

ISSN 2477-9342
NÚMERO 7 AÑO 4
ENERO - JUNIO 2018

ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 4 N° 7
enero – junio 2018

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

Redib

JFF

Actualidad Iberoamericana

I20R

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

ROAD

DOAJ

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Ceballos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
José Alberto Cristancho
Instituto Universitario de Tecnología
Agroindustrial (Venezuela)
Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortíz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Investigación y Formación Pedagógica

Revista del CIEGC

www.ciegc.org.ve

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/index>

Depósito Legal: ppi201502TA4700

ISSN:2477-9342

Traducción: Diego Morales Vivas

Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve

Editor

El presente número de Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC incluye cinco trabajos (cuatro reportes de investigación y un ensayo) que se caracterizan por su diversidad tanto en los objetos de estudio como en los métodos empleados.

El reporte de investigación de Aracelí Noemí Barragan Solís, Milagros Figueroa Campos y Ana Hirsch Adler tiene como objetivo conocer los principales rasgos que los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México atribuyen a ser un buen profesor universitario. A partir del análisis de la información recolectada con el cuestionario utilizado las autoras señalan como atributos de un buen docente: conocimiento, actualización, preparación, responsabilidad, compromiso, respeto, capacidad emocional, identificación con la profesión, didáctica, planeación, comunicación y colaboración. Estos rasgos se vinculan con el ideal de excelencia docente.

El proyecto de aprendizaje es objeto de atención en el trabajo de Eva Lidmilia Pasek de Pinto y Flormaría Olarte Méndez. En este caso el centro de interés está en cómo a través de la elaboración y desarrollo de este tipo de proyectos docentes y estudiantes pueden superar obstáculos epistemológicos. Las autoras presentan un proyecto de investigación documental en el cual identifican para cada momento del proyecto de aprendizaje los diferentes obstáculos epistemológicos que se pueden detectar y superar. Se abre así una forma de valorar estos proyectos más allá de la planificación didáctica.

El tercer reporte de investigación es muy diferente a los anteriores, su centro de interés es la escuela como institución pero, en referencia a su desempeño ambiental. En este trabajo Astrid Johanna Chacón Estupiñan realiza un diagnóstico del desempeño ambiental de una escuela técnica agropecuaria, para ello, toma como fundamento la norma ISO 14001. La autora aplicó diversas técnicas de recolección de datos y concluye en la necesidad de desarrollar sistemas de gestión ambiental para las instituciones educativas por cuanto esto contribuirá con la reducción de los impactos ambientales y con la formación integral de los estudiantes.

Las representaciones de las competencias ciudadanas desde las prácticas pedagógicas en la educación media es el tema tratado en el reporte de investigación que presenta Belisario Soto Arévalo. A través de un proceso hermenéutico el autor se acerca a las diversas concepciones que docentes y estudiantes de Ocaña (Colombia) tienen en relación con temas como el diálogo, resolución de conflictos, discriminación, entre otros.

Finalmente se incluye el ensayo de María Joannar Mendoza Narvárez. La autora trata el tema del diálogo y la gerencia educativa, señala la importancia que tienen los directivos en el desarrollo de una comunicación efectiva como mecanismo idóneo para alcanzar el mayor bienestar posible en las instituciones educativas.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Principales Rasgos de un Buen Profesor Universitario en Opinión de Académicos de Posgrado

Principal Features of a Good University Professor in the Opinion of Graduate Academics

Araceli Noemí Barragán Solís¹, Milagros Figueroa Campos² y Ana Hirsch Adler³
anaha007@yahoo.com.mx

1 Facultad de Estudios Superiores Aragón - Universidad Nacional Autónoma de México 2 Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Psicología 3 Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Recibido 04 de julio de 2017 / aprobado 17 de agosto de 2017

Palabras clave

Profesores, Excelencia, Programas de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene como objetivo general: Conocer los indicadores que los profesores de posgrado consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado. Uno de los objetivos particulares consiste en: Conocer los principales rasgos que los profesores de posgrado de la UNAM atribuyen a ser un buen profesor universitario, por lo que dicho objetivo se convirtió en una pregunta abierta. Se aplicó, junto con una escala de actitudes y otras preguntas abiertas, a una muestra aleatoria simple de 399 académicos de los 41 posgrados. Los resultados se clasificaron en cinco categorías y 113 subcategorías. De estas últimas destacan: conocimiento, actualización, preparación, responsabilidad, compromiso, respeto, capacidad emocional, identificación con la profesión, pedagogía y didáctica, planeación, comunicación y colaboración. El artículo presenta: elementos teóricos sobre la excelencia del profesorado, descripción de la muestra y resultados de la pregunta abierta.

Keywords

Professors, Excellence, Graduate programs, National Autonomous University of Mexico

Abstract

The Study about the excellence of graduate professors from the National Autonomous University of Mexico (UNAM) has the general purpose: To know the indicators that the graduate professors consider being the most relevant about teaching excellence. One of the particular objectives is to get to know the principal features about being a good university professor and that is why we asked that in an open question. We applied it with an attitude scale and other open questions to a stratified sample of 399 academics from the 41 graduate programs. The results were classified in five categories and 113 sub-categories. The more frequent were: knowledge, continuous formation, preparation, responsibility, commitment, respect, emotional capacity, professional identification, pedagogy and didactics, planning, communication and collaboration. The article presents: theoretical elements, description of the sample and results from the open question.



Introducción

Se presentan los resultados obtenidos con base en la pregunta abierta: Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”? que forma parte del cuestionario – escala del Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)¹. El objetivo general es conocer los indicadores que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado.

Las principales actividades de la investigación, desde el 2015 a la fecha, son:

a) Construcción de un estado de conocimiento sobre el tema a partir de la búsqueda y revisión de artículos en revistas arbitradas e indizadas, principalmente de México y de España y de libros especializados.

b) Localización de instrumentos que se han empleado en investigaciones que se refieren a la excelencia del profesorado universitario.

c) Elección del cuestionario: “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, de Fernández-Cruz & Romero (2010) y aprobación de los autores para ser empleado en la UNAM.

d) Diseño y aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas para el estudio exploratorio a 159 estudiantes de licenciatura y posgrado y 36 profesores de posgrado de la UNAM² en 2015.

e) Aplicación del cuestionario de Fernández-Cruz & Romero (2010) a una muestra piloto de 85 académicos de posgrado de la UNAM³, al que se agregaron cuatro preguntas abiertas⁴

¹ La investigación cuenta con el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN 300217) a partir del 2017.

² En el estudio exploratorio se aplicaron tres preguntas abiertas para los profesores: ¿Qué características debe tener un buen profesor universitario? ¿Cómo aprendió a desempeñarse como profesor universitario? ¿Qué recomendaría usted para mejorar el trabajo académico en la UNAM? Para los alumnos se utilizó la misma primera y tercera pregunta y la segunda se sustituyó por la siguiente: ¿Cómo influye en la formación de los estudiantes un buen profesor universitario?

³ La muestra provino de la base de datos de 719 académicos de posgrado de la UNAM que se utilizó en el Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM, en 2016 y 2017.

⁴ ¿Cuáles considera usted que son los 5 valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos? Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”? ¿Cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría? y Mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que usted considere como excelentes.

f) Solicitud a la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM de la base de datos de los profesores e investigadores que impartieron clases en los posgrados (2014-2015), con el fin de construir una muestra aleatoria simple.

g) Aplicación del instrumento de la Universidad de Granada y de cuatro preguntas abiertas, en la plataforma Google Forms, a 399 académicos de la UNAM, del 29 de febrero al 29 de julio de 2016.

h) Elaboración de una primera guía de entrevista en 2017, que se aplicó a trece académicos de posgrado de la UNAM, que fueron señalados varias veces como excelentes por los encuestados, al contestar la pregunta abierta: Mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que usted considere como excelentes.

Elementos centrales del marco teórico

La problemática respecto a la excelencia del profesorado es objeto de interés para una gran cantidad de investigadores de diferentes países.

En Estados Unidos, por ejemplo, Ken Bain (2007⁵) considerado un pionero en este tipo de estudios - con base en la observación y estudio de las prácticas, así como del pensamiento de los profesores considerados como “extraordinarios”, concluyó que se caracterizan por haber conseguido un gran éxito al ayudar a sus estudiantes “a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007:15).

Las principales estrategias que emplearon el autor y su equipo de investigación para obtener y analizar los datos de la investigación fueron: conversaciones, entrevistas con profesores y estudiantes; grupos de discusión; materiales documentales (como programas, notas y tareas de clase); observación y grabaciones de clases y asistencia a cursos completos. El estudio planteó las siguientes preguntas generales: ¿Qué saben y entienden los mejores profesores? ¿Cómo preparan su docencia? ¿Qué esperan de sus estudiantes? ¿Qué hacen cuando enseñan? ¿Cómo tratan a los estudiantes? y ¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados?

⁵ El libro en Inglés: *What the Best Teachers College Do*, se publicó en 2004 en Harvard University Press. La primera edición en español la realizó la Universidad de Valencia en 2005 y la segunda en 2007.

Entre lo encontrado, un elemento común en todos los profesores seleccionados, fue su compromiso con la comunidad académica, al trabajar con otros colegas e intercambiar sus estrategias sobre la mejor forma de educar al alumnado.

Años después, Bain (2014) publicó un segundo libro sobre el tema⁶. En esa obra refuerza los resultados alcanzados en el primer libro, con base en entrevistas a alumnos exitosos que cursaron materias con profesores excelentes. “Lo que hicieron aquellos que fueron los mejores estudiantes fue cursar una asignatura extraordinaria, frecuentemente muy alejada de su área de estudio principal, y utilizar las experiencias obtenidas en esas clases para cambiar sus vidas” (Bain, 2014:19).

Para otros investigadores del tema, como Villa (2008), la excelencia en la enseñanza tiene su base en la integración de un conjunto de acciones que ayudan a hacer de la docencia una tarea efectiva, sustentada en la revisión previa de literatura y en la selección y aplicación adecuada de la nueva información a los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se indica la relevancia de la observación sistemática de los efectos de la docencia sobre el aprendizaje y el análisis global de los resultados obtenidos en el proceso.

Al respecto, Bolívar & Caballero (2008), distinguen entre “excelencia en la enseñanza” y “excelencia visible en la enseñanza”, como dos términos que, aun perteneciendo a una misma realidad académica, requieren procesos diferentes de evaluación. Desde esa perspectiva, los autores diferencian dos tipos de excelencia: por un lado, aquella sustentada en estrategias “en el buen hacer”, que tiene un carácter privado, exclusivo del profesor y de los alumnos que comparten una misma aula; y por otro, como una forma de investigación, cuyos hallazgos deben ser objeto público, para ser utilizado por el resto de la comunidad universitaria.

Algunos elementos centrales de la excelencia académica: dimensiones y rasgos

Las investigaciones sobre la excelencia del profesorado comparten el interés por conocer sus indicadores (Fernández- Cruz & Romero, 2010); dimensiones y rasgos (Navia & Hirsch, 2015) y competencias (Torra, et al., 2012). El interés radica en el propósito de mejorar los

⁶ What the Best College Students Do (2012), que fue traducido también por la Universidad de Valencia en 2014.

programas de formación del profesorado y proporcionar una orientación hacia el aprendizaje de las buenas prácticas docentes.

Con respecto a los rasgos que se consideran de excelencia, Bain (2007) propone que todos conozcan perfectamente su materia y estén actualizados; consideren la docencia y la investigación como igualmente importantes; favorezcan ambientes de aprendizaje desafiantes y atractivos para los estudiantes; tengan confianza en ellos y en su deseo y capacidad de aprender y posean altas expectativas y exigencias en el progreso de los alumnos y de ellos mismos como docentes.

Para Escámez (2013), con base en Bain (2007) los profesores de excelencia son aquellos que lograron un extraordinario éxito en la formación de estudiantes, que consiguieron niveles de aprendizaje excepcionales y que tuvieron influencia positiva en ellos; de manera sustancial y sostenida en su forma de pensar, sentir y actuar, a lo largo del tiempo, lo cual pudo ser comprobado a partir de ellos mismos, sus pares y sus estudiantes.

Un tema de gran debate en torno a la excelencia del profesorado universitario, se refiere a cuál de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y gestión requiere de la inversión de mayor tiempo. Villa (2008) refiere ciertas conclusiones, una de ellas es que la misma dedicación que se da a la docencia debe ser para las tareas de investigación, la actualización en su disciplina y la difusión de los resultados de la investigación sobre su docencia.

Otro elemento importante, se refiere al pensamiento docente, así como las buenas prácticas de los profesores de excelencia en el aula (Bain, 2007; Zabalza, 2007) quiénes, desde su propio contexto, hacen preguntas similares acerca de ¿Qué es aprender y qué es enseñar para estos profesores? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para trasladar esas concepciones con sus estudiantes en el aula? ¿Cuáles son sus teorías sobre el proceso de aprender en la universidad? Los resultados indican que la concepción sobre el aprendizaje involucra condiciones que permiten entender los desafíos que presentan los estudiantes e ir apoyándolos, siempre orientados a que encuentren sus propias respuestas, con base en argumentos que las apoyen y que generen aún más interrogantes. Es importante enfatizar que Bain (2007) destacó que los mejores estudiantes comprendieron la manera en que cada

uno de ellos construía su propio conocimiento.

En México, Navia & Hirsch (2015) realizaron una investigación para conocer las dimensiones y los rasgos que los profesores normalistas de México y Bolivia atribuyeron a la excelencia académica. Lo encontrado muestra que son seis las dimensiones que los caracterizan: ética, cognitiva, técnica, afectiva, social y de identidad.

Para la primera, se definieron cuatro rasgos: valores específicos y generales, ideas para juzgar y actuar, valores vinculados a la sociedad y ética profesional. En la cognitiva hay cinco: ser crítico y analítico, actualización, conocimiento, creatividad e investigación. A la técnica, le corresponden rasgos pedagógico-didácticos, de gestión y competencias didácticas; a la afectiva rasgos de capacidad emocional, a la social: ser trabajador, cooperación y comunicación y finalmente en la de identidad, se encontraron: pasión por el trabajo, autenticidad y compromiso personal y profesional.

Competencias del profesor excelente

La definición de competencia implica una gran diversidad de conceptos y definiciones, derivadas de las posiciones teóricas de sus autores. Por ejemplo, el Proyecto Tunning (2002) las clasifica en generales, cuando son comunes y transferibles a todos los profesionales, y específicas, cuando identifican y dan consistencia a un perfil profesional en particular.

También se incluyen las definiciones propias de las competencias docentes (Aylett & Gregory, 1997; Perrenoud, 2005; Zabalza, 2007; Torra, et al., 2012) donde se establecen características, condiciones y dimensiones.

Zabalza (2007), por ejemplo, propone diez competencias didácticas para un proyecto de formación de docentes universitarios, entre las que destacan: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades de enseñanza aprendizaje, llevar a cabo tutorías, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

También se han definido perfiles de las competencias que caracterizan a los docentes de excelencia, entre las que, por lo general, se encuentran las siguientes: interpersonales,

metodológicas, comunicativas, de planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación.

Uno de los estudios más amplios sobre los profesores de excelencia, que también han abordado el tema desde la perspectiva de las competencias, es el de Torra, et al., (2012) quienes de entre diferentes autores y aproximaciones, seleccionaron siete competencias: contextual, comunicativa, de innovación, interpersonal, metodológica, de gestión y coordinación docente y tecnológica. Se pusieron a discusión con grupos de profesores de ocho universidades catalanas, y el resultado fue una nueva propuesta de competencias del profesorado universitario, a saber: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación. Posteriormente, se elaboró una encuesta, la cual fue validada en contenido y en forma por jueces y luego se distribuyó por medios electrónicos entre el profesorado de esas ocho instituciones educativas.

Los resultados muestran, desde una perspectiva cuantitativa, que los profesores consideran como prioritarias las competencias vinculadas directamente con el trabajo del profesor frente al grupo en el aula, por lo que las tres consideradas más importantes, en los datos de la encuesta, fueron la comunicativa, interpersonal y metodológica.

Para Hativa & Birenbaum (2000), ser un buen comunicador es una característica de los buenos profesores, que sirve directamente para presentar los contenidos de aprendizaje, e indirectamente, para propiciar en el aula un clima de confianza que posibilite la actitud participativa y crítica de los estudiantes (Corona, 2008).

Otros autores como Aylett & Gregory (1997), identificaron dos tipos de criterios referentes a las competencias: la función docente y criterios de excelencia.

También hay estudios que abordan al docente como persona, como es el caso de Zabalza (2007), quien plantea que mucho de lo que se enseña en el aula se basa en lo que el profesor es, vive y siente, y que la carrera docente, al igual que las personas, pasa por un “ciclo de vida”. Durante sus inicios transcurre con sus altas y bajas personales y profesionales; luego se presenta la satisfacción personal y profesional derivada de lo anterior y, finalmente, se llega a conceptualizar la carrera docente universitaria como un proyecto de

vida. El autor también considera que las competencias docentes involucran conocimientos sobre la disciplina a enseñar, habilidades específicas de la docencia y un conjunto de actitudes de tipo personal en los profesores como: disponibilidad, empatía, rigor intelectual y ética, entre otras.

Con respecto a esta última, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, Jordán (2011) considera que la dimensión social y ética de los docentes es muy importante en la formación de los estudiantes como individuos singulares, en cuanto a su desarrollo humano y académico.

Estudios sobre la excelencia académica desde el docente, sus pares y los estudiantes

Hemos visto que con el propósito de mejorar la formación de los docentes se busca identificar los rasgos y competencias de los profesores que son considerados de excelencia. Muchos de estos estudios e investigaciones, se han desarrollado desde el punto de vista de los estudiantes (Mas, 2012; Hickman, Alarcón, Cepeda & Torres, 2016), sin embargo, autores como Martínez, et al. (2006), plantean que una dificultad para investigar sobre la calidad de la docencia, sería que en la actualidad se encuentra “devaluada” en el contexto universitario y citan que en muchos casos se le denomina como “carga docente”, como si ésta fuera algo pesado o poco agradable, en comparación con otras funciones del profesor universitario, tales como la investigación y la difusión en forma de publicaciones, a las que, por cierto, muchas evaluaciones en las universidades otorgan mayor valoración y prestigio que a la docencia.

Estos mismos investigadores desarrollaron un estudio para conocer el perfil del profesor ideal, visto desde los estudiantes, utilizando un cuestionario de dos preguntas abiertas ¿Cómo es el profesor? y ¿Cómo es su trabajo? Con respecto a esta última pregunta, encontraron con mayor frecuencia adjetivos como: actualizado, facilitador, investigador, crítico, reflexivo, comunicador, justo, dinámico y motivado, entre los más citados.

En otro estudio, realizado por Mas (2012), utilizando métodos cuantitativos y cualitativos, y triangulando datos de profesores, estudiantes y expertos, se destacaron seis competencias docentes: diseño, desarrollo, tutorías, evaluación, mejora y participación.

Características de la muestra de los 399 académicos de posgrado de la UNAM que participaron en el estudio

Género

El 61.06% corresponde al género masculino y el 38.94% al femenino.

Edad

Las frecuencias más altas corresponden a una parte de la planta académica de la UNAM que podríamos denominar como consolidada, pues están entre los sujetos de 56 a 60 años (20,2%) y de 61 a 65 (15,1%), que constituyen el 35,3% del total. Después están los siguientes: 46 a 50 años (14,8%) y 51 a 55 años (14,6%). Los académicos de la muestra con mayores porcentajes se encuentran, pues, en el rango de 46 a 65 años y constituyen casi el 65% del total.

En las frecuencias medias se encuentran los que indicaron tener de 41 a 45 años (10,8%) y de 66 a 70 años (9,2%). Las frecuencias bajas se registraron de 36 a 40 años (5,7%), 71 a 75 años (4,6%), 76 a 80 años (2,2%), 31 a 35 años (1,3%), de 81 a 85 años (1,1%) y finalmente de 26 a 30 y de 86 a 90 años, con el 0,3% en cada caso. Como puede apreciarse las frecuencias medias y bajas están en los extremos entre los académicos de mayor edad y los de menor edad.

Antigüedad en la UNAM

Como se verá, los porcentajes están altamente diversificados, pues los más altos corresponden a quienes indicaron de 26 a 30, de 21 a 25 y de 6 a 10 años, con un 12,8% para cada caso y de 16 a 20 años, con el 12,6%. En las frecuencias medias se registraron de 11 a 15 años (11,8%); de 31 a 35 (11,3%) y de 36 a 40 (10,1%). Los puntajes bajos corresponden a los académicos que indicaron de 1 a 5 años (6,8%); de 41 a 45 años (5,3%); de 46 a 50 años (2,3%), de 51 a 55 años (1%) y más de 56 años (0,5%).

Entidades de Adscripción en la UNAM

Cabe señalar que los participantes adscritos a las facultades y escuelas predominaron frente a los encuestados en los institutos, siendo los de mayor frecuencia las siguientes: con 5 por ciento y más están únicamente: Medicina (6,7%), Química (5,2%) e Ingeniería (5%).

Con menos del 5% están: Filosofía y Letras (4%), Medicina Veterinaria y Zootecnia (4%), Ciencias (3,8%), Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala (3,5%), Arquitectura y Contaduría y Administración con la misma cantidad (2,8%), Ciencias Políticas y Sociales y FES Cuautitlán (2,3%) y Artes y Diseño (2%). Con porcentajes aún más bajos están: Facultad de Derecho, FES Aragón y Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (cada uno con el 1,5%).

Con respecto a los institutos y centros representados en la muestra contestaron el instrumento investigadores de Biotecnología (2,8%), Investigaciones Biomédicas (2%), Investigaciones Económicas (2%), Ecología, Geología e Investigaciones Históricas, con el mismo número de académicos (1,7%), Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico y el Instituto de Biología, con el mismo porcentaje (1,5%).

Posgrados y áreas de conocimiento en donde laboran los académicos de la muestra

La UNAM organiza sus 41 posgrados en cuatro grandes áreas de conocimiento: I. Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, III. Ciencias Sociales y IV. Humanidades y de las Artes.

Fue muy significativo contar con integrantes de todos los programas de posgrado, excepto de la Maestría en Diseño Industrial (que forma parte de la IV). Varios de los académicos indicaron que colaboran en más de un posgrado⁷.

Los registros, de mayor a menor, según el área de conocimiento al que pertenece el programa de posgrado son: la II (49%), la I (19%), la IV (18%) y la de menor presencia fue la III (14%).

