



Gerencia educativa

Teoría y práctica de la dirección científica



Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica



Mariuxi Alexandra Mendoza Burgos
 Yeslin Aida Pico Medina
 Natalia Mariana Arias Mendoza
 Mery Viviana Baños Garófalo
 Mónica Patricia Acurio Acurio
 Yanina del Rocio Carbo Silva

Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica es una obra que está integrada por tres capítulos. En el primero, se valoran las corrientes y tendencias pedagógicas, con énfasis en la escuela tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, la pedagogía autogestionaria, la escuela solidaria, la pedagogía crítica, el constructivismo, el histórico cultural, y la pedagogía operatoria. En el segundo, se analiza la gerencia educativa de la dirección científica. Para ello, se aborda la teoría general de sistemas, por cuanto la gerencia educativa es un sistema que integra diversos subsistemas. Seguidamente, se profundiza en la capacidad de dirección y su importancia en el contexto de la actividad educacional. Posteriormente, expone los fundamentos teóricos de la factibilidad científica en la educación. Y finaliza, con los procesos de organización y dirección de la actividad científica en la educación. En tercer capítulo, se explican algunos métodos del conocimiento para la dirección científica de la gerencia educativa.



Mariuxi Alexandra



Yeslin Aida



Natalia Mariana



Mery Viviana



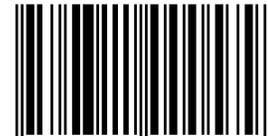
Mónica Patricia



Yanina del Rocio



Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica
Mariuxi Alexandra Mendoza Burgos
Yeslin Aida Pico Medina
Natalia Mariana Arias Mendoza
Mery Viviana Baños Garófalo
Mónica Patricia Acurio Acurio
Yanina del Rocio Carbo Silva



9 780311 000579

Recepción: 17-10-2023

Aprobación: 15-01-2024

Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica

Diseño: Ing. Erik Marino Santos Pérez.

Traducción: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Corrección de estilo: Prof. Dra. C. Leydis Iglesias Triana.

Diagramación: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Director de Colección Ciencias sociales: Prof. Dr. Carmen Patricia Tello Aguilar.

Jefe de edición: Prof. Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

Dirección general: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

© Mariuxi Alexandra Mendoza Burgos

Yeslin Aida Pico Medina

Natalia Mariana Arias Mendoza

Mery Viviana Baños Garófalo

Mónica Patricia Acurio Acurio

Yanina del Rocio Carbo Silva

Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0058 & 0089

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 20 enero de 2024

Código BIC: JN

Código EAN: 9780311000579

Código UPC: 978031100057

ISBN: 978-0-3110-0057-9

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:





Acerca de los autores



Mariuxi Alexandra Mendoza Burgos

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en Ecuador, especialidad en Orientación Educativa, en la Universidad de Barcelona-España. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Secretariado Ejecutivo Bilingüe, en la Universidad Técnica de Babahoyo. Docente de la Unidad Educativa Ventanas. Profesora de Segunda Enseñanza en la especialización de Secretariado Ejecutivo Bilingüe, de la Universidad Técnica de Babahoyo.

(mariuxia.mendoza@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0006-5767-7284>)



Yeslin Aida Pico Medina

Licenciada en Sistemas Computacionales, en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes.

Técnica ejecutiva analista de sistemas. Tecnóloga en Computación e Informática.

(yespico21@outlook.com) (<https://orcid.org/0009-0005-9619-9716>)



Natalia Mariana Arias Mendoza

Magister en Gestión Educativa, mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, en la Universidad Estatal de Milagro. Docente titular de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales y Educación para la ciudadanía, nivel bachillerato general unificado, de la Unidad Educativa Emigdio Esparza Moreno. Psicóloga Clínica de la Universidad Técnica de Babahoyo.

(natalia.arias@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-1106-7986>)



Mery Viviana Baños Garófalo

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Secretariado Ejecutivo Bilingüe, en la Universidad Técnica de Babahoyo. Docente titular de las asignaturas Ciencias Sociales y Filosofía del nivel básica superior y bachillerato, de la Unidad Educativa José María Estrada Coello. Profesora de Segunda Enseñanza en la especialización de Secretariado Ejecutivo Bilingüe, de la Universidad Técnica de Babahoyo.

(mery.banos@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0005-2530-7900>)



Mónica Patricia Acurio Acurio

Magister en Gerencia Educativa, de la Universidad de Guayaquil. Ingeniera en Sistemas, de la Universidad Técnica de Babahoyo. Diploma Superior en Docencia Universitaria, de la Universidad de Guayaquil. Docente titular de la asignatura Modelos y Procesos de Investigación Educativa: Fundamentos Básicos de la Universidad Técnica de Babahoyo.

(macurio@utb.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0004-5834-4874>)



Yanina del Rocio Carbo Silva

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Idiomas Inglés-Francés, en la Universidad Técnica de Babahoyo. Docente titular de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, de la ciudad de Babahoyo. Docente de medio tiempo en la asignatura Inglés, en la Universidad Técnica de Babahoyo. Profesora de Segunda Enseñanza en la especialización de Idiomas Inglés-Francés, de la Universidad Técnica de Babahoyo.

(ycarbo@utb.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-1385-0659>)



Resumen

Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica es una obra que está integrada por tres capítulos. En el primero, se valoran las corrientes y tendencias pedagógicas, con énfasis en la escuela tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, la pedagogía autogestionaria, la escuela solidaria, la pedagogía crítica, el constructivismo, el histórico cultural, y la pedagogía operatoria. En el segundo, se analiza la gerencia educativa de la dirección científica. Para ello, se aborda la teoría general de sistemas, por cuanto la gerencia educativa es un sistema que integra diversos subsistemas. Seguidamente, se profundiza en la capacidad de dirección y su importancia en el contexto de la actividad educacional. Posteriormente, expone los fundamentos teóricos de la factibilidad científica en la educación. Y finaliza, con los procesos de organización y dirección de la actividad científica en la educación. En tercer capítulo, se explican algunos métodos del conocimiento para la dirección científica de la gerencia educativa.

Palabras clave: educación, pedagogía, paradigma, investigación, dirección científica, métodos de investigación.

Abstract

Educational Management. Theory and practice of scientific management is a work composed of three chapters. In the first one, pedagogical trends and tendencies are evaluated, with emphasis on the traditional school, the new school, educational technology, self-management pedagogy, solidarity school, critical pedagogy, constructivism, cultural history, and operative pedagogy. In the second, the educational management of scientific direction is analyzed. For this purpose, the general theory of systems is approached, since educational management is a system that integrates various subsystems. Next, it delves into management capacity and its importance in the context of educational activity. Subsequently, it exposes the theoretical foundations of scientific feasibility in education. It ends with the processes of organization and management of scientific activity in education. In the third chapter, some methods of knowledge for scientific management of educational management are explained.

Key words: education, pedagogy, paradigm, research, scientific management, research methods.



Contenido

Acerca de los autores

Resumen

Capítulo 1. Corrientes y tendencias pedagógicas	1
1.1. Escuela tradicional	2
1.1.1. Orígenes.....	2
1.1.2. Características generales	2
1.1.3. Concepción del alumno	4
1.1.4. Concepción del maestro	5
1.2. Escuela nueva.....	5
1.2.1. Orígenes.....	5
1.2.2. Bases filosóficas.....	6
1.2.3. Características generales	6
1.2.4. Concepción del alumno	8
1.2.5. Concepción del maestro	9
1.3. Tecnología educativa.....	11
1.3.1. Orígenes.....	11
1.3.2. Bases filosóficas.....	12
1.3.3. Características generales	13
1.3.4. Concepción del maestro	14
1.3.5. Concepción del alumno	14
1.3.6. Principales limitaciones	15
1.4. Pedagogía autogestionaria	15
1.4.1. Características principales	15
1.5. Escuela solidaria. Características	17
1.5.1. Limitaciones	26
1.6. Pedagogía crítica.....	27
1.6.1. Origen.....	27
1.6.2. Características generales	27



1.6.3. Características de los enfoques críticos	28
1.6.4. La tecnocracia.....	30
1.6.5. Las máximas de Paulo Freire	31
1.7. Constructivismo.....	33
1.7.1. Origen.....	33
1.7.2. Características generales	34
1.7.3. Concepción del alumno	34
1.8. Histórico cultural.....	37
1.9. La pedagogía operatoria	42
1.10. La teoría de la transformación intelectual	43
1.10.1. Las propuestas centradas en la investigación	43
1.10.2. Fortalezas	44
1.10.3. Limitaciones	45
Capítulo 2. Gerencia educativa de la dirección científica.....	46
2.1. La teoría general de sistemas	46
2.2. La capacidad de dirección en el contexto de la actividad educacional	53
2.3. La evaluación de la capacidad de dirección en el contexto de actividad educacional.....	76
2.4. Fundamentos teóricos de la actividad científica en la educación.....	83
2.5. Organización y dirección de la actividad científica en la educación.....	90
2.5.1. Componentes del sistema para la actividad científica en la educación.....	91
2.5.2. Acerca del sistema de la actividad científico-pedagógica en la escuela	92
2.5.2.1. Vías para resolver los problemas que se presentan.....	94
2.5.3. El trabajo en proyectos	95
2.5.4. Acerca de la experiencia pedagógica de avanzada	97
Capítulo 3. Los métodos del conocimiento científico para la dirección científica de la gerencia educativa	100
3.1. La modelación.....	100
3.2. Método sistémico-estructural-funcional.....	104
3.3. La observación científica	107
3.4. La entrevista	111
3.5. La encuesta.....	114



Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica

Mariuxi Alexandra Mendoza Burgos

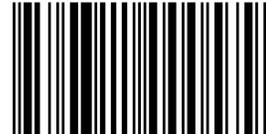
Yeslin Aida Pico Medina

Natalia Mariana Arias Mendoza

Mery Viviana Baños Garófalo

Mónica Patricia Acurio Acurio

Yanina del Rocio Carbo Silva



9 780311 000579

Recepción: 17-10-2023

Aprobación: 15-01-2024

3.6. El método de estudio de casos	115
3.7. Las pruebas pedagógicas	117
Referencias	119



Capítulo 1. Corrientes y tendencias pedagógicas

La evolución de la pedagogía como ciencia ha estado unida, desde sus inicios, a las diferentes ciencias de la educación. De ahí que, los diferentes modelos educativos que se implementan en cada institución o país son dinámicos, y están condicionados por la filosofía, la psicología, la sociología, entre otras. La elección de un modelo determinado responde al ideal de ser humano que la sociedad se propone formar. No debemos olvidar el carácter clasista de la educación.

Cuando nos proponemos analizar las diferentes tendencias y corrientes pedagógicas debemos comenzar por entender la definición de ambos conceptos. El concepto corriente pedagógica “... representa un movimiento de ideas sobre la educación que incluyen las tendencias” (Chávez et al., 2009, p.3). Por su parte, “la tendencia es un sistema de ideas, puntos de vista, reflexiones, acciones prácticas, experiencias, tacto pedagógico, intuición profesional que se evidencia en la realidad educativa, y genera una teoría o metodología acerca de la educación que se materializa en un sistema pedagógico” (Chávez, 2004, p. 13).

La relación que se establece entre tendencias y corrientes es eminentemente teórica, “... solo se hace para facilitar al estudioso, un esquema de relaciones, semejanzas y diferencias (...) que siempre es relativo, pero necesario. Corrientes y tendencias representan planos y ópticas de la misma realidad. Esto es, dos niveles de generalización en relación con un mismo fenómeno” (Chávez et al., 2004, p.14). Por tanto, a continuación, se expondrán las principales características de las corrientes y tendencias que han sido más introducidas en los modelos pedagógicos, en Latinoamérica.



1.1. Escuela tradicional

1.1.1. Orígenes

La pedagogía eclesiástica, en particular, la de los jesuitas, fundada por Ignacio de Loyola, se desarrolló entre 1548-1762. Más tarde retornó, en 1832, por ser el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional.

1.1.2. Características generales

- Se proponía instaurar un universo exclusivamente pedagógico marcado por dos rasgos, el de la separación del mundo y el de la vigilancia constante e interrumpida del alumno. La vida externa era considerada peligrosa por ser fuente de tentaciones frente a la debilidad de los jóvenes que sienten atracción hacia el mal.
- Para que el joven no sucumba ante estas tentaciones le eran transmitidos ciertos contenidos de enseñanza con un retorno a la antigüedad. El ambiente resultaba ficticio, pues consistía en una lección moral constante saciada de los ideales de la antigüedad.
- La lengua escolar era el latín, que se hablaba hasta en los recreos, cuando fuera se hablaban las lenguas romances.
- El fin que perseguía esta escuela era formar en el arte de disertar; es decir, la capacidad de sostener una discusión brillante y concisa acerca de temas relativos a la condición humana para provecho de la vida social y en defensa de la religión cristiana.
- El manual es la expresión de la organización, el orden y la programación. El método de enseñanza es para todos los niños el mismo y se aplica escrupulosamente en todas las



ocasiones. El repaso como repetición exacta y minuciosa de lo que dijo el maestro tiene un lugar importante.

- La educación tradicional significa, sobre todo, método y orden. La escuela tradicional prepara sus programas sin tener en cuenta el grado de diferenciación de los niños a los que van destinados, que obliga a retener y memorizar y retener sin coordinación. Se da demasiada materia abstracta demasiado pronto para el grado de madurez que posee el niño.
- La pedagogía tradicional persigue un objetivo central, el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños y ayudarlos a disponer de sus capacidades. La obediencia a las normas y reglas es una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo.
- Los conocimientos y la cultura general ocupan un lugar central.
- Se fundamentó en leyes escolares absurdas, programas rígidos e inadecuados, métodos brutalmente coercitivos, horarios inflexibles y exámenes destructores de toda individualidad. Debido a esto la conciencia de los alumnos queda disgregada por dos realidades separadas, la escolar y la extraescolar, en las cuales las conductas y los hábitos de una no concuerdan con los de la otra.
- Los objetivos están elaborados de forma descriptiva, declarativa y están dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el alumno debe realizar. No establece las habilidades que el alumno debe formar, lo que hace que se aprecie más al profesor como sujeto del proceso de enseñanza que a los propios alumnos.
- Los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de la totalidad, sin un carácter integrador. Consisten en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades



acabadas. Generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia del alumno y de la realidad social, por lo que la pedagogía tradicional es llamada enciclopedista e intelectualista.

- No considera cómo ocurre el proceso de aprendizaje en los alumnos, por tanto, no modelan las acciones que el estudiante debe realizar, ni controla cómo va ocurriendo ese proceso de adquisición del conocimiento.
- La evaluación del aprendizaje va dirigida al resultado, los ejercicios evaluativos son, esencialmente, reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento.
- La relación alumno-profesor está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno. La obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr.
- La relación que se establece entre profesor y alumno es autoritaria por parte del profesor.
- Tanto Ratke como Comenio postulan la escuela única, obligatoria, a cargo del estado, donde todos los niños asistan sin importar la condición social u otra diferencia. También se opusieron al aprendizaje de la lectura en latín y no en lengua materna.

1.1.3. Concepción del alumno

El alumno tiene que memorizar la información que narra y expone. Debe referirse a la realidad como algo estático, detenido. En ocasiones, la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos. Pretende poner al educando en contacto con las mayores realizaciones de la humanidad. La noción de modelo es fundamental en este tipo de educación.



1.1.4. Concepción del maestro

El maestro es el centro del proceso de enseñanza, organiza la vida y las actividades, vela por el cumplimiento de las reglas y formas, y resuelve los problemas. Es el encargado de organizar el conocimiento y hacer la materia y conducir al alumno por el camino de su método. Prepara y dirige los ejercicios para que se distribuyan de acuerdo con una gradación establecida. Él toma las iniciativas y desempeña el cometido central. Los principios educativos que rigen la labor del profesor son bastante inflexibles, en ocasiones, tienen un carácter impositivo y coercitivo.

Es la principal fuente de información para el educando. Es el agente esencial de la educación y la enseñanza, juega el rol de transmisor de información y sujeto del proceso de enseñanza. Es el que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente.

El maestro es el modelo y el guía al cual se debe imitar y obedecer. El papel de la disciplina y el castigo es muy importante, ya sea a través de reprimendas y reproches, o castigo físico. Se trata de estimular el aprendizaje del alumno. Es un mediador entre los modelos y el niño.

1.2. Escuela nueva

1.2.1. Orígenes

Surge a finales del siglo XIX y alcanza su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX. Se orientó hacia una crítica de la escuela tradicional y autoritaria predominante. La escuela nueva es una tendencia pedagógica que se desarrolla, casi simultáneamente, en diferentes países capitalistas (Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Suiza, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros).



Tiene sus antecedentes más conocidos en Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), Froebel, Key y Dewey (1859-1952).

1.2.2. Bases filosóficas

Se aspiraba a lograr, a través de la educación, una mayor participación y compromiso del ciudadano con el sistema imperante. Se pensaba que la satisfacción individual traería aparejado el equilibrio social, la eliminación de las contradicciones de clases y las clases mismas. Por otra parte, las corrientes positivistas, empiristas y pragmatistas predominantes en esta época, resaltaron, en el conocimiento humano, el estudio de los hechos, el papel de la experiencia (vista en su sentido más estrecho, como experiencia subjetiva, individual) y se asumió como criterio de verdad el concepto de utilidad, unido a una visión más “humanista” del hombre, como reflejo de movimientos políticos y sociales que tuvieron lugar desde el siglo XVIII.

1.2.3. Características generales

La meta de la escuela nueva es la actividad espontánea, personal del niño. A ella debe adaptarse la escuela, no a los intereses del maestro. Para ello, debe existir una triple actividad en el niño: la actividad física, la actividad intelectual y la actividad moral.

Los métodos de enseñanza creados y surgidos por estas teorías fueron muy numerosos y se extendieron por diversos países. Ellos están, fundamentalmente, basados en el activismo escolar. Por su parte, los principios pedagógicos, entorno a los cuales se organizaron los distintos métodos y técnicas son la individualización, la socialización, a globalización, y la autoeducación.



Para Dewey la educación es un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. La escuela, como institución social, se debe concentrar en los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer, así como en el desarrollo de sus capacidades con fines sociales. Acentúa el papel social que debe tener la escuela, la que debe formar al joven para vivir dentro de su medio social. Debe tener un sentido democrático, que propicie la colaboración y ayuda mutua. Por ello, la escuela debe ser una comunidad en miniatura.

Según estos postulados, a la escuela es necesario llevar el avance industrial de la sociedad para poner al niño en contacto con esta. Propugnaba la importancia de la educación laboral, del trabajo manual, del uso de herramientas, del juego, de las actividades recreativas. Su divisa era "aprender haciendo", por lo que el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real. Da énfasis al problema, o sea, propone poner a los alumnos ante una situación que los haga pensar y actuar individualmente.

Rechaza el aprendizaje mecánico y formal, y lo sustituye por la enseñanza basada en la acción y en el interés productivo del niño. Elaboró una filosofía general del conocimiento, de la certeza de la verdad, a la que ha dado el nombre de "instrumentalismo", ya que pone el acento en el valor instrumental del pensamiento para resolver situaciones problemáticas reales.

Consideraba que toda la educación debería ser científica, y si el método científico es la selección de hipótesis, comprobación crítica, experimentación, búsqueda imaginativa de lo nuevo y curiosidad permanente; entonces, la escuela debe convertirse en un laboratorio social donde los niños aprendan a someter la realidad social a un continuo análisis crítico. La escuela debe ser un



laboratorio en el que las diferentes maneras de pensar se sometan a prueba y el aprendizaje una búsqueda de lo desconocido. En la escuela hay que aprender a pensar construyendo el propio pensamiento. Dewey creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia.

La vida es ante todo una acción, y el pensamiento es el instrumento usado por los hombres para superar los problemas prácticos de la vida. La educación debe impartirse centrada en el niño y avanzar en sus intereses. Por tanto, se debe estimular su interés para que pueda descubrir las cosas por sí.

El aprendizaje es un proceso de acción sobre las cosas. La actividad es el motor constante de la escuela. Lo importante es organizar experiencias verdaderas y solucionar problemas prácticos. Es constante su preocupación por desarrollar una educación en los valores. Rechaza los valores impuestos y defiende una moral aprendida mediante la observación y la participación en un control social.

1.2.4. Concepción del alumno

El carácter activo de la educación se revela en la concepción del método educativo de Dewey.

Sus rasgos principales son los siguientes.

- El alumno debe estar una situación de experiencia directa; es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta.
- El alumno debe plantear un problema auténtico dentro de esta situación, como un estímulo para el pensamiento.
- El alumno debe poseer la información y hacer las observaciones necesarias para tratarla.



- Las soluciones se le deben ocurrir al alumno, lo cual le hará responsable de que se desarrolle de un modo ordenado.
- El alumno debe tener oportunidades y ocasiones para comprobar sus ideas por sus aplicaciones, aclarando así, su significación y su descubrimiento por sí mismo, su validez.

