamentales de la Pedagogía Montessori son: la libertad, la actividad y la individualidad. Otros aspectos abordados en ésta metodología son: el orden, la concentración, el respeto por los otros y por sí mismo, la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina..

El Método Montessori, es considerado como una educación para la vida y se sirve de los siguientes aspectos para lograrlo:

- Ayuda al desarrollo natural del Ser Humano.
- Estimula al niño a formar su carácter y manifestar su personalidad, brindándole seguridad y respeto.
- Favorece en el niño la responsabilidad y el desarrollo de la autodisciplina, ayudándolo a que conquiste su independencia y libertad, esta última como sinónimo de actividad, libertad para ser y pertenecer, para escoger, para instruir, desarrollarse, para responder a las necesidades de su desarrollo.
- Desarrolla en el niño la capacidad de participación para que sea aceptado.

c.2. El Método de Decroly:

Surgió simultáneamente con el de Montessori. Se basa en la actividad individual y colectiva de los niños, pero acentúa su idea de la globalización de la vida anímica, a la que se acomodan

sus métodos de los centros de interés y de las ideas asociadas, que rompen la rigidez del programa escolar. También en este sentido su concepción de la lectura ideo visual, que parte de las frases y palabras en vez de las sílabas y métodos ordinarios. Finalmente hay que señalar en el la importancia que da el ambiente; tanto dentro como fuera de la escuela, acentuando la necesidad de un medio natural

c.3. Sistema de Winnetka:

Creado por el director de las escuelas de la ciudad de este nombre, WASHBURN, aunque parecido al plan Dalton, tiene un carácter más colectivo ya que los alumnos realizan actividades experimentales. El sistema tiene una serie de libros, fichas y tarjetas que los alumnos manejan libremente.

c.4. EL MÉTODO DE PROYECTOS:

Es quizás el que más responde a las ideas d la educación nueva, ya que comprenden la totalidad de ellas en cuanto favorece la libertad y la actividad, pero al mismo tiempo da un sentido y propósito a la labor educativa. Nacido de las ideas de Dewey fue KilPatrick el primero que le dio expresión técnica, pedagógica. Todas las actividades escolares pueden realizarse en forma de proyectos; sin necesidad de una organización especial.

c.5. El Método Cousinet:

Es el más representativo del trabajo grupal. Su autor, Roger Cousinet lo aplicó primeramente en las escuelas primarias públicas en 1920 y desde entonces viene experimentándose y perfeccionándose. En lo esencial consiste en llevar a la escuela el mismo espíritu de actividad espontánea que realizan los niños fuera de ella. Con este fin se les concede la libertad de agruparse para realizar los trabajos que les interesan; el maestro no interviene más que como observador o consejero. Las actividades se realizan y se llevan ficheros y registros por los mismos niños, que recogen el material y lo califican.

c.6. La Autonomía de los Alumnos:

Aunque no constituye un método propiamente dicho, sino una forma de educación social, tiene sin embargo caracteres que le asemejan a los métodos de la educación nueva. La autonomía de los alumnos reviste formas muy diversas, desde la mera participación en el cuidado del orden de las clases y la formación de sociedades y clubes escolares. En general, la idea de la autonomía de los alumnos se aplica hoy en casi todos los tipos de educación, al encomendar a ellos la realización de ciertas tareas y actividades

c.7. La Comunidad Escolar:

Es también un tipo de organización más que un método. En ella intervienen no solo los alumnos sino también los padres y los maestros, formando una unidad o entidad que sobre pasa la mera vida escolar. La constituyen las llamadas repúblicas infantiles en las que los alumnos rigen la vida de la escuela en todas sus manifestaciones sociales, con autonomía controlada por los maestros.