Respecto a la cantidad de participantes por programa de posgrado, dependiendo del área al que pertenecen, se registraron los siguientes resultados: del Área I. Ingeniería 42, Ciencias de la Tierra 22, Ciencias Físicas 15, Ciencias e Ingenierías de Materiales 13, Ciencias Matemáticas 7, Astrofísica 6 y Ciencias e Ingenierías de la computación 4.

De la II: Ciencias Biológicas 66, Ciencias Bioquímicas 46, Ciencias Biomédicas 42,

⁷ Esta situación ya se había encontrado en la muestra de 719 profesores e investigadores de posgrado, en 2006 y 2007, en el Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM.

Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud 41, Ciencias de la Producción y de la Salud Animal 22, Psicología 17, Ciencias Químicas 16, Ciencias del Mar y Limnología 14, Ciencias de la Sostenibilidad 7, Maestría en Ciencias (Neurobiología) 2 y Maestría en Enfermería 1.

De la III: Ciencias de la Administración 18, Estudios Latinoamericanos 15, Ciencias Políticas y Sociales 12, Geografía 11, Derecho 10, Economía 7, Maestría en Trabajo Social 4 y Antropología 4.

De la IV: Pedagogía 15, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior 12, Artes y Diseño 11, Letras 9, Arquitectura 8, Filosofía de la Ciencia 8, Historia 8, Urbanismo 8, Estudios Mesoamericanos 6, Filosofía 6, Bibliotecología y Estudios de la Información 5, Historia del Arte 3, Música 3, Enfermería 3 y Lingüística 1.

Con los datos anteriores se identifica que contestaron el instrumento⁸ en mayor medida los académicos de los programas de posgrado de Ciencias Biológicas, Bioquímicas, Biomédicas y Médicas, Odontológicas y de la Salud, con un registro de 41 hasta 66 menciones, todos del Área II. También destaca el Posgrado en Ingeniería con 42 menciones.

Tipo de Contratación en la UNAM

Cabe mencionar que la UNAM divide a su personal académico en profesores cuando prestan sus servicios en las facultades y escuelas y en investigadores cuando laboran en los centros e institutos.

Con respecto a los diferentes esquemas de tiempo laboral, los participantes están contratados de tiempo completo en un 83%, por asignatura (hora/semana/mes) el 16% y de medio tiempo el 1%.

Otro de los indicadores importantes de la muestra es en torno al nombramiento, que se manifiesta en el Estatuto del Personal Académico (UNAM, 1970). Los resultados registrados, de mayor a menor (en números absolutos) son los académicos titulares: Profesor o Investigador Titular C (142); Titular B (77) y Titular A (58).

⁸ En la muestra también están académicos externos, es decir, que son parte de otras instituciones, pero que colaboran como tutores en la UNAM

Después están: Profesor de Asignatura Ordinario A (48); Profesor e Investigador Asociado C (26); Profesor e Investigador Emérito (4); Técnico Académico Ordinario Titular B (3); Profesor e Investigador Asociado A (2); Profesor e Investigador Asociado B (2); Técnico Académico Titular C (2); Profesor de Asignatura Ordinario B (1); Técnico Académico Ordinario Titular A (1) y Ayudante de Profesor de Asignatura (1).

Pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores y al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)

Ambos programas son muy importantes pues constituyen un estímulo económico y de prestigio para los académicos. Los dos se adjudican con base en la evaluación del trabajo desarrollado por cada uno de los profesores e investigadores, actualmente cada cinco años. Se pueden solicitar los dos. El primero lo otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el segundo la propia universidad.

Un poco menos del 70% pertenecía en el 2016 al Sistema Nacional de Investigadores, en diferentes categorías: 3% como candidato; 22% con el nivel 1; 28% con el nivel 2, 15% con el nivel 3 y el 1% correspondía a miembros eméritos. El estímulo económico es más elevado dependiendo de los niveles más altos. Sobre el PRIDE, en la muestra, el 1% corresponde al nivel A, el 9% al B, el 41% al C y 29% en la calificación más alta que es el nivel D.

Último grado de estudios

En el 2016 contaba con doctorado el 86%, con maestría el 12% y el 2% con alguna especialidad.

Resultados de la pregunta abierta: Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”?

Procedimiento

La información se trabajó con base en la propuesta de Coffey y Atkinson (2005), respecto al análisis de contenido cualitativo, para construir los contenidos específicos de las siguientes cinco categorías generales: cognitiva, ética, social, técnica y afectivo-emocional.

El proceso de codificación se llevó a cabo en cinco momentos: se capturaron las 1924 respuestas (indicando su respectivo número de identificación), se ordenaron en cuadros con

apoyo del programa Word 2013 y se consideraron cada uno de los cinco rasgos solicitados en la pregunta abierta, en la base de datos que se construyó con apoyo del programa Excel 2013.

A continuación, se llevó a cabo el registro sistemático de las respuestas en las cuales se identificaron las palabras clave que conformaron las diferentes subcategorías, en total 113 y se clasificaron de acuerdo a las cinco categorías generales ya mencionadas. Se ordenaron de mayor a menor frecuencia y se calcularon los porcentajes.

Resultados

Las categorías con mayores porcentajes son: cognitiva con 670 respuestas (35%), de las cuales se generaron 42 subcategorías y la ética con 519 (27%) con 32 subcategorías. Con porcentajes mucho más bajos está la afectivo-emocional con 309 respuestas (16%) con las que se construyeron 15 subcategorías; la técnica con 263 respuestas (13.6%) que se agruparon en 10 subcategorías y la social con 163 respuestas (8.4%) con las que se logró construir 14 subcategorías (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Categorías y Subcategorías

Categorías	Respuestas	Porcentaje	Subcategorías
Cognitiva	670	35%	42
Ética	519	27%	32
Afectivo – emocional	309	16%	15
Técnica	263	13,6%	10
Social	163	8,4%	14
Total	1924	100%	113

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida con la pregunta abierta Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”? aplicada a 399 académicos de posgrado de la UNAM, en 2016.

Cada una de las categorías agrupa las subcategorías obtenidas a partir de las palabras clave, como se describe a continuación.

En la cognitiva, de sus 42 subcategorías, destacan con las frecuencias más altas: conocimiento, actualización, investigación, formación y dedicación, que representan el 50%

de las palabras clave. Le siguen creatividad, apertura, crítico-reflexivo, experiencia, actualización profesional, preparación, flexibilidad, creatividad e innovación, competencias y habilidades académicas, que en su conjunto significan casi un 25%, de tal manera que con las frecuencias altas y medias se registra prácticamente el 75% del total de los rasgos en esta categoría⁹.

En torno a la ética las subcategorías con las frecuencias mayores son: responsabilidad, compromiso, respeto y honestidad, lo que significa que sólo cuatro, de las 32 subcategorías registradas, constituyen un poco más del 55% del total de las respuestas. Entre las subcategorías con el registro de frecuencias medias se encuentran: compromiso social, tolerancia, ética, humildad y principios las cuales significan casi un 25% del total¹⁰.

La afectivo-emocional ocupa el tercer lugar. En los resultados destacan dos de las 15 subcategorías: capacidad emocional e identificación con la profesión, pues fueron las más señaladas, significando cerca del 50% del total de las respuestas. En las categorías medias se registraron: empatía, interés en los alumnos, motivación, identidad institucional y paciencia, que conjuntamente con las categorías de frecuencias altas conforman un poco más del 75% de los resultados¹¹.

La siguiente en importancia, según el número de señalamientos obtenidos, es la técnica con el menor número de subcategorías registradas, sólo diez. Significativamente, concentra en dos subcategorías casi el 70% de las respuestas: pedagogía y didáctica con el 65% y planeación con más del 10%. En las frecuencias medias se encuentran: evaluación, puntualidad, asesoría y didáctica. Con los registros bajos, conformando un poco menos del 5%, se encuentran: tecnología, técnica, orden y práctico.

⁹ En la categoría *cognitiva*, el resto de las subcategorías obtuvieron frecuencias bajas: disposición para aprender, cultura, pedagógico, disposición para enseñar, crítico, rigor académico, dinámico, profesionalismo, innovación, inteligencia, excelencia académica, racional, autocrítica, interdisciplinar, reflexiva y excelencia. El restante 5% lo conforman: experto, habilidades docentes, analítico, productividad, materia, calidad científica, calidad académica, amplio dominio de su área, autodisciplina, compartir conocimientos, grados académicos y conocer a los alumnos.

¹⁰ En la ética, a partir de las frecuencias bajas se registró una lista amplia, como son: valor, dedicación, valores, disciplina, integridad, congruencia, solidaridad, servicio, compromiso con alumnos y acción consciente. Así mismo, se registraron, con un 5% del total: honorabilidad, democratización, justicia, justo, lealtad, transparencia, bondad, conciencia, credibilidad, humanidad, inclusión, veracidad y vocación social.

¹¹ En la afectivo – emocional, en cuanto a las categorías bajas se encuentran: generosidad, pasión, vocación, entrega, sencillez, entusiasmo, sensibilidad y dinámico.

En el quinto lugar se encuentra la categoría social, en la cual se registraron 14 subcategorías. Las frecuencias altas las conforman: comunicación y colaboración con un poco más del 50% del total. En las frecuencias medias se registraron: puntualidad, liderazgo, relaciones interpersonales, equidad, social y accesibilidad¹².

A modo de conclusión

Los principales resultados de los cinco rasgos de ser un buen profesor universitario, agrupados en las categorías generales son: en la cognitiva: conocimiento, actualización, investigación, formación y dedicación; en la ética: responsabilidad, compromiso, respeto y honestidad; en la afectivo-emocional: capacidad emocional e identificación con la profesión; en la técnica: pedagogía y didáctica y planeación y en la social: comunicación y colaboración.

La mayor parte de las respuestas se sitúan en la categoría cognitiva, la cual ocupa los primeros señalamientos en diferentes tipos de respuestas, particularmente cuando se indica: conocimiento, actualización, formación y dedicación y además: creatividad, flexibilidad y ser crítico y analítico.

Aunque se pregunta directamente por la excelencia de los profesores, se esperaría que los académicos hubieran enfatizado directamente la función de la investigación, ya que es la tarea fundamental de los investigadores de los centros e institutos y tiene y debería tener una gran importancia para los profesores de tiempo completo de las facultades y escuelas. Los autores mencionados en el apartado sobre los elementos teóricos, consideran igualmente importante dos de las tareas sustantivas de la universidad: docencia e investigación como parte de la excelencia.

En la categoría ética destacan valores como: responsabilidad, compromiso, respeto y honestidad y la ética (que no es un valor específico, sino una categoría general), ubicados en lugares indistintos de las respuestas, pero con señalamientos frecuentes. De las fuentes citadas, sin embargo las referencias a los comportamientos éticos fueron escasas. Consideramos que la ética profesional, la ética de la profesión docente y la ética de la

¹² En las registradas con frecuencias bajas, que corresponden a menos del 5%, se encuentran: compartir, interés, congruencia, disponibilidad, apertura y perseverancia.

investigación son, de manera interrelacionada, elementos sustanciales de la actividad universitaria.

Tanto en lo expresado en el marco teórico, como en los resultados obtenidos con la pregunta abierta, sobresale la posibilidad de conjuntar los asuntos cognitivos con los emocionales. En los primeros es reiterativa la afirmación de que los profesores deben conocer muy bien las materias que enseñan y estar siempre actualizados¹³. Lo mismo sucede en cuanto a qué en la enseñanza debe priorizarse el que los estudiantes puedan entender como se produce su propio conocimiento y además de que ésta puede ser creativa e innovadora. Otro aspecto relacional se ubica en la capacidad de los profesores de poder vincularse adecuadamente con los alumnos, pues la buena enseñanza se vincula con la posibilidad de que pueda influir en los proyectos académicos y de vida de los estudiantes.

Se puede distinguir la presencia de los estudiantes y su relación con los profesores, específicamente, cuando se señala el compromiso con ellos y se refiere la empatía como parte de los rasgos significativos que se ubicaron en la categoría afectivo-emocional.

En las respuestas a la pregunta abierta se señalan rasgos afectivos importantes, que también pueden encontrarse en los estudios mencionados y en otros, tales como el de Casillas, et al. (2016). Consideramos la posibilidad de profundizar en este tema y de ese modo abrir nuevas líneas de investigación.

Como ya se indicó, las categorías con menos referencias, pero no por ello menos importantes, fueron la técnica y la social, pues se cuenta con menciones importantes respecto a la manera de enseñar y a la comunicación con los estudiantes.

Más allá de las categorías, en general se reconoce que los académicos requieren de conocimientos, actualización, dominio de tecnologías, relacionarse con sus estudiantes y cumplir con cada una de las tareas asignadas, que no son pocas, por el contrario, así que se requiere de gusto, pasión e interés por lo que se hace, destacando la responsabilidad y el respeto por el desempeño de los profesores, en donde es fundamental su formación y actualización continua, así como la de sus estudiantes.

¹³ Esto último salió con fuertes puntajes en el estudio exploratorio del proyecto.

Lo encontrado tanto en los elementos del marco teórico, como en las respuestas a la pregunta abierta, permiten aproximarnos a poder cumplir con el objetivo de localizar los principales indicadores de la excelencia de los profesores en las instituciones de educación superior.

Referencias

- Aylett, R. & Gregory, K. (1997). *Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education*. London: Falmer Press.
- Bain, K. (2007). *Lo que Hacen los Mejores Profesores de Universidad* [2 ed.], España, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que Hacen los Mejores Estudiantes de Universidad*, España, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bolívar, A. & Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 8-15.
- Casillas, S.; Cabezas, M. & Pinto, A.M. (2016). ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (2), 1-16, en: DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.466>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Corona, C. (2008). ¿Qué hace bueno al maestro?: la visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. *Latin-American of Physics Education*, 2(2), 147-151.
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario, *Revista Española de Pedagogía*, LXXI (254), 11-27.
- Fernández-Cruz, M. & Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Año 44-1, 83-117.
- Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-235.
- Hickman, H.; Alarcón, M.E.; Cepeda, M.L. & Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, 47, 1 – 16, en: <https://goo.gl/UYDFZW>
- Jordán, J.A, (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ético pedagógica, *Educación XXI*, 14 (1), 59-87.
- Martínez, M.M.; García, B. & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.

- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Navia, C. & Hirsch, A. (2015). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina. *Edetania*, 48 [diciembre], pp. 117-130.
- Perrenoud, Ph. (2005). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Torra, I.; De Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagés, T.; Valderrama, E.; Márquez, M.D.; Sabaté, S.; Solá, P.; Hernández, C.; Sangrá, A; Guàrdia, L.; Estebanell, J.P.; González, Á.P.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M.C. y Tena, A. (2012), Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario, *Revista de docencia universitaria*, vol. 10 (2), 21 - 56, en: <https://goo.gl/BfCqia>
- Tuning Project (2002), en: <https://goo.gl/uXLFMC>
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 177-212.
- UNAM (1970). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México* (16 de diciembre de 1970). Título Primero. Disposiciones Generales.
- Zabalza, M.A. (2007). *Las Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

El Proyecto de Aprendizaje como Estrategia de Ruptura para Superar Obstáculos Epistemológicos

The learning project as rupture strategy for overcoming epistemological obstacle

Eva Lidmila Pasek de Pinto, Flormaría Olarte Méndez
mlinaricova@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Recibido 01 de mayo de 2017 / aprobado 24 de agosto de 2017

Palabras clave

Proyecto de aprendizaje, obstáculos epistemológicos, estrategias de superación, ciencia.

Resumen

Enseñar y aprender ciencias implica pasar del pensamiento común (concreto) al pensamiento científico (más abstracto). Al partir de la premisa que los proyectos de aprendizaje (PA) favorecen este transitar, el objetivo fundamental fue evidenciar la contribución del proyecto de aprendizaje a la superación de los obstáculos epistemológicos de docentes y estudiantes. Metodológicamente se trata de un estudio documental sustentado en el procedimiento que proponen Quivy y Campenhoudt (1998), por ello se emprendió el estudio con la interrogante: ¿Cómo contribuyen los PA al trabajo de enseñanza y aprendizaje para superar los obstáculos epistemológicos? Como resultado se encontró que cada paso del proceso de elaboración, ejecución y evaluación de un proyecto ofrece la posibilidad de detectar y superar los diferentes obstáculos epistemológicos que identificó Bachelard (2000). Se concluye que el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los PA permite abordar los obstáculos epistemológicos y superarlos, tanto en docentes como en estudiantes.

Keywords

Learning project, epistemological obstacles, overcoming strategies, science

Abstract

Teaching to learn science involves the passage from common thoughts (concrete) to the scientific thoughts (more abstract). Starting from the premise that learning projects (LP) contributes to it; the fundamental objective was to demonstrate the contribution of learning projects to overcome the epistemological obstacles of teachers and students. Methodologically it is a documentary study based on the procedure proposed by Quivy and Campenhoudt (1998), so the study was undertaken with the question: How do the LP contribute to the teaching and learning's work to overcome the epistemological obstacles? As a result it was found that each step in the elaboration, execution and evaluation process of a project offers the possibility of detecting and overcome the different epistemological obstacles identified by Bachelard (2000). It is concluded that teaching and learning process based on the LP allows to approach the epistemological obstacles and overcome them, both teachers and students.



Introducción

Aunque Bachelard (2000) acuñó el concepto “obstáculo epistemológico” en 1938, antes otros pensadores habían señalado que el ser humano podía cometer errores en el uso del intelecto. En ese sentido, ya Platón en el Teetetos habló de la doxa o conocimiento sensible frente a la episteme, conocimiento verdadero o ciencia. Aristóteles expuso que el entendimiento humano se va nutriendo tanto de la experiencia o forma exterior como de la razón, incluyendo con ello sensación, imaginación y memoria.

Por su parte, Bacon (s.f.) considera de suma importancia en la investigación científica el examen de los prejuicios (ídolos), ya que pueden ocultar la verdad. Al considerar que los ídolos o falsas nociones invaden la inteligencia humana y limitan su acceso a la verdad señala la importancia y necesidad de estar prevenidos y aplicar una legítima inducción para destruirlos o disiparlos. Según este autor, hay cuatro especies de ídolos que llenan el espíritu humano: los de la tribu, vinculados con los sentidos; los de la caverna que son individuales ya que dependen de las circunstancias particulares de cada uno; los del foro, relacionados con el lenguaje y los del teatro como prejuicios vinculados con las tradiciones.

En el mismo orden de ideas, Bachelard (2000:16) entiende que en la aventura de conocer no se parte de cero para fundar o ampliar el conocimiento: "cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo pues tiene la edad de sus prejuicios". Considera que el ser humano en su esfuerzo creador tropieza con trabas o dificultades que le impiden acceder a la realidad en su sentido más puro. Demuestra que la evolución del conocimiento científico en el ser humano posee afecciones: externas, cuando la realidad se erige como inaccesible y ajena al ser humano; e internas, cuando las limitaciones intelectuales del sujeto no le permiten llegar al conocimiento científico. Es decir, el sujeto es portador de trabas, obstáculos, prejuicios y conflictos que le impiden construir conocimiento científico y le imposibilitan llegar a la abstracción, pues se trata de pasar de un pensamiento concreto a otro abstracto, no hacerlo se considera un obstáculo epistemológico.

Por obstáculo epistemológico se entiende lo que se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de la construcción de un saber nuevo que es,

precisamente, lo que constituye el acto de conocer. Se trata, entonces, de desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes, lo que requiere un cambio de pensamiento en el docente, quien debe estar consciente de sus propias creencias u opiniones sin fundamento para poder detectarlas en los estudiantes. Es decir, debe reconocer lo centrado en la sola experiencia o el dato inmediato, la facilidad de suministrar las respuestas, lo demasiado interesante, entre otros aspectos que, en el futuro, se constituirán en obstáculos epistemológicos para el conocimiento de la ciencia por parte del estudiante, cuando el mismo docente puede ser un obstáculo (Zunini, 2007; Barón, Padilla y Guerra, 2009). En ese sentido, Pasek de Pinto y Matos (2009) encontraron que las actividades de aprendizaje planificadas por los docentes no contribuyen al desarrollo de un pensamiento científico.

Para afrontar tales dificultades es necesario aplicar estrategias de ruptura que permitan superar los obstáculos epistemológicos en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, Díaz Barriga (2003, 2006) refiere el aprendizaje por proyectos como estrategia adecuada para ello. También, Santos Guerra (2010) indica estrategias de una educación para la vida y la investigación como la acción colegiada, la reflexión sistemática y la apertura al medio, todas inherentes al proyecto de aprendizaje. En otros estudios sobre las bondades del proyecto de aprendizaje, Pasek de Pinto y Matos (2007) afirman que el desarrollo de los proyectos de aprendizaje tal como está concebido, involucra las habilidades cognitivas básicas de la investigación. Igualmente, Pasek de Pinto, Matos, Villasmil y Rojas (2010), encontraron que durante el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, el niño puede aprender a formular problemas, elaborar hipótesis, clasificar, comparar, analizar, establecer relaciones, sintetizar, entre otros; es decir, los proyectos de aprendizaje constituyen estrategias favorables para el desarrollo de los procesos científicos desde la etapa preescolar.

Se tiene, entonces, que el proyecto de aprendizaje está establecido como medio de organizar y desarrollar el aprendizaje con el fin de contribuir en la formación de un estudiante con habilidades para resolver problemas y una actitud investigativa y constructiva de conocimiento (MPPE, 2007, 2012). Sin embargo, las actividades de enseñanza y aprendizaje planificadas y realizadas por los docentes durante la ejecución de dichos

proyectos poco fomentan habilidades de pensamiento científico en los estudiantes, lo que hace dudar de su aporte para superar obstáculos epistemológicos.

Por eso, el objetivo fundamental de esta investigación consiste en evidenciar la contribución del proyecto de aprendizaje a la superación de los obstáculos epistemológicos de docentes y estudiantes. Metodológicamente se trata de un estudio documental sustentado en el procedimiento de seis pasos que proponen Quivy y Campenhoudt (1998), por lo que se partió de la interrogante: ¿Cómo contribuyen los proyectos de aprendizaje al trabajo de enseñanza y aprendizaje para superar los obstáculos epistemológicos de los estudiantes? Para darle respuesta, esta comunicación se estructuró en cuatro apartados: el soporte teórico, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Fundamentación Teórica

Obstáculos epistemológicos

Aunque otros filósofos como Platón, Aristóteles, Bacon habían detectado ciertas trabas, inconsistencias, rupturas, estancamientos y retrocesos en el proceso de conocer del ser humano, fue Bachelard (2000) quien acuñó el concepto “obstáculo epistemológico”, denominando así a las confusiones que se dan en el mismo acto de conocer y conllevan a prejuicios que obstruyen el crecimiento del espíritu científico. Luego, un obstáculo epistemológico es lo que dificulta el proceso de la construcción de un saber nuevo. En este contexto, el término obstáculo designa una función en una relación de aprendizaje y no una “cosa” o una propiedad en sí misma.