1.2.5. Concepción del maestro

La tarea del maestro debe ser proporcionar el medio que estimule la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje. Por tanto, es importante atender las necesidades e intereses del niño, así como la preparación para la nueva actividad. Se resalta como principio de trabajo escolar, la investigación, el despertar el espíritu investigativo, no la adquisición pasiva de conocimientos; así se les da trabajo a los alumnos que respondan tanto a sus posibilidades como intereses, tomando en cuenta en la sucesión de ellos, la importancia de partir de los objetos, de su manipulación, observación y exploración. El papel del profesor, según su método, es el de estar a la disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda.

Posee criterios educativos muy sólidos y renovadores de la enseñanza de la época. A continuación, se explicitan.

- De la organización en general

La escuela nueva pública es un laboratorio de educación experimental, es un seminternado. Está situada en las inmediaciones de la ciudad. Distribuye a sus alumnos en grupos, practica la coeducación, concede especial importancia a los trabajos manuales, atiende a los trabajos de taller, al cultivo del suelo, y al cuidado de los animales domésticos. Fomenta, en los niños, el



trabajo libre y por grupos. Desarrolla la vida física del niño, por medio de juegos, deportes y gimnasia. Practica las excursiones, campamentos y colonias escolares.

- De la vida intelectual

La escuela nueva pública atiende, sobre todo, a la cultura general de los alumnos. Deja un margen de elección a los alumnos. Basa su enseñanza en la observación y en la experimentación. Apela a la actividad personal del alumno y recurre a los intereses espontáneos del niño.

- La organización de los estudios

La escuela nueva pública recurre al trabajo individual de los alumnos. Apela también al trabajo colectivo. La enseñanza se da, principalmente, por la mañana. Se estudian pocas materias por día. El año escolar es dividido en cursos trimestrales.

- Educación social

La escuela nueva pública constituye una comunidad escolar. Los alumnos forman parte de la comunidad. En esta escuela se procede a la elección de jefes o tutores; se desarrolla el sentido de la solidaridad; y se utiliza lo menos posible los premios y los castigos

- Educación artística y moral

La escuela nueva pública suscita la emulación. Promulga un ambiente de belleza, cultiva el canto y la música colectivos. Apela a la conciencia moral de los alumnos.



- Educación para la paz

La escuela nueva prepara cada niño como un futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes con la patria, y con la humanidad. El carácter heterogéneo de este movimiento dificulta la exposición sistemática de las ideas que le dieron fundamento. No obstante, podemos señalar varios puntos.

- Escuela paidocéntrica: se centra en el niño y sus intereses. El niño es la única y auténtica realidad entorno a la cual deberá organizarse la escuela, el contenido de los programas y la actividad profesional del maestro.
- Escuela vitalista: la idea de vitalidad está relacionada con la idea de actividad, porque la vida es, para los educadores de la escuela nueva, ante todo, acción
- Escuela activa: la idea de actividad es muy importante en este movimiento; de ahí que, se haya identificado la escuela nueva con la escuela activa. La idea de actividad supone una nueva concepción del aprendizaje, por el que este es considerado como un proceso de adquisición individual que atiende a las condiciones personales de cada alumno.
- Escuela centrada en la comunidad: se fomenta la cooperación entre los alumnos a través de los trabajos en grupo.

1.3. Tecnología educativa

1.3.1. Orígenes

Los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se atribuye a Burrhus Frederik Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, en el año 1954.



Esta tendencia ha tenido una gran influencia en Estados Unidos donde surge, así como en otros países. Por ejemplo, Gran Bretaña (ampliamente difundida en la *Open University*) y otros países europeos, en Nueva Zelanda, en países de África como las universidades de Bostwana, Lesotho, Swasyland y otros. En América Latina, ha sido difundida ampliamente debido a la influencia que los sistemas norteamericanos de enseñanza tienen en nuestros países, en aspectos como la evaluación del aprendizaje, la elaboración de planes y programas de estudio, la capacitación de los docentes, y en los aspectos referidos a la administración escolar.

1.3.2. Bases filosóficas

Los trabajos de Skinner se enmarcan en la corriente psicológica denominada conductismo. El conductismo, es una variante del pragmatismo filosófico y del funcionalismo psicológico, surgidos a principios del siglo XX en los Estados Unidos. Para los seguidores de esta corriente, el aprendizaje es, básicamente, la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas conectadas. Su modelo más elemental es el esquema E-R (estímulo-respuesta).

Se distinguieron dos formas de conexión, la primera es el condicionamiento respondente o clásico y la segunda variante es el condicionamiento operante o instrumental, que es el modelo psicológico del aprendizaje que sirvió de base para la enseñanza programada, la primera expresión de la tecnología educativa. El condicionamiento clásico requiere la presencia anticipada de un estímulo desencadenante. El condicionamiento operante es una conexión en la que el estímulo se produce después de la respuesta. El hombre continuamente produce conductas diversas ante el medio; la conexión se realiza entre una conducta y el reforzamiento posterior. De



hecho, es un aprendizaje de ensayo-error, en que el sujeto produce conductas diferentes hasta que logra el premio y fija la conexión.

1.3.3. Características generales

- Algunos de los propósitos de la tecnología educativa, a lo largo de estos años, ha sido optimizar la educación, resolver problemas pedagógicos, crear una opción ante el modelo tradicional, lograr rigor científico en el campo educativo, lograr mayor eficiencia y eficacia en los sistemas educativos, y más efectividad en la educación, alcanzar mayor equidad en la educación.
- Tenía como meta racionalizar y controlar la práctica educativa, intentando mejorar la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos.
- Reducía el aprendizaje a la instrucción, entendida como transmisión-recepción de información, como asociación entre estímulos y respuestas.
- El control tiene una elevada importancia, el estudiante recibe la información inmediata de la adecuación de sus respuestas.

Características de la enseñanza programada

- La objetivación: las funciones de enseñanza son asumidas por el programa de enseñanza.
- La dirección: el proceso de asimilación de cada alumno se desarrolla bajo la dirección de un programa, de acuerdo con el algoritmo de enseñanza.
- La retroalimentación: cada alumno recibe continuamente, del sistema de enseñanza, informaciones sobre los resultados de su actividad.



- La individualización del sistema de enseñanza posibilita una amplia adaptación de las condiciones de la enseñanza a las características individuales de los alumnos.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales; organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el autoaprendizaje, para lo que se utilizan las preguntas y respuestas o los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios utilizados son libros, máquinas de enseñar, computadoras, entre otros.

Entre las principales ventajas de la enseñanza programada están la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje, y la comprobación directa y corrección de los resultados del aprendizaje. La enseñanza programada puede llegar a ser uno de los factores importantes en la satisfacción de las necesidades educativas, debido a la masividad de la enseñanza muchos sistemas de educación a distancia se basan en la enseñanza programada.

1.3.4. Concepción del maestro

La función del profesor se reduce a la elaboración del programa. El papel del profesor se cuestiona por los seguidores de este enfoque y en su lugar se ubican los medios. Se insiste en la tecnificación del proceso y en el profesor como ingeniero de la educación.

1.3.5. Concepción del alumno

El alumno adquiere una función preponderante, ya que se autoinstruye, autoprograma, y recibe un aprendizaje individualizado de acuerdo con su ritmo individual de asimilación. El componente medio de enseñanza se considera como el componente portador de contenido que materializa las acciones del maestro y los alumnos para el logro de los objetivos. Es portador de los



conocimientos, habilidades y valores que el maestro y los alumnos forman, desarrollan y evalúan, en el proceso permanente de interacción. Permite materializar las acciones de enseñanza y aprendizaje.

1.3.6. Principales limitaciones

- La dirección del proceso de aprendizaje solo considera los resultados finales de la asimilación, y no toma en cuenta los procesos ni sus cualidades.
- Los sistemas de enseñanza programada se construyen, generalmente, sobre la base de un sistema de orientación de las acciones de los alumnos de forma incompleta, por ensayo-error.
- Los principios de la programación expuestos por Skinner son efectivos solo cuando es suficiente la asimilación al nivel de la memoria reproductiva.
- No desarrolla suficientemente el pensamiento teórico y creador en los estudiantes.

1.4. Pedagogía autogestionaria

La pedagogía autogestionaria está compuesta por corrientes y experiencias autogestionarias. Estas corrientes se dividen en dos grupos. Las primeras se relacionan con la intervención del alumno solo en algunos aspectos de la institución pedagógica (pedagogías libertarias, activas, personalización de la enseñanza). Las segundas pretenden modificaciones radicales de los objetivos de la educación y del papel del alumno en la escuela (pedagogía institucional).

1.4.1. Características principales

- La teoría rogeriana de la personalidad aparece en la forma de tres sentimientos íntimamente ligados. En palabras del autor: un sentimiento positivo a propósito de sí mismo; el descubri-



miento de sentimientos positivos de otros hacia nosotros; y nuestros propios sentimientos positivos hacia algún otro. Rogers consideró que el núcleo íntimo de la personalidad es de carácter positivo.

- Para Rogers, el individuo está capacitado para dirigirse a sí mismo, esta capacidad de autodirección implica dos sistemas acoplados: un sistema motivacional unificado con tendencia a la actualización, y un segundo sistema de evaluación de la experiencia que funciona como regulador del primero.
- Esta teoría supone la existencia de un yo coherente, racional, propenso naturalmente a la socialización.
- El alumno está insertado en una relación no directiva, ya no siguen siendo el "objeto" del maestro, sino que son considerados como sujetos capaces de despertar a la investigación.
- El maestro aprende a escuchar, a callarse, y los alumnos hablan, trabajan. El maestro abandona su papel de magister para ocupar en la clase su verdadero lugar, que es el de un adulto responsable de sus actos y maestro de técnicas. Podemos decir que se desenajena, pues los tabúes desaparecen, y se escucha más, a medida que se habla menos.
- Se utilizan, además de los instrumentos, materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales y verbales.
- La pedagogía institucional puede definirse, desde un punto de vista estático, como la suma de los medios empleados para asegurar las actividades y los intercambios de toda suerte, en



la clase y fuera de esta. Y desde un punto de vista dinámico, como una corriente de transformación del trabajo dentro de la escuela.

1.5. Escuela solidaria. Características

- Se defiende el derecho de la sociedad frente al Estado, se cuestiona que este no puede ser el propietario privado más poderoso. El Estado solo sirve a la sociedad si es un Estado coordinador. Su función es socializadora.
- Es obligación de los educadores, como parte de la sociedad, esclarecer la verdad y devolver a la sociedad lo que le pertenece.
- La opción por la pedagogía autogestionaria no es de derechas ni de izquierdas, ni de centro. Se opta por una pedagogía de servicio, que busca modelos de libertad, igualdad, fraternidad y de compromiso liberador.
- Los valores pedagógicos que promulga son los siguientes.
 - Valor absoluto de la persona, por ser imagen de Dios.
 - Valor absoluto de la vida que comienza en el instante de la fecundación.
 - Valores de justicia y solidaridad con los necesitados y los débiles.
 - Creencia en la educabilidad y perfectibilidad del hombre.
- Se niega una enseñanza cuyo sistema está orientado a perpetuar la ideología dominante, así como la situación socioeconómica derivada de ella.



- Se pretende un cambio simultáneo en las dimensiones material y espiritual. Se cambia al hombre transformando las mentalidades en lucha contra el egoísmo, pero, a la vez, cambiando las estructuras de opresión y explotación. Educar exige contribuir a modificar las estructuras sociales imperantes y el modo de producción que las mantiene. No se puede, en suma, crear un sistema educativo independiente de la sociedad ni viceversa. La tarea fundamental de orden al cambio global es luchar por la formación de un hombre nuevo.
- La financiación necesaria para su realización le compete al Estado, en su labor de subsidiariedad y de promoción de las iniciativas de la sociedad civil.
- Corresponde a los docentes, a los no docentes y a los alumnos con sus padres articular el modelo de comunidad educativa más ajustada a la sociedad. Sin la participación común no hay escuela común. El derecho de los padres a elegir escuela exige participar en la escuela elegida.
- No se acepta el modelo de salario. Siendo común el esfuerzo, la retribución ha de ser igualmente común, atendiendo a las circunstancias, siguiendo siempre la máxima de que "a cada cual seguir sus necesidades, a cada cual según sus capacidades". Se debe aprender a valorar más la calidad de las relaciones que el dinero. En cualquier caso, es la sociedad es la que atiende las necesidades individuales y colectivas.
- Se defiende el pluralismo, pero se niega la incoherencia, donde la libertad no existe. Una escuela autogestionaria se inserta en el mundo, de forma activa, abierta a los problemas, no puede ignorar la realidad que desea transformar.



- La escuela genera el sentimiento profundo de la vida en la alegría de la solidaridad, se genera el sentimiento hondo de la fraternidad, y se genera el orgullo de crecer sabiendo que la auténtica sabiduría es la del amor.
- Las finalidades de la educación son:
 - a) reconstruir el sujeto popular mediante la personalización de la vida individual y colectiva, en la convicción de que solo deviene sujeto educativo lo que genera espíritu de comunión;
 - b) potenciar la personalidad entera del educando individual y socialmente considerado;
 - c) el ejercicio sistemático y sostenido de una libertad al servicio de la personalización en la perspectiva de la común unión;
 - d) un espíritu de servicio capaz de eliminar el sentido bancario de contraprestaciones que delatan la ausencia de espíritu vocacional;
 - e) potenciar el posicionamiento de los educandos en medio del conflicto que constituyen las peculiares circunstancias en las que se producen todas las relaciones antes referidas;
 - f) tomar parte en las luchas de liberación de la humanidad desde el compromiso por la erradicación de las causas del sufrimiento, la opresión y la explotación;
 - g) la acogida amorosa e incondicional de cada uno de los sujetos del proceso educativo como necesidad del propio proceso de liberación personal y colectiva;
 - h) provocar y no escatimar las crisis necesarias para el desarrollo de una conciencia solidaria; y
 - i) potenciar, en el sujeto, su apertura seria y adecuada a su vocación.



- Opciones pedagógicas

a) Una pedagogía de la conciencia crítica que ayude al alumno a descifrar el mundo, a llamarle por su nombre, lo que conlleva: ayudarlo a desmontar los tópicos y los mitos sobre los que se sostiene el sistema, promover conocimientos básicos e instrumentales de la economía y el funcionamiento de los medios de comunicación (mecanismos de fabricación del poder y del saber).

b) Una pedagogía del diálogo y del sentido democrático autogestionario.

c) Una pedagogía de la expresividad, de la comunicación y de la toma de postura (tarea ética) que implica: la coherencia entre lo que se piense (plano del pensamiento), lo que se testimonee o diga (plano de la expresión) y lo que se haga (plano de la acción), la objeción de conciencia como forma de resistencia activa no violenta a la opresión, la alegría y la satisfacción del trabajo gratuito bien hecho derivado del bien moral.

d) Una pedagogía de la promoción, del descubrimiento de la propia vocación, del protagonismo en la vida personal y colectiva.

e) Una pedagogía del sentido radical de la existencia, del sentido de la persona y de la vida y de la lucha por la justicia.

- Recuperación del sentido del educador frente al enseñante o simple funcionario de la enseñanza. El educador ha de tener la educación como servicio permanente, debe estar siempre alerta. Las horas de clase siguen fuera de las horas de clases, es un educador a tiempo completo. El educador estará dominado por la pasión de la verdad, encarará las críticas de la verdad y se



someterá, educativamente también, a la autocrítica y a la heterocrítica. No se considera poseedor de la verdad ni la transmite dogmáticamente. Luchará para ello con los siguientes escollos.

- Pérdida de la neutralidad. Se impone la solidaridad.
 - Pérdida de la estabilización de los valores. Tendrá que estar en búsqueda de una jerarquía adecuada sin perder de vista los referentes fundamentales.
 - Pérdida del individualismo que tantas veces está encubierto en opciones llamadas personalistas.
 - Pérdida del inmovilismo: en permanente actitud de búsqueda y de aprendizaje.
- c) El educador precisa ser educado con otros.
- d) El educador libera desde la libertad, de modo que, si no cabe el autoritarismo, tampoco el permisivismo a ultranza.
- e) Tendrá un fuerte sentido de la responsabilidad.
- f) Dominará las técnicas de comunicación: precisa de competencias, del dominio de una pedagogía.
- g) Tendrá experiencia y compromiso de lucha por la justicia y sensibilidad para percibir el dinamismo de la sociedad y de la historia, especialmente, en épocas de crisis y transición como es la actual.



h) Tratará de ser coherente y testimonial.

- El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.
- La educación es un proceso libre no dogmático, abierto en el que el hombre debe alcanzar cada vez mayor autonomía.
- Los actuales movimientos autogestionarios se fundamentan no solo en las concepciones y prácticas sociales expuestas anteriormente, sino en aportes de las ciencias psicológicas, como la “teoría de los grupos” y la “psicoterapia institucional”.
- Ninguna decisión es asumida por la autoridad, al margen de los otros sujetos instituidos, ya sea en el aula o en la institución.
- Se inicia una práctica de choque en la cual el maestro se convierte en formador de conciencias, con la participación activa del alumno que debe luchar contra el sistema. Se trata de que las personas sean productivas para la sociedad en la que se desarrollan. En la medida que el estudiante aporte más a su entorno social le es más útil al sistema.
- No se puede continuar enfrentando al alumno con un producto acabado; por el contrario, hay que promover el desarrollo con habilidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la teoría y no solo repetir mecánicamente lo que dice un profesor.



- La pedagogía autogestionaria constituye, de manera sustancial, todo un proyecto de cambio social, donde tienen cabida las iniciativas individuales y colectivas, en un movimiento económico, político, ideológico y social hacia el desarrollo más pleno de las múltiples facetas del individuo como ente en el seno de una sociedad en desarrollo sostenido.

- La pedagogía autogestionaria le confiere al profesor un papel menos directivo, como de renuncia a la posesión exclusiva del poder. Se sitúa a disposición de los alumnos, a los cuales ofrece no solo sus conocimientos, sino también su ayuda para que logren sus objetivos. Se comporta, en definitiva, como un animador que plantea preguntas, crea situaciones problemáticas, al tiempo que estimula y muestra situaciones probables y alternativas posibles, todo lo cual enriquece sus relaciones con el grupo y le permite obtener resultados cuantitativa y cualitativamente superiores.

- Los alumnos deciden los métodos y los programas de su aprendizaje.

- Existen tres tendencias que se manifiestan en el desarrollo de la pedagogía autogestionaria.

1-Los educadores proponen, al grupo de los educandos, determinados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión. Esta tendencia fue fundada por Makarenko. Se trata de una tendencia «autoritaria» en la concepción y la institución de autogestión.

2-Las concepciones estadounidenses del *self-government*, con el plan Dalton y los diferentes intentos de autoformación.

Por su parte, el aporte esencial de Freinet consistió en la invención de nuevos medios educativos: el texto libre, el diario, la correspondencia. Pero también, debe incluirse el Consejo de



cooperativa, que algunos alumnos disidentes transformaron en Consejo de clase y de autogestión.

Esta segunda orientación se ubica entre la tendencia autoritaria y la tendencia libertaria.

La pedagogía institucional del *Groupe Techniques Educatives* (Oury y Vásquez, Labat, Bessiére y Fonvieille) surgió de esta corriente. La importancia esencial del movimiento Freinet consiste en haber otorgado la mayor atención, en un primer momento, a lo que Makarenko llamaba la base material de la institución. La importancia otorgada al Consejo permitió la transición, tal como acabamos de destacarlo, de la autogestión restringida (la cooperativa) a la autogestión generalizada, es decir, ampliada a toda la vida de la clase.

- 3- La orientación libertaria es una tendencia no instituyente, en la cual los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones, o sea, las instituciones internas. Esta tendencia nació de la coincidencia de una corriente surgida del marxismo libertario con la corriente de la dinámica de grupo aplicada a la formación a partir de las experiencias de Behtel. En este sentido, desde el punto de vista técnico, la autogestión pedagógica es un método derivado del *Group* y de la crítica institucional de los seminarios de psicología.

Tabla 1. Resumen de las tres tendencias

Tendencia autoritaria	Tendencia Freinet	Tendencia libertaria
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento.	Propuestas institucionales, pero con tendencia a liberar e individualizar la	El educador se transforma en consultante del grupo en formación.