VIII. ETICA Y GERENCIA EDUCATIVA

8.1. Liderazgo Gerencial

Liderazgo Gerencial "No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo. La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a las personas y países, porque la crisis trae progresos, la creatividad nace de la angustia como el día de la noche oscura. Es de la crisis que nacen la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis se supera a si mismo sin quedar superado. Quien atribuye la crisis a sus fracasos y penurias, violenta su propio talento y respeta más los problemas que las soluciones, la verdadera crisis es la crisis de la incompetencia. El inconveniente de las personas y los países es la pereza para encontrar las salidas y soluciones. Sin la crisis no hay desafíos, sin desafíos la vida es una rutina, una lenta agonía. Sin crisis no hay méritos. Es en la crisis donde aflora lo mejor de cada uno, porque sin crisis todo viento es caricia. Hablar de crisis es promoverla, y callar en la crisis es exaltar el conformismo. En vez de esto, trabajemos nuestro talento y nuestras habilidades para encontrar soluciones, acabemos de una sola vez con la única crisis amenazadora, que es la tragedia de no querer luchar por superarla" Albert Einstein

Líder gerencial es quien *puede* y *quiere* ayudar a su gente a satisfacer estas dos necesidades. El liderazgo se establece cuando los subordinados saben que sus jefes cumplen con estas condiciones. Es decir, cuando saben que pueden confiar en que ellos saben cuál es su trabajo y en que pueden hacerlo.

Dijo Napoleón Bonaparte: "Todo soldado tiene derecho a un mando competente". Parafraseándolo, diríamos "todo empleado tiene derecho a un gerente competente". Esta es la clave del liderazgo.

a. Las Bases del Liderazgo en las Organizaciones

La práctica generalizada del liderazgo gerencial requiere las siguientes políticas y sistemas:

a.1. Política Gerencial

- Los gerentes son responsables por los resultados de sus subordinados y por su conducta en el trabajo.
- Los gerentes son responsables por la aplicación de las prácticas de liderazgo gerencial.
- Los empleados son responsables por trabajar al máximo de su capacidad.
- Todos los jefes y gerentes son responsables por mantener un equipo de colaboradores en el que todos cumplan los requerimientos mínimos de sus puestos.

a.2. Estructura

- Los puestos de los gerentes deben estar en el estrato de trabajo inmediato superior al de sus subordinados (estratificación).
- La cantidad de subordinados de cada gerente debe ser tal que le permita tener contacto directo con cada uno de ellos (espectro de control).

a.3. Sistemas de Recursos Humanos

- Un sistema de evaluación del desempeño que:

Permita a los gerentes evaluar el desempeño global de sus subordinados en relación con los requerimientos del puesto que ocupan.

Esté conectado con el sistema de remuneraciones.

- Un sistema de remuneraciones basado sobre dos factores:

El nivel de trabajo del puesto ocupado.

El desempeño del empleado en el puesto.

a.4. El Proceso de Instalación del Liderazgo Gerencial

El proceso de consolidación del liderazgo gerencial tiene las siguientes etapas:

a.4.1. Política Gerencial

- Todos los empleados, tanto los gerentes como quienes no lo son, deben ser evaluados y recompensados por su empeño y por la calidad de su trabajo. Los resultados que logran son la base de esta evaluación, pero deben ser juzgados a la luz de las circunstancias que prevalecieron para su logro.
- Los gerentes deben rendir cuentas por los resultados que logran sus subordinados. Básicamente, esto significa el cumplimiento cabal de las prácticas de liderazgo gerencial.

- Ningún gerente puede estar obligado a trabajar con un subordinado que no esté en condiciones de cumplir con los requerimientos mínimos de su puesto

Estos principios deben ser parte de una política mantenida inequívocamente por la dirección ejecutiva de la organización.

a.4.2. Estructura

Las acciones necesarias son:

- Medición del nivel de trabajo de los puestos de estructura.
- Realización de las modificaciones necesarias, si las hay, para cumplir con las condiciones de estratificación y de espectro de control (arriba).

Un corolario de esta acción es que hay que eliminar todas las situaciones de ambigüedad respecto a quién es el verdadero jefe de quién (como suele ocurrir, por ejemplo, con el trabajo en turnos, y también en otras situaciones).

a.4.3. Sistema de Evaluación del Desempeño

Todas las organizaciones cuentan con algún sistema de evaluación del desempeño, tanto si este es formal como si es informal e "invisible". Estos sistemas, según su diseño, pueden tanto sustentar el liderazgo como socavarlo.

a.4.4. Sistema de Remuneraciones

Sin percepción de equidad no hay liderazgo. Sin equidad en las remuneraciones, todas las demás acciones equitativas quedan desvirtuadas. Un buen sistema de remuneraciones no establece de por sí el liderazgo, pero un mal sistema lo impide.