Bachelard (2000:27), identifica diez obstáculos epistemológicos, los cuales se han constituido en la base de diferentes investigaciones sobre el tema. El primer obstáculo a superar es el de la experiencia básica, o sea, el conocimiento que se sustenta en la experiencia inmediata, “es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica”. Generalmente se toma como natural e inmodificable y refiere a los datos sensibles. En consecuencia, no existe la necesidad de analizarlo, criticarlo ni de abstraer una idea objetiva.

El segundo obstáculo es el conocimiento general, que consiste en “una generalización precoz y fácil” (Bachelard, 2000:66), desde los datos que suministra la realidad. Por eso, se

construyen definiciones muy amplias para describir hechos o fenómenos, desestimando el detalle, lo particular, originando un conocimiento vago. Sólo un análisis profundo de cada concepto o ley para verificar su correspondencia con el hecho o fenómeno que conceptúa o describe permite superar este obstáculo.

El tercer obstáculo es el verbal y está vinculado con el lenguaje que se utiliza cotidianamente. Lo constituye el uso inadecuado de imágenes, ejemplos y palabras que tienen el poder de crear una imagen simple, familiar y generar un efecto “tranquilizante” ante la incompreensión de un concepto. Para Bachelard (2000:91), “la imagen explicará entonces automáticamente” convirtiéndose en una especie de axioma que no requiere de la crítica. En palabras del autor (2000:96): “en la mentalidad científica la analogía (...) desempeña su papel después [sic] de la teoría. En la mentalidad precientífica lo hace antes [sic]”, y se convierte en un obstáculo más efectivo cuanto mayor sea su capacidad explicativa: Por ende, superar este obstáculo requiere un análisis detallado del concepto para entenderlo por el concepto mismo.

El conocimiento unitario y pragmático conforma el cuarto obstáculo e involucra la concepción de la realidad como una sola, universal, armoniosa y la verdad de las cosas se traduce por su utilidad como explicación. Bachelard (2000:110), lo dice así: “En todos los fenómenos se busca la utilidad humana, no sólo por la ventaja positiva que puede procurar, sino como principio de explicación. Encontrar una utilidad es encontrar una razón”. Para superar este obstáculo se requiere una evaluación de cada concepto respecto de su utilidad y “de la experiencia donde podría sufrir contradicción” (ob. cit.: 105).

El quinto obstáculo es el denominado sustancialista que consiste en la unión que se hace de la sustancia y sus cualidades: lo oculto, lo íntimo y la forma evidente, cualidades que sirven como explicación. En la voz de Bachelard (2000:115): “el espíritu precientífico centra sobre un objeto todos los conocimientos en los que ese objeto desempeñe un papel, sin preocuparse por las jerarquías de los papeles empíricos”. En ese sentido, es ese objeto el referente de todo conocimiento, se busca su parte elemental y toda sustancia se define y describe mediante una acumulación de adjetivos debido a la sensación inmediata del objeto, lo que crea un desequilibrio entre lo empírico y lo racional. Superarlo exige analizar la

compatibilidad entre lo sensible y lo abstracto y no reducir la sustancia a una sensación inmediata, disminuyendo el número de adjetivos, ya que “se piensa científicamente en los atributos jerarquizándolos, mas no yuxtaponiéndolos” (ob. cit.:133).

El sexto obstáculo es el realista y tiene su fundamento en el sustancialismo. En el realismo se sobreestima la materia y sus cualidades, de tal forma que el intelecto queda cegado con la presencia de lo real hasta el punto que se considera que no debe ser estudiado ni enseñado. Pero, en la formación del espíritu científico, “las imágenes virtuales que el realista forma de esta manera admirando los mil matices de sus impresiones personales, son las más difíciles de dispersar” (ob. cit.:175).

El séptimo obstáculo epistemológico es el llamado animista, según el cual se concede una mayor valoración al concepto que involucre la vida, así, “los fenómenos biológicos son los que sirven de medios de explicación de los fenómenos físicos” (Bachelard, 2000:191). El octavo obstáculo es el del mito de la digestión, posiblemente como consecuencia del obstáculo animista, debido a que todo fenómeno que tenga relación con la digestión tiene un mayor valor explicativo. El noveno obstáculo epistemológico lo constituye la libido. Está referido a la sexualidad, al acto generador como idea explicativa. Se interpreta desde la perspectiva de la voluntad de poder o voluntad de dominio hacia otros. Se presenta en el individuo en forma de la carga afectiva que poseen las creencias, las que predominan, se valoran y se mantienen sin cambios.

El último obstáculo es el del conocimiento cuantitativo, ya que se considera que todo conocimiento cuantitativo está libre de errores pues enfatiza la precisión sin considerar la realidad de las escalas al medir. Así, el observador va de lo cuantitativo a lo objetivo al razonar que todo lo que se pueda contar tiene una mayor validez frente a lo que no es cuantificable. Superar este obstáculo implica observaciones pacientes, repetidas; conocer la sensibilidad de métodos e instrumentos de medida así como las condiciones de permanencia del objeto medido, explicitar “la línea de producción espiritual que ha conducido al resultado” (Bachelard, 2000:276), pues dar los resultados no forma parte de una enseñanza científica.

Se entiende, entonces, que todo sujeto posee esquemas de conocimiento, ideas acerca

del mundo desde su propia experiencia con el medio. Las ideas así construidas son respuestas confiables que otorgan cierto grado de certitud, constituyen modelos intuitivos resistentes al cambio. Cambiarlos es tarea del maestro y esto será posible si, como indican Bordieu, Passeron y Chamboredon (1975), los reconoce y aplica estrategias apropiadas para que sus alumnos enfrenten sus propias concepciones, puesto que éstas no se problematizan solas. Por eso, el docente debe “brindar las herramientas adecuadas para que sus alumnos puedan operar una ruptura con los obstáculos epistemológicos, lo cual sólo es posible si ese maestro se aboca a trabajar sobre sí mismo, intentando romper con sus propios obstáculos epistemológicos” (Pérez, 2013:67). Aquí juega un papel relevante el método de aprendizaje por proyectos, tal como lo argumentan Díaz Barriga (2003, 2006) y Santos Guerra (2010).

El Proyecto de Aprendizaje

El método de proyecto emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. Con este método se lleva al educando a pasar por una situación auténtica de vivencia y experiencia; formular propósitos definidos y prácticos, desarrollar la capacidad de observación; estimula el pensamiento creativo y la iniciativa al dar oportunidad de comprobar ideas mediante su aplicación; desarrolla la confianza en sí mismo y el sentido de responsabilidad. Por eso, Nérici (1989) percibe que los objetivos del método de proyecto están acordes con los más recientes lineamientos de acción pedagógica.

Además, el método de proyecto cambia el enfoque del aprendizaje al llevarlo de la simple memorización de hechos a la exploración de ideas. En palabras de Flores y Agudelo (2005:15): “Los proyectos son una serie de acciones, más o menos complejas, encaminadas al logro de un objetivo determinado, de especial interés para las personas que participan en su planificación y ejecución”. En ellos se da un trabajo sistemático y planificado, que se emprende con el propósito de resolver algún problema que los niños y niñas se plantean o que, al menos, escogen dentro de una variada gama. (La Cueva, 2000)

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007:20), define los proyectos “como una forma de organización de los aprendizajes en la que maestros,

maestras, estudiantes y familia buscan, en conjunto, solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social, mediante un proceso activo y participativo”. Acota que el aprendizaje por proyectos es un proceso activo y coordinado que, debido a su flexibilidad, se adapta a las características de los distintos grupos de estudiantes y contexto socio-cultural. Aunado a ello, el alumno aprende a investigar utilizando las técnicas propias de las disciplinas involucradas en el proyecto, llevándolo así a la aplicación de estos conocimientos a otras situaciones. Al respecto, el MPPE (2012) expone que:

La elaboración del Proyecto de Aprendizaje (PA) se realiza desde la investigación acción, participativa y transformadora, donde el y la docente tienen importante responsabilidad en su concreción desde una didáctica centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación; en la interacción dialógica en la cual la construcción del conocimiento de las y los que participan, los y las estudiantes, se reconocen como sujetos sociales, en el marco de las complejidades que implican su tránsito por el sistema escolar (p. 10).

En su elaboración se debe considerar cuatro dimensiones: la axiológica, la epistemológica, la pedagógica y la político-organizativa. Desde la dimensión axiológica, el proyecto de aprendizaje (PA) está sustentado en los principios y valores establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). En su dimensión epistemológica, con el PA, el conocimiento se construye desde lo dialógico, lo que involucra la vinculación comunidad/escuela, así como de teoría/práctica, que en la realidad venezolana se suscriben en su abordaje al enfoque geohistórico.

En su dimensión pedagógica, el PA se fundamenta en el desarrollo de una didáctica centrada en los procesos que tiene como eje la investigación y la interacción dialógica. De esta manera, favorece la participación en la construcción social del conocimiento y el estudiante se reconoce como sujeto social a la par que desarrolla sus potencialidades en el marco de un proceso curricular, cuyos referentes teórico-prácticos poseen pertinencia socio-cultural. Desde la dimensión político-organizativa concibe la escuela como espacio abierto que contribuye con la formación integral ya que la metodología de proyectos envuelve la participación democrática y la conformación de colectivos de investigación y reflexión permanente de docentes. Todo ello desde el diálogo de saberes y la construcción de conocimientos (MPPE, 2012).

El MPPE (2012) insiste en que para la elaboración de los proyectos de aprendizaje no existen formas únicas, ni recetas por lo que favorece y propicia la creatividad de docentes y estudiantes y la innovación en su construcción. En tal sentido, se sugiere su propuesta y presentación a través de debates y acuerdos en el colectivo institucional que permitan un intercambio de saberes y experiencias.

El mismo autor sugiere una serie de preguntas generadoras, las cuáles, desde el diagnóstico pedagógico integral orientarán la construcción de proyectos en vínculo estrecho con las expectativas que tiene el y la estudiante y el y la docente en relación al tema a ser abordado y a las intencionalidades del currículo. El conjunto de interrogantes sugeridas se organizan en cinco momentos, a saber: (a) Indagación de contexto y diagnóstico pedagógico; (b) Determinación del propósito; (c) Selección de los contenidos desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario; (d) Determinación de estrategias y recursos para los aprendizajes y (e) Ejecución, evaluación y sistematización.

Así, los proyectos de aprendizaje recurren a la investigación, propician la globalización del aprendizaje e integran los contenidos en torno al estudio de situaciones, intereses o problemas de los educandos y de la escuela. De igual manera, favorecen la formación de un sujeto crítico, creativo, constructor de su propio conocimiento y capaz de entender su realidad.

Método

La investigación fue de naturaleza documental, la cual, según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2006:20) consiste en “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” y que, por su objetivo y temática, es posible insertar en las revisiones críticas del conocimiento. El proceso se realizó de acuerdo con Quivy y Campenhoudt (1998), quienes indican que la investigación en ciencias sociales sigue un procedimiento que le permite conocer la realidad, es decir, un método de trabajo, el cual puede modificarse, según sea el caso al que se aplique. De ese modo:

Se aprende a comprender mejor el significado de un hecho o de un comportamiento, a delimitar inteligentemente el meollo de una situación, a captar hasta el más mínimo detalle de la lógica del funcionamiento de una organización, a reflexionar con rigor sobre las implicaciones de una decisión política, incluso a comprender cómo ciertas personas entienden un problema y también a esclarecer algunos de los fundamentos de sus concepciones (p. 15).

En este caso concreto y para dar respuesta al objetivo del estudio consistente en evidenciar la contribución del proyecto de aprendizaje a la superación de los obstáculos epistemológicos de docentes y estudiantes, se consideró el proceso de análisis que proponen los autores mencionados, procedimiento configurado por las siguientes etapas:

1. Formulación de una pregunta inicial: ¿Cómo contribuyen los proyectos de aprendizaje al trabajo de enseñanza y aprendizaje para superar los obstáculos epistemológicos?
2. Exploración: Involucró la lectura de diferentes materiales, investigaciones realizadas sobre el tema y las teorías que guiaron esta investigación. Para tener una visión amplia sobre los temas, entre otras investigaciones se revisaron las siguientes:
 - Sobre los obstáculos epistemológicos que afectan la construcción de conocimientos científicos y la enseñanza: Araya (1997), Astolfi (1999), Barreto de Ramírez (2013), Camilloni (1997), Mora (2002), Santamaría y otros (2012)
 - Sobre la noción del concepto: Villamil (2008)
 - Sobre obstáculos epistemológicos y docente: Barón, Padilla y Guerra (2009), Cuéllar y Tamayo (2011), García (2006), Zunini (2007)
 - Sobre nuevas propuestas: Garófalo, Alonso y Galakovsky (2014)
 - Con respecto a los proyectos de aprendizaje: Baş (2011), Pasek de Pinto y Matos (2007, 2009), Pasek de Pinto, Matos, Villasmil y Rojas (2010), Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2010), Rodríguez-Sandoval y Cortés-Rodríguez (2010) y Vega (2012).
3. Precisar la problemática: es decir, “el enfoque o la perspectiva teórica que se decide adoptar para tratar el problema que plantea la pregunta inicial” (Quivy y Campenhoudt, 1998: 85). En ese sentido, se partió de la concepción de los ídolos de Bacon (s.f.), del concepto de obstáculos epistemológicos de Bachelard (2000) y de la conceptualización del proyecto de aprendizaje (MPPE, 2007, 2012). Este punto de partida se justifica

porque se trata de un estudio que tiene lo epistemológico como problema y, en ese orden de ideas, Bacon fue quien clasificó los ídolos (prejuicios, obstáculos), clasificación que retoma, reformula y concreta Bachelard, aplicándola a la enseñanza de la ciencia. Por otro lado, el MPPE preceptúa el proyecto de aprendizaje como modo de enseñanza y aprendizaje en la educación venezolana; su conceptualización y principios involucran la formación de una actitud investigativa y de construcción de conocimientos.

4. Establecer la estructuración del modelo de análisis: Se escogió el modelo de análisis de Sánchez (2000), aplicando un análisis por funciones tomando en cuenta la función que tiene cada momento del PA y cada uno de los obstáculos epistemológicos, reuniendo y articulando la perspectiva teórica de la problemática con el objeto de estudio.
5. Observación: En este caso a través del análisis de documentos, en esta etapa del procedimiento se elaboraron cinco tablas, que, a su vez, representaron los pasos de la observación y el análisis y se incluyen en la exposición de resultados.
6. Se analizó y discutió la información, y, se elaboraron las conclusiones.

Resultados y Discusión

Este apartado muestra los resultados. Para ello, se presenta por separado cada momento previsto por el MPPE (2007, 2012) de la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto de aprendizaje en un cuadro que resume los obstáculos epistemológicos que permite superar. Cabe señalar que se tomaron en cuenta los obstáculos epistemológicos que resultaron más frecuentes según investigadores como Barón, Padilla y García (2009), Santamaría y otros (2012). A continuación, se expone el análisis de la información y su discusión desde la perspectiva de su contribución a la superación de los obstáculos epistemológicos.

En la tabla se puede observar que, según su conceptualización, el diagnóstico del proyecto de aprendizaje contempla 2 etapas. La primera, al indagar sobre el contexto favorece que docentes y estudiantes conozcan la realidad del medio y de la escuela; se muestren curiosos por conocer más y mejor lo relacionado con el entorno donde se desenvuelven y lo compartan en clase. Al compartirlo en clase, se confrontan las visiones de los estudiantes y de las personas que aportaron información, se completa la información con documentos, artículos y libros. Es decir, en este momento es posible mediar entre la

experiencia concreta del sujeto, que le presenta su entorno como siempre lo ha visto y no lo cuestiona pues está deslumbrado con lo real, y una elaboración más racional de la realidad.

Tabla 1.

Momento 1 del proyecto de aprendizaje y su relación con los obstáculos epistemológicos a superar

Momento 1 del Proyecto de Aprendizaje	Obstáculos Epistemológicos que Permite Superar
<p>Indagación de contexto y diagnóstico pedagógico. La indagación del contexto implica tomar distancia y ver su realidad. Durante el diagnóstico pedagógico, por un lado, estudiantes y docente eligen el tema, acordando el tema que se desea trabajar y le dan nombre al proyecto. Por otro lado, el docente revisa los conocimientos previos de sus alumnos sobre el tema que se investigará y/o estudiará. Se trata de responder a las preguntas: ¿Qué saben los estudiantes de la temática seleccionada?, ¿Cómo lo conocen?, ¿Qué desconocen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia básica • Conocimiento general • Obstáculo verbal • Obstáculo unitario y pragmático • Sustancialista • Realista

Fuente: Elaboración propia con base en la información generada por las autoras

Al detenerse en la descripción y analizar sus elementos, con la mediación del docente puede llegar a reconocer que la realidad vista como un hecho particular es compleja y merece un estudio más profundo, que debe sistemáticamente sus aspectos específicos. Esto lleva, tanto al docente como a los estudiantes, a lograr un conocimiento más riguroso del medio en que se desenvuelven. Luego, permite superar obstáculos epistemológicos como el de la experiencia básica, el realista, puesto que la realidad se objetiva mostrando su existencia en toda su extensión y particularidades. Para Bachelard (2000:36):

La investigación de la variedad arrastra al espíritu de un objeto a otro, sin método; el espíritu no apunta entonces sino a la extensión de los conceptos; la investigación de la variación se liga a un fenómeno particular, trata de objetivar todas las variables, de probar la sensibilidad de las variables.

La segunda etapa, referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite al docente explorar los conocimientos que poseen los estudiantes acerca del tema del proyecto así como determinar el nivel de profundidad de ese conocimiento, sus errores conceptuales, sus actitudes hacia el tema, los vacíos cognoscitivos. En términos generales, este momento propicia el diálogo, la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes y con el docente sobre sus intereses en torno a situaciones de la vida, contenidos académicos o

problemas de la realidad local, nacional o mundial y argumentar las propuestas de mayor interés para ellos, desde sus propias ideas, nociones y concepciones.

Esta etapa es fundamental para el trabajo con obstáculos epistemológicos. Es cuando el docente debe estar atento a los conceptos de las ciencias incluidas en el proyecto, y, las concepciones y modelos o esquemas mentales que manejan los estudiantes sobre el tema. Para esto debe analizar las ideas previas sobre el tema, las nociones y definiciones que manejan los estudiantes, pues muchas veces se sustentan en creencias tradicionales y mitos culturales de su entorno. De esta manera, podrá detectar las generalizaciones, las imágenes asombrosas, metáforas y analogías que utilizan en sus descripciones, las definiciones amplias pero superficiales de los conceptos básicos inherentes al tópico principal del proyecto.

El docente, atento a los procesos cognoscitivos del alumnado, detectará y reconocerá los diferentes obstáculos epistemológicos que poseen sus estudiantes y se hará consciente de los propios relacionados con la experiencia básica, el conocimiento general, el obstáculo verbal, el conocimiento pragmático y unitario, sustancialista, realista y podrá someterlos a cuestionamiento, pues para superarlos y dar inicio a una cultura científica desde el aula es necesario que comience por:

...una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego poner la cultura en estado de movilización permanente, remplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar (Bachelard, 2000: 21).

En ese sentido creará las condiciones para una constante problematización de la realidad al objetivarla, tomando distancia de ella mediante el análisis y la discusión de los conceptos, ideas y nociones de los estudiantes en clase. Así podrá aclarar, y desechar creencias erróneas, confrontar las ideas, con el fin de entenderlas mejor, tomando en cuenta que el conocimiento rigurosamente obtenido no depende de la cantidad de información que se tenga. Pero lograr el cambio conceptual de los estudiantes comporta dos elementos indispensables: 1) la formación del docente para que se capaz de reconocer tanto sus nuevos roles como sus limitaciones (Jiménez y Romano, 2011), así como sus concepciones de conocimiento y ciencia (Barón, Padilla y Guerra, 2009) y, 2) como consecuencia de lo

anterior, su capacidad de diálogo y crítica para que no suministre respuestas sino orientaciones en la búsqueda de ellas. Muchas veces el docente, por temor a parecer ignorante o en coherencia con su modelo de enseñanza conductista, responde las preguntas del estudiante sin dar oportunidad de pensar, limitando su posibilidad de aprender debilitando la función del pensamiento. Solo si deja de lado el protagonismo y los saberes elaborados será capaz de intervenir para que las experiencias concretas lleguen a convertirse en una elaboración racional de la realidad, alcanzando un conocimiento riguroso.

Tabla 2.

Momento 2 del proyecto de aprendizaje y su relación con los obstáculos epistemológicos a superar

Momento 2 del Proyecto de Aprendizaje	Obstáculos Epistemológicos que Permite Superar
<p>Determinación del Propósito. Abarca la intención pedagógica del proyecto y los fines que se aspira alcanzar. Pretende responder a las interrogantes: ¿Qué queremos lograr?, ¿Qué potencialidades se pretenden desarrollar en las y los estudiantes?, ¿Para qué lo voy hacer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia básica • Conocimiento general • Obstáculo verbal • Obstáculo unitario y pragmático • Sustancialista • Realista

Fuente: Elaboración propia con base en la información generada por las autoras

La tabla número 2 muestra que este momento abarca la intención pedagógica del proyecto y los fines que se aspira alcanzar. Quiere decir que se debe distinguir entre los objetivos de enseñanza y aprendizaje centrados en contenidos y los propósitos vinculados con el desarrollo de habilidades, destrezas y potencialidades.

Es importante resaltar que todo objetivo implica un desconocimiento, una necesidad, una habilidad por desarrollar o un problema por resolver. En ese orden de ideas, los propósitos del proyecto de aprendizaje abarcarán, por un lado, la intención de aprehender los contenidos relacionados con las ciencias involucradas y sus conceptos fundamentales descritos y analizados en profundidad. Por el otro, dado que la base del PA es la investigación acción participativa, sus objetivos se orientan hacia un aprender para la vida y la transformación, favoreciendo el desarrollo de habilidades científicas de los estudiantes y del docente mismo. Permitirá así la superación de los obstáculos epistemológicos detectados en el momento anterior o de diagnóstico, ya que los objetivos formulados tenderán a utilizar

la razón, o sea, a realizar “un ejercicio racional que evalúa, compara, examina, analiza y deja en discusión la posible explicación que se ha atribuido a un hecho” (Barón, Padilla y Guerra, 2009: 95), con base en los resultados que arroje el proyecto.