Fuente: elaboración propia



- Una clase debe tener en cuenta las exigencias de la institución externa (se modificarán algún día, pero que aún no ha sido modificada); es decir, los programas, los exámenes, la jerarquía administrativa, las notas, etc. El grupo hará de ella lo que quiera, es responsable de ello. Por otra parte, debe proporcionársele información sobre la naturaleza del método que se quiere emplear con él, y de las razones por las que se le emplea.
- El pedagogo encargado de la clase debe definir sus actitudes y los límites de su intervención. Espera que la clase se organice por sí misma, defina sus objetivos, su manera de trabajar, sus sistemas de regulación, Sin embargo, acepta participar en el trabajo en la medida que se le pida. El principio de la solicitud es esencial Esto quiere decir, en la práctica, que puede informar y orientar, siempre y cuando, esto le sea solicitado.
- La solución de conflictos interpersonales depende de la adopción colectiva de decisiones. El pedagogo no puede intervenir en realidad a ese nivel elemental. Todo lo que puede hacer es un trabajo de facilitación que consiste en realizar análisis, o incluso, proponer análisis del grupo por sí mismo.
- Las propuestas del pedagogo respecto a la organización, si le son solicitadas, deben ser verdaderas propuestas. Deben consistir en proponer opciones, fórmulas de funcionamiento posibles. Es necesario evitar hacer propuestas que aparecerán automáticamente, como órdenes o amenazas.
- La intervención del pedagogo en el contenido; es decir, en el trabajo de enseñanza propiamente dicho, debe ser discreta, bien definida, lo más breve posible. Es más útil proporcionar instrumentos de trabajo (presentación de temas, textos mimeografiados, referencias



bibliográficas, material, fichas que permitan al educando realizar su propio trabajo de corrección) que realizar discursos improvisados. Se corre el riesgo, en efecto, de que estos ocupen un lugar tan importante que el trabajo del grupo quede paralizado.

- Es necesario que el pedagogo posea una gran experiencia para que sepa detenerse en sus intervenciones directas y cómo debe hacerlas. Deberían realizarse prácticas de formación en el curso de las cuales los pedagogos pudieran experimentar las formas de intervención.
- La regla fundamental, para el educador, en la autogestión pedagógica, consiste en analizar la solicitud del grupo, para intervenir en función de ese análisis.
- En la pedagogía autogestionaria, el educador se transforma en un consultante que se encuentra a disposición del grupo (en la selección de método, de organización, o de contenido). No participa en las decisiones, analiza los procesos de decisión, las actividades instituyentes, así como el trabajo del grupo al nivel de la tarea (programas).

1.5.1. Limitaciones

- El problema de orden cultural (como la opresión jerárquica) nunca es abordado en dimensiones históricas o institucionales.
- El riesgo de caer en la anarquía es manifiesto.



1.6. Pedagogía crítica

1.6.1. Origen

Asume el marxismo como base de todas las reflexiones. Sus mayores representantes son Freire, Delors, Giroux, Apple, y McLaren.

1.6.2. Características generales

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar, además, de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan un pensamiento crítico. En esta tradición, el maestro trabaja para guiar a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas, incluyendo aquellas que se dan en la propia escuela, animando a generar respuestas liberadoras, tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida.

A menudo el estudiante inicia cuestionándose a sí mismo como miembro de un grupo o proceso social (religión, identidad nacional, normas culturales o roles establecidos). Después de alcanzar un punto de revelación, en el que empieza a ver a su sociedad como algo profundamente imperfecto, se le alienta a compartir este conocimiento en un intento de cambiar la naturaleza opresiva de la sociedad.



1.6.3. Características de los enfoques críticos

1- Planteamientos rousseauianos: se caracteriza por su crítica al funcionamiento de la escuela, bien en sus aspectos metodológicos o bien en los organizativos. Centran su crítica en la falta de conexión entre los intereses de los niños y las actividades y contenidos que se realizan en la escuela, en la disciplina rígida, el autoritarismo del educador y el uso de los castigos, tanto morales como físicos, propios de la pedagogía tradicional. Proponen una metodología renovadora basada en el respeto a las capacidades individuales y a los intereses propios de los niños. La hipótesis de los rousseauianos es la de niños buenos en sociedades malas.

2- Anarquistas y marxistas: fundamentan teóricamente las experiencias basadas en el cooperativismo, el trabajo como fuente de desarrollo y de construcción social, así como las diferentes experiencias autogestionarias y asamblearias.

3- Crítica a la crítica: Althusser, creador del modelo de la reproducción, consideraba que el sistema social había creado los diferentes aparatos represivos e ideológicos del Estado con el objetivo de poder perpetuarse (en el poder) siendo uno de estos últimos, la escuela. "El sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica, a través de los contenidos que se imparten, del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada y del sistema de evaluación. La única solución estaría en el previo cambio de sistema social para que así cambiara la educación. Se requiere un cambio profundo del sistema social, para que se opere, por vía de consecuencia un cambio en el sistema educativo, en el sistema de enseñar a aprender, el problema no solo radica en cómo se enseña, sino en qué se enseña" (Althusser, s/f, p.20).



Según Delors (1996), los cuatro pilares fundamentales en los que debe descansar la educación son: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir juntos.

La escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse y Habermas) coincide en el análisis a la sociedad capitalista, en la crítica del predominio de la razón instrumental, basada en la relación funcional entre medios y fines.

El objetivo fundamental de la perspectiva comunicativa es la instauración de un modelo educativo que afirme al aprendizaje como un "... proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, librarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión" (Delors, 1996).

Para Freire, la función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola. Este pedagogo, emblemático, polémico, criticado y asumido considera que la escuela es "un aparato ideológico del Estado y de las clases dominantes". Pero asegura que los sujetos pueden intervenir para cambiar esta realidad. Freire concebía la educación como el proceso de concientización a través del cual una persona analfabeta abandona su conciencia mágica por una conciencia realista. Entendió la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social.



1.6.4. La tecnocracia

La depredación del hombre de los recursos naturales y del ecosistema advierte que la educación debe tomar muy en cuenta esta situación, porque ya se llegará el momento en que tendremos que aprender a respirar para no morir intoxicados. Beck y Giddens sustentan el ecologismo señalando que vivimos en una sociedad de riesgos, en virtud de que “la revolución industrial y la modernidad tradicional trajeron un concepto de progreso en el que la humanidad podía explotar la naturaleza como fuente ilimitada de recursos de acuerdo a la lógica de una razón instrumental”.

"El pacifismo es una perspectiva mucho más global que la reacción ante el peligro de una conflagración a escala mundial. El pacifismo es una concepción de las relaciones humanas en la que no cabe la violencia y que se plantea superar desde los conflictos bélicos hasta los malos tratos en el interior del hogar. Educar en el pacifismo es desarrollar una cultura de la paz basada en actitudes de comprensión y entendimiento mutuo". Mientras exista la guerra entre los pueblos, la educación no ha servido de nada y si seguimos educando como Esparta, para la guerra, eso tendremos: una cultura de guerra.

Otra de las aristas que han ensimismado el proceso educativo es la discriminación racial, social, religiosa, cultural, ideológica y sexual. Educar en la diversidad. La concepción global del mundo educativo de los modelos tecnocráticos, se podría resumir como un sistema de entradas y salidas donde lo que realmente vale es medir resultados; “lo eficaz es lo único que cuenta”.

"Se plantea en muchos casos el peligro de que un determinado sector trate de imponer una estructura de poder fuerte y permanente. El control de la información y su distribución representaría el elemento central de la legitimación de dichas estructuras". Los medios de



comunicación masivos son movidos como títeres de los poderosos que los manejan, según sus intereses y circunstancias, y la veleidad, el sensacionalismo, la propaganda, la desvirtuación, y otros ensambles, donde se fusionan aparato y dispartología, son la filosofía del negocio.

La educación es para toda la vida, es decir que hay que vivir educándose, hay que vivir aprendiendo, rompiendo moldes, asumiendo posturas de vanguardia, criticando con juicio crítico... reformando permanentemente. La lógica de la reforma permanente del sistema educativo se desprende de dos puntos de vistas externos. El primero hace evidente que los cambios socioeconómicos tienen consecuencias en muchas de las estructuras de la sociedad, de la obrera a la industrial, de la industrial a la postindustrial o de la información, y los cambios de la sociedad tecnocrática y globalizada. En el segundo, los cambios anteriores recrudecen la desigualdad socioeconómica. Entonces, la insatisfacción de los diversos colectivos que integran la escuela empuja las reformas, debido a que las aspiraciones con que se llega a esta institución no son satisfechas.

1.6.5. Las máximas de Paulo Freire

- Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
- Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
- Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
- Enseñar exige la corporización de las palabras, por el ejemplo.



- Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
- Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
- Enseñar exige saber escuchar.
- Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
- La pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
- No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
- Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
- Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
- El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
- El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas
- Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.



- Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre
- La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y, por ello, son sometidos a vivir en una «cultura del silencio».
- Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
- Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación.
- La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre.
- La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

1.7. Constructivismo

1.7.1. Origen

Los orígenes del constructivismo se encuentran en la tercera década del pasado siglo, con los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. La problemática central de toda la obra piagetiana es, por tanto, epistémica y se resume en la pregunta clave que el mismo Piaget enunció: ¿cómo se pasa de un cierto nivel de conocimiento a otro de mayor validez? Las aplicaciones e implicaciones del constructivismo en el campo de la educación comenzaron a proliferar en forma notable en Norteamérica, a partir de los años



sesenta, especialmente, en la educación elemental y, posteriormente, en la educación media y media superior.

1.7.2. Características generales

- El concepto de enseñanza se concibe desde dos tópicos complementarios: la actividad espontánea y la enseñanza indirecta. El primero hace ver a la concepción constructivista muy ligada a la corriente de la escuela activa en la pedagogía. El segundo es el complemento de la actividad de los niños en la situación educativa. La enseñanza indirecta consiste en propiciar situaciones instruccionales, en las cuales la participación del maestro está determinada por la actividad protagónica manifiesta y reflexiva de los alumnos.
- Utilización de métodos activos centrados en la actividad y el interés de los niños.
- El maestro gestiona el aprendizaje de los alumnos.
- La educación debe favorecer y potenciar el desarrollo cognoscitivo del alumno, promoviendo su autonomía moral e intelectual. Se propone lograr un pensamiento racional y, al mismo tiempo, la autonomía moral e intelectual de los educandos.

1.7.3. Concepción del alumno

- El alumno es visto como un constructor activo de su propio conocimiento. El alumno debe actuar en todo momento en el aula escolar.
- El tipo de actividades que se debe fomentar en los alumnos son aquellas de tipo autoiniciadas que emerjan del alumno libremente, las cuales en la mayoría de las ocasiones pueden resultar



de naturaleza autoestructurante; es decir, que produzcan consecuencias estructuradoras en sus esquemas y estructuras a corto o largo plazo.

- El alumno debe ser animado a conocer los eventos físicos (descubrirlos), lógico-matemático (reconstruirlos) y sociales de tipo convencional (aprenderlos) y no convencional (apropiarlos y/o reconstruirlos) por sus propios medios.
- El alumno siempre debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo. Como un aprendiz que posee un determinado cuerpo de conocimientos (estructuras y esquemas: competencia cognoscitiva) las cuales determinan sus acciones y actitudes. Por tanto, es necesario conocer en qué períodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como básica, aunque no suficiente, para programar las actividades curriculares. No todo puede ser enseñado a todos los niños, existen ciertas diferencias estructurales que hacen difícil la enseñanza, aunque igualmente, hay que tener cuidado en no caer en el pesimismo estructuralista y dejar todo para etapas de desarrollo posteriores.
- Se le debe ayudar a adquirir confianza en sus propias ideas permitiendo que las desarrollen y exploren por sí mismos (Duckworth, 1989), a tomar sus propias decisiones (Kamii, 1982) y a aceptar sus errores como constructivos, en tanto son elementos previos o intermedios de las respuestas correctas.
- Los beneficios de la construcción y descubrimiento de los conocimientos son múltiples: se logra un aprendizaje verdaderamente significativo, si el aprendizaje de los alumnos es construido por ellos mismos, existe una alta posibilidad de que pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones.



- La interacción entre alumnos, o entre profesor y alumno (confrontación de distintos puntos de vista) es relevante, porque fomenta el desarrollo cognoscitivo, permite transitar del egocentrismo al socientrismo, acceder a niveles superiores de pensamiento operatorio que implica la coordinación de ideas intra e interindividuales.

1.7.4. Concepción del maestro

- El maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Debe conocer a profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general.
- Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los educandos, principalmente a través de la enseñanza indirecta y del planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos.
- Debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual.
- El profesor debe respetar los errores y estrategias de conocimiento propias de los alumnos y no exigir la emisión de la respuesta correcta.
- Debe evitar el uso de la recompensa y el castigo (sanciones expiatorias) y promover que los alumnos construyan sus propios valores morales, y solo en aquellas ocasiones cuando sea



necesario hacer uso de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad, siempre en un contexto de respeto mutuo.

De acuerdo con los escritos de Piaget (1985) existen dos tipos de sanciones, las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Las sanciones por expiación son aquellas donde no existe una relación lógica entre la acción a ser sancionada y la sanción; o sea, el vínculo es totalmente arbitrario e impuesto por una persona con autoridad. Estas sanciones, obviamente, están asociadas al fomento de una moral heterónoma en el alumno. En cambio, las sanciones por reciprocidad son aquellas que están directamente relacionadas con el acto de sancionar y su efecto es ayudar a construir reglas de conducta mediante la coordinación de puntos de vista. Finalmente, esta coordinación es la fuente de la autonomía, tanto moral como intelectual. Las sanciones de este tipo están basadas en la regla de oro: no hagas a otro lo que no quieras que te sea hecho. Deben ser utilizadas solo en casos necesarios, y siempre en un ambiente de mutuo respeto entre el maestro y el alumno.

- El maestro debe llegar a asumir nuevos roles y a considerar los cambios en sus prácticas educativas en la enseñanza.

1.8. Histórico cultural

- Este enfoque se centra principalmente en el desarrollo integral de la personalidad. Como marco teórico-metodológico fue seleccionado el materialismo dialéctico.
- El conocimiento adquirido condiciona, de forma compleja, la aparición de formaciones psicológicas superiores.



- Aprender a aprender presupone la activación de las formaciones psicológicas del hombre en función de su autodesarrollo a través de métodos bien provechosos desde el punto de vista heurístico.
- La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico (relaciones sociales) – se llega a la internalización – plano intrapsicológico – (plano psicológico).
- Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente. Vigotsky distingue dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones.
- Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad, entre ellos encontramos el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc. A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno. Los signos permiten organizar el pensamiento, son herramientas orientadas hacia el interior y el exterior de un sujeto, produciendo cambios en los otros. Por tanto, Vigotsky no habla de asimilación sino de apropiación



- El aprendizaje es una actividad social, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social.
- Este concepto del aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos (el profesor y otros estudiantes) sus acciones con el objeto con la utilización de diversos medios en condiciones sociohistóricas determinadas.
- Su resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto; es decir, las modificaciones psíquicas y físicas del propio estudiante, mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad sirven, sobre todo, como medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso.
- Se le asigna una importancia medular a las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje por la repercusión que este problema tiene en el diagnóstico de capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza. En esta teoría es más significativo su desarrollo mental, lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros que lo que pueden hacer por sí solos.
- De aquí que, considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales, si se quiere descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Resulta imprescindible revelar como mínimo dos



niveles evolutivos, el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás.

- La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina "zona de desarrollo próximo" que se define como "...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". O sea, es la distancia que media entre lo que el sujeto sabe hacer por sí solo y lo que llega a hacer con ayuda.
- Esta zona define funciones que aún no han madurado, que se hallan en proceso de maduración, en estado embrionario, a diferencia de las que define el nivel de desarrollo real: funciones ya maduras, productos finales del desarrollo. En esta concepción, la maduración no se refiere a un proceso estrictamente biológico, sino a los modos de actividad ya internalizados. A las primeras, Vigotski las denominaba "capullos" o "flores" del desarrollo, en lugar de "frutos" como podrían denominarse las segundas. La determinación de esta zona permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva (lo que está en curso de maduración) lo cual permite trazar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo dinámico, reconstruir las líneas de su pasado y proyectarlas hacia el futuro.
- La zona de desarrollo próximo ayuda a presentar una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica. A partir de la afirmación de que el "buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo", las instituciones escolares y la pedagogía deben esforzarse en ayudar a los



estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo”.

- El aprendizaje organizado que se produce en condiciones pedagógicas no equivale a desarrollo, aunque si desencadena una serie de procesos evolutivos que no podrían darse al margen del aprendizaje. Por esto, el proceso evolutivo, el desarrollo "va a la zaga del proceso de aprendizaje. Cualquiera de las acciones de aprendizaje solo proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de procesos internos sumamente complejos”.
- Por tanto, el aprendizaje conduce al desarrollo. Sin embargo, a pesar de este vínculo entre aprendizaje y desarrollo, ninguno de los dos se realiza en igual medida, de forma paralela. O sea, “el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar, del mismo modo que, una sombra sigue al objeto que la proyecta”. Por eso, toda disciplina escolar, cada actividad específica que se realiza, posee una relación particular con el curso del desarrollo del estudiante que incluso varía de acuerdo no solo con los niveles por lo que pasa en su vida, sino con sus propias particularidades individuales.
- Es necesario reconocer el carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psíquico, considerándolo como fuente de ese desarrollo. Lo central en el proceso de enseñanza consiste en estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad) para que el estudiante se eleve mediante la colaboración, la actividad conjunta, a un nivel superior. Partiendo de lo que aún no puede hacer solo, llegar a lograr un dominio independiente de sus funciones.



- Coloca el proceso de aprendizaje como centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico. Supone utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje.
- En lo relativo al estudiante, implica utilizar todos los resortes de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos para el estudio, su emocionalidad) en relación con los que aporta el grupo de clase, involucrando a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje,
- Desde el punto de vista del profesor, supone extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso el redescubrimiento y asimilación del conocimiento, por parte del estudiante; es decir, sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

1.9. La pedagogía operatoria

Las primeras investigaciones en este sentido se desarrollan en el Centro Internacional de Epistemología en Ginebra, con el objetivo de estudiar los procesos de aprendizaje. Posteriormente, los trabajos de Inhelder enriquecieron la citada teoría. En la década del 70 se creó en Barcelona un equipo multidisciplinario que desarrolló investigaciones basadas en la teoría de Piaget y elaboraron un método de enseñanza denominado pedagogía operatoria.



La pedagogía operatoria parte de la concepción de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio. De ahí, que deba propiciar el desarrollo de la lógica de las actividades del alumno, de forma tal que, sea el propio sujeto el que infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, sin ofrecerlo como algo acabado, terminado. La pedagogía operatoria le asigna un papel esencial al error que el impúber comete. Por cuanto, no consideran al error como una falta, sino como momentos necesarios en el proceso de construcción del conocimiento.

1.10. La teoría de la transformación intelectual

La primera versión sistemática aparece con los trabajos de Gallego-Badillo (1986), quien considera al aprendizaje como una transformación intelectual del estudiante, autónoma y dirigida por la estructura de conciencia del estudiante. Se especifica que esa estructura es organizada de conformidad con las relaciones que él establece con la naturaleza y con la sociedad, de tal forma, que el educador debe tenerlas en cuenta a la hora de planificar las estrategias pedagógicas que busquen la transformación de dicha estructura.

1.10.1. Las propuestas centradas en la investigación

En esta corriente se encuentran aquellos que postulan el trabajo en el aula centrado en la investigación. Estas propuestas tienen como meta hacer del educador común y corriente, un investigador en el aula (Aliberar, Gutiérrez e Izquierdo). En síntesis, significa aceptar que las estructuras mentales no son innatas, que la mente no viene programada desde el nacimiento, ni es copia fiel del ambiente, sino que es construida por el sujeto en la interacción con el medio externo en el proceso desde su nacimiento hasta la adolescencia.



1.10.2. Fortalezas

- Estudio de la lógica del niño, la génesis del conocimiento evolutivo (formación de estructuras mentales).
- Reconocen que las operaciones mentales tienen origen y desarrollo histórico.
- Interesados en crear hombres capaces de producir nuevas cosas, mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca.
- El sujeto es un investigador, constructor activo de su propio conocimiento.
- Reconocen el papel de las acciones en la construcción del conocimiento.
- Empleo de métodos activos basados en el interés y actividad de los educandos.
- Caracterizan las estrategias del pensamiento infantil en diversos momentos de su desarrollo intelectual.
- El maestro requiere conocer las características de los estados del desarrollo cognitivo de sus discentes; así como el conocimiento previo y las estrategias de los mismos.
- Proponen el método psicogenético y el clínico-crítico.
- Reconocen que el niño tiene sus propias teorías.
- La educación debe promover autonomía moral e intelectual del discente.
- El aprendizaje debe ser científico e interdisciplinario.