Si es necesario, se debe modificar el sistema de remuneraciones vigente.

a.4.5. Prácticas de Liderazgo Gerencial

Una vez instalados las políticas y los sistemas que sustentan el liderazgo, es necesario entrenar a jefes y gerentes en el cumplimiento de prácticas simples para el ejercicio del liderazgo gerencial.

8.2. Calidad Total

La calidad es una herramienta básica para una propiedad inherente de cualquier cosa que permite ser comparada con cualquier otra de su misma especie. Su uso no es nuevo ya que desde los tiempos de los jefes tribales, reyes y faraones han existido los argumentos y

parámetros sobre calidad; valiosas por el uso que se les daba, lo que era acentuado por la dificultad de poseerlas.

La mayoría de las civilizaciones antiguas daban gran importancia a la equidad en los negocios y cómo resolver las quejas, aun cuando esto implicara condenar al responsable a la muerte, la tortura o la mutilación.

Con el pasar de los años empezaron a existir los aprendices y los gremios, por lo que los artesanos se convirtieron tanto en instructores como en inspectores, ya que conocían a fondo su trabajo, sus productos y sus clientes, y se empeñaban en que hubiera calidad en lo que hacían.

La definición de calidad encierra una gran gama de matices que a lo largo de los siglos se han ido complementando y consolidando.

En la Edad Media comienzan a aparecer las denominaciones de origen, pues se van generando mercados en función de la comercialización de los productos de “calidad”, dado lo artesanal del proceso, la inspección del producto terminado era responsabilidad del mismo productor o artesano.

Con el comienzo de la era industrial y con la aparición de la máquina de vapor, se da un cambio significativo en la concepción de la calidad, el concepto que durante milenios había permanecido casi invariable comienza ahora una carrera ascendente que diversifica y complica su definición y que, sin embargo, amplía los ámbitos de comprensión y adecuación. En esta época el taller artesanal cede su espacio a la fábrica, el producto único a la producción masiva de artículos, el trabajo artesanal al trabajo en serie y la especialización.

A finales del siglo XIX y el primer tercio del s. XX, el objetivo central era la producción, dada la alta demanda de productos existente, pero la evolución todavía es lenta, ya que coexisten unidades artesanales y valores tradicionales como el concepto de producto para toda la vida. Se pretende mantener el sistema conocido, al menor costo, intentando satisfacer a los demandantes, entendiendo la calidad como una mayor producción en un menor tiempo, quedando en un segundo plano la calidad del producto.

La producción en masa de productos manufacturados se hizo posible mediante la división del trabajo propuesta por Adam Smith en su obra “La riqueza de las naciones y la creación de partes intercambiables”; sin embargo, esto creó problemas para los que estaban acostumbrados a que sus productos fueran hechos a la medida.

El sistema industrial moderno comenzó a surgir a fines del siglo XIX en los Estados Unidos, donde Frederick Taylor fue el pionero de la Administración Científica; suprimió la planificación

del trabajo como parte de las responsabilidades de los trabajadores y capataces y la puso en manos de los

Ingenieros Industriales, que se les conoce como Ingenieros de Métodos y Tiempos.

La Calidad ha evolucionado a través de varias etapas, y distintos autores las estudian desde perspectivas diferentes, marcando líneas divisorias según distintos criterios en el devenir de la Calidad.

Pero. ¿Qué es la calidad total?

Cuando hablamos de Calidad total es referente cuando comprende todos y cada uno de los aspectos de la organización, debido a que involucra y compromete a todas las partes con la finalidad de satisfacer al cliente como al que ofrece el servicio. Tal como indica Municio (1998) "La calidad se ha convertido en el centro de la actividad organizada".

La calidad total es un concepto, una filosofía, una estrategia, un modelo de hacer negocios y está localizado hacia el cliente.