Cabe señalar que el momento de la formulación de propósitos incide en la planificación, puesto que objetivos y propósitos constituyen la base para la selección de los contenidos en vínculo estrecho con los conocimientos previos y los obstáculos epistemológicos determinados durante el diagnóstico. Así mismo, orientan la elección de las estrategias más apropiadas para alcanzar los objetivos y superar los obstáculos epistemológicos.

Tabla 3.
Momento 3 del proyecto de aprendizaje y su relación con los obstáculos epistemológicos a superar

Momento 3 del Proyecto de Aprendizaje	Obstáculos Epistemológicos que Permite Superar
<p>Selección de los contenidos desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario. Responde a: ¿Qué queremos aprender? ¿Qué contenidos se integran a la temática planteada? ¿Cuál es su aplicabilidad a la vida cotidiana?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia básica • Conocimiento general • Obstáculo verbal • Obstáculo unitario y pragmático • Sustancialista • Realista • Obstáculos del conocimiento cuantitativo

Fuente: Elaboración propia con base en la información generada por las autoras

En la tabla 3 se puede ver que se asevera la posibilidad de superar los obstáculos epistemológicos de la experiencia básica, el conocimiento general, el obstáculo verbal, el obstáculo del conocimiento unitario y pragmático, el sustancialista, el realista y los del conocimiento cuantitativo. Esto es posible cuando la selección de los contenidos lleva a los estudiantes a desaprender y volver a aprender, tomando en consideración que Bachelard (2000: 15) afirma que “se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización”. Esto es así porque “cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven” (2000:16).

Los contenidos en el área de las ciencias están constituidos por conceptos, teorías, leyes, hipótesis que se deben analizar en profundidad para comprender cada concepto desde el concepto mismo. Ello implica que se parte de sus conocimientos –o desconocimientos–

previos pero dándoles el sentido correcto en atención a las necesidades e intereses cognoscitivos de los estudiantes, pues, “es en contra de esta estereotipia de origen afectivo y no perceptivo que debe actuar el espíritu científico” (Bachelard, 2000: 57). Aunado a esto, deben construirse desde una perspectiva inter y transdisciplinaria con el fin de aportar insumos para enriquecer y hacer pertinentes los aprendizajes. De esta forma se puede favorecer el desarrollo de una educación científica.

Por otra parte, le permite al docente derivar indicadores de evaluación para construir diferentes clases de instrumentos de evaluación al integrar los indicadores provenientes de los objetivos y contenidos.

Tabla 4.
Momento 4 del proyecto de aprendizaje y su relación con los obstáculos epistemológicos a superar

Momento 4 del Proyecto de Aprendizaje	Obstáculos Epistemológicos que Permite Superar
<p>Determinación de estrategias y recursos para los aprendizajes. Se sustenta en dar respuesta a objetivos, contenidos e incluye las intencionalidades y los ejes integradores, Pretende dar respuesta a: ¿Qué vamos a hacer, qué vamos a usar?, ¿Qué recursos para aprender tienen los y las estudiantes de la temática?, ¿Cómo les gustaría que se desarrollara la temática?, ¿Cuál es su aplicabilidad a la vida cotidiana?, ¿Cómo se va hacer?, ¿Qué estrategias y recursos vamos a utilizar?, ¿Qué tiempo vamos a emplear?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia básica • Conocimiento general • Obstáculo verbal • Obstáculo unitario y pragmático • Sustancialista • Realista • Obstáculos del conocimiento cuantitativo

Fuente: Elaboración propia con base en la información generada por las autoras

Las estrategias y recursos son fundamentales pues involucran las actividades intelectuales para superar los obstáculos epistemológicos detectados. Se requiere diseñar o seleccionar las estrategias y recursos de enseñanza aprendizaje y organizar el aula para que respondan a la diversidad de intereses, promuevan una clase participativa, una didáctica centrada en los procesos que tiene como eje la investigación, la creatividad y la innovación y, finalmente, que contribuyan con la ruptura de los obstáculos epistemológicos hallados. Las estrategias propician la iniciación en un proceso de investigación, motivan a los estudiantes a investigar acerca del tema del proyecto y sus contenidos. Igualmente, facilitan que el docente realice su propia investigación.

Tomando en consideración los planteamientos de Bachelard (2000) al respecto, el autor sugiere que para superar en general los obstáculos es necesario utilizar la razón, es decir, pasar lo más pronto posible de lo concreto a lo abstracto, “de la representación a la abstracción” (p.13), revisar la compatibilidad entre lo sensible y lo abstracto del objeto de estudio. En sus propias palabras:

Aun en las ciencias experimentales, es siempre la interpretación racional la que ubica los hechos en su lugar exacto. Es sobre el eje experiencia-razón, y en el sentido de la racionalización, donde se encuentran, al mismo tiempo, el riesgo y el éxito. Sólo la razón dinamiza a la investigación, pues sólo ella sugiere, más allá de la experiencia común (inmediata y especiosa), la experiencia científica (indirecta y fecunda (Bachelard, 2000: 19-20).

En ese orden de ideas, las estrategias requieren “saber plantear los problemas”, de manera especial tomando en cuenta que el proyecto de aprendizaje es la estrategia principal y parte de un diagnóstico para formular un problema a ser resuelto en su ejecución. Al respecto, Bachelard (2000: 16) explica: “los problemas no se plantean por sí mismos. (...) Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye”.

Luego, las estrategias y recursos diseñados o elegidos deben involucrar aspectos que favorezcan la superación de los obstáculos epistemológicos detectados. Tomando en consideración los planteamientos precedentes, cabe destacar las siguientes estrategias:

- Haciéndose eco de Bachelard y del MPPE, todo proyecto de aprendizaje debe partir de una pregunta que despierte la curiosidad e interés de los estudiantes. El proceso de pregunta-respuesta incentiva el trabajo intelectual, pero el docente no debe dar respuestas o resultados pues eliminaría todo el potencial de la pregunta. Además, lo ideal es que la pregunta surja de los mismos estudiantes.

- La observación sistemática de un hecho o fenómeno debe ser paciente e incesante y no conformarse con la primera impresión que nos ofrece. Es decir, requiere tomar distancia de la realidad para favorecer la objetividad y entender mejor esa realidad. Con la observación sistemática, poco a poco se superan los obstáculos de la experiencia básica, el

sustancialista y el realista.

- Analizar en detalle cada concepto, ley, teoría o hipótesis. Sólo mediante el análisis profundo y reflexivo de conceptos, leyes, teorías los estudiantes comprenderán el concepto en sí mismo, sin la necesidad de ejemplos metafóricos que muchas veces los distraen y no se corresponden con el concepto representado por la metáfora o imagen. El análisis profundo actuará como ruptura contra los obstáculos de la experiencia básica, el conocimiento general, el obstáculo verbal y los del conocimiento cuantitativo.

- Realizar, en lo posible, experiencias en el laboratorio o en el aula que permitan tomar nota de cuantificaciones y verificar la correspondencia de las descripciones y cuantificaciones con el fenómeno observado. El planificar y efectuar experiencias propicia la unión de la teoría y la práctica, facilita la demostración, comprobación o rechazo de nociones y creencias. Así se logrará superar los obstáculos de la experiencia básica, el conocimiento general, el obstáculo verbal y diversos obstáculos del conocimiento cuantitativo. El estudiante utilizará el experimento para mediar entre lo empírico y lo racional, llegando a abstraer lo esencial de cada experiencia.

- Diseñar, sugerir o solicitar a los estudiantes procedimientos que les permitan evaluar lo útil y beneficioso de los conocimientos. Es decir, se trata de responder las interrogantes: ¿útil o beneficioso para qué? ¿Útil para quién?

- Construir conceptos. Implica el proceso siguiente al análisis, pues luego que los estudiantes analizaron, compararon, examinaron un fenómeno observado en la realidad, ahora tienen una gran cantidad de información y datos. Se les puede y debe pedir que la integren en un concepto que incluya la variedad de lo observado. De esta forma estarán realizando el paso del pensamiento concreto al abstracto al objetivar un fenómeno, mostrando sus cualidades sin enfatizar precisiones cuantitativas o concretas. En cierta medida, les permitirá superar la mayoría de los obstáculos revelados.

Finalmente, el momento número 5 (tabla 5) debe involucrar a estudiantes, docentes, padres, miembros de la comunidad. Como actores educativos, deben participar en la realización de las actividades planificadas y en el análisis y la reflexión acerca de sus avances y fallas respecto del aprendizaje previsto.

Tabla 5.
Momento 5 del proyecto de aprendizaje y su relación con los obstáculos epistemológicos a superar

Momento 5 del Proyecto de Aprendizaje	Obstáculos Epistemológicos que Permite Superar
<p>Este momento abarca tres pasos:</p> <p>Ejecución, que implica involucrar a los estudiantes en las actividades para el desarrollo del proyecto.</p> <p>Evaluación de los aprendizajes y del proyecto mismo. Aquí se trata de valorar: ¿Qué indicadores de evaluación se van a utilizar?, ¿Cómo vamos a evaluar?, ¿Qué instrumentos vamos a utilizar?, ¿Cuáles han sido los aprendizajes, los logros y las limitaciones del proyecto?, ¿Cuáles dificultades se han presentado?, ¿Cómo se han solucionado?, ¿Qué tan efectivas son las estrategias seleccionadas?</p> <p>Sistematización para describir, ordenar y reflexionar sobre lo que sucede/sucedió en el desarrollo del proyecto de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia básica • Conocimiento general • Obstáculo verbal • Obstáculo unitario y pragmático • Sustancialista • Realista • Obstáculos del conocimiento cuantitativo

Fuente: Elaboración propia con base en la información generada por las autoras

La ejecución se centra en la participación activa del estudiante en el proceso de desarrollo y realización del proyecto. Significa involucrar a los estudiantes en las acciones para el desarrollo del proyecto, ya que permite organizar los distintos tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, motivar, integrar, investigar, reflexionar, fijar conocimientos y aplicarlos. Es decir, se trata de transferir los conocimientos para lograr un aprendizaje realmente significativo. Son los estudiantes quienes realizan las estrategias planificadas y, por eso, es en este momento cuando el estudiantado puede lograr la superación de los obstáculos epistemológicos.

Para lograr una evaluación integral e integrada se debe apreciar y registrar el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes. En este momento se procede a utilizar los diferentes instrumentos de evaluación construidos e integrados por los indicadores de evaluación previamente derivados.

En la evaluación del aprendizaje se debe distinguir entre el objeto y el instrumento; es decir, qué entregará o hará el estudiante y con qué registrará el docente la evaluación. Entre los instrumentos apropiados para evidenciar el aprendizaje de procesos están la guía de observación y el registro descriptivo aplicados durante la ejecución del proceso que se evalúa, si el estudiante entrega un recuento del proceso experimentado u observado, el

docente puede evaluarlo mediante una lista de cotejo. Para evaluar la construcción de conocimientos, el estudiante puede realizar una exposición oral, entregar un trabajo escrito o un informe los cuales requieren como instrumento una lista de cotejo o una escala de estimación. También puede elaborar y entregar mapas conceptuales, redes conceptuales, mapas semánticos, entre otros.

Los estudiantes deben participar mediante la autoevaluación y la coevaluación (MPPE, 2007, 2012). La autoevaluación, como actividad cognitiva y afectiva, favorece la construcción de un pensamiento propio acerca de sí mismo, propicia la reflexión sobre el propio desempeño y favorece la toma de conciencia sobre sus fortalezas, debilidades, habilidades, actitudes y actuaciones. La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo realizado entre varias personas. Involucra acuerdos y favorece la formación de actitudes como, responsabilidad, autonomía, solidaridad, trabajo en equipo. Ambas, dado que suscitan la reflexión y un pensamiento crítico sobre el desempeño cognoscitivo, juegan un papel importante en la superación de los obstáculos epistemológicos

Finalmente se sistematiza, es decir, se describe, ordena y reflexiona sobre lo que sucedió en el desarrollo del proyecto de aprendizaje. Esta reflexión gira en torno a los logros, alcances y limitaciones antes, durante y después de su ejecución, desde la experiencia propia y comunitaria, de las actividades planificadas y cumplidas. En esta fase, demuestran la transferencia de conocimientos del PA hacia otros contextos y asignaturas. Asimismo, será evidente que, en su formación, han superado los obstáculos epistemológicos y han pasado de un estado concreto al estado abstracto del pensamiento.

Conclusiones

Enseñar y aprender ciencia consiste, desde la visión de Bachelard (2000), en trabajar con los obstáculos epistemológicos en tanto que constituyen trabas que se encuentran en el sujeto y en el acto mismo de conocer. Para superarlos o eliminarlos se requiere, en primer lugar, conocerlos y reconocerlos en sí mismo y en otros; en segundo lugar, aplicar estrategias orientadas a la superación. En tercer lugar, es necesario crear espacios dialogales, de discusión e interdisciplinarios, bajo el criterio de superar el error o de utilizarlo como

detonante de la construcción conjunta de saberes, pues el precepto bachelardiano que sugiere plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos, entraña superar los patrones tradicionales de enseñanza aprendizaje desde la fragmentación.

En esta línea de pensamiento, se pretendió evidenciar de manera perceptible que el proyecto de aprendizaje, aplicado como está indicado, tiene la capacidad de facilitar una práctica pedagógica orientada hacia la formación científica pues, las actividades que involucra impulsan procesos de enseñanza y aprendizaje para romper con la subjetividad, las emociones y la tradición cultural que incluyen los conocimientos previos que le sirven de base. Como muchas de las nociones previas son erróneas, mediante la experimentación es posible contrastar la percepción sensorial que les dio origen y llegar a conceptualizaciones científicas, minimizando el protagonismo docente y los saberes elaborados memorizados.

Se trata de renovar prácticas docentes, de cambiar sus modelos actuales por conocimientos profundos y complejos. Si los docentes son capaces de reconocer los obstáculos epistemológicos que limitan el acceso al conocimiento se convertirán en verdaderos acompañantes de los alumnos, creando espacios y situaciones propicias para aprehender la realidad de forma más significativa, más profunda y crítica.

Esto incluye el proceso pedagógico basado en los proyectos de aprendizaje, los cuales como se evidenció, elaborados, ejecutados y evaluados tal como están concebidos, permiten abordar los obstáculos epistemológicos y superarlos, tanto en docentes como en estudiantes.

Referencias

- Araya, F. (1997). Estrategia didáctica para superar obstáculos epistemológicos y pedagógicos en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 2, 5 - 22, en: <https://goo.gl/oLnwhq>
- Astolfi, J-P. (1999). El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XI (25), 149 – 171, en: <https://goo.gl/9U5EoU>
- Bachelard, G. (2000). *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo XXI.
- Bacon, F. (s.f.). *Novum Organum. Aforismos sobre la Interpretación de la Naturaleza y el Reino del Hombre*. Edición digital disponible en: <https://goo.gl/tf3Gxw>
- Barreto de Ramírez, N. (2013). Obstáculos epistemológicos vinculados a la formación del espíritu científico y a las competencias en investigación *CONHISREMI, Revista*

Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 9 (1), 1-15, en:
<https://goo.gl/ZKaDJ3>

Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education*, Vol. 1 (4), 1-15, en: <https://goo.gl/JBrwz2>

Barón, G., Padilla, J. y Guerra, Y. (2009). Obstáculos epistemológicos presentes en la labor del docente neogranadino. *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 3 (2), 86 – 99, en: <https://goo.gl/5XJ3ut>

Bordieu, P., Passeron, J. y Chamboredon, J. (1975). *El Oficio de Sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Camilloni, A. (1997). *Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza*, Barcelona: Gedisa.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial N° 36.860* del jueves 30 de diciembre de 1999.

Cuellar, Y. y Tamayo, O. (2011). Los obstáculos pedagógicos de tres maestras preescolares en formación inicial. *Latinoamericana de Estudios Educativos Manizales*, 7 (2), 121 – 138, en <https://goo.gl/cE8jeR>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), en: <https://goo.gl/zScqHQ>

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill, en: <https://goo.gl/KHFyG5>

Flores, H y Agudelo, A. (2006). *Planificación por Proyectos. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender*. (Colección Brújula Pedagógica). Caracas: El Nacional.

García, A. (2006). Obstáculos epistemológicos en la relación docencia-investigación. *Paideia Surcolombiana*, 0 (12), 39 – 44, en: <https://goo.gl/PZrZ3u>

Garófalo, S., Alonso, M. y Galakovsky, L. (2014). Nueva propuesta teórica sobre obstáculos epistemológicos de aprendizaje. El caso del metabolismo de los carbohidratos. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 155 – 171, en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1042>

Jiménez, G. y Romano, C. (2011). Una perspectiva epistemológica de la formación docente. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 8*. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación/Ponencia, en: <https://goo.gl/R5nX56>

La Cueva, A. (2000). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Caracas: Popular. Laboratorio Educativo.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial N° 5.929 extraordinario* del 15 de agosto de 2009.

Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. (2006). 5ta. Edición. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012). *La Planificación Educativa en el Subsistema de Educación Básica*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Documento en línea, en: <https://goo.gl/L8gp6U>
- Mora, A. (2002). Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar. *Revista de las Sedes Regionales*, Vol. III (5), 75 – 89, en <https://goo.gl/8Wq8PL>
- Nérici, I. (1989). *Metodología de la Enseñanza*. 5° Edición. México: Kapelusz.
- Pasek de Pinto, E. y Matos de Rojas, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere*, Año 11, N° 37, 349 – 356, en: <https://goo.gl/FPxFqD>
- Pasek de Pinto, E. y Matos, Y. (2009). Actividades que promueve el docente para desarrollar el pensamiento científico. *Revista Kaleidoscopio*. Vol. 6, N° 11, 5-14, en: <https://goo.gl/a9hd8q>
- Pasek de Pinto, E., Matos, Y., Villasmil, T. y Rojas, A. (2010). Los proyectos didácticos y la ciencia en educación preescolar. *Revista Acción Pedagógica*. Vol. 19(1), 134 – 144, en: <https://goo.gl/sQBcz>
- Pérez, P. (2013). La reforma del sí mismo en la pedagogía de Gastón Bachelard. Reflexiones en torno a la educación del nivel inicial. *Argonautas* N° 3, 65 – 73, en: <https://goo.gl/NBtxUP>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Revista Educación y Educadores*, Vol. 13 (1), 13- 25, en: <https://goo.gl/4tS7jX>
- Rodríguez-Sandoval, E. y Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "aprendizaje basado en proyectos": percepción de los estudiantes. *Avaliação (Campinas)* [online]. Vol. 15(1), 143 - 158, en: <https://goo.gl/Wf3agt>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: LIMUSA.
- Sánchez, M. (2000). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. México: Trillas.
- Santamaría, L., Llanos, L., Cortés, M., Martínez, G., Urrea, M., Betancourt, C., Galindo, H. y del Río Trujillo, D. (2012). Obstáculos epistemológicos en la enseñanza del concepto de célula. *Revista INVESTIGIUM IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, Vol. 3. (3), 38 – 52, en: <https://goo.gl/Gn3AYH>
- Santos Guerra, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, 23 - 47, en: <https://goo.gl/Qyxoc6>

Vega, E. (2012). El método de proyectos y su efecto en el aprendizaje del curso estadística general en los estudiantes de pregrado. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol. 6 (1), 24 – 38, en: <https://goo.gl/iMGJq9>

Villamil, L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 38, en: <https://goo.gl/pvKLhW>

Zunini, P. (2007). El docente como obstáculo epistemológico. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 4 (9), 28 – 34, en <https://goo.gl/cE44jt>



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Desempeño Ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría Basado en las Normas ISO 14001

Environmental Performance of Agricultural Technical School Presbyter "Rubén Darío Mora" Fe y Alegría Based on ISO 14001

Astrid Johanna Chacón Estupiñan
joha_14_5@hotmail.com

Unidad Educativa Colegio José Félix Ribas

Recibido 15 de octubre de 2017 / aprobado 27 de noviembre de 2017

Palabras clave

Desempeño ambiental, sistema de gestión ambiental, residuos, normas ISO

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad diagnosticar el desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría. La investigación es cuantitativa, de tipo descriptivo y de campo, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la observación, con una lista de chequeo como instrumento y la técnica de la encuesta, con su respectivo cuestionario, el cual fue sometido a la técnica de “Juicio de Expertos” y “Prueba Piloto” antes de su aplicación para verificar su confiabilidad y validez. La población objeto de estudio está constituida por cincuenta y un (51) individuos que desempeñan funciones directivas, administrativas, de apoyo y docentes en la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, la muestra es considerada una muestra censal.

Keywords

Environmental performance, management system, environmental management system, waste, ISO standards

Abstract

This paper have the goal to diagnose the environmental performance of the Agricultural Technical School presbyter "Ruben Dario Mora" Fe y Alegría. The research is quantitative, descriptive and field, in the form of Feasible project. The data was collected using the observation technique, with a checklist as a tool and the survey technique, with its own questionnaire, which was subjected to the technique of "Expert Judgment" and "Pilot Test" before application to verify its reliability and validity. The population under study it is constituted by fifty-one (51) individuals who perform managerial, administrative, support and teaching in the Agricultural Technical School Presbyter "Ruben Dario Mora" Fe y Alegría. The sample is considered a census sample.



Introducción

Actualmente en el planeta tierra se desarrollan un conjunto de situaciones derivadas de las acciones antropogénicas de carácter negativo que afectan el equilibrio natural del ambiente o generan problemas ambientales. Se considera que existe una estrecha relación entre los componentes del ambiente, definido según Ponce (2001) como aquel que:

Tiene una composición abiótica, formada por la hidrosfera (océanos, lagos, ríos y agua subterránea), la litosfera (masa terrestre y suelos) y la atmosfera (aire) y la componente biótica, constituida por los organismos vivos (virus, bacterias, hongos, plantas, animales superiores e inferiores) y la materia orgánica muerta (organismos muertos y productos residuales). De una forma general se puede decir que existen interrelaciones continuas entre la componente biótica... y la componente abiótica. (p.14)

Dichos componentes bióticos y abióticos conforman un sistema integral vital, que se ve afectado por los impactos ambientales a pequeña escala que de igual forma tienen repercusiones a nivel mundial. Por tanto, es de vital importancia la investigación de dichos impactos que afectan directamente la supervivencia humana. Aunado a lo anterior resulta importante desarrollar sistemas de gestión que pretendan optimar los procesos de una organización y en consecuencia, administrar aquellos procesos que impliquen cualquier cambio en los aspectos ambientales, ya sean estos beneficiosos o no, y prevenir o mitigar los daños que pueden afectar el equilibrio de los elementos bióticos y abióticos, así como los económicos, sociales y culturales, que en conjunto interactúan constantemente y que determinan el mantenimiento de la especie humana.