1.10.3. Limitaciones

- La enseñanza va después del desarrollo.
- El razonamiento lógico-matemático no puede ser enseñado.
- Minimizan el condicionamiento histórico-social y los efectos de la colectividad y la cultura en la determinación del psiquismo.
- El maestro es un simple facilitador, que contribuye a propiciar situaciones instruccionales mediante la enseñanza indirecta.
- Los objetos son conocidos en dependencia de las capacidades cognitivas del sujeto.
- La interpretación de la realidad se reduce a esquemas lógicos.
- El conocimiento de la esencia del objeto es imposible (agnosticismo).
- Carencia de la práctica educativa.
- La información procedente del medio no es suficiente para que el sujeto conozca.
- Hacen énfasis en el conocimiento previo más que en las posibles potencialidades.
- Las actividades a fomentar en el contexto docente deben ser autoiniciadas.



Capítulo 2. Gerencia educativa de la dirección científica

2.1. La teoría general de sistemas

Para comprender correctamente cualquier fenómeno que ocurre en nuestro alrededor, es necesario considerarlo en relación con otros fenómenos, conocer su origen, desarrollo y posible transformación. La sociedad constituye un gran sistema complejo en la que todas sus esferas están interrelacionadas e intercondicionadas indisolublemente. Está compuesta por múltiples subsistemas y estos últimos por elementos.

Según Afanasiev (2019), “Se entiende por sistema integral el conjunto de componentes cuya interacción engendra nuevas cualidades (frutos de la integración, del sistema) que no poseen los elementos integrantes”, y cita algunos ejemplos del micro y macro mundo, entre otros, el núcleo atómico, el átomo, la molécula, la célula viva, el organismo humano y la sociedad.

Berr (2015) en su obra *Cibernética y Administración, Compañía* dice que el “... sistema es cualquier colección cohesiva de cosas que están dinámicamente relacionadas... El universo parece estar formado por juegos de sistemas, cada uno contenido dentro de otro mayor que él, como un juego de cubitos huecos de construcción con los que juegan los niños”.

Es perfectamente comparable los conceptos sobre sistema que plantean Afanasiev y Staffort, los cuales asumimos totalmente por su correspondencia con nuestros propios criterios, a partir de la literatura estudiada en el desempeño profesional y la experiencia obtenida en la dirección del proceso docente educativo y laboral. Para Mugerzia y otros (2016), “... todo sistema integral posee un diapasón determinado de funcionamiento y desarrollo, limitado por dos puntos críticos,



el inferior que es el tope, tras el que comienza la destrucción del sistema, y el superior en el que el sistema, que alcanza su funcionamiento óptimo”. La estructura, la organización del todo, como remarca Petrov, es precisamente la fase que se encuentra entre los dos puntos críticos, y la recta del campo de la fase representa el estado en estructura, el estado de organización. Esto permite afirmar que la organización es el equilibrio dinámico de los procesos internos del sistema.

Ello se corresponde con la experiencia que tenemos como docentes, pues en todo sistema, ya sea escolar o laboral, su estructuración y organización son básicos y determinan los puntos críticos. Constituyen la base de la disciplina del trabajo, si de la actividad laboral se trata.

La teoría general de los sistemas es una concepción formulada por el biólogo austriaco Ludwing Bertalanffy (1945), sobre la investigación de los objetos que constituyen un sistema. La idea básica de esta teoría consiste en reconocer el carácter isomorfo de las leyes que rigen el funcionamiento de los objetos de sistemas de diferente tipo y en los intentos de estructurar un sistema matemático que describa tales leyes. Esta teoría, como disciplina científico-natural, es de gran utilidad para el desarrollo de las ciencias modernas, pues precisó los rasgos esenciales de los sistemas.

Conocemos que desde mucho antes de la formulación de Bertalanffy se utilizaba la categoría sistema en el campo filosófico e, incluso, se han conocido distintas clasificaciones a lo largo de la historia universal. A continuación, se realiza un breve estudio cronológico.

- En la Antigüedad se clasificaban los sistemas por su grado de interacción con el medio. A partir de ahí se dividieron en dos grandes grupos: sistemas abiertos y sistemas cerrados.



- El polaco Nicolás Copérnico (1473-1543) demostró el doble movimiento de los planetas sobre sí mismo y alrededor del sol, a lo que denominó sistema.
- Leonardo Da Vinci, durante el Renacimiento, impuso una nueva clasificación, atendiendo a su modo de creación: sistemas naturales, sistemas artificiales y sistemas mixtos.
- La filosofía clásica alemana aportó una nueva clasificación: sistemas materiales y sistemas ideales. En el siglo XIX, Federico Engels en su obra Dialéctica de la Naturaleza, determinó cinco tipos de movimientos. Los filósofos marxistas, consecuentemente, clasificaron los sistemas en cinco grupos: sistemas mecánicos, sistemas físicos, sistemas químicos, sistemas biológicos y sistemas sociales.
- En el siglo XX, atendiendo a las relaciones que se establecen entre los sistemas, se establece una nueva clasificación definida de la siguiente manera. “En el mundo existen muchos tipos de sistemas integrales (...) Todos ellos pueden dividirse en dos grandes clases: sistemas autogobernados y sistemas gobernados, dirigidos”.

Muguerzia y otros (2016) plantean la clasificación de los sistemas teniendo como base los diferentes criterios de investigadores del tema.

- Por su origen: naturales, artificiales y mixtos.
- Por su naturaleza: mecánicos, físicos, químicos, biológicos, sociales, de conocimientos, otros.
- Por su relación con el medio ambiente: absolutamente cerrados, relativamente abiertos y abiertos.



- Por su complejidad: simples, complejos y sumamente complejos.
- Por su predictibilidad: deterministas y probabilísticas.

Otra clasificación muy importante la encontramos en el mundo de la dirección científica educacional. Toma como base su capacidad de autorregulación, porque en el sector educacional todo descansa sobre factores humanos. Esta razón exige la debida atención de la ergonómica, donde la actividad integrada entre docente y medios de enseñanza de cualquier naturaleza debe cumplir con todas normas de la seguridad y salud del trabajo y del medio ambiente para lograr el máximo rendimiento en el proceso docente educativo.

El investigador soviético Afanasiev (2019) estableció que los sistemas integrales tienen sus relaciones propias, específicas. Las más típicas son las de coordinación y las de subordinación. Luego precisó: "... a un todo social le son inherentes no ya solo las relaciones de coordinación y concordancia, sino también las de subordinación y de cosubordinación". En correspondencia con esta última clasificación, podemos hablar de la existencia de dos grandes grupos de sistemas.

a) Sistemas dirigidos: son aquellos que carecen de órganos propios o subsistemas de dirección, por lo que funcionan predominantemente a través de relaciones de coordinación entre sus componentes. Por lo general, están sometidos a la influencia directiva de otros sistemas.

b) Sistemas autodirigidos: son aquellos que poseen sus propios órganos o subsistemas de dirección, por lo que entre sus componentes se establecen predominantemente relaciones de subordinación. Se caracteriza fundamentalmente por:



- mantener la estabilidad de sus parámetros fundamentales, pese a los cambios del medio ambiente; y
- estar compuesto por dos subsistemas: dirigente y dirigido. Entre estos se establecen conexiones directas (del sistema dirigente hacia el sistema dirigido) y conexiones inversas (del sistema dirigido hacia el sistema dirigente). El sistema funciona como un circuito cerrado, donde el sistema dirigente, en cierto modo, es también dirigido por el sistema que dirige. Esto se corresponde exactamente con el principio de la dirección: el control desde arriba y desde abajo.

Evidentemente el sistema que estudia Afanasiev es el relacionado con la dirección de personas, exactamente, el caso que nos ocupa que, al ser comparado con la clasificación desarrollada por los clásicos del marxismo, estaríamos frente a un tipo de sistema social. Según el mexicano Lozano (2020), el sistema es un conjunto de elementos que cumple tres condiciones.

1. Los elementos están interrelacionados.
2. El comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo.
3. La forma en que el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos.

Por otra parte, el guineano Samoura (2022) planteó que ... el sistema no es solamente un conjunto de componentes y propiedades cuyas relaciones e interacciones engendran una nueva cualidad integradora, sino también el carácter funcional o la funcionalidad y la interfuncionalidad entre los componentes integrantes.



Por su parte, Alonso elabora un análisis sobre las propuestas planteadas por Lara y por Samoura sobre el concepto de sistema, y concluye que se han considerado tres aspectos significativos.

- Samoura comienza destacando un elemento esencial que Lozano pasa por alto: “La principal particularidad definitoria de un sistema es la existencia de una cualidad resultante, que ninguna de sus partes puede ofrecer funcionando de manera aislada y que no se reduce a la suma de las propiedades de todos sus componentes”.
- Samoura descubre la fuente de esa cualidad integradora, al asegurar implícitamente que es generada por las relaciones e interacciones entre sus componentes.
- Revela la naturaleza sistémica de esas relaciones e interacciones, al plantear que el sistema no es solamente un conjunto de componentes y propiedades, sino también la funcionalidad y la interfuncionalidad entre los componentes integrantes.

Y finalmente, resume que existe un componente esencial en todo sistema: el sistema de funcionamiento determinado por el modo en que sus componentes o partes producen relaciones e interacciones funcionales, de las cuales emana la cualidad resultante de todo sistema.

Muguerzia y otros (2016) plantearon que: ... en los sistemas, unas partes desempeñan un papel importante en el funcionamiento del todo, determinan la actividad de las otras partes y las relaciones entre ellas; otras partes no cumplen una función tan importante y, en muchos casos, desempeñan en general un papel secundario.

En la literatura consultada hemos encontrado que el sistema integral posee todo un arsenal de conexiones que estudia la dialéctica materialista. En este sistema se distinguen multitud de



interacciones, entre las cuales se encuentran interacciones directas e indirectas, interacciones esenciales y no esenciales, interacciones causales, interacciones necesarias y casuales, interacciones armónicas y contradictorias. Estas han de estar presente en todas las relaciones laborales.

Por relaciones de coordinación debemos entender la actividad necesaria para garantizar la debida armonía, ordenamiento y ajuste de las distintas partes del todo y asegurar el equilibrio dinámico del sistema, así como, alcanzar los objetivos predeterminados. Por relaciones de subordinación debemos entender el lugar especial y la significación desigual de cada una de las partes en el todo.

Carnota (2021), en su obra Cuando el tiempo no alcanza, plantea: “El trabajo con grupos está en la esencia misma de la actividad del dirigente e incluso en la del profesional, pues además de ser una condición derivada de la complejidad de la vida contemporánea, es el ambiente donde el ser humano ejerce su actividad laboral, social, política, personal o familiar, evoluciona y se desarrolla”. En lo anterior se consolidan tres grandes ideas muy vinculadas entre sí, que tienen mucha frecuencia en el trabajo de dirección, al respecto el investigador refiere lo que sigue.

- El grupo como unidad de inteligencia y acción es diferente a la simple suma de las inteligencias y las acciones individuales (sinergia).
- El grupo como síntesis de fuerzas psicológicas de muy diverso contenido, poder y dirección (dinámica de grupos).



- El grupo como fuerza gobernable que puede ser activa o reactiva, cooperante o resistente, interesado o indiferente, según como sea conducido (técnicas de dinámica de grupos).

En la literatura consultada sobre sistemas observamos complementación entre sí y gran utilidad. Por ejemplo, en las consideraciones de Carnota vemos con suficiente claridad las premisas básicas del sistema de dirección educacional, dado el enfoque personológico, en el cual todo descansa en las personas, en su voluntad y motivación.

2.2. La capacidad de dirección en el contexto de la actividad educacional

La dirección es una ciencia general que estudia un conjunto de leyes asociadas a la complejidad de su objeto, refleja el hecho de ser un proceso inherente a toda actividad social, desde el punto de vista lógico y de las relaciones de las personas. Esta ciencia se nutre de otras ciencias. Estas características de la dirección permiten ver lo que existe en común entre los diferentes fenómenos directivos, pero también ver lo particular, lo concreto, por lo que a la dirección hay que concebirla, al mismo tiempo, como una ciencia de aplicación donde se manifiesta, de un modo concreto, el contenido propio de un objeto determinado.

La ciencia de la dirección, sobre todo, sus aplicaciones, representan un instrumento indispensable en la actividad directiva que al sustituir la improvisación y la espontaneidad abre un mundo de posibilidades de éxito para alcanzar los fines del sistema social y sus instituciones. Para establecer el concepto dirección se han empleado diversas definiciones (Popo y Dzhavadov, 1984, Alfonso, 1977); sin embargo, se aprecia un conjunto de rasgos comunes para caracterizarla. A continuación, se exponen estos rasgos.



- Es un sistema de influencia consciente.
- Se encamina a la obtención de objetivos de carácter grupal e implica la existencia de un sistema dirigente (sujeto, de dirección y un subsistema dirigido al objeto de dirección).
- Implica la acción de los esfuerzos individuales y colectivos.

Los rasgos señalados permiten reconocer que a la dirección le conciernen dos aristas fundamentales, lo técnico organizativo y lo sociopsicológico.

En los últimos tiempos existe la tendencia de estudiar la dirección educacional como un tipo particular de dirección. Los autores Bringas y Alonso, a través de sus obras, abordan la dirección educacional desde una perspectiva filosófica y teórico- práctica. Por la importancia que este enfoque reviste, se ha considerado exponer un resumen de los planteamientos de ambos autores.

- El contenido de la dirección educacional lo constituye la educación que es, ante todo, un fenómeno social, históricamente condicionado y con un marcado carácter clasista.
- La dirección educacional se subordina al proceso educativo y, por tanto, al objeto de las leyes y regularidades de su ciencia, a sus referentes teóricos y metodológicos principales.
- La pedagogía como ciencia se propone como la síntesis integradora de otras ciencias y disciplinas científicas, como la filosofía, sociología y la psicología educativa. La pedagogía ocupa un lugar central dentro de estas ciencias con el papel de proceso docente educativo y su dirección tanto en materia de dirección como de formación.



- El sistema de conocimientos sobre la dirección ha evolucionado desde las etapas tempranas de la sociedad hasta la modernidad.

El esclarecer el contenido del término dirección educacional permite captar las características generales y esenciales del fenómeno directivo en el universo educacional como forma del pensamiento humano.

Bringas define como dirección educacional como el proceso social para alcanzar, a partir de una determinada previsualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas. En esta definición el autor expresa las características esenciales de la dirección como proceso; así como, las potencialidades de este proceso a partir del enfoque personológico.

La dirección educacional tiene un doble carácter, ya que responde a la naturaleza social de la educación. Por una parte, se convierte en actividad laboral independiente bajo el influjo de determinadas condiciones. Por otra parte, como expresión de la naturaleza social de la dirección educacional tiene un carácter técnico organizativo y, por consiguiente, eterno, como expresión de la actividad laboral independiente manifiesta un carácter histórico concreto.

El objeto de estudio de la dirección educacional es la optimización del proceso de formación permanente e integral de las personas. Es el objeto de la ciencia que representa su contenido, la pedagogía, sin llegar a confundirse con ella. En este caso, la optimización se concibe como el proceso de creación de condiciones organizativas y ambientales, por parte de la dirección, en cuanto a la proyección y empleo de los recursos que intervienen en el proceso docente educativo,



para asegurar que esta cumpla los fines y propósitos previstos. Estos recursos son de carácter humano, material, organizativo, de tiempo e información.

Esos fines existen aun cuando no tengan una clara formulación teórica, no son más que la expresión de las demandas formativas que un determinado proyecto social plantea a la educación.

Parten de las necesidades socioeconómicas, ideopolíticas y culturales de la sociedad en que se proyectó y se desarrolló; así como, la ética en virtud de la cual se determina en qué medida cada acción se inserta positiva o negativamente en lo proyectado.

Los aspectos que son valorados acerca de la dirección educacional no pretenden erigirse como una profundización de dicha ciencia, pero constituyen elementos a considerar para conceptualizar la capacidad de dirección educacional y los requerimientos para su evaluación. La palabra capacidad proviene del latín *capacitas* y significa actitud e inteligencia y pericia del hombre (Diccionario de Psicología, 2023). Su acepción, de manera general, en cualquier contexto no especializado se refiere al talento, a la aptitud legal para ejercer un derecho, una función, una disposición para comprender bien las cosas. Es la aptitud o suficiencia que dispone alguien para el buen ejercicio de algo, para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una nueva obligación.

Se considera que muchos de los sinónimos o posibles acepciones que se ofrecen acerca de la capacidad no deben ser considerados como equivalentes o iguales, aunque guardan relación con el término, debido a que en el propio campo del estudio de la psicología estos constituyen categorías con su propia significación. Ejemplo, el talento y el genio son formas de manifestación de la propia capacidad, pero en un elevado grado de desarrollo.



Se puede afirmar que siendo consecuente con su etimología y acepción es un término polisémico que tiene su manifestación en diferentes actividades del desarrollo social de la personalidad del hombre, por lo que podemos expresar que existe un desarrollo de las capacidades en la actividad física, intelectual, pedagógica, etc, lo que permite al hombre desarrollar con suficiencia una adecuada comprensión sobre las actividades que realiza.

El estudio de las capacidades como problema de cualquier ciencia, de forma general, tiene una base ideológica, un carácter clasista que determina el enfoque de la metodología de su estudio, así como la interpretación de sus resultados. A continuación, se presenta una síntesis de las valoraciones sobre el desarrollo histórico lógico de la formación y desarrollo de las capacidades, realizadas por un grupo de especialistas del Instituto Pedagógico Latinoamericano en Cuba (2020).

Para realizar el estudio de las capacidades es necesario remontarse al surgimiento de la psiquis como una forma relativamente nueva del reflejo en el transcurso de la filogenia significando que se produjo en estrecha relación con la realidad externa objetiva. En la misma manera en que el medio se hizo cada vez más complejo, se hizo necesario que los organismos desplegaran formas de actuación cada vez más eficaces y perfectas en su actividad de adaptación. Por lo tanto, el reflejo psíquico surge vinculado a la necesidad de conocer el mundo objetivo, sus propiedades y relaciones, para poder actuar en el mundo a través de aquellos procesos prácticos de interrelación del individuo en el medio.

Un lugar importante en el surgimiento de las capacidades humanas lo ocupó el inicio de la actividad laboral y sus consecuencias en cuanto a necesidades de comunicación y colectividad.



Estos elementos están contenidos en las estructuras de las funciones laborales del trabajador y en las características de la personalidad que se exige para su realización exitosa. En el desempeño de su trabajo cada cual adquiere una serie de conocimientos, motivaciones y particularidades específicas que se convierten en la base de su preparación para realizar la actividad en las condiciones concretas del tipo de labor que desempeña en una determinada esfera de la sociedad.

En la antigüedad, se pensaba que las capacidades las poseían solamente los hombres de pasiones extraordinarias rayanas con el frenesí y la locura. Los primeros intentos de explicar las capacidades como un proceso de desarrollo de la personalidad humana son los realizados por Demócrito y Platón. El primero lo vincula con la imitación de la naturaleza y suponía que el principio creador es inherente a la actividad racional. El segundo expresó sobre esta cuestión que las capacidades son un resultado de las fuerzas espirituales.

Hasta el siglo XVII se consideró que todos los que se ocuparon de la explicación de las capacidades fueron continuadores de estos pensadores. No obstante, Helvetius se diferencia de estos, pues insistió en el medio circundante, en general, y el papel de la educación. También Hegel se distinguió por demostrar que la actividad creadora es una manifestación de las capacidades de la personalidad.

En el siglo XIX, se destacó la divulgación y popularización de la concepción hereditaria de las capacidades. Esta tendencia biologicista absolutiza el origen genético hereditario, según la cual las capacidades en un sujeto están determinadas por los genes recibidos de sus progenitores. De ahí que, el papel de la sociedad y la educación están reducidos a condiciones que favorecen o no el desarrollo de estas capacidades. Esta concepción fue muy criticada en la primera mitad del



siglo XX, al demostrarse la presencia de capacidades creadoras en toda actividad profesional y, también, se demostró que las personas muy capaces pueden provenir de cualquier familia y de cualquier lugar del planeta.

Otra tendencia que trata de explicar el origen de las capacidades y que se opone a la anterior, pero que incurre en el mismo enfoque mecánico y reduccionista es la tendencia conductista y su nueva variante neoconductista. Para ambas, el desarrollo de las capacidades es solo función del medio. Entendían que cualquier conjunto de capacidades puede formarse únicamente si se actúa sobre el sujeto concebido como una máquina de respuestas, más o menos eficiente.

Estas posiciones no pueden explicar la formación y desarrollo de las capacidades cada vez más complejas, producto del desarrollo social acelerado de nuestros tiempos. Al plantear el carácter hereditario y fijado al nacer están estableciendo que las capacidades humanas tienen un límite de desarrollo que no podrán ser superadas por ningún proceso educativo.

Hay un énfasis en el reconocimiento del aspecto cuantitativo de las capacidades, lo que interesa es conocer en qué medida posee un sujeto determinada capacidad, concediéndole un papel esencial a la aplicación de los test y otros instrumentos diseñados al efecto, los cuales miden realmente conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos por el sujeto en su desarrollo cultural. Se asume que las capacidades parten del hecho fundamental de la determinación social de la psiquis y, por tanto, se coincide en lo siguiente.