La calidad total no solo se refiere al producto o servicio en sí, sino que es la mejoría permanente del aspecto organizacional, gerencial; tomando una empresa como una máquina gigantesca, donde cada trabajador, desde el gerente, hasta el funcionario del más bajo nivel jerárquico están comprometidos con los objetivos empresariales. Para que se logre a plenitud es necesario que se rescaten los valores morales básicos de la sociedad y es aquí, donde el empresario juega un papel fundamental, empezando por la educación previa de sus trabajadores para conseguir una población laboral más predispuesta, con mejor capacidad de asimilar los problemas de calidad, con mejor criterio para sugerir cambios en provecho de la calidad, con mejor capacidad de análisis y observación del proceso de manufactura en caso de productos y poder enmendar errores.

El uso de la calidad total conlleva ventajas, pudiendo citar como ejemplos las siguientes:

Potencialmente alcanzable	Mejora la relación de los	Reduce	los	costos
si hay decisión del más	recursos humanos como	aumento la productividad		
alto nivel	la dirección			

La calidad total es un sistema de gestión en busca de la mejora continua y en su definición conlleva una carga valorativa positiva. Para Shewhart la calidad es "la bondad de un producto"

(Evans, Lindsay: 2000). Es el grado hasta el cual los productos satisfacen las necesidades de la gente que los usa (Montgomery: 1996).

Para el logro de la calidad total requiere de procesos tales como productos, servicios, incluyendo facetas como un buen clima de trabajo, posición destaca en el sector, buen funcionamiento de organización, elevada rentabilidad económica, entre otras.

“La calidad abarca todos los aspectos de una empresa y es realmente una experiencia emocional para el cliente. Los clientes quieren sentirse bien sobre sus compras, sentir que han logrado el mejor valor. Ellos quieren sentir que su dinero fue bien gastado y quieren sentirse orgullosos de asociarse con una empresa que tiene una imagen de alta calidad.” (Perry L. Johnson).

Los principios filosóficos indica la forma de cómo se va hacer el trabajo. Existen diversos exponentes de la calidad total, cuyos enfoques sirvieron como referencia para definir las propuestas de una forma moderna y descriptiva, estos consideran los principios de la productividad y de la competitividad, apoyan la premisa de la "economía de la calidad" y "los productos y servicios deben de hacerse bien desde la primera vez" y con " cero defectos" lo que significa concentrarse en evitar defectos, y en prevenirlos, más que en localizarlos y corregirlos, para lo cual se necesita la evaluación y la medición de los defectos. También cimentaron las bases de lo que hoy conocemos como Control

Estadístico de la Calidad (Statistical Quality Control, SQC), lo cual constituyó un avance sin precedente en el movimiento hacia la calidad.

La filosofía de calidad total proporciona un concepto global que fomenta la mejora continua en la organización y la involucración de todos sus miembros, centrándose en la satisfacción tanto del cliente interno como en el externo.

La Gestión de Calidad Total (abreviada TQM, del inglés *Total Quality Management*) es una estrategia de gestión desarrollada en la década de 1950 y en la de 1960 por las industrias japonesas, a partir de las prácticas impulsadas por los expertos en materia de control de calidad W. Edwards Deming y Joseph Juran

En el concepto de calidad se incluye la satisfacción del cliente y se aplica tanto al producto cómo a la organización. La calidad total pretende como idea final la satisfacción del cliente, obtener beneficios para todos los miembros de la empresa. Por tanto, no sólo se pretende

fabricar un producto con el objetivo de venderlo, sino que abarca otros aspectos tal cómo mejoras en las condiciones de trabajo y en la formación del personal.

El concepto de la calidad total es una alusión a la mejora continua, con el objetivo de lograr la calidad óptima en todas las áreas.

Los principios fundamentales de este sistema de gestión son los siguientes:

Sistema de Calidad Total	Satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente (externo e interno)
	Desarrollo de un proceso de mejoras continuas en todas las actividades del proceso llevadas a cabo en la empresa
	Total compromiso de la dirección y un liderazgo activo de todo el equipo directivo
	Participación de todos los miembros de la organización y fomento del trabajo en equipo
	Involucración del proveedor en el Sistema de Calidad Total de la empresa
	Identificación y Gestión de los Procesos Clave de la organización
	Toma de decisiones de gestión basada en datos y hechos subjetivos

a. Origen de la Calidad Total en la Educación.

a.1. Calidad en la Educación.