Los sistemas de gestión ambiental exhiben dentro de sus parámetros las políticas ambientales, aspectos que dirigen el rumbo de su práctica ambiental y con los que se comprometen ante los integrantes de la instituciones y comunidades afectadas a darle cumplimiento a la legislación ambiental nacional, a mejorar constantemente el sistema de gestión ambiental y en general a mejorar la calidad del vida del hombre, además de garantizar el goce de los recursos ambientales a las posteriores generaciones, tal como lo expresa Herrero y Sáez (2010):

La evolución y los resultados del sistema de gestión ambiental se pueden medir respecto a la política ambiental, a los objetivos y a las metas ambientales de la

organización, o indicadores ambientales, además de otros requisitos de desempeño ambiental.

La consecución de los diferentes objetivos y metas... suponen grandes mejoras ambientales... sobre: emisiones atmosféricas, minimización de residuos, mejoras en el control de vertidos, reducción del consumo de recursos naturales... entre otras. Todas ellas tienen el común denominador de asegurar la protección y conservación del entorno con el fin de preservar la naturaleza para las generaciones venideras. (p.111)

Es de vital importancia el establecimiento de uno o varios programas de un sistema de gestión ambiental que permitan alcanzar los objetivos y metas previamente establecidos por la organización, a partir de la asignación de responsabilidades, el establecimiento de los medios necesarios y el tiempo correspondiente, aspectos indispensables para la implementación de la política ambiental, y por ende del sistema de gestión ambiental.

En tal sentido, el Estado venezolano ha creado un conjunto de políticas ambientales de carácter legal que se fundamentan en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009) dirigidas a identificar, conservar, proteger, controlar y recuperar los recursos ambientales, con el fin de garantizar a las futuras generaciones el goce y disfrute de los recursos disponibles hoy, apoyados en el aprovechamiento sustentable, que plantea el uso eficiente y útil de los recursos, se considera de igual forma la capacidad relativa del ambiente para satisfacer las necesidades humanas y del ecosistema en general.

Por otra parte, bajo la legislación ambiental establecida en Venezuela deben regirse las actividades antropogénicas, sean éstas adversas o beneficiosas a la calidad ambiental, incluidas, por ende, aquellas ejecutadas por la comunidad educativa, en este caso, perteneciente a la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría. Sin embargo, se evidenció en la institución el desconocimiento de los resultados medibles de la gestión que realiza una organización de sus aspectos ambientales.

De igual forma, se aprecia que los impactos generados por las actividades desarrolladas en la institución educativa no se encuentran identificados, aspecto relevante para la determinación de su influencia en el entorno y su respectivo control, así como la ausencia de procesos que promuevan la prevención de la contaminación e incluso la reducción y eliminación de sus fuentes. Tampoco se hacen consideraciones sobre como estas cuestiones se pueden incorporar en el proceso educativo.

Lo indicado anteriormente ocurre por el desconocimiento e incumplimiento de la normativa ambiental en la institución por parte de la comunidad educativa. Aunado a la ausencia de política, objetivos y metas, a tal fin que mitiguen y controlen los impactos negativos para asegurar el fiel cumplimiento de las leyes ambientales del Estado; lo que ha traído como consecuencia la alteración en la composición natural del agua, suelo, aire, flora y fauna; la acumulación de productos no biodegradables y la proliferación de vectores endémicos.

De persistir la situación descrita llevaría a la desertificación, la pérdida de la biodiversidad, la proliferación de enfermedades, la degradación paisajística, infracciones y sanciones penales en la institución educativa y contribuiría a su vez con la destrucción de la capa de ozono, el efecto invernadero y el cambio climático a nivel mundial; razones por las que se considera relevante diagnosticar el desempeño de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, basado en las normas ISO 14001, con la finalidad de mejorar la capacidad de identificar, pronosticar y administrar las acciones para con el ambiente; incentivar a la participación de la comunidad educativa, garantizar el cumplimiento de la legislación ambiental venezolana a través de sistemas de gestión ambiental y, lo más importante, formar efectivamente a los estudiantes en esta materia.

Objetivo de la Investigación

Se estableció como objetivo general diagnosticar el desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, basado en las normas ISO 14001.

Justificación

Resulta de vital importancia diagnosticar el desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, basado en las normas ISO 14001, como punto de partida para el diseño de sistemas de gestión ambiental que contribuyan a impedir, minimizar y controlar la generación, emisión o descargas de los diferentes tipos de residuos o contaminantes; es decir, minimizar los residuos, las emisiones atmosféricas, el consumo de recursos naturales y controlar los vertidos; todos ellos considerados como impactos ambientales de carácter negativo que inciden en las actividades

desarrolladas en la escuela, lo que permitirá la protección y conservación del ambiente, así como la preservación del mismo para las generaciones futuras y la formación adecuada de los estudiantes.

Por otra parte, los instrumentos diseñados para esta investigación pueden resultar útiles para diagnosticar, en contextos similares, las acciones del personal directivo, administrativo, de apoyo y docente referente a los aspectos ambientales de las escuelas, instituciones que no disponen de fuentes de información a partir de las cuales valorar su desempeño ambiental y desde allí generar acciones tendientes a mejorar la forma como sus actividades impactan en su entorno, lo cual a su vez puede ser un aspecto educativo interesante en la formación de niños y jóvenes.

Método

El presente trabajo de investigación se fundamenta en un enfoque cuantitativo, según McMillan y Schumacher (2005) el objetivo de la investigación cuantitativa es: “establecer relaciones y explicar las causas de los cambios en los hechos sociales medidos”. (p.19). Además, el precitado autor menciona que la concepción del mundo en la investigación cuantitativa normalmente está basada: “en un tipo de <positivismos lógicos>, en el cual hay hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y opiniones de los individuos”. (p.19). Asimismo, cabe destacar que la investigación cuantitativa permite examinar los datos numéricamente a través de un análisis estadístico, la actual investigación se fundamenta en este enfoque.

Igualmente, el estudio se apoya en un proyecto factible; de acuerdo con el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales (2006) se define como:

...la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. El Proyecto debe tener apoyo en una investigación de tipo documental, de campo o un diseño que incluya ambas modalidades. El Proyecto factible comprende las siguientes etapas generales: diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta; procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución; análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del Proyecto... (p. 16).

En este caso particular, se presenta solo lo relacionado con la primera etapa del proyecto factible (diagnóstico) desde el cual se realizará una propuesta tendiente a la resolución de un problema de acuerdo con las necesidades de la institución educativa Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría.

El diagnóstico realizado se fundamenta en un diseño de campo porque los datos fueron extraídos directamente de la realidad (Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales, 2006) en atención al objetivo planteado. Es importante mencionar también el nivel de la investigación, es decir la profundidad con que se ha indagado acerca de la problemática, en tal sentido se trata de una investigación descriptiva definida por Arias (2006) como aquella que “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento.” (p.46) en este caso particular las acciones del personal directivo, administrativo, de apoyo y docente referentes al desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría.

Según Balestrini (2006) “una población o universo puede estar referido a cualquier conjunto de elementos de los cuales pretendemos indagar y conocer sus características, o una de ellas, y para el cual serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación” (p.137); la población para esta investigación está constituida por los recursos humanos que desempeñan funciones directivas, administrativas, de apoyo y docentes en la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría; seis (6) directivos, siete (7) administrativos, siete (7) personas de apoyo y treinta y uno (31) docentes implicados en la formación de los estudiantes de la mencionada institución, un total de cincuenta y un (51) individuos.

Para Morles (1994) la muestra es un “subconjunto representativo de un universo o una población” (p.54). Considerando que la población es pequeña y finita, la muestra es definida como una muestra censal, siendo la muestra censal, para la presente investigación los cincuenta y un (51) individuos que forman parte de la institución escenario del estudio.

Técnicas e instrumentos

En función del objetivo planteado se utilizó como técnica la observación, según Palella y Martins (2012) es una técnica de recolección de datos que implica:

El uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que se estudia... Concebida como técnica, la observación consiste en estar a la expectativa frente al fenómeno, del cual se toma y se registra la información para su posterior análisis. (p.115)

Como instrumento se utilizó la lista de chequeo, según los precitados autores “permite orientar la observación y obtener un registro claro y ordenado de todo cuanto acontece” (p.126). Este instrumento fue utilizado en la revisión de la documentación existente en la institución educativa y del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

También se utilizó el cuestionario. Arias (2006) refiere que “es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas.” (p.75), dichos instrumentos se aplicaron a la muestra censal con el fin de diagnosticar el desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la validez se define como el: “Grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir.” (p.201). Concluido el desarrollo del instrumento (cuestionario) que permite la recolección de los datos, resultó idóneo validarlo. En el actual trabajo de investigación la validez se llevó a cabo a través de la técnica del juicio de expertos.

La confiabilidad según los mismos autores se define como el “Grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.”(p.200), se persigue un grado de consistencia de la información obtenida a través de la aplicación repetitiva de un mismo instrumento. A este respecto tal como lo menciona Ruiz (2002) “Una vez que la primera versión del cuestionario ha sido concluida, es necesario verificar su funcionalidad en un grupo de sujetos que no forman parte de la muestra definitiva del estudio, pero que tienen características similares a aquellos.” (p. 2010). A tal efecto, se aplicó una prueba piloto y se verificó la confiabilidad a través del estadístico alfa de Cronbach.

Perspectiva Teórica

Desempeño Ambiental

El desempeño ambiental, es el resultado obtenido de la administración de los elementos de las actividades que ejecuta una organización y que se encuentran interrelacionados con el ambiente. El desempeño ambiental es medible y evaluable en una organización durante un tiempo determinado, lo que permite la comparación del desempeño de una organización a lo largo del tiempo, pues además es un proceso continuo. La norma Internacional ISO 14004 (2004). Sistema de Gestión Ambiental-Directrices Generales sobre Principios, Sistemas y Técnicas de Apoyo define el desempeño ambiental como los “resultados medibles de la gestión que hace una organización de sus aspectos ambientales” (p.3)

En consecuencia, los resultados de un sistema de gestión ambiental se evalúan de acuerdo con los objetivos, metas y políticas ambientales previamente establecidas. Atehortúa (2008) destaca que “en la definición de desempeño ambiental, los objetivos ambientales se refieren a los propósitos específicos de la entidad en materia ambiental y las metas ambientales se refieren a la cuantificación de esos propósitos” (p.27). En definitiva, la evaluación del desempeño ambiental de una organización se plantea con el fin de establecer las acciones pertinentes para el logro de los criterios de desempeño ambiental, así como identificar las oportunidades de mejora en la administración de los aspectos ambientales.

Sistema de Gestión Ambiental

Los sistemas de gestión ambiental representan una parte del sistema de gestión de una organización y tiene como fin mejorar el desempeño ambiental, contribuyendo a impedir, minimizar y controlar la generación, emisión o descargas de los diferentes contaminantes, asimismo, se fundamenta en el desarrollo e implementación de una política ambiental para la administración de los aspectos ambientales y el cumplimiento de los requisitos ambientales. Muñoz y Cuesta (2010) definen al sistema de gestión ambiental como un:

Conjunto de medios que permite conocer el estado de la organización y elaborar programas de mejoras ambientales. Este concepto implica cuatro elementos básicos en la conceptualización de un sistema de gestión ambiental: a) Organización, b) Medios, c) Estado de la organización y d) Programas de mejora. (p. 96).

Dicho sistema permite el seguimiento continuo de una organización y orienta la gestión ambiental ante los impactos ambientales negativos, integrando a todos los miembros de la organización y asegurándose del cumplimiento de las leyes ambientales, a través del establecimiento de objetivos, metas y políticas ambientales.

Programa de un sistema de Gestión Ambiental

Cordero y Sepúlveda (2002) señalan que un programa de gestión ambiental es “un plan de acción que se desarrolla priorizando acciones en relación con los productos, procesos, servicios y proyectos que se relacionen con los aspectos ambientales significativos establecidos” (p. 18). Para lo cual resulta sumamente importante su documentación para su revisión posterior. Asimismo, la norma ISO 14001 (2004) Sistema de Gestión Ambiental- Requisitos con orientación para su uso expresa que las organizaciones:

Deben establecer, implementar y mantener uno o varios programas para alcanzar sus objetivos y metas. Estos programas deben incluir: a) la asignación de responsabilidades para lograr los objetivos y metas en las funciones y niveles pertinentes de la organización; y b) los medios y plazos para lograrlos. (p. 5)

El establecimiento de uno o varios programas de sistema de gestión ambiental permiten la implementación de la política ambiental y el logro de los fines ambientales que una organización establece, así como el cumplimiento de las metas ambientales; por ende garantiza el éxito de la aplicación de un sistema de gestión ambiental. Estructuralmente describe como se lograrán los objetivos y metas de una organización, a través del establecimiento del tiempo y los recursos necesarios, así como los responsables de la implementación de los programas de un sistema de gestión ambiental, considerando la participación activa de todos los miembros de la organización.

International Standardization Organization (ISO)

La International Standardization Organization (ISO) es una entidad internacional que tiene como finalidad favorecer la normalización a nivel mundial, su sede principal se encuentra en Ginebra, y es considerada como una federación conformadas por diferentes organismos nacionales, que desempeñan funciones de normalización en sus países, a través de comités técnicos para el cumplimiento de las normas establecidas. La norma

Internacional ISO 14001 (2004). Sistema de Gestión Ambiental- Requisitos con orientación para su uso menciona que “Los organismos nacionales miembros de ISO... participan en el desarrollo de las Normas Internacionales por medio de comités técnicos establecidos por la organización respectiva, para atender campos particulares de la actividad técnica” (p. IV).

Dicha federación se encuentra formada por 162 países a nivel mundial, cabe resaltar que es una organización no gubernamental que interrelaciona los sectores privados y públicos con el fin de satisfacer las necesidades de la sociedad.

Norma ISO 14001 (2004)

La Norma ISO 14001 fue desarrollada por el Comité Técnico ISO/TC 207, Gestión ambiental, Subcomité SC1, Sistemas de gestión ambiental. La edición del año 2004 anula y sustituye la primera edición (ISO 14001:1996), que ha sido actualizada técnicamente. La norma ISO 14001 (2004) Sistema de Gestión Ambiental-Requisitos con orientación para su uso tiene por objeto:

Especificar los requisitos para un sistema de gestión ambiental, destinados a permitir que una organización desarrolle e implemente una política y unos objetivos que tengan en cuenta los requisitos legales y otros requisitos que la organización suscriba, y la información relativa a los aspectos ambientales significativos. (p.1)

Cabe mencionar que el sistema de gestión ambiental puede ser aplicable a cualquier organización independientemente de sus características (tamaño, tipo, ubicación o nivel de madurez) y se aplica a aquellos aspectos ambientales que puedan ser controlados o sobre los que la institución pueda tener influencia. Para su implementación se debe exaltar la gestión ambiental como una prioridad; establecer comunicación con todos los recursos humanos relacionados con la organización; identificar los aspectos ambientales y requisitos legales pertinentes; establecer un proceso para el logro de la política, metas, objetivos y evaluar el desempeño ambiental.

Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero Rubén Darío Mora Fe y Alegría

La Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría es una institución educativa ubicada en Naranjales, sector Buenos Aires, vía Río Teteo, en el estado Táchira, fundada hace 22 años. La institución educativa tiene como misión, de acuerdo con

lo establecido en las leyes vigentes, atender a la población excluida y más necesitada, ofreciendo una educación técnica de calidad para construir un proyecto de transformación social, basada en los valores cristianos de justicia, participación y solidaridad. Cabe destacar que egresa Técnicos Medios en Agropecuaria, en dos menciones Producción Pecuaria y Tecnología de Alimentos.

Hallazgos Obtenidos

Se observa a través de los datos obtenidos en la lista de cotejo que, la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría dispone de acuerdos con el consejo comunal para proyectos comunitarios, a partir de la ejecución del servicio comunitario que implica el desarrollo de actividades en la comunidad en beneficio de la misma, donde los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos previamente en la institución y cuyo objetivo es contribuir con el bienestar social, requisito indispensable para la obtención del título de Técnico Medio en Agropecuaria mención Producción Pecuaria y mención Tecnología de Alimentos respectivamente.

Se observó tras la revisión de la documentación existente en el recinto educativo que la institución posee registro sanitario, otorgado por la sanidad en función de autorizar el desarrollo de actividades académicas y productivas preservando y protegiendo la salud del personal directivo, administrativo, docente y de apoyo. También se evidenció que se dispone de planos de cada una de las áreas e instalaciones.

La Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, desarrolla un registro de control de los procesos que permite su evaluación constante, con la finalidad de garantizar la calidad educativa. Se evidencia también que a través de la capacitación pedagógica la institución promueve la investigación multidisciplinaria del personal directivo, docente y administrativo para fomentar la formación integral de los involucrados en el proceso formativo de los estudiantes.

Por otra parte la institución educativa no cuenta con un informe de inspección de seguridad industrial, aunque la alcaldía del Municipio Fernández Feo otorga anualmente un permiso de funcionamiento con el fin de garantizar la aplicación de medidas necesarias para la prevención de riesgos laborales.

Es importante destacar que la institución educativa no posee permiso de descarga de efluentes, puesto que no posee un sistema de alcantarillado, sino pozos sépticos. Además la institución no dispone de un aporte o partida económica para las actividades ambientales.

La información recolectada a partir de la revisión del Proyecto Educativo Integral Comunitario evidencia que la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” no ha establecido una política ambiental, es decir no se encuentran establecidas las intenciones y direcciones generales de la institución educativa relacionadas con su desempeño ambiental y que representa la estructura fundamental para el establecimiento y puesta en práctica de metas en esta materia.

Producto de lo anterior la institución no ha establecido metas ambientales, requisito detallado que permite en conjunto el cumplimiento de los objetivos ambientales. Se evidencia por tanto que la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría no cuenta con un Programa de Sistema de Gestión ambiental, en el que se especifique la asignación de responsabilidades, los medios y plazos para lograrlos, en concordancia en lo establecido en las Normas ISO 14001 Sistema de Gestión Ambiental-Requisitos con orientación para su uso.

Se observa que la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría no desarrolla una política ambiental y de gestión de los aspectos ambientales. Lo cual permitiría el seguimiento continuo de la organización y orientar la gestión ambiental ante los impactos ambientales negativos, integrando a todos los miembros de la organización y asegurándose del cumplimiento de las leyes ambientales.

La información obtenida a través de la observación se complementa con la obtenida por el cuestionario, mediante el cual se estableció que el 100% del personal directivo y de apoyo, y el 94% del personal docente de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, evidencian que realizan actividades que interactúan con el medio ambiente, lo cual revela que hay una preocupación o por lo menos sensibilidad en relación con el tema ambiental. Este dato se corrobora con otros resultados:

- El 6 % del personal encuestado no hace uso de materia prima susceptible de degradar el ambiente en el desarrollo de sus actividades. Aunque el personal de apoyo representa con

el 57% el mayor grupo de encuestados que si hace uso de materia prima susceptible a degradar el ambiente en el desarrollo de sus actividades.

- El 65% de la muestra encuestada conformada por el personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” aplican medidas para la reducción de consumo de agua en las instalaciones de la institución educativa.

- Al respecto, el 79% de los encuestados señalan que aplican medidas para la reducción de consumo de energía eléctrica en las instalaciones de la institución educativa.

- El 82% del personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, consideran que las actividades educativas de una institución tienen inherencia en el ambiente de su contexto.

- El 100% de la muestra censal considera importante la vinculación comunidad-escuela para la protección del ambiente.

- El 64% de la muestra censal conformada por el personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, opinan que las actividades productivas realizadas en la institución educativa generan cambios en el medio ambiente.

- Se identifica que el 83% del personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, consideran que el desarrollo de actividades educativas en la institución permite la generación de empleo.

- Los resultados indican que el 78% del personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, aplican en la institución educativa controles sanitarios que garanticen el cumplimiento de las normas sanitarias vigentes.

- Es de suma importancia destacar que el 100 % de la muestra censal, es decir el personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, señalan factible la propuesta de un programa de un

sistema de gestión ambiental para la optimización del desempeño ambiental y lo consideran como un valioso aporte a la institución educativa.

Estos resultados denotan preocupación del personal de la institución por el tema ambiental y el desarrollo de acciones tendientes a disminuir el impacto que las acciones que desarrollan tienen sobre su entorno inmediato, sin embargo, junto a estas actividades y concepciones coexisten otras que las contradicen, en tal sentido se encuentra lo siguiente:

- El 35% del personal directivo, administrativo, docente y de apoyo perteneciente a la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría enuncian que realizan actividades que alteran las propiedades del agua.

- El 95% del personal directivo, administrativo, docente y de apoyo de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría mencionan que sus acciones no se encuentran dirigidas al tratamiento de aguas residuales previo a su descarga en los cursos de agua, incluso se descargan aguas residuales a los cursos de agua que atraviesan la institución.

- El 39% de los encuestados aseveran que no hace uso de lámparas de ahorro de energía en la institución educativa.

- El 5% del personal docente de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría y que conforma parte de la muestra censal manifiestan que generan gases de combustión con fines educativos.

- El 93% de la muestra censal de la presente investigación acota que desarrollan actividades en las que generan desechos en la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría. Mientras que el 7% del personal administrativo menciona que no desarrollan actividades en las que generan desechos.

- El 56% de la muestra censal asevera que en la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, no se tiene ningún control específico o tratamiento final de los residuos generados.

- El 7% del personal docente encuestado opinan que sus actividades afectan los alrededores de la institución educativa. Mientras que el 93% de la muestra censal aseveran

que sus actividades no afectan los alrededores de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría.

Conclusiones

Con respecto al desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría, se observa la escasa administración de los elementos de las actividades que desempeña la institución y que se encuentran interrelacionados con el ambiente. El desempeño ambiental no se evalúa a través de objetivos metas y políticas ambientales pues carecen de los mismos, no se encuentran identificados los aspectos ambientales ni sus respectivos impactos, por ende, no se identifican las oportunidades de mejora en la administración de los aspectos ambientales, lo que refiere que el desempeño ambiental no es óptimo.