- Las capacidades se originan, forman y desarrollan en la actividad y por la actividad. Se adquieren durante toda la vida (lo que no niega el papel de los factores biológicos que siendo condiciones necesarias para la capacidad correspondiente no la predeterminan).



- El desarrollo de las capacidades humanas no tiene límite, está determinado por las condiciones históricas sociales. Mientras más evoluciona la sociedad, más posibilidades tienen de desarrollarse las capacidades. Las capacidades están vinculadas a la actividad humana y al propio desarrollo de la humanidad.
- Se potencia el aspecto cualitativo de las capacidades, aunque no niega la posibilidad de la medición a través de los test científicamente fundamentados y combinados con otros métodos. El énfasis en el estudio cualitativo de las capacidades está encaminado hacia la esfera en la cual se manifiestan las potencialidades del niño y el joven.

Todo lo anterior implica que la organización social del trabajo y el desarrollo histórico cultural alcanzado por la sociedad en un determinado momento condicionan el nivel al que deben desarrollarse las capacidades, las cuales se han de tener en cuenta para que el sujeto pueda incorporarse con éxito a dicha sociedad y con su trabajo aplicando dichas capacidades continuar el desarrollo (Colectivo de autores, 2020).

Por otra parte, “... el nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad tampoco determina directamente el desarrollo de las capacidades, sino que este depende de la apropiación individual de la cultura que hace cada sujeto en su actividad y comunicación; es decir, con qué parte, a qué logros de la cultura tiene acceso cada hombre” (Colectivo de autores, 2020).

En las definiciones del concepto capacidad también se observa la evolución, son diversas las definiciones que se han realizado desde el punto de vista psicológico. Entre ellas podemos citar las que siguen.



Son aquellas cualidades psíquicas que, aunque depende de los conocimientos, los hábitos y las habilidades, no se reducen a ellas. Las capacidades son cualidades más estables de la personalidad que se forman y desarrollan más lentamente que la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades. Son las cualidades psíquicas de la personalidad que funcionan como condición para realizar con éxito, determinados tipos de actividad. Toda capacidad es para algo, para uno u otro aprendizaje (Smirnov et al., 1961).

Las capacidades son propiedades psicofisiológicas del hombre de la cuales depende la dinámica de adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos, y el éxito en la movilización de una determinada actividad (Rudik y Rodianov, 1974).

Particularidades individuales psicológicas de la personalidad que son además requisitos para la realización exitosa de una actividad dada y que revelan conocimiento, habilidades y hábitos necesarios en dicha actividad (Petrovski, 1976).

Las capacidades son cualidades psíquicas para el desarrollo exitoso de un determinado tipo de actividad. La actividad demanda la suma de varias capacidades para su logro (Bustamante, 2018).

Las capacidades son un conjunto de cualidades de la personalidad humana que, aunque mutables, son bastante firmes, y determinan el éxito en el estudio y perfeccionamiento de algo” (Kuznetsov, 2020).

Son formaciones psicológicas de la personalidad, son condiciones para realizar con éxito determinado tipo de actividad. Las capacidades se revelan en cómo se realiza una actividad dada (Colectivo de autores, 2020). Estos autores plantean además que las capacidades como formación



psicológica son predominantemente ejecutoras, en ellas se da la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Presentadas las definiciones se puede plantear que a pesar de sus diferencias en la declaración se evidencian un conjunto de rasgos significativos que resultan necesario enfatizar.

- Revelan conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para la actividad, aunque no se reducen a estos.
- Se designan como particularidades individuales, propiedades, cualidades o formaciones psicológicas. No existe consenso entre los autores.
- Son requisito para la realización exitosa de la actividad.

No obstante, a los efectos de asumir una definición se seleccionó la última, pues tiene como base la concepción de la teoría de la personalidad desarrollada por González-Rey. Aun cuando, este autor no concuerda con los rasgos de que son requisito para la realización exitosa de la actividad. Para González-Rey la capacidad no siempre se condiciona con el éxito y no expresa la incidencia de estas particularidades en la regulación de la personalidad.

Es oportuno plantear que se coincide con la crítica de González-Rey cuando expone que este planteamiento resulta inadecuado, por cuanto el éxito no es una expresión aislada, ni abstracta de una capacidad concreta, sino una expresión integral de la personalidad. Si se estudian las capacidades a través del éxito del sujeto en una determinada actividad, no conduciría al desentrañamiento de la naturaleza psicológica de la capacidad, al asumir aspectos psicológicos que, de una forma activa, garantizan la expresión efectiva de las capacidades.



Se añade a este análisis la conveniencia del cambio del término éxito, porque este desde su propia acepción nos indica que su uso no es adecuado en relación con su naturaleza, por tener otra connotación en el campo de la psicología. Está vinculado a lo afectivo, a los niveles de realización personal, e indicará siempre que al desarrollarse una capacidad se alcance ese nivel de realización, pero sabemos que esto no siempre es así.

Actualmente, se conocen las capacidades como formaciones psicológicas, si bien no tienen una función reguladora sobre el comportamiento, siendo básicamente una formación ejecutora de la personalidad, sí participan en muchos de los sistemas de regulación del comportamiento, siendo en este sentido un elemento de la personalidad.

La personalidad como expresión integral de lo psíquico en el hombre tienen una determinada estructura constituida con carácter sistémico por diferentes elementos y formaciones psicológicas como las capacidades, el carácter, la jerarquía de motivos y otros. Sin embargo, junto a su estructura es esencial tener en cuenta su función principal, que es regular el comportamiento. Por ende, el estudio psicológico de las capacidades debe orientarse tanto a los elementos psicológicos que la integran que, en el caso de capacidades muy complejas pueden llegar a ser capacidades de menor complejidad, como a las particularidades funcionales que caracterizan la unión de dichos elementos para definir cualitativamente a la capacidad (González-Rey, 2019).

Respecto a las capacidades, González-Rey (2019) expone los siguientes elementos teóricos.

- El estudio psicológico no se debe reducir a la psicología, ya que los aspectos fisiológicos y neurofisiológicos son esenciales para conocer las aptitudes y las premisas naturales biológicas que están implicadas en las distintas capacidades humanas.



- Las posiciones más actuales dedicadas a su estudio coinciden en el condicionamiento de lo biológico y lo social en las capacidades y su indudable relación dialéctica.
- Los hombres difieren en cuanto a sus potencialidades para realizar las actividades en las diferentes áreas de su vida. De ahí, la importancia que se le concede al estudio de las capacidades.
- Resulta interesante estudiar la estructura de las capacidades, su proceso y las operaciones psíquicas que están involucradas en el funcionamiento de una capacidad concreta.

Para que las capacidades logren un desarrollo cualitativo y alcancen niveles elevados en la expresión de sus potencialidades en una actividad concreta se requiere del desarrollo de los intereses y las motivaciones que el sujeto sienta hacia dicha actividad, así como la posición activa de la personalidad ante su realización. La motivación no solo garantiza la optimización de la capacidad en su expresión afectiva en la actividad, sino también su sólido y consecuente desarrollo desde que el sujeto penetra en niveles nuevos y más complejos de actividad, condicionado esto por su creciente nivel de aspiración de ella.

El citado autor concluye planteando que la capacidad para constituir un elemento significativo del mundo psicológico del hombre debe estar integrada en los subsistemas reguladores de la personalidad que orienta su comportamiento. Solo así las capacidades llegan a adquirir un sentido personal para el sujeto, que garantice su movilización emocional en las operaciones que lo conforman en una actividad concreta, lo cual será la base necesaria del éxito del sujeto en dicha actividad.



Las capacidades se forman en el proceso de la actividad y todo intento de estudiarlas está destinado al fracaso si el investigador no toma en consideración el carácter de la actividad en la cual la capacidad se manifiesta. Una de las características que las identifican es que ellas revelan, en la actividad, conocimientos, hábitos y habilidades, los cuales forman parte de su estructura funcional. Las capacidades se revelan en la dinámica (rapidez, facilidad, profundidad) con que se adquieren dichos conocimientos, habilidades y hábitos. En el desarrollo de las capacidades influye la asimilación y la posterior utilización creadora de conocimientos hábitos y habilidades, a través de la educación y la enseñanza se trasmite a los sujetos una experiencia social y bajo su influencia tienen lugar el desarrollo de capacidades.

De acuerdo con esto, los indicadores que señalan la presencia de una determinada capacidad son: rapidez, facilidad, profundidad, precisión, originalidad, constancia y calidad, con los cuales se asimilan y aplican un conjunto de conocimientos hábitos y habilidades (Colectivo de Autores, 2020). El nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad tampoco determina directamente el desarrollo de las capacidades, sino que este depende de la apropiación individual de la cultura que hace cada sujeto en su actividad y comunicación; es decir, a qué logros de la cultura tiene acceso cada hombre (Colectivo autores, 2020).

La capacidad de dirección por sus características es cualitativa, ya que el directivo ha de combinar los conocimientos, las habilidades, los hábitos y un grupo de capacidades específicas o particulares para la actividad que dirige. Los conocimientos son vitales para la actividad del directivo. Estos, en las diferentes formas de manifestarse (empírico, teórico y práctico), le permiten al directivo poder enfrentar los problemas y buscar diferentes variantes de solución.



Además, le proporcionan el poder interpretar y transmitir de forma adecuada las orientaciones que recibe, haciendo que se cumplan.

En las habilidades encontramos otras de las formas de asimilación de la actividad. El término habilidad, independientemente de las distintas acepciones que cobra en la literatura psicológica y pedagógica, es, generalmente, utilizado como sinónimo de saber hacer. Estas permiten al hombre realizar una determinada tarea. En el transcurso de la actividad, producto de una repetición de un ejercicio o de un proceso de enseñanza dirigido, el hombre no solo se apropia de métodos y procedimientos que posteriormente utiliza en el cumplimiento de las diferentes tareas que desarrolla, sino que también comienza a dominar paulatinamente acciones, aprende a realizarlas de forma más perfecta y racional, apoyándose en los medios que posee y en su experiencia anterior. El dominio de las acciones repercute directamente en los resultados de su actividad en la medida en que se perfeccionan estas acciones la realización de la correspondiente actividad es más adecuada.

La habilidad incluye, tanto elementos que le permiten orientarse en las condiciones en que realiza la actividad, como en los objetivos y fines de la esta, en los métodos a emplear, en los aspectos destinados a poner en práctica, y le posibilitan controlar su ejecución. Las habilidades entonces constituyen el dominio de acciones (psíquicas prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee (Colectivo de autores cubanos, 2020). Para que se produzca el proceso de formación de las habilidades esta no solo debe de llevar en la sistematización la repetición de las acciones y su reforzamiento, sino su perfeccionamiento. Teniendo en cuenta esta exigencia se garantiza el logro del nivel de asimilación de la actividad que caracteriza a la habilidad.



Entre hábitos y habilidades existen vínculos estrechos, pero también su diferencia y relativa independencia. La habilidad constituye la posibilidad para el sujeto de poder realizar determinadas acciones y, de esta forma, llevar a cabo determinadas actividades, la posibilidad de "poder hacer".

Entre conocimiento y habilidad también existe un vínculo estrecho. La estructura de una habilidad dada incluye siempre determinados conocimientos (específicos si se trata de una habilidad específica o puede ser general), así como un sistema operacional que permita aplicar concretamente dichos conocimientos. El conocimiento constituye una premisa para el desarrollo de las habilidades.

Suelen distinguirse entre las llamadas habilidades generales las que pueden incluirse en la realización de muy diversas formas de actividad ejemplo: la habilidad para planificar el trabajo, las habilidades lógicas, las habilidades de observar, etc. Las habilidades específicas son las que están vinculadas a un tipo específico de actividad y pueden ser incluidas en la realización de tareas de este género.

Entre estos diversos tipos de habilidades no existe una contraposición. En la actividad de dirección se combinan tanto las generales como las específicas para el proceso de dirección de las organizaciones y el cumplimiento de sus objetivos. El hábito es una acción que se forma y cambia su estructura psicológica en el proceso de la práctica. Cuanto más prolongado sea el entrenamiento, más automática será la acción y, paulatinamente, se transformará en sistema de operaciones.



De esta forma, el hábito responde a los requisitos de la acción. Los hábitos propician al hombre el ahorro de energía física y psíquica. Facilitan mucho la vida y el trabajo, favorecen el desarrollo de las capacidades del individuo. Por muy automatizado que esté el hábito, siempre permanece bajo el control de la acción de la conciencia, esto lo demuestra el hecho de que ante la aparición de errores en la ejecución o ante el cambio de las condiciones, el hombre rectifica su actuación. Esto se debe a que las acciones en que se insertan están dirigidas y subordinadas a objetivos necesariamente conscientes para el sujeto. Existen diferentes tipos de hábitos y habilidades, pero se dirige nuestra atención a los de tipo pedagógico y los relacionados con la actividad de la dirección.

Así el hábito constituye una automatización de las operaciones que el individuo ejecuta y dota al hombre de procedimientos automatizados para la realización de las diversas acciones (Colectivo de autores, 2020). La automatización puede ocurrir en cualquiera de los planos de la actividad, externa en el plano práctico (hábitos motores) y en el plano interno teórico (hábitos intelectuales).

La aplicación correcta de los hábitos y de las habilidades, así como de su conjugación propician que se puedan seleccionar de forma adecuada los diferentes métodos, técnicas y procedimientos de la dirección y, que el director los incorpore a su cotidiano de vida, al utilizarlos, de forma oportuna, en las disímiles situaciones que aborda en los diferentes contextos de actuación en que interactúa, coadyuvando esto a eliminar la estereotipia y la rigidez en su desempeño.

Además de los elementos que conforman la estructura de las capacidades, es necesario considerar las aptitudes por ser estas premisas naturales que influyen en el desarrollo de las capacidades. Las



aptitudes son cualidades que hacen a un sujeto apto para cierto fin, ser apto idóneo para hacer alguna cosa. Entre sus sinónimos se señalan los términos disposición, posibilidad o potencial.

El hombre no nace teniendo algunas capacidades determinadas, solamente pueden ser innatas algunas particularidades anatomofisiológicas del organismo. Asimismo, las aptitudes se encuentran en relación con el aspecto ejecutor de dicha regulación psicológica. Este tema es motivo de larga polémica entre las diferentes escuelas. Unas tienden a intercalarlas en un nivel fuertemente determinado por factores genéticos, otros, por el contrario, hacen de ellas un producto del desarrollo social.

Las particularidades anatomofisiológicas, que forman las diferencias innatas de las personas se denominan aptitudes (Smirnov et al., 1961). Estas, como su definición explica, están orientadas a algo, son en sí cualidades que facilitan una determinada actividad humana. Se encuentran determinadas por el sistema o estructura social en que el sujeto se desarrolla, muy unidas también a la actividad profesional con el desarrollo social, de modo concreto, con el desarrollo técnico.

De ellas depende la rapidez y seguridad con que se asimilen los nuevos conocimientos y hábitos (formación de nuevas conexiones condicionadas), la posibilidad de cambiar las formas habituales de actividad y conducta, de acuerdo con las condiciones cambiables (rapidez en la reconstrucción de los estereotipos dinámicos, etc.). Cada una de estas particularidades mencionadas pueden tener distinto grado de desarrollo en los diferentes tipos de actividad, lo que condiciona con frecuencia el desarrollo de capacidades especiales para determinados tipos de actividades. Las aptitudes son de gran valor, por lo que significan para el desarrollo de las capacidades.



Es necesario aclarar que las aptitudes son solamente una de las condiciones para la formación de las capacidades, por sí misma nunca las predeterminan. Si el individuo posee estas y no se desarrollan a través de la ejecución e incidencia de la actividad, no logrará desarrollar sus capacidades. Por otra parte, puede darse el caso, de un sujeto que sin poseer aptitudes logre el desarrollo de determinadas capacidades, a partir de realizar actividades, especialmente diseñadas para ello. Sin dudas, lo ha de lograr, pero con mayores dificultades y en mayor tiempo. Se trata de desarrollar en el directivo las aptitudes específicas para lograr una adecuada formación y desarrollo de su personalidad, para prestar atención en aspectos que son necesarios potenciar y educar, para de esta forma elevar las exigencias a su labor.

Según el análisis realizado al concepto capacidad y a los aspectos concernientes a la ciencia de la dirección parece atinado abordar el concepto capacidad de dirección. Se entiende como la capacidad que integra los aspectos técnicos, organizativos y sociopsicológicos inherentes a la actividad de dirección, y que posibilita la obtención de resultados.

Para establecer las capacidades en el orden de la dirección es válido aclarar que en las consultas realizadas a expertos en la actividad de dirección y el estudio de la literatura referida al tema se constata que estas no son declaradas explícitamente, aunque se hace referencia a algunas capacidades de tipo general que se revelan en las actividades que desarrolla cualquier profesional ejemplo capacidad organizativa y capacidad comunicativa.

Según González-Rey (1995) "...el estudio psicológico de las capacidades debe de orientarse tanto a los elementos psicológicos que la integran (que en el caso de las capacidades muy complejas pueden llegar a ser capacidades de menor complejidad), como a las particularidades funcionales que caracterizan la



unión de dichos elementos”. Tomando como sustento dichos planteamientos puede fundamentarse que la capacidad de dirección es una capacidad compleja como se ha podido analizar hasta el momento, por asumir elementos estructurales que la conforman de forma integral. El autor citado considera estos elementos como capacidades de menor complejidad que, en este caso, conforman la capacidad de dirección, como es la capacidad de comunicación, por citar un ejemplo.

Es necesario considerar que una de las características de las capacidades es que ellas revelan los conocimientos, hábitos y habilidades necesarios en las actividades. Además, de ellas depende la dinámica de la adquisición de estas categorías en la movilización de una determinada actividad, pero la capacidad no se reduce a ellas, sino que su desarrollo ocurre lentamente. Por consiguiente, las capacidades de menor complejidad que se conforman de la capacidad de dirección, también revelan el conocimiento, los hábitos y habilidades que el director demuestre en el desarrollo de las diferentes actividades y su cumplimiento.

Resulta concluyente que en la actividad de dirección existen capacidades en el orden de lo técnico organizativo y en el orden de lo sociopsicológico. Las siguientes son consideradas como capacidades menos complejas que integran la capacidad de dirección: planificación, organización, regulación, control, evaluación, toma de decisiones, solución de problemas, delegación de autoridad, aprovechamiento del tiempo, conducción, de reuniones, solución de conflictos, comunicación, motivación, entre otras. En dirección, un tipo de capacidad específica que debe poseer el directivo educacional es la capacidad pedagógica.

Conocer los aspectos relacionados con la ciencia de la psicología es importante para la actividad de dirección, pero se coincide con Bringas (2020) en que también es imprescindible dominar los



elementos básicos de la educación y la pedagogía, por el carácter formativo que tiene la propia actividad de la dirección.

El que ejecuta la actividad directiva no tiene que ser necesariamente el mejor maestro, puede hasta prescindir de esa profesión, más debe ser hábil para enseñar y educar a su personal, crear hábitos de conducta y habilidades técnico profesionales e inculcar valores humanos acorde con los requerimientos de la época y el momento histórico que se vive (Bringas, 2020). El carácter específico que tiene la actividad del director de escuela en comparación con la de los directores de otras instituciones del Estado, consiste precisamente en el hecho de que todos los fenómenos relacionados con la vida escolar se analizan desde el punto de vista pedagógico del propio director. Su toma de decisiones debe considerar qué influencia tienen estas en dicho proceso.

El director debe poseer un alto nivel de preparación pedagógica y cultural general para lograr un desempeño profesional del cual pueda hacer gala al dar una respuesta, o un consejo pedagógicamente fundamentado, a cada uno de los maestros y profesores, sobre los problemas de la calificación de los alumnos, lo que adquiere carácter de prioridad. Entonces, el director adquiere también el rango de integral. El director es el principal pedagogo, debe de dominar el contenido de los diferentes contextos de actuación del maestro para orientar pedagógicamente a estos y evaluar la calidad del proceso y sus resultados.

Asumiendo los planteamientos de la psicología se considera que "... la combinación determinada de rasgos psíquicos de la personalidad, condicionales de la obtención de resultados valiosos de la educación, el estudio del contenido, la estructura de la actividad pedagógica con elocuencia en el desarrollo de las capacidades pedagógicas, está orgánicamente vinculada a la asimilación de



aptitudes y hábitos correspondientes en el proceso de asimilación de aptitudes y hábitos correspondientes en el proceso de asimilación y aplicación que, en diferentes situaciones asimilan, desarrollan y forman las capacidades pedagógicas como formaciones personales integrales que garantizan el éxito de la actividad docente” (Mujina, 1979).

La capacidad pedagógica son las propiedades psíquicas individuales de la personalidad del maestro manifestadas en sus conocimientos pedagógicos, capacidades organizativas y constructivas y otros pequeños detalles necesarios para su trabajo pedagógico como son reacciones rápidas, amor a los alumnos, brindar atención, o sea, capacidades del carácter multifactorial de la formación de la personalidad, el dominio y la toma de conciencia de las propias capacidades.