La aplicación de la calidad en el concepto de la educación, cuya aparición data de la década de los ochenta impulsado en un principio por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (O.C.D.E.) y, posteriormente por las Comisiones Europeas.

Es importante analizar las dimensiones y definiciones de calidad educativa, así como a la perspectiva de la mejora escolar y la importancia de este movimiento en el ámbito escolar.

Por otro lado, la calidad de la educación ha sido abordada como un valor atribuido a un proceso educativo en términos comparativos, o en palabras de Edwards (1991), “la realidad observada frente a un término deseable”. Desde esta perspectiva, la *excelencia* y la *norma* son dos

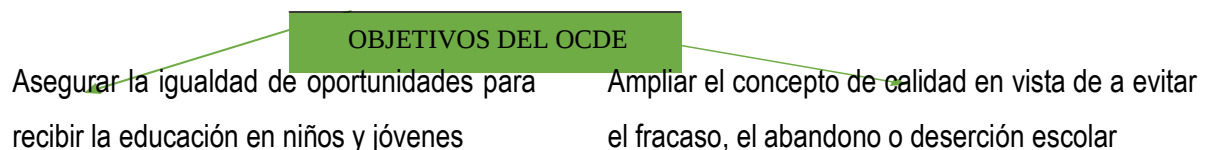
conceptos asociados a la calidad, la primera entendida como el rendimiento máximo que puede alcanzar una persona, grupo, institución o sistema y, la segunda, como un patrón que cumple con las especificaciones de un modelo específico (Chadwick, 1992).

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Tomando en consideración que la potencia del concepto de calidad se trata de un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos. Pero como concepto es muy totalizante y abarcante.

Así como también lo importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto. Como es un concepto totalizante, permite mirar los distintos elementos que inter juegan en la educación en un momento dado. Si hay que decir sobre formación docente o sobre mejoramiento curricular, o sobre expansión para los sectores populares los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades. Es un concepto socialmente determinado que tiene sus propias definiciones, y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación. Una educación para todos comienza hacerse realidad cuando los sistemas educativos nacionales responden a las necesidades de todos los alumnos. Un indicador importante de la calidad es generalizar la educación básica, sin embargo no basta que los niños lleguen a las aulas, una vez conseguido

el derecho a la educación, el fracaso se convierte en un tema de importancia.



El Comité de Educación de la O.C.D.E. y los países de Europa Occidental en particular, han elevado el nivel de aspiraciones y ampliado el concepto de calidad. Centrando su atención y dedicando sus esfuerzos a dos objetivos fundamentales.

Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la consecución de las expectativas que la sociedad deposita en el sistema educativo. Estas a su vez son diferentes en las diversas comunidades sociales y también a lo largo de su historia.

Debemos estar conscientes que el objetivo fundamental de la educación es el de proporcionar una formación plena que permita conformar la propia la propia identidad propia del individuo, dotándole de los medios para que pueda construir una concepción de la realidad que integre conocimiento y ética.

Entre los elementos que configuran la consecución de finalidades se encuentran, los relacionados con la organización educativa propia, el presupuesto y la calidad. Estos elementos ayudan al adecuado desarrollo curricular en niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza.

Las diferentes conceptualizaciones de calidad educativa van a depender de los fines o expectativas sociales de la educación; diferentes, tanto entre diversas comunidades, como a lo largo de la historia. Muñoz Repiso (1996)

La educación en sí, es una realidad compleja, debido a que afecta al ser humano en su totalidad como entidad compleja y multidimensional, esto a través de un proceso educativo, las diferencias más notables se dan en las discrepancias sobre las metas que hay que lograr y sus procesos.

Entre 1985 y 1990 se realizan una serie de reuniones internacionales orientadas a vincular la calidad con distintos componentes de la educación:

Calidad y currícula
Calidad y docentes
Calidad y dirección escolar
Calidad y evaluación
Escuelas y calidad de enseñanzas

En el transcurso de los debates nacionales e internacionales, desde el Proyecto Principal de Educación (1979) hasta la publicación de UNESCO/CEPAL

“Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992), se configuró un consenso en torno a la idea de que la educación es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades como son el crecimiento económico y la integración social.