Asimismo se aprecia que el consumo de agua, la generación de efluentes líquidos, el consumo de energía eléctrica, la generación de gases de combustión, la generación de empleo y la generación de residuos, son los elementos de las actividades de Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría que interactúan con el medio ambiente o aspectos ambientales, lo cuales pueden ser administrados a través de un sistema de gestión ambiental según los parámetros de la norma ISO 14001.

Es por lo anteriormente mencionado y de acuerdo con los resultados del diagnóstico realizado, que se evidencia la factibilidad de un programa de sistema de gestión ambiental para la optimización del desempeño ambiental de la Escuela Técnica Agropecuaria Presbítero “Rubén Darío Mora” Fe y Alegría; puesto que resulta de vital importancia la administración de los aspectos e impactos ambientales, con el fin de garantizar a las futuras generaciones el disfrute de los recursos naturales que actualmente dispone la institución.

Lo anterior permitiría el desarrollo de un proceso de formación acorde con las necesidades de los estudiantes, también garantiza un ambiente adecuado en el que la preocupación por el impacto ambiental de todas las actividades que desarrolla la institución se visibiliza en la cotidianidad y por tanto se convierte en un elemento central del funcionamiento de la institución educativa.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Atehortúa, F. (2008). *Sistema de Gestión Integral: una sola gestión, un solo equipo*, (Tesis de Maestría), Universidad de Antioquia, Colombia.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora un Proyecto de Investigación*, Caracas: BL Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial N°5908 Extraordinaria, Febrero 19 del 2009.
- Cordero, P. y Sepúlveda, S. (2002). *Sistemas de Gestión Medio Ambiental: las normas ISO 14000*, San José: IICA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill.
- Herrero J. y Saez A. I. (2010). *Los Sistemas de Gestión Ambiental como Herramienta de Lucha Contra la Contaminación*, España: Ediciones Universidad Salamanca.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*, Madrid: Editorial Pearson Addison Wesley.
- Morles, V. (1994). *Planeamiento y Análisis de Investigaciones*, Caracas: El Dorado.
- Muñoz, M. J. y Cuesta, M. (2010). *Dimensión Medioambiental de la RSC*, España: Gesbiblo.
- Norma Internacional ISO 14001 (2004). *Sistema de Gestión Ambiental-Requisitos con orientación para su uso*.
- Parella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*, Caracas: Fedupel.
- Ponce, J. M. (2001). *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Ruiz, C. (2002). *El Proceso de la Investigación*, México: Trillas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales* (5a ed.), Reimpresión 2016, Caracas: Fedupel.



ISSN 2477-9342

INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Las Representaciones de las Competencias Ciudadanas desde las Prácticas Pedagógicas en la Educación Media

The Representations of Citizen Competencies from Pedagogical Practices in Middle Education

Belisario Soto Arévalo. Pbro.
besotoar@gmail.com

Colegio Artístico Rafael Contreras

Recibido 15 de junio de 2017 / aprobado 01 de noviembre de 2017

Palabras clave

Competencias ciudadanas, práctica pedagógica, representaciones sociales, valoración de las diferencias

Keywords

Citizens' competencies, pedagogical practices, social representations, differences assessments

Resumen

El presente artículo tiene como propósito la comprensión de las prácticas pedagógicas y las representaciones que emergen en el aula y fuera de ella por docentes y estudiantes en torno al desarrollo de las Competencias Ciudadanas. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo sustentada en el método hermenéutico, herramienta válida para la comprensión de los significados dados en un momento histórico. Se tomó como categorías los ámbitos de los estándares de Competencias Ciudadanas formulados por el Ministerio de Educación Nacional. Los informantes clave fueron seleccionados de manera intencional. La técnica utilizada fue la entrevista. El proyecto hace parte de una investigación liderada por la Universidad Francisco de Paula Santander, en la línea de Educación y Pedagogía para la Paz. El escenario fue el Colegio Artístico Rafael Contreras Navarro del municipio de Ocaña, en el nivel de educación media.

Abstract

The present article aims to the understanding of the representations and pedagogical practices that come forth from the classrooms and outside the classrooms, experienced by professors and students around the development of Citizens' Competencies. The investigation takes a qualitative focus, using a hermeneutic method, which is a valid tool for the comprehension of the different meanings that are given in a specific historical moment. The Standards for Citizen's Competencies given by the Ministry of National Education were taken as categories for the present work. Key informants were selected intentionally for the task. The selected technique was the interview. The present Project takes part within a broader investigation led by the Universidad Francisco de Paula Santander, in the field of Pedagogical Education for Peace. The Scenario was the Colegio Artístico Rafael Contreras Navarro of the municipality of Ocaña, in the Middle School Level of Education.



Introducción

Establecer el concepto de ciudadanía es complejo, pues existen diversas concepciones según la ideología y el momento histórico de la sociedad. A continuación, se presentan reflexiones en torno a la categoría “ciudadanía” y sus relaciones con el fenómeno educativo, las cuales presentan las tensiones discursivas que existen en sus enunciados y prácticas en los escenarios educativos.

Parafraseando a Ríos (2000) la ciudadanía se da cuando el sujeto se haya situado en una determinada esfera social, es decir, cuando siente que pertenece a una comunidad. Entonces, ciudadanía es sentirse valorado y tratado con justicia. Porque ser o actuar como ciudadano connota ser o actuar activamente con compromiso en la esfera pública; cuando el ciudadano se siente reconocido por la sociedad, participa en los proyectos comunitarios y se siente parte de ella, se podría aseverar, hace ciudadanía. Por ende, formar en ciudadanía es un compromiso no sólo para el sector educativo, también le compete a la familia, los medios de comunicación y el ambiente social. Todos hacen parte de la sociedad, es lo que se llama ciudadanos del mundo.

Para contrastar lo anterior, es apropiado utilizar la investigación cualitativa. Toda vez que ha puesto su interés en la educación con sentido y significado social. En este orden de ideas, Denzin y Lincoln (citados por Gurdían-Fernández, 2007), definen la investigación cualitativa como “multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (p. 34). Es decir, el investigador estudia la realidad desde dentro, en su entorno natural, pretendiendo interpretar los fenómenos tal cómo lo significan los actores implicados.

En atención a esta teoría, la presente investigación se sustenta en el método hermenéutico, herramienta ideal para la comprensión de los significados dados en un momento histórico. Por otro lado, en esta investigación se categorizaron los ámbitos de los estándares de Competencias Ciudadanas formulados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: 1) Convivencia y paz; 2) Participación y responsabilidad democrática y 3) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, y las confrontará a

través de la interpretación de la práctica pedagógica y las representaciones sociales que los sujetos han construido en el acto didáctico comunicativo.

Presupuestos de comprensión sobre las competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas son vistas como un discurso que apunta a la diversidad y a la construcción ética de un ciudadano al interior del aula de clase, se piensan en virtud de la formación de la ciudadanía actual, es decir, la aparición de éstas como discurso que convoca al fin de la escisión entre escuela y vida social; entre la escuela que ocurre adentro y la vida que ocurre afuera, trae consigo suficientes tensiones en cuyo centro se hallan los diferentes sujetos pedagógicos, a saber, docentes y discentes de todos los niveles de formación.

En la década de los noventa la UNESCO presenta una proyección del sistema educativo para el siglo XXI, propone la estrategia de formar a los estudiantes en competencias relativas a la formación ciudadana, que supere la educación tradicional permitiendo así que las competencias logradas gracias a aquello que rodea a la persona sean reconocidas por el sistema educativo como parte de la formación integral, ampliando así la relación entre educación y el desarrollo laboral y social del individuo (UNESCO, 2000).

Ejemplificando lo anterior, estudios realizados por Chaux (2004), establecen que en la interacción con el otro se pone en práctica el ejercicio de los derechos ciudadanos, experiencia que se vive en la escuela y que es necesaria en la construcción de las competencias ciudadanas.

En este orden de ideas desde la visión del Estado colombiano, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se conciben bajo la base conceptual de Ciudadanía MEN (2004), las cuales parten de la premisa básica de que el Ser humano se caracteriza porque vive en sociedad. De esta perspectiva se deduce que las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para encontrarle sentido a la existencia. Siendo así, las competencias ciudadanas desde el sistema educativo se definen -parafraseando al MEN- como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, de manera pueda resolver problemáticas actuales, tales como el posconflicto.

En el caso particular, el municipio Ocaña, por ser zona de recepción de víctimas del desplazamiento forzado, es un espacio propicio para la transgresión de los derechos humanos –como en otros espacios geográficos que son polos de desarrollo regional-, tanto de manera física, como simbólica y axiológica. De esta manera, el estudio realizado por Canal (2012) corrobora este fenómeno, así lo expresa en una entrevista en la cual se le pregunta por la violencia en Cúcuta y responde:

...Infortunadamente, sigue siendo una ciudad con altos índices de violencia homicida que inciden directamente en la búsqueda del desarrollo en la productividad industrial, en la ampliación de la cobertura de las ofertas turísticas, en el desarrollo de la institucionalidad, en el posicionamiento en el concierto internacional. Tenemos que buscar la manera de aplicar unas estrategias que nos permitan tener una ciudad con un nivel de paz acorde con las necesidades nuestras. (Entrevista con el Programa de televisión: Contraluzcúcuta)

En síntesis, esta investigación tuvo como objeto comprender las prácticas que los docentes llevan a cabo para el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de la educación Media Técnica del Colegio Artístico Rafal Contreras Navarro (C.RCN). Para ello, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones de las Competencias Ciudadanas en las Prácticas Pedagógicas en nivel de Educación Media de la Institución Educativa Colegio Artístico Rafael Contreras Navarro del Municipio de Ocaña, Norte de Santander?

El horizonte metodológico

El paradigma del trabajo de investigación es cualitativo, de acuerdo con lo señalado por Martínez (2009) “trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). Esta caracterización del enfoque cualitativo es coherente con el objeto de estudio del presente trabajo, es decir, los saberes y prácticas de profesores y estudiantes, en relación con las competencias ciudadanas. Y como se ha podido constatar a través del quehacer docente, estas realidades educativas se comportan de manera dinámica y cambiante, en tanto que se trata de la actuación de seres reunidos para la convivencia académica y vital. El paradigma cualitativo además, según Vela-Peón (2001) “pone énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en la que ésta se desarrolla, centrándose en

el significado de las relaciones sociales” (p. 3).

En coherencia con el paradigma cualitativo para asumir el reto investigativo, se puntualizó la razón de emplear como método la hermenéutica, pues esta “tiene como objetivo facilitar la interpretación de la realidad que se estudia desde sus diferentes áreas y versiones” (Martínez, 2006). Por este motivo, se tomará la práctica pedagógica como un recurso de investigación, en tanto suministra elementos constitutivos para la comprensión del discurso y el quehacer educativo, relativo a la formación ciudadana, de manera que se logre evidenciar las distintas tensiones existentes en este fenómeno.

En este sentido el método hermenéutico, permitió configurar a través de la interpretación, la comprensión del desarrollo de las competencias ciudadanas, en este caso, del nivel de educación media que son los sujetos de investigación de este trabajo. Así, el método hermenéutico, contribuyó en determinar el entorno donde se desarrolló el trabajo, permitió establecer contacto con la realidad a fin de conocerla mejor. Igualmente, permitió comprender el estado de desarrollo de las competencias ciudadanas dentro del contexto del quehacer cotidiano del grupo objeto de estudio.

La labor de recolección de la información con los informantes clave (estudiantes y docentes) se realizó a través de la entrevista (individual y en grupo), con el fin de obtener los datos suficientes y necesarios que permitieron realizar el proceso de triangulación que exigía la metodología cualitativa.

Problematización de la práctica pedagógica en torno a la ciudadanía

Sobre la práctica pedagógica

En cuanto a la práctica pedagógica podemos afirmar que, -como lo afirma Martínez Boom (2010)- es un objeto conceptual y también una noción estratégica en tanto es una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: “una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante” (p. 6).

Así las cosas, al remitir la práctica pedagógica al escenario de las competencias ciudadanas, entonces hay que tener en cuenta la postura de Ruiz-Silva y Chauv (2005) quienes las definen en su trabajo como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32). Es en este nivel, en el que los informantes, se refieren a la comprensión que tienen del conflicto como punto de referencia para el ejercicio de la convivencia y de la paz.

El conflicto institucional

Los docentes identifican el conflicto como los hechos de agresividad y confrontación que se pueden dar en el marco de la convivencia, recordando menciones del profesorado relativas al conflicto escolar se afirma que: *“Es una situación donde dos o más personas confrontan algún tema o alguna discusión en la que no se han podido poner de acuerdo, generalmente engendra situaciones problema, inclusive puede llegar a la agresividad por la falta de diálogo y la inconformidad que se presentan en el momento de ellos ponerse de acuerdo. Sus características: falta de diálogo, la inconformidad y la agresividad”*.

Por su parte los estudiantes lo identifican como la incapacidad para entenderse entre sí, generando con ello las discusiones: *“Pues yo considero que hay un conflicto cuando dos o más personas no se entienden entre sí, y pues como que entramos en una discusión y pues creo que se caracteriza porque las personas no encuentran como un punto medio o no se logra llegar a un acuerdo y pues todas las personas a raíz de que somos diferentes y tenemos distintas maneras de pensar...(sic)”*.

En este sentido, cuando el estudiante refiere el conflicto como la incapacidad de las personas para encontrar un punto medio y por tanto no se logra llegar a un acuerdo, hay una divergencia conceptual con la postura de Chauv (2004) cuando define que “un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva”. Tales autores, agregan que “esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos”, los autores además sostienen que “esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable” (p.19), lo cual tiene que ver con los derechos y deberes que se presentan en el manual de convivencia y las reglas creadas por los mismos sujetos escolares.

Las anteriores explicaciones se ajustan a los planteamientos de Chaux (2004) quien propone que la interpretación de intenciones “es la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás”. Pero también, según los autores es posible interpretar tales intenciones “cuando hay problemas en esta capacidad, podemos suponer erradamente que los demás tienen la intención de hacernos daño, inclusive cuando no hay suficiente evidencia para llegar a esa conclusión” (p. 21).

Los docentes acuden al Manual de Convivencia porque consideran que es la ruta adecuada para resolver las diferencias, tal como lo señala un profesor: *“El aporte es grandioso, porque en el manual están contemplados los deberes y derechos de los educandos, y si ellos son conocidos por todos, acatando las normas, los conflictos serán mínimos. Además, en el manual están contemplados los protocolos que se deben seguir ante cualquier falta”*.

Siguiendo a Mielles y Alvarado (2012) anotan que “por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros”. Agregan que además “está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común”. Y complementan en que “el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras” (p.18).

Justificación de acciones conflictivas

Los docentes mediante la reflexión de las consecuencias que podrían ocasionar los actos, llevan a los estudiantes a una toma de consciencia sobre la necesidad de pensar antes de actuar, pues así se logra una convivencia fraterna y en paz: *“Primero que reflexionen sobre lo que estuvo mal en cada acción antes de cuestionar las acciones de los otros. Luego se les pide que reflexionen sobre las posibles consecuencias en el corto y mediano plazo de lo sucedido y por último invito a la conciliación”*-señala un maestro-. Esta práctica de la reflexión usada por los docentes para mejorar la convivencia, el respeto y la armonía en la comunidad estudiantil está muy de acuerdo con el pensamiento de Martínez Boom (2010), quien destaca que la práctica pedagógica “se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se

recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido” (p. 6).

Ahora esta intención mal enfocada puede causar conflictos: “*Algún compañero quiere ser más popular y sobresalir molestando a los demás compañeros*”-lo afirma un estudiante-. Según Bisquerra & Pérez (2007) “La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias”. Es claro que los estudiantes manejan, sin saberlo muchas veces, las competencias emocionales de ahí que la tarea de los docentes no es otra que tomarlas y encausarlas positivamente que en el pensamiento de Salovey y Sluyter (citados por Bisquerra & Pérez, 2007) se llamaría dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol, en suma, la formación en competencias emocionales.

Actuaciones frente a los conflictos

En la resolución de conflictos se establece la estrategia de intercambiar información con otras personas sobre lo sucedido, lo cual permite actuar de una manera eficaz y justa. Para los docentes el hablar y escuchar son actuaciones primordiales frente al conflicto: “*Hablar y escuchar al otro. Este intercambio de información sirve para definir el problema y aclararlo desde los dos puntos de vista. Para abrir los canales de comunicación hay que tener en cuenta el respeto, escuchar para comprender, no emitir juicios llevados por la ira. Las partes que están en conflicto las cito, les escucho y puedo dar una opinión respecto a dicho conflicto*”.

En muchas ocasiones los conflictos hay que admitirlos como parte de la vida cotidiana en las instituciones. El problema no está en que exista el conflicto, el problema está en que se pueda mirar como un aspecto de la convivencia y no un impedimento para el desarrollo del ser humano. “*Pues cuando los veo que están en situaciones en conflicto la mayoría de veces intento acercarme y cerciorarme sobre lo que les pasa y ayudarlos si es posible; aunque hay algunos a veces como que solo quieren es dejarlos quietos y así dejar el problema pero siempre como que es mejor buscar la forma de que resuelven ya que estas situaciones afecta no solo a ellos sino también al resto del salón y de la comunidad*”-afirma un docente-.

Lo anteriormente dicho está muy en consonancia con lo expuesto en el debate del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2000), cuando el Programa Cultura de Paz se presentó

por primera vez en 1992, “los conflictos son inevitables, necesarios y pueden incluso ser beneficiosos al suscitar la innovación, la actividad, la identidad y la reflexión. Pero los beneficios dependerán de nuestra capacidad para manejar los conflictos, para resolverlos equitativamente e impedir sus manifestaciones violentas” (p. 16).

Estas reacciones son muy comunes y es lógico que se presenten, lo que sí es claro que se debe ir creando en la conciencia de cada uno la responsabilidad que se debe tener frente al otro; ya lo indicaban Bisquerra y Pérez (2007) quienes afirman que “el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación” (p. 67).

La reflexión como mecanismo de orientación

La reflexión es una de las tareas más complejas y fundamentales porque a través de ella se transformarían las formas de pensar y actuar del individuo, logrando cambios significativos en su manera de ver las cosas, adquiriendo conciencia sobre su papel y sobre las estrategias empleadas para comportarse dentro de la sociedad. “*Me gusta la reflexión al inicio de la clase en torno a situaciones potencialmente conflictivas. Una lectura o una anécdota me ayudan mucho. Planteo situaciones en las que se escuche la opinión de todos. Utilizo la escritura como estrategia de reflexión*”, puntualizó un docente.

Vilà (2003) al hacer referencia a los centros educativos escolares explica que dichos estamentos representan un contexto diverso y multicultural, cada vez más rico y complejo. Agrega, que estos recintos son privilegiados para promover unas relaciones humanas equitativas, basadas en una comunicación eficaz que facilite la convivencia entre sus miembros. Vilà, sostiene que “el desarrollo de Competencias Comunicativas Interculturales desde el marco escolar, puede ser la respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en muchas sociedades en la actualidad” (p.2).

En suma, las opiniones anteriores están muy en consonancia con lo expresado por Chau (2004), en tanto se pueden enmarcar en el desarrollo de la competencia del saber escuchar o escucha activa, considerada como la habilidad que “implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a

los demás que están siendo escuchados”. Adicionalmente, se hace evidente la asertividad, comprendida esa como la posibilidad de “expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (p. 23).

Participación y responsabilidad democrática institucional

En el nivel de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática, vamos a versar esta reflexión a partir del campo conceptual de la práctica pedagógica. Al respecto del entendimiento de la llamada “sociedad de aprendizaje” (Noguera, 2011), la importancia por reflexionar sobre la práctica pedagógica y las artes de enseñar, ponen en evidencia, todo un campo de saber relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el corpus curricular. Lo anterior implica una investigación asidua en torno a las discusiones clásicas en el escenario escolar tales como el enseñar y el aprender; el papel del maestro como sujeto generador de saber a partir de su quehacer o práctica pedagógica, la cual se convierte a partir de su historicidad y la formación de maestros en los elementos esenciales para la producción y formación discursiva (Zuluaga, 1999).

Entonces, se concluye para hacer las subsiguientes consideraciones que la práctica del docente es considerada una práctica discursiva, pero además una categoría metodológica por lo cual, es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, *“es tomar parte en decisiones y acciones que de alguna manera se emprenden en la institución nos competen y nos interesan ya sea que nos afecten directa o indirectamente”*, -señala un profesor-. Esta apreciación es congruente con los planteamientos de Chauv (2004), así parafraseado su pensamiento: una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos.

Entre tanto, los estudiantes entienden la participación como el derecho de opinar y de hacer parte de los procesos al interior de la institución educativa en la que estudian: *“Yo creo que porque todos tenemos el derecho de dar nuestra opinión frente a cualquier situación que involucre a nuestra institución y por ende a quienes la conformamos; al igual es importante que estemos al tanto de*

lo que suceda en nuestra institución ya sea he... positiva o negativamente”-Insiste un estudiante- . Por lo tanto, el derecho de opinar y de estar al tanto de lo que suceda en el colegio, coincide con la postura de Mariñez (2009) cuando propone que “la participación ciudadana es el espacio ideal para fortalecer la democracia y formar a los futuros ciudadanos: participativos y con voluntad para hacer propuestas en bien de su comunidad municipal, estatal o nacional” (p. 50).

Comprensión de responsabilidad democrática

Al abordar la comprensión que tienen los docentes sobre responsabilidad democrática, se concibe como la posibilidad de decidir sin presiones y de manera objetiva en escenarios del entorno educativo institucional: *“Es la característica que identifica a los miembros de una comunidad educativa, cuando eligen sin presiones y cuando participan activa y objetivamente en las decisiones que afectan la buena marcha de la comunidad”,* tal como lo señala un profesor. Esta apreciación se puede explicar desde la perspectiva de Escudero (2006), cuando destaca como una de las esferas políticas e institucionales más relevante, aquella representada por el sistema educativo en su conjunto. Este autor considera el ámbito escolar “como un espacio de provisión del bien público de la educación” -que- “está formalmente constituido en distintos niveles, desde la política e instituciones nacionales a las autonómicas” (p.23).
Agrega también que:

...parece evidente que lo público –en particular la educación pública– sólo podrá ser un espacio social y democrático real, coherente y digno, con la fortaleza, la vitalidad, el reconocimiento y los respaldos que exigen sus cometidos, si, desde la Administración y sus servicios hasta los centros y los docentes, las familias y la comunidad se exige el cumplimiento aceptable de derechos, sin olvidarnos de asumir al tiempo, deberes, compromisos y responsabilidades por unos y otros de forma integrada, coordinada, en definitiva, desde una perspectiva de la corresponsabilidad (p.23).