Estos criterios particulares de un tipo de actividad como la pedagógica no entran en contradicción con lo que expone la psicología, porque asume algunas características que en su esencia están presentes como son rasgos o formaciones integrales de la personalidad del maestro o el profesor, que combina, y se convierten en condición de la obtención de resultados valiosos que son garantía para el éxito y el reconocimiento. Además de potenciar el desarrollo de hábitos, aptitudes, habilidades, etc., en su vínculo orgánico con esta.

La capacidad pedagógica dada la estructura de sus cualidades es una capacidad específica o particular que es, a su vez, de tipo principal y la conforman otras cualidades que son indispensables para la realización del desempeño profesional del maestro o profesor y que en este caso se distingue dentro del grupo que conforman la personalidad del directivo de la actividad



educacional. Es oportuno señalar que los elementos que aporta la definición analizada son postulados de utilidad para definir la capacidad de dirección educacional.

Las capacidades pedagógicas no solo son condición de una actividad docente exitosa sino también su resultado. Se ponen de manifiesto, se conforman y desarrollan en la estructura general de las características, actitudes y acciones psíquicas de la personalidad del maestro y constituyen una síntesis de cualidades de la inteligencia, los sentimientos y la voluntad del individuo. Lo expresado tiene validez para la actividad que desarrolla el directivo como docente, aun cuando no esté frente al salón de clases, él debe de ser ejemplo del desarrollo de esta capacidad para el claustro y el colectivo pedagógico, en todos y cada uno de los contextos de actuación donde se ha señalado que debe desplegar su labor.

Se denotan dentro del campo de las capacidades pedagógicas, las constructivas, académicas, didácticas, expresivas, perceptivas, comunicativas y organizativas. Pero, además, el director, al igual que el maestro, ha de contar con las aptitudes y hábitos correspondientes a estas capacidades para resolver de un modo creativo las tareas de la enseñanza.

El análisis realizado acerca de los términos capacidad de dirección y capacidad pedagógica, aplicados al directivo educacional, conducen a la profundización del término capacidad de dirección educacional. El concepto capacidad de dirección educacional es un concepto restringido del concepto capacidad de dirección, por lo que no resulta conveniente analizar dicha capacidad desde los supuestos teóricos y prácticos de la dirección, ya que requiere asumir otros conocimientos desde el punto de vista sociopsicológico y pedagógico que son esenciales en la actividad del directivo educacional, el cual interactúa con sus subordinados, consigo mismo y con



el entorno, en correspondencia, con lo declarado en los documentos normativos para la dirección educacional.

La capacidad de dirección educacional es entendida, de manera general, como el nivel de preparación que tiene cada cuadro para dirigir científicamente la educación. La capacidad de dirección puede utilizarse como expresión del grado de eficacia en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección, ya que la práctica ha demostrado que la verdadera prueba de la capacidad de dirección de los administradores radica en la eficacia con lo que dirigen y orientan su trabajo hacia un enfoque más humano y de multihabilidad.

En el sector de la educación, la capacidad de dirección se concibe como el nivel de preparación que tiene cada cuadro para dirigir científicamente la educación, determinado por el conocimiento científico, pedagógico, técnico metodológico, ideopolítico y de dirección educacional con que cuenta para sustentar su autoridad real. Una elevada capacidad de dirección puede conducir a un proceso de dirección eficaz, en que el directivo debe desarrollar las habilidades para el ejercicio de las funciones de dirección. También es válida la alusión que se hace de los valores, por la tendencia actual de la dirección en valores y su evaluación, además, se considera el doble enfoque de la dirección, o sea, tiene en cuenta lo técnico organizativo y lo sociopsicológico.

La capacidad de dirección es mucho más que el nivel de preparación que posea el cuadro. El nivel de preparación que posee el directivo se debe, precisamente, al desarrollo de sus formaciones que, de manera armónica, se integran producto del condicionamiento social que brinda la educación y la enseñanza, y la apropiación que haga el directivo de esta influencia, a partir de determinadas aptitudes que posea.



Lo planteado le permitirá asumir un rol más eficiente en el desarrollo de su desempeño profesional al dirigir de forma científica y cumplir con los objetivos de la organización que dirige. Por consiguiente, la capacidad de dirección educacional se expresa en el trabajo científico pedagógico y técnico metodológico, que posibilita la dirección de la actividad educacional.

La capacidad de dirección educacional debe ser evaluada tanto en el proceso como por los resultados que se alcancen, a partir de los componentes esenciales que se recogen y tomando en consideración lo técnico organizativo y lo sociopsicológico inherente a la dirección, así como lo científico pedagógico y lo técnico metodológico que caracteriza y diferencia a la actividad educacional de otras actividades.

2.3. La evaluación de la capacidad de dirección en el contexto de actividad educacional

La evaluación es una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona. Es un término de gran aplicación en la práctica social, no es privativo de la actividad de dirección, pero en el caso de esta actividad puede complementarse y enriquecerse con otras ciencias como es el caso de la pedagogía, debido al tipo de actividad que desarrolla el directivo educacional y sus características.

La acepción de este término coincide en señalar que es la acción de apreciar, señalar el valor de una cosa, estimar, calcular el valor de una cosa. Muchas de las sinonimias concuerdan con las acepciones mencionadas, como son los casos de estimación, cálculo, apreciación. Además, se suman otros sinónimos como tasa, valoración y aprecio.

La aparición del término evaluación está asociada al proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos de América, a principios de siglo XX, con el que la escuela debió adecuarse a



las exigencias del aparato productivo. Henry Fayol (1916), en la publicación de su obra *Administración general e industrial*, estableció los principios básicos de toda administración. Ellos son planear, realizar y evaluar, de manera casi inadvertida, estos principios penetran en la escuela como pautas didácticas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógicas y del proceso pedagógico en sentido general, incluyendo las relaciones que se establecen entre los componentes personales del mismo (Valdés, 2017).

En el contexto de la actividad educativa donde desarrollan su actividad los directivos educacionales, la historia de la evaluación educativa es amplia. Se destaca Ralph Tyler quien popularizó el término en los primeros años de la década del treinta, desarrolló una nueva concepción de la evaluación con un enfoque conductista. Estos elementos que se aportan acerca de la evaluación educativa constituyen referentes con respecto al contexto donde se desarrolla la evaluación del directivo y tienen puntos de contacto en cuanto al tratamiento que se le da a la evaluación desde el ángulo pedagógico y psicológico referido a sus características.

Según Valdés (2017), Ralph Tyler publicó dos libros donde estableció las premisas de un modelo evaluativo cuyas referencias eran los objetivos. De acuerdo con este modelo la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo, con los objetivos propuestos inicialmente. Definió la evaluación como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.

Según refiere el autor antes citado, posteriormente, Cronbach agrega un nuevo e importante elemento para la concepción de la evaluación que predomina en nuestros días. La definió como



“la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”, o sea, que la consideró un instrumento para la toma de decisiones. Esta definición es complementada por Scriven cuando planteó que "... la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos incorporando al sistema general la actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de la situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educacional valorada”.

Esta última definición parece más acertada a partir de que conceptualiza la evaluación como un proceso sistemático y con el objetivo de mejorar la actividad educacional, lo que permite el perfeccionamiento continuo del proceso. Se comporta esta definición de evaluación por los elementos que aporta referentes a las características que debe poseer y que están relacionadas con la labor del directivo, al efectuar el acto de la evaluación y la influencia que ejerce en sus subordinados.

Además, se comparten los criterios emitidos en cuanto al análisis que se hace de esta definición de Scriven, pues incluye en su concepción la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el método de lo que se realiza para decidir si conviene continuar o no con el programa educativo. Esta posición añade algunos elementos a la tarea de evaluar como son la ideología del evaluado y el sistema de valores imperantes.

La evaluación debe reflejar los distintos momentos del proceso y el nivel de desarrollo que alcanza el directivo. Considerando que la evaluación ha de valorar tanto el proceso como el resultado de la actividad de estos y su desempeño; desde el contexto de la pedagogía la misma



ofrece modelos de actuación didáctica para los directivos, enriqueciendo su proceso de profesionalización.

En la actualidad, se manifiesta una tendencia hacia una evaluación más integral y globalizadora de manera que refleje en los distintos momentos del proceso, el nivel de desarrollo alcanzado por la personalidad del directivo y, cada vez más, se considere, como se planteó anteriormente, que la evaluación debe valorar proceso y resultado, a través de determinados indicadores que reflejen lo más fiel posible las manifestaciones del proceso o del resultado a evaluar.

Los criterios sobre la evaluación han sido diversos y contradictorios en algunos casos a causa de la confrontación entre el modelo positivista que hace énfasis en los hechos cuantificables, la comprobación, la medida (paradigma cuantitativo), y el modelo humanista que pone el acento en las interrelaciones, la comunicación, la interpretación situacional de los hechos y los acontecimientos, los valores que asignamos a las cosas en relación con las necesidades (paradigma cualitativo).

Estos modelos representan extremos con grandes limitaciones, si queremos hacer una evaluación objetiva con un carácter holístico. Sin embargo, lejos de ser antagónicas, presentan cierta complementariedad cuando se usan ambas en la evaluación, de forma combinada, acorde con el objetivo y sus particularidades. Consecuente con el enfoque que debe caracterizar la práctica pedagógica, se asume la última valoración a pesar de que la capacidad de dirección por su carácter se acerca más al paradigma cualitativo.

El desarrollo de la educación como necesidad exige del perfeccionamiento de la evaluación como uno de los medios para lograr y orientar el proceso. La evaluación tiene un carácter integral y se



basa en determinados principios, siendo esta una sola. Como uno de los procesos esenciales del proceso de dirección se señala a la evaluación, la cual parte de la definición de los objetivos, y concluye, con la determinación del grado de eficiencia del proceso dado por la medida en que la actividad de dirección haya logrado como resultado los objetivos propuestos en su gestión.

Una evaluación que cumpla con lo expresado acerca de su carácter como uno de los componentes esenciales de la dirección, debe cumplir con determinadas exigencias (Valdés, 2017).

- Tener un carácter procesal.
- Ser objetiva, sistemática, individual, comunicativa, grupal, integral, confiable, aplicable en las condiciones y en el tiempo disponible.
- Cumplir con las funciones para la cual se diseña.
- Ajustarse al contenido.

El bajo entrenamiento de quien evalúa es razón en muchas ocasiones de la deficiente evaluación del desempeño profesional, lo que se aprecia en las situaciones incómodas, estados de ánimos y evasión de la tarea. Los esfuerzos para mejorar la capacitación del evaluador deben de incluir los siguientes pasos (Aponte, 1994).

- a) Capacidad para registrar información relevante sobre los individuos por evaluar mediante la observación personal, revisión de archivos, o comunicación con otras personas que mantienen contacto con el directivo que se va a evaluar.



- b) Habilidad para juzgar sin sesgos, apreciando el esfuerzo, especialmente, cuando no ha alcanzado los objetivos, por causas fuera del control del directivo.
- c) Disponibilidad para revisar conjuntamente con el evaluado el desarrollo de los objetivos de mejoramiento.
- d) Destreza para suministrar al directivo, los resultados de la evaluación sin dejarse llevar por la tendencia a darle más importancia a los puntos débiles de su comportamiento y logrando el compromiso del evaluado para mejorar.

El acto evaluativo está rodeado de cierto escepticismo, por lo que es necesario aprender a conducirlo. Entre los consejos que propone Aponte (1994) y que son asumidos para la evaluación de los directivos pueden citarse los que siguen.

1. Antes de tratar con el evaluado examine con detenimiento su trabajo.
2. Escuche.
3. Si el evaluado se sobreestima, invítelo a expresar por qué.
4. Reflexione sobre cómo evaluar los errores de otros.
5. Critique siempre el redimiendo o el comportamiento, no a la persona.
6. Posea un entrenamiento adecuado. Capacitar en todo lo relacionado con el proceso de medición del desempeño.



7. Evite las barreras provocadas por vivencias, experiencias y características personales del evaluador y el evaluado que puedan afectar el proceso.
8. Brinde emotividad y confianza.
9. Cree las condiciones adecuadas de ventilación, iluminación y un clima psicológico adecuado.
10. Establezca propósitos combinados de reconocimiento al desempeño especial, así como la oportunidad de mejoramiento del potencial del directivo.
11. Facilite la comunicación vertical.

Para evaluar a los directivos deben usarse métodos basados en técnicas específicas que consideren las características propias de la actividad en que se desempeña el evaluado. Con ellos, puede evitarse la presencia de efectos psicológicos de halo, aureola, tendencia central, extremos asimétricos e importancia de los evaluadores que inclinan a desenfocar el resultado obtenido por el individuo en su trabajo (Zerrille, 2018).

Es necesaria la reflexión de la conveniencia de la aplicación de los métodos y sus procedimientos de forma combinada, porque la aplicación de un solo método nunca podrá brindarnos una información objetiva e integral del aspecto o aspectos que se evalúan con lo cual no se garantiza la justeza del acto evaluativo. La literatura especializada describe métodos de evaluación y cada uno presenta sus ventajas y desventajas, no existe un método ideal o universal aplicable a todas las personas, todos los puestos, todas las organizaciones y situaciones. Su selección depende de numerosos aspectos como son el tipo de puesto de trabajo, los aspectos o características que se



desean medir, la cultura empresarial existente, los objetivos que se persiguen y diversos elementos organizativos que siempre habrá que tomar en consideración.

Ventajas que proporciona el proceso de dirección en la escuela

- Compulsa la inteligencia colectiva en la búsqueda de mayor eficiencia del trabajo educacional.
- Eleva el protagonismo de los trabajadores en el quehacer científico- pedagógico.
- Enriquece con nuevas ideas los modos de actuación del trabajo educacional.
- Favorece la integración de los trabajadores que participan en los diferentes niveles de organización de la actividad científica en la escuela.
- Constituye una extraordinaria vía de superación y capacitación profesional.
- Promueve y favorece el proceso de autotransformación de la escuela, en función de lograr mejorar la calidad del proceso docente-educativo.

2.4. Fundamentos teóricos de la actividad científica en la educación

En este epígrafe se analizan los fundamentos teóricos que sustentan la actividad científica en la educación. La literatura consultada llevó al conocimiento de autores que han abordado la temática de estudio concerniente a esta temática. Entre estos se encuentran Victoria Arencibia, Eva Escalona, Gilberto García, Justo Chávez, María Victoria Chirino, Roberto Valledor, Margarita Ceballo, Aldo Pérez, Araceli Valdés, entre otros. El prisma de análisis y propuestas es amplio, como regla general se observa una tendencia a modelar la organización del trabajo científico en los diferentes niveles del sistema educacional; en la generalidad de ellos el escenario de actuación rebasa el marco de la escuela.



La actividad científica tiene su base en la filosofía, quien le brinda a la ciencia una metodología global y una concepción del mundo, pero se debe señalar que cada ciencia tiene sus propios métodos y que la filosofía da una noción de lo general y lo particular, mediados por eslabones complejos. Marx en su tesis sobre Feuerbach plantea “Saber la verdad pertenece no solo al resultado, sino también al camino, la investigación de la verdad debe ser la misma verdad...si desea que el resultado de una investigación sea verdadero... el proceso para lograrlo debe ser también verdadero”.

De este planteamiento se desprende que la verdad científica siempre es correcta, ya que se ajusta rigurosamente a las propiedades y relaciones específicas del objeto que refleja las propiedades temporales y los conocimientos particulares en que existe y se desarrolla, constituye una síntesis temporal, un resultado del pensamiento.

El análisis de ambos planteamientos permite llegar a la conclusión de que para conocer con acierto el mundo que nos rodea es imprescindible comprender correctamente la esencia del proceso cognoscitivo, dominar las leyes fundamentales de la gnoseología y conservar los métodos y procedimientos del conocimiento más avanzado que le dan una guía al logro de las investigaciones y que estas tengan un carácter verdaderamente científico. No hay conocimiento posible sin la acción de objetos del mundo material sobre nuestra conciencia, estos son la fuente del conocimiento, razón por la cual los conocimientos que llevamos a las aulas deben estar avalados por una rigurosa investigación de carácter científico.

Lenin, en su obra Materialismo y Empirocriticismo, señala: “Cada fase del desarrollo de la ciencia añade nuevos grados a esta suma de verdades absolutas; pero los límites de la verdad de



cada tesis científica son relativos, tan pronto ampliados como restringidos por el progreso interior de los conocimientos”. En estas ideas se demuestra que nuestros conocimientos están limitados históricamente en cada momento concreto; sin embargo, en la medida que la práctica y la ciencia progresan y se perfeccionan, la humanidad se acerca más a la verdad absoluta, pero sin agotarla nunca, ya que el mundo se encuentra en constante desarrollo y movimiento.

Es tarea de los educadores estar siempre investigando la manera en que conducirán el proceso docente-educativo de forma general, cómo les demostrarán a los estudiantes el contenido y cómo este llegará a todos y a cada uno de ellos de forma científica. En este sentido, la teoría del conocimiento formulada por Lenin expone los términos siguientes: “de la contemplación viva al pensamiento abstracto; y de este a la práctica; tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad; del conocimiento de la realidad objetiva”. Dicha teoría considera la interacción de la teoría con la práctica, premisa indispensable para toda actividad, incluso, la que desarrollan los docentes investigadores para la solución de los problemas por la vía científica.

En relación con el estudio de la ciencia, planteó que es necesario comprender los diferentes enfoques que la han caracterizado, por ejemplo, como forma de actividad humana, como fundamento, como forma de conciencia social, como experiencia acumulada por la humanidad, como sistema de conocimientos teóricos acerca de la realidad objetiva, como actividad y conocimiento, como proceso y resultado. Por el hecho de encontrarse presente durante la apropiación de saberes es sustentada por el investigador, al tener presente que la muestra seleccionada tendrá acceso a hechos concretos donde la ya citada teoría halla su cabal materialización.



En investigaciones realizadas por el Consejo Internacional de Uniones Científicas (CIUC) se comprobó que existen más de 150 definiciones de Ciencia. A continuación, se explicitan algunas de ellas.

La ciencia es el conjunto de conocimientos humanos aplicable a un orden de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí (Martí, 1875). Esta definición posee un carácter cognitivo, se observa la concatenación de los elementos del conocimiento humano.

Otra definición de ciencia es ofrecida por el filósofo búlgaro Pavlov (1949), Para él, la ciencia es ciencia solo en tanto y en la medida en que es una unidad del sistema de conocimientos (conceptos, categorías y leyes) y del método del conocimiento de un objeto dado o un aspecto dado de la realidad. La ciencia es una unidad dialéctica entre tres componentes.

1. El sistema de conceptos, categorías y leyes.
2. El método de conocimiento.
3. La vinculación de la práctica como punto inicial, fin supremo y criterio del conocimiento.

En la definición anterior se evidencia la articulación entre lo cognitivo y el método, con la práctica como criterio del conocimiento.

Según Álvarez de Zayas (2000), la ciencia es el sistema de conocimientos del hombre sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que surge y se desarrolla sobre la base de la práctica. Es el reflejo de las irregularidades del mundo objetivo en forma de conceptos, leyes, relaciones y teorías. De esta definición se desprende que la ciencia estudia sistemas completos no aislados,



estudia el objeto en todas sus relaciones, tanto internas como externas y como subsistema dentro de otros sistemas más amplios.

Por otro lado, la ciencia es en su sentido más amplio se emplea para referirse al conocimiento sistematizado en cualquier campo, pero que suele aplicarse sobre toda la organización sensorial objetivamente verificada (Colectivo de autores, 2002). Esta definición aborda el conocimiento diario, permanente, que se puede verificar, comprobar, palpar, que es real, científico, verdadero, y que corresponde a todas las ciencias del saber humano.

Según el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente de Cuba (2000), la ciencia es la esfera de la actividad humana dirigida a la adquisición sistemática, mediante el método científico, de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que se refleja en las leyes fundamentales y tendencias del desarrollo. Esta definición les confiere gran importancia a las vías, métodos y las leyes que rigen el desarrollo. En ella se expresa lo nuevo, el conocimiento que surge a diario del saber sobre la investigación cotidiana del hombre.

Según Bernal, la ciencia puede ser considerada como una institución, como un método, como una tradición acumulativa de conocimientos, como un factor principal en el mantenimiento y desarrollo de la producción. El autor asume la ciencia como una unidad en la que hay que tener en cuenta los conocimientos, categorías, leyes, métodos, práctica y conocimientos, de una forma integral.

Lanuez considera la ciencia como el conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificados que hacen referencia a objetos de una



misma naturaleza. En esta definición se expresa el resultado racional que tiene la existencia de los métodos, constituidos por sistemas básicos, conceptos e hipótesis.