La calidad de la educación ha sido abordada como un valor atribuido a un proceso educativo en términos comparativos, o en palabras de Edwards (1991), “la realidad observada frente a un término deseable”.

Consideraciones sobre la calidad de la educación.

Calidad de: ¿Qué? ¿Para qué? Y ¿Para Quienes?

El concepto de calidad es relativo, ya que cada uno define desde su experiencia personal, profesional, social y según contexto en que se desenvuelve.

La noción de calidad es un concepto político, imbuido en valores, impregnado de ideología, y no una mera cuestión técnica.

La calidad de la educación está social e históricamente determinada, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tiene que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país y momento concreto.

Factores por los que depende la Calidad de la Educación

Calidad de los aprendizajes
Calidad de los docentes
Calidad de los textos
Calidad de la infraestructura, entre otros

La calidad está íntimamente relacionada con las condiciones y procesos de aprendizaje que ocurren en el aula. Se asocia calidad educativa con:

- Contenidos curriculares.
- Desempeño docente.
- Relación docente – estudiante.

Cobertura	Prestigio	Rendimiento académico
- Obertura de matrícula. - Inversión presupuestaria. - Relación docente/alumno.	- Condición económica y social de los alumnos. - Recursos de la misma escuela.	Notas de los estudiantes. A mayor nota obtenida, mayor calidad.
Gestión Pedagógica	Gestión Administrativa	Cumplimiento de la norma
- Contenidos curriculares. - Desempeño docente. - Relación docente-estudiante.	- Participación de actores locales. - Adecuación y pertinencia de la currícula.	Es su capacidad para satisfacer las necesidades de los usuarios/clientes.
Educación integral		
Ayudar a todos los alumnos mejorar su dimensión integral		

Aunque todas las teorías pedagógicas han tenido en su punto de mira el tipo de educación que suele denominarse “*de calidad*”, la realidad vivida en los centros educativos sea tan distante en relación a las formulaciones teóricas.

Respecto a este punto, Colom Cañellas (1988), señala que, aunque el concepto de “*calidad educativa*” es relativamente reciente en la literatura pedagógica, es desde el siglo XVIII cuando las propuestas de mejora en la educación se han presentado sin solución ni continuidad, debido, principalmente, a la disparidad de las políticas educativas implementadas y a la diversidad, en la mayoría de los casos antagónica, de los métodos pedagógicos empleados.

Partiendo de la línea histórica reciente que, en América Latina, ha seguido la preocupación por la calidad de la educación, podemos identificar en su pasado inmediato la equiparación de calidad con cantidad, reflejada en las políticas con las que se buscaba ampliar la cobertura de la educación con un notable intento por incrementar la matrícula, principalmente en los niveles básicos. Esta visión cuantitativa de la calidad de la educación trajo consigo cifras alarmantes en cuanto a deserción y repetición, logrando escasos resultados en el campo del desarrollo de

mejoras pedagógicas; ya que además de no haber conseguido involucrar a la totalidad de la población, al menos en la formación básica, y con indicadores muy bajos en la superior, este enfoque generó políticas que produjeron un contingente de egresados, más interesados en su título académico, como forma de acreditar su formación escolar institucionalizada.

La noción de calidad educativa ha estado circunscrita al contexto histórico y social e inserta en paradigmas educativos diversos, por lo que ha experimentado cambios significativos que parten desde las perspectivas más conductistas e instrumentales, hasta las perspectivas en las que se cuestiona si en verdad es posible evaluar la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUERRONDO, I. (s.f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*.
Obtenido de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revista de pedagogía*, 23 (66). Disponible en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es [

Nervi, H. y Nervi, M. L. (2007). *¿Existe la pedagogía?* Santiago: Universitaria

Salgueiro, A. M. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*.
Barcelona: Octaedro.

http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Estudiantes/Noticias/Paginas/ED18_PLM_Miedoa_hablarenpublico.aspx