En el caso de los estudiantes, la responsabilidad democrática es entendida como la posibilidad de conocer mejor la forma que el otro tiene de interpretar la vida escolar en los espacios de participación: *“Pues creo que está bien escuchar porque a través de la escucha podemos conocer mejor la forma de pensar de otros, la seriedad de mis compañeros. De igual manera al escuchar al otro creo que se puede hacer cambiar de opinión o a llegar a la madurez de sus ideas. También se*

corre el riesgo de confundir y ser confundido y terminar no sabiendo que hacer por no confiar en lo que ya tenía decidido antes”-Subraya un estudiante-. Este planteamiento podría ser concurrente con lo que Vergara et al. (2011) denomina ‘escuela democrática’. Y es que lo dicho por el estudiante, se acerca a esta denominación en la medida en que plantea la necesidad de una escuela que privilegia la formación de sujetos ciudadanos activos.

Los docentes definen su percepción sobre el rol que cumplen en el marco de su práctica pedagógica como la estructuración y organización, *“estructuro y organizo procesos de aprendizaje democráticos, propicio espacios de aprendizaje, doy pautas y guías para llevar a cabo una actividad, facilito recursos de aprendizaje, dirijo el proceso de aprendizaje, retroalimentación cuando se presentan dificultades, pero especialmente soy guía, modelo y ejemplo para mis alumnos y alumnas”*.

En el caso de los estudiantes, definen el rol que cumplen en los espacios de participación democrática como la posibilidad que han tenido de elegir libremente y haber sido elegidos en algunas ocasiones para representar a sus compañeros: *“Bueno, aquí tengo las dos experiencias al elegir y ser elegido. Pues cuando se hizo la elección para el personero, yo presenté mi nombre a todos los compañeros para ser elegido como tal y obtuve la mayoría de los votos. De igual manera participé en la elección de la mejor opción para ocupar el cargo de contralora estudiantil y representante del curso, donde tuve la oportunidad de votar por compañeras saliendo elegidas por la mayoría de los votos”*.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias como parte de la convivencia

Comprensión de valoración de las diferencias

El reconocimiento, el respeto y la acogida al otro, es la forma como los docentes comprenden y valoran las diferencias en el ejercicio de la práctica pedagógica: *“Es el reconocimiento expreso que se hace del otro y de su forma particular de ver las cosas en un determinado ámbito de acción educativa”*. Este pensamiento de los docentes está en consonancia con la forma de pensar expuesta por el MEN (2004), cuando al referirse a los derechos humanos enfatiza diciendo que durante la historia se han planteado códigos y pautas de comportamiento para organizar la vida en común *“Dichos códigos responden a los principios y valores centrales para cada cultura en un momento determinado, se componen de normas derivadas de estos principios, e incluyen derechos y deberes de los individuos y grupos”* (p.21).

Aunque existan unas personas que se parezcan físicamente a otras y aunque unos actúen igual que otros, cada persona es única, original e irrepetible. Posee capacidades físicas y mentales tan perfectas que ni siquiera los grandes adelantos tecnológicos han podido igualarlas; esta es la forma como los estudiantes establecen las diferencias entre cada persona dentro de la comunidad: *“Lo que entiendo por ello, es la comprensión de cada persona como ser único y/u original, tomando como punto de referencia que todos piensan de un modo distinto, igualmente que todos tenemos los mismos derechos y deberes”*. Lo manifestado por los estudiantes se puede sustentar con el pensamiento de los teóricos cuando manifiestan que en la sociedad actual es tarea de la escuela contribuir con la formación de personas *“que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad”*. (Agencia Internacional para el Desarrollo, 2008, p. 93).

Comprensión de identidad

Asentimiento es la forma de convivir, que comprende la forma de pensar y de actuar, son las imágenes utilizadas por los docentes para expresar la identidad de cada persona dentro del grupo: *“Es el consenso en torno a prácticas de convivencia, de pensamiento y de maneras de ser”*. La opinión de los docentes está ajustada con lo expresado por Chaux (2004), quien afirman que *“la identidad es la visión que tenemos de nosotros mismos no sólo individuos, sino también como miembros de grupos sociales o, inclusive, de naciones”*. De esta manera se añade que la pluralidad y la valoración de las diferencias implica también respetar y cuidar las identidades de los demás” (p.20). De igual manera Bernal (2004) acuña el término *“identidad personal”* y lo entiende como un proceso eminentemente dinámico. Lo asume así porque cree que en el curso de la vida misma los elementos configuradores de la identidad pueden modificarse.

Los estudiantes por su parte asocian el concepto de identidad con la vivencia diaria en el colegio, en el caso del colegio artístico, las artes plásticas y la música es lo que nos hace diferentes a los demás: *“Pues identidad creo que es lo que nos identifica a nosotros de los demás colegios creo que en nuestro caso y punto a favor son las artes que es algo que desde que estudio aquí siempre lo ha tenido y pues creo que esto siempre nos identifica y nos hace diferentes a los demás colegios y tal vez como que más fuertes en esas áreas frente a otros colegios”*. Al respecto, Bernal (2004)

propone además que “la mera construcción de la identidad no asegura su carácter humanizador, verdaderamente emancipador”.

Comprensión de pluralidad

Para los docentes del Colegio Artístico Rafael Contreras Navarro, en el quehacer pedagógico ven la pluralidad como el reconocimiento y aceptación del otro con sus diferencias particulares para formar la comunidad: “*Reconocimiento y aceptación de los grupos con características diferentes a las propias. En un término general, pluralidad es cantidad de gente, personalidades, o muchas opiniones entre otros*”. Para Chaux (2004) “un ciudadano competente no solamente evita cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y la valoración de las diferencias”. Y agrega que “la pluralidad y la valoración de las diferencias tienen, sin embargo, un límite dado por los derechos humanos” “...En ese sentido, la pluralidad se diferencia de la tolerancia total” (p. 20). De ahí que la forma de pensar de los docentes de la institución focalizada en esta investigación no está lejana con los pensamientos planteados anteriormente.

Para los estudiantes la pluralidad se puede ver como la unidad en la diversidad. Esto es una experiencia en dónde cada uno desde lo particular aporta a lo general: “*Yo entiendo por pluralidad como una gran multitud de algo o grandes cosas como lo sería todas las personas que están en algún arte, como puede ser música, artes plásticas, danzas, etc.*”. En este sentido, Álvarez (2004) adopta el concepto “Pluralismo” y dice que “es un término que parece haberse impuesto, no se sabe si por poco o por mucho tiempo o si, tal vez, ya por tiempo indefinido” (p.110). Proponiendo que “por consiguiente, las experiencias valiosas serán aquellas que nos hablan de la pluralidad y de la creación y preservación de un espacio en el que esa pluralidad pueda manifestarse y el sujeto pueda revelar su identidad mediante hechos y palabras” (p.339). Sin embargo, Álvarez (op. cit.) además sostiene que “no se trata del reconocimiento de la pluralidad de doctrinas, sino del pluralismo como doctrina” (p.109).

Perspectivas frente a la discriminación

Para los docentes la discriminación no es otra cosa que la incapacidad de pensar un poco más allá de su propio yo, es una incapacidad para tolerar y aceptar a los demás como son, desconociendo que somos únicos, e irrepetibles: “*Me parece que evidencian incapacidad de*

pensamiento y son síntomas de intolerancia. Las situaciones que más he observado se relacionan con la inclinación sexual. A veces he observado marcada homofobia en los cursos inferiores. En los cursos superiores la situación es distinta". De ahí que es oportuno atender al postulado de Beltrán (citado por Segovia et al., 2010) quien asume más concretamente, que la competencia en comunicación es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas.

Asimismo, para los estudiantes, la discriminación es una práctica que va en contravía con el compañerismo, porque lo ideal es la ayuda mutua, el apoyo desinteresado a la otra persona. Además, para ellos discriminar es aislar al individuo atentando con el clima de convivencia y el aprendizaje en equipo: *"Pues la verdad opino que está mal porque somos compañeros que estudiamos juntos, creo que tenemos que ayudarnos entre todos, tenemos que estar unidos ante cualquier situación que se nos presente; además creo que todo eso contribuye al aislamiento de la persona y esto no me gusta porque puede afectar la convivencia en el salón de clase"*.

Para los docentes participantes en el grupo focal es claro, que una buena convivencia se configura cuando: *"particularmente rechazo cualquier tipo de discriminación y de exclusión, yo sostengo que todos y todas tenemos cabida en todos los escenarios de actuación y en la institución realmente son pocas las situaciones de discriminación que he presenciado, algunas han sido respecto a la situación económica del discriminado, otro tipo de discriminación que he observado es que hay una tendencia a la homofobia porque un estudiante no tiene definida su orientación sexual o que han optado por una razón distinta a nivel sexual, siempre existirán estudiantes que emiten conceptos de burla por su manera de hablar, por sus ademanes o su manera de expresarse"*.

Al incentivar una cultura de sus prácticas pedagógicas, bajo el principio del respeto y la diversidad, inequívocamente se está promoviendo una cultura de comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa y así lo expresa, Reyzábal (2012), al afirmar que "para una comunicación eficaz deben tenerse en cuenta las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia". La autora considera que "la competencia comunicativa suele incluir la lingüística, pero al ser más amplia (...) resulta fundamental para subrayar, negociar, intercambiar, reforzar o, incluso, negar significados que el mensaje verbal puede enunciar correctamente, pero, a veces,

inadecuado” (p. 68).

Es por ello que para los estudiantes es necesario “ponerse en los zapatos del otro”, para comprender qué se siente cuando se es rechazado, aislado o maltratado ya sea física, verbal o emocionalmente: *“Es muy degradante, ya que cuando se están burlando de las personas por estatus, raza etc, uno no sabe cómo se está sintiendo la víctima”*. Parafraseando a Chaux (2004) cuando habla de los tipos de competencias emocionales a desarrollar en el estudiantado colombiano, entre las cuales están: identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía e identificación de las emociones de los demás.

Identificación de hechos de discriminación

Al ser consultados los estudiantes frente a la manera como logran identificar casos de discriminación al interior del aula, señalan que en ocasiones algunos estudiantes no son tenidos en cuenta para hacer parte de los grupos de trabajo: *“Yo identifico esta situación cuando veo que la profesora manda a formar grupos y me doy cuenta que queda sobrando un compañero el cual nadie lo llama como para hacer parte, más bien lo rechazan y lo excluyen ahí identifico la discriminación”*.

Lo manifestado por los estudiantes, permite establecer que de acuerdo con la postura de Chaux (2004), explicitada en párrafos anteriores. En otra perspectiva, los docentes identifican las situaciones de discriminación desde la incompatibilidad de intereses entre las personas que hacen parte de los procesos de la práctica pedagógica, parafraseando a Chaux: Cuando hay incompatibilidad en los intereses de las personas, desde allí se detectan situaciones de tipo conflictivas. Tales incompatibilidades pueden explicarse desde los procesos de desarrollo individual que cita Vera y Valenzuela (2012), cuando señala que en inglés, el término ‘selfhood’ se traduce como individualidad o singularidad para referir la condición resultante del desarrollo del individuo. Esto de cierto modo, explica cómo los estudiantes en sus reacciones cotidianas tienden a pensar sólo en sí mismos, sin percatarse de las necesidades del compañero.

Consecuencias por razones de discriminación

En este sentido, tanto docentes como estudiantes coinciden en que aspectos como la baja

autoestima, el irrespeto a los valores, la deserción escolar e incluso atentar contra la propia vida, pueden ser parte de las consecuencias negativas que genera la discriminación: “*Pésima convivencia, pérdida de valores, baja autoestima. Deserción escolar, acoso escolar*”, comenta un docente. “*Las consecuencias son graves ya que causan colapsos y fisuras entre la comunidad estudiantil. Y serios problemas al afectado en forma de depresión, lo cual puede llegar a ser un resultado fatal*”, comenta un estudiante.

En el ejercicio de la práctica pedagógica se puede evidenciar a través de la observación, como algunos de los estudiantes, al referirse a las diferencias, tienen claro que la discriminación no puede, ni debe ser un factor de convivencia al interior del aula: “*Uno de los informantes manifiesta abiertamente y con vehemencia la defensa de los derechos de la comunidad LGTBP*”. Esta posición es ratificada por Alzina (2003), quien propone en relación a que “del constructo de la inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales”. Asegura que “la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Y lo sustenta en que “el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser” Por ello, “el dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas” (p. 21).

En este sentido, el diálogo como mecanismo para valorar las diferencias, es un aspecto fundamental que destacan los docentes para promover el respeto por las diferencias, como instrumento facilitador, el cual se conjuga con actividades lúdicas de diferente orden: “*El juego es muy importante, en el área de matemáticas estamos trabajando con el ajedrez. Estos pequeños espacios de reflexión frente a jugadas o estrategias del juego nos ayudan a que los estudiantes dialoguen, analicen del porque perdieron o ganaron y de esto salen muchos debates interesantes frente al tema de la exclusión y discriminación*”.

Este tipo de acciones, encajan en lo que Chaux (2004) llama identificación de las propias emociones. La reflexión a través del juego de ajedrez permite desarrollar “*la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo*”. Cuando el docente habla del significado de perder o ganar este juego, se puede comprender al parafrasear a Chaux: lo importante que resulta poder reconocer los signos corporales asociados con las distintas

emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad (como un termómetro) que pueden tener mis emociones y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes en mí.

Como complemento al diálogo, el ejemplo, hace parte de las estrategias de valoración de las diferencias, a juicio de los docentes abordados en esta investigación: *“Pues siempre con el testimonio, mostrarles que mi forma de ser con todos es igual para que vean que no hay motivo para tratar a una persona diferente y creo que ellos al ver esto tal vez puedan actuar igual y seguir mis pasos”*. En este punto los aportes de Chaux (2004), demuestran que, “las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás”. Esta forma de actuar, se puede explicar con lo que llama el manejo de las propias emociones “Esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio”, que es lo que el estudiante explica cuando se refiere a su forma de ser. “No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable” (p.21), sino de tener dominio de sí.

Promoción del respeto por las diferencias.

Los docentes insisten en que la estrategia del diálogo es, en definitiva, uno de los instrumentos que mayor efectividad producen en el camino de promover el respeto por las diferencias al interior de la institución y en el marco de la práctica pedagógica: *“En el grado décimo al iniciar el año escolar, una estudiante fue discriminada por otra compañera al no querer trabajar con ella en una evaluación grupal. Sus argumentos: que le caía mal, que era muy repelente, que se creía mejor que los demás, entre otras. Hubo la necesidad de entrar a dialogar y mediar para que esta niña no se sintiera tan sola y aislada”*. Parafraseando a Chaux (2004) es posible entender que parte de las estrategias del diálogo involucran lo que el autor llama “Saber escuchar o escucha activa”.

Promover el respeto por las diferencias involucra adicionalmente demostrar, según el mencionado autor “atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a los demás mientras hablan. Otra de las maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados es el parafraseo” (p. 23) para repetir con las propias palabras lo que el otro dice y así asegurar la comprensión. Actuaciones como estas, son las que explican los

docentes que utilizan en sus clases.

Formar con el ejemplo, parece ser la propuesta que hacen los estudiantes a la hora de promover el respeto por las diferencias. Cuando se cumple con las normas, se tiene mayor autoridad para invitar a sus compañeros a respetar al otro: *“Pues en todos los actos que se presenten, tengamos la capacidad y la manera de ir sembrando la semilla de las artes presentando actos bien hechos y coordinados, portando con pulcritud el uniforme de la Institución, en el comportamiento dentro y fuera de la Institución, sobre todo siendo respetuoso y cortés con los demás, llevando el carné estudiantil, entre otros”*. Estas formas de acción son denominadas por Chauv (2004), como asertividad. Lo que explican los estudiantes en este sentido es que con su forma de actuar expresan *“las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones”*. Lo anterior, con el fin de forjar prácticas de asertividad y ciudadanía en la escuela.

Conclusiones

Una vez desarrollada la propuesta de investigación, se pudo constatar que se identificaron algunas representaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros y estudiantes sobre competencias ciudadanas en la Institución Educativa escenario de la investigación.

Para la comunidad educativa, los conflictos son todas aquellas situaciones dónde se confrontan por diversos motivos dos o más personas; derivados de la incapacidad que existe para dialogar o por el inconformismo y la agresividad, que se evidencia en ellas. Visto el conflicto desde la perspectiva de las competencias ciudadanas, tanto docentes como estudiantes, afirman que representa la tensión o la confrontación en torno de algún tópico determinado entre dos o más personas que puede desencadenar en actos de agresividad y maltrato.

En relación con los mecanismos de participación y responsabilidad democrática, muy especialmente en los últimos años, se evidencia un significativo avance institucional, toda vez que la comunidad, ha mostrado un creciente interés en torno a la reivindicación de los procesos democráticos; los cuales se traducen en la participación de los docentes y estudiantes en los diferentes órganos del gobierno escolar, llámese, personero estudiantil,

contralor de los estudiantes, consejo directivo, consejo de estudiantes y demás instancias definidas por la ley.

Lo anterior no quiere decir que no se encuentren obstáculos en la implementación de dichos procesos pues, aunque se ha formado e ilustrado sobre la responsabilidad de participar activamente, persisten en algunos estudiantes y docentes ciertos temores en torno a los compromisos que se derivan de las responsabilidades adicionales que conlleva una participación activa en el ejercicio democrático. Ahora bien, nos sólo se ha visto un crecimiento en la capacidad para postularse, sino que también se ve el interés y la madurez a la hora de ejercer el derecho de elegir.

Para el caso concreto de la valoración de las diferencias, se pudo constatar que en la Institución es notorio el gran rechazo a la discriminación, ya que se observa un ambiente de participación en el que se valoran los aportes de todos los miembros de la comunidad. Lo anteriormente expuesto se concretiza en el hecho de comprender a cada persona como ser único y/u original, ya que todos piensan de un modo distinto, igualmente se asume que todos tienen los mismos derechos y deberes, tanto como el respeto por las diferencias entre todos los miembros de la comunidad escolar.

En relación con la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo de las competencias ciudadanas en la media técnica de la Institución Educativa Colegio Rafael Contreras Navarro de Ocaña, se evidencia que gran parte de los docentes optan por el intercambio de información con miembros del grupo donde se da el conflicto en torno a lo sucedido, pues consideran que esta estrategia facilita la resolución de dicho conflicto de forma eficaz y justa; propiciando un clima de confianza para que los involucrados en los hechos puedan dirimir sus diferencias.

El diálogo fluido propicia el conocimiento de primera mano sobre el origen de las diferencias, pero, sobre todo, permite desprenderse de los prejuicios que surgen en este tipo de situaciones. Esta estrategia también permite identificar las situaciones que motivaron el conflicto, una relación detallada de los hechos en sí y las posibles consecuencias de los mismos, lo cual facilita la búsqueda de alternativas de conciliación en las que las partes en

conflicto avancen en el fortalecimiento de sus competencias ciudadanas, proceso en el que resulta fundamental la interiorización y comprensión proactiva del manual de convivencia.

En cuanto a la participación y la responsabilidad democrática, se evidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, que estos tienen claro el papel que deben cumplir en dichos procesos, pues afirman que ante cada coyuntura, los estructuran y los organizan para que se habiliten espacios de aprendizaje concretos, en los que los estudiantes puedan comprender cuál es el rol que deben asumir en cada ejercicio democrático. Para los docentes es claro que desde la práctica pedagógica es que se debe concebir y habilitar los espacios para que cada estudiante pueda participar democráticamente y ejercer el libre derecho a elegir y ser elegido.

Así, una mirada a las acciones para promover la participación, desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas de los docentes, permite corroborar que estos tienen claro que es necesario implementar actividades en las que se den a conocer las normas de convivencia, los derechos y deberes, la situación institucional en todos los aspectos, a fin de promover la participación y la responsabilidad democrática.

El análisis realizado a las prácticas pedagógicas de los docentes relacionadas con la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, permitió evidenciar que éstos comprenden y valoran las diferencias a partir del reconocimiento, el respeto y la acogida al otro. Para ello, se valen de diversas estrategias que propician un cambio en los estudiantes en cuanto a la forma de pensar y de actuar, fortaleciendo con ello la identidad de cada uno dentro del grupo.

Esta forma de asumir la pluralidad, la identidad y el respeto por las diferencias en la práctica pedagógica de los docentes, evidencia que para ellos la discriminación no difiere de la incapacidad de pensar un poco más allá del propio yo, que se traduce en la imposibilidad para tolerar y aceptar a los demás como son.

Se destaca el uso del diálogo como instrumento facilitador que promueve el respeto por las diferencias pues, como afirman los mismos docentes, la estrategia del diálogo es en esencia uno de los instrumentos con mayor efectividad para posibilitar el respeto por las diferencias al interior de la Institución.

Respecto del proceso de contrastación de las representaciones con las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el desarrollo de las Competencias Ciudadanas en la media técnica de la Institución Educativa Colegio Artístico Rafael Contreras Navarro de Ocaña, se pudo evidenciar que en los docentes existe la voluntad para prevenir y orientar la resolución de conflictos.

Esto muestra que lo afirmado por los docentes, es en su mayoría coherente con lo que se observa en su práctica pedagógica cotidiana. Se observa también en los estudiantes, una marcada tendencia a denunciar los casos de matoneo y aquellos conflictos en los que los agredidos prefieren callar.

Finalmente, en relación con la comprensión del desarrollo de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas en el marco de las representaciones en docentes y estudiantes de la media técnica de Institución Educativa Colegio Rafael Contreras Navarro de Ocaña, alrededor de las competencias ciudadanas, se concluye que la comunidad educativa ha reorientado su accionar hacia la consolidación de procesos de formación en los cuales la convivencia y la paz se fundamenten en el respeto a los derechos de las personas y a las normas que regulan la vida en sociedad, es decir, la capacidad para vivir juntas personas diferentes, la cooperación y la solidaridad. En estos procesos, son notorios la aceptación de la pluralidad como una realidad que enriquece y ayuda a avanzar, el diálogo que permite superar conflictos y el rechazo a todo tipo de violencia.

Referencias

- Agencia Internacional para el Desarrollo (2008). *Cartilla los Valores y la Formación Ciudadana*. Bogotá: AID.
- Álvarez, M. (2004). La pretensión ontológica del pluralismo. *Azafra: Revista de Filosofía*, 6, (1), 61 - 111, en: <https://goo.gl/er5MbT>
- Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7 - 43, en: <https://goo.gl/9kPK18>
- Bernal, A. (2004). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias, *Teoría de la Educación*, 15, 129 - 160, en: <https://goo.gl/ouVitt>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2, (10), 61 - 82.