Para el Diccionario Filosófico, la ciencia es la esfera de la actividad investigativa dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ello. Ciencia es los métodos de trabajo de investigación científica y sus categorías, el sistema de información científica, así como la suma de conocimientos existentes que constituyen las premisas, el medio o el resultado de la predicción científica.

Para Núñez, la ciencia se puede analizar como sistema de conocimientos que modifican nuestra visión del mundo real y enriquece nuestra imaginación y nuestra cultura; se le puede comprender como proceso de investigación que permite obtener nuevos conocimientos, los que, a su vez, ofrecen posibilidades nuevas de manipulación de los fenómenos. Es posible atender a sus impactos prácticos y productivos, caracterizándola como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riquezas. La ciencia también se nos presenta como una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura y con funciones sociales bien identificadas.

Finalmente, por ciencia se entiende un saber de conocimientos en desarrollo, en relación con la verdad, lo que supone la solución del problema científico, adelantamiento de la hipótesis, conformación de teorías con carácter teórico cognoscitivo, ideológico, valorativo y práctico transformador. Además, hace una interpretación con un enfoque histórico y sistemático de ella, a partir del estudio en unidad de las relaciones sociales del trabajo científico de la sociedad.



Como se observa esta concepción dada por el texto, no admite la existencia de un condicionamiento lineal o mecánico entre la sociedad y la ciencia, por el contrario, ubica a esta, como un fenómeno socio-cultural complejo, que posee sus propias fuerzas motrices con capacidad de penetración en la vida material y espiritual, lo que la inserta como un factor decisivo en la vida de la sociedad.

Es por ello que, en nuestra sociedad y en la educación, la ciencia está al servicio del hombre en todos los sentidos, en lo cognoscitivo y lo valorativo, en la concepción que tiene nuestro pueblo del concepto de hombre, de humanismo. Un importante papel en la dirección científica lo desempeña la sistematización pedagógica, por lo que se necesita conocer el desarrollo de la educación y cómo darle un matiz científico al proceso docente-educativo.

La sistematización tiene un enfoque histórico cultural, ya que, aunque se apropien de ella por separado cada individuo, se tiene en cuenta el ambiente socio cultural que se logra a través de una buena comunicación. Por otra parte, las acciones dirigidas a elevar la efectividad de la dirección científico-pedagógica, también, se sustentan en el enfoque histórico cultural, en la que se asumen los principios y postulados de esta teoría y de su máximo representante Vigotski.

Es responsabilidad del docente y/o cuadro de dirección estar conscientes de que las acciones que diseñen deben responder a los principales problemas que presenta el proceso docente-educativo, trabajar para transformar la realidad de forma positiva y creadora. Ese es el fin de nuestra educación, llevarla de forma científica a los estudiantes, en una sociedad avanzada, y que se desarrolla por sus propios esfuerzos e inteligencia. Hay que hacerlo de forma planificada, combinar las investigaciones fundamentales con los avances científico-técnicos de otros países y



fortalecimiento progresivo del potencial científico mediante el desarrollo de recursos materiales y humanos.

La actividad científica se concibe como la forma que permite se materialice la toma de decisiones y ejecución de acciones para la gestión, orientada a resolver los principales problemas presentados y perspectivas de trabajo educacional en el ambiente escolar, de acuerdo a la política científica trazada por la institución. La actividad científica se caracteriza por ser un proceso consciente y metódico, que parte de los problemas, necesidades y contradicciones, que se fundamentan, en la teoría y la práctica, y el resultado que permite la búsqueda de nuevos hechos científicos.

Finalmente, aun cuando se admite que las características de las ciencias son diversas y existen diferentes definiciones aportadas, la noción que damos a la actividad científica descansa en que la comprensión de la ciencia como actividad conectada a todas las restantes formas de actividades humanas, se produce en marcos socioculturales, políticos y económicos concretos.

2.5. Organización y dirección de la actividad científica en la educación

La actividad científica como arma fundamental en el proceso docente-educativo es de vital importancia para el logro de los objetivos que se proponen. La elaboración de una concepción pedagógica que sistematice los principales hitos de la práctica educacional, constituye uno de los más claros propósitos de los investigadores.

Determinar, quiénes participan en la dirección y organización de la actividad científica en la escuela, constituye un momento importante en su proceso de dirección. Para ello, se hace



necesario entender que, en la educación, a diferencia del resto de las actividades sociales, el proceso de dirección adopta características muy peculiares que las distinguen.

- Lo que se dirige no son instituciones, territorios, sino personas o grupos de personas que participan en ellos.
- Los resultados están condicionados a un nivel de desarrollo y capacidades del personal que lo integra, al grado de motivación, participación y compromiso de cada uno de sus miembros en la gestión general que se realiza.
- Transcurre en un proceso de formación de hombres, por lo que el resultado de un trabajo de mala calidad se convierte en una carga social.
- Todo el sistema descansa sobre factores humanos; la materia prima son personas, los medios de producción son personas y todos los procesos que se realizan tienen lugar en el campo de las relaciones interpersonales.
- Todos los funcionarios y docentes de la institución son, a la vez, sujeto y objeto de dirección.

2.5.1. Componentes del sistema para la actividad científica en la educación

Está presidida por el director e integrada por la línea de mando, así como por representantes de los órganos de dirección y técnicos del centro, con subordinación vertical a él y por las estructuras para el trabajo científico asociada a los organismos políticos, de masas, estudiantiles y comunitarios. El consejo de dirección está presidido por el director e integrado, además por los jefes de cada una de las diferentes estructuras funcionales, (línea de mando). Dicho consejo



constituye el elemento rector para el proceso docente-educativo y se encarga de las siguientes funciones.

- Precisar los fines, objetivos y prioridades comunes a partir de las direcciones principales del trabajo del Ministerio de Educación y la problemática educacional en el contexto escolar.
- Garantizar la unidad de acción del sistema y su capacidad de adaptación a los cambios que le impone el entorno.
- Definir y asegurar el potencial científico y los recursos materiales que se requieran.
- Prever y establecer los resultados que deben alcanzarse a corto, mediano y largo plazo.

El resto de las estructuras funcionales que participan en el proceso, teniendo como base las precisiones derivadas del consejo de dirección, planifican, organizan, regulan y controlan el desarrollo de la actividad científica en la práctica escolar.

2.5.2. Acerca del sistema de la actividad científico-pedagógica en la escuela

La actividad científico-pedagógica se entiende como la forma organizada que permite que se materialice la toma de decisiones y ejecución de las acciones para la gestión de la investigación, orientada a resolver los problemas presentes y perspectivas del trabajo educacional en el contexto (Pérez, 2000). La actividad científica, según Castellano (2005), es la forma especial de la actividad humana dirigida conscientemente a la obtención metódica y sistemática de conocimientos objetivos sobre la realidad natural y social, y sobre la propia subjetividad del ser humano.



La forma en que se organice, en los centros, esta actividad es muy importante, por lo que debemos planificarla de acuerdo con las necesidades y condiciones específicas de cada uno de ellos. Pero, ¿cómo hacerlo?, el punto de partida lo constituye la determinación del banco de problemas del centro, que son cuestiones derivadas del diagnóstico del profesor, del estudiante, del centro o la comunidad y, por tanto, consideradas para definir la estrategia que patencie transformación.

La actividad científica como condición indispensable para el perfeccionamiento educacional, prevé y promueve el desarrollo de la educación, estimulando el estudio y profundización de los problemas pedagógicos, así como la proyección de la educación con un sentido renovador, perspectiva, mediante la utilización de vías y métodos de la ciencia. La investigación científica es reconocida tradicionalmente como el método por excelencia de las ciencias. En su concepción más generalizada es considerada como un proceso de trabajo especializado y diferenciado, que comprende varios pasos o etapas y tiene como objetivo, fundamentar, describir y explicar teóricamente, predecir y transformar la realidad; para ello utiliza los métodos y procedimientos científicos.

La actividad científica se organiza a partir de programas, proyectos y experiencias pedagógicas de avanzada, que responden a los problemas y prioridades del país, los territorios, las empresas del organismo y los centros educacionales. A continuación, se profundiza en cada una de las vías mencionadas.



2.5.2.1. Vías para resolver los problemas que se presentan

Las investigaciones educativas son un proceso dialéctico de obtención de conocimientos científicos multidisciplinarios acerca de la realidad educativa, conscientemente orientados y regulados por el método científico, con la finalidad de producir determinados resultados científico-técnicos que posibiliten describir, explicar, predecir y transformar el objeto en correspondencia con el problema inmediato y prospectivo del desarrollo de la educación en el contexto histórico concreto.

En trabajo científico metodológico constituye la actividad científica que se desarrolla para resolver un problema, utilizando los recursos que brindan las ciencias pedagógicas en el marco del proceso docente-educativo, con el objetivo de multiplicar, perfeccionar y desarrollar materiales, sistemas y procesos didácticos con vistas a obtener un resultado que perfeccione el proceso docente-educativo. Las formas del trabajo científico metodológico son la preparación metodológica, el sistema de clases y la preparación de las asignaturas.

La capacitación y la superación están en función de las necesidades individuales y colectivas de los docentes, encaminadas a dar respuesta y resolver los problemas que afectan el desempeño de estos en la dirección del proceso docente-educativo.

Otro aspecto de gran importancia en la actividad, lo constituye la realización de diferentes eventos. A continuación, se aluden los tipos de evento que pudieran efectuarse.

Preforum: se realizan para conocer el estado de terminación de las soluciones, donde se evalúa y se le dan recomendaciones a los autores. Se analiza, además, si puede pasar a ser cantera del plan



de generalización (se pueden desarrollar en todos los centros, aunque cada uno le da la organización y estructura que el centro considere mejor).

Exposición de prototipos: exponer en un lugar determinado del centro, los prototipos de los diferentes trabajos para ser observados y analizados por todos. Se realizan todos los trabajos que el centro considere necesario.

Evento técnico: cada comisión de base realiza su evento, en él cada autor presenta su trabajo, los cuales son evaluados por un jurado; primeramente, a nivel de aula, ciclo o grado, centro, y luego, en la provincia y nación. La ponencia se presentará escrita.

Plenaria de resumen: sesión para debatir los principales logros, dificultades, trabajos, soluciones, participación de las diferentes organizaciones, es decir, el resumen del trabajo realizado en la etapa. Se presenta por escrito y al final deben aparecer los objetivos de trabajo para la próxima etapa. Se puede realizar la estimulación aquí o en otro momento que resulte oportuno.

Congreso científico: es una junta de pedagogos que convocados a debatir y deliberar sobre diferentes temas relacionados con la educación, constituye y favorece al programa científico-técnico, estimula la aparición de nuevas ideas de la problemática abordada y se constituye como una importante vía de superación y capacitación de los docentes.

2.5.3. El trabajo en proyectos

En la literatura especializada, objeto de consulta, se ha encontrado un número considerable de definiciones respecto a los proyectos, que coinciden en la idea de entenderlos como unidad del proceso de planificación del desarrollo en determinada esfera de la vida social. Ander-Egg



(1999), al referirse a qué es un proyecto expresó que constituye un componente o unidad más pequeña que forma parte de un programa. El proyecto tiene máximo grado de concreción y especificidad, su elaboración consiste, esencialmente, en preparar un conjunto de acciones y actividades a realizar, que implican el uso de recursos humanos, financieros y técnicos, en una determinada área o sector, con el fin de lograr ciertas metas u objetivos.

El proyecto es un plan de trabajo con carácter de propuesta que concreta los elementos necesarios para conseguir unos objetivos deseables. Tiene como misión la de prever, orientar y preparar bien el camino de lo que se va a hacer, para su desarrollo (Pérez, 2004).

El Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) planteó que el proyecto constituye el plan prospectivo de una unidad de acción capaz de materializar algún aspecto del desarrollo económico o social. Esto implica, desde el punto de vista económico, proponer la producción de algún bien o la prestación de algún servicio con el empleo de una cierta técnica y con miras a obtener un determinado resultado económico o social.

Para Rosales (2016), el proyecto es una tarea innovadora que involucra un conjunto ordenado de antecedentes, estudios y actividades planificadas y relacionadas entre sí, que requiere la decisión sobre el uso de los recursos que apuntan a alcanzar objetivos definidos, efectuada en un cierto período, en una zona geográfica delimitada, y para un grupo de beneficiarios, solucionando problemas específicos o mejorando una situación existente o satisfaciendo parcial o totalmente una necesidad y, de esta manera, contribuir a los objetivos del desarrollo del país.

En esta definición se manifiesta el carácter creador e innovador del proyecto, introduce la racionalidad en la planificación, su papel como instrumento de transformación y su delimitación



poblacional, temporal y geográfica. Deja claro que implica un conjunto de actividades interrelacionadas, que involucran tiempo, costo y otros recursos, para el logro de un objetivo específico y de determinados resultados. Por tanto, no se puede obviar desde, esta óptica, que el proyecto es una actividad donde se prevé el presupuesto a invertir (cuánto va a costar), así como las fuentes y vías del financiamiento (cómo se va a costear).

2.5.4. Acerca de la experiencia pedagógica de avanzada

En la literatura consultada encontramos varios autores dedicados al estudio de la experiencia pedagógica de avanzada. No muy pocos autores son del criterio de que existe una relación muy estrecha entre la investigación acción participativa y la experiencia pedagógica de avanzada, que puede llegar a confundirse.

Reconocer los nexos entre estas formas de la ciencia es obligado, pues utilizan métodos y procedimientos científicos que la pueden concatenar; sin embargo, hay un límite visible. Por su naturaleza en la experiencia pedagógica de avanzada, el sujeto es portador del conocimiento, del método, de la vía de solución del problema (experiencia), mientras que, la investigación acción participativa se orienta a la búsqueda de solución del problema con un carácter participativo de todos los posibles implicados, pero estos no son portadores, en un inicio, de la vía de solución.

Es muy frecuente que dada la efectividad del proceder pedagógico del maestro se alcancen resultados en sus alumnos que puedan ser identificados por la calidad de la solidez de sus conocimientos, el desarrollo de habilidades docentes y/o específicas de su asignatura y la formación de convicciones y cualidades morales, entre otras. Cuando estos resultados son producto del trabajo docente-educativo, a través de una correcta aplicación de los principios y



métodos, en la práctica escolar, y responden a las necesidades planteadas por el desarrollo perspectivo de la pedagogía en aras de la optimización del proceso, estamos en presencia de una experiencia pedagógica de avanzada.

Skatkin (1978) la definió desde dos puntos de vista. En un sentido amplio, constituye la práctica docente que proporciona un resultado altamente positivo, que pueden no presentar elementos nuevos u originales, pero está fundamentada en una hábil aplicación de los avances de la pedagogía y sirve de modelo a aquellos que aún no han alcanzado la maestría. En un sentido estrecho, va a la práctica innovadora, es aquella que contiene elementos de búsqueda creadora, de novedad y originalidad, aquella en que el maestro crea métodos, procedimientos, medios. Su valor está dado porque describen nuevas vías en la práctica escolar y enriquece la teoría de la pedagogía.

Una vez conocidos estos elementos teóricos, es necesario conocer o descubrir la existencia de la experiencia pedagógica de avanzada en un docente o varios de ellos. Las siguientes interrogantes que surgen en la gestión de dirección a través de los diferentes órganos técnicos mediante despachos, visitas a clases u otras formas de interrelacionarse, pueden evidenciar la existencia de que un maestro es portador de una experiencia.

- ¿Por qué existe una diferencia de resultados docentes en un mismo grado? ¿Qué relación guarda con el maestro?
- ¿A qué obedecen los buenos resultados de un maestro?
- ¿Qué hace que los alumnos estudien más una asignatura determinada que otra? ¿Cuáles son las causas de este nivel de preferencias?



En resumen, es recomendable cuestionar, indagar el porqué de los buenos resultados, la responsabilidad y proceder del maestro que conlleva a ello. Luego de la evidencia, es necesario demostrar que esos resultados responden a la actividad creadora del maestro.



Capítulo 3. Los métodos del conocimiento científico para la dirección científica de la gerencia educativa

3.1. La modelación

La modelación es el proceso mediante el cual se crea una representación o modelo para investigar la realidad. El modelo ha sido definido por varios autores, posteriormente, se aludirán algunas definiciones.

Según Bisquerra (1989), un modelo científico es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría. Es un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad y que tiene por función básica la de ayudar a comprender las teorías y las leyes.

Para Pérez (1996), es un instrumento de la investigación creado para reproducir el objeto que se está estudiando, por tanto, es una representación simplificada de la realidad que cumple una función heurística que descubre nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio.

Para Álvarez (1997), es la representación de un objeto real que en el plano abstracto el hombre concibe para caracterizarlo y poder, sobre esta base, darle solución a un problema planteado, es decir satisface una necesidad.

Según Ruiz (1999), es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría.

El crecimiento del papel del método lógico de la modelación en la investigación científica está determinado, ante todo, por la lógica interna del desarrollo de la ciencia, en particular, por la frecuente necesidad de un reflejo mediador de la realidad objetiva que es el modelo. En el análisis



del método de la modelación encontramos un eslabón intermedio entre el sujeto y el objeto de investigación, que es el modelo. La modelación es justamente el método mediante el cual creamos abstracciones con el objetivo de explicar la realidad. El modelo como sustituto del objeto de investigación se nos muestra como algo semejante a él, donde existe una correspondencia objetiva entre el modelo y el objeto, aunque el investigador es el que propone especulativamente dicho modelo.

El modelo representa parcialmente la realidad. Se utiliza para predecir (función investigativa). Es una abstracción, es una esencia. El esquema forma parte del modelo, pero no lo constituye. En el modelo se revela la unidad de lo objetivo y lo subjetivo. Lo objetivo, en su contenido, se expresa en la relación entre las estructuras del modelo y el objeto. Lo subjetivo está vinculado con la necesidad práctica y real que tiene el investigador de resolver el problema que determina qué aspecto del objeto escoge para modelarlo. Es por ello, que la condición fundamental de la modelación es la relación entre el modelo y el objeto que es modelado. En la medida en que se logre dicha comunidad está dada por la necesidad práctica para la cual se ejecuta la operación de modelación y la posible solución del problema de la investigación, la que es determinada por el sujeto, escogiendo una alternativa de acuerdo con sus criterios.

La aplicación del método de la modelación está íntimamente relacionada con la necesidad de encontrar un reflejo mediatizado de la realidad objetiva. De hecho, el modelo constituye un eslabón intermedio entre el sujeto (investigador) y el objeto de investigación. La modelación es justamente el método mediante el cual se crea abstracciones con vistas a explicar la realidad.



Características de la modelación

- Permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado.
- Trata de representar claramente el objeto de estudio dentro de una realidad históricamente condicionada.
- Representa el sistema de relaciones de los elementos constitutivos de un problema objeto de estudio.
- Evidencia las contradicciones que están inmersas dentro de un proceso educativo, analizando los nexos y las relaciones de los elementos del fenómeno.

Componentes del modelo

1. Principios
2. Objetivos
3. Estrategia o metodología
4. Formas de implementación del modelo
5. Formas de evaluación

Estructura del esquema que representa al modelo

1. Objeto de investigación
2. Contradicción esencial



3. Sinergia

4. Sistema que lo integran

Requisitos del modelo

- Tener una determinada correspondencia con el objeto del conocimiento.
- Ofrecer información acerca de la estructura y las relaciones que se dan en el objeto de estudio.
- Ser operativo y mucho más fácil de estudiar que el fenómeno real.
- Poder sustituir al objeto de estudio, en determinadas etapas del conocimiento.

Principales tipos de modelos (Pérez, 1996)

- Modelo icónico: es una reproducción a escala del objeto real, donde se muestra la misma figura, proporciones y características que tiene el objeto real.
- Modelo analógico: es un esquema, diagrama o representación donde se refleja la estructura de relaciones y determinadas propiedades fundamentales de la realidad.
- Modelo teórico: utiliza símbolos para designar las propiedades del sistema que se desea estudiar. Tiene la capacidad de representar las características y relaciones fundamentales del objeto, proporcionar explicaciones y servir como guía para generar hipótesis teóricas.



Aunque el modelo muestra aspectos importantes para la teoría y ayuda a su comprensión, es necesario tener presente que es una visión simplificada y, por tanto, incompleta, de la realidad que puede presentarse compleja y de difícil comprensión.

3.2. Método sistémico-estructural-funcional

El método sistémico-estructural-funcional proporciona la orientación general para el estudio de los fenómenos sociales como una realidad integral formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción. Por sistema se entiende aquel conjunto de componentes de un objeto, que se encuentran separados del medio, están interrelacionados fuertemente entre ellos, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos, que posibilitan resolver una situación problemática.

Este método está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, las que determinan por un lado la estructura del objeto y por otro su dinámica, su movimiento.

El método sistémico-estructural-funcional está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan, por un lado, la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y, por otro lado, su dinámica, su funcionamiento.