- Canal, A., Mosquera, J. y Flórez, C. (2012). Estrategias para la mitigación de la violencia homicida en la fronteriza ciudad de Cúcuta. *Revista Luna Azul*, 1 (38), 297 - 317.
- Chaux, E. (2004). *Competencias Ciudadanas: ¿Qué son las competencias ciudadanas?* en: <https://goo.gl/DeS844>
- Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista Educación*, 2, (339), 19 – 42, en: <https://goo.gl/S7QnyD>
- Gurdían-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa*. San José, Costa Rica: Print Center.
- Mariñez, F. (2009). *La Participación Ciudadana en los Programas de Formación Cívica y Ética de la Educación Secundaria*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Martínez Boom, A. (2010). *El Maestro en Colombia: de la escuela a la sociedad del conocimiento* (informe final de investigación sabática). Bogotá CIUP y Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (42), 12 - 20, en: <https://goo.gl/Fomdw8>
- Martínez, T. (2009). *Ciudad, Localidad y Escuela*. Bogotá: Secretaria de Educación.
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Revista Estudios Políticos*, 1, (40), 53 - 75.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Cartilla Guía 6: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*”, Bogotá: El Ministerio.
- Noguera, C. (2011). *Pedagogía e Governamentalidade*, Belo Horizonte: Auténtica
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (4) 63 - 77, en: <https://goo.gl/2GxbMP>
- Ríos, C. (2000). Ciudadanos del mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía (reseña), *Revista Educación y Pedagogía*, N° 28, 119 – 123, en: <https://goo.gl/rGrWXZ>
- Ruiz-Silva, A. & Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*, Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE
- Segovia, J., Gallego, J., García, I. y Rodríguez A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Revista de Curriculum*, 14 (2), 303 - 323, en: <https://goo.gl/6EXCXc>
- Unesco (2000-2010). Cultura de paz: da reflexão à ação. en: <https://goo.gl/FHKkyH>
- Tarrés, M. (2001). *Un Acto Metodológico Básico de la Investigación Social: la entrevista cualitativa*. In: F. Vela Peón, ed., 1st ed. México D.F.: Colegio de México, pp.63-91.

- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Revista Psicología & Sociedades*, 24, (2), 272 - 282, en: <https://goo.gl/ycsn5o>
- Vergara, E., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 227 – 253, en: <https://goo.gl/NyZ6FX>
- Vilà, R. (2003). *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en una Sociedad Multicultural y Plurilingüe: Una Propuesta de Instrumentos para su Evaluación*, en: <https://goo.gl/dkPAia>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Barcelona: Antrophos R.



ISSN 2477-9342



ENSAYO

La Gerencia Educativa Practicada desde el Dialogo. Garante de un Clima Organizacional Armónico y Equilibrado

Educational Management Practiced from Dialogue as the Guarantee of a Balanced and Harmonious Organizational Environment

María Joannar Mendoza Narváz

joannar.mendoza88@gmail.com

Liceo Bolivariano Boca de Pozo

Recibido 28 de abril de 2017 / aprobado 19 de septiembre de 2017

Palabras clave

Dialogo, clima organizacional, gerencia

Resumen

En la actualidad, la gerencia en cualquiera de sus ámbitos ha tomado inclinación por una gestión humanizante, participativa e integradora, reconociéndose el valor que tiene cada uno de los involucrados en la misma, no como elementos de productividad sino como aquellos que contribuyen al logro de las metas propuestas. La gerencia educativa no escapa de esta realidad a tal punto que se concentran esfuerzos en tratar de constituir una dinámica escolar en donde sus actores interactúen en convivencia y armonía, pues esa es la clave para lograr mantener un clima organizacional lo más armónico y equilibrado posible. Se plantea entonces la herramienta del dialogo como el mecanismo idóneo para alcanzar el mayor bienestar escolar posible, pues es bien sabido el alcance de lenguaje como la herramienta inherente al ser humano capaz de permitir la convivencia y la interrelación entre el colectivo.

Keywords

Dialogue, environment organizational, management.

Abstract

Currently, management in any of its areas has taken inclination by humanizing, participative management and integration, recognizing the value that each one of those involved in it, not as elements of productivity but as those who contribute to the achievement of the goals. Educational Management does not escape from this reality to such point that it concentrates its efforts on trying to constitute a dynamic school, where its actors live in coexistence and harmony, because that is the key to keep the most balanced and harmonic organizational environment possible. Tools arise from the dialogue as the appropriate mechanisms for achieving the greatest wellbeing possible for the School. The scope of language is used as the tool that is inherent to the human being, who is capable of allowing the co-existence and interrelatedness, as it is well known amongst people



Introducción

Uno de los rasgos que caracteriza a los seres humanos es la capacidad reflexiva del lenguaje, no visto como el simple acto de hablar y emitir juicios sino como el producto de la interacción social; de la colectividad. Desde tiempos inmemorables el lenguaje representa una característica inherente a todo individuo pues permite no sólo darle sentido a las experiencias propias, sino que también conduce a actuar de tal manera que las acciones empleadas transformen la dinámica social en la cual está inmerso, no en vano Echeverría (2003), señala que el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos. En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social.

Visto desde esta perspectiva, es conocido el lenguaje como un factor generativo de las sociedades involucrando la relación existente entre individuos con el propósito de atender inquietudes comunes lo cual lleva consigo la necesidad de confluir entre todos, de tal manera que sea alcanzado el bien común o en su defecto mantener el equilibrio y la armonía entre el colectivo.

Sin embargo, para que los factores descritos anteriormente sean alcanzados, es imperante dar paso a un proceso que permita comprender la esencia del ser humano dentro de la dinámica social y reconocer a los otros como legítimos con el fin de crear una sociedad en conjunto; es decir un proceso educativo, dicho por Maturana (1996), educar es convivir, y por tanto acceder a convivir es un espacio de aceptación recíproca en el que se transforma el empujar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyen ese convivir.

Desde esta premisa, es conocido que es educándose que el individuo y su colectivo tienen la capacidad de convivir, pues es mediante este proceso que los mismos logran mejorar los conocimientos y las habilidades requeridas para responder a las necesidades presentes en el medio en el cual habitan, haciéndose partícipes en el desarrollo sociocultural del mismo.

Ahora bien, una de las habilidades imprescindibles de todo ser humano para lograr el mayor equilibrio y armonía en el convivir es la capacidad de comunicarse, ese que se da en el entrecruzamiento del lenguaje y el conversar, pero de una forma tal que se produzca una

conexión entre los involucrados; una conexión que involucre pensamientos y reflexiones verdaderas, Maturana (1996), atribuye que somos lo que somos en el conversar, pero en la reflexión podemos cambiar nuestro conversar y nuestro ser, y esto es posible debido a que al reflexionar se logra reconocer a los otros como semejantes, estableciendo posturas consensuadas producto de la interacción social. Todo lo anterior señalado, se resume en la necesidad de dialogar.

En este orden de ideas, el dialogo es reconocido como un fenómeno necesario en los seres humanos para el logro de la convivencia ya que demanda no sólo la comprensión del tema a tratar sino también de aquel con quien se conversa, y es este factor el activador indispensable en la dinámica social sea cual sea el sistema en el cual este inmerso el individuo, pues tal como menciona Morín (1999), la comunicación no conlleva a la comprensión. Este fenómeno implica algo más que sólo conversar, demanda un esfuerzo de los involucrados por tratar de comprender lo hablado, se requiere entonces no sólo articular palabras sino también un factor más importante que es el escuchar, y es esa interacción la que a futuro producirá que la sociedad conviva de forma armoniosa y en beneficio de todas las partes, es decir trabajando en pro de alcanzar el bien común.

En consecuencia, se puede inferir que el diálogo parte del encuentro de inquietudes individuales y colectivas que son sometidas a interpretaciones colaborativas con el propósito de crear identidad social, aun cuando cada individuo sea un ser en el mismo, es esa misma cualidad la que permitirá darle profundidad a las interpretaciones a fin de que en consenso logren establecer pautas que generen sentido y pertinencia.

A pesar de que los individuos tienen intereses comunes y que es eso lo que propicia la interrelación y posteriormente la convivencia, resalta el hecho de que la reciprocidad del dialogo es la raíz principal de la armonía y el equilibrio, por lo cual el mismo debe ser continuo y oportuno aun cuando existan diferencias de visiones y opiniones, a propósito de ello Arendt (2009), señala que

En un mundo común la realidad no está garantizada por la naturaleza común de todos los hombres que la constituyen, sino más bien por el hecho de que a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto (p.66)

El dialogo nace entonces como un mecanismo más que biológico, social pues es mediante el mismo que los individuos logran constituirse, convivir y alcanzar el bien común colectivamente. En segunda instancia, el dialogo tiende a representar un mecanismo que genera reflexión colectiva e individual y que promueve la intensión de permitir el logro del mayor estado de equilibrio y armonía posible.

El simple acto de dialogar permite obtener experiencias enriquecedoras no sólo al emisor sino a todos los que están involucrados en el proceso. Se entiende entonces que mediante el dialogo los individuos logran entenderse, en ausencia de este simplemente no existiría la condición humana. Es mediante el acto de dialogar que los individuos logran interrelacionarse y convivir, pues lo apremiante es que los dialogantes ingresan a un pensamiento que trasciende desde la individualidad hacia el pensamiento conjunto.

En síntesis, los preceptos mencionados concuerdan en primera instancia en que el proceso de dialogar es imprescindible en la dinámica social, pues dos o más individuos se logran interrelacionar con el propósito final de tratar de establecer relaciones conjuntas en pro de comprenderse y alcanzar consensos que giran en torno al beneficio propio y del colectivo.

El diálogo en el sistema educativo y la gerencia escolar

Ahora bien, al establecer una comparación entre el discernimiento expresado anteriormente y el sistema educativo, podría decirse que el segundo representa en sí mismo un sistema social; de hecho, es uno de los pilares fundamentales de las sociedades. En el mismo convergen una serie de individuos con un conjunto de características comunes y de interés para todos, siendo esas inquietudes comunes las que propician la interrelación y convivencia entre todos los que conforman colectivo: docentes, estudiantes, directores, ambientalistas, representantes y todos los que hacen vida en el sistema o en su defecto en las instituciones.

Dentro de la dinámica educativa es común la figura de los gerentes educacionales, quienes representan de alguna u otra forma a la institución así como al personal en distintas actividades; es decir, son quienes dan la cara ante el mundo por la institución, pero también son quienes reciben los lineamientos y pautas emanadas por los entes superiores y tienen el

deber de transmitirlos al colectivo; fungen como mediadores entre los agentes externos y las personas que hacen vida en la institución, pero lo que básicamente comprende la función principal del gerente educacional es promover entre el colectivo la necesidad de mantener un nivel de equilibrio y armonía tal que permita e incentive a trabajar por el bien común, fortaleciendo aspectos como la motivación y la identidad entre los individuos a su alrededor.

Es común el reconocimiento de la labor de los directivos institucionales como aquellos que dirigen y coordinan de forma taxativa los aspectos tanto pedagógicos como administrativos de la institución. Desde esta visión difícilmente los procesos de diálogo pueden ser fructíferos y enriquecedores.

En la actualidad, es importante que desde las instituciones sean enfocados los roles de cada uno de los individuos como un todo; holísticamente, pues precede la existencia intrínseca de educar, es decir, aun cuando existan discrepancias, el propósito principal es brindar una educación de calidad. En tal sentido, es necesario fomentar el papel de líder que cada uno de los miembros de la comunidad escolar posee y el liderazgo que en colectivo pueden generar mediante un proceso cooperativo y comunicativo, de tal manera que la información y el discurso trascienda desde el mero hablar al dialogo. En relación con este tema, se pueden señalar las palabras de Arendt (2009):

El bien común, sólo reconoce que los individuos particulares tienen intereses en común tanto materiales como espirituales y que sólo pueden conservar su intimidad y atender sus negocios si uno de ellos toma sobre si la tarea de cuidar el interés común (p.46).

Es necesario entonces que el medio educativo sea un lugar de encuentro, de compartir saberes y de generación de nuevas formas de entender y abordar la realidad, para tal fin es importante mantener un proceso de dialogo con una visión humana, empática y sinérgica principalmente porque permite promover transformaciones que giran en beneficio del entorno educativo y de la sociedad al adoptar elementos como la alteridad y la ipseidad al contexto educativo.

En este orden de ideas, el sistema educativo Venezolano, y particularmente el estado docente está enmarcado según la Ley Orgánica de Educación (2009) en los principios de “integridad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad” (p.3), pero para

que se logre dar cumplimiento a los mismos es necesario que los actores convivan, se comprometan con la labor que desempeñan y comprendan la importancia tanto de las funciones que desempeñan como lo necesario que resulta para un medio como el educativo la coexistencia, cooperación y la corresponsabilidad para el fomento de una dinámica escolar basada en la cordialidad y el consenso, por ello es fundamental aprender a construir organizaciones que no sólo se mantengan unidas por reglas y procedimientos sino también por las fuerzas de interacción e identificación individual y grupal de los individuos, pues Briceño (2009), señala que “los docentes continúan siendo tratados como una pieza dentro de una gran máquina, obedientes y robotizados de las directrices de las cúpulas organizativas” (p.99), acota además que

Es necesario abrir un paréntesis para el dialogo y la discusión a fin e globalizar las relaciones en el interior del sistema educativo, para el convivir, que tengan por norte la promoción y desarrollo de las capacidades humana, empleando la participación como fuente primaria de decisiones, comunicación, motivación y liderazgo en pro del bien para todo el colectivo (p.115).

Sin embargo, el cuidado del bien común a nivel educativo está siendo afectado por la forma en la que hoy por hoy los individuos pertenecientes a ese medio se comunican, aunado a una serie de elementos que interfieren en el proceso los cuales abarrotan y desdibujan las situaciones cotidianas presentes en el medio, lo que conlleva a un desequilibrio en el clima organizacional escolar. Cabe destacar que es este factor uno de los elementos fundamentales del quehacer laboral, principalmente porque es producto del grado de identidad y compromiso que poseen los miembros del colectivo, así como también de la interrelación y el dialogo que entre estos se den, por lo cual al hablar de clima organizacional se hace mención al estado de equilibrio y armonía en la dinámica organizacional.

Por lo referido anteriormente, tal afectación representa un quiebre en el desarrollo de la dinámica institucional pues esa interrelación y convivencia que debe imperar no se evidencia por el tipo de dialogo que se practica entre el colectivo, lo cual no sólo tiene alcance a nivel escolar, sino que trasciende hacia la sociedad, por la misma naturaleza de la organización mencionada, teniendo como principal debilidad el hecho de que las conversaciones y el intercambio entre colegas es poco frecuente, lo cual produce que exista dificultad para

convivir armoniosamente, pues los seres humanos no puede vivir al margen de la compañía de sus semejantes. A propósito de lo mencionado, Freire (1995), expresa que:

El diálogo es una exigencia existencial ,y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado no puede reducirse a un mero acto de depositar de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.(p.73).

En este sentido, la gestión practicada en las instituciones educativas debe estar dirigida a promover un estado óptimo de convivencia, en donde el diálogo cumpla la misión de acoplar e integrar a todas las personas que conforman el colectivo institucional; recordando que todos son pieza fundamental para el alcance de la calidad educativa, no sólo para el logro de las metas propuestas sino además para fortalecer los lazos de compañerismo, compromiso, cooperación e identidad en los mismos, principalmente porque es sabido que deben manejarse situaciones que van desde lo mero administrativo hasta lo pedagógico, siendo este último el sentido de ser de toda organización educativa. No obstante es evidente la complejidad de esta labor, dadas las implicaciones personales e ideológicas que conlleva el trabajar en y para el grupo, pues no es menos cierto que la tarea educativa es una labor de equipo.

Sin embargo, el trabajo en equipo requiere de la disposición de los involucrados para entre ellos, escucharse, entenderse y llegar a consensos, más aun en una organización educativa en la cual los procesos giran en torno a las interrelaciones efectivas que se dan entre el colectivo escolar, las cuales sólo se logran mediante la acción de dialogar. En tal sentido, la calidad del diálogo, dependerá de la forma en la que fluyen las informaciones y en la manera en la que los involucrados asumen la realidad de las situaciones presentes en la comunidad educativa, siendo imperante transformar la acción meramente comunicativa hacia una que involucre elementos como la alteridad; desde su visión entendimiento mutuo, hasta la ipseidad en donde tal comprensión produzca en los involucrados la necesidad de asumir la postura del semejante y actuar en pro de su ideal sin dejar de lado los propios. Es decir, un diálogo que trascienda de sólo hablar y escuchar; hacia un proceso en el que intervengan los elementos mencionados unidos a la comprensión y reflexión.

En consecuencia, todas y cada una de las personas son partícipes y responsables del

desarrollo institucional desde las funciones particulares que ejecuten, siendo individualmente líderes del proceso educativo en el que están inmersos, pero al sumar esfuerzos lograr alcanzar el liderazgo en la organización, pues el liderar no es tarea de unos pocos, sino por el contrario una acción distribuida en la que cada elemento funge como un líder con el propósito de incrementar la conciencia participativa y responsable de los miembros y esto a su vez sumar más líderes que contribuyan al logro del bien común. Pero todo ello es producto en parte, de la calidad con la que los miembros se interrelacionen, dialoguen y lleguen a consensos, lo cual a su vez se proyectará en el ambiente presente en la institución, pues es pertinente acotar que el clima organizacional está ligado en principio al entorno en el cual se desarrollan las actividades laborales, sin embargo analizado en profundidad representa una característica inherente en toda dinámica laboral, ya que no sólo el desarrollo eficiente y efectivo de la organización dependerá de los factores presentes, sino también de la percepción, el agrado, la motivación y la identidad que los empleados tengan de esos factores y de la organización en general.

Conclusión

Se infiere entonces que dentro del ámbito educativo es entendido que aspectos como la comunicación y el diálogo son inherentes durante el desarrollo de las actividades propias del medio en cuestión. Sin embargo, en la educación de hoy, en la que se hace imperante la necesidad de detenerse y reflexionar en torno a situaciones que ameritan reflexión, acuerdos, empatía y alteridad entre las personas que constituyen e interactúan en el medio en cuestión, es fundamental establecer procesos de construcción del dialogo que favorezcan la convivencia y el logro de las metas institucionales, pues es desde la práctica del diálogo que logramos comprendernos, este va más allá de la transmisión de informaciones, debido a que requiere de forma irremplazable de la disposición de los dialogantes para interpelarse, discernir y llegar a consensos que vayan en pro de un bien común. Y es en este punto, es donde el papel de la educación cobra valor ya que es este medio el que potencia, si se quiere, la formación de ciudadanos dispuestos a convivir, en consecuencia, es importante que las instituciones practiquen y sean ejemplo de ello.

Por su parte, en las instituciones educativas la convivencia es un elemento que como en

cualquier organización, es requisito indispensable para el fortalecimiento de un clima organizacional armónico. Son los integrantes de tal sistema: docentes, estudiantes, directores y demás personas, las que con sus interacciones y coexistencia conforman un ambiente laboral afable y equilibrado, tomando en consideración el rol que cada uno cumple desde sus funciones y la empatía, sinergia, compromiso y responsabilidad que estos deben mantener como equipo de trabajo.

Pero aún más importante, entendiéndose que cada individuo es “dueño de su verdad” y como tal debe ser tratado y respetado. Por ello, lo realmente apremiante es que las partes se acoplen desde sus visiones para producir una idea en la que sean partícipes y a la vez sientan satisfacción por el consenso acordado. De ahí la trascendencia del diálogo como precursor de la convivencia.

Por ello, el proceso de comunicación ligado al dialogo, es una dupla necesaria e indispensable en cualquier ámbito o sistema. Cuando se conjugan permiten alcanzar niveles que en términos organizacionales serían de eficiencia y efectividad, pero en esencia lo que ambos dan paso es a un nivel en el que los involucrados se compenetren y trabajen en conjunto; aun con sus diferencias, para tratar de alcanzar los objetivos propuestos. Entonces al comunicarse y dialogar se da paso a un proceso de interacción y convivencia colectiva, lo que a su vez permitirá la conformación de un armónico clima organizacional.

En este sentido, la gerencia educacional debe visualizarse como un proceso holístico en el que todos los partícipes deben procurar trabajar en conjunto para satisfacer los requerimientos institucionales, es decir deben tomar aptitudes sistémicas que promuevan la sinergia en el quehacer institucional. Los gerentes actuales deben fungir como mediadores y propulsores del trabajo colectivo, pero siempre reconociendo el valor que tiene cada uno de los involucrados, quienes a fin de cuentas ejecutan la labor y son brazo fuerte de la gestión que se implemente. Para producir este proceso es importante reconocer el papel que cumple el dialogo en el colectivo, pues al realizarse efectivamente se garantizará un ambiente laboral armónico y equilibrado.

Es imperante adoptar técnicas que permitan fomentar un clima laboral acorde y ameno, en el cual todos los involucrados convivan de tal forma que se produzcan interrelaciones

armónicas y que permitan el trabajo mancomunado, cooperativo, eficiente y efectivo. A nivel escolar deben emplearse técnicas que den paso a un cambio en la visión que se tiene de la gerencia, en la cual los gerentes educacionales son vistos como el único responsable de los procesos educativo, por uno en el que sea tomada y entendida como el mecanismo que permitirá que el colectivo confluya por el logro del bien común y el bienestar institucional.

Y finalmente comprender que la convivencia armónica y todo lo que ella implica parte del asumir que aun cuando los seres humanos en su individualidad, tengan ideas u opiniones diferentes, siempre para coexistir en colectividad es necesario llegar a consensos equilibrados y esto se logra fundamentalmente cuanto el colectivo dialoga. En el ámbito escolar el reconocimiento es aún mayor, pues los individuos involucrados: docentes, directivos, administrativos, obreros, padres, representantes, entre otros, son en sí mismos los responsables de la calidad de los procesos que se producen, y en consecuencia de la calidad del producto emanado, en este caso, los estudiantes. Todo ello deriva de la capacidad que posean los mismos para tratar en la medida de lo posible de comprenderse, entenderse, respetarse y trabajar por el bien común, aspectos que son producto de un proceso de diálogo profundo, comprometido y real.

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Briceño, G. (2009). *El Extraordinario Simón Rodríguez*. Editorial Metrópolis. Caracas.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Editorial J.C. Sáez. Chile
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Septiembre, 2009.
- Maturana, H. (1996). *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile. Chile. Editorial Dolmen.
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Unesco. Francia.