La estructura es consecuencia del orden que establecen las relaciones entre los componentes donde unos adquieren mayor jerarquía y otros se subordinan, lo que conforma la organización del sistema, del modelo y del objeto que quiere reflejar. Además, las relaciones son la expresión



también del comportamiento del sistema como totalidad en que un componente es función dependiente de otro u otros. Esas relaciones se convierten en las leyes del movimiento del objeto.

El comportamiento del objeto sobre la base de las leyes o relaciones se manifiesta en las funciones del sistema. De ese modo, la función no es más que la actividad que manifiesta el sistema (el objeto) en su movimiento, en sus relaciones con el medio, sobre la base de su estructura interna.

Componentes del sistema: aquellos elementos principales cuya interacción caracteriza cualitativamente el sistema. Este debe estar integrado por los siguientes elementos.

- Estructura del sistema
- Relaciones funcionales
- Medio
- Nivel de jerarquía

Estructura del sistema

Es el modo de organización e interacción entre los componentes que lo integran y es consecuencia del orden que establecen las relaciones en que determinados componentes adquieren una mayor jerarquía y otros se subordinan. Se identifica por los aspectos siguientes.

- Es la característica de mayor estabilidad del sistema posibilitando que este mantenga su integridad.



- Está dada por el conjunto ordenado de relaciones entre sus componentes.
- Existen relaciones funcionales.

Las relaciones funcionales pueden ser de dos tipos: de coordinación y de subordinación. Las relaciones funcionales de coordinación se presentan en la vinculación que debe existir entre los componentes del sistema de igual grado de jerarquía. Las relaciones funcionales de subordinación se presentan en entre componentes del sistema de diferentes grados de jerarquía, donde un conjunto de elementos conforma un subsistema que, a la vez, se subordina a un sistema mayor.

La investigación debe revelar las relaciones funcionales que cumple todo sistema

- Relaciones funcionales entre componentes
- Relaciones funcionales entre las funciones de los componentes
- Relaciones funcionales del sistema
- Relaciones funcionales entre el sistema y el medio

Medio: es todo aquello que no forma parte del sistema.

Nivel de jerarquía: los distintos grados en que los sistemas se pueden ir integrando. La condición radica en que todos los nuevos sistemas que se van obteniendo tienen que cumplir los criterios anteriormente apuntados. Todo sistema presenta una estructura jerárquica, ya que está integrado por diferentes partes y componentes que pueden ser considerados, a su vez, como subsistemas.

Los sistemas inferiores sirven de base a los superiores y estos, a su vez, subordinan y condicionan a los inferiores.



Tipos de sistemas

- Sistemas concretos y sistemas abstractos
- Sistemas cerrados y sistemas abiertos

Limitaciones del método (Fuentes et al., 2004)

- La reducción al enfoque sincrónico, que no permite revelar la historicidad del proceso.
- La aplicación de un enfoque mecanicista y, por tanto, unilateral, que hace reducir el estudio de los elementos componentes del sistema a la suma de las partes que lo integran.
- Una concepción limitada del modelo de la totalidad desde el punto de vista metodológico en el proceso de comprensión de la realidad, que implicaría una visión también insuficiente del objeto que no permitirá interpretar el proceso con la requerida profundidad.

Un ejemplo de sistema son las categorías didácticas: objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación. Todos estos componentes tienen una relación de subordinación con respecto al sistema didáctico en su conjunto, y ellos entre sí deben tener una relación de coordinación.

3.3. La observación científica

La observación científica como método consiste en la percepción directa del objeto de investigación. La observación investigativa es el instrumento universal del científico. Esta permite conocer la realidad mediante la percepción directa de los objetos y fenómenos.



La tarea del método de observación consiste en conocer las particularidades cualitativas de los procesos que se estudian, y en poner al descubierto los vínculos y relaciones regulares que existen entre ellos. Constituye la base de este método, la percepción directa, por parte del investigador, de las manifestaciones de los procesos que se estudian en los respectivos tipos de actividad.

El rasgo más característico del método de observación es el estudio del fenómeno o proceso que se investiga directamente, en las condiciones naturales de surgimiento, en la forma en que ocurre en la vida real. Este excluye la utilización de procedimientos que pudieran ocasionar cambios o alteraciones del curso natural de los fenómenos estudiados; gracias a estos el referido método permite conocer el objeto en toda su plenitud y con la veracidad vital de sus particularidades cualitativas.

Este método es insustituible al resolver la tarea de la descripción del fenómeno. Cuando, por el contrario, se utiliza con el objetivo de explicar o interpretar, permite resolver estas tareas por medio de la comparación y el análisis de los hechos de la vida observados directamente.

La observación como procedimiento puede utilizarse en distintos momentos de una investigación más compleja. En su etapa inicial, se usa en el diagnóstico del problema a investigar y es de gran utilidad en el diseño de la investigación. En el transcurso de la investigación puede convertirse en procedimiento propio del método utilizado en la comprobación de la hipótesis. Al finalizar la investigación, la observación puede llegar a predecir las tendencias y desarrollo de los fenómenos de un orden mayor de generalización.



La observación científica presenta las siguientes cualidades que la diferencian de la observación espontánea y casual.

- La observación científica es consciente y se orienta hacia un objetivo o fin determinado. El observador debe tener un conocimiento cabal del proceso, fenómeno u objeto a observar, para que sea capaz, dentro del conjunto de características de este, seleccionar aquellos aspectos que son susceptibles a ser observados y que contribuyen a la demostración de la hipótesis.
- Los fenómenos que se someten a estudio se observan en condiciones habituales para ellos y sin introducir cambios en su curso natural. El hecho mismo de la observación no debe alterar el fenómeno que se estudia.
- La observación científica debe ser cuidadosamente planificada donde se tengan en cuenta, además de los objetivos, el objeto y sujeto de la observación, los medios con que se realiza y las condiciones o contexto natural o artificial donde se produce el fenómeno, así como las propiedades y cualidades del objeto a observar.
- La observación se realiza en las condiciones más características del fenómeno estudiado, por ejemplo, las particularidades del proceso de lectura relacionada con la lengua inglesa es mejor observarlas durante la clase de idioma inglés.
- La recopilación del material por medio de la observación se lleva a cabo según el plan (cronograma) confeccionado previamente, en correspondencia con las tareas científicas o de investigación. Esto facilita la selección de materiales objetivos que son característicos del fenómeno estudiado.



- La observación no debe realizarse de una vez, sino sistemáticamente; la cantidad de observaciones y el número de personas que se observan debe ser suficiente para obtener resultados significativos.
- Al realizar observaciones es necesario tomar en cuenta el amplio círculo de circunstancias que acompañan al fenómeno principal, por ejemplo, al estudiar el proceso de lectura en una lengua extranjera se debe considerar no solo las particularidades de los procesos de decodificación y redecodificación, sino también el ritmo, entonación, fluidez, condiciones externas en las que se lleva a cabo la clase de idioma extranjero, motivaciones por este proceso, habilidades en la lengua materna, competencia comunicativa de los alumnos, conocimiento acerca del tema que leen, la composición de los alumnos que se someten a prueba (sexo, edad, nivel, competencia socio-cultural), las particularidades metodológicas de la enseñanza (calificación del profesor, métodos de enseñanza que utiliza), etc. La comparación de los datos que se obtienen por vía de la observación permite no solo describir, sino también explicar el fenómeno dado, al indicar su condicionalidad por alguna de las circunstancias concomitantes.
- El fenómeno que se estudia debe observarse en las distintas condiciones que cambian de manera regular, por ejemplo, los hechos que caracterizan un entendimiento, comprensión o interpretación inadecuada de un texto determinado se deben observar tanto en las primeras, como en las últimas clases en el horario del día.
- Los resultados de las observaciones deben registrarse de forma exacta, tal y como los fenómenos ocurren. No se debe confundir la observación con la interpretación que realiza el investigador. Se debe realizar un acta de la observación donde se anotan con suficientes detalles



los índices que caracterizan tanto los hechos fundamentales como los concomitantes. Los hechos que se observan de acuerdo con el cronograma se registran sin ninguna selección o exclusión arbitraria. El acta de la observación debe ser el tratado fiel del fenómeno observado.

- La observación científica debe ser objetiva, ella debe estar despojada lo más posible de todo elemento de subjetividad, evitando que sus juicios valorativos puedan verse reflejados en la información registrada.

Mediante la observación se recoge la información de cada uno de los conceptos o variables definidas en la hipótesis de trabajo, en el modelo diseñado. Cuando esto se cumple decimos que existe validez en la observación. El documento guía de la observación debe ser lo suficientemente preciso y claro para garantizar que diferentes observadores al aplicarlo en un momento dado, lo entiendan y apliquen de la misma manera. Cuando este requisito se cumple decimos que la observación es confiable.

3.4. La entrevista

La entrevista es una técnica de recopilación de información mediante una conversación profesional, con la que además de adquirirse información acerca de lo que se investiga, tiene importancia desde el punto de vista educativo. Los resultados a lograr en la misión dependen en gran medida del nivel de comunicación entre el investigador y los participantes.

Con frecuencia, al realizar investigaciones es necesario recopilar datos que den una característica de las particularidades de los investigados (convicciones, intereses, aspiraciones, actitud hacia el colectivo, comprensión de las responsabilidades) y también de sus condiciones de vida, etc. En



esa dinámica el método de observación es poco útil, ya que requiere de mucho tiempo para obtener materiales detallados de esas cuestiones; entonces se emplea con éxito la entrevista, que por su esencia, es una conversación dirigida, concentrada alrededor de una cantidad limitada de cuestiones que son de interés en la investigación dada. La esencia de este método consiste en una conversación libre con las personas sobre las cuestiones que le interesan al investigador (la conversación no debe convertirse en una encuesta).

El material objetivo que se recopila, como es natural, tiene forma oral. El investigador juzga acerca del fenómeno que se estudia por las reacciones orales de sus interlocutores. La aplicación adecuada del método referido presupone los siguientes requisitos.

- 1) La capacidad del investigador para entrar en contacto personal con quien se somete a prueba; es bueno que este contacto se establezca mucho antes de la conversación.
- 2) La existencia de un plan de la conversación pensado al detalle, debe representar una lista formal de preguntas concretas que se espera formular a los participantes en la investigación o, más bien, un plan de tareas y problemas que formarán el material de conversación. En este método no solo el investigador puede formular preguntas, sino también los investigados.
- 3) Las habilidades del investigador para formular preguntas indirectas, que le permiten obtener los datos que le interesan.
- 4) La capacidad del investigador para puntualizar en los hechos que le interesan durante la conversación animada y de aclararlos sin recurrir a la confección de actas ni registro taquigráfico. Esto último, en ocasiones, complica injustificadamente el citado método y, por tratarse tan solo



de anotaciones formales, resulta difícil someterlos a análisis. El acta de la conversación se realiza directamente después de terminada con las impresiones aún frescas. En dicha acta se reflejan los datos obtenidos y puntualizados durante la conversación, deben ser reforzados con citas de algunas expresiones concretas.

5) La aclaración de la veracidad de los datos obtenidos, por medio de observaciones posteriores, con ayuda de datos complementarios recibidos de otras personas, etc.

Según el fin que se persigue con la entrevista, esta puede estar o no estructurada mediante un cuestionario previamente elaborado. Cuando la entrevista es aplicada en las etapas previas de la investigación donde se quiere conocer el objeto de investigación desde un punto de vista externo, sin que se requiera aún la profundización en la esencia del fenómeno, las preguntas formuladas se dejan a criterio y experiencia del entrevistador.

Si la entrevista persigue el objetivo de adquirir información acerca de las variables de estudio, el entrevistador debe tener clara la hipótesis de trabajo, las variables y relaciones que se quieren demostrar; de forma tal, que se pueda elaborar un cuestionario adecuado con preguntas que tengan un determinado fin y que son imprescindibles para esclarecer la tarea de investigación, así como las preguntas de apoyo que ayudan a desenvolver la entrevista.

Al preparar la entrevista y definir las propiedades o características a valorar (variables dependientes o independientes), es necesario establecer calificaciones, gradaciones cualitativas o cuantitativas de dichas propiedades, que permitan medir con exactitud la dependencia entre las magnitudes estudiadas, así como, calcular la correlación existente entre ellas aplicando métodos propios de la estadística matemática.



El éxito de la entrevista depende en gran medida del nivel de comunicación que alcance el investigador con el entrevistado, la preparación que tenga el investigador en cuanto a las preguntas que debe realizar, la estructuración de estas, las condiciones psicológicas del investigado, la fidelidad a la hora de transcribir las respuestas y el nivel de confianza que tenga el entrevistado sobre la no filtración en la información que él está brindando, así como, la no influencia del investigador en las respuestas que ofrece el entrevistado.

La entrevista es una técnica que puede ser aplicada a todo tipo de persona, aun cuando tenga algún tipo de limitación como es el caso de analfabetos, limitación física y orgánica, niños que posean alguna dificultad que le imposibilite dar respuesta escrita y otros.

Aquella entrevista que está estructurada a partir de un cuestionario la información que se obtiene resulta fácil de procesar, no se necesita de un entrevistador muy diestro y hay uniformidad en el tipo de información que se obtiene; sin embargo, esta alternativa no posibilita profundizar en los aspectos que surjan en la entrevista.

La entrevista no estructurada es muy útil en estudios descriptivos y en la fase del diseño de la investigación, es adaptable y puede aplicarse a toda clase de sujetos y de situaciones; permite profundizar en el tema y requiere de tiempo y de personal de experiencia para obtener información y conocimientos del mismo. En esta se dificulta el procesamiento de la información.

3.5. La encuesta

La encuesta es una técnica de adquisición de información de interés sociológico, mediante un cuestionario previamente elaborado, a través del cual se puede conocer la opinión o valoración



del sujeto seleccionado en una muestra sobre un asunto dado. En la encuesta, a diferencia de la entrevista, el encuestado lee previamente el cuestionario y lo responde por escrito sin la intervención directa de los que colaboran en la investigación.

En la encuesta, una vez confeccionado el cuestionario, no requiere de personal calificado a la hora de hacerla llegar al encuestado. A diferencia de la entrevista, la encuesta cuenta con una estructura lógica, rígida, que permanece inalterada a lo largo de todo el proceso investigativo. Las respuestas se escogen de forma especial y se determinan del mismo modo las posibles variantes de respuestas estándares, lo que facilita la evaluación de los resultados por métodos estadísticos.

3.6. El método de estudio de casos

El método de estudio de casos ha adquirido en la actualidad una importancia significativa en el campo de las ciencias sociales. Tuvo su auge durante los años 30 y, posteriormente, decayó su interés por la aplicación cada vez con más fuerza de los métodos cuantitativos. Los antropólogos fueron los primeros en darles status científico al método.

El estudio de casos puede entenderse como un procedimiento general utilizado para organizar el conjunto de datos disponibles en una investigación. Ello permite mantener la visión de conjunto del objeto de investigación y destacar su significación humana. La aplicación de este método se asocia con procedimientos que permitan recoger e interpretar los datos relevantes hasta darles significado en una singularidad, y por otro lado, es también un método de exposición de los resultados y conclusiones de esas indagaciones.



Algunos consideran al estudio de casos como una técnica poco precisa, que depende mucho de la subjetividad de los investigadores. Tal vez se debe a que durante un tiempo los investigadores de las ciencias sociales utilizaron la referencia a casos estudiados sin haber reconstruido o asumido explícitamente una concepción teórica sobre el objeto de investigación, sin precisar el criterio de muestreo, ni revelar los procedimientos de evaluación empleados. Ciertamente, algunos investigadores se valen de este método y llegan a sus conclusiones sin revelar claramente el camino siguiendo, lo que resta confiabilidad a su trabajo.

Debemos advertir que este método no es ajeno a los marcos teóricos de la comprensión del objeto. Toda investigación parte explícita o implícitamente de algunos supuestos teóricos, tanto de la teoría de la personalidad, o de la familia, del grupo; en fin, del objeto de nuestra indagación, como el enfoque metodológico correspondiente. Las concepciones teóricas no solo admiten la construcción de hipótesis sobre la dinámica que encontramos en los casos, sino también permiten definir cuál es la información relevante y explicar cómo se expresara en los métodos de indagación seleccionados. La lógica científica de esta concepción teórica orienta además como organizar la exposición de los resultados.

La utilización del enfoque de casos en investigación requiere del despliegue de un arsenal de métodos teóricos para profundizar en la comprensión epistemológica que está tras el estudio de casos se tiene que acudir a las categorías de lo general, lo particular y lo singular. También hay un paso constante de lo concreto a lo abstracto y luego un retorno a lo concreto. Unido a ello, se aprecia el proceso seguido de análisis y tesis para llegar a la topología generalizadora.



El estudio de casos se apoya en diversos métodos empíricos de obtención de la información.

- Observación del sujeto (o familia, grupo, etc.)
- Entrevista a profundidad
- Reconstrucción de la historia de vida
- Análisis de contenido de las producciones del sujeto.
- Aplicación de pruebas test psicológicos.

3.7. Las pruebas pedagógicas

En sentido general, una prueba es una tarea, actividad, ejercicio o conjunto de ellos que se le consignan a los sujetos, a fin de conocer sus características individuales (en psicología), o el nivel de aprendizaje alcanzado por los sujetos en alguna esfera de la actividad cognoscitiva, comunicativa, práctica o valorativa. Ellas ayudan a conocer la efectividad de la enseñanza y mejorar el control del proceso docente-educativo. De ahí, se precisan dos objetivos básicos de las pruebas pedagógicas.

1. Evaluar el aprovechamiento de los estudiantes en una determinada disciplina.
2. Diagnosticar el estado de los conocimientos, hábitos y habilidades en un momento determinado; por ejemplo, al inicio de un experimento.



Existe una diversidad de pruebas, como se muestra a continuación.

1. Prueba de conocimiento: examina cuán bien los estudiantes conocen los contenidos de las materias.
2. Pruebas subjetivas: evalúan las habilidades en un contexto natural.
3. Pruebas productivas: estas requieren de respuestas activas y creativas.
4. Prueba de norma de referencia: compara a cada estudiante del aula.
5. Prueba de puntos discretos: evalúa aspectos muy específicos.
6. Prueba de actitud: evalúa cuán bien preparados están los estudiantes en determinadas áreas del conocimiento.
7. Prueba de actuación: evalúa cuán bien los estudiantes aplican el conocimiento en otros contextos.
8. Prueba objetiva: en este tipo de prueba existe solo una elección.
9. Prueba receptiva: este tipo de prueba se sustenta en el reconocimiento.
10. Prueba de criterio de referencia: evalúa a los estudiantes a partir de determinados estándares, en vez de como otros estudiantes lo hacen.
11. Prueba mixta: combina varias habilidades.
12. Prueba de logros: evalúa el progreso.



Referencias

Afanasiev, V. G. (2019). *Dirección científica de la sociedad*. Editorial Progreso.

Alonso, S. (2022). *Conferencia sobre filosofía de la dirección educacional*. Ciencias Sociales.

Berr, S. (2015). *Líderes, el arte de mandar*. Merlín Libros, S.A.

Bringas, J. (2020). *Dirección Estratégica Universitaria*. Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana.

Bustamante, J. (2018). *Psicología Médica*. Tomo I. Ciencia y Técnica.

Carnota, O. (2021). *Cuando el tiempo no alcanza*. Ciencias Sociales.

Chávez, J. A., Deler, G. & Suárez, A. (2004). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*.
<http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/pedagogia/cursos/pdfp2009/Curso19.pdf>

Colectivo de autores (2020). *El grupo de la educación, en los métodos participativos: ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* CEPES.

Foulquie, P. (2023). *Diccionario de Pedagogía*. Ediciones OIKUS-TAU S.A.

González, F. (2019). *Psicología, Principios y Categorías*. Pueblo y Educación.

Kuznetsov, G. (2020) Acerca de la dirección y control internos de la escuela, *Revista Instrucción Pública*, 1(6), 15-23.



Lozano, L. (2020). *El sistema sociotécnico: una propuesta para la administración de las instituciones educativas*. Tesis presentada en opción del grado de Máster en Investigación Educativa. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Muguerzia, P. (2016). *Teoría General de la Dirección Científica*. Pueblo y Educación.

Samoura, K. (2022). Diseño de un modelo sistémico de dirección científica y metodológica de la educación física y el deporte”. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógica. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo.



Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica
Mariuxi Alexandra Mendoza Burgos
Yeslin Aida Pico Medina
Natalia Mariana Arias Mendoza
Mery Viviana Baños Garófalo
Mónica Patricia Acurio Acurio
Yanina del Rocio Carbo Silva



9 780311 000579

Recepción: 17-10-2023
Aprobación: 15-01-2024

Gerencia educativa. Teoría y práctica de la dirección científica



Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. ZIP: 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 20 enero de 2024

Código BIC: JN

Código EAN: 9780311000579

Código UPC: 978031100057

ISBN: 978-0-3110-0057-9

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:

