

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL".
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA ECONÓMICA Y
SOCIAL (CRIHES).
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: PRÁCTICA Y ALTERNATIVA.

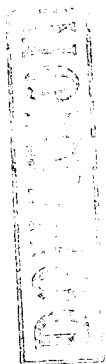
Bdigital.ula.ve

Autora: Lic. Claudia Torres

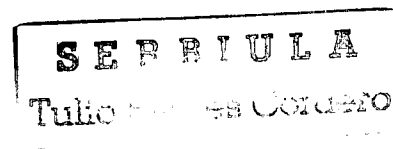
C.I. 13.262.039.

Tutora: Dra. Deyse Ruiz

C.I. 5.756.732



Trujillo; Febrero de 2006.



C.C.Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”.
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA ECONÓMICA Y
SOCIAL (CRIHES).
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: PRÁCTICA Y ALTERNATIVA.
(CASO: ANÁLISIS DE LA INSTRUMENTACIÓN DEL EJE TRANSVERSAL AMBIENTE EN UN
SEXTO GRADO DEL ESTADO VARGAS)

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al Grado Académico
de Magíster Scientiae en Gerencia de la Educación.

Autora: Lic. Claudia Torres

C.I. 13.262.039.

Tutora: Dra. Deyse Ruiz

C.I. 5.756.732

Trujillo; Febrero de 2006.

Dedicatoria

A mi madre, quien con su esfuerzo y dedicación supo sembrar en mí el amor al estudio, gracias madre por tu apoyo, comprensión y amor.

A mis hermanas, Glesis y Anabela mi apoyo incondicional.

Agradecimientos

A mi Dios todopoderoso por alumbrarme el entendimiento.

A Edda por su contribución y comprensión.

A los alumnos del sexto grado, por aceptarme y albergarme día, tras día en su aula de clases.

Al personal de la E.B.B.N. "Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves", por su colaboración.

A la Profesora Deyse, quien con su sabia guía logro coordinar mis esfuerzos para elaborar este maravilloso trabajo.

A la Profesora Marianela por confiar en mí como investigadora.

A la Profesora Nancy por estar dispuesta a ayudarme, con sus valiosas recomendaciones.

A Willian, por entenderme, apoyarme e instruirme.

INDICE

	Pág
LISTA DE GRÁFICOS.....	v
LISTA DE CUADROS.....	vi
RESUMEN.....	viii
 CAPÍTULO	 1
I INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema.....	3
Objetivos.....	9
Justificación.....	10
Delimitación.....	11
II MARCO REFERENCIAL.....	13
Antecedentes de la investigación.....	13
La reforma educativa en la Educación Básica.....	14
La transversalidad: Concepción e instrumentación en el espacio escolar.....	18
III MARCO METODOLÓGICO.....	30
La investigación etnográfica.....	30
Técnicas e Instrumentos a utilizar en la recolección de información.....	32
Características del diseño de la investigación.....	34
El contexto de la investigación.....	35
Etapas operativas de la investigación.....	36
Análisis de la información.....	39
La triangulación.....	40

Los informadores clave.....	40
IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	42
Categoría 1: Ambiente educativo.....	44
Subcategoría a): Espacio escolar.....	44
Subcategoría b) Rutina escolar.....	47
Subcategoría c) Espacio del sexto grado.....	51
Categoría 2: Práctica pedagógica.....	54
Subcategoría a): El eje transversal ambiente en las actividades dentro del aula.....	54
Subcategoría b): El papel de los ejes transversales.....	103
Subcategoría c): El eje transversal ambiente en las actividades fuera del aula.....	107
Subcategoría d): Visión de los alumnos de la práctica pedagógica.....	124
Subcategoría e): Formación docente.....	130
Categoría 3: El contexto ambiental dejado por la tragedia de Vargas de diciembre de 1999.....	137
Subcategoría a): La visión de la docente sobre la tragedia de Vargas.....	137
Subcategoría b): La visión de los alumnos sobre la tragedia de Vargas.....	141
Subcategoría c): Aplicación de la transversalidad.....	154
V CONCLUSIONES.....	157
VI PROPUESTA DE UN PLAN DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE PARA LA INSTRUMENTACIÓN	

DEL EJE TRANSVERSAL AMBIENTE EN EL SEXTO GRADO DE LA ESCUELA BÁSICA BOLIVARIANA NACIONAL “CAPITÁN DE NAVÍO FELIPE SANTIAGO ESTEVES” DE LA PARROQUIA CATIA LA MAR DEL ESTADO VARGAS.....	168
Presentación.....	168
Características de la propuesta.....	169
Justificación.....	170
Fundamentación teórica.....	171
Fundamentación legal.....	173
Objetivos de la propuesta.....	176
Meta.....	178
Delimitación de la propuesta.....	178
Beneficiarios.....	179
Factibilidad.....	179
Cronograma de actividades.....	180
Estrategias metodológicas de operacionalización.....	182
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
ANEXOS.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	Pág.
1 Estructura del Currículo Básico Nacional.....	16
2 Esquema de categorías y subcategorías.....	43
3 Estructura de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves”.....	45
4 Copia del tema nuestro planeta tierra.....	67
5 Red de contenidos del Proyecto Pedagógico de Aula “Hacer para aprender conocer para respetarnos”.....	109
6 Red de contenidos del Proyecto Pedagógico de Aula “Cuidemos Nuestra Salud” de los meses de enero y febrero.....	139

LISTA DE CUADROS

CUADRO	Pág
1 Integración de las áreas académicas y los ejes transversales.....	17
2 Dimensiones, alcances e indicadores del eje transversal ambiente..	27
3 Métodos, estrategias y recursos de la educación ambiental.....	172
4 Cronograma de actividades.....	181
5 Taller I Clima organizacional.....	183
6 Taller II Concepción de la educación ambiental.....	184
7 Taller III Metodología de la educación ambiental.....	185
8 Taller IV La Bioética en la escuela.....	186
9 Taller V Investigación acción.....	187

Bdigital.ula.ve

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

FOTO	Pág
1 Alumnos en formación en el Caney.....	49
2 Corrección de tarea y ortografía del cuaderno de una alumna.....	50
3 Afiches pegados al lado del pizarrón, mientras los alumnos copian la clase.....	51
4 Tarea sobre el Panamericanismo para ser corregida el 13 de Abril del 2005.....	70
5 La Docente copiando una clase el día 26 de abril de 2005.....	72
6 Docente explicando el Tema Biosfera y Ecosistema.....	85
7 Actividad en el aula copia del tema Biosfera y ecosistema.....	87
8 Actividad en el aula copia del tema Biosfera y ecosistema.....	88
9 Aspecto final de la copia del tema Biosfera y ecosistema.....	89
10 Cadena alimenticia.....	90
11 Mapa conceptual del ecosistema.....	90
12 Docente explicando luego de escribir en el pizarrón los contenidos de la exposición.....	96
13 Exposición por parte de los alumnos.....	102
14 Preguntas de la actividad investigativa del tema “Contaminación del Agua”.....	110
15 Desarrollo de las preguntas 3, 4, 5, 6, 7, y 8 de actividad investigativa del tema “Contaminación del Agua”.....	111
16 Alumnas con la pasante investigando bibliográficamente las respuestas al material fotocopiado.....	112
17 Vista de la planta de tratamiento de HIDROCAPITAL desde los tanques de potabilización.....	119
18 Alumnos y Supervisor en la explicación de la función de los tanques	

de tratamiento del agua.....	119
------------------------------	-----

Bdigital.ula.ve

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	Pág
1 Aula del sexto grado distribución individual	52
2 Aula del sexto grado distribución en grupos	53

Bdigital.ula.ve

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: PRÁCTICA Y ALTERNATIVA. (CASO:
ANÁLISIS DE LA INSTRUMENTACIÓN DEL EJE TRANSVERSAL
AMBIENTE EN UN SEXTO GRADO DEL ESTADO VARGAS).

Autora: Lic. Claudia Torres

Tutora: Dra. Deyse Ruiz

RESUMEN

La educación ambiental ha sido insertada en los planes curriculares de la Educación Básica bajo la figura de eje transversal. Dicho eje pretende superar las carencias educativas en materia formación ambiental, a través del conocimiento de la dinámica ambiental, la promoción de la salud integral, de la participación en la resolución de problemas en los diferentes contextos y la formación de una sensibilidad crítica frente a los problemas ambientales. En un contexto socio-demográfico signado por una tragedia de bastas dimensiones, como el estado Vargas, en donde el entorno geográfico y social está seriamente afectado pues muestra signos de deterioro ambiental y modificación por la conversión de un fenómeno natural en tragedia social, la instrumentación adecuada de este eje puede representar una forma de encarar la problemática ambiental y social. Por ello, esta investigación se orientó hacia la construcción de una propuesta teórico-metodológica para mejorar la práctica pedagógica en la instrumentación de ese eje curricular. La misma surgió a partir de la descripción y análisis de la instrumentación del eje transversal ambiente en el contexto del sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas, durante año escolar 2004 – 2005. Para lograr tal propósito se acudió a la investigación etnográfica y se utilizó como técnicas de recolección de información, la observación, el análisis de documentos y la entrevista. La información fue categorizada y luego utilizada para la elaboración de la propuesta. Las evidencias encontradas permiten afirmar que dicho eje está ausente de la práctica educativa, entre las posibles causas se señala, la débil formación de la docente en cuanto a la operacionalización de la transversalidad como principio curricular. Además se encontró que la práctica pedagógica es planificada mediante los proyectos aula, sin embargo, su ejecución se encuentra anclada a los preceptos disciplinares y parcelados, por otra parte, no existe preocupación por conectar al alumno con su realidad inmediata. Así, la escuela como institución social deja al descuido el problema de la tragedia y sus efectos sobre la población estudiantil.

INTRODUCCIÓN

En el currículo de Educación Básica, la Educación Ambiental, está concebida bajo la concepción de transversalidad, por lo que se propone como eje. Este eje transversal es propuesto como alternativa para lograr una relación armónica entre el hombre y su ambiente, propiciar el encuentro entre la escuela y la comunidad y, procurar la pertinencia de los saberes escolares en correspondencia con las otras formas de saberes propios del niño escolar.

En la segunda etapa, el docente ha de encargarse de operacionalizar este eje de acuerdo con las prescripciones curriculares emanadas del Ministerio de Educación y Deporte. Su ejecución en la parroquia Catia la Mar del estado Vargas, requiere un mayor esfuerzo y tratamiento especial por parte del docente, pues en este lugar hay un entorno ambientalmente deteriorado y modificado por la conversión de un fenómeno natural en tragedia social (la tragedia de Vargas de diciembre de 1999). Motivo por el cual la construcción de una sensibilidad en relación al ambiente, requiere una formación sólida del docente y estrategias adaptadas a esta situación.

Bajo estas consideraciones, esta investigación parte de un análisis del quehacer pedagógico en el aula, en lo referente a la Educación Ambiental a través de la instrumentación del eje transversal Ambiente. Dicho análisis buscaba identificar aquellos factores que explicarían la discrepancia o acercamiento entre la actuación docente y las prescripciones curriculares. En base a éstos se elaboraron unas estrategias que podrían ayudar al mejoramiento de la acción educativa.

Con el fin de lograr este propósito se recurrió a la investigación etnográfica, por considerar que sus características metodológicas permiten generar descripciones en torno a la problemática y fundamentar una propuesta teórico-metodológica de mejoramiento.

En este sentido, el informe quedó estructurado en seis capítulos; el primero contiene el planteamiento del problema, el segundo contiene los fundamentos teóricos de la investigación, el tercero contiene la justificación del tipo de investigación, la

descripción del contexto, el diseño investigativo con sus etapas operativas e instrumentos de recolección de información. También incluye algunas definiciones sobre triangulación, informadores clave y el cronograma de la investigación.

El cuarto contiene los resultados del estudio etnográfico, realizado entre los meses de septiembre de 2004 y la primera semana de junio de 2005, organizados en tres categorías con su respectivo análisis e interpretación. El quinto, condensa a manera de conclusiones, algunas reflexiones acerca de los hallazgos de la investigación. Y por último, el sexto capítulo, contiene la propuesta teórico-metodológica de mejoramiento, titulada *“Propuesta de un Plan de Capacitación y Actualización Docente para la instrumentación del Eje Transversal Ambiente en el sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas”*

Con ésta se busca superar los problemas de formación en Educación Ambiental por parte de los docentes y mejorar el clima organizacional. Está compuesta por: características, justificación, fundamentación teórica, objetivos, metas, beneficiarios, factibilidad, un posible cronograma de actividades de implantación, ejecución, control y evaluación, todo ello, con sus respectivos referentes bibliográficos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Problema

En la actualidad se ejecuta un modelo curricular en la primera y segunda etapa de Educación Básica que es consecuencia de la Reforma Educativa emprendida en 1996, y tiene como uno de sus principios la transversalidad, la cual plantea fortalecer el “ser” del alumno y transformar la cultura escolar concretizando lo abstracto del conocimiento teórico en la realidad específica donde se encuentran inmersos, docentes, alumnos y comunidad.

La transversalidad permite introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana dentro de cada área de conocimiento, a fin de imprimirle actualidad, relevancia y pertinencia al currículo, respecto a las exigencias que la sociedad impone. Ello se operacionaliza a través de ejes transversales: lenguaje, desarrollo de pensamiento, valores, trabajo y a partir de la segunda etapa, ambiente. Este último tiene como propósito según el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación [M.E.] y Unidad Coordinadora de Programas con organismos multilaterales [UCEP], 1998: 21), “la comprensión de la dinámica del ambiente, la participación como ciudadano, la estructuración práctica de una conciencia ética y estética y el compromiso del alumno, de la escuela y la comunidad como promotores de la salud integral”.

Bajo los principios de la transversalidad, el eje ambiente surge en el ámbito educativo venezolano como respuesta a una crisis de formación ambiental presentada en nuestra realidad, por lo que según Rondón y González, (en García, Arana, Medina, Núñez, et al 2000: 364) sostienen que “la carencia de una formación ambiental adecuada y oportuna se pretende solventar con la incorporación del eje ambiente”. El eje transversal ambiente busca responder a la crisis ambiental, comportándose como

un hilo conductor entre las disciplinas y entre la escuela con la comunidad. Hilo conductor que enlaza el contexto y el conocimiento para propiciar conciencia ambiental y contrarrestar los efectos del modelo de desarrollo económico implementado, que según Camacho (1998), Vercher (1993) y Febres-Cordero (en Aranguren, J., Febres-Cordero, M., Lugo, G., Piñero, E., y Riestra, J., noviembre 1997), ha tenido gran peso en dicha crisis. A la cual se le suma el impacto sobre la vida humana de los fenómenos ambientales convertidos en tragedias sociales, como es el caso de la tragedia de 1999 en Vargas, la cual, según las estadísticas internacionales, fue tan devastadora que no se conoce en totalidad sus alcances.

Así pues, el eje tiene posibilidades de vincular y reconciliar al hombre con su entorno natural y social, ya que ofrece a la formación del estudiante, tal como lo señala el Currículo Básico Nacional (M.E. y UCEP ob. cit: 39), la “creación de una conciencia crítica a través del aprendizaje vivencial lo que lleva a fomentar actitudes favorables para atenuar problemas socioambientales y de salud pública”. Para lograrlo se requiere que el docente desarrolle una práctica pedagógica centrada en la integración de las dimensiones del ser, el saber y el hacer, a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo, además de incidir directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se vive en el aula. En consecuencia, la transversalidad comporta una concepción de formación integral del educando como una educación de calidad.

Ello podría convertirse en una alternativa para prevenir el deterioro ambiental y la transformación de fenómenos ambientales en tragedias sociales, como por ejemplo la sucedida en Diciembre de 1999, en el estado Vargas, en la cual un fenómeno ambiental conformado por abundantes lluvias, deslaves y consecuentemente inundaciones arrasó con todo lo que encontró a su paso, con efectos notables en la población.

Este acontecimiento fue interpretado desde diferentes ópticas, una de ellas; es la que considera que el hombre en su afán de controlar y someter la naturaleza para su provecho, la ha agredido al realizar actividades humanas derivadas de la toma de decisiones irresponsables. Como por ejemplo: cambiar los cursos de los ríos sin hacer

un estudio previo de la ruta a seguir por éstos, convertir en vertederos de desechos las quebradas y otras fuentes de agua, ocasionando trabas de gran magnitud que evitan el libre fluido del agua, la construcción de residencias sin estudiar el impacto ambiental y humano, la tala y quema de árboles y otras acciones que han tenido impacto ambiental.

Como muestra de ello, Negrón, (2000: 39), González y Rondón (en García, et al. 2000: 364), sostienen que el daño ocasionado por el deslave pudo haber sido menor y en unos casos hasta nulo si se hubiese seguido los preceptos de seguridad, conservación y mantenimiento ambiental, como: no realizar desarrollos habitacionales sobre las laderas de la montaña y falta de mantenimiento adecuado del cauce de los ríos. Igualmente, Corpovargas (2001) señala lo siguiente:

Los servicios públicos y la vialidad se hicieron insuficientes, como consecuencia de la construcción de desarrollos urbanos desordenados que deterioraron el medio ambiente, luego la ocupación ilegal del Parque Nacional El Ávila y la proliferación de asentamientos informales... y cuando llegó el 15 de diciembre de 1999, las 23 cuencas del Estado Vargas fueron insuficientes para contener un alud de proporciones nunca antes vistas.

Como una de las posibles causas de esta tragedia se indica el modelo de desarrollo económico-social-urbanístico, por lo que existe una alta dosis de responsabilidad humana (o más bien de irresponsabilidad), la cual se traduce en la construcción de viviendas irrespetando el equilibrio ambiental, la carencia de políticas urbanísticas coherentes, la situación social y económica de muchos grupos familiares, lo cual originó un aumento de construcciones en condiciones de riesgo.

En este sentido, Negrón (2000: 43) afirma que, la gente construyó: donde pudo: en terrenos que, por sus escasas cualidades urbanizables, tenían un valor tendencialmente nulo (...) En casos como el de Caracas y el núcleo urbano de Vargas, la abrupta topografía posibilitó identificar terrenos marginales al mercado en ubicaciones efectivamente, de muy alta centralidad, como las quebradas y las faldas de las montañas: terrenos no sólo desechados por el mercado por los costos asociados a su adecuada urbanización, sino en los que

muchas veces había prohibición expresa de construcción por razones tanto de seguridad, como de protección ambiental.

Del análisis de las citas anteriores se desprende que los llamados desastres naturales como el de Vargas, son una de las razones por las que la comunidad internacional ha reflexionado sobre estos vocablos, ¿Hasta dónde es desastre natural? Si se parte de que la naturaleza funciona como un sistema, y el hombre forma parte de él, entonces: ¿Quién ha alterado ese devenir de la naturaleza? ¿Es acaso que la naturaleza se ha vuelto violenta hacia el hombre?. Estas reflexiones se traducen en preocupaciones, ¿Cómo hacer para que el hombre se asuma como parte de un sistema complejo que involucra su relación con el ambiente?. Una de las posibles respuestas a estos planteamientos surge de la Educación Ambiental, educarnos y educar a las generaciones futuras con sensibilidad ambientalista, es un imperativo.

Otra interpretación deja entrever una concepción de la naturaleza como culpable y una furiosa agresora que cambió la realidad tanto física del ambiente como la psicológica de los pobladores. Este fenómeno amplió la línea costera, destruyó gran cantidad de bienes muebles e inmuebles; y ocasionó temor ante cualquier amenaza de lluvia, así persiste la visión de una naturaleza transformada en enemiga y como tal seguirá arremetiendo contra ellos. Al considerarla culpable del empeoramiento de su situación, el poblador pareciera preguntarse: “¿Cómo sentir ese amor, esa necesidad de atenderla?, si ella me ha hecho daño” Esa visión es la que ha dominado en las notas de prensa: “¿Cómo hacer para olvidar la noche más trágica de su historia, aquella en la que la naturaleza mostró su cara más cruel y se ensañó con un estado acostumbrado a la vida sosegada, a la tranquilidad propia de un balneario” (Socorro, 2000)

Ahora bien, cuando vemos ocurrir una tragedia surgen las culpas más no las responsabilidades, éstas no son asumidas por los entes gubernamentales o sectores de la población. Por otra parte, la actitud que se percibe en cierto sector de la población se traduce en un sentimiento de culpa hacia la naturaleza, más no de

responsabilidad frente a ella. En esta actitud subyace una concepción sobre el ambiente, que implica mirarlo como: “todo lo que nos rodea”, como “lo que está fuera de nosotros”. Pero ese “todo” que nos rodea, también nos atraviesa. Así, los llamados “desastres naturales” que se traducen en tragedias sociales, suelen ser efectos de una inadecuada relación hombre-naturaleza.

Además, al conversar con los docentes de la zona se pudo conocer que antes de la tragedia los esfuerzos de conservación y las actitudes emotivas, cognoscitivas y actitudinales hacia el ambiente no eran del todo favorables, ahora al responsabilizarle de su dolor y pérdida son mucho menos favorables, lo que trae como consecuencia la poca prevención del deterioro ambiental, aunado a esto existen unas prioridades apremiantes, como cubrir sus necesidades básicas, que no le dan cabida a pensar qué tan desmejorado o contaminado está el ambiente y qué se puede hacer para resolver estos problemas.

Ante esta visión, preguntamos: ¿Es sólo culpa de la naturaleza? ¿Cuál es nuestra responsabilidad frente a ella? ¿Acaso las actividades humanas tienen influencia en la magnitud de pérdidas? ¿Se pudo minimizar el daño ocasionado por la tragedia?. Sí tomamos en cuenta que tanto docentes como alumnos fueron afectados por este fenómeno ambiental al ser oriundos o vivir en algunas comunidades que quedaron devastadas, y al estar inmersos en esa realidad no le ha de ser nada fácil asimilar el panorama devastador de la tragedia, entonces nos preguntamos ¿Qué hacer desde las aulas?, ¿Cómo se evita el deterioro ambiental? ¿Cómo se evita la contaminación de nuestros cuerpos de agua? ¿Cómo se educa para la conservación y mantenimiento del ambiente, para dejarle a las generaciones futuras un ambiente de calidad? ¿Cómo formar para la prevención ante cualquier evento natural con cierto impacto sobre la vida humana?.

Parte de esas respuestas tendrán que surgir de lo planteado en el Currículo Básico Nacional, en materia de Educación Ambiental, particularmente lo relacionado con el cuidado, conservación y mantenimiento del ambiente y responsabilidad, pero ¿Cómo contribuye el docente con esto? ¿Qué valores ambientales se deben promover en nuestras aulas? ¿Están los docentes implementando lo establecido en el Currículo

Básico Nacional con respecto al Eje Ambiente?, ¿Cómo pueden cumplir los docentes con su función de generadores de sensibilidad ambiental?, ¿Qué estrategias, métodos o recursos utilizan los docentes para promover esa sensibilidad ambiental y “reconciliar” al varguense con el ambiente?

Sustentada en este planteamiento y en búsqueda de las respuestas, la presente investigación se centró en analizar la práctica pedagógica en relación al eje transversal ambiente, teniendo como contexto la parroquia Catia la Mar del estado Vargas, la cual fue escenario de la conversión de un fenómeno natural en la tragedia social de mayor magnitud para la década del 90 en Venezuela. En efecto, para finales de noviembre y comienzos de diciembre de 1999 se intensificaron las lluvias y para el 15 y 16 de diciembre del mismo año fueron tan frecuentes e intensas que causaron inundaciones, fuertes deslizamientos, deslaves, grandes riadas y aludes de piedra, los cuales en conjunción con la “ausencia de vegetación por efectos de la tala y quema, (...) la inadecuada ocupación poblacional del área: presencia de ranchos y viviendas construidas en terrenos inestables o muy cercanos a cuencas de ríos” (Medina y Núñez en García, et al, 2000: 13) condujeron a la llamada “Tragedia de Vargas”.

El escenario para el estudio fue, la Escuela Básica Bolivariana Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves, la cual esta ubicada en la parroquia Catia La Mar del referido estado, la cual cuenta con una sección de aproximadamente 40 alumnos para cada grado, atiende la primera y segunda etapa, desde 1^{ro} hasta 6^{to} grado de Educación Básica, con una maestra por cada grado, una Directora, un profesor de Música, dos profesoras de Educación para el Trabajo y un profesor de Educación Física. También posee una cocina más no comedor, por lo que el desayuno y el almuerzo eran consumidos dentro del aula de clase en horas variables de 8 a 10 a.m. y de 11:45 a.m. a 3 p.m. respectivamente.

El propósito del estudio estuvo dirigido a generar una propuesta teórico-metodológica que pudiese contribuir al mejoramiento de la formación del docente en la instrumentación del eje transversal ambiente, partiendo de una investigación etnográfica en la única sección del sexto grado de la referida escuela. Razón por la cual, el objeto de esta investigación estuvo circunscrito a: ¿Cómo desarrolla la

docente su práctica pedagógica en torno al eje transversal ambiente, en un contexto ambiental y social marcado por el fenómeno natural ocurrido en diciembre de 1999, en el sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas y qué alternativas se pueden plantear para su mejoramiento?

Acercando la mirada, preguntamos: ¿Qué concepción de ambiente subyace en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la referida escuela?. Esa mirada permitió contrastar el ser con el “deber ser” del eje transversal ambiente, para proponer lineamientos teórico-metodológicos alternativos.

Objetivos de la Investigación

General. Generar una propuesta teórico-metodológica para mejorar la instrumentación del eje transversal ambiente, a partir del análisis de la práctica pedagógica desarrollada por la docente, en el sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas.

Específicos.

- Describir la práctica pedagógica desarrollada por la docente en la instrumentación del eje transversal ambiente en sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del estado Vargas.
- Describir el contexto ambiental, dejado por la tragedia de Diciembre de 1999, donde se están inmersos los alumnos y la docente del sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas.
- Proponer lineamientos para diseñar una propuesta dirigida a mejorar la instrumentación del eje transversal ambiente en sexto grado de la Escuela Básica

Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del estado Vargas.

Justificación del estudio

El contexto socio-geográfico donde se realizó este estudio puede considerarse como una realidad marcada por las consecuencias referidas a raíz de las intensas lluvias e inundaciones ocurridas en el estado Vargas en diciembre de 1999. Esta situación impone a la escuela como institución social y a los docentes la necesidad de superar los problemas ambientales y sociales mediante un proceso educativo contextualizado donde la escuela como institución y sus docentes asuman un papel activo en la generación de una sensibilidad ambiental. Esa sensibilidad debe formarse a partir de la creación y transformación de valores ambientalistas que le permitan a los alumnos desarrollar actitudes positivas y establecer relaciones equilibradas con el medio ambiente.

Desde el punto de vista teórico esta investigación se justifica porque puede ofrecer aportes en cuanto a la práctica pedagógica en un aula del estado Vargas. Al haber analizado la concepción de “transversalidad” y ambiente que subyace en el Currículo Básico Nacional [C.B.N.] y su praxis, se puede proponer elementos teóricos en torno a estos conceptos, e intentar describir las situaciones que enfrenta la docente, los alumnos y la escuela al instrumentar el eje transversal ambiente, después de la llamada “tragedia de Vargas”. En relación con esto último la investigación es oportuna, porque sus resultados brindarán a las autoridades educativas del estado Vargas, información sobre el hecho educativo referido a la Educación Ambiental.

Igualmente, el estudio puede hacer aportes en cuanto a la formación docente en el estado Vargas, la cual permitirá acercarse o discrepar de las prescripciones curriculares emanadas por el Ministerio de Educación y Deportes, mediante el C.B.N. Por otra parte, este estudio puede ser de especial interés para los educadores interesados en la utilización de la metodología cualitativa, la cual fue empleada en la presente investigación, para desarrollar estudios desde esta óptica, e igualmente, puede servir como punto de referencia para indagaciones posteriores.

La justificación práctica emerge de los hallazgos de esta investigación, los cuales en contextos semejantes pueden servir como referencia para el diseño, implantación y evaluación de estrategias metodológicas alternativas que faciliten la instrumentación del eje transversal ambiente en el contexto escolar de la parroquia Catia La Mar del estado Vargas. Entendiendo que no se pretendió generalizar los resultados y menos aún la propuesta que surgió, sino hacer una representación descriptiva que sirva de base en su elaboración y contribuya con el mejoramiento de la instrumentación del eje transversal ambiente, que en circunstancias semejantes podría aplicarse en otras escuelas.

Delimitación

En cuanto a su delimitación, el contexto del estudio estuvo ubicado en la urbe de la parroquia Catia la Mar estado Vargas, en la avenida “El Ejercito”, dentro del Centro de Adiestramiento Naval "Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves", específicamente en la Escuela Básica Bolivariana Nacional que lleva el mismo nombre del Centro, a nivel del sexto grado. El tema en estudio fue describir la instrumentación de la Educación Ambiental a través de su modelo transversal. Se estudio todos los eventos ocurridos dentro del aula relacionados con el eje transversal ambiente y la “tragedia de Vargas” de 1999, en las fases de planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica. Para ello se tomó en cuenta que los alumnos de este grado tenían una edad comprendida entre 10 y 14 años. Según los docentes de la zona, éstos tienen mayor capacidad para describir e interpretar lo ocurrido en Diciembre de 1999 en el estado Vargas, así como entender la problemática ambiental y sugerir soluciones. Al respecto, Figueroa, Morales y Torres (2000, abril), sostienen que "La edad comprendida entre los 8 y 12 años es una etapa decisiva para el desarrollo de competencias para operar en el mundo a nivel moral y lógico, factores de la moral ecológica".

En resumen, el estudio centró su atención en los alumnos y la docente del sexto grado que administra y guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de la

Educación Ambiental, a través de su modelo de transversalidad, según lo establecido en el Currículo de Educación Básica.

Bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Este capítulo comprende algunas de las investigaciones previas relacionadas con el tema estudiado y las referencias teóricas desde las cuales se intentó interpretar la concepción de la Educación Ambiental como eje transversal que subyace en su instrumentación dentro del espacio escolar. Igualmente se hizo referencia, a documentos emanados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte relacionados con las prescripciones que han de guiar la práctica pedagógica en el sexto grado. Siendo uno de los documentos de mayor importancia el Currículo Básico Nacional por su carácter prescriptivo, con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumno.

Antecedentes de la investigación

Para este estudio se tuvo como antecedentes las siguientes investigaciones:

- Sánchez (1998), en su investigación documental titulada “Transversalidad y práctica pedagógica en el contexto de la Educación Básica”; destacó los beneficios de la transversalidad como dimensión de la práctica pedagógica en el contexto de Educación Básica, a través del acopio, análisis, reflexión e interpretación de la información. Obteniendo como resultado las características de la transversalidad y las teorías que la fundamentan como dimensión nuclear del Currículo Básico Nacional. En sus conclusiones resalta que la transversalidad se interrelaciona con los contenidos curriculares y la práctica pedagógica, refleja preocupación por los problemas sociales y naturales, a su vez que propone la educación en valores para el desarrollo integral.
- Núñez (1998) realizó una investigación de tipo analítica, la cual tuvo como propósito analizar la enseñanza de la educación ambiental en la segunda etapa de Educación Básica, a través del método cualitativo. Para ello reconstruye el objeto de

estudio (enseñanza de la educación ambiental), lo enmarca en una perspectiva teórico-conceptual; en cuanto a antecedentes, factores limitantes de la Educación Ambiental, su marco legal y el perfil del docente ambientalista. Sus conclusiones principales fueron: La práctica pedagógica, gira en torno a una rutina escolar, mecánica, repetitiva, autoritaria, intelectualista, tradicionalista, memorística, que no motiva a la participación y a la toma de decisiones. Las estrategias pedagógicas están centradas en la exposición, memorización y reproducción de contenidos, relegando a un segundo plano el aprendizaje vivencial y la formación de valores éticos. La metodología utilizada no está acorde con la nueva visión educativa de la educación ambiental; no se hace uso del ambiente, hay poca difusión en el aula de los problemas ambientales y las actividades conservacionistas son limitadas.

La Reforma Educativa en la Educación Básica

Para el año 1997, se realizó en Venezuela la reforma educativa en la primera etapa de Educación Básica (1º, 2º y 3º grado) y en 1998 en la segunda etapa (4º, 5º y 6º grado), dirigida a la aplicación de un diseño curricular que, según el Ministerio de Educación (1998) en su revista Reforma Educativa Venezolana, incluía; la integración de programas de asistencia al estudiante, biblioteca de aula, capacitación docente, proyectos pedagógicos de plantel y aula, sistema nacional de supervisión, evaluación cualitativa, gestión autónoma de plantel y redes de escuelas, entre otros.

La reforma se fundamentó en un modelo curricular que tiene como base la transversalidad, cuyo propósito esencial según, el Ministerio de Educación (1998), es el fortalecimiento del “ser” de los niños y niñas a través de la transformación de la cultura escolar y el establecimiento de la conexión entre la educación basada en las disciplinas académicas y la cultura pública de la comunidad.

Desde esta perspectiva, el modelo curricular brinda a los niños y niñas la oportunidad para construir su personalidad y herramientas para establecer una real correspondencia entre la realidad de la escuela y el saber que en ella se construye. Para lo cual cuenta con una instancia nacional o Currículo Básico Nacional

representada en un 75% del plan de estudio, una instancia estatal o Currículo Estatal, donde es considerada la especificidad de cada entidad federal, con una disposición para la segunda etapa del 25% del plan de estudio, y una instancia escolar que esta determinada en la acción educativa del docente mediante desarrollo de los proyectos pedagógicos.

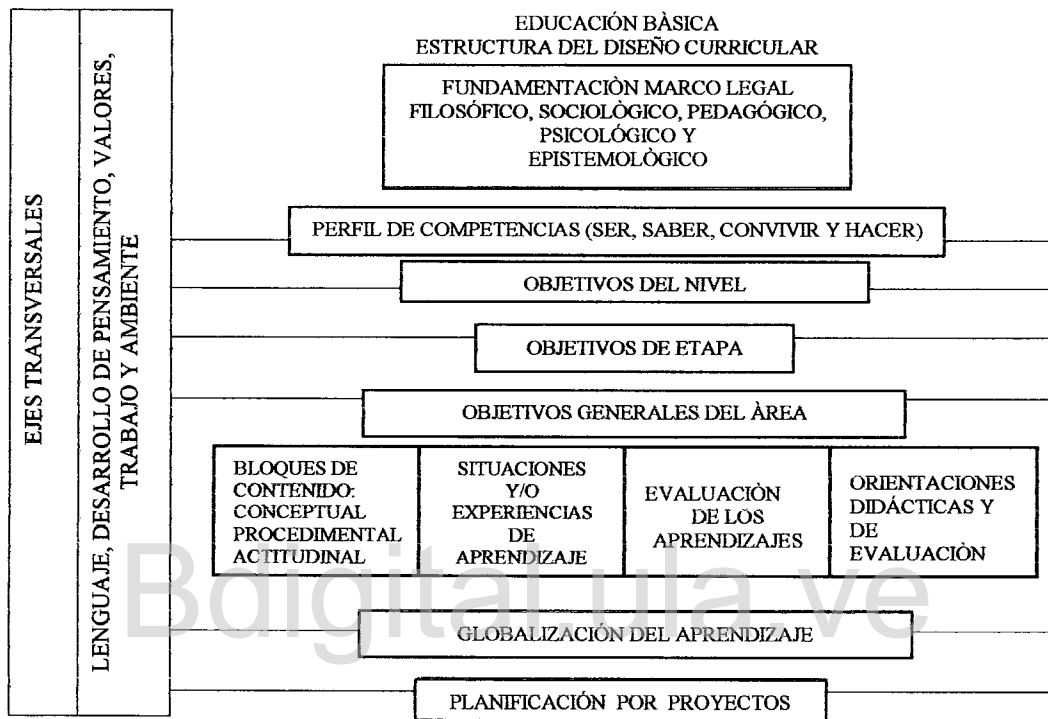
El Currículo Básico Nacional (M. E. – UCEP, 1997) se caracteriza por ser:

- Centrado en la Escuela: involucra a la escuela a través de los proyectos pedagógicos
- Sustentado en Teorías del Aprendizaje: el Humanismo; la teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky; el Aprendizaje significativo del Ausubel; el Procesamiento de la información y el Constructivismo.
- Consensuado: porque se elaboró con la participación de maestros, directores, representantes, universidades e interesados en el quehacer educativo.
- Abierto y flexible: ya que permite su mejoramiento permanente y progresivo a través de los aportes de docentes y especialistas, considera las necesidades y características reales en las que se va a desarrollar el proceso educativo, al incorporar nuevas áreas académicas al plan de estudio en atención a las necesidades del contexto estatal y local.
- Organiza el conocimiento por tipos de contenido: teniendo entre ellos contenidos conceptuales, centrados en el desarrollo de capacidades cognitivas-intelectuales, contenidos procedimentales focalizados en el desarrollo de las capacidades cognitivas –motrices y contenidos actitudinales que contribuyen al desarrollo de capacidades cognitivas-afectivas para generar aprendizajes significativos.

El Currículo Básico Nacional está estructurado según el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1

Estructura del Currículo Básico Nacional



Fuente: (M. E.- UCEP, 1997: 9) Currículo Básico Nacional

En atención a esta estructura sus componentes son: los ejes transversales, la fundamentación, perfil del egresado, objetivos de: nivel, etapa, generales y área, plan de estudio, programa de estudio, proyectos pedagógicos, de plantel y aula y la evaluación. Dichos componentes permiten que se retome la concepción de la educación por la vida, desde una perspectiva biocéntrica y humanística. En la que la escuela ayuda al alumno a comprender a los demás y a sí mismo dentro de una universalización de la educación. Según Cárdenas (1997), se estimula el aprendizaje de las disciplinas del saber a partir de situaciones significativas, reales vinculadas, con la vida, facilitando la incorporación armónica del sujeto a la sociedad y propiciando la oportunidad para incidir en la modificación de la realidad social, cultural y económica.

Este Currículo Básico Nacional (M. E. – UCEP, ob. cit) con la integración de las áreas académicas y de los ejes transversales, a través de conceptos claves, métodos de análisis, instrumentos y técnicas axiomáticas, métodos de investigación y procesos mentales, aspira lograr la transdisciplinariedad para integrar el conocimiento y otorgar un sentido de globalidad al curriculum. La Transdisciplinariedad, según González (2000: 17), surgirá de “la contribución de diversas disciplinas al tratamiento de un tema o a la resolución de un problema aportando sus propios esquemas conceptuales y metodológicos”, y de la transferencia de métodos de una disciplina a otra. La integración entre las áreas académicas y los ejes transversales se ilustra en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1

Integración de las áreas académicas y los ejes transversales.

EJES TRANSVERSALES	ÁREAS ACADÉMICAS					
	Lengua	Matemática	Ciencias de la Naturaleza y tecnología	Ciencias Sociales	Educación Estética	Educación Física
Lenguaje						
Desarrollo del Pensamiento						
Valores						
Trabajo						
Ambiente						

Fuente: Currículo Básico Nacional M. E.- UCEP (1998: 6)

Además el Currículo Básico Nacional (M. E.- UCEP, 1998) propone el aprendizaje colectivo fundamentado en la integración del ser (autoestima, valores, espiritualidad, cualidades), el conocer (conocimientos generales y específicos de las diversas áreas del saber), el hacer (la aplicabilidad de los aprendizajes) y el convivir (actitudes y competencias para vivir en comunidad, con armonía y con espíritu de cooperación). Para ello se debe tener en cuenta el qué, para qué y el cómo enseñar.

En la ejecución del Currículo Básico Nacional, el docente puede conseguir problemas en cuanto a que fueron formados bajo una concepción curricular disciplinar, pues “recibieron unas enseñanzas centradas en las disciplinas, asignaturas y objetivos parcelados (matemática, lengua, biología, entre otras.) Con una concepción de aprendizaje conductista” (“Rodríguez, s.f., recuperado en <http://www.eluniversal.com>) y, como resalta Morin (2000: 17) “las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales”.

Los proyectos pedagógicos y los ejes transversales son las herramientas con que cuenta el docente para integrar las áreas y enfocar su enseñanza de una manera globalizadora, interdisciplinaria y transdisciplinaria. Por ello surge la necesidad de, actualizar sus conocimientos y preparar a los docentes para asumir el pensamiento complejo que les permita asumir la globalización y la transversalidad de áreas, contenidos y objetivos, que “los integre en una óptica interdisciplinaria y constructivista” (Rodríguez, s.f., recuperado en <http://www.eluniversal.com>).

En el Currículo Básico Nacional (M. E. – UCEP, ob. cit), se asume al docente como explorador de problemas, promotor del aprendizaje, de soluciones prácticas a problemas surgidos en la escuela, la comunidad y la vida propia del niño que estén dentro de su alcance, experto en su área, con inquietud, curiosidad y creatividad, que conciba el aprendizaje como un proceso interactivo, constructivo, continuo, interno del sujeto que aprende, en el cual, la triada docente- alumno- objeto de conocimiento, se constituya en la base del proceso y la transversalidad en el enfoque que oriente la práctica pedagógica.

La Transversalidad: Concepción e Instrumentación en el espacio escolar

La transversalidad como centro de la reforma educativa orienta el quehacer educativo hacia una educación contextualizada e integrada, a través de los ejes transversales que sirven como medio de unión entre el contexto escolar y sociocultural mediante los planes de estudio organizados en contenidos conceptuales,

procedimentales y actitudinales. Al tiempo que integra las dimensiones del ser, conocer, hacer, y convivir e interrelaciona las áreas del saber, disciplinas, contenidos, objetivos y demás componentes curriculares, impregnando así la práctica pedagógica al atravesar el currículo.

Existen diferentes conceptualizaciones en torno a la transversalidad, así en Ramos (1997: 117) ésta “introduce necesariamente cierta complejidad en la organización escolar en general y, de forma especial, en el ámbito de los contenidos”, además pretende organizar el conocimiento sobre los ejes transversales y buscar un marco interpretativo común donde converjan todos los componentes del currículo. Este autor, destaca la transversalidad como un vínculo entre el conocimiento escolar y el conocimiento que trae el alumno a la escuela, además favorece la incorporación del conocimiento científico de forma significativa.

Para el M. E. y la U.C.E.P. (ob. cit: 20), la transversalidad es “un sistema de relaciones que sirve de vínculo entre el contexto sociocultural y el contexto escolar (...), un recurso didáctico que permite la integración tanto de los ejes entre sí como de los ejes con la diferentes áreas del currículo”, es un enfoque curricular que ayuda a resolver el problema de la verticalidad del currículo, al organizar la planificación, evaluación y el grado de participación de la comunidad educativa. También puntualiza dos funciones: una ser vínculo entre el contexto escolar, familiar y sociocultural y la otra, servir de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo, lo que le da al currículo una dimensión global e interdisciplinaria. Al cumplir estas funciones, primero se establece una relación concreta entre la sociedad, la escuela, la comunidad y el hogar del alumno y, segundo se entrelazan en correspondencia los ejes y las áreas del currículo. Es por ello que el cumplimiento de estas funciones fue importante y de especial interés en la presente investigación, en el sentido de indagar si las mismas se estaban cumpliendo, aunque actualmente este tema está en discusión, porque al parecer no se cumplen sino que se sigue trabajando de la manera tradicional.

Por su parte, Falconier (1997), describe la transversalidad como una propuesta curricular educativa que desarrolla los aspectos éticos de la formación de las personas

abordando temas que requieren una definición o toma de posición ante a ellos (SIDA, medio ambiente, violencia, etc.), como una dimensión que atraviesa y redimensiona los componentes del curriculum, en tres sentidos: curricular (contenidos presentes en las asignaturas), institucional (acción de los miembros de la comunidad escolar) y social (lo que se aprende fuera de la escuela) a través de, proyectos educativos y curriculares a nivel de las escuelas.

Sánchez (1998: 12), considera, la transversalidad como una dimensión global que “no tiene ubicación precisa, ni espacio, ni asignaturas específicas, así como tampoco tiempo o nivel”. Es así como la transversalidad combina la adquisición de conocimientos y valores, con la toma de decisiones, los sentimientos, las actitudes, la preocupación por los problemas sociales, la conexión de la escuela con la vida, para la adopción de una perspectiva social y crítica de los problemas sociales y ambientales emergentes.

En este estudio, se entendió como transversalidad la conjunción de conocimiento, información, valores, decisiones, actitudes y sentimientos, que permiten construir un pensamiento social crítico incorporando la realidad local y global resultante de la relación de elementos curriculares, que le permitirá al alumno afrontar su realidad y modificarla en el favor del bien común y propio. Además, permite la interrelación en el contexto escolar, familiar y sociocultural, en los ejes y en las áreas del currículo a través de la cual se da un aprendizaje significativo, interdisciplinario y transdisciplinario. Definida así se convierte en un puente entre el conocimiento cotidiano y el científico.

Ramos (ob. cit), indica que en cuanto a las formas de transversalidad, ésta será, formal si es desarrollada en el ámbito escolar y, no formal cuando es usada en el ámbito de la familia, institucional, no gubernamental o de medios de comunicación. La transversalidad formal, puede ser: disciplinar, en el espacio, en el tiempo, curricular y ambiental. En la disciplinar, cada área trata uno o más temas transversales, en la del espacio; dos o más áreas tratan un tema transversal; en cuanto al tiempo, se amplía el tratamiento de un tema transversal progresivamente a más de dos años académicos sucesivos; en la curricular se da a los temas tratamiento

curricular conjunto buscando la coherencia del proyecto educativo, y en la ambiental se contemplan decisiones sobre la organización escolar y un clima favorable.

Fernández (1997, en Sánchez, ob. cit), la clasifica en dos: temática y metodológica. La transversalidad temática surge de acuerdo a la afinidad de las asignaturas escolares con los contenidos transversales y la metodológica, se origina cuando los objetivos de las enseñanzas transversales están en función de la transmisión de saberes docentes.

Estas formas de transversalidad reflejan que el desarrollo de la misma no queda circunscrito al ámbito escolar sino que se puede desarrollar fuera de éste. En consecuencia, los contenidos afines se conectarán entre ellos, permeando el quehacer docente. En este sentido, el hecho educativo no sólo está influenciado por los conocimientos del docente, sino también por la personalidad, la cual se ve reflejada en su conducta profesional, por lo que su planificación metodológica se encuentra ligada a ella. El docente tendrá que elaborar la matriz de correlación de contenidos de las asignaturas con los ejes transversales (en base a dimensiones, alcances e indicadores) actuando éstos como hilos conductores entre los contenidos, las áreas académicas y los sucesos emergentes tanto sociales como naturales. La transversalidad como enfoque, está centrada en propiciar un aprendizaje significativo, en este sentido, Sánchez (ob. cit) señala que, promueve la identificación del alumno con su escuela, con el docente y con la problemática existente en la escuela.

Esta perspectiva, se sistematiza según lo establecido por el Ministerio de Educación (Agosto, 1998), mediante:

- Contenidos referidos a problemas y conflictos de gran trascendencia en la época actual, a valores y actitudes a partir del análisis y la comprensión de la realidad, los cuales se han de desarrollar dentro de las áreas curriculares redimensionándolas desde una doble perspectiva: primero contextualizando, el saber en el mundo contemporáneo en el cual se desarrolla el sujeto que aprende y, segundo dotando las disciplinas de valor funcional, que facilite la comprensión y posibilite la transformación positiva de una realidad y de los problemas que en ella subsisten. Estos contenidos también atraviesan las disciplinas del saber y superan la simplicidad

y automatización de los conocimientos a partir de un enfoque global e interrelacionado del saber.

- Experiencias y actividades para el abordaje de problemas colectivos, en los que se incluye el medio escolar.
- Espacios destinados a educar, a través del diálogo y la reflexión, en la convivencia respetuosa, tolerante, justa, democrática y diversa.

En la sistematización de este enfoque “lo primero que debemos entender es que la transversalidad es un componente del currículo de Educación Básica y se implementa a través de los ejes transversales” (García, et al, 2000: 364). Los ejes transversales de la Educación Básica venezolana, según Odreman (en García, ob. cit: 6), surgen “de los problemas más severos que el sistema venezolano no ha logrado resolver”. Dichos ejes impregnan la totalidad del currículo, al tenerlos en cuenta y estar presentes en los objetivos educativos del nivel, la etapa y cada una de las áreas académicas (Lengua, Matemática, Ciencia de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física), en los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), en los proyectos pedagógicos (de plantel, aula, comunitario, etc.) y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en todas y cada una de las unidades didácticas.

De esta manera interrelacionan los contenidos trascendiendo los límites de las disciplinas del saber y evitan su fragmentación, para lograr aprendizajes que intervengan como un complemento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así, como el Currículo Básico Nacional (M.E. - UCEP, ob. cit), indica que los ejes transversales no son paralelos a las áreas, sino medios que generan el aprendizaje cónsono con los cambios sociales que se susciten, constituyéndose en fundamentos de la práctica pedagógica que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los ejes transversales se materializan, según el Currículo Básico Nacional (M. E.-UCEP, ob. cit: 13) a través de tres dimensiones:

- La toma de decisiones sobre el sistema de valores en los que se va centrar la acción educativa. Esta dimensión supone un proceso de reflexión, diálogo,

acuerdos y compromisos que deben explicitarse en el Proyecto Pedagógico Plantel como uno de sus componentes esenciales.

- En la adecuación de reglamentos escolares con los valores seleccionados: la organización y el funcionamiento de la vida escolar debe ser coherente con aquellos valores que se han considerado básicos para la convivencia humana.
- En los contenidos curriculares a través de problemas y situaciones que fundamenten un aprendizaje significativo para el niño.

Estos ejes se operacionalizan mediante un ciclo didáctico, (Fernández, 1995, en Aranguren, Bravo, Casilla, Febres-Cordero, Guanipa, Machado, 1998) compuesto por tres momentos: uno de planificación, uno metodológico y uno de evaluación. El momento de planificación es para la reflexión y búsqueda de un organizador de la situación ambiental que integre los ejes entre ellos y con los contenidos programáticos. Un momento metodológico que es un espacio-tiempo para aplicar las estrategias didácticas (juegos de roles, historietas, visitas guiadas, entre otros) que permitan el aprendizaje de los contenidos programáticos integrados por los ejes transversales en la situación ambiental seleccionada y, un momento de evaluación, para reflexionar en cuanto a los procesos que originan los productos de conocimiento abordados de manera creativa e innovadora.

La operacionalización de este ciclo se puede hacer a través de la selección de contenidos, la instrumentación didáctica o aplicación metodológica y la evaluación, usando para ello los ejes transversales como organizadores de contenidos disciplinares que impregnan las áreas curriculares con aspectos cotidianos de la vida social del alumno. Es así, como los ejes transversales pasan a ser el “mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y sociocultural. Así mismo, garantiza la integración de todas las áreas académicas” (M. E., 1997: 11). Con esto, la comunidad y la escuela se integran y esta última, se convierte en un lugar de reflexión de los problemas éticos y morales que afectan la comunidad al aparecer interrelacionados con las disciplinas del saber escolar.

Lo expuesto destaca que, los ejes transversales no sólo son abstracciones conceptuales, más bien pueden ser actividades y comportamientos concretos,

relacionados dinámicamente con la realidad en cada una de las áreas curriculares. Por lo que estarían circunscritos dentro del enfoque de lo complejo que propicia la autonomía, la globalización y la interdisciplinariedad como recursos que permiten al sistema educativo, dentro de un contexto cambiante, responder con vivencias concretas a las exigencias y necesidades de la sociedad. Una de ellas es, la precaria formación en materia de Educación Ambiental, que mediante del eje transversal ambiente se le pretende mejorar y por ende, contribuir a establecer las relaciones hombre medio ambiente en forma equilibrada.

Para cumplir con ello, este eje transversal esta fundamentado en el marco legal, filosófico, sociológico, pedagógico, psicológico y epistemológico del Currículo Básico Nacional y está inserto en el nivel de Educación Básica, de acuerdo al Currículo Básico Nacional (M. E., 1998: 39), “porque es importante conocer la dinámica del ambiente y su problemática. Así mismo se requiere el fortalecimiento de los valores ambientales, éticos y estéticos y la participación de la ciudadanía en la solución de los problemas socio ambientales”. Por tanto, es necesario el conocimiento de la problemática ambiental por parte del docente y los alumnos, igualmente tener en consideración el perfil de egreso exigido al alumno, los objetivos, las competencias, los contenidos que se quieren enseñar y aprender, en las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación.

La incorporación de la Educación Ambiental en Educación Básica como eje transversal ambiente obedece, según Rondón y González (en García, et al, ob. cit: 391-396), a doce principios que son: Indagación reflexiva e investigativa, Currículo integrado, Aprendizaje significativo y construcción de significados, Reestructuración cognitiva, Argumentación cognitiva, Organización y jerarquización del conocimiento, Currículo contextualizado, Consideración de las relaciones espacio-tiempo, Metacognición, Clima afectivo y cooperativismo, Consideración de los referentes sociales y Participación organizada.

El Principio de la Indagación reflexiva e investigativa: investiga y reflexiona las causas y posibles soluciones de los problemas ambientales planteados en los proyectos pedagógicos. El del Curriculum integrado, busca el tratamiento integral,

globalizado e interdisciplinario a través de los ejes transversales de los contenidos. El del Aprendizaje significativo y la construcción de significados, propicia inmersión del alumno en hechos ambientales específicos, para que codifique su conocimiento en función de sus propios esquemas de asimilación cognitiva a partir de sus ideas previas.

El de Reestructuración cognitiva, somete las ideas previas del alumno a situaciones que no satisfagan sus expectativas con el fin de que se vea impulsado a producir nuevos esquemas, transformar o enriquecer los que ya posee. El de la Argumentación cognitiva, indaga sobre los argumentos que fundamentan las ideas previas del alumno, propiciando diálogos donde los alumnos emitan sus ideas con libertad. El de Organización y jerarquización del conocimiento presenta organizada y jerárquicamente la actividad intelectual para que sean construidas estructuras que permitan interpretar la realidad en distintos niveles de abstracción, siendo los conceptos de la cima los que deben consolidar los alumnos. El de Currículo contextualizado; busca planificar la acción educativa teniendo en cuenta los alumnos, la escuela, la comunidad, la visión que tiene el alumno sobre su realidad, las relaciones que establece el alumno entre el conocimiento académico y el ambiental.

El Principio de Consideración de las relaciones espacio-tiempo; se refiere a tener en cuenta que todos los hechos ambientales se dan en un espacio y un tiempo histórico. El de Metacognición propicia la atención, la comprensión y memorización consciente del alumno; éste debe aprender a estar consciente de sus acciones y sus posibilidades. El de Clima afectivo y el cooperativismo, se refiere a estructurar las condiciones de un clima afectivo con base en las características interpersonales, autoestima, emociones, motivaciones, valores, creencias e ideas y generar actividades que propicien el cooperativismo en los estudiantes.

El Principio de Consideración de los referentes sociales: se refiere a la consideración del respeto por la vida, las ideas de los demás, la cosmovisión del ambiente y la justicia social en los proyectos pedagógicos para lograr la formación ambiental integral, y por último, el de Participación Organizada se refiere a propiciar la participación individual, comunitaria, escolar y vecinal en la protección del

ambiente y en velar el cumplimiento del Estado y los medios de comunicación en la garantía de la calidad ambiental.

Entonces la incorporación del eje transversal ambiente promueve el desarrollo de habilidades de investigación, así como de rigor y espíritu crítico para el entendimiento de la realidad local, regional, nacional y global. En aras de la construcción del conocimiento, al vincular el conocimiento científico con el cotidiano, teniendo en cuenta los ámbitos afectivo, cognitivo y conductual de la personalidad del alumno y los argumentos que fundamentan sus ideas previas para la organización y ejecución de la práctica pedagógica. Igualmente propiciará la comprensión y actitud de respeto y empatía hacia el ambiente, reconociendo la interdependencia entre el presente y el pasado, ya que los comportamientos sociales tienen impacto en nuestra vida actual y futura y hay que tenerlos en cuenta al estudiar las problemáticas ambientales. Además, la instrumentación del eje transversal ambiente también posibilita, aprovechando la flexibilidad del currículo, salirse del rigor de la planificación para abordar situaciones escolares, sociales y naturales que surjan y necesiten ser estudiadas. Esta instrumentación se operacionaliza por medio de dimensiones, de acuerdo ciertos alcances, a través de ciertos indicadores para cada dimensión, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 2

Dimensiones, alcances e indicadores del eje transversal ambiente

Dimensiones	Alcances	Indicadores
Dinámica del ambiente	Comprenda el ambiente como un conjunto de elementos en permanente interacción en el ámbito del planeta tierra. Aplique diferentes criterios (económicos, culturales, políticos,...) al analizar la complejidad de las situaciones ambientales.	Globalización y ambiente
	Reconozca que el ambiente debe asumirse como un problema del planeta tierra	
	Reconozca los componentes ambientales a partir del desarrollo de investigaciones para comprender la interrelación de los mismos. Y proceso información ambiental para la toma de acciones individuales y colectivas en la defensa del ambiente	Investigación y ambiente
Promoción de la salud integral	Reconozca que los modelos de desarrollo imponen patrones de extracción, procesamiento, consumo y uso de los recursos naturales y socioculturales.	Interacción naturaleza y hombre
	Conozca las consecuencias de las acciones individuales y colectivas en el ambiente	
	Comunique la información ambiental mediante el uso de diferentes estrategias.	
Valores ambientales	Comprenda que todo ser humano tiene derecho a vivir en un ambiente sano que debe preservar.	
	Reconozca que la autoestima individual y colectiva esta relacionada con un ambiente sano, con la recreación, la actividad física, la interacción personal con la naturaleza, el buen uso del tiempo libre, contribuyen a lograr una salud integral.	Hábitos de vida saludable
	Internalice la necesidad de elaborar un proyecto de vida sana en armonía con el ambiente.	
Ambiente y participación ciudadana	Aprecie y tome conciencia de que los buenos hábitos alimentarios, higiénicos y recreativos contribuyen al mantenimiento de la salud	
	Reconozca que los problemas ambientales afectan a la salud integral	Prevención y conservación del ambiente y salud
	Reflexione acerca de la importancia de una vida sexual sana y responsable	
Ambiente y participación ciudadana	Asuma conductas solidarias y respetuosas cuando es portador de una enfermedad contagiosa, igualmente frente a personas enfermas	
	Promueva medidas preventivas individuales y colectivas de las enfermedades que pueden afectar a la escuela y a la comunidad	
	Valore el lenguaje icónico, cromático, lumínico y sónico para la prevención de accidentes.	
Valores ambientales	Reflexione y realice acciones para que la escuela y la familia sean modelo de salud integral.	Promoción de la salud
	Valore el papel de las instituciones que atienden los problemas de salud de la comunidad y la región	
	Demuestre una actitud responsable en el manejo de los recursos ambientales	Sensibilidad y ambiente
Ambiente y participación ciudadana	Aprecie la armonía de diferentes ambientes como fuente de crecimiento intelectual, social, ético y estético.	
	Practique acciones de defensa del ambiente, reciclaje y reutilización de materiales como parte del ejercicio ético en la escuela y en la comunidad	Comportamiento ético-estético
	Reconozca y valore la comunidad escolar, familiar y vecinal como organizaciones para la construcción de los valores ambientales, dirigidos a mejorar la calidad de vida.	Ambiente y ciudadanía
Ambiente y participación ciudadana	Propicie situaciones que fomenten el dialogo y la convivencia como medios para favorecer un ambiente social armónico sin prácticas discriminatorias	
	Participe en acciones individuales y colectivas relacionadas con situaciones ambientales de su comunidad como vía para el ejercicio de la democracia, libertad, igualdad, justicia social y paz social.	Acciones proambientales
	Aplique estrategias para la prevención, mitigación y solución de problemas tanto en situaciones de sistemas naturales como en situaciones socioambientales referidas a la seguridad, nutrición y salubridad.	Trabajo cooperativo
Ambiente y participación ciudadana	Actúe responsablemente y con respeto a toda forma de vida, realizando acciones tales como elaboración y cumplimiento del código ético-estético ambiental y colectivo.	
	Conozca y defienda el patrimonio natural, histórico y socio cultural de Venezuela.	Sentido de pertenencia
	Asuma una actitud crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación	

Fuente: M. E. – UCEP (1998: 41-43) Currículo Básico Nacional

En conjunto con los demás ejes, el eje transversal ambiente busca la construcción de conocimiento para un aprendizaje significativo a partir de la elaboración y aplicación de conceptos de las diferentes áreas académicas y ejes transversales en el tratamiento de un tema, problemática o situación. Para ello se requiere de estrategias didácticas y una metodología de aprendizaje orientada a la construcción de conocimiento “a través del ambiente con el desarrollo de habilidades para participar en la protección y mejora ambiental” (Centro Nacional para el Mejoramiento en la Enseñanza de la Ciencia [CENAMEC], 1998: 20).

En este sentido, el CENAMEC, plantea como estrategias de enseñanza y aprendizaje constructivista-interactivo: el estudio de casos, trabajos de campo, observación, planes de acción, resolución de problemas, certámenes escolares, juegos, sociodramas, experimentación, simulación, algoritmos, V de Gowin, poemas, periódico mural, torbellinos de ideas, entre otros. Con ellas se pretende que el estudiante indague, describa, reflexione y presente las condiciones y variaciones de un problema ambiental particular. En dichas estrategias, el docente es un facilitador, porque la mayor parte del proceso de aprendizaje es ejecutado y dirigido por él estudiante; el docente es su guía en la construcción del aprendizaje, y de él depende la correcta elección de la ruta de aprendizaje. Para cumplir con tales promesas en el aprendizaje, se requiere una formación adecuada del docente, además de motivación “para seleccionar la metodología y los elementos didácticos para lograr sus fines” (Nuñez, 1998: 51). Es decir, una formación ambiental integral en correspondencia con el pensamiento complejo, crítico, interpretativo y la metodología interdisciplinaria.

En este mismo orden y dirección, en el Currículo Básico Nacional, el eje transversal ambiente está concebido como aprendizajes que deben estar presentes en el proceso educativo, para sustentar, articular, organizar, guiar e integrar las áreas del currículo a través del desarrollo de contenidos valorativos, procedimentales y conceptuales (M.E., ob. cit). Siendo su planificación altamente flexible; adaptada a situaciones que emergen de la realidad cambiante circundante, en la que las actividades se desarrollan en equipo sistemáticamente para favorecer la comprensión

de la realidad ambiental y la participación individual y colectiva, todo esto en tres ámbitos del ambiente: el social, el tecnológico y el biológico.

Bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo está dividido en seis aspectos, el primero justifica la investigación etnográfica como marco metodológico y operativo de la investigación; el segundo y el tercero, describen las técnicas e instrumentos para la recolección de información y el diseño de la investigación respectivamente. El cuarto, hace referencia al contexto, el quinto aspecto presenta las etapas operativas de la investigación y, el sexto, explica el proceso seguido en el análisis de la información. Cabe mencionar que operacionalmente las etapas de este estudio, se superpusieron, por lo que el esquema operacional no fue estrictamente lineal con respecto al tiempo.

La Investigación Etnográfica

Martínez (1998) indica que la etnografía es, la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, por tanto la investigación etnográfica será el estudio de este grupo de personas a través de la descripción. Así pues, la unidad de análisis para el investigador será cualquier grupo humano, cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.

En esta investigación, la docente y los alumnos del sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional "Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves" fueron nuestros sujetos en estudio. Se analizó cómo desarrolla su práctica pedagógica, la docente, en lo que se refiere al eje transversal ambiente. A partir de este análisis se elaboró una propuesta teórico-metodológica de mejoramiento y actualización docente basada en los hallazgos de la investigación etnográfica desarrollada. Partiendo de que la Investigación Etnográfica, no pretende generalizar resultados, sino describir significados a partir de un contexto particular, el estudio procuró hacer una representación descriptiva, para lo cual se centró en un aula.

El enfoque etnográfico “no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una... escuela o en un grupo” (Martínez, ob. cit: 54). Por lo que fue aplicable a esta investigación, ya que, luego de la descripción del escenario, su análisis y la contrastación del “ser” con el “deber ser” de la instrumentación del eje transversal ambiente, se propusieron algunos lineamientos que pueden contribuir con su mejoramiento, lo cual puede traducirse en la presentación y ofrecimiento de una propuesta teórico metodológica de actualización docente.

Con el uso de este enfoque se pretendió describir detalladamente el grupo en estudio, para interpretar los significados que se le atribuyen al eje transversal ambiente, por lo que el tipo de información obtenida está referida a un contexto específico, sin embargo los hallazgos de la misma pueden, eventualmente, ser utilizados como puntos de referencias para analizar a otros contextos escolares. Por tanto, esta investigación se enmarcó dentro del paradigma etnográfico, debido a que:

- Se describió una realidad social en la cual el investigador basó sus observaciones en las interacciones entre los actores, los motivos, los significados y valores.
- La técnica de recolección de información fue fundamentalmente la observación, donde la investigadora actuó como testigo presencial de lo que estudió, con el propósito de describir e interpretar la forma cómo se experimenta la acción pedagógica. En la recolección de la información, utilizó diferentes instrumentos, entre ellos: revisión de documentos, grabaciones magnetofónicas y fotografías, entre otros. Todos ellos se usaron a la vez “para superar las insuficiencias de los métodos individuales; (...) la debilidad de uno se compensa por la fuerza del otro” (Guba, 1983: 160)
- Se hizo una descripción detallada de los acontecimientos tal como se desarrollaron, contextualizándolos; para comprobar los modos de hacer y relacionarse, comprender de la intención de las acciones y los fines que persigue.
- El diseño de investigación fue abierto, sin prescripciones, flexible hasta el punto que permitió cambios y enmiendas para adaptarlo a la situación experimentada.

- Se confirmó las interpretaciones con fotos, copia de documentos que corroboran las interpretaciones, ejemplos y escritura de anécdotas.
- Se sondeó la interpretación por parte de la docente sobre situaciones relevantes presentadas y la explicación de motivos con respecto a su actuación.

Técnicas e Instrumentos a Utilizar en la Recolección de Información

Según Martínez (ob. cit), en las investigaciones etnográficas el observador es el principal instrumento de recolección de datos, aunque existen otras técnicas e instrumentos que le pueden ayudar en su tarea investigativa, motivo por el cual para esta investigación los instrumentos y técnicas de recolección de datos fueron:

La Observación

La investigadora fungió como testigo presencial del fenómeno que estudió, haciendo repetidas visitas al aula de clase del sexto grado de la escuela estudiada, durante el desarrollo del año escolar 2004 – 2005. Con el fin de recabar información suficiente para la investigación. Las visitas se realizaron desde octubre del 2004 hasta junio del 2005; es decir del primer al tercer lapso.

A su vez, se realizaron notas de campo; las cuales fueron lo más pormenorizadas en el lugar de los hechos, revisadas periódicamente para incorporar detalles, datos u otras informaciones que por la rapidez al tomar notas hayan quedado incompletas. Esto permitió orientar la observación y la investigación. Ellas se convirtieron junto con el artefacto de grabación y la observación en los instrumentos de esta técnica. Las grabaciones sirvieron de apoyo, de instrumento auxiliar, ya que en ellas; entre otras cosas, no se registra la hora en la que ocurren los acontecimientos.

El objetivo de esta técnica era describir detalladamente los acontecimientos, para lo cual se llevó un registro de las situaciones tal y cual se desarrollaron, contextualizando cada acontecimiento para darle su debido significado.

Las Entrevistas

La entrevista señala Arias (1999: 79), es una “técnica caracterizada por la obtención de información mediante una conversación entre el entrevistador y el entrevistado”, motivo por el cual se escogió el patio, el caney, el aula en horas de descanso y otros lugares preferidos por los alumnos y la docente, para que al entrevistarlos se sintieran cómodos. La misma no fue estructurada, pero tomó como guía un protocolo de entrevista, el cual fue memorizado antes de la entrevista, para hacerla más flexible, porque más que formular preguntas se trató de establecer un diálogo con los entrevistados para que expresaran sus motivaciones, aspiraciones, opiniones, conflictos y defensas acerca de lo cuestionado.

Respetando siempre el orden de pensamiento del entrevistado, dejándolo profundizar y grabando o no la entrevista, para no incomodarlo con las posibles anotaciones, retrasos en las mismas o la grabación. Sus instrumentos fueron el grabador de cintas magnetofónicas, el entrevistador, el protocolo de entrevista. Las grabaciones proporcionaron información que fue sometida al análisis y tenía la ventaja de estar disponibles para revivir las situaciones y recordar detalles importantes. Pero cuando estas no fueron posibles, se recurrió a escribir de manera detallada lo expresado por el entrevistado.

Se hicieron varias secciones cortas a manera de no cansar a los entrevistados, donde las preguntas realizadas estuvieron sujetas a modificaciones. Este tipo de entrevista comenzó con aspectos generales, luego se formularon preguntas que permitían eliminar lo secundario y centrarse en la información requerida, en función de los objetivos de la investigación.

Análisis de Documentos

Esta técnica está dirigida a “describir de forma exhaustiva los elementos de un documento” (Arias, ob. cit: 77), por lo que se revisaron variados documentos relacionados directamente con la instrumentación del eje transversal ambiente, tales como; los proyectos pedagógicos, cuadernos de planificación, guías de clase, diario del maestro, diario del alumno, entre otros. De éstos se hicieron lecturas repetidas

para reunir datos o informaciones utilizables en la investigación de acuerdo a los objetivos de la misma, que dieron respuesta a las interrogantes planteadas.

Características del Diseño de la Investigación

El diseño fue abierto, en cuanto a flexibilidad para responder a dificultades de interpretación y comparación, a inestabilidades surgidas por cambios instrumentales u otros y a prejuicios surgidos de las preferencias de la investigadora. El diseño respondió a las características de la investigación etnográfica, la cual, según lo propuesto por Guba (1983, p. 156) están caracterizadas por buscar, “credibilidad, transferibilidad (...) y confirmabilidad”. La credibilidad se encuentra relacionada con la producción de descubrimientos que sean aceptables, por eso en esta investigación se realizó observación intensa y continua en el campo de trabajo, durante nueve meses, para recolectar un abundante número de datos derivados de la realidad estudiada, se recogió material de adecuación referencial; copias de cuadernos de clase, documentos escritos por los alumnos y la docente referidos a las clases, grabaciones de audio, video y otros datos sin elaborar para corroborar y contrastar los descubrimientos e interpretaciones, también se hizo uso de la triangulación.

Transferibilidad tiene que ver con la posibilidad de transferir la propuesta de mejoramiento o los resultados del estudio a otro contexto escolar semejante. Para ello se recogieron numerosos datos, que permiten hacer descripciones minuciosas del contexto, con el fin de proporcionar información necesaria para establecer el grado de correspondencia con otros contextos a los cuales se les pudiera transferir conclusiones o la propuesta de mejoramiento. La confirmabilidad involucra la presencia de evidencia que confirme los datos producidos. Para ello se utilizó la triangulación de fuentes con la intención de descubrir hechos independientes de las preferencias de la investigadora.

El Contexto de la Investigación

El contexto se describió para que cualquier interesado pueda buscar los sistemas que hacen posible los significados y, entre otras cosas, poder establecer juicios de correspondencia con otros contextos posibles y entender el por qué y para qué de las acciones tomadas por los actores.

Para esta investigación el contexto fue la parroquia Catia la Mar estado Vargas, este estado tiene una dinámica y pujante actividad económica, es de reciente creación como entidad federal (03 de julio de 1998) lo que lo convierte en un estado joven, cuenta con cinco parroquias, de las cuales Catia la Mar ocupa aproximadamente el 30% del territorio (50 Km² de 1496,5 Km² de su superficie) debido a la abrupta topografía y la presencia del Parque Nacional el Ávila en la misma, además posee la mayor cantidad de la población del estado (36, 82 % de habitantes del estado Vargas vivían en Catia la Mar en diciembre de 1999).

Esta densidad poblacional se debe a que tiene los terrenos menos abruptos topográficamente y una de las principales fuentes de ingreso económico; como es el aeropuerto internacional de Maiquetía. En esta parroquia se aprecian los efectos de las inundaciones y deslizamientos de 1999, que llevaron a la llamada tragedia de Vargas, o por decirlo de otra manera sus habitantes fueron unos de los más afectados (Mollejas, 2000).

En esta parroquia funciona la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves”, cuya población escolar está representada aproximadamente por 150 alumnos y 11 docentes, quienes fueron afectados por la llamada “Tragedia de Vargas” y al parecer viven en situaciones ambientales deterioradas. Ubicada en la avenida “El Ejercito”, dentro de el Centro de Adiestramiento Naval “Coronel Felipe Santiago Esteves”, la escuela es pequeña, por lo que utiliza las canchas del centro de adiestramiento para Educación Física, tiene un total de seis aulas de clase, una oficina para la dirección y, un caney, utilizado para actividades diversas, entre ellas educación para el trabajo. Esta es una Escuela Bolivariana de reciente creación donde, debería ser obligatorio cumplir con los

lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, referente a la instrumentación del eje transversal ambiente en la segunda etapa de Educación Básica.

Como el estudio se hizo en el sexto grado, se trabajó con la docente y los alumnos de este grado. La docente del sexto grado, tiene 37 años de edad, con 13 años de servicio, recientemente graduada de Licenciada en Educación Integral, paciente, dinámica, sin objeciones a que la observen, es responsable de parte del grupo de pasantes de la Universidad Bolivariana y de la misión Sucre, por lo que no se siente cohibida al ser observada durante su desempeño laboral, más bien se muestra colaboradora y receptiva. Los alumnos fueron niños con edades comprendidas entre 10 y 14 años, inquietos y conversadores, originarios de diversos sectores de la parroquia quienes han cursado allí casi la totalidad de su Educación Básica.

Etapas Operativas de la Investigación

Operativamente este estudio tuvo unas etapas en correspondencia con los objetivos que se propuso la investigación. Por tanto, estaban referidas a: Describir la práctica pedagógica y el contexto ambiental, revisar los fundamentos teóricos del eje transversal ambiente y proponer lineamientos para diseñar una propuesta de mejoramiento de la instrumentación del eje transversal ambiente.

Las etapas fueron: recolección y descripción, interpretación y comprensión de los eventos relacionados con la Educación Ambiental, como eje transversal, para luego diseñar y proponer estrategias alternativas que conduzcan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Ambiental bajo el enfoque curricular transversal.

Estos diferentes estadios, señala, Martínez (ob. cit), no son actividades mentales separables, por lo que fueron realizadas de manera simultánea; es decir al ir describiendo, se analizó, se categorizó, interpretó y comprendió cada contenido, y se

contextualizó cada dato. Esto permitió enfocar la investigación hacia centros de interés, con modificaciones del contexto de acuerdo al sentido de los datos.

Etapa de Recolección y Descripción

Esta etapa comprende el trabajo de campo, el cual según Martínez (ob. cit) camina guiado por los siguientes criterios:

1. Buscar la información en el lugar de los hechos, recogiéndola de forma fiel, contrastando cada elemento para que la realidad emerja del proceso de investigación.
2. La recogida de la información fue lo más completa posible, teniendo en cuenta los detalles, matices y aspectos peculiares sobre lenguaje, vestidos, costumbres, rutinas entre otros, además los datos fueron contextualizados, no se les tomó como elementos aislados de su entorno natural.
3. Cuidar que los procedimientos utilizados permitan realizar observaciones repetidas veces, por lo que se grabaron tanto las entrevistas como las observaciones, se hicieron anotaciones pormenorizadas de las circunstancias y las observaciones, se fotocopiaron documentos tales como: planes de clase, cuadernos de los alumnos y del docente, entre otros.
4. Buscar aquella información que más relación tuviera y ayudara a descubrir las estructuras significativas que dan la razón de la conducta de los sujetos en estudio. Por tal motivo la información buscada tiene relación con: la conducta no verbal como gestos, posturas, actitudes, etc., los patrones de acción y no acción: valores costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad hacia actividades conservacionistas y preventivas de la docente con los alumnos durante su práctica pedagógica. Además de todo tipo de rastros y huellas del quehacer docente que evidenciaron la instrumentación del eje transversal ambiente.
5. El trabajo de campo fue desarrollado por una sola persona, ya que se trata de un único proceso mental y al estar varias se podría perder muchos detalles significativos de la realidad.
6. Inmersión en la realidad, que se quiso comprender para obtener todos los datos que la describen fielmente.

7. La tarea de recolección de datos se realizó entrelazándose con la categorización e interpretación, aunque al principio existió un predominio de la recolección y a medida que se finalizó la investigación predominó la interpretación.

Etapas de Interpretación y Comprensión

En la interpretación se hizo énfasis en los detalles, se dio cabida a la creatividad y a la imaginación, para buscar, identificar, comparar, relacionar e ir de las partes al todo y del todo a las partes; es decir se reflexionó sobre los datos y de los datos. Se trató de conseguir una explicación a lo encontrado, por lo que cada presunción de explicación o intuición fue sustentada a fin evitar la predominación de prejuicios de la investigadora.

Para la comprensión se asociaron detalles y realizaron inferencias, entendiendo que los gestos y acciones forman parte de las relaciones de una estructura más compleja que representa la realidad. Esta etapa, estuvo orientada a ofrecer la comprensión de la instrumentación del eje transversal ambiente en la realidad dejada por la llamada tragedia de Vargas y el papel que desempeña la docente como ejecutora de las políticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes relacionadas con éste. Los descubrimientos de esta etapa ayudaron a determinar la naturaleza y características, de las estrategias necesarias para el mejoramiento de la práctica pedagógica del docente (propuesta) en la instrumentación del eje transversal ambiente en el contexto dejado por la tragedia de Vargas.

Etapas de Diseño de las Estrategias (Propuesta)

Con base en lo encontrado en las etapas anteriores, se elaboró una propuesta de mejoramiento del tipo de diseño instruccional dirigida al personal docente de sexto grado que labora en la institución donde se realizó el estudio.

En este diseño participaron todos los docentes que trabajaban en dicha institución, esto con el fin de abarcar una mirada interpretativa más amplia y adaptarla al contexto. Esto llevó a elaborar una propuesta más cónsona con el ambiente donde es necesaria ser aplicada, y a abstenernos de la asesoría de

especialistas en diseño instruccional y en Educación Ambiental, ya que con la conjunción del conocimiento de los docentes y la investigadora surgió una propuesta consustanciada con la realidad.

La propuesta contiene: presentación, características, justificación, fundamentación teórica, fundamentación legal, objetivos, meta, delimitación, beneficiarios, factibilidad, un posible cronograma de actividades y las estrategias metodológicas de operacionalización. También contó con los referentes bibliográficos.

Análisis de la Información

Este proceso mentalmente comienza desde el mismo momento que se recoge la primera información por lo que, puede representarse como un ir y venir al material empírico recolectado en el trabajo de campo. Para el análisis del contenido de las informaciones se reflexionaron los contenidos de las entrevistas, grabaciones, las descripciones y documentos, para descubrir las propiedades y características que mejor determinaron cada categoría y permitieron la reconstrucción de la realidad en las categorías. Una buena categorización según Martínez (ob. cit) expresa lo más valioso de los contenidos protocolares (material primario recolectado), facilitando el proceso de identificación de estructuras, y de determinación de funciones. Además permite hacer interpretaciones teóricas sólidas y bien fundamentadas en la información protocolar.

Por consiguiente, fue necesario sumergirse de modo intenso en la realidad estudiada, a través del material protocolar recogido para obtener una visión de conjunto. Esta visión permitió integrar las partes en el todo, ir clasificando las partes en relación con el todo, a medida de que se revisaba el material. Esto hizo que emergiera el significado de cada evento o dato y las relaciones de los datos. Para ello se cuidó el conocimiento del contexto que envolvía la investigación y a la unidad de estudio, ya que el contexto le proporciona significado a la acción o situación. Por otro lado, se indagó sobre la formación cultural, académica, familiar y el medio cultural

donde se desenvolvía la docente sujeto a estudio. Para esta categorización, se siguieron algunos de pasos sugeridos por Martínez (ob. cit), entre los que se cuentan:

1. Transcripción de la información protocolar de manera detallada
2. División de la información por unidades temáticas, esto permitió juntar toda la información sobre una categoría
3. Clasificar, codificar, conceptualizar el contenido o idea central de la unidad temática; nombrar la categoría principal y las subcategorías.
4. Agrupar las categorías semejantes en una más amplia, lo que facilitó el manejo de la información.
5. Agrupar las categorías de acuerdo a su naturaleza o contenido.
6. Contrastar, comparar agregar y ordenar las categorías.

Después de estos pasos, la información codificada en las categorías fue analizada, buscando enlaces o relaciones de integración entre ellas y con el contexto, para entender los principios y elementos que los componen y causan (en el caso de situaciones o hechos).

La Triangulación

En este estudio fue utilizada la triangulación de fuentes, en la cual fue comparada la información proveniente de la observación, las entrevistas y el análisis de documentos sobre la práctica pedagógica de la docente. Ésta fue empleada en el análisis e interpretación de datos para hacer emerger categorías y como criterio de validación de los datos e interpretaciones.

Los Informadores Clave

Los informantes clave fueron surgiendo conforme avanzó la investigación y estuvieron representados principalmente por los alumnos dispuestos a proporcionar información sobre la práctica docente, el contexto dejado por los deslaves e inundaciones de 1999 (tragedia de Vargas), la directora, la maestra de segundo grado y la docente en estudio. Patton (1990), señala que éstos funcionan como orientadores

del investigador para no pasar por alto aspectos y deben permitir conocer experiencias que no son accesibles directamente.

Bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

EL EJE TRANSVERSAL AMBIENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

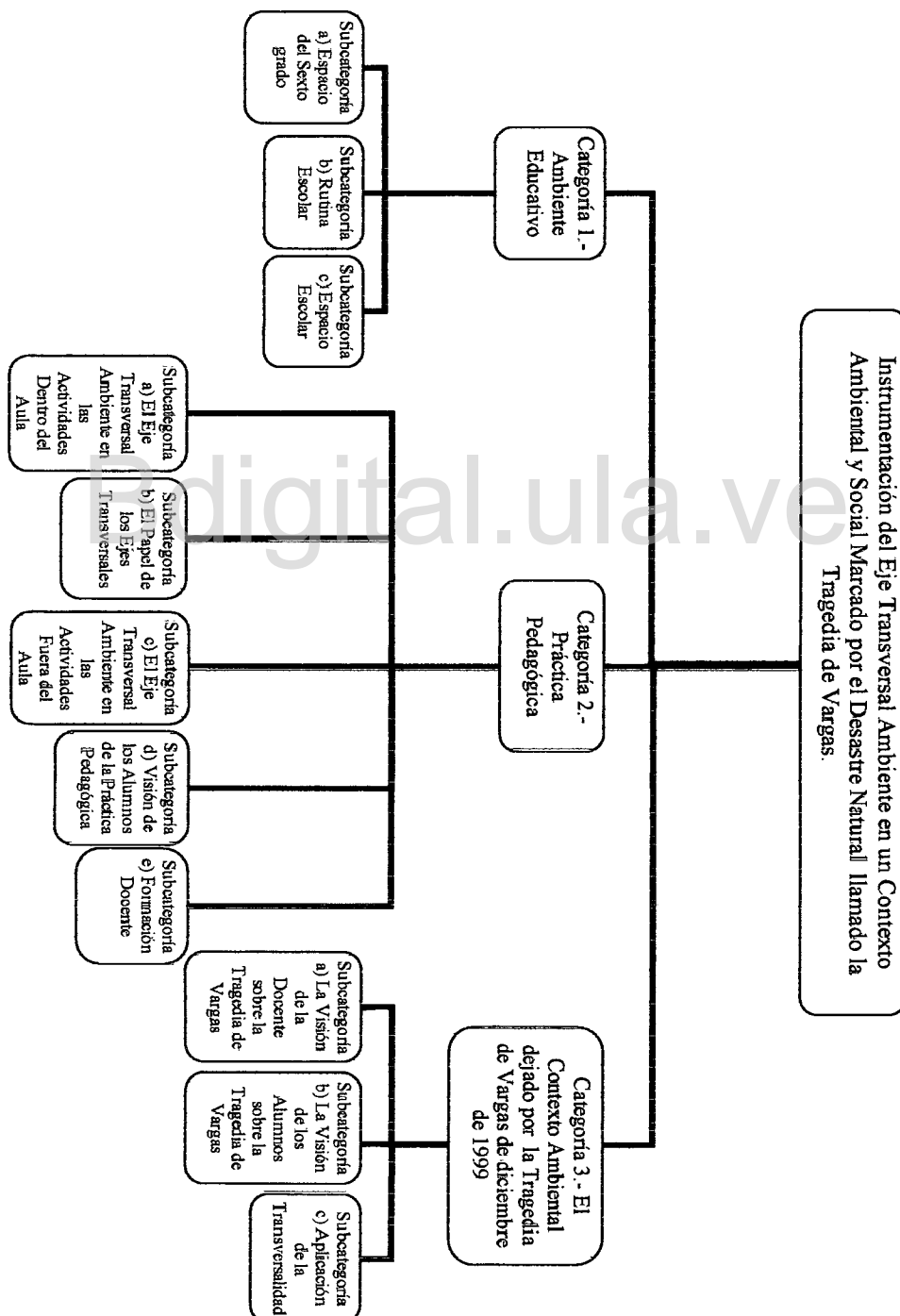
En este capítulo incluye las evidencias empíricas que fueron recolectadas durante el trabajo de campo. Él contiene la descripción del contexto, los escenarios visitados y observados, así como los actores que participaron. Con el fin de resguardar la identidad de los actores, los nombres han sido reemplazados por seudónimos. A manera de contextualizar las descripciones, diremos que las mismas fueron recogidas en diferentes ambientes de la institución estudiada.

Las descripciones y análisis comenzaron con el escenario general de la escuela, luego se centra en el escenario donde se desarrolló la práctica pedagógica. Igualmente, incorporé el análisis de esas evidencias con el propósito de establecer conexiones entre las diferentes categorías que intentan explicar el problema de la instrumentación del eje transversal ambiente en un contexto escolar particular.

El trabajo de campo fue realizado entre los meses de septiembre de 2004 y la primera semana de junio de 2005. En el transcurso del mismo realicé entrevistas, diálogos, conversaciones, grabaciones y revisión de documentos. Por la abundancia y diversidad de la información extraída, los hallazgos fueron codificados y luego categorizados a objeto de facilitar su análisis. Las categorías resultantes se muestran en el siguiente esquema:

Gráfico 2

Esquema de categorías y subcategorías



Estas categorías surgen de un análisis cualitativo y se presentan con sus respectivas subcategorías, ejemplos de confirmación y análisis. Lo aquí expuesto constituye una realidad particular de la instrumentación del eje transversal ambiente en el sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas.

Categoría 1: Ambiente Educativo.

Se refiere a dónde y cómo ocurre el hecho educativo, es decir describe el entorno de la acción educativa del sexto grado. Para ello se recurre a las siguientes subcategorías: a) espacio escolar, b) rutina escolar, c) espacio del sexto grado.

Subcategoría a): Espacio escolar.

El espacio escolar está circunscrito dentro del Centro de Adiestramiento Naval, y es suficiente para atender a 250 alumnos entre hembras y varones con edades que van de seis a catorce años de edad.

La planta física es una edificación construida específicamente para la acción educativa, de una sola planta, completamente equipada de mobiliario y recursos didácticos. La infraestructura de la Escuela Básica Bolivariana “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” está conformada por seis aulas de clase de iguales dimensiones, dotadas por mesitas y sillas acordes con el número de alumnos, carteleras, pizarrón y estantes. La escuela tiene dos puertas; una para ir al Caney y otra para ir al patio, una cocina más grande que un salón, un depósito de 3 por 2 metros, cuatro salas de baño con dos sanitarios en buen estado, adaptadas dos para niños y dos para niñas. El Caney es un espacio techado con piso de terracota, se utiliza para la formación, actos especiales e impartir clase de Educación para el Trabajo; en una pequeña zona dividida por un muro de $\frac{1}{2}$ metro de alto.

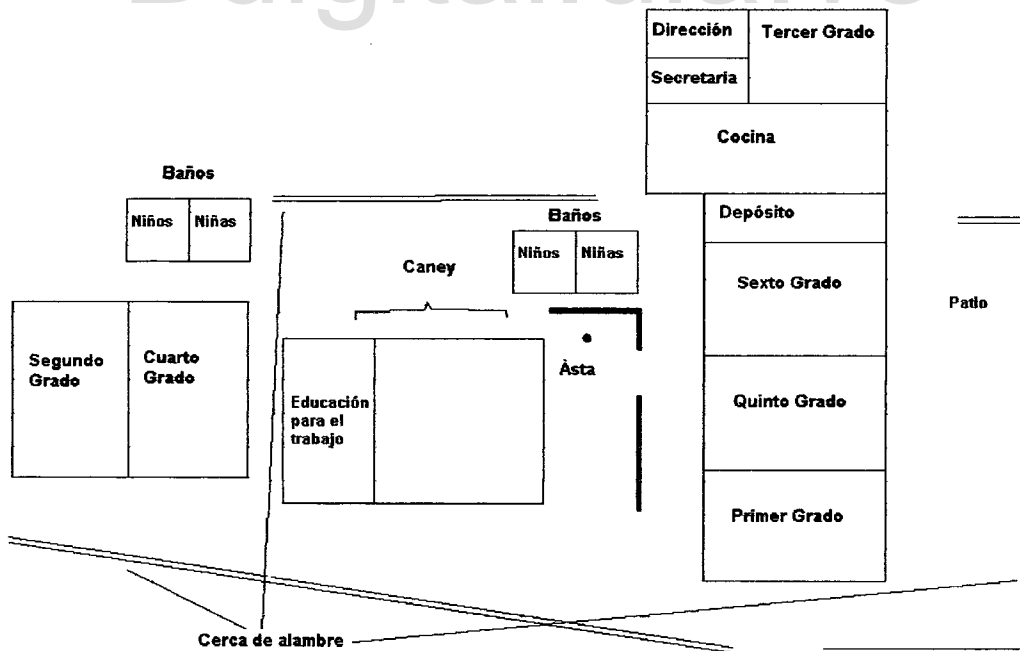
Tiene además dos oficinas una para la dirección con archivo y escritorio y otra que es compartida entre la secretaria y la psicopedagoga, dotada con dos estantes y dos escritorio uno para cada una. La psicopedagoga aquí atiende un grupo muy

reducido de alumnos con problemas, por lo que su servicio lo presta de aula en aula, ya que carece de aula integrada.

La institución también carece de aula de Educación Física y de Educación Musical, motivo por el cual, la primera se imparte en la cancha de la Tropa Profesional de la Escuela Técnica de la Armada (ETAR), la cual está en buen estado, o en el aula de clase y la segunda, en el aula de clase y en ocasiones en el patio. El patio también se utiliza para que los alumnos pasen el receso de la tarde, éste se encuentra al llegar a la escuela y esta limitado por una cerca de “maya de gallinero”, de este mismo material es la cerca que separa el espacio de la escuela del patio central de la Escuela Técnica de la Armada. Lo descrito queda visualizado en el siguiente gráfico.

Gráfico 3

Estructura de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves”



Fuente: Elaborado por la autora

La utilización del patio como espacio pedagógico sigue las indicaciones del Currículo Básico Nacional pues crea un clima propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje al otorgarle un “espacio diferente y más bonito para la clase” (la alumna Génesis, en un diálogo informal el 07 de Marzo de 2005).

Cada espacio de la escuela tiene bloques de ventilación y ventiladores lo que proporciona buena ventilación, en general sus espacios son de aceptable tamaño y ventilación. En cuanto a la iluminación todos los espacios requieren iluminación artificial permanente, pues la iluminación natural es poca por la cantidad de árboles, que aunque hacen que el espacio sea fresco, le restan iluminación natural. Las paredes externas están pintadas en un tono rosa muy claro y zócalo de diez centímetros negro y las internas (de las cocina, dirección y caney) están pintadas en un tono azul claro, con el mismo zócalo.

Las aulas poseen buena iluminación eléctrica, buena ventilación natural y para apalejar el calor, cada aula cuenta con cuatro ventiladores de pared, dos estantes para uso diverso, un pizarrón, dos carteleras, un escritorio con su respectiva silla que usan los docentes, mesitas y sillas para los alumnos, un filtro de agua al cual le colocan siempre su agua mineral y sus vasos

La Escuela Básica Bolivariana “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” fue creada en 1999, como producto de la política de implementación de las Escuelas Básicas Bolivarianas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela, según lo descrito por la directora del plantel. Y en concordancia con esto su horario de trabajo es desde las 7:30 a.m. hasta las 4:00 p.m.

Cuenta con el siguiente personal: una Directora, seis docentes de aula, un docente de Educación Musical, un docente de Educación Física, dos docentes de Educación para el Trabajo, una psicopedagoga, una secretaria de dirección, un obrero, dos cocineras, cuatro grumetes de la especialidad de logística asignados a la cocina para preparar y servir la comida de los alumnos y una nutricionista. Y a partir del mes de enero hasta la primera semana de junio una docente que se encargará de dictar una asignatura llamada “Valores”.

Atiende alumnos de primera y segunda etapa de Educación Básica, es de dependencia nacional, y todo su personal esta empleado en condición de titular. Los docentes no tienen un grado fijo, cada año se rotan y cambian de grado, es por ello que para la elaboración de la propuesta se conversó con cada uno sobre el contenido de la misma, incluso con la psicopedagoga.

A pesar de sus carencias esta institución posee un espacio escolar acorde con la acción educativa, el cual permite la formación académica, deportiva, musical, para el trabajo manual sencillo, y la recreación. El tamaño de las aulas se considera adecuado para la cantidad de alumnos y permite su libre desenvolvimiento, así como el desarrollo de actividades grupales e individuales. El único inconveniente es la utilización del aula de sexto grado como pasillo para pasar del Caney al patio y viceversa, el cual se soluciona cerrando las puertas, pero se crea el inconveniente de la disminución de ventilación natural, por la falta del paso de brisa a través de las puertas. La salida es sensibilizar a los docentes y demás personas que den la vuelta y no interrumpir con su paso, las actividades del aula de sexto, quinto o primer grado.

Subcategoría b): Rutina escolar.

Se refiere a las actividades cotidianas que se realizan en la escuela. La rutina comienza en la mañana a las 7:30 a.m., aunque a veces se retarda bien sea porque no ha llegado la directora o el profesor de guardia. Éste último, se encarga de recabar la información sobre la asistencia de todos los alumnos para la elaboración del desayuno y el almuerzo, también es su responsabilidad estar pendiente de la realización de las actividades especiales del día (si hay alguna), así como de guiar el discurso de la formación y dar las recomendaciones finales a los alumnos conjuntamente con la directora. Esta designación es rotativa día tras día y participan todos los docentes incluso la psicopedagoga. En la formación, la directora o el docente de guardia se encarga de iniciar con los buenos días, dar las informaciones especiales (salidas de paseo, juegos deportivos, fiestas, cursos para representantes, actividades, mantenimiento del buen comportamiento u otros avisos).

A las 8:00 a.m. pasan los alumnos con sus respectivos docentes al aula, en caso de ausencia sin previo aviso de un docente, el profesor de Educación Musical o el de Educación Física acompaña a los alumnos a su aula y los atiende mientras se indaga a cerca de que pasó con el docente. Al llegar el docente, quien lo suple se retira a sus actividades, en el caso de que la ausencia del maestro sea confirmada, los alumnos son distribuidos en diferentes aulas, para que los atiendan las otras docentes. En resumen según observaciones realizadas básicamente ocurre lo siguiente:

Primero: se toca el timbre y se llama la atención de los alumnos, para que se formen.

Segundo: el profesor de guardia y la directora dicen buenos días y saludan a todos, luego cantan el himno nacional entre alumnos y docentes, mientras dos alumnos asignados de cualquier grado suben la bandera. Luego se canta el Himno del estado.

Tercero: se reza un padre nuestro, un avemaría y tres Sagrado Corazón de Jesús en vos confío.

Cuarto: la directora, da indicaciones, informaciones y hace el refuerzo de valores.

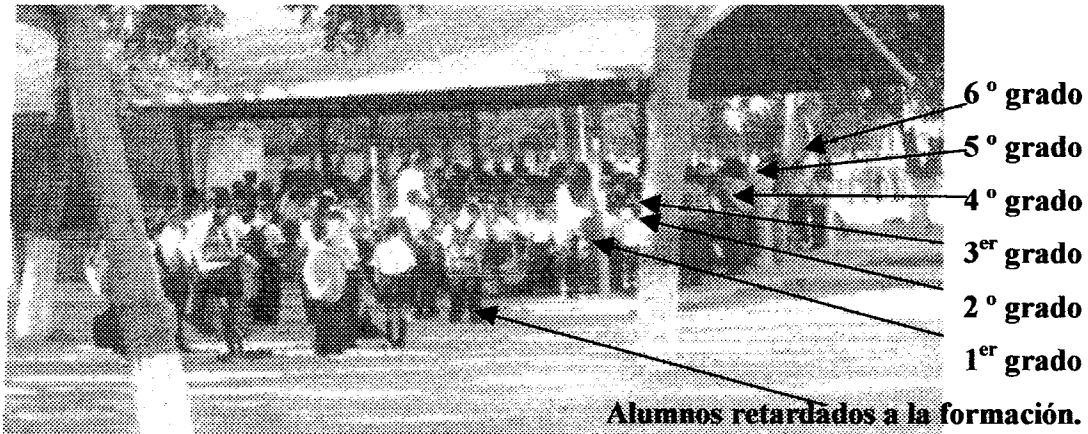
Quinto: el docente de guardia da algunas otras indicaciones e invita a los alumnos a retirarse a sus respectivas aulas de clase.

Sexto: la directora, en compañía del docente de guardia habla con los alumnos retardados y le recuerdan la importancia de la responsabilidad y la puntualidad entre otras cosas, luego le permite ir a sus respectivas aulas de clase.

El sexto grado es la última sección que se retira de la formación, esto es según la docente, porque son el último grado y por lo tanto, los alumnos pueden esperar más tiempo de pie que los otros. Antes de entrar al aula de clase, los alumnos se detienen en formación a cada lado de la puerta haciendo una fila de varones y otra de hembras, entran al aula primero las hembras y luego los varones, la docente al ir entrando los va contando para ver cuántos llegaron a clase, esto con el fin de entregarle la información de la cantidad de alumnos presentes del sexto grado al docente de guardia, quien se encargará de suministrar esta información a la cocina para que elaboren la cantidad de comida necesaria para el desayuno y el almuerzo.

Foto N° 1

Alumnos en formación en el Caney



Ambas comidas llegan al aula durante el desarrollo de la clase, en ese momento los alumnos guardan sus cosas y se disponen a comer no sin antes haber rezado la oración: “Oh Dios que creaste todas la cosas, bendice esta comida y esta bebida, bendice a los que la han preparado, y has que todos los seres humanos, puedan conseguir que desayunar hoy. Amén”. Esta misma oración se reza en el almuerzo, sólo que la palabra “desayunar” se cambia por “almorzar”. El desayuno y almuerzo son actividades rutinarias pero impuntuales, la hora del desayuno oscila desde la 8:00 a.m. a las 10:30 a.m. y la del almuerzo desde las 12:30 m hasta las 2:30 p.m. Al respecto, la alumna Yolizet en un entrevista se le preguntó ¿La comida ustedes la reciben a una hora puntual?. Ella dijo:

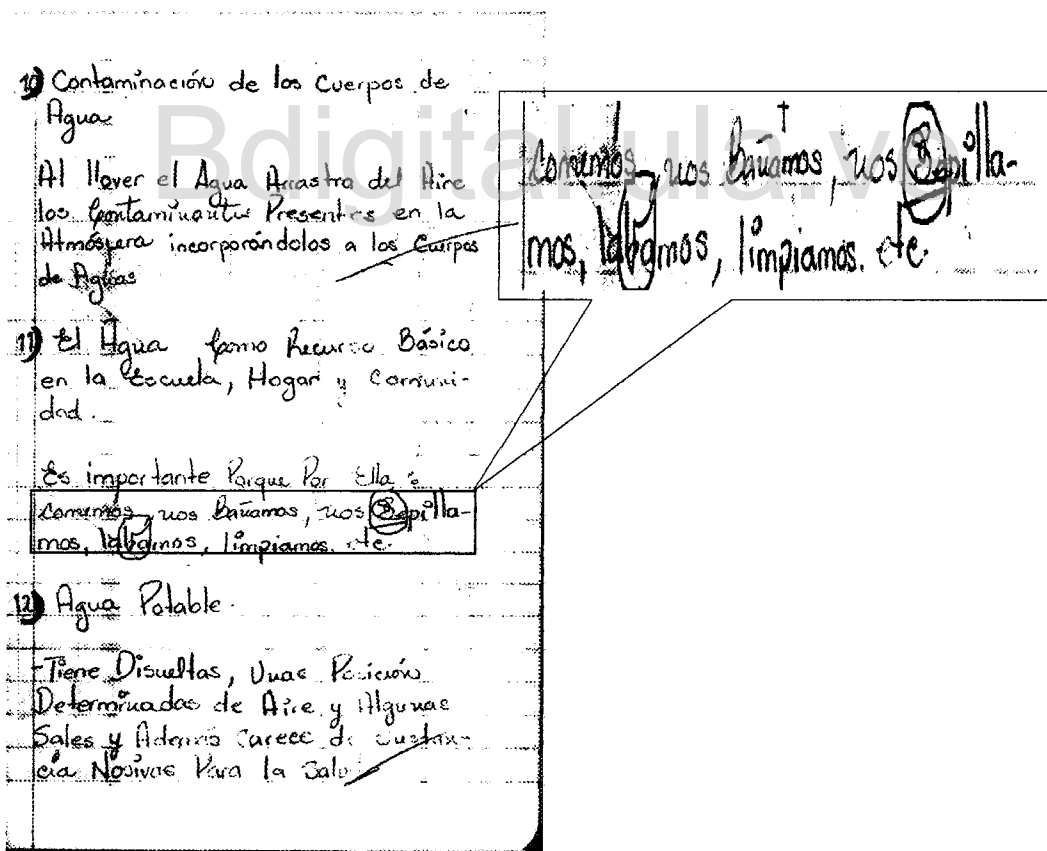
“No, nos la dan, que si han sido dos oportunidades que han llegado doce a doce y media, no tan temprano, pero si nos ha llegado a la hora, pero lo demás llega que si a la una, una y media dos, un día por lo menos nos llegó a las dos y media y comimos tarde”

Como la docente cuenta los alumnos al entrar en el aula, se fija quien llegó y quien no y lo anota en su planilla de asistencia; es decir no pasa la lista, cada alumno se ubica en su puesto fijo y luego comienza la clase dando los buenos días, dicta, copia, pasan a exponer los alumnos o hace alguna otra actividad. Las actividades más

comunes son dictar o copiar un tema en el pizarrón, contestar unas preguntas del tema, supervisar el desarrollo de esa tarea, para luego revisar cada cuaderno y mandar una tarea para la casa. La revisión de la tarea se hace todos los días, en los cuadernos se revisa el desarrollo del contenido o tema, la redacción y la ortografía. A continuación se muestra como evidencia una copia del cuaderno de Nieves, en donde la docente le corrigió la tarea y los errores de ortografía que presentó, aquí observamos que en la palabra “lavamos” corrige el uso de la “b” y en la palabra “cepillamos”, corrige el empleo de la “s”.

Foto N° 2

Corrección de tarea y ortografía del cuaderno de una alumna



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves

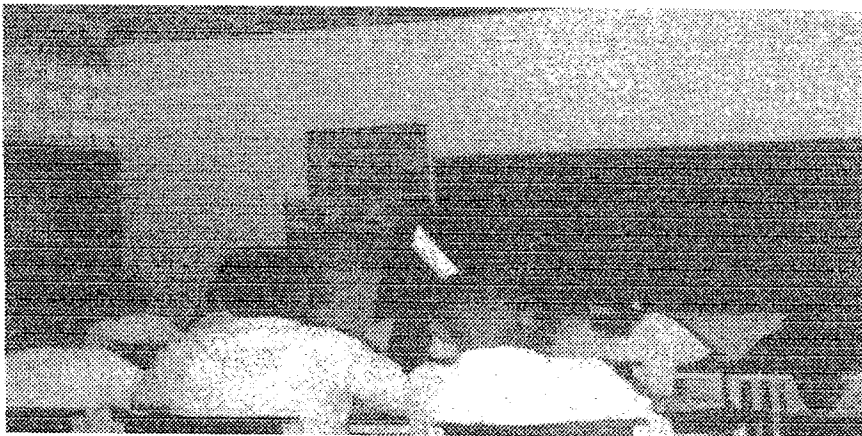
Subcategoría c): Espacio del sexto grado.

Se refiere al espacio para la práctica pedagógica de la docente del sexto grado, es decir, su aula de clase y las distribuciones usuales de los materiales y los alumnos en el aula. Esta aula esta ubicada al frente de la entrada de la escuela, es la segunda, de izquierda a derecha en el pasillo frente del patio. Las dimensiones del aula, son 7 x 6 metros, su techo y piso están en buen estado, son pocas las ocasiones en las que se siente calor; porque posee buena ventilación, requiere luz artificial permanentemente, se comunica con el pasillo del patio y con el Caney. Se aprecian ruidos, tales como los cantos de las tropas al pasar en formación, los aviones.

El aula cuenta con un pizarrón, dos carteleras, cuarenta sillas y mesas de madera adaptadas a los alumnos, un escritorio para la docente, dos estantes, dos carteleras con marco de madera. En la pared de forma transitoria hay carteles alusivos a una exposición o un contenido desarrollado. En la foto se aprecian, pegados en pared, a la izquierda del pizarrón afiches alusivos a las figuras geométricas y a la multiplicación

Foto N° 3

Afiches pegados al lado del pizarrón, mientras los alumnos copian la clase.



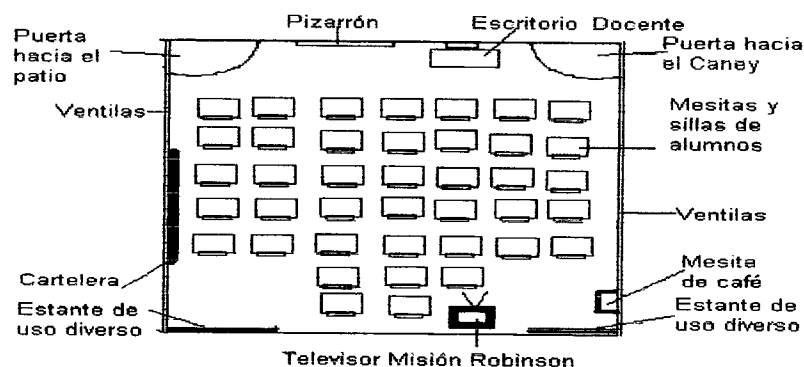
Existe un espacio destinado para los materiales de la Misión Robinson, entre los cuales se encuentran un televisor de 20 pulgadas, un VHS y varios videos.

La distribución del mobiliario se mantiene día tras día, las variaciones surgen en la distribución de los alumnos, las cuales pueden ser individual o por grupos. En observación realizada el día 05 – 10 – 2004, se apreció que la docente colocó a los alumnos en puestos fijos individualmente, hembras intercaladas entre varones. Los alumnos de los primeros puestos son los que tienen dificultades auditivas, visuales, y de aprendizaje. Al conversar con ella ese mismo día, la docente aclaró que se colocaban en ese orden porque se evita que los alumnos propicien peleas por los puestos en el aula y se evitan los “compinches”.

En las observaciones siguientes apreció que la distribución varió de individual a grupos de 4 y 6 integrantes fijos, siendo esta distribución más usual que la otra. El día 09 – 11 – 2004, se conversa con la docente acerca de estas distribuciones y ella contesta que: “la individual se utiliza al dictar, copiar las clases y al aplicar algún examen”. Y la otra al “realizar actividades en grupo; como resolución de ejercicios, algún trabajo manual de Educación Estética u otro que requiera la interacción entre los alumnos. A veces se utiliza para dictar o copiar clases, porque a los alumnos les gusta más esta distribución en grupo”. A continuación se presentan esquemas de ambas distribuciones

Figura 1

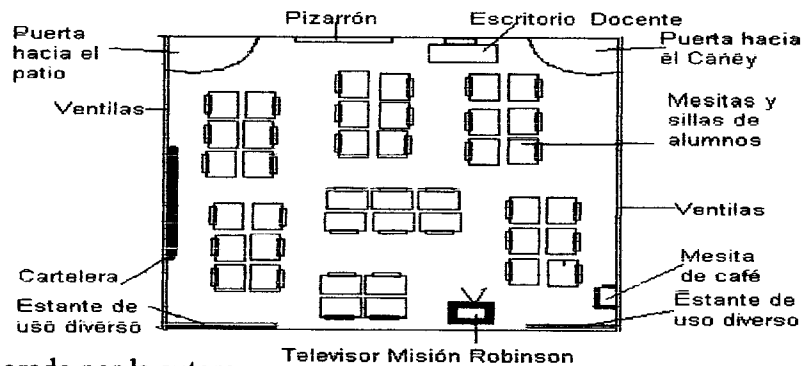
Aula del sexto grado, distribución individual



Fuente: Elaborado por la autora

Figura 2

Aula del sexto grado, distribución en grupos



Fuente: Elaborado por la autora

Aprecié que bien dirigida la distribución en grupos es más efectiva para la enseñanza y aprendizaje, porque permite además de apoyarse en otro compañero para hacer la actividad, el intercambio de ideas, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos entre alumnos, la interacción entre alumnos y el ensayo de la comunicación efectiva para convivir armónicamente. Además permite que durante el desarrollo de la actividad didáctica se propicie formación del “ser”, el “conocer”, el “hacer” y el “convivir”. Ya que todos contribuyen a la construcción de conocimiento con sus aportes de ideas, hacen entre todos la actividad, se establecen acuerdos con las reglas que ellos mismos fijan y cumplen. También aprenden a interactuar con otros miembros de la sociedad distintos a sus familiares resolviendo conflictos y llegando acuerdo para terminar con éxito la actividad. Esto los prepara para su futura vida y convivencia en sociedad.

La docente indicó que la distribución individual, es necesaria en los exámenes, ya que se evalúa el trabajo individual y se mantiene al grupo más ordenado al hacer intervenciones los alumnos en las clases. El alumno se comporta pasivo, con menos interacción, pues actúan como receptores de aprendizaje que expresan su opinión sólo si se la piden; es como si sintieran pena de expresar sus ideas. Es decir la ubicación individual permite que la docente ejerza mayor control sobre las actividades y los alumnos dentro del aula.

Con respecto a los afiches alusivos a temas generales de diversos tópicos, éstos son usados como referentes de los mismos y la docente los pega cuando va a tratar contenidos relacionados con éstos. Luego de un tiempo o cuando va a pegar otros los cambia por algunos relacionados con el tema en tratamiento.

Categoría 2: Práctica Pedagógica

Comprende el quehacer educativo, circunscrito a cómo la docente instrumenta el eje transversal ambiente, mediante actividades realizadas dentro y fuera del aula de clase. Igualmente, hace referencia a las percepciones de los alumnos sobre la práctica pedagógica de la maestra y la evaluación que se utiliza para comprobar el avance académico y expresar el rendimiento estudiantil. Para describir esta categoría, la misma se ha dividido en subcategorías que reúnen diferentes datos: actividades dentro del aula, actividades fuera del aula, visión de los alumnos sobre la práctica pedagógica de la docente y la formación docente.

Subcategoría a): El eje transversal ambiente en las actividades dentro del aula.

En la instrumentación del eje transversal ambiente es preponderante la ejecución de actividades centradas en el “ser”, “conocer”, “hacer” y “convivir”. En razón de ello, en esta categoría se analiza las actividades que comúnmente son realizadas en pro del desarrollo del conocimiento en el alumno. Éstas se incluyen en el Proyecto Pedagógico de Aula [P.P.A.] y son guiadas y planificadas con anticipación por la docente. La secuencia de las mismas es registrada por la docente en un cuaderno de planificación.

En la ejecución del P.P.A., la participación de los alumnos se restringe a solo proponer algunos de los temas sobre los cuales se va a trabajar, o a votar para determinar por mayoría el tema central del P.P.A. Otra obligación de los alumnos es recordar cada día cuál es el P.P.A. que están desarrollando, para escribirlo en su cuaderno al comenzar cada clase. Cosa que algunos alumnos no hacen, porque no todos recuerdan el tema central del PPA.

Con respecto a la elaboración del P.P.A. los alumnos comentaron por separado en sus respectivas entrevistas:

Raymond

Investigadora: ¿Por ejemplo, ella (la docente) les consulta qué plan de clase quieren hacer, que P.P.A. se va hacer? Raymond: Si.

Investigadora: ¿Cómo es la pregunta que hace? Raymond: A veces y nos este, que, bueno, este P.P.A, este proyecto fue elegido, le preguntaban a cada uno cuál proyecto quieren hacer, lo ponían en la pizarra para que vieran y luego escogieran el proyecto de esas opciones, luego el proyecto que tuviera más votos lo dejaban

Keiber

Investigadora: ¿Y por ejemplo cuando escogen un P.P.A, lo escoge la maestra o ustedes la ayudan a escoger de qué se va a hacer? Keiber Este..... todos, la profesora lo pone en la pizarra, pa' ver cuál de nosotros vota por uno de cada ellos, por ejemplo, eh este, de los derechos y uno deee, no me acuerdo, a medida que uno vota levanta la mano y después es que uno, uno dice cuál es y después la profesora pone el P.P.A.

Rotsen

Investigadora: ah, ahora bien cuando la maestra explica las clases, ¿Esas clases tienen que ir con un P.P.A? Rotsen: Si. Investigadora: ¿A ver, cuando la maestra escoge el P.P.A. lo escoge ella sola? Rotsen: Noooo, Entre todos la maestra pregunta cómo, qué quieren ustedes, habeeer, tú Nieves cómo quieres que sea tu proyecto, que se trate de los “árboles”, o le pregunta a otro tu “ecoturismo” y así forma entre todos, entre todas las opiniones, formar un proyecto pedagógico. Investigadora: ¿Dime cómo hace? Rotsen: Primero ella nos pregunta a nosotros en qué proyecto, primero qué proyecto nosotros queremos estudiar, ella dice por lo menos este, este, de naturaleza, entonces los niños dicen aja, habla así, los árboles entonces la mayo, la mayoría del salón es la que decide y después ella lo dice.

Yoliset

Investigadora: ¿Cómo hacen ustedes para escoger el P.P.A.? la profesora nos pregunta a todos, primero para ver en qué queremos trabajar y después lo hacemos por votación

Ashley

Investigadora: Ustedes los alumnos ¿participan en la planificación de la clase?

Ashley: Noo, cada vez que hay planificación de clases, la directora hace que den clase hasta medio día y los profesores se quedan planificando.

Investigadora: Y el P.P.A, explícame ¿Cómo elaboran el P.P.A?. Ashley: Cómo hace, la maestra da clase, de lo que se refiere el proyecto.

Investigadora: ¿Cómo se decide qué proyecto se desarrollará?

Ashley: Bien, lo elegimos entre votaciones, ponemos varios temas y el que tenga más puntos es el que elegimos como P.P.A.

Investigadora: Los temas ¿Quién los propone? o sea ¿Quién los pone?

Ashley: La maestra y nosotros también a veces, porque hay unas veces que algunos proyectos que nos pone, no nos gusta.

Investigadora: ¿Y las actividades que se realizarán para desarrollar ese proyecto quién las planifica? ¿Ustedes?

Ashley: Nooo, eso lo hace la maestra

Las respuestas dadas por los alumnos muestran su poca participación en la planificación de su actividad educativa, no eligen el proyecto en sí, sino votan por unos proyectos propuestos por la profesora y otros alumnos. Y no se les da cabida en la planificación de actividades. Se aprecia como los alumnos son entes pasivos que no construyen su forma de aprendizaje. La docente no fomenta la participación activa del alumnado en la construcción y elaboración de la principal herramienta de la práctica pedagógica: los proyectos. El alumno interviene en la selección de los temas propuestos por la docente, pero esto no significa una elección libre, pues esta selección se hace a partir de lo sugeridos por la docente. Igualmente los alumnos no participan en la planificación de las actividades. Este hallazgo se contrapone a lo establecido en el Currículo Básico Nacional [CBN] donde el docente debe promover formación de un alumno activo, participativo y proactivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta al PPP de la instancia estatal, no se encontró evidencia en la planificación o en la ejecución de la clase, que ofrezcan referencias sobre la puesta en práctica de la instancia estatal o Currículo Estatal [C.E.]. Según lo prescrito en el C.B.N. Este C.E. permite dar respuesta educativa a las motivaciones, necesidades e intereses y exigencias específicas de cada entidad federal y debe representar un 25% de la carga horaria preestablecida. El C.E. tiene como base para su incorporación la contextualización, la cual no se hace, no se relaciona el conocimiento académico con la realidad del alumno, no se hace el diagnóstico del tema a desarrollar a través del sondeo de las ideas previas. Por ejemplo, en la copia del tema “Nuestro Plantea Tierra”, la docente inicia la clase sin explorar los conocimientos que sobre el mismo tenían los alumnos.

Esta acción es un dato que indica la no instrumentación del eje transversal ambiente porque no existe vinculación del contexto sociocultural con el escolar, el cual es un requisito del enfoque transversal de la educación ambiental. Esta función es una, de las dos que el CBN le confiere a la transversalidad, la otra es servir de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo. A través del desarrollo de contenidos contextualizados, donde lo que se aprende en las disciplinas tenga un valor funcional, que permita la comprensión de la realidad para su transformación y el mejoramiento de la calidad de vida.

En cuanto a la instancia escolar, se puede decir que está representada a medias, ya que sólo se elabora el PPA, en ausencia del PPP, aunque la directora se reúne con los docentes y con la comunidad no se elabora el P.P.P. Al respecto, la docente, dijo el 17 – 01- 2005:

no chica, aquí no hay eso, ella (la directora) dice que lo esta haciendo pero nunca lo muestra, cada quien planifica sus clases. Una que otra vez que comentamos que estamos haciendo, pero decir que ella (la docente de quinto grado) me consulta o yo a ella sobre lo qué se va hacer, ¡no!

Los proyectos representan la instancia escolar del modelo curricular y al mismo tiempo la herramienta con que cuenta el docente para integrar el conocimiento

a la realidad del alumno. Pero, aunque los Proyectos Pedagógicos de Aula permiten a los docentes contextualizar los alcances e indicadores de los Ejes Transversales y los contenidos planteados en los Programas de Estudio, esto no se hace.

Por ejemplo, nuestra docente no contextualiza el tema “Nuestro Planeta Tierra”, en su P.P.A. (“Hacer para aprender, conocer para respetarnos”) aparecen especificados los contenidos a tratar, los alcances y los indicadores de cada eje transversal, así como las actividades de clase. Sin embargo, en el desarrollo de la clase no se estableció relación con contenidos de otras asignaturas, la docente sólo se centró en copiar un texto sobre las capas de la tierra y en explicar la actividad a desarrollar. Esto se apreciará en análisis posteriores.

Se pierde la oportunidad para propiciar acciones que capaciten a los alumnos cognitiva, afectiva y actitudinalmente para actuar y mejorar las capas de la tierra en la comunidad donde vive e interactúa. Lo cual permitiría reconocerse como parte de las geosferas y así respetarse y al ambiente que los rodea. Al asignar una actividad donde sólo se copie información del libro de texto de sexto grado o del diccionario, el manejo de la información bibliográfica corre el riesgo de hacerse repetitiva y se mantienen aislados el conocimiento teórico y el del alumno, en lugar de integrarlos a través de actividades que les permitan reconocer las geosferas y aproximarse a identificar sus componentes.

En el P.P.A. antes mencionado, se apreció que la docente cumplió con elaborar su matriz de correlación de contenidos de las asignaturas en la red de contenidos (ver anexo N° 1). Pero luego, se apreció en las clases que existe una discrepancia entre lo planificado y lo ejecutado, pues faltó la correlación con y entre los ejes transversales y las áreas académicas o más bien faltó la realización de actividades propuestas en su P.P.A. para el área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. Por ejemplo la primera actividad, que era establecer relación entre los estados de la materia y el estado predominante en cada una de las geosferas.

Puede afirmarse que la planificación fue adecuada, sin embargo la ejecución de las actividades no fueron las más acordes en este proyecto. Las actividades deben propiciar la interrelación entre las áreas y los ejes transversales, permitir que el

alumno aprenda haciendo, pero que a su vez conozca su ambiente para respetarlo y conozca sus problemas para jerarquizarlos y proponer soluciones alcanzables por ellos mismos en su comunidad. Es decir, las actividades a desarrollar durante el proyecto son acordes con el enfoque transversal en su mayoría, pero no son ejecutadas. Se propone la metodología innovadora pero se sigue la tradicional. Los hechos indican que al parecer la docente lleva una planificación paralela a la del P.P.A. y la de su cuaderno de planificación de la clase, de las cuales cumple con la segunda y no con la primera.

El proyecto plantel y el proyecto de aula, según el CBN permitirán a los alumnos vincularse con su historia, con su espacio, con su gente, en fin con su cultura y con ellos. Pero sino se hace la contextualización, sino existe relación entre el conocimiento académico y el cotidiano, esta estrategia de planificación pierde su primacía en la construcción de conocimiento, que lleve al aprendizaje significativo (Ausubel). Los Proyectos Pedagógicos de Aula, deben ir en relación con el de Plantel, para que respondan a los problemas pedagógicos comunes a toda la institución. Sin embargo, en la práctica esa relación esta ausente; pues se constató que los P.P.A., son los únicos instrumentos utilizados.

Con respecto a su cuaderno de planificación, aunque la docente permitió sin mucho esfuerzo que hojeara su cuaderno y tomara nota de él, no se muestran copias de este cuaderno, porque la docente al parecer es penosa con el mismo, y como el cuaderno tiene enmiendas, correcciones, y borrones, prefirió negarse ante la solicitud de reproducirlo. No obstante, se comprobó que en él estaba escrita cada frase del contenido de su clase día tras día. Con respecto a esto, la docente dijo en una conversación informal el día 10 – 01 – 2005, lo siguiente:

Ay no chica, ¿Cómo tú le vas a sacar copia a eso? nooo, que van a decir tus profesores de mi, ¡mira esa maestra como tiene ese cuaderno de desordenado; nooo, mejor, noo, me da pena... Y tú lo necesitas así ¿Verdad?, si me hubieras dicho no lo rayo, pero no me dijiste y así nooo, que pena, noo.

En este cuaderno estaba escrito, palabra, por palabra lo que va a dictar, copiar o como va a desarrollar las actividades. El mismo puede considerarse un valioso

instrumento para analizar su práctica pedagógica, porque es un argumento cuidadoso que permite delinear su acción educativa. Otro aspecto que se observó con regularidad es que la planificación es abruptamente interrumpida cuando ocurre una eventualidad, las razones son variadas, entre éstas cuando un grupo de diez o más alumnos están ausentes; por actividades deportivas, culturales u otra actividad, las actividades planificadas no son ejecutadas. Entonces, las actividades dentro del aula son sustituidas por resolver problemas de su cuaderno de ejercicios de Matemática o de Lengua. Esto con la finalidad de que los alumnos ausentes no se retrasen en los temas, con respecto a los que permanecen en el aula de clase.

Aunque es una interrupción, la maestra saca ventaja de esta situación y emplea el tiempo en reforzar los conocimientos matemáticos y lingüísticos de los alumnos que quedan en aula, áreas calificadas por ella como débiles en los alumnos. Al respecto ella afirma “ahí es donde ellos tienen más fallas y por lo tanto requieren en esta asignatura de especial atención” (conversación informal 06 – 10 – 2004). Los alumnos ausentes pierden estas explicaciones, lo que los pone en desventaja con respecto a los otros. Y si ese día no llevaron a clase los alumnos esos cuadernos de ejercicios, entonces trata de seguir la planificación de actividades de su P.P.A., pero cómo no trajo argumentada la clase, la copia en el pizarrón o dicta directamente desde la Guía Caracol o Girasol, ambos textos adaptados al sexto grado. Este último intento de desarrollo es poco frecuente.

Las actividades dentro del aula para desarrollar contenidos y temas son:

- a) Copia de contenidos del pizarrón.
- b) Dictado de contenidos.
- c) Exposición por parte de los alumnos.

A cada una de estas actividades las sigue una sesión de investigación bibliográfica o una resolución de ejercicios, en grupos o individual y por último, se asigna una tarea para la casa. A efectos de explicar cada una de estas actividades presentaremos como evidencia algunas clases de las registradas, el lector interesado puede consultar el registro global del trabajo de campo. Comenzaremos explicando la

actividad central dentro del aula, esto es la copia de contenidos por parte de los alumnos.

a) Copia de contenidos del pizarrón.

La copia de contenidos por parte de los alumnos constituye una actividad prioritaria. En esta sesión intentaremos explicar los posibles nexos que se pueden establecer con la instrumentación del eje transversal ambiente. Esta docente en particular utiliza frecuentemente esta técnica motivo por el cual se tuvo a bien reseñarla dentro de esta categoría, en sus tres etapas: inicio desarrollo y cierre.

Inicio de la clase.

Algunas veces antes de copiar, la docente hace preguntas a los alumnos sobre el tema a desarrollar. Éstos intervienen en forma espontánea sin ningún orden en particular. Esto se apreció en la observación registrada el 13 – 04 – 2005 a las 8:00 a.m.

Docente – Vamos a ver qué significa el catorce de abril. Varios alumnos contestan pero se escucha más Daniel- Fue el día en que se dio una reunión.

Hosward – Entre los países americanos. Docente – En qué país se dio esa reunión. La mayoría de los alumnos levantan la mano para hablar, pero la docente escoge a los que van a hablar.

Dunit – En Venezuela. Eliécer – En Estados Unidos. Dunit – México, está en América Central no del Norte.

Docente – Lo que pasa es que tiene parte de América del Norte. Jairi – Verdad conchale si son. Docente – Siéntate bien Jairi (tiene los pies sobre la mesa) –

Todos estos países se unen para poner en práctica lo que quedó en la carta de Jamaica.

Aquí solo intervienen aquellos alumnos que la docente señala, esos son los que expresan sus ideas, excluyendo a los demás. Todos los alumnos quieren intervenir, lo que puede ser una muestra de que siempre hace lo mismo permitir que solo unos pocos intervengan, y como todos quieren hacer sus aportes se desordenan y violan las normas del buen hablante y el buen oyente. Esto puede hacer que aquellos alumnos menos favorecidos en la mayoría de las veces hagan intervenciones más

desordenadas o dejen de intervenir porque creen que no serán tomados en cuenta, al comentarle esto a la docente el 13- 04- 2005, ella dijo “No, yo no creo que les afecte, ellos siguen interviniendo”.

Este tipo de introducción al contenido tiene como finalidad indagar sobre las ideas previas de los alumnos sobre el tema, ofrece la oportunidad de construir aprendizajes a partir de los constructos conceptuales de los alumnos. Sin embargo, al no ser dirigida adecuadamente esa finalidad se diluye en un contexto de comentarios y de gritería.

En otras oportunidades, la docente inicia la clase copiando directamente en el pizarrón sin sondear ideas previas o anunciar el tema. Este es el caso de la clase sobre el tema “Nuestro Planeta Tierra”, registrada el 29- 11- 2004, desde la 1:23 a 3:05 p.m. La clase se inició:

1:56 p.m. Docente - Vamos, vamos, siéntense en silencio (hace una pausa) saquen el cuaderno de Ciencias de la Naturaleza (hace una pausa). Vamos a comenzar. Dunit por favor lleva esto a la cocina (Dunit la agarra y la lleva a la cocina tranquilo y sin refunfuñar) Orlairis – Profe ¿Cuál es el tema? Docente – Nuestro Planeta Tierra—hace una pausa y dice – copien. 1:57 p.m. La docente se voltea hacia la pizarra y comienza a copiar en letra cursiva, legible clara y bonita.

Catía la Mar; 29 de Noviembre de 2004.

Tema; Nuestro Planeta Tierra.

*La Tierra esta compuesta por capas
o Geosferas; la gaseosa o atmósfera*

Aquí se evidencia cómo se comienza rápido a copiar la clase indicando que deben sacar su cuaderno, aquellos alumnos que están pendientes preguntan por el tema y los que no preguntan cuál es la actividad, tal es el caso de Hosward quien pregunta – “¿Copia maestra? La Docente voltea y asiente con la cabeza en señal de sí”. En este caso se aprecia que la docente se concentra en copiar. Luego hace una

pausa para decir “subrayen atmósfera , la palabra atmósfera” lo que motiva que Brenda se levante de su puesto, se acerque a la docente y le pregunte, en tono de extrañeza y arrugando la cara – Profe, eso que esta subrayado ¿por qué es?. Docente - Porque las palabras claves se subrayan. Brenda al parecer queda conforme con la respuesta de la docente y expresa un – Ah. Aunque no le explica en sí por qué esa es una palabra clave.

La docente se concentra en copiar en el pizarrón su clase, desatendiendo las dudas de los alumnos, les dice “Ya les explico” y sigue copiando, los alumnos dejan de preguntar y copian lo que está escrito en el pizarrón, quedándose con la duda. Ángel señalando el pizarrón le dice – Hay que copiar. Docente – Sí hay que copiar el ejercicio – Ángel se sienta en silencio a copiar – el resto de los alumnos que no estaban copiando comienzan a copiar”

Al principio de la clase se evidenció una falta de comunicación, con un trato indiferente, la docente no hizo la introducción de la clase antes de copiar en la pizarra por lo que los alumnos no sabían si tenían que copiar o esperar a que ella diera la orden. Como resultado, algunos alumnos copian y otros esperan instrucciones. Esto crea confusión en los alumnos al no cumplir la docente con ser la guía de la clase, con dar las instrucciones requeridas para el desarrollo de la actividad y con establecer las “interacciones comunicativas” (CBN, 1998) acordes como para comenzar la clase y predisponer a los alumnos al aprendizaje.

La acción de copiar sin saber para qué se pudiera interpretar como mecánica ya que su fin es copiar para copiar. Se concentra tanto en lograr dar completa la clase que deja de lado otros aspectos, como por ejemplo el conectar el contenido programático con las experiencias de los alumnos.

Durante el desarrollo de la clase:

En el desarrollo de la clase, se apreció que en forma regular domina como actividad central la copia por parte de los alumnos. Se observó varias formas de copiar lo escrito en el pizarrón, una de ellas consiste en copiar la clase para luego esperar a que la docente revise lo copiado en el cuaderno. Como ejemplo de ello, se presenta lo registrado durante la clase del Día del Panamericano.

9:10 a.m Docente - Este catorce de abril es símbolo de soberanía y unión voluntaria. Terminen de copiar esto mientras yo llamo uno por uno para revisar la tarea. Yeslin traiga la actividad que tenía para la casa. Yeslin se levanta de su puesto se dirige al escritorio de la docente y le entrega su cuaderno sin pronunciar palabra, se queda esperando a que se lo entregue.

Otra forma de desarrollar la clase consiste en hacer que los alumnos copien, luego, explicar la actividad de la clase con participación de los alumnos y, por último atender en forma individual a los alumnos. Este es el caso de la clase de matemática, registrada el día 05- 10- 2004, sobre el contenido de potenciación. En esta clase los alumnos copian el contenido del pizarrón, luego la docente hace la explicación de la misma y después, viene la atención personalizada. Esta atención se hace para revisar las respuestas escritas por los alumnos en relación a las preguntas que han quedado escritas en el pizarrón.

La explicación dada sobre el contenido puede considerarse como concreta y acorde con el nivel de los alumnos, los cuales le otorgan su atención a la explicación de la docente. Aquí se evidencia el interés de los alumnos en la clase. La docente primero explica, luego pregunta a los alumnos, pero induce la respuesta, por ejemplo al preguntar “¿Mi base cuál es?” Señala en el ejercicio la base tres y los alumnos contestan “Tres” y al preguntarles “¿Cuántas veces voy a repetir la base?”, a la vez señala el exponente cuatro. A partir de esta situación, los alumnos dan una respuesta mecánica y contestan “cuatro”.

Esto también se aprecia durante la resolución de problemas matemáticos. La docente formula preguntas para inducir la respuesta de los alumnos y por esta vía obtener el resultado de la operación matemática paso por paso. Aquí, la técnica de preguntar es bastante precisa por sus efectos sobre las respuestas. Al tiempo que va escribiendo, también explica en el pizarrón la resolución del ejercicio. Al evidenciar una distracción de algún alumno, ella controla por medio de la pregunta, como en el caso de Hosward, cuando al preguntar la docente: “¿nueve por tres...?, contesto – dieciocho. Luego se autocorrigió y contestó con lo demás alumnos veintisiete. En este caso, la pregunta actúa como medio para controlar.

Explica un ejercicio para que los alumnos se guíen, y resuelvan los demás, en la explicación no se razona de donde sale el resultado simplemente es un ejercicio que se resuelve mecánicamente. Cuando termina de explicar un ejercicio, los alumnos tienden a desordenarse y compartir sus puntos de vista acerca del ejercicio, esta acción es tolerada por la docente.

Luego explica de manera personalizada a aquellos alumnos que se lo piden por ejemplo, tomando la observación anterior tenemos:

Los alumnos discuten entre ellos cómo debería resolverse el ejercicio, algunos le piden ayuda a la docente para la actividad. Ella les explica en su puesto a cada uno. Estefanía se levanta y le pregunta cómo se hace, porque yo no sé, mire como será que nosotros estábamos en quinto grado en un examen de matemática y a mí y a Adriana la maestra nos dijo que nosotras no sabíamos dividir. Docente le contesta – Síii –. Luego Gwuildrey – Profe yo puedo ir poniendo cantidades. Docente – Aja y vas viendo ¿Cuál es?

A las 9: 58 a.m., la docente pregunta a los alumnos en general – Aja que pasó, qué falta en el cociente. Alumnos – Un número. Docente les dice – Aja un número – señalando el divisor y el dividendo – Pero si este es menor que el de aquí, ¿Qué se hace? bueno yo bajo un número ¿verdad?, que se hace en el cociente para poder bajar que hago yo. Brenda – Pues ponerle un cero en el cociente. Docente - AAAh, muy bien le coloca un cero en el cociente. Robinson – Coloca coma. Docente – Colocó coma y me queda con el cero un número entero y sigo.

La explicación particularizada que hace la docente de sus actividades de refuerzo a los alumnos es una acción que permite la formación de acuerdo a sus necesidades y potencialidades del alumno. La docente al ver que varios alumnos todavía no entienden la actividad, vuelve a explicar qué es lo que van a hacer. Esta acción coincide con lo que dijeron los alumnos sobre ella, respecto a las explicaciones, que explica una y otra vez, de manera particular y colectiva hasta que los alumnos entiendan. Como evidencia de esto se tienen las siguientes respuestas

dadas en una entrevista realizada a los alumnos, cuando se les preguntó: – Sí alguien no entiende lo impartido en la clase ¿que hace tú maestra?

Nohely – Explica y vuelve a explicar.

Daniel – Explica. Investigadora – ¿Cuántas veces? Daniel – Las veces que sean necesarias.

Jimmy Jhoe – Lo vuelve a explicar y si no lo entiende pues también lo vuelve a explicar otra vez (hace una pausa) Explica hasta que entienda.

Eliécer – Explica hasta que entienda

Atiende de manera personalizada las diferencias individuales al pasar de mesa en mesa, explicando a cada alumno que manifieste dudas o no entienda las actividades y su resolución. Además también atiende otros aspectos, al permitir que los alumnos se movilicen en pro de la compensación de sus deficiencias, tal es el caso de Jonathan a quien le permite que cambie su puesto, adelantar su posición en el aula y poder estar más cerca del pizarrón para ver mejor la clase a copiar. El acercase a las mesas de los alumnos le permite corregir el trabajo realizado por los alumnos en el aula, a medida que lo van desarrollando bien sea, porque ella se les acerque a ver qué están haciendo o porque los alumnos le muestren su cuaderno, para la corrección. Las actividades a desarrollar tienen el fin de mostrar, con su desarrollo, el grado de avance en conocimiento del alumno, permitiendo así hacer los debidos reforzamiento en caso de ser necesario.

Cuando la docente desarrolla contenidos en el área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, la docente también se muestra concentrada en copiar el tema en el pizarrón y sólo interrumpe en ocasiones para asegurarse de que escriban el tema tal cual ella lo escribió. Luego de terminar de copiar espera a que los alumnos copien para explicar las actividades. A continuación se presenta lo registrado el día 29- 11- 2004.

2:30 p.m. Docente - Terminaron de copiar. Alumnos – Sí, No. Docente los mira, voltea hacia la pizarra y dice – Mire vamos aquí, vamos a representar mediante un esquema o un dibujo las diferentes capas de la atmósfera. Gabriela – Pero yo no entiendo. Docente – ¡Es lógico Gabriela que no entiendas! yo no

he explicado, ¿Me dejas explicar? Gabriela – Ah. Docente – Bueno seguimos, usted va a dibujar las capas de la atmósfera las que acaba de copiar. Raymond – ¿Éstas? Biosfera, Litosfera. Dunit – Nooo, sólo las de la atmósfera, estás que están aquí mira. Dunit – Troposfera, Estratosfera, ¿ves?. Raymond – Aaaah. Docente – Entendió Raymond? Raymond – Siii, sii sii. Docente – Luego de que usted haga su gráfico, usted va a tomar su libro de texto, o va y pide uno prestado a la profesora de otro salón, o pide un diccionario enciclopédico e investiga cada una de las capas de la Tierra. Yolizet – Así ¿nada más? Docente – Así de fácil eso es la actividad, esa es la actividad que me toca hacer hoy. Y, y, las dibuja.

La copia del tema Nuestro Planeta Tierra se muestra a continuación.

Gráfico N° 4

Copia del tema nuestro planeta tierra

<i>Catala Max; 29 de Noviembre de 2004.</i> <i>Tema; Nuestro Planeta Tierra.</i> <i>La Tierra esta compuesta por capas o Geosferas; la gaseosa o atmósfera, envoltura continua que cubre toda la superficie terrestre (tierra y mares), comprende la <u>troposfera</u>, <u>estratosfera</u>, <u>mesosfera</u> y <u>termosfera</u>. La líquida o <u>hidrosfera</u>, que comprende las aguas continentales como: ríos lagos y glaciares mares y océanos. La sólida o <u>Litosfera</u>. La vida florece en la <u>Biosfera</u></i>	<i>que es la parte más extensa de las capas externas de la Tierra, comprende la vida vegetal y animal, terrestres y marina</i> <i>Las geosferas no tienen límites precisos, si más bien zonas de interacción entre todas ellas.</i> <i><u>Actividades</u></i> <i>1.- Representa gráficamente las capas de la atmósfera.</i> <i>2.- Investiga cuales son las capas de la Tierra y luego realiza el dibujo.</i>
---	--

Para el desarrollo de esta clase se pudo utilizar “el ambiente” como recurso, aprovechando que los recursos ambientales alrededor del aula escolar son variados y

accesibles, porque a escasa distancia se encuentra un paisaje variado: mar, playas, ríos y montañas. A los alumnos se les puede hacer una visita o salida de campo para apreciar los diferentes componentes de su suelo, comparar las características de cada una de las geosferas con lo presentado, con la finalidad que los alumnos reconozcan qué elementos de cada geosfera están presentes. En contraposición, los recursos utilizados son el pizarrón, el borrador, la tiza y el libro de texto, para investigar.

En resumen el ambiente: escolar, comunidad o las playas, plazas, zonas verdes, no se utiliza como recurso para estudio ni como recurso para el aprendizaje. Los contenidos programáticos tratados en esta clase no son dotados de “Vida”, en tanto, se presentan de manera fría y descontextualizada. La docente no hace intento por interrelacionar los contenidos con la cotidianidad de los alumnos, y sólo se preocupa por copiar y hacer copiar el tema. La interrelación de las áreas académicas no se hace, la docente sólo se centra en copiar el tema “Nuestro Planeta Tierra”, no lo interrelaciona con otras áreas, además de la de ciencias naturales.

En cuanto a la actividad de investigación asignada por la docente, ésta como en todos los casos registrados es una actividad bibliográfica. Al respecto, los alumnos opinaron lo siguiente:

Larkin – Grupal, libros, donde se investiga en libros.

Raymond – Investigar en libros, computadora, a mano.

Robinson – A nosotros nos mandan a investigar y a veces nos mandan a buscar libros en otros salones a los que no tienen y si es pa’ la casa los investigan en otros libros y computadora también.

Ashley – Un trabajo que tenemos que investigar, para una fecha exacta que nos dio la profesora, si no la traen le pone cero o le da una oportunidad, hasta el día siguiente.

Katiuska – Buscar información. Investigadora – ¿Dónde? Katiuska – Busco en diferentes libros o si no en internet. Investigadora – ¿Otro lugar? Katiuska – No sé.

De aquí se infiere que esta actividad se circunscribe a una búsqueda de información sin que medie ningún proceso complementario o de recreación de lo investigado. En cuanto a las investigaciones, el Currículo Básico Nacional sugiere el desarrollo de investigaciones para comprender la interrelación de los componentes

ambientales y comunicar la información ambiental mediante el uso de diferentes estrategias, para ello recomienda asignar trabajos de investigación que impliquen la resolución de problemas. En el ejemplo anterior se aprecia que la actividad investigativa es sólo de recopilación de conceptos de los libros, sin análisis ni interpretación de los mismos, sin exploración de la dinámica existente entre las diferentes geosferas, sin la reflexión sobre sus problemas de contaminación, o la búsqueda de las posibles soluciones de los problemas ambientales acaecidos en las geosferas de la comunidad de los alumnos.

El cierre de la clase:

Esta fase de la clase consiste generalmente en revisar las actividades realizadas en el aula a cierto número de alumnos. Luego se pasa a tratar temas de otra área de contenido. Como ejemplo de la fase de cierre de la clase se presenta los eventos que ocurrieron en el área de matemática del día 05- 10- 2004.

11:41 a.m. Algunos alumnos le muestran a la docente los ejercicios resueltos. Ésta los corrige y si resolvió todas las actividades les coloca un positivo en su nomina de evaluación. Esto lo hace hasta las 11:45 a.m. luego manda a guardar todo porque llegó el almuerzo.

Para el área de Lengua en la observación del 30 – 03- 2005

9:43 la docente se sienta en su silla a hablar con unos alumnos y a corregir unos cuadernos de alumnos que ya terminaron a las 9:58 a.m., la corrección se interrumpe por la llegada del profesor de Educación musical y los alumnos dejan el cuaderno de lengua para empezar su clase de música.

Y para el área de Ciencias Sociales en la observación del 13- 04- 2005, la clase cierra así, los alumnos copian del pizarrón y no se discute lo copiado, pero revisa la tarea del día anterior, luego se pasa a otra actividad de otra área, como evidencia luego de copiar el tema día del Panamericano, la docente dijo:

El que termine me entrega su cuaderno de sociales – sigue corrigiendo la tarea, a las 9:57 a.m., la docente termina de corregir los cuadernos y pasa al área de

lengua diciéndoles a los alumnos – Los que quedamos como no podemos parar, vamos para la parte de lengua.

La tarea revisada se muestra a continuación y fue tomada del cuaderno de una alumna.

Foto N° 4

Tarea sobre el Panamericanismo para ser corregida el 13 de Abril del 2005

Cotia La Mar 12 de Abril del 2005
C.E. Felipe Santiago Estigarribia
6° grado sección IV
Mi nombre es Rotsen Landa
Tema: Investiga para mañana

A) ¿Por qué el 14 de abril se celebra el día de las Américas?

B) Dibuja un mapa mundial y colorea con diferente colores, las tres Américas y resalta a Venezuela.

C) En un mapa de América colorea el norte de los países que conoces.

Respuesta: @

R= Se celebra por que uno de los más grandes sueños del Libertador, y por lo cual luchó hasta su muerte fue la unión de las repúblicas americanas. En la actualidad, nuestros países se esfuerzan en lograr acuerdos de integración y cooperación que permitan al mayor mayor nivel de vida.

Fuente: Cuaderno de Ciencias sociales de Rotsen

De acuerdo a las evidencias empíricas se puede afirmar que durante el cierre de las clases no se establece un nexo integrador entre los contenidos programáticos de

un área y otra. Es decir los contenidos son tratados en forma parcelada y fragmentaria. Lo cual nos induce a considerar que la transversalidad está ausente a lo largo de las actividades ejecutadas.

Otra actividad que se desarrolla en esta fase de la clase lo constituyen las asignaciones o tareas para realizar en la casa. Esta actividad es algo rutinario y se hace con la finalidad de repasar lo visto en clase o adelantar parte del tema del día siguiente. Si las tareas se usaran como base de la clase serían oportunas pero sólo se usan para cumplir con un requisito de la evaluación individual del alumno.

Un aspecto a resaltar por lo común lo constituyó la constante queja de la docente por las interrupciones de las actividades, esto le impide cumplir con las actividades planificadas. Con respecto a las visitas, la docente confirmó que tanto éstas como las actividades de la escuela no la dejaban dar sus clases completas y que ella cumpliría del programa lo que pudiera. En una ocasión, se llevaron a los alumnos para las pruebas de la “escuela de talento”, ésta dijo:

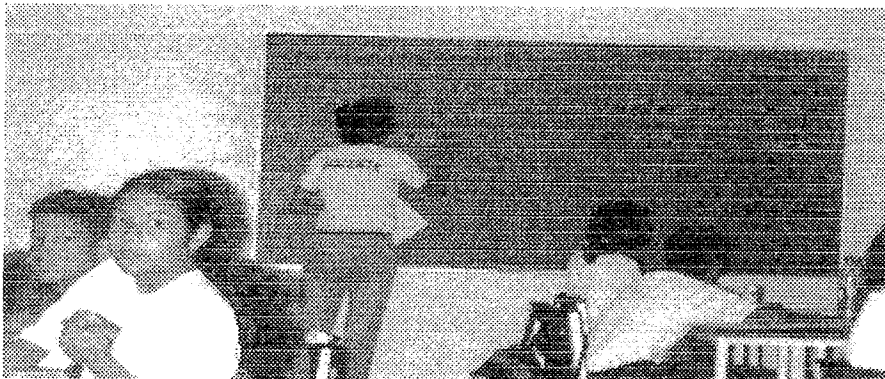
Ves ahorita se los vuelven a llevar, dejaremos la actividad para mañana y practicaré matemática con los que queden, claro que esto no es una perdedera de tiempo porque así vamos corrigiendo esas fallas que traen de quinto, pero me atraso yo con los objetivos del programa.

En cuanto a la evaluación, se hace con actividades de repaso de la clase dada con el fin de prepararlos para las pruebas escritas finales de cada PPA. Aunque en su plan de evaluación la docente indica que se evaluarán los intercambios orales a través de listas de cotejo y escalas de estimación, pero en ninguna observación se apreció que la docente hiciera uso de estos instrumentos. Lo que indica otra incoherencia en la planificación. Lo que se hace es corregir los cuadernos y colocar positivos a los que hicieron la actividad, en una nómina de alumnos.

En cuanto a la actividad del copiado en el pizarrón fue común observar a la misma de espaldas al grupo de la clase. En la siguiente imagen se puede apreciar esta posición cotidiana.

Foto N° 5

La Docente copiando una clase el día 26 de abril de 2005.



La posición de espaldas a la clase por parte de la docente, bloquea cualquier intento de interacción o comunicación que permita el intercambio de ideas, para generar una reflexión sobre el tema en estudio. Esto tiene como consecuencia la falta de interrelación del tema con los ejes transversales y las áreas y la realidad del alumno, esta rigidez se contrapone con lo establecido en el Currículo Básico Nacional [CBN]. El cual indica que la integración de las áreas se hará con la práctica de metodologías participativas y que los ejes transversales debe vincular el contexto con la acción escolar, familiar y sociocultural.

La copia del pizarrón por parte de los alumnos, a pesar de ser tradicional puede ser adecuada en ciertas ocasiones, pues el pizarrón suele ser un excelente recurso para dar cierta explicación y contextualización del tema, además ayuda al alumno en la escritura del vocabulario nuevo, siempre y cuando las palabras sean escritas correctamente, porque los errores ortográficos de un maestro se multiplican por el número de alumnos que tenga y más.

Durante la actividad del copiado se constató que la docente dejaba de interactuar con los alumnos, por copiar con rapidez. Sin embargo, a la hora de corregir cuadernos, luego de dar su clase, el tiempo pareciera no preocuparle. El uso de tiempo es un factor importante, porque cada instante que el alumno está presente en clase ha de utilizarse para la construcción de aprendizajes significativos,

aprendizajes para la vida. En la última parte de la observación de la clase del 29- 11- 2004, se apreció lo siguiente:

Desde las 3:05 hasta las 3:30 que tocaron el timbre para salir, los alumnos se quedaron sin hacer ninguna actividad. Y la docente se paso el tiempo revisando y corrigiendo los cuadernos de los alumnos, que ya iban terminando la actividad. Además corrigió tareas viejas que no había corregido

Se aprecia que el tiempo usado en la revisión y corrección de los cuadernos de los alumnos, fue extendido permitiendo a los alumnos quedar ociosos. Como los alumnos estuvieron ociosos, académicamente hablando, este pasa a ser un tiempo perdido en lo que concierne al aprendizaje del alumno pero ganado en cuanto a su evaluación y a su interacción social. En lo que sigue comenzaremos a analizar otra de las actividades predominantes dentro del aula, esto es, el dictado de contenidos.

b) Dictado de contenidos.

El dictado de los contenidos constituye la segunda actividad más frecuente durante la clase. Es utilizada para impartir los contenidos y para asignar actividades de análisis de textos. Se usa en combinación con la copia del pizarrón, mapas conceptuales y uso de modelos. Su uso es más frecuente es en el área de Lengua, y en algunos casos, se aplica para lograr en los alumnos el pronunciamiento correcto de las palabras, así como en el mejoramiento de la ortografía. En otros casos, se apreció que la docente usa el dictado para captar la atención de los alumnos, mantener el orden y la disciplina en el aula. Cuando se utiliza para dar contenidos no se hace hincapié en la enseñanza ortográfica o en la corrección de la ortografía, sólo se persigue dar el tema de ese día. Durante el dictado, la docente está muy pendiente que todos copien que no se quede nadie sin copiar, para ello repite varias veces o como dicen los alumnos Raymond, Robinsón y Hoswardt “las veces que sean necesarias” con tal de que todos tengan copiados los contenidos.

En otras ocasiones, copia una parte del contenido en el pizarrón sin anunciar el tema o el área y luego dicta. Al respecto, los alumnos expresaron: “Rotsen – El de Naturaleza, hoy toca naturaleza”. Al parecer los alumnos se guían por el área que

corresponde de acuerdo al horario establecido y es así, como escogen el cuaderno a utilizar. Como evidencia de lo anterior se tienen la siguiente observación del día 29-11- 2004 del tema Biosfera y Ecosistema referido al área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

A las 9:29 a.m., la docente se dirige hacia la pizarra, borra completamente los ejercicios del examen de matemática, para luego dividir en dos partes al pizarrón con una línea vertical y comenzar a escribir el tema.

Catia la Mar; 29 de Noviembre de 2004.

Tema; Biosfera y Ecosistema

Mientras la docente copiaba, Eliécer sale del aula y luego entra trayendo mangos los cuales reparte entre sus compañeros lanzándolos. Éstos se desordenan y la docente resuelve regañarlo, sentarse en su silla y colocarle un negativo en su cuaderno de planificación a Eliécer por propiciar el desorden y salirse del aula sin permiso, aunque él le pidió permiso pero no lo recuerda porque estaba concentrada en copiar. En esto consume 6 minutos.

A las 9:35 a.m., de repente se levanta de su silla y dice:

– Comienzo a dictar.

Al mismo tiempo llegó una representante con la cual conversa 5 minutos al entregarle el boletín. Después a las 9:40 a.m. vuelve a comenzar su clase, pero no dicta como anunció sino copia en el pizarrón. “La Biosfera es la capa terrestre”

Con su indecisión de si copia en el pizarrón o dicta, la docente confunde, pero esto no impide que los alumnos copien la clase. Ellos esperan sus instrucciones y las siguen, ya que ella siempre sabe en que parte del tema quedó a pesar de las interrupciones a las que se ve expuesta. Luego comienza a dictar.

La Biosfera es, es una capa, la biosfera es una capa, terrestre, ¿donde se da!... se da... ¡el desarrollo de la vida animal... animal y vegetal!, punto y seguido.

Daniel dice:

– Punto y seguido.

La docente le dice:

- Ya.

La docente sigue dictando y dice:

- *En ella se forman (hace silencio) los ecosistemas coma.... un conjunto.*

Katiuska se atrasa en copiar el dictado y le dice:

- ¿un conjunto?

La docente le repite:

- *...un conjunto de seres vivos, que viven, que viven en un área (silencio lee en el cuaderno) en un área determinada... coma son, son, su ambiente. Punto y aparte, todos los ecosistemas (silencio) presentan (silencio) elementos comunes (silencio) que son los componentes vivos.*

Oswald, se para y dice:

- Profe,... ¿ecosistema?

La docente al ver que Oswald se quedó en el dictado, repite:

- *Presentan elementos comunes, que son componentes vivos.*

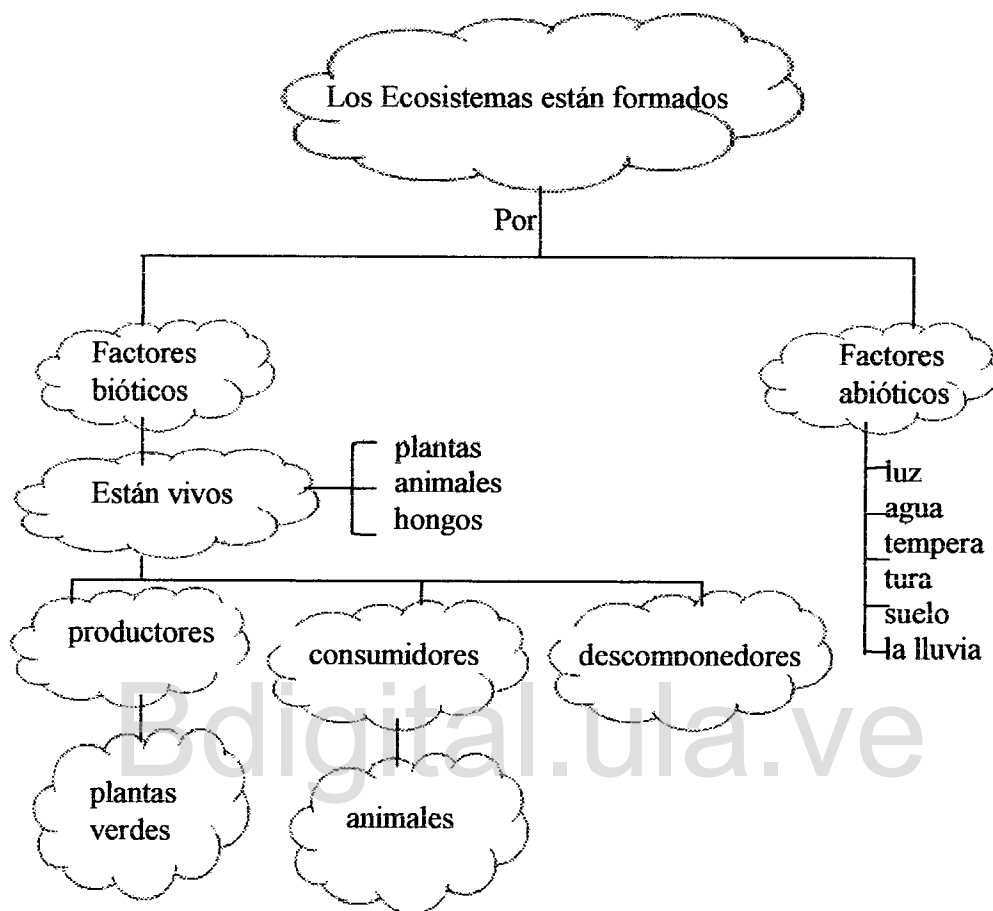
Daniel copia rápido el dictado y le pregunta a la docente:

- Vivos, profe.

La docente le dice a Daniel:

- Ya va,.. que Oswald se quedó, – *Presentan elementos comunes, que son componentes vivos (silencio), vivos o bióticos, acento en la primera “o” y los componentes no vivos (silencio), no vivos o abióticos. Subrayen las palabras bióticos y abióticos.*

La docente se levanta y dice – Vamos, entonces aquí hay que hacer un mapita de conceptos para entender más esto, por qué son bióticos o vivos y abióticos o no vivos. Vamos a escribirlo debajo de lo que escribieron. El mapa queda representado en el pizarrón de esta forma:



La docente empieza a explicar el tema dictado usando lo que ella llama mapa conceptual y dice:

– Vamos, ... los ecosistemas están formados por factores bióticos y factores abióticos, de los cuales los bióticos representan a los seres vivos, plantas animales hongos y los abióticos representan a los materiales los cuales no están vivos,... luz, agua, temperatura, suelo y lluvia. Los organismos bióticos se dividen en productores, consumidores y descomponedores. Los productores son las plantas, los consumidores son los animales y los descomponedores son los hongos.

A las 10:00 a.m., terminando de decir la última palabra llega un grumete con el desayuno, lo coloca sobre una mesa al entrar para empezar a repartir. Es cachapa, queso blanco rallado y un vaso de leche completa. Al tener todos su comida la docente dice de forma interrogativa.

- ¿Quién falta?

Los alumnos contestan:

- Nadie.

La docente dice en tono exhortativo

- Vamos,... la oración.
- Dios que creaste todas las cosas, bendice esta comida y esta bebida. Bendice a todos los que la han preparado. Y has que todos los seres humanos puedan conseguir que desayunar hoy. Amen. Luego todos los alumnos se disponen a comer.

La docente no come porque ella tiene una dieta aparte, al parecer tiene un problema estomacal, da tiempo suficiente para que los alumnos coman, por lo general les da, de 15 minutos a media hora. Los alumnos comen y conversan hay algunos que traen sándwich u otros alimentos para comer, además del desayuno que se les da en la institución. La docente aprovecha para revisar los trabajos y los exámenes, mientras los alumnos comen.

A las 10:20, la docente se para y dice:

- Vamos a continuar, ...componentes bióticos del ecosistema.

Katiuska pregunta:

- Profe,... ¿Dónde?

La docente la mira y le señala en la pizarra al tiempo que le contesta:

- Debajo del mapa

Daniel y Juliet, preguntan de forma simultánea.

- ¿Subtítulo? (se ríen por preguntar al mismo tiempo)

La docente asiente con la cabeza y dice:

- Subrayen ese subtítulo.

Da tiempo para que subrayen y vuelve a comenzar diciendo: – *entre los componentes bióticos podemos señalar, colocamos un asterisco.*

Eliécer pregunta en tono afirmativo.

- Asterisco ahí seguido,... ¿No?

La docente le contesta en tono exhortativo

- No, aparte.

Luego, continúa dictando: *Las plantas coma se denominan productores, subrayen la palabra productores,(coma) pues son capaces de elaborar el alimento, pues son capaces de elaborar el alimento en los ecosistemas. En los ecosistemas, coma mediante el proceso de la fotosíntesis, ...*

La maestra repite todo de nuevo, palabra por palabra de forma lenta para que aquellos alumnos que se quedaron copien.

- *Repito: las plantas... se denominan... productores Pues son ... capaces... de elaborar... el alimento... en los ecosistemas... mediante... el procesos de la fotosíntesis. Y forman ese aire para nosotros, por eso es que los árboles son el pulmón que nos va a dar ese aire puro que nosotros respiramos que es necesario que llegue a nuestros pulmones, por eso es que decimos que ella no solo elabora el alimento para ella sino para otros seres. Este alimento es elaborado de los factores abióticos como la luz la temperatura y el suelo. Los nutrientes para elaborar de esa savia bruta, esa savia elaborada que luego, le va a permitir a ella nutrirse por completo y la vez aportar un aire, un oxígeno, ... ¡que nos vaaa, a servir a todos!*

La docente se desplaza hasta la pizarra y señala el mapa conceptual y dice:

- *entonces, tenemos aquí plantas como productores porque producen.*

Se mueve hacia el escritorio ve su cuaderno de clase y dice:

- *vamos ahora (hace una pausa y luego al pronunciar cada palabra de la oración también) otro asterisco, los animales, los animales... son llamados.... consumidores, los animales son llamados (pausa).. son llamados consumidores. Subrayen la palabra consumidores.*

Raymond, la mira y le pregunta: ¿consumidores?. Ante lo cual, la docente asiente con la cabeza. La docente sigue dictando y dice:

- *Ya que, (pausa) Ya que son capaces, ...ya que son incapaces de producir alimento (pausa)... de producir alimento. Ya que son incapaces de producir alimento.*

Algunos alumnos hablan, debido a que se preguntan entre ellos el dictado porque se han retrasado en la copia del mismo. Katiuska pregunta:

- Profe ¿Cómo? ¿Qué no son,... o qué son?

La docente le responde:

- *¡Que son incapaces! Y deben ¡deben conseguirlo en el ambiente! Por ejemplo, yo tengo una vaca no le doy leche, no le doy nada, ahora, y ...*

Orlaidi la mira, levanta la mano y dice:

- Se muere.

La docente levanta el tono de voz: ¡Ya va!

Y sigue con su relato, esta vez gritando, para imponer su autoridad (como cuando mucha gente quiere hablar y uno tiene que ser el único en hablar).

– Y la tengo ahí paradita llevando sol, agua, de todo, ... preguntó ¿esa vacaaaaa? Yo voy a decir, ella esta gozosa ahí ella.

Raymond dice en voz más alta que el resto, con tono de exhortación.

- ¡NOOO!

Varios alumnos hablan al mismo tiempo y no se entienden lo que dicen, no respetan el derecho de palabra, no obstante, ella logra escuchar a Oswald, cuando dice:

- No, porque a ella le falta el alimento, el agua para comer.

La docente se voltea hacia él y dice en tono alto: – aaaah, ajá.

Oswald dice:

- Porque sería un bruto, el que la deje ahí muriéndose de hambre.

La docente les explica:

- Porque ella para poder comer tiene que buscar algo... ¿verdad?

Keiber, responde: Pero tiene que ser pasto, porque, ...porque, por ejemplo, si le pone pescado, ella no come eso.

La docente lo mira y dice:

- ¡aja!

Varios alumnos hablan al mismo tiempo y en voz un poco alta, no se les entiende.

La docente repite para los que se atrasaron en el dictado.

- *Y deben... ¡deben conseguirlo en el ambiente!*

Oswald, se retraza otra vez por estar hablando y pregunta:

- Maestra, deben...

La docente le repite:

- *¡deben conseguirlo en el ambiente! Punto y seguido (pausa)*

Otra alumna pregunta: – ¿en el...?

La docente le repite:

- *En el ambiente (pausa) son incapaces de producir alimento y ¡deben conseguirlo en el ambiente! (lo dice con un tono más bajo que la frase anterior) Punto y seguido en el ambiente Punto y seguido. Punto y seguido (pausa). Los consumidores (pausa), los organismo consumidores pueden ser de tres tipos (pausa)... (lee en su cuaderno de clase).*

Keiber y Oswald discuten. Keiber se levanta y se dirige hacia la docente diciéndole en voz alta:

- Maestra mire a Oswald.

Oswald, dice:

- Yo no estoy haciendo nada.

La docente los mira:

- ¡Ya! siéntense. (Ambos se sientan y se quedan tranquilos).

Vuelve dictar

- *dos puntos letra A, consumidores primarios.*

La docente comienza a explicar con una postulación en tono exhortativo

- Vamos a ver... ¿Por qué? ¿Cuándo yo llamo, un consumidor primario, cuando lo llamo consumidor secundario y cuando lo llamo consumidor terciario?

Orlaidi, pregunta: ¿Cómo?

La docente le contesta:

- *¡Ya va! (pausa) pueden ser de tres tipos. Dos puntos letra A, consumidores primarios o herbívoros. (Repite) Pueden ser de tres tipos, dos puntos letra A.*

A las 10:35, alguien llama desde afuera a la docente, la misma sale y los alumnos aprovechan esta ausencia para hablar entre ellos, jugar, para corretearse por el salón y

desordenar, algunos arrastran las sillas y como no tienen la tapita en la pata producen un chillido desagradable.

A las 10:36, la docente regresa y sigue dictando – *Consumidores primarios o herbívoros*

Dunit mira al docente y le dice

- Profe, no entiendo.

La docente le vuelve a dictar y dice:

- *Consumidores primarios o herbívoros, dos puntos animales que se alimentan de las plantas, punto y aparte letra “B” consumidores secundarios o carnívoros. -lo subrayan dos puntos- Son animales que se alimentan de otros animales.*

Oswald se para y dice:

- ¡ah!.. como el tigre, maestra.

La docente asiente con la cabeza y sigue dictando – *punto y aparte- los consumidores terciarios o carnívoros mayores -dos puntos- cuyo alimento los constituyen los consumidores secundarios.* La docente trata de controlar a los alumnos que están hablando y en tono de advertencia manifiesta:

- Meneses, escuche si te vuelvo a ver hablar te retiro del salón. Cuando te calmes te invito a pasar nuevamente, cuando te veas las notas negativas no quiero problemas ni preguntas por qué.

Se dirige hacia los otros alumnos y les dice:

- *Punto y aparte- otro asterisco, descomponedores.*

Daniel levanta la mano y pregunta:

- ¿Son tres nada más?

La docente no le responde y sigue dictando, el niño no pregunta de nuevo y se queda con la duda. El resto de los alumnos se hayan calmados y están atentos de lo que dice la docente. Sigue dictando la docente. En esta ocasión, repite:

- *Descomponedores.*

Luego mira a todos los alumnos y en especial a Daniel y dice

- La pregunta que me hizo Daniel la respondo hay un cuarto tipo de componente que son los descomponedores.

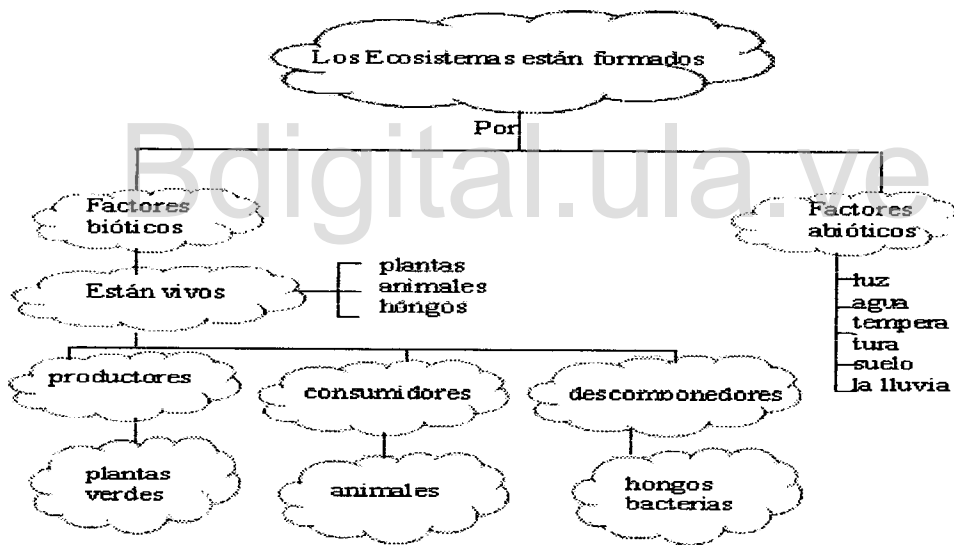
Chávez pregunta:

- ¿Descomponedores, ... por qué?

La docente dirigiéndose a Chávez, le dice:

- Porque van descomponiendo a todos los demás. Descomponedores son las bacterias y los hongos que aprovechan los restos de animales y vegetales que caen en el agua y el suelo.

La docente se dirige a la pizarra y le agrega al mapa de conceptos una nube debajo de los descomponedores que dice hongos y bacterias. Se para frente al mapa y lo señala dictando:



- A partir de este proceso, -coma- los hongos y las bacterias – punto y seguido- a partir de este proceso, los hongos y las bacterias elaboran su alimento y a la vez nutren los suelos de materia inorgánica.

Oswald levanta mano y pregunta:

- Usted dijo, ¿nutren en lo suelos?

La docente lo mira y en tono de regaño, le dice:

- Pues sigue hablando, para que copies lo que no es.

Se dirige a los demás alumnos y dicta. Oswald aclara su confusión con un compañero y sigue copiando. Mientras, la docente sigue dictando.

- *Inorgánica que aprovechan las plantas para su desarrollo.*

Señala el mapa de conceptos y dice:

- ¡Aja! Tenemos aquí las bacterias y los hongos, ellas toman hojitas o esos animalitos, animalito que se muere y se cae al agua o a la tierra, que se muere por lo que haya sido una causa provocada o una natural y fue después descompuesto. Las bacterias y los hongos lo que hacen es limpiar, toman de él los nutrientes que le hacen a ellas falta para estar vivas, y entonces ellas, actúan dentro del ecosistema como de limpieza. Esa hojita que cayó, se pudrió viene el hongo y la bacteria y,... se come la hojita seca. ¡Ellas son las que limpian, ...las que limpian mi ecosistema! A su vez esa bacteria y hongo van a actuar como alimento y vierte materia inorgánica, materia inorgánica al suelo. ¿Qué es inorgánica? La,... eh, eh esaaa, ese mineral que tienen las raíces para mantenerse, lo produce las bacterias y los hongos.

Elíecer pregunta:

- ¿Y la bacteria esta ahí?

Juliet le dice a la docente:

- Profe, ...¿ Los hongos también?

La docente les contesta – Si, ellos no están en mi ecosistema, no hay nutrientes para las plantas.

Se acerca a la pizarra señala los componentes abióticos y dice

- Y las plantas van a tomar de la luz, el agua y el suelo para generar su propio alimento, en la fotosíntesis, si esas plantas no existen no habrá alimento para los consumidores. ¿Verdad? (pausa), vamos con el ejemplo de la vaca; si las plantas no existen la vaca no tiene ¡cómo alimentarse!

Orlaidi le pregunta a la docente con cara de extrañeza.

- Maestra, ¿y el hombre, ...es qué?

La docente contesta:

- ¡Y..., el hombre, que me preguntaban por ahí y ...el hombre, ¿qué será? ¿el hombre será consumidor tercio, eh,... el consumidor terciario? ¿por qué?

Los alumnos se quedan callados.

La docente les pregunta:

- ¿El hombre no se come a la vaca?

Los alumnos contestan todos al mismo tiempo.

- Síii.

La docente les dice en tono explicativo.

- Cónchale, entonces fíjense en la cadena, si el hongo no limpia lo que quedo en el ecosistema las plantas no tiene nutrientes para estar vivas. Para estar vivas ellas elaboran su propio alimento que toman de la luz, del agua del suelo, lo convierten en savia bruta y elaboran su savia elaborada que echan dentro de ellas para mantener todas sus plantas, si no está el alimento de esas plantas, los consumidores... el hombre que es consumidor, no habrían plantas ni animales para el poder subsistir. Ve eso es lo que hemos venido llamando, eso es lo que nosotros llamamos ecosistema y fíjese no vivimos peleando porque cada quien vive en su habitat con la mejor relación. Entonces yo cuido la vaquita para podérmela comer, yo no la voy a abandonar, voy a ser cuidadora de ella. Y las, las plantas son al igualmente dependientes de la vaquita para estar vivas ellas y tener su alimento.

Luego hace una pausa y dice en tono exhortativo

- Este animal yo lo cuido y cuido también el ambiente para poder vivir de el y en él. ¿Verdad?

Alumnos contestan al mismo tiempo

- Síii

La docente se mueve a su escritorio a ver su cuaderno de clase diaria y regresa al lado izquierdo de la pizarra para continuar explicando con ayuda del mapa que está en el pizarrón.

Foto N° 6

Docente explicando el Tema Biosfera y Ecosistema



La docente en tono exhortativo les dice:

- Así como hay animales que comen plantas, hay animales que necesitan cazar para comer y están los descomponedores que se encargan de descomponer todo para...

Los alumnos terminan la frase y en conjunto dicen:

- Limpiar el ecosistema.

La docente les dice explicando

- A este ciclo lo vamos llamar cadena alimenticia. Cuando yo veo, que la rana se come a la planta, verdad... y la serpiente se come a la...

Algunos alumnos en la parte de atrás responden al unísono de forma ansiosa:

- Rana.

La docente continúa explicando:

- Y... entonces viene el águila y se come a ...

Los alumnos vuelven a terminar la frase de la maestra y dicen varios al mismo tiempo:

- La culebra, serpiente.

La docente pregunta:

- Y los restos,... ¿aquí nadie los utiliza?

Dunit responde rápido:

- Los hongos y las bacterias.

Varios alumnos responden al mismo tiempo.

- Los descomponen.

La docente en tono exhortativo dice:

- Este ciclo lo vamos a llamar cadena alimenticia. Porque una necesita del otro para alimentarse.

Daniel, en tono de chiste manifiesta:

- Y,... ¿la cadena?

Robinson le contesta – la cadena tricolor,.. no bobo.

A las 11: 05 p.m., la docente hace una pausa se dirige hacia su escritorio.

Luego de revisar su cuaderno de clase diaria, empieza a dictar de nuevo y dice:

- *Factores abióticos del ecosistema.* Al tiempo que lo señala en la pizarra dentro del mapa conceptual. *Los componentes abióticos, los factores abióticos...*

Raymond le indica su confusión al no saber qué escribir: Profe,.. ¿pero usted dijo componentes?

La docente le indica:

- Pero son factores,... no ves en el pizarrón.

Raymond le dice la profesora como un reclamo:

- ¡Profesora!

Oswald en tono de desdén y como si le fastidiara, le dice:

- ¡Ay ya! se equivoco.

Llegan a visitarla unos exalumnos que están estudiando octavo grado y la interrumpen, ella los atiende en la puerta. Mientras, los alumnos se levantan, hablan y se sientan en otros puestos que no son los asignados para ellos. Hablan y hablan, mientras la docente atiende la visita.

A las 11:30, llega la hora del almuerzo, los alumnos se disponen a almorzar, los grumetes les informan que vayan a la cocina por su comida cada uno en orden.

El tema dictado queda copiado en un cuaderno de un alumno de la siguiente forma:

Foto N° 7

Actividad en el aula copia del tema Biosfera y ecosistema

Catja la mar, 29 de Noviembre de 2021
E. B. "Cm. Felipe Santiago Estévez"
6º grado Sección III

Tema: Biosfera y Ecosistema

La Biosfera

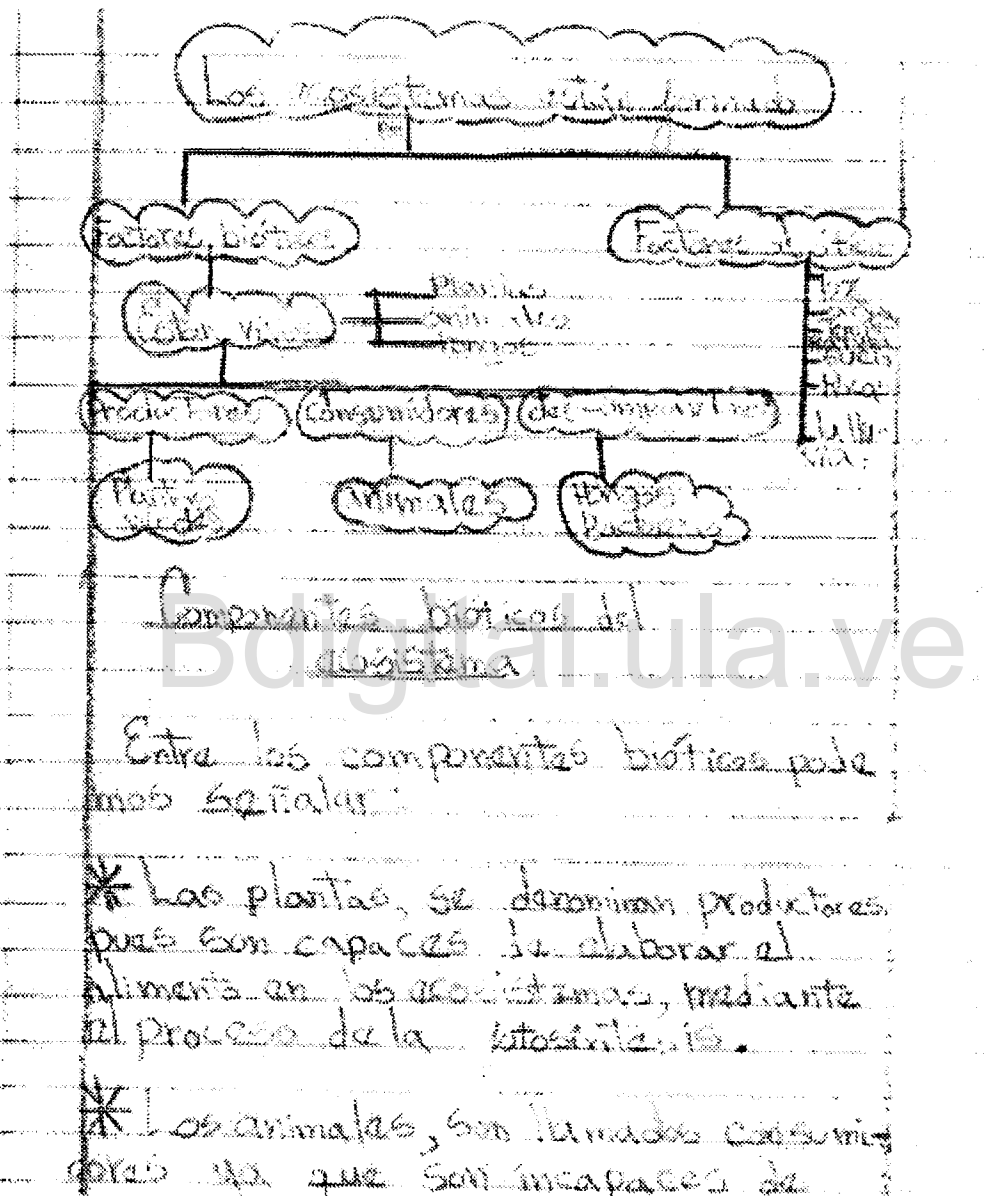
La Biosfera es la capa terrestre donde se da el desarrollo de la vida animal y vegetal. En ella se forman los ecosistemas, un conjunto de seres vivos que habitan en un área determinada con su ambiente.

Todos los ecosistemas presentan elementos comunes que son los componentes vivos o bióticos y componentes no vivos o abióticos.

Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Raymond

Foto N° 8

Actividad en el aula: copia del tema Biosfera y ecosistema



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Raymond

En el ejemplo anterior se observa que no hay indicios de actividades relacionadas con el reconocimiento de su ambiente, siendo el tema central de la clase.

Esto no se hizo durante la observación ni después ya que al terminar el objetivo, se asignó ciertas actividades de investigación.

Foto N° 9

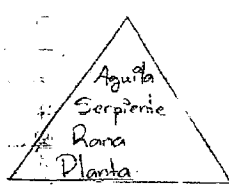
Aspecto final de la copia del tema Biosfera y ecosistema

Escríbelo en los Ecosistema porque contienen Sales, Agua y Nutrientes que toman las Plantas para utilizarlos en sus Fisiología.

Cadena Alimentaria es la Relación de Alimentación que se establece entre los individuos de un Ecosistema.

La forma gráfica de representar una Cadena Alimentaria se denomina Pirámides Alimentarias.

La base de las Pirámides está ocupada por los Productores y el siguiente nivel está ocupado por los consumidores Primarios. En los siguientes niveles se encuentran los consumidores Secundarios y Terciarios y por último los Seres Humanos que pueden alimentarse de cualquier nivel.



Actividades:

- Investiga y copia en tu cuaderno las siguientes palabras:
Comunidad:
Habitat:
Poblaciones:
Nichos:
Densidad:
Bioma:
- Escribe los nombres de los seres vivos donde corresponda:
Tigre - Hongo - Hierba - Mariposa - Bacteria

Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves

Las actividades asignadas se aprecian en la imagen anterior y se refieren a:

- Investiga y copia en tu cuaderno las siguientes palabras Comunidad, Hábitat, Poblaciones, Nicho, Densidad, Bioma.
- Escribe los nombres de los seres vivos; Tigre, Hongo, Hierba, Mariposa, Bacteria, Águila y Árboles, donde corresponda:

Productores	C. de 1er orden	C. de 2do orden	Descomponedores

3) Dibujar las flechas para formar la cadena alimenticia

Foto N° 10

Cadena alimenticia.



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves

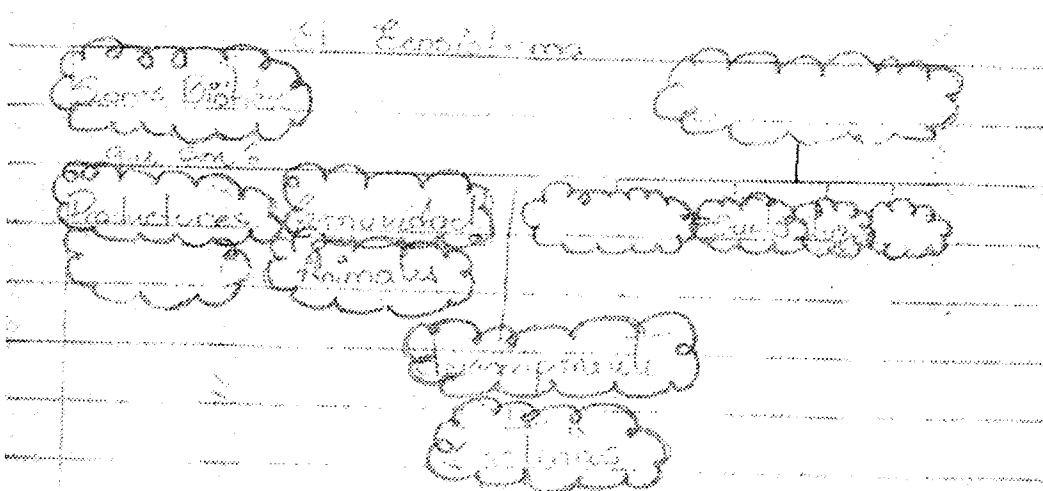
4) Fíjate en los nombres de los seres vivos y completa la cadena alimenticia

Gallina- Lechuga- Lobo- Gusano.

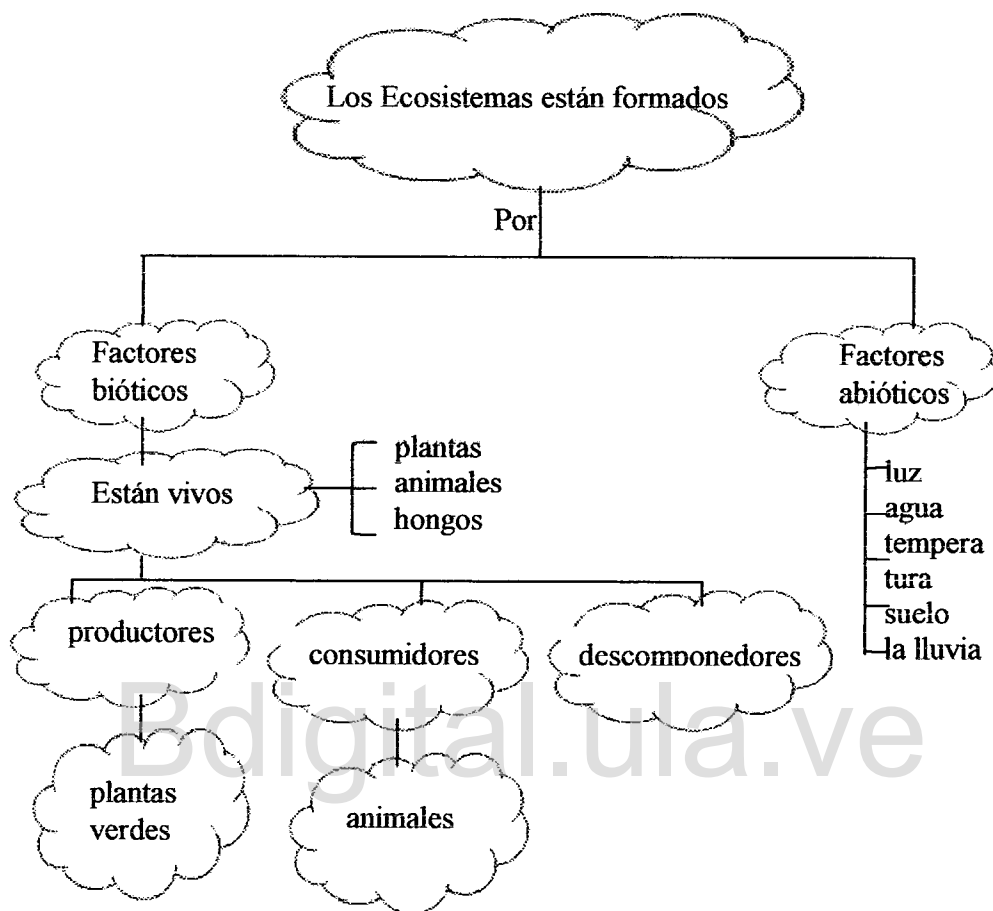
5) Completa el siguiente mapa de concepto

Foto N° 11

Mapa conceptual del ecosistema.



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves



La docente empieza a explicar el tema dictado usando lo que ella llama mapa conceptual y dice:

– Vamos, ... los ecosistemas están formados por factores bióticos y factores abióticos, de los cuales los bióticos representan a los seres vivos, plantas animales hongos y los abióticos representan a los materiales los cuales no están vivos,... luz, agua, temperatura, suelo y lluvia. Los organismos bióticos se dividen en productores, consumidores y descomponedores. Los productores son las plantas, los consumidores son los animales y los descomponedores son los hongos.

A las 10:00 a.m., terminando de decir la última palabra llega un grumete con el desayuno, lo coloca sobre una mesa al entrar para empezar a repartir. Es cachapa, queso blanco rallado y un vaso de leche completa. Al tener todos su comida la docente dice de forma interrogativa.

- ¿Quién falta?

Los alumnos contestan:

- Nadie.

La docente dice en tono exhortativo

- Vamos,... la oración.
- Dios que creaste todas las cosas, bendice esta comida y esta bebida. Bendice a todos los que la han preparado. Y has que todos los seres humanos puedan conseguir que desayunar hoy. Amen. Luego todos los alumnos se disponen a comer.

La docente no come porque ella tiene una dieta aparte, al parecer tiene un problema estomacal, da tiempo suficiente para que los alumnos coman, por lo general les da, de 15 minutos a media hora. Los alumnos comen y conversan hay algunos que traen sándwich u otros alimentos para comer, además del desayuno que se les da en la institución. La docente aprovecha para revisar los trabajos y los exámenes, mientras los alumnos comen.

A las 10:20, la docente se para y dice:

- Vamos a continuar, ...componentes bióticos del ecosistema.

Katiuska pregunta:

- Profe,... ¿Dónde?

La docente la mira y le señala en la pizarra al tiempo que le contesta:

- Debajo del mapa

Daniel y Juliet, preguntan de forma simultánea.

- ¿Subtítulo? (se ríen por preguntar al mismo tiempo)

La docente asiente con la cabeza y dice:

- Subrayen ese subtítulo.

Da tiempo para que subrayen y vuelve a comenzar diciendo: – *entre los componentes bióticos podemos señalar, colocamos un asterisco.*

Eliécer pregunta en tono afirmativo.

- Asterisco ahí seguido,... ¿No?

La docente le contesta en tono exhortativo

- No, aparte.

Luego, continúa dictando: *Las plantas coma se denominan productores, subrayen la palabra productores,(coma) pues son capaces de elaborar el alimento, pues son capaces de elaborar el alimento en los ecosistemas. En los ecosistemas, coma mediante el proceso de la fotosíntesis, ...*

La maestra repite todo de nuevo, palabra por palabra de forma lenta para que aquellos alumnos que se quedaron copien.

- *Repito: las plantas... se denominan... productores Pues son ... capaces... de elaborar... el alimento... en los ecosistemas... mediante... el procesos de la fotosíntesis. Y forman ese aire para nosotros, por eso es que los árboles son el pulmón que nos va a dar ese aire puro que nosotros respiramos que es necesario que llegue a nuestros pulmones, por eso es que decimos que ella no solo elabora el alimento para ella sino para otros seres. Este alimento es elaborado de los factores abióticos como la luz la temperatura y el suelo. Los nutrientes para elaborar de esa savia bruta, esa savia elaborada que luego, le va a permitir a ella nutrirse por completo y la vez aportar un aire, un oxígeno, ... ¡que nos vaaa, a servir a todos!*

La docente se desplaza hasta la pizarra y señala el mapa conceptual y dice:

- *entonces, tenemos aquí plantas como productores porque producen.*

Se mueve hacia el escritorio ve su cuaderno de clase y dice:

- *vamos ahora (hace una pausa y luego al pronunciar cada palabra de la oración también) otro asterisco, los animales, los animales... son llamados.... consumidores, los animales son llamados (pausa).. son llamados consumidores. Subrayen la palabra consumidores.*

Raymond, la mira y le pregunta: ¿consumidores?. Ante lo cual, la docente asiente con la cabeza. La docente sigue dictando y dice:

- *Ya que, (pausa) Ya que son capaces, ...ya que son incapaces de producir alimento (pausa)... de producir alimento. Ya que son incapaces de producir alimento.*

Algunos alumnos hablan, debido a que se preguntan entre ellos el dictado porque se han retrasado en la copia del mismo. Katiуска pregunta:

- Profe ¿Cómo? ¿Qué no son,... o qué son?

La docente le responde:

- *¡Que son incapaces! Y deben ¡deben conseguirlo en el ambiente! Por ejemplo, yo tengo una vaca no le doy leche, no le doy nada, ahora, y ...*

Orlaidi la mira, levanta la mano y dice:

- Se muere.

La docente levanta el tono de voz: ¡Ya va!

Y sigue con su relato, esta vez gritando, para imponer su autoridad (como cuando mucha gente quiere hablar y uno tiene que ser el único en hablar).

– Y la tengo ahí paradita llevando sol, agua, de todo, ... preguntó ¿esa vacaaaaa? Yo voy a decir, ella esta gozosa ahí ella.

Raymond dice en voz más alta que el resto, con tono de exhortación.

- ¡NOOO!

Varios alumnos hablan al mismo tiempo y no se entienden lo que dicen, no respetan el derecho de palabra, no obstante, ella logra escuchar a Oswald, cuando dice:

- No, porque a ella le falta el alimento, el agua para comer.

La docente se voltea hacia él y dice en tono alto: – aaaah, ajá.

Oswald dice:

- Porque sería un bruto, el que la deje ahí muriéndose de hambre.

La docente les explica:

- Porque ella para poder comer tiene que buscar algo... ¿verdad?

Keiber, responde: Pero tiene que ser pasto, porque, ...porque, por ejemplo, si le pone pescado, ella no come eso.

La docente lo mira y dice:

- ¡aja!

Varios alumnos hablan al mismo tiempo y en voz un poco alta, no se les entiende.

La docente repite para los que se atrasaron en el dictado.

- *Y deben... ¡deben conseguirlo en el ambiente!*

Oswald, se retraza otra vez por estar hablando y pregunta:

- Maestra, deben...

La docente le repite:

- *¡deben conseguirlo en el ambiente! Punto y seguido (pausa)*

Otra alumna pregunta: – ¿en el...?

La docente le repite:

- *En el ambiente (pausa) son incapaces de producir alimento y ¡deben conseguirlo en el ambiente! (lo dice con un tono más bajo que la frase anterior) Punto y seguido en el ambiente Punto y seguido. Punto y seguido (pausa). Los consumidores (pausa), los organismo consumidores pueden ser de tres tipos (pausa)... (lee en su cuaderno de clase).*

Keiber y Oswald discuten. Keiber se levanta y se dirige hacia la docente diciéndole en voz alta:

- Maestra mire a Oswald.

Oswald, dice:

- Yo no estoy haciendo nada.

La docente los mira:

- ¡Ya! siéntense. (Ambos se sientan y se quedan tranquilos).

Vuelve dictar

- *dos puntos letra A, consumidores primarios.*

La docente comienza a explicar con una postulación en tono exhortativo

- Vamos a ver... ¿Por qué? ¿Cuándo yo llamo, un consumidor primario, cuando lo llamo consumidor secundario y cuando lo llamo consumidor terciario?

Orlaidi, pregunta: ¿Cómo?

La docente le contesta:

- *¡Ya va! (pausa) pueden ser de tres tipos. Dos puntos letra A, consumidores primarios o herbívoros. (Repite) Pueden ser de tres tipos, dos puntos letra A.*

A las 10:35, alguien llama desde afuera a la docente, la misma sale y los alumnos aprovechan esta ausencia para hablar entre ellos, jugar, para corretearse por el salón y

desordenar, algunos arrastran las sillas y como no tienen la tapita en la pata producen un chillido desagradable.

A las 10:36, la docente regresa y sigue dictando – *Consumidores primarios o herbívoros*

Dunit mira al docente y le dice

- Profe, no entiendo.

La docente le vuelve a dictar y dice:

- *Consumidores primarios o herbívoros, dos puntos animales que se alimentan de las plantas, punto y aparte letra “B” consumidores secundarios o carnívoros. -lo subrayan dos puntos- Son animales que se alimentan de otros animales.*

Oswald se para y dice:

- ¡ah!.. como el tigre, maestra.

La docente asiente con la cabeza y sigue dictando – *punto y aparte- los consumidores terciarios o carnívoros mayores -dos puntos- cuyo alimento los constituyen los consumidores secundarios.* La docente trata de controlar a los alumnos que están hablando y en tono de advertencia manifiesta:

- Meneses, escuche si te vuelvo a ver hablar te retiro del salón. Cuando te calmes te invito a pasar nuevamente, cuando te veas las notas negativas no quiero problemas ni preguntas por qué.

Se dirige hacia los otros alumnos y les dice:

- *Punto y aparte- otro asterisco, descomponedores.*

Daniel levanta la mano y pregunta:

- ¿Son tres nada más?

La docente no le responde y sigue dictando, el niño no pregunta de nuevo y se queda con la duda. El resto de los alumnos se hayan calmados y están atentos de lo que dice la docente. Sigue dictando la docente. En esta ocasión, repite:

- *Descomponedores.*

Luego mira a todos los alumnos y en especial a Daniel y dice

- La pregunta que me hizo Daniel la respondo hay un cuarto tipo de componente que son los descomponedores.

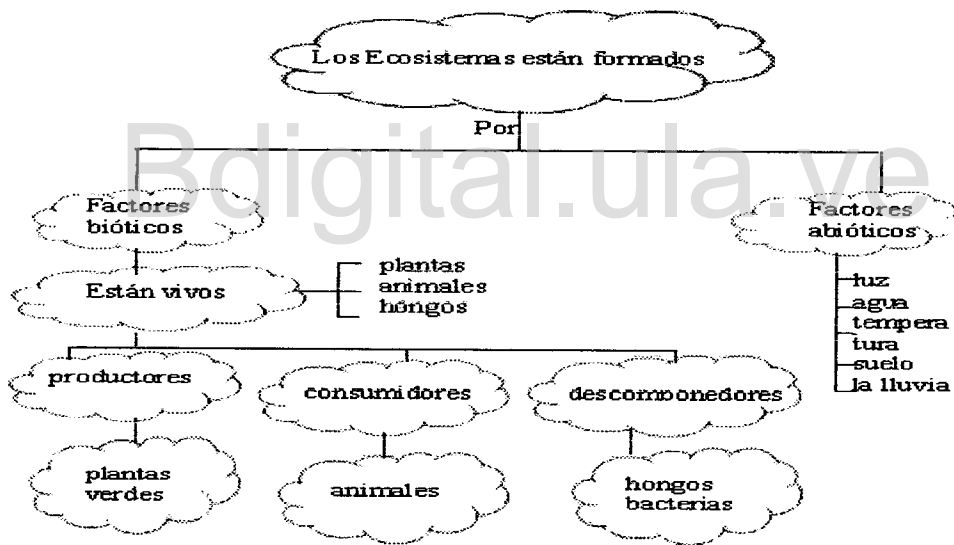
Chávez pregunta:

- ¿Descomponedores, ... por qué?

La docente dirigiéndose a Chávez, le dice:

- Porque van descomponiendo a todos los demás. Descomponedores son las bacterias y los hongos que aprovechan los restos de animales y vegetales que caen en el agua y el suelo.

La docente se dirige a la pizarra y le agrega al mapa de conceptos una nube debajo de los descomponedores que dice hongos y bacterias. Se para frente al mapa y lo señala dictando:



- A partir de este proceso, -coma- los hongos y las bacterias – punto y seguido- a partir de este proceso, los hongos y las bacterias elaboran su alimento y a la vez nutren los suelos de materia inorgánica.

Oswald levanta mano y pregunta:

- Usted dijo, ¿nutren en lo suelos?

La docente lo mira y en tono de regaño, le dice:

- Pues sigue hablando, para que copies lo que no es.

Se dirige a los demás alumnos y dicta. Oswald aclara su confusión con un compañero y sigue copiando. Mientras, la docente sigue dictando.

- *Inorgánica que aprovechan las plantas para su desarrollo.*

Señala el mapa de conceptos y dice:

- ¡Aja! Tenemos aquí las bacterias y los hongos, ellas toman hojitas o esos animalitos, animalito que se muere y se cae al agua o a la tierra, que se muere por lo que haya sido una causa provocada o una natural y fue después descompuesto. Las bacterias y los hongos lo que hacen es limpiar, toman de él los nutrientes que le hacen a ellas falta para estar vivas, y entonces ellas, actúan dentro del ecosistema como de limpieza. Esa hojita que cayó, se pudrió viene el hongo y la bacteria y,... se come la hojita seca. ¡Ellas son las que limpian, ...las que limpian mi ecosistema! A su vez esa bacteria y hongo van a actuar como alimento y vierte materia inorgánica, materia inorgánica al suelo. ¿Qué es inorgánica? La,... eh, eh esaaa, ese mineral que tienen las raíces para mantenerse, lo produce las bacterias y los hongos.

Elíecer pregunta:

- ¿Y la bacteria esta ahí?

Juliet le dice a la docente:

- Profe, ...¿ Los hongos también?

La docente les contesta – Si, ellos no están en mi ecosistema, no hay nutrientes para las plantas.

Se acerca a la pizarra señala los componentes abióticos y dice

- Y las plantas van a tomar de la luz, el agua y el suelo para generar su propio alimento, en la fotosíntesis, si esas plantas no existen no habrá alimento para los consumidores. ¿Verdad? (pausa), vamos con el ejemplo de la vaca; si las plantas no existen la vaca no tiene ¡cómo alimentarse!

Orlaidi le pregunta a la docente con cara de extrañeza.

- Maestra, ¿y el hombre, ...es qué?

La docente contesta:

- ¡Y..., el hombre, que me preguntaban por ahí y ...el hombre, ¿qué será? ¿el hombre será consumidor tercio, eh,... el consumidor terciario? ¿por qué?

Los alumnos se quedan callados.

La docente les pregunta:

- ¿El hombre no se come a la vaca?

Los alumnos contestan todos al mismo tiempo.

- Síii.

La docente les dice en tono explicativo.

- Cónchale, entonces fíjense en la cadena, si el hongo no limpia lo que quedo en el ecosistema las plantas no tiene nutrientes para estar vivas. Para estar vivas ellas elaboran su propio alimento que toman de la luz, del agua del suelo, lo convierten en savia bruta y elaboran su savia elaborada que echan dentro de ellas para mantener todas sus plantas, si no está el alimento de esas plantas, los consumidores... el hombre que es consumidor, no habrían plantas ni animales para el poder subsistir. Ve eso es lo que hemos venido llamando, eso es lo que nosotros llamamos ecosistema y fíjese no vivimos peleando porque cada quien vive en su habitat con la mejor relación. Entonces yo cuido la vaquita para podérmela comer, yo no la voy a abandonar, voy a ser cuidadora de ella. Y las, las plantas son al igualmente dependientes de la vaquita para estar vivas ellas y tener su alimento.

Luego hace una pausa y dice en tono exhortativo

- Este animal yo lo cuido y cuido también el ambiente para poder vivir de el y en él. ¿Verdad?

Alumnos contestan al mismo tiempo

- Síii

La docente se mueve a su escritorio a ver su cuaderno de clase diaria y regresa al lado izquierdo de la pizarra para continuar explicando con ayuda del mapa que está en el pizarrón.

Foto N° 6

Docente explicando el Tema Biosfera y Ecosistema



La docente en tono exhortativo les dice:

- Así como hay animales que comen plantas, hay animales que necesitan cazar para comer y están los descomponedores que se encargan de descomponer todo para...

Los alumnos terminan la frase y en conjunto dicen:

- Limpiar el ecosistema.

La docente les dice explicando

- A este ciclo lo vamos llamar cadena alimenticia. Cuando yo veo, que la rana se come a la planta, verdad... y la serpiente se come a la...

Algunos alumnos en la parte de atrás responden al unísono de forma ansiosa:

- Rana.

La docente continúa explicando:

- Y... entonces viene el águila y se come a ...

Los alumnos vuelven a terminar la frase de la maestra y dicen varios al mismo tiempo:

- La culebra, serpiente.

La docente pregunta:

- Y los restos,... ¿aquí nadie los utiliza?

Dunit responde rápido:

- Los hongos y las bacterias.

Varios alumnos responden al mismo tiempo.

- Los descomponen.

La docente en tono exhortativo dice:

- Este ciclo lo vamos a llamar cadena alimenticia. Porque una necesita del otro para alimentarse.

Daniel, en tono de chiste manifiesta:

- Y,... ¿la cadena?

Robinson le contesta – la cadena tricolor,.. no bobo.

A las 11: 05 p.m., la docente hace una pausa se dirige hacia su escritorio.

Luego de revisar su cuaderno de clase diaria, empieza a dictar de nuevo y dice:

- *Factores abióticos del ecosistema.* Al tiempo que lo señala en la pizarra dentro del mapa conceptual. *Los componentes abióticos, los factores abióticos...*

Raymond le indica su confusión al no saber qué escribir: Profe,.. ¿pero usted dijo componentes?

La docente le indica:

- Pero son factores,... no ves en el pizarrón.

Raymond le dice la profesora como un reclamo:

- ¡Profesora!

Oswald en tono de desdén y como si le fastidiara, le dice:

- ¡Ay ya! se equivoco.

Llegan a visitarla unos exalumnos que están estudiando octavo grado y la interrumpen, ella los atiende en la puerta. Mientras, los alumnos se levantan, hablan y se sientan en otros puestos que no son los asignados para ellos. Hablan y hablan, mientras la docente atiende la visita.

A las 11:30, llega la hora del almuerzo, los alumnos se disponen a almorzar, los grumetes les informan que vayan a la cocina por su comida cada uno en orden.

El tema dictado queda copiado en un cuaderno de un alumno de la siguiente forma:

Foto N° 7

Actividad en el aula copia del tema Biosfera y ecosistema

Catja la mar, 29 de Noviembre de 2021
E. B. "Cm. Felipe Santiago Estévez"
6º grado Sección III

Tema: Biosfera y Ecosistema
La Biosfera

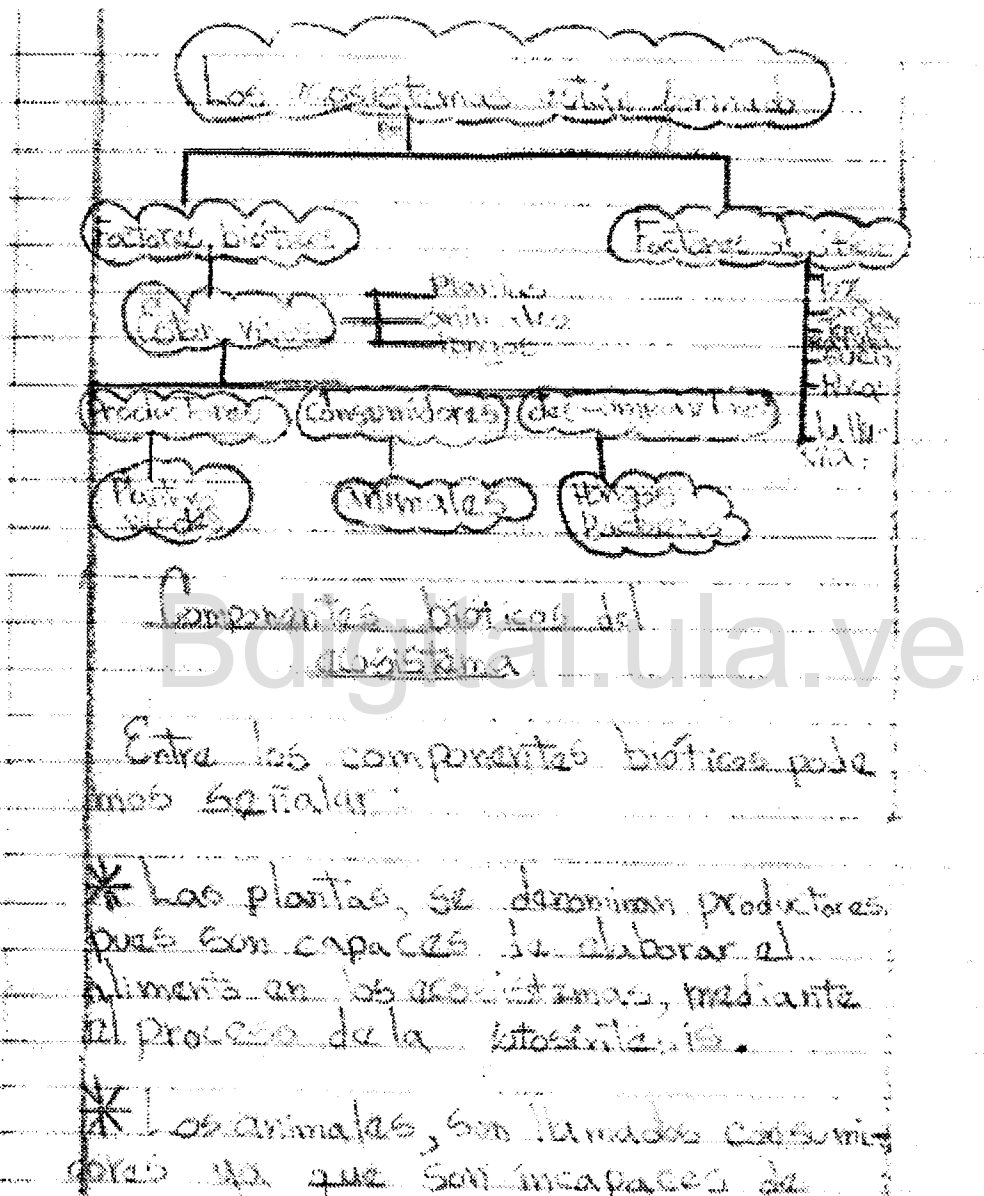
La Biosfera es la capa terrestre donde se da el desarrollo de la vida animal y vegetal. En ella se forman los ecosistemas, un conjunto de seres vivos que habitan en un área determinada con su ambiente.

Todos los ecosistemas presentan elementos comunes que son los componentes vivos o bióticos y componentes no vivos o abióticos.

Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Raymond

Foto N° 8

Actividad en el aula: copia del tema Biosfera y ecosistema



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Raymond

En el ejemplo anterior se observa que no hay indicios de actividades relacionadas con el reconocimiento de su ambiente, siendo el tema central de la clase.

Esto no se hizo durante la observación ni después ya que al terminar el objetivo, se asignó ciertas actividades de investigación.

Foto N° 9

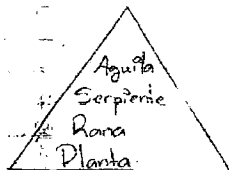
Aspecto final de la copia del tema Biosfera y ecosistema

Escríbelo en los Ecosistema porque contienen Sales, Agua y Nutrientes que toman las Plantas para utilizarlos en sus Fecundaciones.

Cadena Alimentaria es la Relación de Alimentación que se establece entre los individuos de un Ecosistema.

La forma gráfica de representar una Cadena Alimentaria se denomina Pirámides Alimentarias.

La base de las Pirámides está ocupada por los Productores y el siguiente nivel está ocupado por los consumidores Primarios. En los siguientes niveles se encuentran los consumidores Secundarios y Terciarios y por último los Seres Humanos que pueden alimentarse de cualquier nivel.



Actividades:

- Investiga y copia en tu cuaderno las siguientes palabras:
Comunidad, Hábitat, Poblaciones, Nicho, Densidad, Bioma.
- Escribe los nombres de los seres vivos donde corresponda:
Tigre - Hongo - Hierba - Mariposa - Bacteria.

Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves

Las actividades asignadas se aprecian en la imagen anterior y se refieren a:

- Investiga y copia en tu cuaderno las siguientes palabras Comunidad, Hábitat, Poblaciones, Nicho, Densidad, Bioma.
- Escribe los nombres de los seres vivos; Tigre, Hongo, Hierba, Mariposa, Bacteria, Águila y Árboles, donde corresponda:

Productores	C. de 1er orden	C. de 2do orden	Descomponedores

3) Dibujar las flechas para formar la cadena alimenticia

Foto N° 10

Cadena alimenticia.



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves

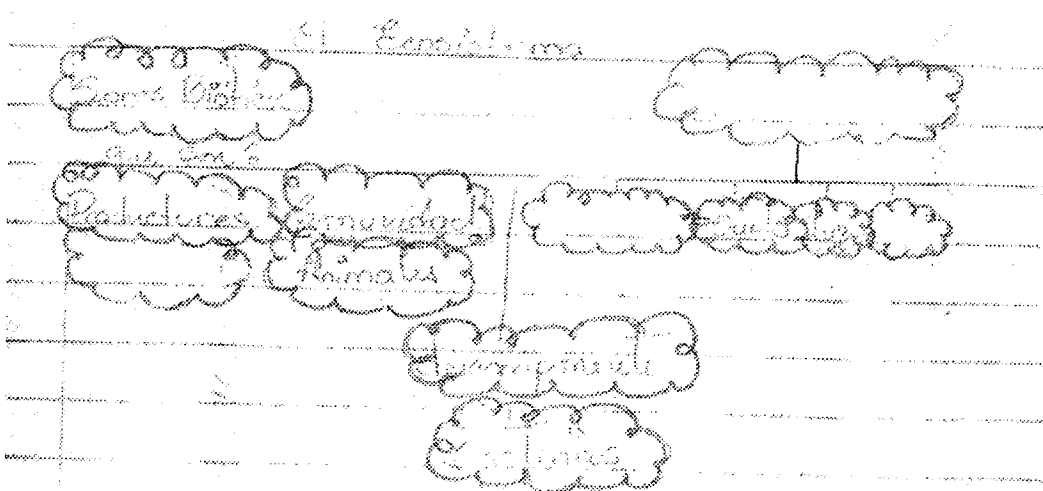
4) Fíjate en los nombres de los seres vivos y completa la cadena alimenticia

Gallina- Lechuga- Lobo- Gusano.

5) Completa el siguiente mapa de concepto

Foto N° 11

Mapa conceptual del ecosistema.



Fuente: Cuaderno de Ciencia y Tecnología de Nieves

Las actividades asignadas son de refuerzo y tiene como finalidad el reconocimiento, ubicación y de búsqueda en los libros o diccionarios de conceptos; es decir, son meramente teóricas; por lo que no propician un conflicto cognitivo, una reestructuración del esquema conceptual del alumno, una construcción de conocimientos con la conjunción del conocimiento cotidiano y el académico. Por lo que esta clase dista de ser vivencial. Como argumento de esta afirmación, comenzamos a reconstruir esta clase.

En esta historia de clase, el esquema de trabajo consistió en dictar, explicar el contenido; a fin de comunicar y hacer comprender el tema por los alumnos, contestar una que otra interrogante formulada en el aula de clase. Es un esquema cerrado en tanto las intervenciones de los alumnos fueron pocas. En consecuencia, la docente se concentró en dictar y explicar lo dictado. Las preguntas realizadas a los alumnos o las frases para completar, hacen pensar en la presencia de respuestas inducidas. Este tipo de respuesta es artificial, pues se originan de preguntas de igual naturaleza, por tanto, no generan ningún conflicto cognitivo que lleve a la reestructuración de la gama de conceptos del alumno.

Por otra parte, la docente no explora las ideas previas, se concentra en dictar su tema en el menor tiempo posible, deja de lado la interacción comunicativa al punto que no indica el tema, cuaderno a utilizar, destaca los conceptos claves con el subrayado, brinda atención indiferente en algunos casos, solo si se lo piden y escucha al alumno (el caso de los acentos), de lo contrario resolverá la duda de otra manera. A partir de estas afirmaciones se puede inferir que la concepción pedagógica que subyace, es dar el contenido pautado, enseñar a los alumnos a reproducir lo escrito en el libro de texto, tal como ella lo hace en la preparación del contenido. Lo cual significa reproducir su misma práctica.

Los recursos didácticos fueron el pizarrón, la tiza, y su cuaderno de planificación; en el cual preparó su clase extraída de la Guía Caracol. Esta guía no se aprovechó porque la misma trae una serie de actividades recomendadas para el desarrollo de los contenidos, las cuales no fueron utilizadas, se limitó a desarrollar

teóricamente los temas. No fomenta valores ambientales o propone medidas ambientalistas, no formular preguntas que los hagan reflexionar sobre el tema en estudio. Este tema se presta para promover esos valores ambientales, sólo se esboza, la relación de interdependencia alimenticia entre el hombre y la naturaleza, cuando dice

Docente – Entonces yo cuido la vaquita para podérmela comer, yo no la voy a abandonar, voy a ser cuidadora de ella. ... Este animal yo lo cuido y cuido también el ambiente para poder vivir de él y en él. ¿Verdad?

Se hace mención a la interacción hombre-naturaleza, en cuanto a la necesidad que tenemos de ella. Sin embargo, no se toca la influencia que esta interacción tiene en el ambiente y las posibles consecuencias que acarrearía la interacción no armónica. Es decir, los tipos y calidad de interacción hombre-naturaleza no son objeto de reflexión por parte de la docente y menos de los alumnos. Tampoco se evidenció la difusión en el aula de los problemas ambientales que se pueden presentar por el rompimiento de cadenas alimenticias, la modificación de los factores abióticos; como es el caso del calentamiento global de la tierra que modifica la temperatura, la disminución de algunos factores bióticos; como es el caso de los animales en vías de extinción por su caza desmesurada y la disminución del agua por su uso irracional.

En esta clase predomina un enfoque disciplinar, es decir como había un contenido ambiental que desarrollar, se nombra al ambiente biológico en lo que respecta a sus componentes y se desconoce la relación de este contenido con la realidad del alumno. Tampoco se encontró indicios de actividades relacionadas con el reconocimiento de su ambiente, las cuales se podían aplicar, como por ejemplo, una salida de campo. En esta actividad, los alumnos pueden identificar los factores bióticos y abióticos, elaborar una composición, un dibujo, una maqueta de ese ambiente, entre otros. Es decir, el contenido de la clase se pudo abordar partiendo de las experiencias y vivencias de los alumnos. En este sentido, en una entrevista realizada a la docente el martes 18 de enero del 2005, se le preguntó: ¿Cómo le gusta trabajar el eje ambiente? La misma respondió de forma dudosa: “éste, más vivencial que teórico”.

en la creación del ambiente escolar, para promover la construcción de su propia identidad en la interacción con la comunidad. Seguidamente pasaremos a examinar la tercera actividad más frecuente dentro del aula, esto es las exposiciones de los alumnos.

c) Exposición por parte de los alumnos.

Esta actividad es menos frecuente que la copia y el dictado, la mayoría de las veces fue usada como una actividad evaluativa, en la cual los alumnos se encargaron de exponer lo encontrado en el libro acerca de un tópico asignado. Se incorpora como una de las actividades dentro del aula por su doble función: una servir para dar contenidos (siendo los expositores los alumnos) y otra, servir de técnica de evaluación de la actuación académica del alumno. Usualmente es hecha en grupo de alumnos, en los cuales cada integrante expone su tópico sin relacionarlo con los demás temas de exposición.

Acerca de las exposiciones como estrategia, los alumnos dicen: "Exponemos, hacemos trabajos, mapas no mucho, si nos manda a hacer dibujo, hubo un tiempo que tuvimos bastantes exposiciones, este láminas, teníamos que traer laminas" (Rotsen), "Nos evalúa con Exposiciones (Keiber)", "para darnos clase, la maestra nos hace muchas exposiciones. Conversamos con ella, nos da la palabra para opinar, para preguntarle a ella también. Ella nos hace preguntas y nosotros a veces le respondemos si sabemos" (Gabriela)

En las exposiciones, el alumno se encarga de decir lo que se estudio sea corto o largo y la docente se encarga de hacer algunas relaciones y presentar los grupos y los tópicos a tratar, además de hacer algunas intervenciones que ella considera pertinentes. El esquema de clase es: docente abre la exposición, alumno expositor hace su presentación y la docente cierra la exposición. En ocasiones, la docente interviene con preguntas a los oyentes o aclaratorias de lo expuesto. Esto último plantea una concepción pasiva del alumno contradiciendo así lo estipulado en el CBN (1998: 50) donde el alumno "Debe ser concebido como una persona activa y dinámica que simula problemas para generar discusión en interacción que provoque

pensamientos preguntas y repreguntas hasta llegar a soluciones”, para que de esta manera a partir de la interacciones del alumno en clase pueda construirse el conocimiento, ya “que es el alumno quien construye su conocimiento a través de interacciones entre las personas y entre éstas con su ambiente” (CBN, 1998: 48)

En las observaciones se apreció que el inicio de la exposición y la presentación del tema, siempre está a cargo de la docente, por ejemplo en el texto parcial de la observación de la exposición del tema “Nuestros Deberes y Derechos”, del día 23 – 11 – 2004 se aprecia lo que se acaba de afirmar.

A las 7:58 a.m., la docente se detiene en frente del pizarrón escribe la fecha y el tema. 7:59 a.m. se voltea de frente a los alumnos y les dice señalando el pizarrón – El tema de hoy es nuestros deberes y derechos, nos enseña que nuestros deberes y derechos como ciudadanos venezolanos no son de boca eso quedo asentado en un libro. Por eso aquí tenemos el grupo que va a exponer la Constitución. Tenemos que conocer la Constitución, qué es eso de constitución, qué hay en la Constitución, ella nos indica a nosotros como venezolanos, esteee, cuáles son nuestros derechos dentro de la sociedad, dentro del país y cuáles son nuestros deberes. Igualmente con la cual contamos y qué tenemos para que el gobierno, que para aquel entonces esteee gobernando, debe velar por ellos pero esto no es así de boca, eso no es que lo digo y quedo ahí de palabra, noo, eso quedo asentado en la Constitución. La docente se dirige hacia los alumnos que van a exponer de primero, los cuales estaban de pie, coloca su mano sobre el hombro de una niña y dice – Aquí la amiga nos va a decir qué es la Constitución, la importancia.

De esto se deduce que la presentación del tema podría haberla hecho un alumno, a manera de que ellos marcarán las orientaciones de la actividad. Al hacerlo, la docente limita la intervención del alumno porque no permite que los niños desplieguen su creatividad.. Les corta la iniciativa y los mismos se acostumbran a esperar a que ella comience para empezar a exponer, además se evita que ellos tomen decisiones de cómo ordenarse en grupo para exponer y cómo participar en la exposición. De esta manera no se promueve la “formación de un alumno participativo

y proactivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CBN, 1998: 53), sino uno pasivo que espera a que la docente le indique cuando intervenir.

Para comenzar las exposiciones hace dos cosas: una, les dice frases que les ayuden a perder el miedo y así lograr que se dé la actividad. Y la otra cosa que hace, para que los alumnos se decidan más rápido a exponer, es escribir los contenidos de exposición en el pizarrón, tal como se muestra en la siguiente foto.

Foto N° 12

Docente explicando luego de escribir en el pizarrón los contenidos de la exposición.



Lo copiado en el pizarrón queda así:

Catia la Mar; 24 de Noviembre de 2004.

Tema; Nuestros Deberes y Derechos.

La Constitución

El Sistema Democrático

**Democrático, participativo y electivo.*

** Descentralizado*

**Alternativa*

**Responsable*

**Pluralista*

**Revocable*

La docente es quien indica cuando exponer, ella controla el orden de exposición. Los expositores se levantan para hacer la presentación por indicación de la docente o al ver que terminaron los anteriores, el grupo que expone se retira del frente y se sientan todos los integrantes del mismo. Toda la exposición transcurre de forma apurada, a tal punto que no se le llama la atención a los alumnos que están conversando y no dejan escuchar lo expuesto. Es como si el propósito, a pesar de algunas explicaciones que da la docente, fuese pasar el tema rápido y no interactuar para aprender de él. Incumpliendo así con lo que dice el CBN (1998: 66)

El docente en esta intensa actividad con los alumnos, en las interacciones alumno-alumno, alumno-docente, alumno-contenido, ayudará a la construcción de nuevos esquemas de conocimientos en ellos al trabajar como facilitador-mediador en las zonas de desarrollo próximo, tanto individuales como colectivas, establecidas en el intercambio de nuevos conocimientos construidos sobre conocimientos previos.

Los alumnos exponen sin hacer la presentación formal del grupo de exposición, solo exponen el tópico que le corresponde a cada uno sin hacer introducción alguna del tema. Tal como sucedió el día 23-11-2004, en donde la docente dice “Aquí la amiga nos va a decir qué es la constitución la importancia. (...) y tenemos una niña que nos va a decir lo que actualmente pasa con eso llamado referéndum”. Esto lo debió hacer un alumno, ellos fueron los que debieron tomar las riendas de la exposición. Al hacer esta presentación, se evita que ellos tomen decisiones de cómo ordenarse en grupo para exponer, de cómo sería su participación en la exposición, se limita la intervención del alumno al no indicarles y permitirles que sean ellos los que abran su exposición.

Las interrupciones de la docente durante la exposición son numerosas, las hace para aclarar tópicos, por ejemplo Bárbara dice – “Profe como el derecho a la vida que...” – la docente interrumpe diciendo “Aja, todos tenemos derecho a la vida.

sólo Dios le da la vida y sólo Dios la puede quitar. Si usted tiene ese derecho nadie puede venir aquí a amenazar a nadie por eso, es que, querer quitar un derecho que todos tenemos, ¿Bien?” (Exposición del tema Nuestros Deberes y Derechos del día 23-11-2004). La docente se incorporó de manera irrespetuosa a la exposición, al no dejar exponer en totalidad a la alumna y como ella no le dio cabida la alumna no expuso todos sus conocimientos, quedó en incertidumbre el manejo de la información por parte de la alumna. En este punto, la docente debió dejar que la alumna diese su opinión acerca del tópico y luego interrelacionar lo dicho por la alumna con el referente social: respeto por la vida y ciudadanía.

Otras intervenciones de la docente son para dar su explicación de algún tópico, por ejemplo en la exposición del tema Nuestros deberes y Derechos del día 23- 11- 2004, se presento lo siguiente:

Génesis – Importancia de la Constitución, esta ley es importante, ya que garantiza deberes y derechos. En la Constitución se manda. Docente interrumpiendo a Génesis dice – Nos garantiza deberes y derechos. La docente para finalizar su intervención dice – La Constitución es nuestra carta magna, es nuestro documento rector de Estado y todos los venezolanos tenemos el deber de cumplir y hacer cumplir nuestra Constitución.

Docente – Nuestra Constitución es para ser cumplida aquí en Venezuela, no es que yo voy con mi Constitución, y voy a Argentina y la cumplo allá, o ¿Si?. Los alumnos en coro dicen – Noo. Docente rápidamente les dice en forma dubitativa – Y entonces yo la cumplo, ¿dónde?.., en Venezuela o en la Argentina. Los alumnos responden al unísono – En Venezuela.

Interrumpe también para compensar la carencia de un expositor. Esto se aprecia en el siguiente evento:

Docente – Noo, ya va, yo voy a explicar los puntos de los que no vinieron, para que ustedes manejen toda la información y no veamos el contenido a medias ¿verdad? Algunos alumnos – Ah...Esta bien..... Bueno profe. Docente – Cuando el sistema de gobierno es descentralizado, el gobernador del Estado trabaja, se aboca sencillamente a las funciones que compete nada más a su

región... (Exposición del tema Nuestros deberes y Derechos del día 23- 11- 2004)

Durante la explicación del “sistema de gobierno descentralizado”, surge una afirmación de Daniel “profe el estado Vargas es un estado autónomo” . Luego, la docente explica, pero como ve que Brenda esta hablando, punitivamente le pregunta ¿Qué significa autónomo? Y como ésta no contesta le asigna eso como tarea. Después, Daniel interviene leyendo en voz alta el concepto en el diccionario. Brenda continua hablando y, cuando le preguntan de nuevo por el concepto de autónomo, no contesta. La alumna no escuchó la explicación por estar hablando de nuevo. La duda se resuelve, cuando luego de buscar en el diccionario varios alumnos, Katiuska encuentra el concepto y lo dicta. Como los alumnos están hablando entre ellos, se escucha muy poco, al punto que Gabriela dice ¿Qué? ¿Qué dijo? Y la docente le dice a Katiuska – Katiuska repite y la alumna dicta de nuevo el concepto.

La frecuencia de estas “intervenciones” por parte de la docente causan que el alumno expositor, en lugar de dirigirse a los alumnos oyentes, se dirija a la docente y esté atento a sus “intervenciones”. Por ejemplo, cuando Génesis comienza su exposición lo hace mirando en cada momento a la docente, y ésta la interrumpe para explicar con otros términos lo que dijo la alumna.. También interrumpe para plantear preguntas a los alumnos no expositores, por ejemplo cuando comienza a exponer Yeslin – “la actual Constitución...”, la docente abruptamente la interrumpe para dirigirse a todo el grupo de oyentes “– la niña que nos dice la actual Constitución, cuando este, fue..., ¿cuándo,.. este, fue creada?”. Como se aprecia las preguntas no están dirigidas a evaluar al expositor. Están dirigidas a corroborar lo expuesto en clase y ver qué conocimientos tienen los oyentes sobre lo expuesto.

Estas intervenciones durante o después de la exposición pueden ser provechosas si se hacen en los momentos adecuados y sirven para introducir información. Sin embargo, en los eventos descritos éstas se hicieron inoportunamente cortando la exposición y en algunos casos, como en el de Génesis, desfasaron el discurso de la alumna, haciendo que el resto de los alumnos centrarán la atención solo en la docente.

El eje transversal ambiente en las exposiciones

En los eventos descritos, la docente desaprovecha esta oportunidad para dar educación ambiental. En el primero de ellos, no contextualiza el fragmento del artículo de los derechos ambientales y no lo interrelaciona con los contenidos presentes en el PPA “Hacer para Aprender y Conocer para Respetarnos” del área de Ciencias Naturales y Tecnología, específicamente en lo concerniente al tópico sobre el equilibrio ecológico, la contaminación del agua, el ecosistema y la explotación indiscriminada de los recursos naturales renovables y no renovables. Tampoco lo hace con los contenidos de Educación Física, referentes a los parques, las normas de seguridad y comportamiento durante las excursiones.

De esta manera se pierde la posibilidad de discutir sobre la importancia del respeto a la vida no solo humana, sino de animales y plantas, además de resaltar la importancia del papel que tiene el hombre en su conservación y preservación. También se perdió la oportunidad de relacionar el tema con los derechos sociales y educativos, donde se nombra a la educación ambiental (artículo 107). Aquí se pudo aprovechar para explicarla y decir que el eje transversal ambiente es una forma de expresión de la educación ambiental.

Desaprovecha esta oportunidad para interrelacionar a través de una actividad de diálogo o discusión los contenidos, las áreas y el contexto ambiental del alumno mediante: la enseñanza de valores ambientales de conservación, de la identificación de problemas de la realidad ambiental, la premisa que el hombre con su raciocinio puede anticipar efectos futuros y trabajar por la conservación de la naturaleza y de la realidad socioambiental y de esta forma intentar instrumentalizar el eje transversal ambiente. De igual forma, faltó discutir sobre problemas generados por la interacción entre fenómenos naturales y las acciones humanas, proposición de acciones individuales y colectivas en defensa del ambiente mediante la promoción de discusiones. Hizo falta reflexionar sobre: ¿Tenemos un ambiente sano? ¿Está nuestro ambiente ecológicamente equilibrado? ¿Por qué? ¿Cómo hemos de lograrlo? Propiciar el diálogo sobre aquellas situaciones personales y colectivas que atentan

contra la armonía ecológica. Para cumplir de esta manera con lo que establece el CBN (1998: 63)

El (la) docente deberá crear situaciones de aprendizaje donde los alumnos se encuentren en la necesidad de analizar problemas que entrañen conflictos de valores, toma de decisiones, adopción de posiciones que consideren más justas (...) y a su propia realidad, así se desarrolla su capacidad para razonar, emitir juicios morales sobre circunstancias problemáticas donde participan él, sus familiares y compañeros.

Los temas a exponer no se discuten, la docente se limita a usar la técnica de la pregunta y respuesta, seguida por una explicación que corrobora lo anterior o lo específica para su mejor entendimiento con comparaciones o exposición de casos puntuales. Por ejemplo:

Docente – En Venezuela, porque Argentina tiene su constitución y yo por ser visita debo cumplir las leyes como hayan establecido en la constitución de Argentina, Colombia, Chile, Uruguay, equis país, cada país tiene su propia constitución, y esta constitución de Venezuela, es válida nada más para nuestro país ¿Sí? – Alumnos no contestan – [ella no vuelve a formular la pregunta no contestada y sigue con su exposición] – Porque de repente lo que es derecho para mí aquí, para acá, para Venezuela, de repente para otro país no es mi derecho. Hay varias pautas que varían según los países.

Esta mecánica de trabajo durante las exposiciones de los alumnos conduce a que éstos no alcancen el contenido actitudinal (Incorporación respetuosa y eficaz a los procesos de interacción comunicativa) y los contenidos procedimentales (participación en conversaciones sobre temas de interés general con atención a las normas del intercambio comunicativo, los turnos conversacionales y el respeto a los puntos de vista de los interlocutores, participación adecuada y eficaz como oyente y como hablante) en exposiciones sobre temas de interés que le permitan ampliar o satisfacer su necesidad de información. Ambos establecidos en el PPA de la docente “Hacer para Aprender y Conocer para Respetarnos”.

Las interacciones entre alumnos deben incorporarse a la clase para que se enriquezcan. La docente debe buscar la manera de captar toda la atención de los alumnos y así interactuar con el grupo completo, de otra manera unos aprenderán y otros no. La docente debería propiciar la participación del alumno en el proceso pedagógico, para así fomentar la formación de un alumno participativo y proactivo. Además las interacciones constructivas-comunicativas entre los alumnos deben fomentarse a fin de generar el aprendizaje, porque según el CBN es en ellas en donde se produce el conocimiento y es por ello que se hace necesario que se promuevan.

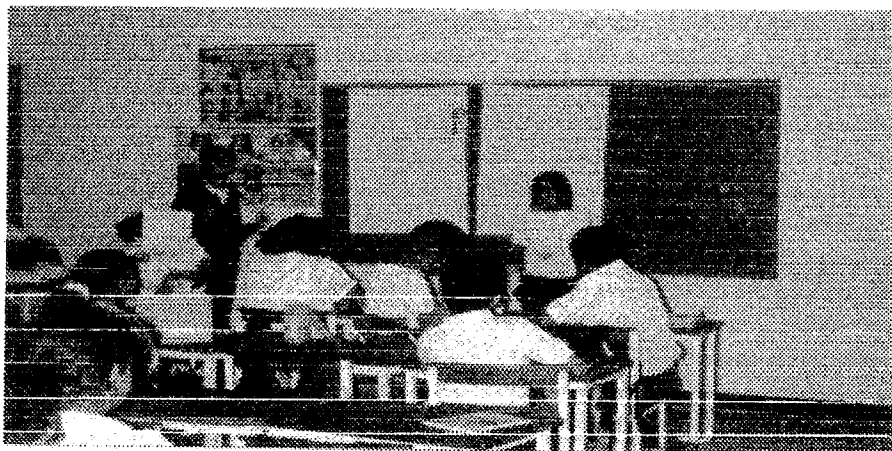
Por otro lado, los contenidos del CBN (1998: 241) no fueron cumplidos en lo que respecta a

Elaboración de conclusiones acerca de los derechos y deberes de los venezolanos, establecidos en los artículos de la Constitución de la República, indagación y participación en discusiones acerca de los artículos de la Constitución, que garantizan el ejercicio de la democracia en Venezuela. Esto se afirma porque durante y después de la clase, ella no promovió la elaboración de conclusiones

Para cerrar el ciclo de exposiciones, la docente explica pero no relaciona el tema con las otras asignaturas o con los ejes transversales, simplemente cierra la exposición e indica las otras exposiciones que se harán posteriormente.

Foto 13

Exposición por parte de los alumnos.



Por lo anteriormente descrito y analizado se afirma que no se encontraron evidencias que indiquen la instrumentación del eje transversal ambiente, porque se hizo énfasis en dar el contenido, limitar las interacciones a preguntas y respuestas, interrumpir la participación del alumno desplazando la participación de éstos, se nota una preocupación por controlar el discurso de los mismos, lo cual actúa como obstáculo para que se materialice la transversalidad. Esto es, servir de vínculo entre el contexto escolar y el contexto familiar y sociocultural, mediante el cual se garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo. Ahora, pasaremos a precisar algunos aspectos relacionados con los ejes transversales.

Subcategoría b): El papel de los ejes transversales; La incongruencia entre lo planificado y lo ejecutado.

En la observación del 30- 03- 2005, correspondiente al PPA “Cuidemos nuestra salud” no aparecen planificadas ciertas actividades que fueron ejecutadas. Esto conduce a un desfase en la planificación, aunque se sigue la continuidad establecida en el CBN. Puede ser que la docente este siguiendo los contenidos conforme están en el CBN y no como están organizados en su planificación.

Lo planificado suele ser diferente a las actividades ejecutadas. La ejecución de la práctica pedagógica está signada por la rapidez y dirigida hacia el logro de resultados, obviando los procesos didácticos. Se aprecia una carencia de contextualización de los temas y articulación entre las áreas curriculares. De hecho, los alumnos, dicen: “cuando esta dando matemática es matemática, cuando da sociales es sociales y cuando da lengua es lengua”.

Por tanto, no se encontraron evidencias que indiquen la instrumentación del eje transversal ambiente, en consecuencia, se infiere a partir de lo observado y de los documentos que el eje transversal ambiente no se inserta a través de los PPA, en la práctica pedagógica de la docente.

Como posibles causas de esta carencia, la docente indica que factores externos y ajenos a su voluntad interfieren en el desarrollo de su práctica pedagógica. Entre

estos factores, se menciona: las visitas, las interrupciones, la sustracción de los alumnos de clase para otras actividades de la institución. No obstante, se evidenció la presencia de factores que pueden ser atribuibles a la misma docente. Entre éstos se puede indicar que aunque se dedica a cada alumno para explicarle cómo hacer la actividad, no se dedica a ellos para explicarles el significado de lo que copian y cómo se utilizaría esos contenidos, en sus vidas o en las otras asignaturas. Pareciera que la docente maneja una noción de aprendizaje superficial, en el sentido que lo considera como algo temporal, para ese momento y para el examen, no para la vida.

En el ejemplo del tema “Nuestro Planeta Tierra”, se pudo hacer una discusión, análisis o replanteamiento de los tópicos del tema en desarrollo, es decir no se apreció el uso de metodologías participativas. Por otra parte, la copia directa termina siendo una actividad tan rígida, que no permite al alumno tener libertad para expresar sus ideas, sólo se transcribe información. Por su parte, la docente, transcribe al pizarrón lo que está en su cuaderno de planificación, lo cual ha sido extraído previamente de algún libro-texto. Luego lo copiado en el pizarrón pasa al cuaderno de los alumnos por efecto de la copia. Como puede apreciarse no existe la producción escrita en tanto construcción de nuevos significados.

Con relación a los ejes transversales, durante el desarrollo del tema “nuestro planeta tierra”, se pudo hacer una adecuada contextualización a nivel de los contenidos, a través del uso del ambiente para impartir sus clases, y hacer referencias a actividades conservacionistas o acciones proambientales. En el Proyecto Pedagógico relacionado con el tema en referencia aparecían actividades planificadas de la siguiente forma:

Lenguaje:

En un diálogo propiciar el intercambio de opiniones de los alumnos sobre los problemas de contaminación de cada una de las geosferas, en su comunidad. Uso de la lectura y análisis del tema en el libro de texto como medio para ampliar el conocimiento que tenía sobre las geosferas.

Desarrollo de pensamiento:

Profundizar los conocimientos de los alumnos sobre las geosferas y sus problemas a través de la discusión de los mismos y la aclaratoria de conceptos e incorporación de nuevos por parte del docente. Para generar soluciones alternativas.

Valores:

Discutir acerca de cómo los alumnos pueden colaborar en la conservación de las geosferas y sensibilizarlos ante los problemas ambientales a través de reconocimiento del impacto de las actividades humanas en los mismos y las posibles consecuencias acarreadas por el uso irracional de los recursos naturales.

Trabajo:

Reconozca que puede aplicar el conocimiento adquirido para participar en trabajos cooperativos de interés social que busquen soluciones a problemas ambientales.

Ambiente:

Hacer una salida de campo para que reconozca los componentes de las geosferas a partir de su interacción con ellos mismos. Conozca las consecuencias de las acciones individuales y colectivas en el ambiente.

No obstante, las actividades que se ejecutaron quedaron restringidas a la copia. La docente se concentra en copiar el tema, dar el contenido, dejando de establecer interrelaciones comunicativas con los alumnos. No se fomentan los valores como respeto, tolerancia ante las diferencias individuales. No se hacen juegos pedagógicos, mapas conceptuales, investigaciones vivenciales que permitan apreciar en la realidad los componentes de las distintas capas de la tierra. Lo que demuestra la falta de aplicación de técnicas y recursos más innovadores que fomenten el aprendizaje significativo. La docente se restringe usar tiza y pizarrón. Por otra parte, se inducen las respuestas de los alumnos en el caso de matemática, al señalarlas en el pizarrón.

Se omiten las ideas previas de los alumnos en la construcción del conocimiento. Sólo se escribe lo que la docente trae precopiado del libro en su

cuaderno de planificación. Lo que lleva a la promoción del aprendizaje memorístico al sólo llegar a copiar algo predeterminado que no construyen los alumnos. No se hace mención o uso del ambiente como recurso, en el caso de la clase de Nuestro Planeta Tierra. No se fomenta acciones proambientales, que contribuyan a preservar las geosferas y promuevan el trabajo cooperativo, así como, la unión de todos los americanos para preservar la vida en el planeta.

En cuanto a las investigaciones bibliográficas, éstas son simples transcripciones de información de libros a los cuadernos, pues la información no es objeto de discusión o de alguna reflexión por parte de los alumnos. Se desprecia la posibilidad que el alumno investigue su ambiente y obtenga sus propias características de la capa de la tierra, dibuje el ambiente y señale las capas de la tierra a partir de sus experiencias.

Las actividades se desarrollan con mucha rapidez. El tiempo es insuficiente en las actividades de clase por lo que la obsesión por la velocidad cobra fuerza en esta práctica pedagógica. El uso del tiempo es un factor importante en la instrumentación del eje transversal ambiente, porque éste debe emplearse en su totalidad para construir el aprendizaje del alumno y no ha de desperdiciarse. Para ello se debe planificar teniendo en cuenta para cada actividad la duración del inicio, de su desarrollo y del cierre. El uso del tiempo escolar debe manejarse tomando en consideración los lapsos para comer, recreo de la tarde, y otras actividades de rutina. Estas actividades consumen aproximadamente 30% del tiempo escolar. Por otra parte, en revisar los cuadernos, tareas, los juegos, las pruebas de la escuela de talento, los entrenamientos para los juegos intercurios, conversar con alumnos, otros docentes, obreros, cocineras y demás visitas, se empleó aproximadamente otro 30 % de ese valioso tiempo. Por tanto, esas actividades deberían integrarse a los contenidos programáticos y reducir el tiempo para las visitas y demás tertulias con el resto del personal de la escuela.

Por otra parte, las explicaciones se hacen en un tiempo limitado y la docente parece estar consciente de que es insuficiente porque trata de dar el contenido lo más rápido posible. Tal como se vio en la observación del 30- 03- 2005. “Docente – Es

lengua, que saque el cuaderno de lengua. (se queda de pie observándolos) – Bueno rapidito, para que nos de tiempo antes del juego”.

Esto hace que el tiempo escolar quede subdividido en un tiempo rutinario, uno indiferente y uno pedagógico, que se ve reducido por los otros dos.

La indisciplina durante las intervenciones en clase, parece ser consecuencia de la poca importancia que se le atribuye al respeto de las normas del buen hablante y del buen oyente. En algunas ocasiones, la docente establece algún orden para realizar las intervenciones, esto lejos de destacar la importancia de reconocer los aportes de cada alumno, lo que fomenta es la ansiedad, pues cada quien espera su turno. Pero la impaciencia vuelve a dominar la escena de la clase y ésta vuelve al desorden, en la que todos quieren hablar a la vez.

Aunque no se encontraron evidencias de la instrumentación del eje transversal ambiente, se percibe en la docente una preocupación por atender las necesidades inmediatas de los alumnos. La dedicación de la docente a sus alumnos se aprecia mediante su acercamiento y atención individualizada, repite las explicaciones sin ninguna resistencia, intenta aclarar dudas dentro y fuera del aula. Con respecto a las actividades fuera del aula a continuación expondremos algunos aspectos relacionados con las mismas.

Subcategoría c): El eje transversal ambiente en las actividades fuera del aula.

Una de las funciones de la transversalidad como principio curricular del plan de estudio de Educación Básica, consiste en posibilitar la interrelación entre los alumnos y sus contextos socioculturales. Así, este principio puede interpretarse como una forma de “atrapar y conectar” los saberes vivenciales del niño con los contenidos programáticos. En este sentido, las actividades fuera del aula organizadas como estrategia didáctica, hacen posible tal conexión entre los conocimientos académicos y los saberes vivenciales del niño. Por tanto, en esta categoría se intentará analizar la función de estas estrategias organizadas bajo la figura de “salidas de campo y visitas guiadas”, en la instrumentación del eje transversal ambiente.

Estas actividades han tenido como escenario ambientes diversos del CANES o fuera de este. Quizás fueron planificadas con la pretensión de favorecer el aprendizaje significativo, motivado e independiente del alumno. En todo caso, en ellas se describe parte de la práctica pedagógica desarrollada por esta docente y permiten proporcionar una visión al lector de la instrumentación del eje transversal ambiente en un espacio abierto. Por otro lado, estos espacios ofrecen posibilidades para que la docente despliegue en su práctica los enfoques propuestos por el constructivismo y algunas prescripciones del CBN, mediante su creatividad y originalidad.

Durante el desarrollo del trabajo de campo se apreció la realización actividades fuera del aula, tales como: una salida de campo y una visita guiada. En este informe se ha incluido la visita guiada de los alumnos a la sede de HIDROCAPITAL, porque en esta actividad se puede analizar las diferentes etapas en que la misma fue desarrollada y esto nos permite ofrecer una visión global del significado que tanto la docente como los alumnos le atribuyen a la misma. Asimismo, el lector interesado en el desarrollo de la salida de campo destinada al Parque del Este, puede acudir al cuaderno de notas de campo de la investigadora.

En cuanto a la frecuencia de tales actividades, se conoció por los alumnos que son escasas: “No, ella muy poco nos lleva al campo, nos lleva dos veces, una que fuimos a buscar unas piedras para hacer la pintura como lo hacían los indígenas y otra que fue cuando fuimos pa’l Parque del Este, que aparte de irnos a divertirnos también fuimos a explorar y a conocer” (Gabriela, entrevista realizada 12 – 12 – 2004: hora 11:30 a.m.). Para este tiempo no se había ejecutado la visita guiada a HIDROCAPITAL.

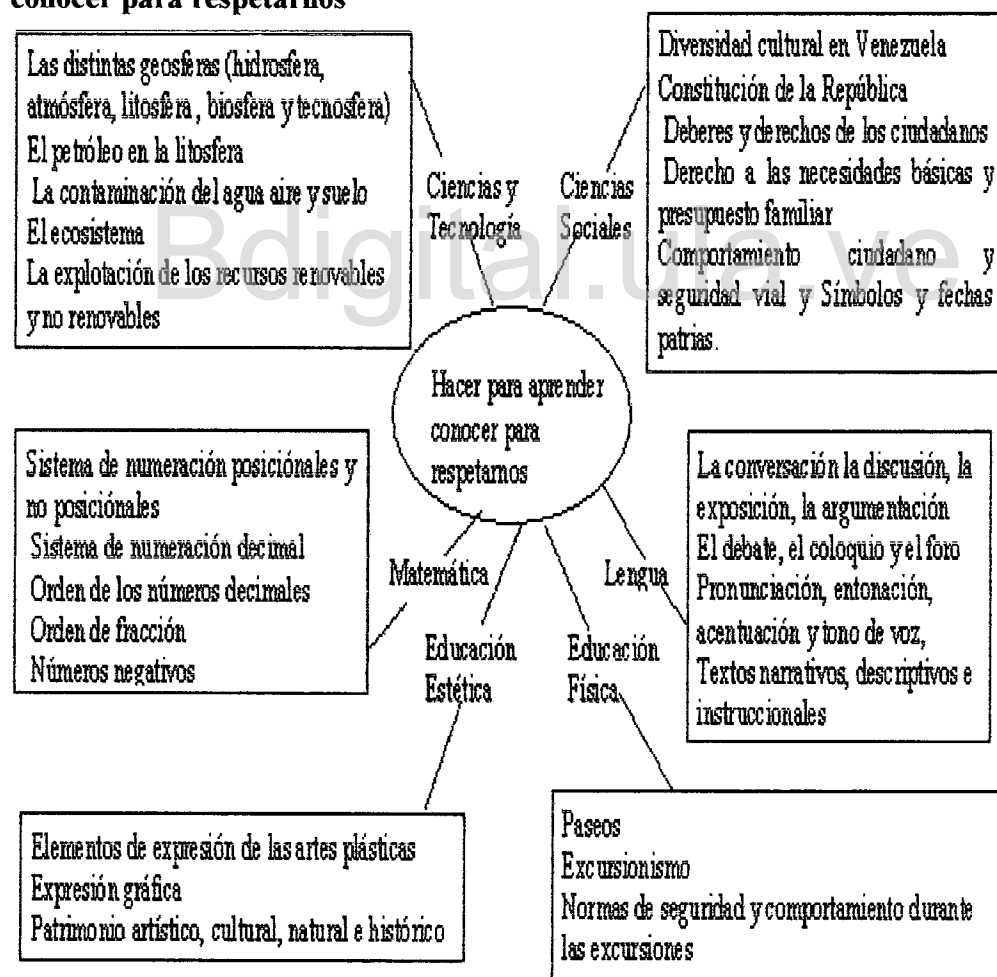
La visita a la planta de tratamiento de agua de HIDROCAPITAL, fue realizada el día 20– 01– 2005, desde las 9:00 a.m. a las 11:30 a.m. La misma fue promovida por HIDROCAPITAL como apoyo al programa de cuidado, conservación y conocimiento del agua, que este organismo brinda a las escuelas.

De esta actividad comenzaremos indicando que forma parte de la planificación P.P.A. “Hacer para aprender, conocer para respetarnos”. Este proyecto incluye como tópicos: la litosfera, la contaminación del agua y el suelo, los deberes

de los ciudadanos (en cuanto a la conservación del ambiente), la conversación, la discusión, el patrimonio natural, normas de seguridad y el comportamiento durante las excursiones. Como evidencia de ello se muestra el siguiente gráfico relacionado con el proyecto pedagógico de aula. Y luego a efecto de ofrecer una descripción integral, comenzaremos por las actividades desarrolladas antes de la visita a HIDROCAPITAL.

Gráfico N° 5

Red de contenidos del Proyecto Pedagógico de Aula Hacer para aprender conocer para respetarnos



Fuente: Carpeta de planificación de la Docente del sexto grado estudiado

Actividades antes de la visita guiada

Inicialmente la visita estaba pautada para el 08 - 12 - 2004, la misma debió tener como finalidad aportar conocimientos básicos al tema de la contaminación. Pero como no se efectuó en la fecha prevista, la docente realizó el día posterior (09-12-2004) una actividad de investigación sobre el tema "Contaminación del agua". Este tema incluye aspectos como: efectos de la contaminación, cómo potabilizar y tratar el agua, su origen, propiedades, definición, estados físicos, distribución, fuentes, funciones y usos. Por lo tanto, con esta sesión se inicia el mencionado tema. Como evidencia se muestra el cuaderno de una alumna en donde se aprecia la actividad desplegada antes de la visita guiada.

Foto N° 14

Preguntas de la actividad investigativa del tema "Contaminación del Agua"

Investigar	Responde y Evidencia
1) Origen del Agua	en forma individual, en nuestra familia y el hombre en la sociedad. Para nuestro consumo, uso y uso doméstico e industriales. El Agua Forma Parte de la Vida Humana, Por Todo los Seres Vivos. Tiene en su Composición un alto Contenido del Agua. Después del Aire que Respiramos el Agua es Nuestra Mayor Necesidad.
2) Definición del Agua	Características Físicas y Químicas del Agua Físicas: El Agua es el Solvente Universal, en ella se disuelve la Mayoría de los Sólidos Conocidos. No Tiene Olor, Color, ni Sabor y es Un Buen Conductor de Electricidad.
3) Origen del Agua	Se Origena en Mares, Ríos, Lagos, Montañas y Aguas Subterráneas.
4) Definición del Agua	El Agua en Uso de los Recursos Naturales Más Importantes para el Hombre y la Usamos Todo los días.

Fuente: Cuaderno de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología de Nieves

Foto N° 15

Desarrollo de las preguntas 3, 4, 5, 6, 7, y 8 de actividad investigativa del tema "Contaminación del Agua"

Química: Las Moléculas de Aguas Están formadas Por: 2 Átomos de Hidrógeno y 1 de Oxígeno.	6) Ubicación de las Principales Fuentes de Aguas Las Fuentes más Conocidas Son: • Fuentes del Río Orinoco • Fuentes del Litoral Caribe • Fuentes del Lago de Valencia • Fuentes del Lago de Maracaibo • Fuentes del Río Cuyuni • Fuentes del Río Negro
4) Estado Físicos del Agua: Sólido: En la Nieve, el Hielo de los glaciares, y los Seguros Polares, el Hielo es Agua congelada. Líquido: Como en la Mar, en los lagos, ríos, arroyos, y Aguas subterráneas. gaseoso: Como Vapor de Agua en la atmósfera.	7) Funciones del Agua en el Cuerpo Humano 83% de Nuestra Sangre es Agua. Esta se compone en Un 70%.
5) Distribución del Agua en el Planeta 97% Aguas Saladas 2% Aguas congeladas 1% Aguas Dulces	8) Usos del Agua Usamos Toda los Días Para Nuestro

Fuente: Cuaderno de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología de Nieves

Para la asignación de la actividad de investigación del 09 – 12 – 2004, la docente entregó a los alumnos un material fotocopiado, con las preguntas a responder, para ello colocó a disposición de cada grupo de alumno, libros de texto: Guía Caracol y Guía Girasol, ambas de sexto grado y folletos sobre el cuidado del

agua y su uso racional de HIDROCAPITAL. En este material se debía buscar las respuestas a las preguntas del material fotocopiado que proporcionó la docente. Durante la realización de esta actividad, los alumnos se reunieron en grupos de seis o cuatro alumnos y desarrollaron la actividad consultándose entre ellos, en los materiales y entre grupos, porque la docente los dejó solos con una pasante y la investigadora en el aula haciendo la actividad. La siguiente imagen constituye un testimonio de lo afirmado.

Foto N° 16

Alumnas con la pasante investigando bibliográficamente las respuestas al material fotocopiado



Esta actividad de investigación bibliográfica desarrollada dentro del aula transcurrió sin ruptura de la rutina, esto es, los alumnos se limitaron a buscar en el material suministrado las respuestas requeridas y luego a transcribirlas en el cuaderno. Esto transcurrió sin reflexionar o discutir sobre la información. Por tanto, se convirtió en una actividad de “relleno” escolar. De esta forma, la actividad introductoria no recibe la atención requerida para iniciar un tema de suma trascendencia en un contexto sociocultural que padece sus necesidades por el vital líquido. Se evidencia cómo el tema del agua no se problematiza en este ambiente escolar. Aquí presenciamos un gran vacío, pues la escuela convierte lo natural en artificial, mediante finos mecanismos didácticos (la cotidiana investigación

bibliográfica, aprender sobre el agua mediante los libros, en vez de una salida a la realidad, a leer e interpretar esa realidad).

Otra actividad que se registró el día anterior a la visita fue la aplicación de una prueba escrita individual a libro y cuaderno abierto sobre el agua. Las preguntas de la prueba fueron dictadas por la docente de la siguiente manera:

8:45 a.m. comienza a dictar la docente – *uno Completa las siguientes oraciones*
– Alumnos cuchichean entre ellos. Docente: – *Letra “a” espacio y después Es distribuida desde las plantas de tratamiento hasta la casa, la escuela por largas tuberías.* Dunit (que es el único que tiene calculadora): – Profesora podemos utilizar la calculadora. Docente: – Sí, pero no es necesario- Dunit: – Vamos a hacer problemas. Daniel propone – Los que están en grupo pueden trabajar en grupo. Docente: – No trata de ser honesto, trata de no consultar con el amigo. Docente: – repite tres veces la pregunta. Hosward: – Ese es un concepto, verdad profe. Docente: – Sí. Luisnel: – Tubería es con “be” larga. Docente: – Sí. Luisnel dirigiéndose a un compañero – Viste. Docente – “Be” El agua que se filtra desde la tierra se denomina. (Repite tres veces la pregunta). Alumnos cuchichean entre ellos. Docente – Seguimos con la letra “ce”, *el proceso mediante el cual las partículas se aglutinan en pequeñas masas llamadas flóculos, acento en fló se denomina, dos puntos y coloca raya.* Daniel: – Fló. Docente – Sí, Fló, Fló - cu - los. *Letra “De” ,la estructura, la estructura, la estructura para almacenar agua, la estructura para almacenar agua, en época de lluvia, en época de lluvia, de manera, de manera, de poder, la estructura para almacenar agua en época de lluvia de manera de poder, la estructura para almacenar agua en época de lluvia de manera de poder, de poder utilizarla en época de sequía, se llama..., de poder utilizarla en época de sequía se llama, dos punto y seguido raya. Repito la estructura, para, almacenar, agua, en época de lluvia, de manera de poder utilizarla en época de sequía se llama, dos puntos raya.* Alumnos copian pero todavía hay unos pocos que cuchichean. Docente – *letra “e” el movimiento, continuo, del, agua, desde la tierra, hasta la, atmósfera, se denomina, el movimiento continuo del agua*

desde la tierra hasta la atmósfera se denomina, dos puntos y coloca la rayita. Alumnos cuchichean. Docente – letra “efe” el agua, el agua, el agua puede ser, contaminada, por, cuatro, tipos, de contaminantes, que son, dos puntos y me nombran los cuatro tipos de contaminantes, pone cuatro rayitas o una sola raya y uno al lado del otro. Algunos alumnos revisan en sus cuadernos y libros. Docente – letra “ge”, el agua que se capta directamente de los ríos se denomina, el agua que se capta directamente de los ríos se denomina dos puntos y coloca una rayita. Joseph – ¿El agua? Docente – el agua, que, se, capta, directamente, de los ríos, se, denomina, dos puntos y coloca una raya. Hosward – Hay que nombrarlos. Docente – Sí, letra “hache” tomar, agua no potable, puede ocasionar, enfermedades, enfermedades, tales como, dos puntos. Dunit – ¿Cuántas hay que nombrar? Docente – Mínimo una. Katiuska – ¿Cuántas? Docente – Una. Hosward – Maestra ¿Cuántas nombramos? Docente lo ignora y dicta – Problema. Hosward le pregunta a un compañero y resuelve su duda. Docente – *Problema* punto y aparte. Alumnos – Ya va. Docente – *En un edificio, en un edificio, de dieciséis pisos, en un edificio de dieciséis pisos, de seis, apartamentos, en cada apartamento, en cada apartamento, vive, vive, una familia de cinco personas, cada persona utiliza, doscientos cincuenta litros de agua potable al día, doscientos cincuenta, litros, de, agua, potable, al, día.* Abran signo de interrogación Hosward – Maestra pero usted nos explica como es ese problema. Docente asiente con la cabeza. Gabriela – Profe pero usted no nos explico como hacer ese problema. Docente – ¿Quitamos ese problema, ella no se siente en capacidad? Raymond – ¿Quién? Orlairis – Gabriela. Brenda – ¡Pero si ni siquiera a dictado el problema! Raymond – No profe hágalo, ella tiene que ver como resuelve el problema. Alumnos – Hágalo profe, por una no nos vamos a parar. Un alumno se le acaba la hoja y la docente espera que éste consiga otra hoja para continuar con el dictado. Docente – *¿Cuántos litros de agua potable, cuántos litros de agua potable, consume diariamente el edificio?* cierran el signo de interrogación. Comiencen Daniel – ¿Podemos responder? Docente – Sí, piensen bien el

problema tienen que hacer un solo tipo de operación, varias veces, varias veces un solo tipo de operación. Es una sola operación, no es resta, ni división, es una sola operación, yo descubro cual es y la hago varias veces. 9:52 a.m. Miren tienen diez minutos para terminar, docente aclara dudas a los alumnos caminando por el aula, manda a sentar a los alumnos que están pidiendo sacapuntas y borrador a los otros. Vuelve a su escritorio y se le acercan alumnos a preguntar y les explica. 10:10 a.m. recoge los exámenes entra el Profesor de Educación musical a dar su clase.

Las preguntas de la prueba fueron dictadas, actividad común que tienen como propósito ser la estrategia empleada para el desarrollo de los contenidos y de forma ocasional, permite practicar la escritura correcta de algunas palabras. La prueba contiene sólo preguntas de completación y una formulación de un problema matemático para su resolución: “En un edificio de dieciséis pisos, seis apartamentos, en cada apartamento, vive, una familia de cinco personas, cada persona utiliza, doscientos cincuenta litros de agua potable al día, ¿Cuántos litros de agua potable consume diariamente el edificio?”

Los problemas tienen variadas definiciones, pero en este caso al definir el problema este es una situación conocida por el alumno, como es el consumo de agua, de fácil entendimiento porque la viven cotidianamente en sus casa y comunidades; desde la tragedia y las vaguadas el consumo de agua, sobre todo en las zonas afectadas, ha sido racionado hasta el punto que unos días se tiene agua y otros no. También propicia el interés; por implicar la aplicación de operaciones matemáticas a un hecho común de su quehacer diario, por otro lado propicia el conflicto cognitivo para su resolución y presenta varias soluciones. Por ejemplo tiene una con regla de tres o de interés y otra con aplicación directa de multiplicación de todos los datos.

En la resolución del problema, la docente da “pistas” sobre la solución, induce la respuesta, no permite su generación, sino propicia una dependencia de ella del alumno para la solución del problema, no los deja pensar sino se comporta de modo paternalista, al indicarle indirectamente como única vía de solución la aplicación de operaciones que no son resta ni división de todos los datos. Lo que hace que los

alumnos se acerquen a preguntarle cuál operación es, en lugar de partir de sus ideas e intentar encontrar su solución e incluso encontrar una forma original de resolverlo sin la intervención de la docente.

Dejar que el alumno construya la solución al problema, da una diversidad de puntos de vista acerca de cual sería la solución y genera varias soluciones, las cuales al ser construidas por el alumno permite descubrir, recolectar, organizar y estructurar los datos que generaran un aprendizaje significativo.

El no dejar que el alumno actué libremente convierte la estrategia en la aplicación de una operación matemática para la resolución de una cuestión numérica desmotivando la curiosidad, la actitud de búsqueda, el fomento de la capacidad de enfrentar un problema a partir de sus posibilidades sin ayuda de la docente con lo que saben o con lo que tienen.

La actuación de la docente debió propiciar el entendimiento del problema para que los alumnos generasen la respuesta y solucionaran el ejercicio, pero no fue así en su lugar la docente da pistas de la vía de solución que ella considera correcta, y no indica que hay varias formas de solucionar el problema, por lo que tácitamente queda sobreentendido que esta es la única respuesta al decir ella “piensen bien el problema tienen que hacer un solo tipo de operación, varias veces, varias veces un solo tipo de operación.”

La interrogante se resolvía de esta manera eso es cierto, pero el alumno debía primero utilizar sus conocimientos anteriores sobre operaciones matemáticas y poner a prueba sus propios métodos de solución y luego la docente debía dar las pistas, para que sobre la base de las operaciones que probó, descubriese si era suma o multiplicación, a partir de lo que dijo la docente “Es una sola operación, no es resta, ni división, es una sola operación”. O que no diese pistas y le daría oportunidad a los alumnos de usar sus conocimientos de proporcionalidad, en lo referente a la resolución de problemas usando regla de tres. Comenzando con las preguntas ¿Si una persona consume 250 litros de agua diario cuanto consume todas las personas del edificio? ¿Cuántas personas hay en el edificio si tiene 16 pisos, seis apartamentos por piso y 5 personas en cada apartamento? ¿Si hay 5 personas en 1 apartamento cuantas

hay en 6 apartamentos? ¿Si hay 6 apartamentos en un piso cuantos hay en 16 pisos? ¿Si hay 96 apartamentos en el edificio y cada una tiene 5 personas, cuantas personas hay en el edificio? ¿Si en todo el edificio hay 480 personas y cada una consume 250 litros de agua, el agua consumida por todo el edificio será? Con esto no se quiere decir que la docente dejase solos en la resolución del ejercicio a los alumnos, por el contrario se quiere que ella propicie la búsqueda de alternativas que le permitan solucionar el problema, al tiempo que les hace preguntas para propiciar la reflexión sobre lo planteado a manera de que surjan diversos caminos de resolución y no indicar uno solo, que ella considera correcto.

De la observación y su comentario se desprende que no se puede afirmar que la docente instrumente el eje transversal ambiente porque:

- A pesar de que aplicó la resolución de problemas como estrategia, su deficiente uso de la misma, hace pensar que desconoce la metodología y por tanto, la convierte en una aplicación mecánica de operaciones matemáticas inducidas por las pistas aportadas por la docente para hallar la respuesta a la interrogante planteada.
- Aunque se intenta relacionar el tema con el área de matemática a través de la resolución de problemas, no puede afirmarse que existe una correlación fundamentada de las áreas.
- Al usar la prueba a libro abierto, permite que el alumno copie las respuestas directamente del libro o del cuaderno sin pensar o reflexionar acerca de las mismas, las cuales son de respuesta cerrada por ejemplo: e) El movimiento continuo del agua desde la tierra hasta la atmósfera se denomina: _____

Además este tipo de pregunta lleva a la evaluación de conocimiento memorizado, ya que sus respuestas son mecánicas, ellas no requieren razonamiento o construcción de conocimiento por parte del alumno.

En la formulación de preguntas de una sola opción, se limita el pensamiento del alumno por la carencia de la formulación de situaciones que inviten a la reflexión y ubiquen al alumno en circunstancias donde se vea motivado a demostrar su uso de valores de conservación y prevención de la contaminación del ambiente y el agua, hábitos de vida saludable, uso racional del agua, valores ecológico, acciones

proambientales, sentido de pertenencia, responsabilidad social ante la contaminación, comportamiento ético-estético, por nombrar algunos.

Actividades durante la visita

La visita se concretó el día 19 – 01 – 2005, la asistencia no fue masiva por parte de los alumnos, porque algunos de ellos debían asistir a los juegos intercurios y otros estaban en una presentación del coro. En total asistieron veinte alumnos, principalmente los plomeritos e integrantes de la patrulla del agua y la docente del sexto grado. Algunos alumnos se lamentaron por no poder asistir a la misma, como por ejemplo Gabriela, quien con cara de tristeza, dijo: - Ay profe. Docente la mira - La invitación que llegó primero es la que usted va a tomar. Gabriela – Pero profe, yo quiero ir. Dunit, que tienen que ir a cantar – No se puede posponer. Docente – No porque ya se pospuso, era para el 08 – 12 (del 2004). Dunit – Pero profe, no se puede.

Es interesante esta muestra de emoción e interés de ir a esta visita, ya que en si misma demuestra la curiosidad, las ganas de explorar y la emoción por descubrir otros aspectos de la realidad y explorar otros campos de aprendizaje, reafirmando una vez más el espíritu proactivo y ávido de saber de estos alumnos. La visita permite al alumno, interactuar en el ambiente mismo donde ocurre el tratamiento del agua para su potabilización, algo que fue tratado por vía bibliográfica. Por tanto, esta visita les permite contrastar esa visión con la realidad. Por otro lado, les da la oportunidad de vincularse con una actividad laboral desempeñada en su región a pocos kilómetros de la escuela en su misma parroquia. Este ambiente de aprendizaje ofrece al alumno, vivencialmente, pasar de un estado simple de conocimiento a otro más complejo, fortaleciendo el conocimiento adquirido en la actividad del tema Contaminación del Agua del día 09– 12 – 2004.

Dentro de las visitas, ésta puede ser catalogada como guiada, porque consistió en ir a la planta de tratamiento para observar cómo era el proceso de potabilización del agua. La visita comprendió un rápido recorrido por las instalaciones de la misma. Contando para ello con la colaboración de un supervisor de HIDROCAPITAL, el cual muy cortésmente condujo al grupo por la planta hasta los tanques de tratamiento

del agua, los cuales estaban rodeados por barandas de metal, tal como puede verse en las siguientes fotografías.

Foto N° 17

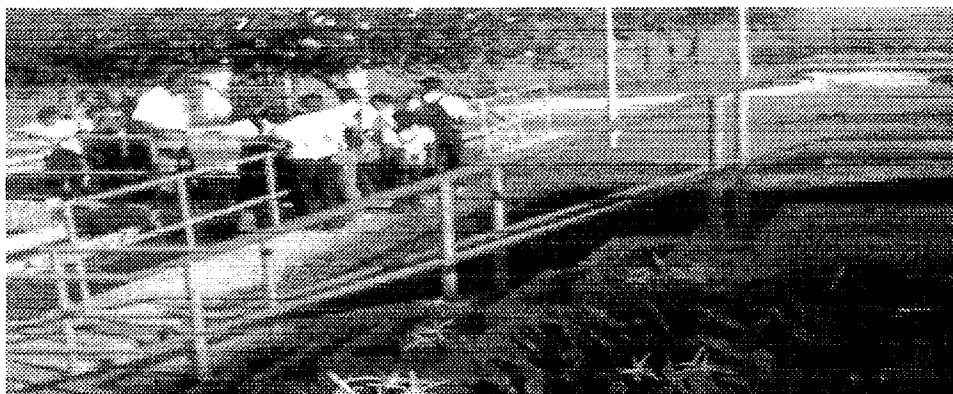
Vista de la planta de tratamiento de HIDROCAPITAL desde los tanques de potabilización.



El supervisor se encargó de mostrar las instalaciones, en lo referente a los tanques de tratamiento y luego en su oficina, les dio a los alumnos algunos folletos sobre la conservación y protección del agua para evitar su contaminación. Como evidencia del recorrido se tiene esta foto.

Foto N° 18

Alumnos y Supervisor en la explicación de la función de los tanques de tratamiento del agua.



Cuando visitamos los tanques, el supervisor explicó de forma concreta el proceso de tratamiento del agua. A continuación se presenta un texto parcial, a manera de ejemplo.

Supervisor – Estos son los tanques de tratamiento — señala un tanque y dice – Aquí son los que sus libros llaman tanques de sedimentación, en éstos el agua deposita por sedimentación el lodo, la tierra que trae del río, así como restos de material orgánico; que si maticas, animalitos pequeños etcétera. (Pausa) Señala hacia otro lado y dice – Aquí, ¿Ven la arena? Alumnos contestan mirando al supervisor en coro – Síii. Supervisor – Esos son los llamados lechos de arena, y hacen la función de un filtro, de un tamiz, porque en ellos se quedan las partículas y el agua fluye hacia abajo limpia de ellas. Gabriela levanta la mano y le dice – ¿Y qué tienen? Solo arena. Luego, el supervisor le explica diciendo – Muy importante tu pregunta, pero no, además de arena estos lechos tienen grava, que es parecida a la arena pero las piedras son más grandes. Gabriela le dice – Aaaaah, gracias.

Tal como se aprecia en el ejemplo, el supervisor explica y responde preguntas de los alumnos de forma precisa y concreta. Mientras que la docente se limita escuchar sin intervenir. Ella se limita a cuidar que los alumnos no se desordenen y se mantengan callados escuchando la explicación. Al respecto, se le preguntó el mismo día: ¿por qué no ayudaba con la explicación?, y contestó “eso le tocaba a él, el tenía que explicar, yo no lo podía interrumpir y hacerle preguntas, eso le tocaba los alumnos, ay no chica, se hubiera visto mal que yo también lo acribillase a preguntas”.

En una visita guiada interviene fundamentalmente la persona que actúa como orientador y la misma va a servir para el aprendizaje y la enseñanza de tópicos relacionados con los contenidos vistos en clase. Por tanto, se presume que la docente intervenga para hacer la contextualización y relacionar lo encontrado en la visita con los contenidos de todas las asignaturas que estén vinculados con el tema. Es decir; se espera que la docente sea una mediadora en la construcción de conocimiento.

Este papel de mediador para la docente de sexto grado está descrito en el CBN (1998: 65).

El docente será un facilitador-mediador del aprendizaje: facilitador al preparar ambientes de aprendizaje que presenten retos para los alumnos asumiendo una actitud ética al tomar en cuenta que sienten y se esfuerzan en su actuación; y mediador al intervenir oportunamente para introducir información...

En esta visita la docente debe aproximarse al papel de facilitador al escoger un ambiente novedoso y excitante para el aprendizaje, cuando toma la invitación de HIDROCAPITAL para recorrer la planta de tratamiento. Sin embargo, se aleja y no aprovecha este ambiente para el intercambio de conocimientos. Por tanto, su papel como mediador es lejano porque evade por completo la interacción didáctica con los alumnos durante la explicación del supervisor. Ella pudo intervenir al final de cada explicación, bien fuese con preguntas o con expresiones que relacionasen los contenidos vistos en clase con lo observado y lo explicado en la visita. Por otro lado faltó la contextualización de lo dialogado en la visita. La atención dada por ella fue punitiva, les llamaba la atención cada vez que dejaban de prestar atención, en lugar de buscar involucrarlos en la actividad a través de alguna técnica o simplemente con preguntas. Esto hace que los alumnos se involucren en situaciones de riesgo al jugar alrededor de los tanques correteándose, ya que un sólo resbalón puede causarles hematomas o la caída a los tanques, los cuales se apreciaron hondos. Ante esta situación se presenta lo siguiente:

La docente – Eliécer, Raymond, Hosward vengan acá, ustedes qué hacen ahí, no se les dijo que nos íbamos, usted – mira Raymond y le dice – Usted no piensa que si se cae como lo sacamos ¿Aaaah?, pero como yo soy chévere, yo soy el mejor a mi no me pasa nada y se le pasa, como respondo yo, como responde la escuela, ¿Aaah? (pausa) – mira a los tres alumnos y les dice – Piensen ustedes ya están grandes, vamos. Docente, alumnos regañados caminan rápido para alcanzar a los otros que van adelante con el supervisor hablando.

Como se apreció anteriormente, el papel de la docente fue de observador, de vigilante de la conducta y de oyente de la explicación del supervisor. Debió propiciar el intercambio de ideas teóricas y previas relacionadas con el ambiente de aprendizaje para actuar, como “la persona encargada de organizar el ambiente socioeducativo

para que se produzcan fructíferas interacciones comunicativas –constructivas, donde ella forma parte del grupo” (CBN, 1998: 63).

En este orden de ideas, a pesar de la intervención de otra persona en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la docente debía acompañar a esa persona y a los alumnos en el proceso, ya que es a ella a quien le corresponde dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su aislamiento del proceso de construcción de conocimiento, se puede considerar una evidencia de su falta de conocimiento acerca del papel del docente en la instrumentación de eje transversal ambiente. Aunque hizo los contactos pertinentes y fijo con antelación desde hace más de un mes la realización de la visita, su falta de intervención desvirtualiza la técnica y su papel en ella. No usa el recurso, que en este caso es el ambiente. No explota la actividad, que en este caso es la visita guiada, no interviene en la técnica de preguntas y respuestas que ejecutan los alumnos y el supervisor, además no registra la actuación del alumno. Tampoco se observó algún instrumento, lista de cotejo o escala de estimación donde se reseñase el desempeño de los alumnos durante la visita.

Esta actividad es vivencial; porque los alumnos ven como se lleva a cabo el tratamiento del agua. Y está relacionada con las dimensiones del currículo que son las líneas de acción pedagógica del eje transversal, tales como: dinámica del ambiente porque es un recurso natural; participación ciudadana; porque todos debemos tratar de no contaminarla para poder evitar su degradación; valores ambientales; porque además de conservarlo y preservarlo, hay que respetarlo como parte integral del ambiente (entre otras cosas); promoción de la salud integral; porque debemos practicar hábitos de vida saludable. No se puede afirmar, que se instrumente el eje transversal ambiente y como razones se encuentran las siguientes:

- El aislamiento de la docente durante el desarrollo de la actividad, hace que ella no guíe el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto la información dada queda parcelada del programa y del PPA.
- El incumplimiento de su papel de facilitador-mediador explicado anteriormente.

– La docente adopta una actitud de vigilante del comportamiento, lo cual limita su papel de mediadora. Esto se percibió cuando unas alumnas se alejan y van solas a los otros tanques. La docente dice – “Rotsen, Daniela, cuidado vengan acá presten atención, a lo que les dice el señor, mañana les voy a preguntar en clase”. O cuando Larkin por oír la palabra patógenos comenta “esos son los que tienen las patas muy grandes – Docente – Silencio escuchen lo que dice el señor”

– La docente no usa el ambiente como recurso.

– Se considera que hubo una explicación adecuada por parte del supervisor. Éste indico hábitos de vida saludable con respecto a los agentes patógenos: Estos agentes patógenos causan enfermedades y contaminan en agua, y por lo general se encuentran presentes en el agua de muchos ríos en nuestro país por causa de la contaminación. Es por ello que no podemos tomar el agua directamente de los ríos, así el río sea un río limpio tenemos que quitarle estos agentes patógenos y la forma usual es hirviendo el agua en las casas. Además, se aclararon dudas de los alumnos, por ejemplo la de Daniela al indicar que para eliminar los agentes patógenos en la planta de tratamiento hervían el agua.

– Y, señor, y dónde hierven el agua aquí. Supervisor – Noo, aquí no hervimos el agua. Daniela – ¿Entonces? Pero no entiendo y los agentes esos, aquí no los quitan. Supervisor – Claro que sí, pero sin hervir el agua, para purificar el agua y quitarle los gérmenes y agentes patógenos, nosotros agregamos unos químicos.

Al tiempo que se crean conflictos cognitivos, por ejemplo cuando se les habla del uso de químicos para el tratamiento del agua;

Robinson – Pero qué químicos son, no son dañinos para nosotros después.

Supervisor – Ya va vamos con calma, primero esos químicos son necesarios para matar a los gérmenes y que no nos hagan daño después, pero las cantidades en que se agregan no son suficientes para que nos hagan daño esos químicos. Alumnos – Aaaah.

Y cuando se le habla sobre la dureza del agua.

Brenda – ¡Cómo! ¿El agua es dura? ¿Cuándo es hielo? Alumnos hablan entre ellos. Supervisor – No, el agua es dura cuando tiene muchos minerales, cuando tiene en exceso hierro, calcio, fosfatos, silicatos, esa es la dureza del agua, cuando es excesiva esa dureza se reduce añadiendo cal débil o hidratada, utilizando zeolita como ablandador.

También se crea curiosidad e interés al nombrar términos novedosos y complejos, por ejemplo el nombre del ablandador Zeolita “Eliécer pregunta – ¿Zeo... qué? Supervisor – Zeolita”.

A partir de estas palabras, la docente pudo haber elaborado una lista de términos y proponer una actividad de búsqueda en el diccionario de su significado y uso. También debió hacer una discusión sobre la salida para contextualizar los términos, para con esta actividad relacionar las áreas académicas con la salida.

- Al terminar la visita no deja o manda a elaborar algo escrito sobre la misma, para retroalimentar lo aprendido en la visita, como por ejemplo a través de la elaboración de un informe, un resumen, discusión o exposición ante los alumnos que no asistieron de lo aprendido.

- Hay evidencia de la carencia de conocimientos previos sobre la floculación, algo que debería ser conocido, pues el día anterior una de las preguntas tenía que ver con eso “C) El proceso mediante el cual las partículas se aglutinan en pequeñas masas llamadas flóculos se denomina _____”. En la visita luego de decir el supervisor agentes floculantes surge una explicación “Robinsón dice con asombro – ¡Flo qué! Supervisor – Floculantes estos se encargan de hacer que se junten las partículas diminutas de materia orgánica y mineral para formar unas de mayor tamaño que podamos filtrar luego”.

Ante todos estos eventos, la docente estuvo como ausente y restringió su papel al de una vigilante que no procura desarrollar el potencial del aprendizaje.

Subcategoría d): Visión de los alumnos de la práctica pedagógica.

En este apartado se recoge las impresiones que los alumnos poseen acerca de la personalidad y quehacer educativo de la docente, contiene las percepciones de los

alumnos en función de sus propias experiencias, por lo que esta basada principalmente en las entrevistas. Algunos de los textos parciales de las entrevistas que se presentan a continuación, permiten visualizar el impacto que tiene la práctica pedagógica y el significado del comportamiento de la docente en los alumnos. En la mayoría de los casos, los alumnos expresaron una buena percepción de acción de la docente. Ésta se resume; en que para ellos, ella es una excelente docente y les enseña mucho, al tiempo que los trata bien y con afecto.

Para Génesis, la docente garantiza su aprendizaje con su dedicación y asistencia realizando acciones en pro de su ilustración, con diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje. La docente planea con anticipación apoyándose en su revisión bibliográfica o en el programa de estudio, repitiendo cuando se requiera la explicación de algún contenido no entendido. Todo esto brindándoles cariño, atención y comprensión. Así se describe en una entrevista realizada el 10 – 12- 2004:

Para que entendamos la clase, nos explica, nos ayuda si tenemos algunas dudas, nos aclara hasta que entendamos y podemos resolver los ejercicios. Dictar, he, he, ejercicios y actividades, como ¿Cuál es la capa donde viven los seres vivos? , ¿Qué es la corteza?, la sedimentación y, y, y,... muchas cosas más Me gusta la escuela, porque uno no sabe cosas, entonces aquí se lo enseñan y uno ya sabe lo que significa y si no se lo dicen otra vez. Y nos ayuda a tener un mejor futuro, me gusta mi maestra porque es muy cariñosa, nos comprende y nos ayuda en lo que tenemos dificultades o queremos lograr. De las estrategias de clase, no se, diálogo, discusión, exposición, aprendizaje vivencial, que es por ejemplo: ir al campo y aprender las cosas en el campo. La maestra Edda para dar clase, Eh busca un tema, eh lo lee, para el siguiente día darnos la clase sobre lo que ella leyó ó sobre lo que le dan en el programa del grado.

Ashley, comparó lo que es la docente de sexto y lo que eran sus maestras de quinto, recordando la actuación de éstas de mala manera y destacando la actuación de la docente como excelente. Indica de forma sutil que la docente aún enferma va dar clase, cosa que ella también indicó cuando se hizo la observación el día 05-10- 2004, en un diálogo que tuvo con los alumnos:

Dunit – Profe usted no se va enfermar ¿Verdad? Docente le contesta con tono afirmativo – Mira este, yo, hasta enferma, vengo a trabajar. Dunit – Sí. Hosward hace gesto de gustarle la respuesta y murmura un - Eyy. Docente les dice en tono de petulancia – Si tengo esa mala propiedad. Daniel le dice – Entonces si venimos a clase todos los días.

Para Ashley, las explicaciones de la maestra tienen su límite y en el caso de portarse mal, no sólo habla, también actúa y sanciona. Todo esto con el único fin de enseñarles y hacer que aprendan bien. Su relato obtenido de la entrevista del día 03 – 05- 2005, describe mejor su percepción acerca de la acción de la docente:

Lo que más me gusta de mi maestra, es que si una persona no entiende la clase vuelve a explicar, ella es excelente, tenemos una profesora excelente y estudiamos lo suficiente, me enseña, este, matemática, ciencias sociales, este ciencias de la naturaleza y lengua, lo hace muy bien, copia en la pizarra y explica la clase, da clase de lo que se refiere el proyecto. La maestra da clase excelente; bien, porque cuando no entendemos algo ella lo repite sea, lo que sea, lo que sea, cuando no entendemos algo explica lo necesario, pero si no entiende y se la tira de bobo (cuando le dicen no entiendo y no sigue entendiendo y se ve que es a propósito y se pone con estupideces) no le explica nada. Cuando peleamos nos dice no, no le pegue respétense y le manda una nota citando al representante, nos ha enseñado mucho, gracias a ella pasamos a séptimo. De ella aprendo mucho: el respeto y las obediencias, las normas de cortesía y las normas del hablar y del oyente. Cuando tiene gripe, a veces, no copia en la pizarra dicta o si no dicta para nosotros aprender bien, aprende a hablar, aprende a dictar, para aprender a tomar dictado nosotros sabemos tomar dictado pero no mucho, porque nosotros teníamos una profesora en quinto grado, pero estaba mucho de reposo y las suplentes que mandaban eran malísimas.

La conducta personal de la docente hacia Nieves hace que la alumna se sienta muy agradecida con ella, parece ser muy cercana y de un gran apoyo, lo que confirma el buen trato de la docente. Dentro de ese cariño que le profesa a la docente emerge

una concepción de gran la capacidad pedagógica de la docente y confirma que la metodología empleada es explicar repetidas veces. Al respecto se tiene lo siguiente:

Investigadora: ¿Si tuvieras que describir con una sola palabra a la maestra sería...? Nieves: Gracias por, Gracias por darme, o sea que he aprendido mucho de ella, muchas cosas he aprendido por ella, ella para, explica (silencio) es que no se como decirte, ella no nos cae a coscorrones, no te grita, no te pellizca, ella habla, explica, normal pues, explicándole a uno que no entiende, este explica....(silencio) Hasta que uno aprenda, ella nos explica hasta que uno aprenda, ella, ella, ella dice esto ¡verdad! ¿Qué no entendiste? Uno le dice que no entendió y después te vuelve a explicar de lo que no hemos entendido Hace debate, exposiciones, exámenes, por lo menos pasa a cada uno al pizarrón para ver si sabe de lo que ella dijo, por lo menos va a dar matemática, ella explica y trata de pasar al pizarrón a casi todo el salón. No me acuerdo que haga aprendizaje vivencial pero, cuando fuimos pa' el parque del Este yo aprendí muchas cosas Umm, Eh,... Cuando yo fui pa', vamos a suponer, cuando las personas ella nos enseña que hay que respetar, las indicaciones que nos dan pues, vamos a suponer, te dicen no te muevas de aquí, estar todos reunidos, ahí se reúnen, ahí mismo no voten la basura en los pisos, mantengan su ambiente limpio y todo eso nos los explica también. Me gusta mi salón de clase, yo pienso que esta bien, por que yo se que no importa si no tienes lo indicado, si no lo tienes lo que importa de verdad es que de clases. Nos enseña conservación este vamos a suponer, este discutimos para relacionarlo con el ambiente, nos dice que mantengamos todo limpio sin una basura en el piso, mantengamos todo como es que es, este, como es que dice cuando uno es es,... aseado. Esto lo hace a veces no en una asignatura específica. Para enseñar valores, Nos, explica, nos dice que debemos conservar las plantas, el aire el suelo, nos dice que debemos ser aseados y mantener todo en orden

Relatos como este muestran la alta percepción que se tiene de la docente y su trabajo como facilitadora del proceso del aprendizaje, el valor que le dan como transmisora de conocimiento y su importancia en la formación del alumno.

A pesar de lo comprensiva y atenta que pueda ser, también está su parte humana si se siente mal o esta enojada por el desorden u otro factor, no explica repetida veces, aunque siempre que surge un problema conversa con los alumnos para solucionarlo. En cuanto a cómo se maneja con los recursos presentes en el aula, los alumnos opinan que esta bien, ya que la responsabilidad del aprendizaje es compartida con los alumnos y que la docente se esfuerza para que aprendan, pero si el alumno no pone de su parte entonces no aprenderá. La metodología depende de que asignatura vaya a impartir, por lo general explica y asigna unas actividades para desarrollar en el aula.

Robinsón, nos comenta lo siguiente:

Una maestra buena que nos enseña bien, que es amable y este, cariñosa y trata bien a los compañeros y a mi también, pareciera mi segunda madre bueno ella es muy, como será es que no se, porque con una sola palabra no la puedo describirla a ella es muy comprensiva también, para mi, mi salón tiene lo apropiado para aprender y que ellos no aprendan es otra cosa. Bueno primero la maestra enseña muy bien cada vez que abrimos el proyecto nos da lámina para que entienda, si es que nos da un proyecto y en el televisorcito podemos ver un video ella lo trae, los lunes que nos toca es ciencias y lengua primero tenemos lengua nos da la clase que nos va a dar, primero nos da la clase pone 5 o 6 actividades, si respondemos las actividades rápido nos da ciencia, igual nos pregunta y a veces nos pone a investigar en los libros, pero primero los lunes siempre tenemos educación física si nos alcanza el tiempo tenemos ciencia. Nos manda trabajos exposiciones investigaciones y nos da clase acerca del proyecto. La maestra les dice a los alumnos para escogerlo. Ella nos manda trabajos y búsquenlo en la biblioteca, busque en los libros si quieren sacar buena nota háganlo bien. Explica, eso depende de cómo este de humor si esta de mal humor explica una sola vez y no más o sino varias veces, si alguien habla mucho o se porta mal ella pide que le expliquen para ver quien tiene la razón si uno tiene la razón exacta y dice la verdad lo defiende a el si el otro tiene una mentira pierde él. Mi maestra es excelente, me gusta mucho por como me trata,

ella nos manda trabajos, exposiciones por ejemplo: la cultura de los países, la última fue de los países desarrollados, yo busque en la biblioteca consulte en encarta sobre los países que expuse o sea Estados Unidos y Rusia sus industrias su energía y sus cosas en esa exposición me di cuenta que Venezuela puede ser un país desarrollado pero la mala administración no lo ha permitido, debates no. A veces nos manda preguntas que si en tu comunidad hace falta agua, en tu comunidad o tu escuela hace falta el agua y uno tiene que responder o si preguntas del libro.

En época de lluvias, justamente lunes y martes de carnaval los estragos causados por las mismas ocasionan la suspensión de las actividades escolares, en los meses de febrero y marzo, luego del asueto de carnaval. Al reiniciar clases a mediados de marzo son muy pocos los alumnos que asisten, ya que muchos de ellos se encuentran comunicados y alojados en casa de familiares en Caracas o en refugios, motivo por el cual la docente se las ingenia para hacerles llegar una guía de ejercicios de las áreas de Matemática y Lengua para que practiquen en su casa y así no pierdan tiempo mientras se acomodan las cosas. De esta manera la docente, dentro de lo que cabe, se preocupa por la formación de sus alumnos y ellos se dan cuenta de esto, lo que les da otro motivo para quererla.

Estas percepciones de los alumnos indican que para ellos, la docente es una persona amable, una amiga, su segunda madre a la que quieren mucho y respetan. Que sabe su trabajo y lo desempeña bien, de la cual no solo se aprenden conocimientos académicos, sino también se forman en valores. La visión que tiene de la práctica pedagógica es la mejor comparada con la maestra y las suplentes del grado anterior, para ellos su metodología de explicar repetida veces hasta que aprendan es lo mejor. Además ellos consideran que aprenden con las estrategias que usa la docente, y que al estar ella como mediadora del aprendizaje no hace falta en el aula nada más, porque toda la carencia de los recursos la suple ella con su explicación y dedicación.

Aunque las percepciones que manifiestan los alumnos acerca de la docente fueron favorables, en sus testimonios se describe que predominan como estrategias de clase, el dictado de contenidos y la copia del pizarrón y como metodología la

explicación repetida del contenido. Y para aquellos alumnos que no prestan atención en clase, lo que hay es una sanción, previa discusión del problema. La violencia escolar se controla primero hablándoles e inculcándoles el valor del respeto y luego tomando medidas para la intervención de los padres.

Por otro lado no se evidencia en la práctica pedagógica, la presencia de una sólida formación docente que le permita operacionalizar el eje transversal ambiente. En la siguiente subcategoría se describirá ampliamente este aspecto de la docente.

Subcategoría e): La formación docente

La formación docente constituye uno de los aspectos claves a examinar en este estudio, pues la práctica pedagógica desplegada se encuentra fuertemente influenciada por las concepciones epistemológicas que maneja el docente. En esta subcategoría se registra y describe la formación de la docente sujeto de estudio. La información aquí descrita surge de conversaciones informales sostenidas con ella y de una entrevista realizada en varias sesiones. Esta información se contrasta con lo que establece el CBN (1998), con respecto a lo que debe ser la formación de un docente de sexto grado.

En las primeras observaciones entre los meses de septiembre y octubre se apreció que estaba haciendo los últimos méritos para graduarse en Educación Integral y como hablaba de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL] se creyó que su estudio de pregrado lo estaba realizando allá. En enero me enteré que estaba haciendo gestiones para beneficiarse del convenio, del Ministerio de Educación y Deportes y la Universidad Santa María, para realizar estudios de postgrado y luego en una entrevista con ella en el mes de mayo, salió a relucir que realmente se había graduado de la Universidad Simón Rodríguez de Licenciada en Educación Integral.

La docente realizó varios comentarios sobre su formación, uno de ellos, se efectuó el día 12 – 01 – 2005, durante una sesión de entrevista. A continuación se presenta un texto parcial de la misma.

Investigadora: en tono cordial y como de curiosidad le pregunte – tú eres bien jovencita, tu casi no tienes años de servicio, ¿no? **Docente:** contesta en tono como si le causara gracia lo que le dije – *Uf, yo estoy desde muy jovencita.*

Investigadora: – Sí ¿A qué edad comenzaste a impartir clase? **Docente:** – *Ay, Dios tendría que sacar cuentas. Ay chica, como a los veinticuatro años, o menos, bueno pero no aquí (la Escuela Bolivariana Capitán de Navío “Felipe Santiago Esteves), aquí tengo seis años.*

Investigadora: – O sea desde que comenzó la escuela. **Docente:** – *Sí.*

Investigadora: – ¿Cómo cuantos años tendrías entonces de servicio? **Docente:** mira hacia arriba piensa y dice – *A ver, como trece, seis en la escuela, es decir aquí (la Escuela Bolivariana Capitán de Navío “Felipe Santiago Esteves).*

Investigadora: – ¿Por qué escogiste la docencia como profesión? **Docente:** con cara de nostalgia, un brillo muy bonito en los ojos y una sonrisa contesta – *Porqueee, desde chiquita me gustaba y jugaba a la maestra, yo era la maestra (hace una pausa corta y termina diciendo) siempre me había gustado.*

Investigadora: – Tu siempre llegas temprano vives cerca. **Docente:** – *Nooo, yo vivo en Maiquetía muchacha, a veces se arman unas colas que bueno, no llego temprano. Pero sí trato de llegar a la parada más temprano, para llegar a la formación de la mañana.*

Investigadora: – Tu eres como muy amorosita con los niños, así eres también con tus hijos. **Docente:** – *Nooo, yo no tengo hijos, tengo una sobrina que me trata como su mamá porque nosotros la criamos y ella dormía conmigo, de hecho duerme conmigo, a veces me tumba, hija. Pero no, no tengo hijos, (en tono normal), bueno más adelante ya se verá, pero a quien no le da hijos Dios, el diablo le da sobrinos, no es así que dice el refrán (y se ríe).*

Investigadora: – Ah entonces vives con tu familia. **Docente:** – *Sí, vivo con mi mamá y mi papá, en su casa.*

Investigadora: – O sea estas tranquila, no te has casado. **Docente:** – *Bueno, sí, estoy tranquila.*

Esta docente es maestra por vocación, con una apariencia joven, de aproximadamente 37 años de edad, de los cuales 13 lleva en Educación Básica primera y segunda etapa. Seis de éstos, en la escuela en estudio. Se considera que la

docente es responsable, puntual, cariñosa con los alumnos, humilde y tolerante. Además, en su formación académica cuenta con un título de técnico en pedagogía, de la cual se tuvo conocimiento fortuitamente en una conversación informal el día 18 – 05 – de 2005. Aquí, ella hablaba sobre su formación como psicopedagoga.

Investigadora: – Tú como que si aprendiste bien lo de psicología. **Maestra de cuarto grado:** – Ella es técnico en eso, tu no sabías, Edda ¿Tu no le contaste?

Docente: – *Nooo, como no me había preguntado.* **Investigadora:** – Sí tú eres

Técnico Superior, ¿En qué? **Docente:** – *En Psicopedagogía, bueno a mi me propusieron para el cargo de ella (el de la psicopedagoga), lo que paso fue que yo no quise, si yo quisiera estar ahí, yo estaría pero no yo no quiero, a mi me gusta más estar en mi aula con los niños día tras día. La Directora quería, ella me decía, Edda acepta anda, (con tono de satisfacción dice) pero no yo lo dije que no. Me gusta más el aula, los niños estar con ellos.* **Investigadora:** – Pero

como psicopedagoga también estarías con ellos. **Docente:** – *Pero no es lo mismo, el contacto no es tan cercano, eso se pierde, porque uno pasa a ser un apoyo, no el docente que esta con ellos todos los días, no es el que los forma, el que tiene esa satisfacción de verlos aprender.* **Investigadora:** – ¿Por qué la

directora te quería en ese cargo?. **Docente:** – *No se, debe ser porque yo ya tenía tiempo aquí, y como era ya graduada pues cumplo con las competencias que se requieren para él, o a lo mejor era para no traer otro de afuera.*

Investigadora: – Aaah, okey. Tienes mucho en la escuela. **Docente:** – *No como seis años.* **Investigadora:** – ¿De qué tecnológico te graduaste tú?.

Docente: responde con orgullo – *Yo soy Técnico en Pedagogía del Instituto Universitario Monseñor de Talavera.* **Investigadora:** – ¿Dónde queda eso?.

Docente: – *En Chacao.* **Investigadora:** – Ah, ah, ¿Cuánto tienes de graduada?

Docente: – *Como trece años.* **Investigadora:** – Y de Profesora de Educación Integral del Pedagógico de Caracas, te estuviste mucho en la carrera o no.

Docente: – *Nooo, yo no me gradué ahí.* **Investigadora:** – Nooo. **Docente:** –

No. **Investigadora:** – Entonces de dónde eres graduada tú, porque como siempre hablas del pedagógico, yo pensé que tú eras de allí. **Docente:** – *Nooo,*

chica yo me gradué fue de Licenciada en la Simón Rodríguez. Investigadora: – Y cuánto te estuviste. Docente: – Lo normal, cinco años. A pesar de que trabajaba y estudiaba. Investigadora: – Edda a ti te gusta hacer cursos. Docente: – Sí, bueno si se puede.

En la historia profesional de la docente se reporta como una profesional graduada dos veces en el área educativa y en proceso de un nuevo mérito académico en estudios de cuarto nivel. Estos méritos académicos la postulan para ser la psicopedagoga de la escuela, pero ella escogió dedicarse a una sola sección, pues prefiere interactuar más cercanamente con los alumnos, para lo que con gusto se formaría constantemente ya que esta dispuesta a hacer cualquier curso relacionado con educación que la escuela le permita. Con respecto a su actualización la docente, comentó el 09 – 03 – 2005 en una conversación informal, lo siguiente:

Docente: – Taller que sale y aquí me dejan ir yo voy, no voy a desaprovechar la oportunidad, por ejemplo los del agua de Hidrocapital, para la formación de la patrulla del agua, la ejecución del programa el plomerito escolar, la organización de los concursos sobre poesía, canto, o conocimiento sobre el agua y su tratamiento. Investigadora: – Tú has hecho sólo talleres así nada más. Docente: – Noo, por ejemplo en estos días que tú viniste y yo no estaba, estaba en un taller de danza auspiciado por el Ministerio, que luego nos van a evaluar lo aprendido ahí. Investigadora: – ¿Cómo? Docente: – A través de una puesta en escena con un alumno o alumna, uno cuadra su número, lo ensaya con el alumno y luego, se lo presenta ellos y de acuerdo a cómo lo haga el niño uno obtiene su calificación. Investigadora: – O sea que tienes que ponerte a ensayar. Docente: – Si, y no sólo eso, sino lograr que se haga bien porque de ese baile depende mi calificación y mi certificado de aprobación del taller

En estos talleres de formación cuenta con el aporte de HIDROCAPITAL para la formación de patrullas del agua, escolares y la brigada de plomeritos. En los mismos se tratan de formar a docentes y alumnos para implementar programas que buscan crear conciencia sobre el uso racional del agua. Como se vio la docente esta

dispuesta a formarse y en las observaciones se apreció como implementaba lo aprendido en los talleres de HIDROCAPITAL, en lo referente a la formación de la patrulla escolar y los plomeritos, y al preparar a los alumnos para la prueba que aplica HIDROCAPITAL, como parte de la formación para la conservación y uso racional del agua. Esto contrasta enormemente con su práctica pedagógica, en donde se describió su papel de vigilante durante la visita a HIDROCAPITAL. Lo cual nos induce a pensar que la información ofrecida en estos talleres no logra ser internalizada por los docentes, por múltiples razones; una de ellas pudiera ser la falta de seguimiento, la carencia de compromiso.

A la docente le llegan invitaciones a diferentes talleres, pero le resulta imposible asistir a todos ellos. En relación a los talleres del Ministerio de Educación y Deportes, la docente comentó: que cuando se realizó los talleres de la Reforma Educativa todos los docentes participaron, pero ella no recuerda mucho de lo que se explicó ahí y lo que recuerda le indica que era mayormente informativos, y no indicaban cómo se operacionalizaba la reforma a nivel escolar. Esto se evidencia en una sesión de entrevista el 15 – 11 – 2004: “A mi me vendieron el proyecto y me hablaron de los ejes, pero yo no me acuerdo”

En cuanto a formación sobre los principios curriculares, entre éstos la transversalidad y Educación Ambiental, comentó el mismo día

Investigadora: – Entre todos esos talleres que has realizado tú has hecho alguno de Educación Ambiental. **Docente:** respondió de forma precisa, pero como decepcionada. – *No.* **Investigadora:** – ¿Cree usted que es necesario basar la praxis pedagógica en alguna teoría o corriente filosófica? **Docente:** – *Una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, estoy de acuerdo pero en la realidad, cuando vas a la práctica esa teoría no te sirve.* **Investigadora:** – ¿En qué paradigma se basa su praxis pedagógica, o qué corriente filosófica le sirve de base para impartir sus clases? **Docente:** – *Constructivista, porque me gusta que los niños aprendan haciendo.* **Investigadora:** – ¿Por qué el nuevo modelo curricular se centra en la transversalidad? **Docente:** – *Porque según el diseño tradicional los ejes transversales no se tomaban en cuenta, el alumno se le*

preparaba para el momento, con estos ejes se prepara para la vida.

Investigadora: – *¿Qué teorías cree usted que sustentan la transversalidad?*

Docente: – *No sé, a mi me vendieron el proyecto y me hablaron de los ejes, no me acuerdo, y para desarrollar mi P.P.A. ¿No?*

Investigadora: – *¿El eje transversal ambiente, en qué se basa?*

Docente: – *No sé, trata de relacionar al niño con el área que le está rodeando, la naturaleza, todos estos recursos naturales que le están rodeando dentro de ese entorno, en la escuela (cara de*

incertidumbre)

Investigadora: – *¿Por qué se inserta en segunda etapa y no desde de la primera?*

Docente: – *De repente, porque el niño está en otro estado de madurez, de repente porque el niño tiene más conciencia de ese estado de*

conservación.

Investigadora: – *¿Cuál cree usted que es el objetivo de la inserción del eje transversal ambiente?*

Docente: – *Es como materia, porque como valor, sí, como eje transversal por concientización.*

Estas repuestas revelan lo que en las observaciones se había inferido; la carencia en formación sobre Educación Ambiental y los principios curriculares que orientan la reforma curricular de la Educación Básica. Además, revela confusión de conceptos con respecto a las corrientes del pensamiento, porque dice que aplica el constructivismo y se contradice al expresar que la teoría en la práctica no sirve. La docente reconoce que no está clara en cómo se instrumenta el mencionado eje. Ella lo conceptualiza como materia, como un valor, como un mecanismo de concientización, lo que demuestra las debilidades en su formación en cuanto a la transversalidad, como principio curricular. Ante ello, la docente se justifica manifestando lo siguiente:

La información que nos dieron fue muy teórica y no indicaron cómo instrumentarlo, nos dijeron que teníamos que crear y que ingeniáramos las nosotros mismos sobre cómo íbamos a aplicar el nuevo diseño curricular, que ellos no nos iban a dar recetas, que no habían recetas que había que crear, pero no sé, sería que íbamos a crear como dar clase, no sé.

Este testimonio coloca en evidencia la carencia de una sólida formación docente. El no tener claro cómo trabajar con el currículo escolar se traduce en una

incongruencia entre los fundamentos teórico-filosóficos y la práctica pedagógica. En consecuencia, es una práctica pedagógica sin un referente teórico que la soporte y la fundamente. Esto se traduce en la utilización de una metodología pedagógica tradicional, aunque oralmente se declare constructivista.

En cuanto a la formación del docente, el Currículo Básico Nacional [C.B.N.] indica que el docente debe estar formado para estar atento a los cambios cualitativos en sus estructuras cognitivas que evidencien el progreso del sujeto. Además debe poseer una formación en aspectos del desarrollo evolutivo (lenguaje, desarrollo de pensamiento, desarrollo afectivo, valores), en áreas del conocimiento y medios pedagógicos que lo conviertan en un conocedor, capaz de atender a los alumnos en sus necesidades comunes e individuales de aprendizaje.

De los hallazgos se desprende, que la docente está formada académicamente en muchos aspectos, pero en los referentes a la instrumentación del eje transversal ambiente, su formación es precaria por lo que necesita un “reforzamiento”, capacitación y una apertura al compromiso. Como es docente por vocación muestra disposición a mejorar su formación para optimizar su práctica pedagógica, al respecto mencionó el día 09 – 03 – 2005, lo siguiente:

“Ya que todo lo que sea en bien del aprendizaje del niño bienvenido sea, a mi gusta que ellos aprendan y si hay algo que lo facilite y yo tengo conocimiento, lo aplico”.

Además en las observaciones se constató, que muestra preocupación por sus alumnos. Esto es evidente cuando atiende las dificultades del grupo por el bajo aprendizaje en las diferentes áreas curriculares. Es responsable con su trabajo, durante el tiempo de observación, se apreció que sus faltas fueron por causas justificadas. En una ocasión manifestó: “yo hasta, enferma vengo a trabajar”.

Todo lo anterior indica que la docente necesita reflexionar sobre su formación en la instrumentación del eje transversal ambiente y que está dispuesta a recibir y aplicar la misma. Motivo por el cual, se presume que la falta de instrumentación de eje transversal ambiente, se debe entre otras cosas a la falta de formación en la misma.

Categoría 3: El Contexto Ambiental dejado por la Tragedia de Vargas de diciembre de 1999.

En este apartado se incluyen la visión de los alumnos y la docente del sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas, en relación al fenómeno del deslave e inundaciones que se convirtió en la Tragedia de Vargas. Dentro de estas visiones se describe el contexto ambiental, dejado por la tragedia de Diciembre de 1999 y sus posibles conexiones con el ambiente escolar, mediante la instrumentación del eje transversal ambiente.

Subcategoría a): La visión de la docente sobre la tragedia de Vargas:

El ser testigo o víctima de un fenómeno ambiental puede modificar la percepción que se tenga del ambiente y su conservación. En la docente, la llamada Tragedia de Vargas no tuvo, según ella, mayor efecto e incluso opina que en los alumnos tampoco. Al respecto en una entrevista realizada el 19 – 10 -2004 comentó:

Investigadora: – ¿Cómo le afectó a usted o a los alumnos la tragedia de Vargas? **Docente:** – *Ni a ellos, ni a mí, tu vez niños afectados, pero no psicológicamente.* **Investigadora:** – ¿Ha incidido de alguna manera la tragedia de Vargas en su concepción sobre el ambiente? **Docente:** – *No.* **Investigadora:** – Y en la de los alumnos. **Docente:** – *Tampoco.* **Investigadora:** – ¿Ha incidido este hecho en su práctica pedagógica? **Docente:** – *No para nada.* **Investigadora:** – Hay gente que dice que esto fue un pase de factura de la naturaleza contra el hombre por sus constantes actividades dañinas contra el ambiente ¿Usted que cree? **Docente:** – *Bueno puede ser.*

La docente afirma que a ella no le afectó, porque la casa donde vive está ubicada en una zona donde no hubo deslave, derrumbamiento e inundaciones. En cuanto al criterio que tiene del impacto en los alumnos, este es ambiguo en esta oportunidad nos afirmó que no les afectó, pero en otra oportunidad asevera que este

tema no es bueno tratarlo mucho porque se pueden avivar recuerdos traumáticos para los alumnos., lo que indica que si cree que algunos fueron afectados por la tragedia, para confirmar lo anterior se presenta este texto parcial de una entrevista realizada a la docente el 12 – 11 – 2004:

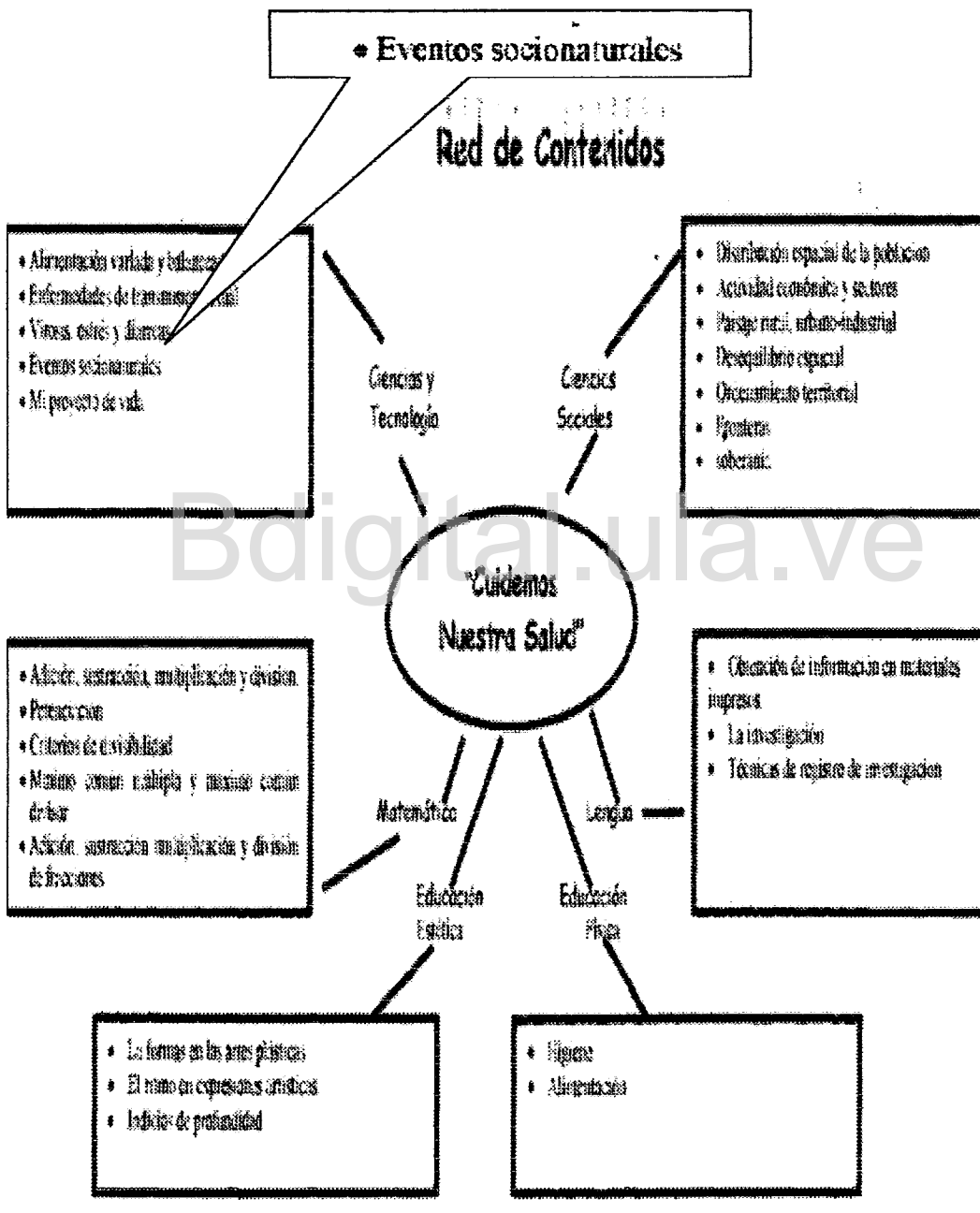
Investigadora: – ¿Considera necesario abordar el tema de la tragedia de Vargas en su práctica pedagógica? **Docente:** – *Sí.* **Investigadora:** – ¿Por qué?

Docente: – *En lo de, los fenómenos y medidas que debe tomar antes, durante y después, y se le presenta entre las intervenciones de los niños que abordan el tema dejarlo que aflore, pero eso no es bueno estarle recordando, uno no sabe si tiene traumas.*

Considera que abordar como tema la tragedia de Vargas en su práctica pedagógica puede tener efectos negativos en los alumnos. Durante las observaciones se apreció que no se trata el impacto de las actividades humanas sobre el ambiente y el impacto de fenómenos naturales en las dichas actividades. Pero contradictoriamente se encontró en la planificación específicamente en el PPA de enero a febrero “Cuidemos Nuestra Salud”, el contenido Eventos Socio Naturales relacionados con este tema, el cual tenía como actividad realizar exposiciones cortas donde resaltan los siguientes tópicos: enfermedades de transmisión sexual, virosis, estrés y diarrea, eventos socio naturales. De las cuales deben anotar en el cuaderno las conclusiones, y que por falta de tiempo no se ejecutaron. Se conoció por la docente que no se hicieron y se cambiaron por un trabajo, quedando sin hacerse la discusión, exposición y anotación del tema a exponer por falta de tiempo. En esta forma los temas de interés para el alumno son dejados al descuido. En el gráfico se aprecia la planificación prevista

Gráfico N° 6

Red de contenidos del Proyecto Pedagógico de Aula “Cuidemos Nuestra Salud” de los meses de enero y febrero (para más detalles ver anexo N° 2)



Fuente: Carpeta de planificación de la Docente del sexto grado estudiado

En otro orden de ideas, la docente considera que la tragedia de Vargas para los habitantes tuvo un impacto general que se manifestó en lo ambiental, económico y social. En lo “Ambiental: la estructura se modificó, en lo económico: muchos perdieron sus trabajos En lo social: muchos familiares se tuvieron que separar contra su voluntad, y en el plano de lo político: no”. También opina que se pudo prevenir la futura ocurrencia de hechos similares: “al hacer estudios sobre la tragedia, orientando a la población que los lugares eran no aptos para construir, para que se muden las personas en riesgo y no lo vuelvan a estar”.

En cuanto a las causas de la tragedia, éstas son variadas, pero la docente considera que “todo fue a raíz de que se tomaron los cauces de los ríos para hacer poblaciones por el sobre poblamiento que había en Vargas, se construyeron en zonas no aptas”. En esta percepción reconoce la responsabilidad humana en la tragedia y hace alusión al urbanismo no planificado que contribuye a un mayor impacto de los fenómenos ambientales en las comunidades, también evidencia el uso irracional de la naturaleza por el hombre a través de sus decisiones irresponsables como cambiar los cauces de los ríos para construir, allí desarrollos habitacionales que quedan en situación de riesgo ante el incremento del caudal de los ríos y su desbordamiento.

En cuanto a la creencia del “pase de factura” de la naturaleza por estas decisiones irresponsable, ella opinó “no, no creo, es más bien consecuencia de nosotros mismos”

De todo lo anterior, se desprende que la docente considera que la tragedia de Vargas, se origino no sólo por culpa de la naturaleza sino hay una responsabilidad humana, pero ella no procede a enseñarles esto a los alumnos. Ella no se siente comprometida a insertar esta visión como un contenido programático. Se pierde una valiosa oportunidad de enseñarles este conocimiento y pasa el objetivo sin discutirlo, aunque planificó una exposición no la hace por falta de tiempo. Desaprovecha la oportunidad para contextualizar el contenido de los fenómenos naturales y de desarrollarlo actividades que generen un conocimiento que es necesario en los alumnos, para que superen las percepciones erróneas que fue sólo culpa de la

naturaleza y puedan prevenir dentro de sus posibilidades a sus padres para que no se vean envueltos en situaciones similares.

Se aprecia la falta de discusión de este tema, porque la docente desconoce en qué magnitud fueron afectados los alumnos, por un lado cree que no y por el otro, piensa que algunos tienen traumas, pero no aborda la situación con sus padres o con los alumnos. No hay abordaje de la Tragedia de Vargas en la práctica pedagógica y no existe conexión con el eje transversal ambiente en el tratamiento de la Tragedia de Vargas.

Subcategoría b): La visión de los alumnos sobre la tragedia de Vargas

Considerando que las experiencias son únicas, en tanto que pueden ser consideradas como vivencias personales, pero que a la vez las construimos con el “otro” o partir de lo “otro”, las lecturas que hacen los niños en relación a la Tragedia de Vargas, son variadas, plurales y a la vez singulares, puesto que todos los niños sujeto de estudio, la vivieron en forma diferente. Por tanto, tienen perspectivas diferentes y únicas. De acuerdo a sus testimonios, podemos agrupar estas lecturas en dos tendencias, para efectos de análisis. Una tendencia, en la que se señala como posible causa de la tragedia: la naturaleza y que la misma no se pudo prevenir. La otra, agrupa los testimonios de los niños que consideran que en el origen de la tragedia aparece involucrada la responsabilidad del hombre y el tipo de relaciones que éste ha establecido con la naturaleza.

En ambas tendencias se percibió que los niños carecen de una visión globalizadora e integradora acerca del fenómeno y sus efectos en la población. Pues en las explicaciones y descripciones están dominadas por percepciones que consideramos espontáneas o lo que los constructivistas han denominado “concepciones ingenuas”, para hacer referencias a aquellos conocimientos parciales que proceden más de nuestro campo perceptual que de explicaciones más sistemáticas, en tanto cercanas a las dadas por las ciencias. No obstante, todas esas percepciones o concepciones espontáneas constituyen potentes instrumentos didácticos para iniciar y consolidar estructuras conceptuales y cognitivas que puedan

promover en los niños aprendizajes significativos, que los induzcan a construir lecturas o interpretaciones más ricas y profundas sobre lo que vivieron. Este debería ser el papel de los ejes transversales (en teoría), sin embargo la escuela continúa anclada a su ritualidad, a esa ritualidad que desprecia los saberes del niño. Estos testimonios dan cuenta de cómo la escuela se desconecta de esos saberes y vivencias de los niños.

Las preguntas sobre las percepciones y vivencias en relación al fenómeno y tragedia se hicieron en diferentes meses. Los alumnos entrevistados en Octubre fueron afectados por la vaguada de febrero y abril del presente año. Es necesario notar que los alumnos fueron afectados por estos fenómenos naturales de manera diferente, algunos fueron protagonistas directos, mientras que otros la vivieron o experimentaron en forma indirecta. Por tanto, su ubicación en los escenarios les permite hacer lecturas variadas pero intensas.

La definición de “tragedia” desde la visión de los niños

Acerca de lo que piensan se tienen varios testimonios, de los cuales se obtuvo su definición de la Tragedia de Vargas, por ejemplo en una entrevista realizada el 20 – 04 – 2005, los alumnos definieron “la tragedia de Vargas” como: “montañas que se vienen abajo, ríos que por la basura no siguen su cause” (Yoliset), “muchos muertos y hubo bastantes damnificado y se tuvieron que mudar de su casa” (Jairy), “Que murieron muchas personas, aja y que hubo una catástrofe... sucedió algo malo en una parte, como ejemplo cuando se desbordo los ríos y hay muchas personas muertas” (Jimmy), “se destruyo el paisaje se destruyeron muchas cosas ojala no hubiese pasado” (Daniel) “La tragedia es para mi lluvia que afecta las casas” (Orlairs), “Hubo muchos muertos danificados gente que perdieron su casa, niños que quedaron sin padres y murieron ahogados, el río se salió, fue cosa muy fea” (Nohely), “que se salieron los ríos y estaban asustados la gente, se llevo como a una cantidad grande de personas” (Larkin) “Muchas personas murieron, mujeres hombres niños, bebé. Sobre todo los delincuentes saquearon violaron a muchas personas aprovechando ese momento” (Katiuska) “mucho derrumbe mucha gente perdió su vida, no tenían

comida muchos quedaron pobres, le tumbo esa casa ese malvado río” (Carlos), “La tragedia hace que uno pierda su casa porque no se hace que la gente se muera que la gente se asuste y que rompa las calles, que romper el suelo por donde pasan los carros pa’ venir pa’ la escuela y a mi no me gusta” (Mariangelis).

La tragedia representa para estos niños un escenario de destrucción, pérdidas humanas y materiales, cambio de vida, incertidumbre, impotencia y podría haber más palabras para representarla.

Las posibles causas de la tragedia: desde la mirada inocente de los niños.

Como posibles causas del fenómeno y de la tragedia, los niños manejan nociones referidas al hombre y al tipo de relaciones que éste ha establecido con la naturaleza. Sus testimonios se circunscriben a señalar los efectos de la contaminación, los cuales se revierten transformándose en un círculo peligroso.

Así, en el testimonio de Bárbara, el hombre aparece como protagonista central: “nosotros mismos por contaminar los ríos, por construir casa a los lados de los ríos sabiendo que eso es peligroso, si vuelven a construir eso se lo va a llevar los ríos eso le pasa para que tome escarmiento”.

Mientras que para otros, la imaginación no puede atrapar el origen de la tragedia, pero tienen sus sospechas. Este es el caso de Orlairis, quien manifestó: “las causas no, no sé, pero sé que los ríos involucrados en la tragedia y la vaguada hay que cuidarlos, porque si llueve, eso se derrumba, eso se salen los ríos, se salen del lugar donde están y derrumban las casas, porque el río está cerca de esas casas, porque al llover el río sube”.

¿Se pudo evitar la tragedia? Los niños opinan:

La mayoría opina que no se pudo haber evitado, porque “Uhm uhm uhm, si, no vale, no porque la naturaleza no sabe lo que hace, porque eso es mentira que yo voy a decir para y deja de llover. Bueno como, broma, como un bosque que tiene mata y la fruta esta madura y que cae, ya” (Elicer). Y una minoría dice que “Si, no echando basura para que siga su cause” (Jairi), y “no construyendo en sitios de los

ríos” (Bárbara). Y otros, dicen que depende de las circunstancias, por ejemplo, Yoliset explica que: “Depende, porque si no llueve, no crecen los ríos”, Rotsen “Si, por que por lo menos, que echamos basura en los ríos entonces eso se va en las, donde están los ríos crecido más se desbordan los ríos mientras más basura trae, muebles, de todo, más va creciendo el río; más basura trae entonces eso se va a la playa que contamina todo” . Daniela comenta: “No, porque eso es algo de la naturaleza”.

Se puede apreciar diversas percepciones sobre el origen de la tragedia, las cuales surgen de las experiencias de los alumnos en la misma y de cómo la experimentó cada uno. En todo caso, hay una referencia al hombre como actor central en el escenario de la tragedia.

La visión de los niños protagonistas de la tragedia

En cuanto a los afectados directamente, su ambiente fue cambiado por los derrumbes, deslaves e inundaciones, lo que hace que cualquier lluvia incite en ellos una sensación de inseguridad, ya que muchos siguen viviendo cerca de cualquier cuerpo de agua. Algunos, luego de la vaguada se tuvieron que mudar no porque su casa quedo en malas condiciones sino por el impacto psicológico del fenómeno. Tal es el caso de Mariangelis, a quien la quebrada le arrastro su casa durante la tragedia de 1999 y posteriormente, durante la vaguada de febrero, se inundo su casa. En ambas oportunidades al tratar de escapar casi se la lleva la quebrada. Al respecto, la niña con evidente nerviosismo comenta, en conversación del 13 – 04 – 2005:

Investigadora – ¿Cómo fuiste tu afectada por la tragedia?

Mariangelis: Mucho, porque mi casa se la llevó el río y a mí también yo trague mucha agua, pero un señor me agarro y me sacó, me salvo. En la vaguada también llovió igualito, el río estaba como bravo y se oía duro, mi casa se volvió pantano y nosotros salimos corriendo, pasamos el río que se formo con cables, yo me caí y me arrastro, mi papá se dio cuenta y me sacó, pero a otras personas no y se las llevó el río.

Investigadora – ¿Qué es para tí la tragedia?

Mariangelis: Algo muy malo, yo no puedo vivir ahí, porque me ahogo, el médico le dijo a mi mamá, el psicopediatra, le dijo que no nos podíamos mudar a casas cerca del agua, del río, porque me da el asma, yo me asusto mucho cada vez que llueve y si hay cerca un río salgo corriendo, si es de noche no duermo, así este con mis papás. La tragedia hace que uno pierda su casa, porque hace que la gente se muera, que la gente se asuste y que rompa las calles, que... romper el suelo por donde pasan los carros pa' venir pa' la escuela y a mi no me gusta perder mucha clase por las lluvias

El relato de esta niña muestra la cara más cruel de esos fenómenos, el trauma, la marca. Además, la inseguridad, la incertidumbre e impotencia que se siente al no saber si te pasará de nuevo. Lo vivido por ella, aunque vivencia única, también es parecida a la que otros experimentaron, con más o menos suerte, en ella quedó plasmado el temor que sienten muchos varguenses ante cualquier lluvia, a esto se agrega la carencia de una explicación adecuada acerca del por qué de este hecho la deja vagando en un mar de incertidumbre y frente a un futuro incierto. Al tener sólo la explicación de la prensa, en donde se señala como culpable a la naturaleza y exime al hombre de toda responsabilidad, la niña parece impotente al construir una explicación completa que le satisfaga su curiosidad infantil. Para esta alumna la tragedia de Vargas ocurrió por culpa de la naturaleza, por tanto, hay que ser indiferente con su conservación, esto lo confirmó cuando al preguntarle, indicó:

Los ríos involucrados en la tragedia y en la vaguada ¿hay que cuidarlos?
Mariangelis “No, porque entonces se vuelve crecer” (Conversación informal, 13 – 04 – 2005).

Otra alumna afectada fue Nieves, quien en una entrevista realizada el 17-10-2004, nos comentó:

Investigadora – ¿Con respecto al ambiente del estado Vargas, le pasó algo en 1.999?, ¿Qué fue?

Nieves – La tragedia.

Investigadora – ¿Qué conoces tú de la tragedia, qué sabes tú de la tragedia mejor dicho?

Nieves – Yo conozco, porque yo vivo por donde ocurrió la tragedia.

Investigadora – ¿Dónde es eso?

Nieves – El Piache, por allá, la tragedia paso cerca de mi casa, yo conozco que la tragedia hizo muchas consecuencias, hizo muchas consecuencias, este se murieron muchas personas este, este.... (silencio)

Investigadora – ¿Y qué fue lo que hizo que ocurriera la tragedia?

Nieves - No se.

Investigadora – ¿Alguna vez te explicaron en la escuela lo que pasó en la tragedia?

Nieves – No, por doquier habían personas que se habían muerto en la tragedia, pero en mi casa adentro, yo lo aprendí porque nosotros vivimos la tragedia, entonces yo cuando el tiempo estaba así, nosotros nos íbamos a dormir, entonces cuando, cuando... pensamos que se nos venia el río, porque en mi casa hay un río, se salió feo, entonces nos fuimos para la montaña y ahí nos metimos en una casa que queda arriba ahí pasamos dos días... (Silencio)

Investigadora – ¿Entonces cómo te afectó a ti la tragedia por qué tú dices, tú lo viviste?

Nieves – Me afectó mal, porque nosotros vimos gentes que nosotros no pensábamos que se iban a morir, porque por lo menos no, allá en mi casa, a una muchacha el río se llevo, al bebé que tenía en la mano, porque ella estaba pidiendo ayuda en una platabanda y el río le paso por un lado y le llevo a su bebe, ella sufrió bastante y había una señora que tenía dos niños que le cayó la pared, por la tragedia le cayó la pared y estaban aplastados los dos niños y cuando fue a ver, también le cayó otra pared a ella y se murió también la señora. A mí me afectó mucho porque claro yo no tenía, ellos no tenía la decisión de que se iban a morir si no estaban, como pidiendo, este pedir ayuda.

Investigadora – ¿Tú viste a la gente pedir ayuda?

Nieves – Si.

Investigadora – ¿Qué tuviste que hacer?

Nieves – Salir corriendo.

Investigadora – ¿Y por ejemplo qué se deberá hacer para evitar ese tipo de tragedia?

Nieves – Bueno por lo menos, cuando, cuando, cuando vea este que se, que se salga así otra vez o, este mantener toda su familia reunida en una parte segura.

Investigadora – ¿Qué llamas tú una parte segura?

Nieves – Como lo hicimos nosotros que corrimos para la montaña y no, nos, y nos metimos para una casa que quedaba arriba, arriba, arriba, arriba, porque la señora vivía arriba, entonces ella dijo pasen a los niños para que no se enfermen porque estaba lloviendo. Ese día entonces, si no estuviéramos allá arriba, entonces tuviéramos que estar allí todo frío y nos, nos enfermáramos.

Investigadora – Con esa experiencia que viviste tú crees ¿Qué hay que conservar el ambiente?

Nieves – Si.

Investigadora – ¿Por qué hay que cuidar el ambiente?

Nieves – Porque, por ello nosotros respiramos, las plantas por, por, porque es importante.

Las tres casas de esta alumna fueron afectadas por los deslizamientos, la primera en diciembre de 1999, luego en noviembre del 2000, en la segunda casa que había alquilado su mamá en la cual no hubo mucho daño y, la tercera en carnavales de 2005, el impacto fue menor en comparación con las dos anteriores. Esta niña sintió la impotencia de ver gente morir y no poder ayudarlos, pero corroboro que lo más importante es estar unidos para ayudarse y sobre todo que debe preservar su vida. Aquí subyace un concepto de lo comunitario, mientras que en el testimonio de Nieves, sobresale el interés por cuidar el ambiente en lugar de arremeter contra él, ya que dependemos de este y si no lo cuidamos a la larga nos perjudicamos nosotros también. En una conversación propiciada por Nieves, comentó acerca de su experiencia en la vaguada, en una entrevista el 13 – 04 – 2005:

Sabes a mi me volvió a afectar la lluvia.

Investigadora – Sí, dime cómo.

Nieves – se llevo todo otra vez, fue horrible, fue feo, fue como esa noche, de nuevo tuvimos que salir corriendo e ir a la montaña, ahí nos quedamos incomunicados hasta que nos sacaron, tuvimos que caminar bastante para salir de ahí.

Investigadora – Tú crees que los ríos que se llevaron tus cosas, hay que cuidarlos.

Nieves – Si, porque, por no cuidarlos fue que paso eso, por no meterlos bien en su cause, por no embaularlos bien y por la basura que les arrojaron se taparon y se salieron.

Otra alumna protagonista de estos eventos fue Katiuska, quien expuso que la afectó: “Muy mal, porque donde yo vivía eso se derrumbo todo ya un día antes nos habíamos mudado pero mucha gente se murió por ahí”. Mientras que a Nohely, la afectó de manera afectiva, en este sentido manifestó:

Me puse triste porque no tuve juguete y también no me estrene y también me puse triste por la persona que se murieron y los niños quedaron sin padre, a caso yo me quede con mi familia y gracias a dios no le pasaron nada.

El testimonio de Rotsen es un poco contradictorio, pues al principio de su relato sostuvo que no fue afectada en forma directa y luego se aprecia en su narración la descripción de eventos en calidad de testigo, los cuales tuvieron un efecto profundo. Rotsen, a quien el 7 de febrero le toco correr por su vida, ya que su casa estaba construida en una zona de alto riesgo y se vino abajo, teniendo luego que irse a vivir a casa de unos familiares en Chichiriviche hasta que sus padres consiguieran algo donde estar en Catia la Mar.

A esta alumna la tragedia no la afectó en el sentido trágico del término, pues no perdió familiares, sin embargo, presenció los momentos críticos sufridos por otras personas. Al respecto, comentó en una entrevista realizada el 20 – 04 – 2005 su experiencia:

Investigadora – ¿Que sabes tú de la Tragedia de Vargas? Rotsen – Este, se que me dijeron que crecieron los ríos que se desbordaron, se metieron a las casas, que algunas personas se le fue la casa, la comida, la nevera, perdieron los útiles

de la escuela, algunos se murieron, algunos bastantes, algunos quedaron locos por la tragedia, si por ejemplo mi prima ella se volvió loca. Esta tosta.

Investigadora – Si en serio ¿Por qué tu dices que esta tosta?

Rotsen – Si, por ejemplo ella ve que va a llover ella se va para un lugar que no este mal situado, así ella quedo como loca no se.

Investigadora – Ah, mira lo que tú sabes de la tragedia de Vargas de dónde lo sabes, quién te lo dijo.

Rotsen – Me lo dijo, este, me decían mira ven a ver como está el río, mira ven a ver cómo esta creciendo este río, mi mama nos dijo que una señora fue a cruzar el río y tenia el bebe en los brazos y el río se lo quito y cuando lo fue agarrar vino una ola y se los llevo a los dos.

Investigadora – Ó sea tú viviste la tragedia del 99, pero eso tú no me lo dijiste.

Rotsen – Si.

Investigadora – ¿Dónde vivías tú para cuando la tragedia?

Rotsen – Uh, yo fui para, estaba en mi casa y se veía todo entonces como yo estaba viendo mucho y me ponía a llorar mucho, me fue a buscar mi papá y me llevo pa' la Páez, y veía que crecía y se llevaba a gente que se metía para las veredas.

Investigadora – Ya va, la señora que se llevó el agua fue en la Páez.

Rotsen – No fue En el Piache.

Investigadora – Y tú vivías en el Piache.

Rotsen – No yo vivía en Mamo, pero en Mamo se ve todo el Piache clarito.

Investigadora – Entonces te sacaron de Mamo y te llevaron para la Páez y en la Páez no paso nada.

Rotsen – No.

Investigadora – ¿A qué se debió la Tragedia?

Rotsen – Bueno que crecieron los ríos a favor de tantas bolsas de basura, que tapo la quebrada, que se llevo la casa

En el texto anterior se puede apreciar cómo esta alumna vio y aprendió por su experiencia que al contaminar los ríos con desechos sólidos contribuimos a su

desbordamiento y por consecuente al daño que ocasionan en las casas cuando las inundan. Aun así la experiencia vivida no deja de ser impresionante y dura. Su experiencia en la vaguada fue más intensa, hasta el punto de perder ella y su familia sus pertenencias, además de ver interrumpido su proceso escolar porque hasta que no consiguió su papá donde vivir en Catia la Mar, no volvió a la escuela. El día 20 – 04 – 2005, se obtuvo el siguiente testimonio:

Investigadora – ¿Qué te paso a ti con la lluvia que no podías venir?

Rotsen – Que me quede en Chichiriviche

Investigadora – Y tu casa.

Rotsen – También esta afectada, porque se le calló la casa encima (voz de nostalgia)

Investigadora – ¿Dónde vives tú?

Rotsen – En Mamo..... arriba.

Investigadora – ¿ Cómo es tu casa ahora: es casa, apartamento es pequeña, grande?.

Rotsen – Donde supuestamente yo vivo es un apartamento grande, pero yo vivo también donde mi abuelo allá arriba y aquí donde mi abuela.

Investigadora – ¿Dónde vive tú abuela?

Rotsen – En la Páez, en un apartamento.

Investigadora – Ahora bien, por ejemplo, una cosita, lo de las lluvias ahorita, ¿Por qué se desbordaron los ríos?.

Rotsen – Estaba la basura acumulada.

Investigadora – ¿Y qué hizo la basura?.

Rotsen – Fue a la playa y se comió la acera (se refiere a que los escombros y tierra cubrió la playa y todo) me quede en Chichiriviche, después que fueron los bomberos y me sacaron y después llegue a mi casa (la casa de la abuela).

Investigadora – Ah ve, una pregunta cuando tú estabas allá en qué pensabas.

Rotsen – Que me iba a morir.

Investigadora – ¿Por qué?

Rotsen – Porque estaba creciendo mucho el río y crecía y mientras más pasaban las horas, mas crecía no teníamos comida, también mi hermanito no tenia leche, a él también le gusta la leche de mi mama pero no se llena con eso, nosotros duramos más de un día sin comer, creo que día y medio sin comer y sentíamos que nos iban a dejar ahí, sin leche, sin alimento.

Investigadora – Creció el río, qué se desbordo, qué dices por la basura, eso se puede evitar.

Rotsen – Si, al no tirar basura y, y, y no contaminar el agua y noo ensuciar.

Investigadora – ¿Qué harías tú para que la gente no contamine, no tire basura al agua?

Rotsen – por ejemplo los que tiran basura que vayan y lo eche a su pote, que tengan su pote y la echen hay para que haya menos contaminación.

Investigadora – ¿Si la gente tuviera valores ambientales, tragedias como la del 99 y estos problemas por estas lluvias de carnaval, se evitarían?

Rotsen – Si, porque, osea, ya va.... pa' ver no, yo creo que no se evitarían.

Investigadora – ¿Por qué no?

Rotsen – Porque ese huracán, esa avaguada que vino, no vino expresamente, vino también por la contaminación y eso pero más que todo vino de país, en país, fue de lugar en lugar, hasta que llego aquí.

La alumna duda sobre si la enseñanza en valores ambientales y la práctica de éstos puedan modificar nuestras percepciones de lo ocurrido durante la tragedia, sin embargo sospecha que la ingerencia del hombre mediante la contaminación, tiene algo que ver con la presencia de estos fenómenos. En su testimonio parece manifestarse un “quizás” que evitaría que fenómenos como este se conviertan en tragedias, a la vez que indica que tales fenómenos naturales no pueden ser controlados. Hay una referencia a concebir el fenómeno natural como algo global que afecta a todo el planeta: “...pero vino de país en país, fue de lugar en lugar, hasta que llegó aquí”. En algún instante, pareciera reflexionar sobre qué es lo que pasa en todo nuestro planeta. Estos puntos son claves para problematizar el ambiente en nuestras aulas.

El practicar valores puede ayudar, practicar medidas ambientalistas que minimicen la contaminación de los cuerpos de agua, puede ayudar a promover una sensibilidad ambientalista. Sin embargo, esto no sería suficiente, se hace necesario trascender esa referencia y construir una visión amplia desde las experiencias particulares. La niña tiene una visión del fenómeno interesante, pues deja entrever la concurrencia de múltiples factores que intervienen de manera interrelacionada para originar tales fenómenos. Aquí, la Educación Ambiental como praxis y como eje transversal tendría mucho que aportar en la explicación de tales eventos. Sin embargo, esto es dejado al azar por la escuela y la docente, de manera que los niños optan por aceptar aquellas explicaciones más simples e inmediatistas, la causa reside en la naturaleza y en algunas ocasiones en los efectos de la contaminación. Esta percepción es dominante en aquellos niños que fueron afectados directamente, que vieron cómo en la tragedia hubo devastación, muertes y pérdidas materiales.

Testimonio de los que fueron afectados de manera indirecta

Daniel, señaló que no le afectó y que se enteró de lo sucedido “Por mi papá porque salimos para donde uno familiares que quedaba por Macuto y mas lejos, que vi todo ese poco de tragedia y de muertos”. Carlos no fue afectado por la tragedia “No, la casa debajo de mi abuela como es grande, le daño el sótano una mata y como mi abuela tiene una cosa de adornos de quince años, bautizo, matrimonio se llevo el anime y unas cosas”.

Bárbara fue afectada indirectamente, esto se dice con base en lo que ella explicó
A mi no me afectó ni a mi familia, tampoco amistades, pero a amistades de mi familia si. En el paseo de Macuto uno caminaba y veía los muertos, mi mamá estaba buscando una amiga que era como su hermana parecía una loquita, mi mamá quería sacar todos los muertos debajo de la tierra, todos los quería sacar. Ella, se creía bombero de Vargas.

A Orlairis, la afectó levemente porque se enfermó. “me afectó enfermándome de gripe. Investigadora – ¿Por qué? Orlairis – Porque me moje.

En el medio de los alumnos entrevistados también figuran aquellos para los cuales la tragedia de Vargas fue algo “abstracto” o “lejano”, ya que no lo vivieron, pues se enteraron de sus estragos por la televisión, porque para ese entonces y en la actualidad ellos viven en zonas no afectadas, su visión es tan distante que varios ni se acuerdan de que pasó en sus vidas en ese momento, de las entrevistas realizadas a estos alumnos a continuación se presentan unos textos parciales referidos a la Tragedia:

- Daniela: Yo no se, si porque yo vivía en Caracas.
- Estefanía: No se, porque no me acuerdo
- Gwilldrey: La tragedia causo mucho daño. Investigadora – ¿Quién te lo dijo? Gwilldrey – En mi casa. Investigadora – ¿Te afectó la tragedia? Gwilldrey – No. Investigadora – ¿Qué fue lo que hizo que la tragedia pasara? Gwilldrey – La lluvia.
- Ashley: Investigadora – ¿Describe lo que sabes de la tragedia? Ashley – nada.
- Robinsón: Investigadora – ¿Describe lo que sabes de la tragedia de Vargas y sus consecuencias? Robinsón – Bueno un derrumbe no se si fue una lluvia muy fuerte, pero no me informe mucho de eso, incluso mi prima tiene fotos de la tragedia de una casa hundiéndose y eso.

Los testimonios indican que los conocimientos sobre la “tragedia” de estos alumnos proceden de otras referencias y para aquellos que carecen de información no existe ningún interés en informarse sobre el hecho. Su visión del fenómeno es aislada y carece de toda concreción.

A pesar de la diversidad de visiones, los alumnos convergen en la necesidad de cuidar los ríos que participaron en la tragedia. Esto lo demuestra sus testimonios, cuando en sus entrevistas se les preguntó ¿Los ríos involucrados en la tragedia y en la vaguada de carnavales hay que cuidarlos? Y ellos respondieron:

Eliécer – Si, para que, para que la gente no se muera tantos, para que el río no se infecte mucho, para que la gente no se muera.

Daniel – Si, hay que cuidarlo mucho, porque si vuelve a pasar eso se vuelve a poner peor de lo que paso.

Carlos – Si, pa que no se salgan a la calle y no echen a perder el ambiente.

Bárbara – Si, por que ellos pertenecen a nuestro ambiente y como yo te dije que el ambiente hay que cuidarlo, entonces como le voy a decir que no hay que cuidar los campos, el agua.

Katiuska –Si, porque nosotros las personas lanzamos la basuras en los ríos y entonces cuando llueve se inunda la calle.

Investigadora – ¿Qué harías tú para cuidarlos?

Katiuska – Evitar tirar la basura en la calle y los buhoneros que son muy cochinos.

Con respecto a la responsabilidad humana sobre el hecho, Bárbara y Ashley indicaron que el hombre tiene responsabilidad en la tragedia. El resto del grupo considera que la responsabilidad humana fue parcial. Sobre esto, Gwilldrey opinó: El hombre tuvo algo que ver. Mientras que Carlos prefirió responderse con una pregunta: ¿El que los ríos se hayan salido tiene algo que ver el hombre?. Investigadora – ¿Si, Por qué crees que sea? Carlos – No se. Ashley nos presenta una posición ambigua y comprensiva, pero que apoya la teoría de responsabilidad del hombre en la Tragedia, al preguntarle ¿Qué participación tuvo el hombre en la tragedia? ¿Tiene alguna cuota de responsabilidad en la tragedia? Si, para salvar gente. Investigadora – ¿Tiene culpa de que sucediera la tragedia? Ashley – No toda la gente, pero hay una que si por lanzar basura, por no ir hasta el container y botarlas allá.

Subcategoría c): Aplicación de la transversalidad

La aplicación de la transversalidad para tratar el tema de la conversión de un fenómeno natural en la Tragedia de Vargas, no se evidencio. Se encontró la afirmación de los alumnos: “ningún profesor nos ha explicado este fenómeno”. Las razones esgrimidas por la docente, para este vacío de información es la presencia de un trasfondo psicológico. Ella afirma que: “no es bueno estarles recordando eso porque uno no sabe si tienen traumas”.

Ella indicaba que se les enseñaba la parte teórica del asunto en el desarrollo de la exposición del tema “Eventos Socionaturales”. Sin embargo, en las observaciones de campo se apreció que esta actividad fue cambiada por la entrega de un trabajo. Se indicó como excusa la carencia de tiempo. El tiempo escolar, “valiosa” excusa para desconectarse de un aprendizaje significativo.

Esta percepción de la docente revela “miedo” o carencia de compromiso para enfrentar el asunto. Mientras que la maestra o docente prefiere no hablar sobre el asunto, los niños se encuentran deseosos de narrar sus experiencias. Cuando se les preguntó a los alumnos, incluso a los afectados sobre su experiencia en la Tragedia, se percibió que querían contar sus experiencias, incluso hubo oportunidades en las que al estar entrevistando a un alumno, los otros al darse cuenta, se acercaban e intervenían contando su versión. Sin embargo, el hecho de querer o desear expresar sus experiencias no significa que no se encuentren afectados. Tal como lo señala Ricoeur,(1985:213), “es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad”. Es esa identidad la que necesitamos recuperar.

Las evidencias empíricas recabadas durante el trabajo de campo, contrastan con la conceptualización teórica que aparece en los documentos oficiales del Ministerio de Educación y Deportes. El CBN (1998: 17) destaca que la transversalidad posee dos funciones “una ser vínculo entre los contextos, escolar, familiar y sociocultural y otra integrar las diferentes áreas del currículo”. Además establece que operativamente los ejes transversales se materializan en tres dimensiones:

...la primera supone la reflexión, diálogo, definición, acuerdos y compromisos que deben explicitarse en el Proyecto Pedagógico Plantel como uno de sus componentes esenciales. La segunda, la organización y el funcionamiento de la vida escolar deben ser coherentes con aquellos valores que se han considerado básicos para la convivencia humana. Y la tercera, los contenidos curriculares a través de problemas y situaciones que fundamenten el aprendizaje significativo del niño (CBN, 1998: 20)

Estas funciones no logran materializarse en la práctica pedagógica porque existe una escasa contextualización. Lo cual, revela la primacía de un modelo curricular basado en lo disciplinar, aunque superficialmente se afirme que se trabaja con los llamados proyectos. La visión disciplinar y fragmentaria del conocimiento impide una visión integradora y transdisciplinaria. Con respecto a la materialización de la transversalidad no se reflexiona. En el desarrollo del contenido “Eventos Socionaturales”, se obvió por completo el estudio de la Tragedia de Vargas. De este modo, los contenidos escolares aparecen descontextualizados de las experiencias y vivencias del alumno, por tanto, la transversalidad como principio curricular pierde su apuesta frente a una maestra que se empeña en “psicologizar” unas experiencias significativas y ante una escuela que juega a desconectarse de todo aquello que implique compromiso. La escuela opta por continuar propiciando una vida escolar artificial y rutinaria.

Bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Este capítulo contempla aspectos reflexivos acerca de los hallazgos de este estudio y refleja algunos aspectos de la investigación que necesariamente deben ser resaltados. Los cuales aparecen precedidos de subtítulos que proporcionan una visión integrada del tópico estudiado.

El eje transversal ambiente en la escuela actual.

A partir del análisis de los datos cualitativos se proponen algunas reflexiones en torno a la instrumentación del eje transversal ambiente en nuestra escuela. De ésta empezaremos indicando que se edificó con una arquitectura de control y vigilancia (Foucault, 1992). Esa escuela actúa sobre la base de un conjunto de conocimientos científicos traducidos en asignaturas a las cuales se les rinde pleitesía, olvidando que el saber científico no es todo el saber, pues el saber del niño procede de su historia y su contexto, así la escuela menosprecia los saberes del niño mediante juegos de lenguaje y discursos cargados de poder.

La escuela para la vida, el progreso y el futuro, parece alejarse para muchos niños y adolescentes. La escuela para el futuro y el progreso se ha desvanecido para una familia que debe resolver sus situaciones más inmediatas, tales como vivienda, seguridad y otras necesidades básicas. La escuela contemporánea desarrolló enunciados “claros y lineales”, un gusto por los aprendizajes rápidos. La planificación ocupó y ocupa un lugar reverencial, en tanto constituye una mejor forma de hacer orientar la práctica pedagógica, además constituye un requisito administrativo, desde el que se ejerce el control y el poder administrativo. Aquí, la obsesión por la eficacia de la que nos habla Foucault en *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión* (1976), representa una tendencia que intenta analizar los procesos pedagógicos desde

una concepción administrativa, es decir desde un lugar privilegiado, en donde todo actuar tiene valor, en tanto es útil a la productividad.

Esa tecnología de lo escolar condujo a ocultar los espacios para los encuentros, la imaginación, los sueños, las miradas y las sonrisas, la duda, los errores, la interpretación y curiosidad en aras de unos aprendizajes que rendían y rinden culto a la ciencia y a los conocimientos científicos. Por ello, se revalorizó la razón convertida en razón instrumental traducida en habilidades intelectuales para ejercitar la memoria. La escuela revalorizó la velocidad, como respuesta a la angustia del progreso escolar, así debió responder a la idea progreso, a la cuantificación impuesta por la modernidad.

Mientras tanto, el concepto de formación docente que domina nuestros espacios académicos también está guiado por el desarrollo de la razón instrumental, dirigido a organizar la capacidad cognitiva que la limita a los instrumentos que le permiten actuar y desenvolverse en el vacío. Así, los docentes son formados para actuar estratégicamente pero no saben pensarse en el mundo. No obstante, la escuela como institución social es el lugar donde se formalizan los objetos culturales dignos de ser conservados y transmitidos, y aunque su corazón sea terriblemente conservador también se le ha interpretado como un lugar para transformar. Es en esa escuela y en esa educación en la que nos atrevemos a pensar. En este sentido, el eje transversal ambiente pensado como un componente del currículo y de la práctica pedagógica, ha de:

- Concebirse y practicarse desde los enfoques inter y transdisciplinario de las ciencias y de la formación docente.
- Como escenario para preguntar sobre las valoraciones éticas y las relaciones del hombre con la naturaleza.
- Como escenario para lo comunitario.

Todo esto sin perder la orientación y principios debatidos en el Foro Global celebrado en Río de Janeiro en 1992, sobre Educación Ambiental. En el cual, se consideró que ésta en se encuentra fundamentada en valores para la transformación social, la formación de ciudadanos con conciencia local y planetaria y el respeto a la

autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las naciones; sea concebida como una práctica política, social, crítica, humanista y que además, tome en cuenta las implicaciones éticas y la configuración epistemológica derivadas de las ciencias. Así surge una preocupación porque la Educación Ambiental adopte enfoques inter y transdisciplinarios desde una práctica pedagógica crítica y reflexiva, en la que sus escenarios sean el lugar para preguntarse acerca del sujeto y sus relaciones con la naturaleza.

El eje transversal ambiente como una práctica pedagógica social crítica y política.

Para que el eje transversal ambiente se transforme en una práctica social, crítica y política tendrá que interrogar sobre su objeto/sujeto epistémico. En tiempos de cambio su objeto epistémico ya no es el ambiente, sino ese sujeto que desde su interior se haya atravesado por la naturaleza y desde esa subjetividad se representa en la naturaleza y en su ambiente. El sujeto y objeto de la Educación Ambiental ya no es el “medio ambiente”, sino las personas, los sujetos y las relaciones que establecen con el ambiente y la naturaleza. La Educación Ambiental al tomar como referencia el cómo los sujetos se representan y los significados que atribuyen a las mismas, advierte que el “medio ambiente” no es una realidad “ya dada” a la que sólo se aspira a intervenir con pretensiones de manipulación técnica, sino que es una construcción mediada por el campo simbólico en el que es aprehendido que le dota de significaciones muy particulares dentro de un contexto social, histórico y político.

Para hacerlo posible, la Educación Ambiental ha de incrustar sus bases en una teoría educativa crítica, que sirva de soporte para desarrollarla como una práctica social capaz de promover el desarrollo humano alternativo. Una teoría educativa crítica ha de contribuir a subvertir el orden discursivo de la escuela y sus formas de legitimar el poder. Y aunque, la escuela se muestre

incompleta e insuficiente para repensar el lugar del sujeto, se ha de proponer un cambio radical en la función y finalidad de la escuela, aún sabiendo que en ella no está el cambio absoluto, sino en las prácticas políticas y en el sentimiento de participación que tendría lugar en una lógica distinta del poder.

En el marco de la formación docente, éstos han de superar la visión de ambiente como: “todo lo que nos rodea”. Esta concepción simplista representa una limitación conceptual que tiene sus efectos en una práctica pedagógica que se operacionaliza sin una reflexión crítica, incapaz de interconectar las relaciones: ambiente-calidad de vida-salud y otras variables. Por ello, el “señalar a la naturaleza como única culpable de la tragedia de Vargas sin reflexionar sobre la responsabilidad del hombre” puede ser el efecto de asumir al ambiente, como algo que nos rodea y que es ajeno a nuestra subjetividad y a nuestro accionar.

En contraste a esta conceptualización, el eje transversal ambiente tendrá que promover una noción de “ambiente” como concepto central, en el cual éste se perciba como un constructo social producido a partir de los sistemas representacionales y simbólicos que están políticamente condicionados.

El eje transversal ambiente desde los enfoques inter y transdisciplinario de las ciencias y la formación docente.

Si partimos que toda referencia de la educación y la ciencia quedó impregnada de los preceptos que orientaron el proyecto de la modernidad (Perdomo, 2000), entonces la Educación Ambiental y el eje transversal ambiente tendrá de enfrentar problemas derivados de la transferencia de conceptos científicos generados en otros dominios epistemológicos, particularmente los oriundos del dominio ocupado por la ecología. En ciertos casos esa transferencia se ha realizado dejando de lado la episteme o el campo discursivo de procedencia. Por ello tendrá como tarea construir soportes epistemológicos permeados por

enfoques inter y transdisciplinarios que le ayuden a explicar, interpretar la complejidad del medio ambiente y las relaciones con el hombre.

Esta concepción inter y transdisciplinaria ha sufrido los efectos de los planes de estudio contruidos bajo una concepción curricular fundada en lo disciplinar. Hasta ahora en la concepción de formación docente ha prevalecido los supuestos epistemológicos aportados por el positivismo lógico y la filosofía analítica. Los planes de formación continúan anclados a los criterios epistemológicos fundados en la concepción empírico-analítica de las ciencias, en consecuencia, el modelo disciplinar propio de ésta se convirtió en un parámetro que orientó el discurso escolar como práctica social.

Las disciplinas curriculares, lejos de actuar como lógica incitadora de apertura del pensamiento que trascendiera los marcos gnoseológicos y epistemológicos establecidos en las mismas, impusieron una lógica que condujo a un cierre en la interpretación de los problemas ambientales. Así, la concepción de ciencia que domina en los espacios académicos, entre éstos la escuela, el currículo y los planes de formación, está matizada por el concepto de objetividad. En consecuencia, cada objeto de estudio dentro del currículo fue despojado de su constitución histórica-cultural, de su sentido de intencionalidad ética, quedando convertido en un objeto no para ser meditado o reflexionado, sino para ser controlado y manipulado por medio de operaciones cognitivas y metodológicas de índole empírico-analíticas.

A diferencia del pensamiento basado en la totalidad que implica una constante ruptura con los modelos teóricos parametrales, la lógica disciplinar se cierra a cualquier referencia crítica y desplaza las tensiones antagónicas y contradictorias. Ello supone abrir el discurso y los planes de formación a otras esferas, incorporar otras expresiones de la razón, tales como lo moral, lo estético, lo expresivo. Es posibilitar un juego en el que la razón se torne polémica, turbulenta y agresiva.

Como consecuencia de esa lógica disciplinar, detectamos como el eje transversal ambiente “desaparece” en la escuela, pues atrapado en una maraña de justificaciones pedagógicas. En muchos de los casos, los docentes no lo pueden “visualizar y menos instrumentar”, debido a que esa inter y transdisciplinariedad

no ha sido digerida como una actitud de vida y además ha permanecido ausente en los planes de formación docente de nuestras universidades. Pedir a un docente que trabaje con un eje transversal puede resultar muy ambicioso porque ha sido formado para ver y percibir un mundo parcelado y fragmentado. Es más, en ausencia de una sólida formación opta por la actitud más cómoda: “ignorarlo”. Con ello se pierde una de las apuestas más ambiciosa de la transversalidad como principio curricular, la formación de valores para transformación social y su concepción como praxis social (Caride y Meira, 2001).

A ello se agrega las exigencias que imponen o requieren las propuesta curriculares actuales dirigidas hacia los niveles de la Educación Inicial, Básica y Media Diversificada y Profesional, bajo los Programas Educativos denominados: Simoncito, Escuelas y Liceos Bolivarianos, las cuales están fundamentadas en los principios curriculares de la Transversalidad e Interdisciplinariedad. En donde las disciplinas del conocimiento aparecen bajo la conceptualización de Área, asumida ésta no como la agrupación de asignaturas sino como la interrelación de conocimientos y saberes articulados en torno a la consecución de un proyecto concebido comunitariamente como instrumento para motorizar el desarrollo endógeno (M.E, 2004). Frente a esa estructura curricular de los saberes escolares, nos preguntamos: ¿Cuál es el docente que ha de formarse bajo esta premisa? Consideramos que la inter y transversalidad como principios curriculares no pueden ser abordados sin lo disciplinar. Siguiendo a Ander-Egg (1999: 32) “...la interdisciplinariedad sólo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas...”. Precisamente la carencia de una concepción adecuada acerca de la interdisciplinariedad puede ser consecuencia de un manejo deficiente de lo disciplinar.

Entonces acercarnos a los planes de formación docente y a las reformas educativas desde lo inter y transversal, supone partir de la idea de disciplina. Pero una concepción disciplinar abierta, plural y dispuesta a dialogar sin preceptos objetivistas y neutrales. En esta forma, la Inter. y transversalidad puede ser conceptualizada desde una perspectiva de comunicación, intercambio y confrontación

de saberes desde cada una de las disciplinas que pretenden construir un objeto de modo interdisciplinar. Esto conduce a nuevos desafíos, pues la dialogicidad, la comunicación, la intersubjetividad, el uso de los lenguajes de las diferentes ciencias se hace imperativo. Por lo tanto, la problemática de la inter y transdisciplinariedad evoca la idea de intercambio entre diferentes disciplinas y de integración de principios epistemológicos.

Para generar un conocimiento inter y transdisciplinario capaz de orientar la práctica pedagógica, es necesario o será necesario indagar en las representaciones sociales y en los significados que los sujetos atribuyen a calidad de vida, bienestar, necesidades, derechos y deberes sociales, desarrollo, progreso y otros constructos. Cada problema ambiental local o global convertido en eje problematizador de la práctica educativa obliga a examinar o a interpretar esos constructos y a partir de ello generar acciones sociales responsables y comprometidas, en razón de esto se asume que la Educación Ambiental debe construirse a partir de la acción de los sujetos y de la reflexión en la acción (Caride y Meira, 2001).

Para lograr tales propósitos, en el eje transversal ambiente se tendrá que adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje que coloquen en relieve el carácter conflictivo y paradójico de las relaciones del hombre con el medio ambiente. Ya no es tan fácil alcanzar el juicio de correcto o incorrecto, ético o no ético referente a los problemas ambientales. Se hace necesario plantear los dilemas éticos generados a partir de un problema particular y cuyo tratamiento requiere de la toma de decisiones, examinando las consecuencias de las acciones, esto es, los riesgos y responsabilidades.

Ese abordaje amerita que en la práctica pedagógica se discuta en torno a qué o quiénes deben girar ese enfoque interdisciplinario, elaborar un marco referencial, a partir de él diseñar el encuadre metodológico que permita una adecuada coordinación y articulación, y, sensibilizar a los estudiantes hacia el trabajo cooperativo (Andrer-Egg, 1999).

En el ámbito de la educación ambiental y, particularmente, de la dimensión de las relaciones hombre-naturaleza será importante interrogarse: ¿Por qué los daños que causamos al ambiente se revierten sobre nuestra humanidad?, ¿Cuándo un problema ambiental tiene implicaciones éticas?, ¿Cómo y de qué manera los problemas con el ambiente y la salud se vinculan con la pobreza? Son preguntas frente a las cuales el razonamiento disciplinar luce muy simple.

Otras estrategias a considerar para operacionalizar el eje transversal ambiental, lo constituyen las experiencias educativas desarrolladas en el marco de la investigación-acción, los juegos de simulación, las técnicas de resolución de problemas. Su aplicación social y culturalmente contextualizada puede aportar medios de análisis para interpretar informaciones y conceptos para que los sujetos (maestros, escolares, representantes y las comunidades) puedan construir medios alternativos para las soluciones o mejorar su visión en cuanto a las relaciones con el ambiente.

El eje transversal ambiente como escenario para preguntar por las valoraciones éticas.

En la relaciones del hombre con la naturaleza median los valores que éstos asignan tanto a sí mismos como al mundo por el cual está atravesada toda su humanidad. En el seno de la educación ambiental se debate por el dominio de dos “modelos éticos” que interpretan la forma en que el hombre ha de concebir y relacionarse con la naturaleza. Caride y Meira, (2001), los identifican como “antropocentrismo fuerte” y “antropocentrismo débil”. El primero, tiene su fundamento en las ideas del cartesianismo, en que el hombre se coloca como centro y separado de la naturaleza pero con derecho a un total dominio sobre ella. El otro, se mantiene como una de las alternativas, en él se propugna un interés humano por dar cobertura a las necesidades básicas y por disfrutar de una vida digna y saludable de los hombres que comparten el presente histórico (solidaridad sincrónica) y de aquellos que existan en el futuro (solidaridad diacrónica). Ello sirve de fundamento a

las tesis que sobre el “desarrollo sustentable/sostenido” se discute en la actualidad, pues en ellas subyace la concepción de “progreso y futuro”.

No obstante, más allá de tales modelos, lo que se cuestiona es la concepción de “humanismo” y los valores éticos que orientaron a la modernidad, pues en el antropocentrismo fuerte el hombre aparece como un sujeto central pero escindido (sujeto/objeto; hombre/naturaleza), el cual se refleja en la noción de progreso que justifica la colonización y transformación de la naturaleza en aras de la revolución industrial. Igualmente, lo bueno es apreciado en tanto útil, lo bello en infinito para el consumo. Todo esto forma parte de una filosofía de la abundancia, presente en las sociedades que consumen grandes cantidades de energía y materia, lo cual produce cantidades voluminosas de desechos.

En todo caso, la instrumentalización del eje transversal ambiente sería el escenario ideal para interrogar sobre qué valores actúan o pueden actuar como modelos éticos de referencia para la práctica educativa y sobre los problemas ambientales. La revisión desde este marco no sólo conduce a reflexionar sobre los valores que median en las relaciones que establecen los hombres con el medio natural sino que también nos conduce a revisar la noción antropológica del ser humano. Afrontar los efectos de una lógica curricular simplista y disciplinar nos induce a entender que el hombre es también naturaleza y que no existe un frontera biológica nítida que nos separe de otras formas de vida (Caride y Meira, 2001) En consecuencia, las prácticas educativas asociadas a la Educación Ambiental han de considerar los valores que predominan en cada realidad social y en este sentido anticipar las resistencias o apoyos a las que se enfrenta cualquier proyecto social y desde los cuales se interpreta la crisis ambiental.

El eje transversal ambiente como escenario para lo comunitario.

Como un rechazo a las grandes teorías explicativas y a los enfoques macrosociales y centralizados se aprecia en la sociedad contemporánea una vuelta a lo puntal, a lo micro. Aquí parece residir una de las paradojas de la

globalización, en donde la idea de globalidad apunta hacia la aldea planetaria que acepta la diferencia pero intenta homogeneizar desde la socialización del consumo y de las representaciones mediadas por los medios de comunicación, una manera estándar de ser universal y ciudadano del mundo. De la misma forma que se globaliza la economía, la ciencia, la tecnología, el consumo, las mercancías, el capital financiero, se globalizan las problemáticas sociales, las inequidades, la pobreza.

Esa globalización pone en crisis y en vía de ser destituido demarcaciones simbólicas y representaciones tan apreciadas para nuestras localidades, entre ellas: la familia, la escuela, el folklore, las prácticas comunitarias, en fin todo lo que constituye nuestra identidad, construye en la paradoja de la igualdad universal nuevas desigualdades que deben ser enfrentadas por una propuesta de Educación Ambiental pensada y reflexionada desde la particularidad pero conectada y con actitud de apertura hacia la universalidad cultural. Así, la Educación Ambiental ha de promover el protagonismo de los sujetos, los grupos y la comunidad. Por otra parte, si se asume que cada sujeto o grupo social tiene una particular manera de concebir el medio ambiente y de relacionarse con él y además, le atribuyen significados que son mediados por el campo simbólico, entonces la Educación Ambiental ha de propiciar la integración de los procesos educativos con las dinámicas propias de cada realidad social, en particular, aquella que se construye “desde”, “con” y “para” las comunidades locales.

En razón a ello, la operacionalización del eje transversal ambiente ha de ser congruente con los principios que reivindican el desarrollo social a partir de lo que es común a las personas y desde sus propios saberes construir formas de encarar sus problemas. Por ello, una escuela como institución social pensada desde los principios de la transversalidad no puede continuar ignorando los problemas de la comunidad y despreciando los saberes de ésta.

La Educación Ambiental como práctica comunitaria bajo la forma de eje transversal ha de ser un escenario de convivencia cotidiana, intersubjetiva e institucional donde se intercambien respetuosamente las diferencias simbólicas

que se inician con la manera distinta de percibir el mundo. En este sentido, el eje transversal ambiente representa una apertura hacia lo comunitario desde lo escolar, como favorecedor de las condiciones que permitan a los individuos y comunidades desarrollar formas alternativas de enfrentar los problemas ambientales. Desde estas reflexiones nos atrevemos a formular la propuesta educativa que aparece en el siguiente capítulo.

Bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE UN PLAN DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE PARA LA INSTRUMENTACIÓN DEL EJE TRANSVERSAL AMBIENTE EN EL SEXTO GRADO DE LA ESCUELA BÁSICA BOLIVARIANA NACIONAL “CAPITÁN DE NAVÍO FELIPE SANTIAGO ESTEVEZ” DE LA PARROQUIA CATIA LA MAR DEL ESTADO VARGAS.

Presentación

El enfoque transversal de la Educación Ambiental requiere de una instrumentación orientada hacia la integración de éste con los demás componentes del currículo de Educación Básica y con el entorno del alumno. En consecuencia, éste se convierte en un hilo conductor del aprendizaje que desarrolle competencias en el alumno. Este eje transversal también funge como una herramienta en el quehacer educativo diario del docente, por lo que es necesario, además de su conocimiento teórico, la formación de los docentes en servicio para su implementación.

Aunque la formación, capacitación y actualización de los docentes en servicio es una de las acciones contempladas en las políticas del Ministerio de Educación y Deportes y en la Ley de Educación, en su artículo 97 (1999: 30) “El Ministerio de Educación establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesional”, es usual que no alcance para todos, y por ende algunos docentes quedan con información vaga acerca del cómo van a aplicar las políticas educativas.

Es por ello que esta investigación busca aportar una vía alternativa de formación para los docentes en servicio, a través de una propuesta teórica y metodológica. La cual trata de salvar la brecha entre “el ser” y “el deber ser” de la práctica pedagógica desarrollada en el aula de clase, partiendo de experiencias educativas concretas. La propuesta surge de una investigación etnográfica realizada

durante en año escolar 2004 – 2005 focalizada en la instrumentación del eje transversal ambiente en el sexto grado de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas. Los hallazgos de esta investigación revelaron que el eje transversal ambiente no se instrumenta principalmente por la carencia de formación pedagógica y ambiental. También revelan que hay ciertos roces a nivel personal que hacen hostil el clima organizacional dentro de esta institución.

Con esta propuesta se busca superar los problemas de formación en Educación Ambiental por parte de los docentes y mejorar el clima organizacional. La propuesta cuenta con las siguientes componentes: características, justificación, fundamentación teórica, objetivos, metas, beneficiarios, factibilidad (descrita ésta por los recursos, el tiempo requerido, entre otros), un posible cronograma de actividades de implantación, ejecución, control y evaluación. Todo ello con sus referentes bibliográficos.

Características de la Propuesta

Abarca la formación académica y la formación personal de los docentes, con la intención de mejorar el clima organizacional. Con miras a minimizar los roces entre compañeros, porque como no sabemos los alcances de la exposición de los alumnos a estas actitudes es preferible tratar de mejorar las mismas para que el docente intente ser un mejor modelo.

La opción de formación y actualización en Educación Ambiental escogida por los docentes entre Módulo, Tutoría, Asesoría y Taller, fue la última. Por considerarla acorde con el sistema institucional, adaptable a las condiciones de la escuela y sus docentes, flexible, con altas posibilidades de resolver la problemática a nivel global, y factible organizacionalmente. Para su puesta en práctica se cuentan con los recursos financieros, materiales y equipos, bien sea por autogestión o por la colaboración de la alcaldía. Igualmente, los docentes indicaron que la modalidad para su desarrollo sería presencial porque el tiempo de atención a su formación era mayor. Además, se cuenta

Fundamentación Teórica

La sensibilización ambiental requerida en Vargas, luego de la conversión de fenómenos naturales en tragedias sociales (inundaciones y deslaves de diciembre de 1999, 2000 y Carnavales de 2005) es necesaria para hacer entender la responsabilidad humana presente en las mismas y el deterioro ambiental que sufre la zona. Esa sensibilidad puede ser despertada mediante la instrumentación del Eje Transversal Ambiente. La Educación Ambiental permite internalizar valores y el reconocimiento del hombre como ente integrante e interactuante de la naturaleza y, en consecuencia como entidad fundamental del todo, lo que lleva a asumir un compromiso cada vez mayor del hombre con su entorno ambiente biológico, tecnológico y social.

En tal sentido, esta propuesta se dirige a proporcionar las herramientas teóricas que le permitan a los docentes promover una sensibilidad ambiental en el alumno, para el mejoramiento de la “relación hombre – naturaleza”. Así como la formación en un enfoque crítico mediante el cual se guíe a los alumnos al cuestionamiento práctico de la esencia y la base cultural de los llamados desastres naturales, tragedias sociales y el deterioro ambiental.

Para asumir este enfoque crítico, los docentes deben hacer de la investigación su práctica diaria. Bien sea para tomar acciones y fomentar la participación del alumno en la comunidad, proponer medidas de solución a los problemas ambientales, evaluar y retroalimentar su praxis pedagógica. Es decir, hacer investigación-acción “ya que ella permite la reflexión sobre el trabajo diario del docente” (CENAMEC, 1998: 47) y de esta manera permite su mejoramiento al identificar en el análisis de su praxis sus aciertos y errores.

Además debe utilizar estrategias de clase que le permitan contextualizar los conceptos, para lograr el aprendizaje vivencial. Algunas de estas estrategias se resumen en el siguiente cuadro

Cuadro N° 3

Métodos, estrategias y recursos de la Educación Ambiental

Métodos	Estrategias	Recursos
Contacto directo con la realidad Vivencial	- Aprovechamiento de situaciones directamente conocidas de la vida cotidiana y Mantenimiento del contacto directo con la realidad a través de exploraciones de la misma - Estudio de situaciones concretas de la realidad, y los modelos de desarrollo - Descripción oral y escrita de la realidad. Historias de la comunidad, historias de vida. - Reproducción de fenómenos naturales despertando la imaginación y el sentido práctico. Diseñar y ejecutar acciones, juegos, representaciones gráficas, etc., que permitan dar soluciones a problemas ambientales. - Aprender haciendo; buscar y conseguir espacios para huertos medicinales, floricultura, apicultura, lombricultura y recicladores de desechos sólidos y compostero. Para trabajar con ejemplos sencillos el concepto de desarrollo sostenible. - Realización de foros que faciliten la presentación de temas socioambientales que contribuyan con la formación de los padres y representantes, los docentes personal administrativo y obrero. - Práctica de normas básicas de salud, recalando la importancia y esclareciendo la norma. Elaboración de planes de acción con visitas guiadas	- Docente de pensamiento crítico y creativo con dominio de contenido y estrategias que faciliten el aprendizaje y se orienten a la búsqueda de la excelencia del proceso de enseñanza aprendizaje. - Recursos didácticos innovados a partir del contexto y de los contenidos - Proyectos pedagógicos de aula y plantel. - Libros - Espacios físicos - Alumnos y Representantes - Material reciclable - Ambiente escolar, comunitario y familiar. - Material fotocopiado - Lápidas - Creyones - Cuaderno de notas de campo - Entre otros necesarios para llevar a cabo cualquier actividad.
Ver la investigación como producción de conocimiento.	- Uso de la investigación como eje central del proceso de enseñanza: conocer transformando. Con la realización de investigaciones sencillas para analizar la complejidad del ambiente, en cuanto a sus elementos, relaciones e interacciones, a fin de obtener datos que permitan abordar la realidad y desarrollar habilidades y destrezas para la investigación y la comunicación de sus avances investigativos a través de periódicos estudiantiles, Internet, murales, radios poemas y otros. - Trabajo de equipo en la elaboración de proyectos pedagógicos individuales (PPI). - Creación de centros estudiantiles de ciencia, conservación y educación ambiental. - Propiciar la adopción del conocimiento actitudinal, para la formación de valores, actitudes y normas. Mapas conceptuales, mentales, telarañas, redes sistémicas, portafolio, construcción de modelos, trabajo de campo, etc. - Estudio y aprendizaje de estrategias y técnicas para procesar información ambiental referida a los sistemas ambientales.	- Proyectos pedagógicos de aula y plantel. - Libros - Espacios físicos - Alumnos y Representantes - Material reciclable - Ambiente escolar, comunitario y familiar. - Material fotocopiado - Lápidas - Creyones - Cuaderno de notas de campo - Entre otros necesarios para llevar a cabo cualquier actividad.
Enfoque Transdisciplinario de la enseñanza.	- Abordaje global del proceso de enseñanza aprendizaje. - Aprovechamiento de la flexibilidad del currículo para la interrelación de las asignaturas del currículo, los Ejes Transversales, la escuela, comunidad, alumnos y docente en la enseñanza aprendizaje. - Desarrollo de los objetivos de forma global, dentro del contexto histórico y sobre la base de un verdadero y auténtico substrato teórico. - Implementación de la holopraxis para el desarrollo de los contenidos. - Propiciar el desarrollo capacidades para detectar las interacciones entre los tres sistemas del ambiente (biosfera, tecnósfera y sociósfera). Torbellino de ideas. - Uso del paradigma de complejidad para lograr el entendimiento de la problemática como resultado de continuos desajustes de la biosfera, tecnósfera y sociósfera.	- Material fotocopiado - Lápidas - Creyones - Cuaderno de notas de campo - Entre otros necesarios para llevar a cabo cualquier actividad.
Conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas	- Propiciar la comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos. - Desarrollo de una sensibilidad ambiental. - Desarrollo de la comprensión de la seguridad social como atributo de la calidad de vida, de la comprensión y aplicación de los aspectos jurídicos-ambientales - Promover la salud integral en todos los niveles de participación y el conocimiento y aplicación del desarrollo sostenible. - Estimular la toma de conciencia del porque del cumplimiento de las normas y sanciones, a través de discusiones de problemas surgidos no esperados en la comunidad y estudio de casos y búsqueda soluciones y medios de acción disponibles. - Elaboración de PPA dirigidos hacia la comunidad y referidos a problemas socioambientales tales como: parasitosis, enfermedades de transmisión sexual, disposición de los desechos sólidos, consumo de drogas, pobreza desnutrición, defensa del patrimonio ambiental, entre otros.	- Material fotocopiado - Lápidas - Creyones - Cuaderno de notas de campo - Entre otros necesarios para llevar a cabo cualquier actividad.
Evaluación integral y sistemática	- Listas de cotejo, revisión de informes, monografías y otros trabajo investigativos, observación, escalas de estimación, uso de modelos, entre otras	- Material fotocopiado - Lápidas - Creyones - Cuaderno de notas de campo - Entre otros necesarios para llevar a cabo cualquier actividad.

Fuente: Elaborado por la autora.

Fundamentación Legal

Para este apartado se utilizó de apoyo el Índice Legislativo Ambiental y Normas Afines 1999- 2001, que reseña las leyes participantes en la Educación Ambiental Venezolana. A continuación se presenta un resumen de lo que contempla cada instrumento legal:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Capítulo VI de los Derechos Culturales, Artículo 107: La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. El Capítulo IX, Artículo 127, Indica el deber y derecho que tienen los ciudadanos de proteger el ambiente. Así como la función protectora del estado de: la diversidad biológica, las áreas de importancia ecológica y el genoma de los seres vivos, además de su obligación junto con la participación de la sociedad de garantizar el desenvolvimiento de la población en un ambiente sano. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria N° 5.453 del 24/ 03/ 2000.
- Decreto N° 108 de 26/ 05/ 74, por el cual se dispone que el Ministerio de Educación dará especial énfasis a la enseñanza conservacionista en los programas educacionales: este objeto capacitará al personal docente requerido, orientará y fomentará la producción de material de enseñanza necesario y, encomendará la promoción y supervisión de actividades inherentes a estos fines al funcionario que juzgue conveniente. Gaceta oficial de la República de Venezuela extraordinaria N° 30.408 del 27/ 05/ 1974.
- Ley Orgánica del ambiente, tiene por objeto establecer dentro de la política del desarrollo integral de la Nación, los principios rectores para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente en beneficio de la calidad de vida. Gaceta oficial de la República de Venezuela N° 31.004 del 16/ 06/ 1976.

- Ley Orgánica de la Administración Central. Gaceta oficial de la República de Venezuela N° 1.932 del 28/ 12/ 1976, define las competencias del Ministerio de Ambiente en la planificación y realización de las actividades del Ejecutivo Nacional para el fomento de la calidad de vida, del ambiente y de los recursos naturales renovables, así como la orientación de los procesos educativos y culturales a fin de promover una conciencia ambiental y conservacionista que lleve a la participación ciudadana en los problemas relacionados con el ambiente y lo recursos naturales.
- Ley Orgánica de Educación, Título I, de las disposiciones fundamentales, Artículo 3°...la educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente. Gaceta oficial de la República de Venezuela extraordinaria N° 2.635 del 28/ 07/ 1980.
- VI Plan de la Nación de 1981 a 1985 establece la incorporación de la Educación Ambiental en sector educativo, como una dirigida a despertar conciencia y lograr modificar actitudes, valores y conductas en la colectividad venezolana en relación con el uso racional y protección de la naturaleza, considerada como ámbito y recurso necesario para el desarrollo integral de la sociedad.
- Convenio entre el Ministerio de Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables y el Ministerio de Educación, del 25/ 04/ 1986. Sus cláusulas primera y segunda establecen la inclusión de la Educación Ambiental al proceso educativo y la participación de las dos instituciones en la capacitación y actualización de los recursos humanos en el campo de la Educación Ambiental.
- Decreto N° 1.663 de 05/ 06/ 1991, por el cual se crea el Consejo Nacional para la Educación Ambiental, el cual tendrá por objeto realizar los estudios que sean necesarios para establecer políticas y acciones que habrán de seguirse para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, en el ámbito de la Educación

Ambiental. Gaceta oficial de la República de Venezuela extraordinaria N°34.784 del 26/ 08/ 1991.

- Reglamento del Ejercicio de la profesión Docente. Decreto N° 1.942 de 12/ 11/ 1991 en su Artículo 6 ° consagra como un deber docente la promoción de actividades y campañas para conservación de los recursos naturales y del ambiente. Gaceta oficial de la República de Venezuela extraordinaria N°4.338.
- Ley Penal del ambiente, tipifica como delitos aquellos hechos que violen las disposiciones relativas a la conservación defensa y mejoramiento del medio ambiente y establece las sanciones penales correspondientes. Así mismo, determina las medidas precautelativas de restitución y de reparación a que haya lugar. Gaceta oficial de la República de Venezuela extraordinaria N° 4.358 del 03/ 01/ 1992.
- IX Plan de la Nación de 1994 a 1998, resalta la importancia de la Educación Ambiental en el proceso de transformación de la educación venezolana.
- Decreto N° 409 de 02/ 11/ 1994, por el cual se establece la celebración de “Jornadas Nacionales de Conservación” entre el 22/ 04/ y el 05/ 06 de cada año, como programa Nacional de Educación Ambiental, orientado a la valoración del entorno, adquisición de una nueva conducta y cambio de actitud de la población para mejorar la calidad de vida.
- Resolución N° 1 del Ministerio de educación de fecha 15/ 01/ 1996. Hace mención a la inclusión de materias con enfoque ambientalista como parte de los programas de Educación Superior del área Docente con el objeto de contribuir a la conservación ambiental.
- Convenio entre el Ministerio de Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables y el Ministerio de Educación del 11/ 04/ 1996, busca la evaluación de los diseños curriculares e incorporar la Educación Ambiental a las modalidades de Educación Especial, Adulto, Militar, Indígena y Fronteriza, para la reestructuración de los planes de estudio.

Objetivos de la Propuesta

General. Proponer un plan alternativo de capacitación y actualización docente para mejorar la instrumentación del eje transversal ambiente en el sexto grado de Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves” de la parroquia Catia La Mar del Estado Vargas.

Específicos

Líneas de acción

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Fomentar en los docentes el uso de los principios ético-morales para una convivencia armónica en la escuela y otros espacios de su entorno, para lograr la comunicación efectiva, interpersonal y grupal. | <ul style="list-style-type: none">- Definir cada uno de los principios ético-morales.- Analizar la contribución de los principios éticos y morales, al mejoramiento del clima organizacional de las instituciones educativas.- Realizar un sociograma para identificar las relaciones de afinidad, divergencia e indiferencia. Con base en ella realizar una actividad en parejas de docentes que no tengan afinidad para su reconocimiento.- Establecer las pautas para una comunicación efectiva en la escuela. |
| <hr/> | |
| <ul style="list-style-type: none">- Definir los elementos que describen al eje transversal ambiente, como hilo conductor que integra el conocimiento cotidiano y científico. | <ul style="list-style-type: none">- Discutir y analizar los basamentos teóricos del eje transversal ambiente.- Discutir y analizar el Currículo Básico Nacional en lo referente al eje transversal ambiente, para concretar |
-

cómo ha de ser instrumentado.

- Promover la innovación de la práctica pedagógica
 - Reflexionar sobre los métodos desarrollados en la práctica pedagógica en cuanto a sus ventajas y desventajas en la instrumentación del eje transversal ambiente.
 - Diseñar las estrategias, para desarrollar en la práctica pedagógica, en cuanto a sus ventajas y desventajas en la instrumentación del eje transversal ambiente.
 - Discutir sobre la construcción de recursos de enseñanza y aprendizaje para educación ambiental
 - Promover el aprendizaje vivencial
 - Ejemplificar cómo se puede hacer la integración de las áreas y los ejes transversales a partir de vivencias y experiencias de los alumnos.
 - Realizar actividades interactivas donde se vincule la realidad escolar, local, nacional y la del alumno.
 - Promover la sensibilización ambiental.
 - Analizar la repercusión de las actividades humanas sobre el ambiente y su papel en el deterioro ambiental
 - Discutir sobre la relación del deterioro ambiental con las “tragedias sociales” y “desastres naturales”
-

Cronograma de actividades.

La implantación del Plan de Capacitación y Actualización Docente para la instrumentación del Eje Transversal Ambiente, se hace mediante: la provisión de recursos económicos, humanos, materiales y la planificación de la Logística. En la cual los costos son asumidos mayormente por la institución y los docentes, con colaboración de la alcaldía, todo con el fin de mejorar la calidad educativa de la misma y cumplir con su Visión y Misión. Su evaluación responde a las preguntas ¿Cómo?, ¿Con qué?, ¿Con quién? y ¿Por qué?, siendo hecha la misma en cada etapa a través de: observación, supervisión y asesorías sobre el avance, de los docentes en el proceso de instrumentación del eje transversal ambiente. Esto para evaluar la efectividad Plan de Capacitación y Actualización.

Se propone a los docentes un cronograma tentativo a partir del cual los mismos tomarán decisiones, en cuanto a los ajustes de tiempo que se harían en las actividades del plan de capacitación y actualización. Para las actividades de implantación, ejecución, control y evaluación se cuenta con la intervención del equipo de Formación Permanente de la Zona Educativa, a quien se le hizo la solicitud verbalmente y aceptaron gustosos. Estas personas indicaron que para conocer la propuesta asistirán a los talleres de formación, con la finalidad de saber cómo y con qué deben cumplir los docentes, para apoyarlos en su gestión.

Cuadro N° 4**Cronograma de actividades**

Fases	Actividades	Duración
Implantación	Provisión de recursos económicos	Enero-
	Pago del facilitador por hora 8.000 B ^s	Febrero
	Imprevistos 15.000 B ^s	de 2006
	Costo de materiales 20.000 B ^s	
	Refrigerio 36.000 B ^s	
	Gasto total por taller 79.000 B ^s	
	Provisión de recursos humanos	Enero-
	1 instructor especialista para cada taller	Febrero
	11 Docentes participantes	de 2006
	4 personas del equipo de formación permanente de la Zona Educativa	
	Provisión de recursos materiales	Enero-
	16 carpetas una para cada participante y una para el instructor	Febrero
	64 Lápices con borrador 4 para cada participante	de 2006
	2 cajas de Caja Tiza o marcadores para pizarra acrílica	
	1 Pizarra	
	Borrador para pizarra	
	2 resmas de papel para usar en las actividades	
	1 cartucho de tinta, e impresora y una computadora para elaborar e imprimir materiales de discusión	
	Otros que surjan en el desarrollo de las actividades.	
	Logística	Febrero –
	4 Sesiones grupales cada semana de cuatro horas cada una.	Abril de
	Evaluaciones teórico prácticas	2006
	Lugar: el aula de clases condicionada para ello.	
Ejecución	Taller I segunda semana del mes de febrero, todas las sesiones.	Febrero –
	Taller II cuarta semana del mes de febrero, todas las sesiones.	Abril de
	Taller III segunda semana del mes de marzo, todas las sesiones.	2006
	Taller IV cuarta semana del mes de marzo, todas las sesiones.	
	Taller V segunda semana del mes de abril, todas las sesiones.	

Control y Evaluación	¿Cómo?	Febrero –
	Durante el desarrollo de los PPA a través de los resultados observados luego de la realización del curso.	Julio 2006
	¿Con qué?	
	Supervisiones semanales, con asesorías, seguimientos de su producción académica, en las clases dentro y fuera del aula.	
	¿A quién?	
	Los docentes de la Escuela Básica Bolivariana Nacional “Capitán de Navío Felipe Santiago Esteves	
	¿Por qué?	
	Corroborar si los docentes dominan las competencias requeridas y detectar si requieren asesoría para la instrumentación del eje transversal ambiente, con la finalidad de proporcionarla.	

Estrategias Metodológicas de Operacionalización

Como se mencionó anteriormente la estrategia de formación es la de taller en la modalidad presencial, en cinco oportunidades, con varias sesiones cada una. A continuación se describe cada taller.

Cuadro N° 5

Taller I Clima organizacional.

Taller I			
Clima Organizacional Escolar			
Propósito: Fomentar el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los docentes, a través de la formación en principios ético morales y la comunicación efectiva			
Acreditación: Dieciséis horas teórico – prácticas			
Contenido	Actividades de instrucción	Recursos	Tiempo
- Principios ético morales	- Analizar los principios éticos morales y su importancia en las relaciones interpersonales.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Comunicación efectiva	- Discusión, análisis y reflexión acerca de la importancia de la comunicación efectiva en una institución escolar.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Clima organizacional	- Discutir los fundamentos de un buen clima organizacional y cómo contribuye la comunicación efectiva a este. - Realizar un sociograma para identificar las relaciones de afinidad, indiferencia y divergencia entre los docentes y discutir como se pueden mejorar para mejorar el clima organizacional.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones. - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Impacto del cumplimiento de los principios ético morales y la comunicación efectiva en el clima organizacional.	- Reflexionar acerca de las pautas a seguir al aplicar los principios éticos morales y la comunicación efectiva para mejorar el clima organizacional. - Analizar que beneficios aporta al hecho educativo el mejoramiento del clima organizacional.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices - Pizarrón y Tiza	- Una tarde o cuatro horas

Cuadro N° 6

Taller II Concepción de la educación ambiental.

Taller II			
Concepción de la Educación Ambiental			
Propósito: Analizar las concepciones teóricas y filosóficas que sustentan a la Educación Ambiental.			
Acreditación: Dieciséis horas teórico – prácticas			
Contenido	Actividades de instrucción	Recursos	Tiempo
- Objetivos de la Educación Ambiental	- Círculos de estudio	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Fines de la Educación Ambiental	- Discusión dirigida por el facilitador	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Principios orientadores de la Educación Ambiental	- Discusión dirigida por el facilitador	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Bases legales, filosóficas que sustentan la Educación Ambiental	- Análisis de documentos: leyes, la Constitución de la República, la Carta de Belgrado, el Informe de Tbilisi, Planes de la Nación, entre otros.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices - Documentos legales referidos a la Educación ambiental	- Una tarde o cuatro horas

Cuadro N° 7

Taller III Metodología de la educación ambiental

Taller III Metodología de la Educación Ambiental			
Propósito: Analizar los aspectos metodológicos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Ambiental. Y sus consecuencias en la instrumentación del eje transversal Ambiente.			
Acreditación: Dieciséis horas teórico – prácticas			
Contenido	Actividades de instrucción	Recursos	Tiempo
- Metodología de la Educación Ambiental	- Reflexión sobre las estrategias didácticas participativas: resolución de problemas, juegos, proyectos de investigación, simulaciones entre otros. - Discusión sobre la construcción de recursos	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Eje Transversal Ambiente	- Análisis de artículos y textos sobre la instrumentación del eje transversal ambiente.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Hemerográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Aspectos pedagógicos de la Educación Ambiental	- Diseño del desarrollo de algunos contenidos del Currículo Básico Nacional aplicando la metodología de la Educación Ambiental	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Evaluación en el Eje transversal ambiente	- Discusión y análisis del tipo evaluación y los instrumentos evaluativos a aplicar durante la instrumentación del Eje Transversal Ambiente	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas

Cuadro N° 8

Taller IV La Bioética en la escuela.

Taller IV			
La Bioética en la Escuela			
Propósito: Fomentar la sensibilidad ambiental, a través del análisis de situaciones educativas y problemas ambientales concretos.			
Acreditación: Dieciséis horas teórico – prácticas			
Contenido	Actividades de Instrucción	Recursos	Tiempo
- Papel de las actividades humanas en el deterioro ambiental.	- Discusión, análisis y reflexión del impacto de las actividades humanas sobre el ambiente y el deterioro ambiental	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Pizarrón - Tiza	- Una tarde o cuatro horas
- Relación deterioro ambiental con tragedias sociales y desastres naturales.	- Desarrollo de torbellino de ideas - Discusión dirigida - Trabajo en grupos acerca de maneras de sensibilización de los alumnos acerca de la interrelación hombre naturaleza.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Inserción y manejo en el aula de temas relacionados con el impacto de los fenómenos naturales en las actividades humanas.	- Ejemplificar formas de abordaje de situaciones regionales, nacionales e internacionales, provocadas por el impacto de fenómenos naturales en las actividades humanas, por el facilitador y los docentes.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones. - Lápices - Pizarrón - Tiza	- Dos tardes u ocho horas

Cuadro N° 9

Taller V Investigación acción

Taller V Investigación Acción			
Propósito: Promover el uso de la investigación acción como metodología orientadora del círculo de acción docente, en la inserción del eje transversal Ambiente, mediante la discusión teórica y la ejemplificación			
Acreditación: Dieciséis horas teórico – prácticas			
Contenido	Actividades de instrucción	Recursos	Tiempo
- Concepción de la investigación acción	- Lectura dirigida - Discusión de las bases de la investigación acción - Análisis de los beneficios y precauciones de la investigación acción	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices	- Una tarde o cuatro horas
- Pasos de la investigación acción	- Discernir sobre los pasos de la investigación acción para explorar como se puede aplicar en el quehacer docente.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos	- Una tarde o cuatro horas
- Componentes de la investigación acción	- Analizar y reflexionar sobre la interacción de los componentes de la investigación acción	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos	- Una tarde o cuatro horas
- Procedimiento a seguir para la investigación acción.	- Discutir sobre el procedimiento seguido en la discusión acción. - Ejercitar el procedimiento de al investigación acción, a través de la selección de problemas cotidianos del quehacer pedagógico a los cuales se les explore una posible solución a través de la investigación acción - Intercambiar experiencias a través de una exposición de ideas.	- Facilitador - Docentes - Bibliográficos - Cuaderno de anotaciones - Lápices - Pizarrón - Tiza	- Una tarde o cuatro horas

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación* (3ª edición). Argentina: Editorial magisterio del Río de la Plata.
- Aránguren, J., Bravò, de N., E., Casilla, D., Febres-Cordero, M., Guanipa, T., Machado, W. (1998). El eje transversal ambiente, su conceptualización en Educación Básica. *Educación Participación y Ambiente. Año 2 (6)*. Caracas. MARNR.
- Aranguren, J., Febres-Cordero, M., Lugo, G., Piñero, E., y Riestra, J. (1997) El ambiente: Eje transversal en la Educación Básica, una propuesta. *Educación Participación y Ambiente. Año 1 (4)*. Caracas. MARNR.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación guía para su elaboración* (3ª ed.) Caracas: Episteme.
- Camacho, C. (1998). *Educación y formación ambiental en Venezuela. Fundamentación legal y crónicas periodísticas*. Mérida, Venezuela: FUNDACITE.
- Cárdenas, A. (1997). *Memoria y Cuenta del Ministro de Educación* [Exposición]. Caracas: Ministerio de Educación.
- Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*, España: Ariel.
- Carrizales, C. (1991). *El discurso pedagógico*. México: Trillas.
- Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia [CENAMEC]. (1998). *Carpeta de educación ambiental para docentes de Educación Básica*. (2ª ed.) Caracas: Autor.
- Rodríguez G. (s.f.). *La Concepción curricular del Proyecto Educativo Nacional* Recuperado el 26 febrero de 2004 en <http://www.eluniversal.com>
- CORPOVARGAS. (2001) *Antecedentes de corpovargas* [Página Web en línea] Recuperado el 29 de Abril de 2003 en <http://www.corpovargas.gov.ve/antecedentes.php>.

- D'Empaire, G. (1997). ¿Qué es bioética? *GEN, revista de la sociedad venezolana de gastroenterología*. N° 1 Vol. 51, 42-48.
- De León M. y Rutinel J. (2000). *Cuaderno de ejercicios de investigación*. Santo Domingo- República Dominicana: Editora BÚHO.
- Fabbriatore, O., Méndez, E. y Rubio, M. (2003) *Currículo de Educación Básica*. Recuperado el 12 de mayo de 2003 en <http://www.monografias.com/trabajos11/cued.shtml>.
- Falconier de M., M. (Agosto, 1997). La educación en población y la educación sexual en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. N° 43. Santiago de Chile: UNESCO
- Figueroa, M., Morales, C., y Torres, P. (Abril, 2000). *La Disposición de Niños Escolares de 8 A 12 Años hacia la Moral Ecológica*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional sobre la Geografía y su Enseñanza, Trujillo-Venezuela.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (5ª edición; Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Madrid: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. (3ª edición; Enrique Lynch, Trad.). España: Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).
- García, B. Y I. Rodríguez. (Agosto, 1998). La Reforma curricular reposa en los hombros de los maestros [Entrevista realizada a Norma Odreman]. En: *Revista Movimiento pedagógico. Año VI, (18) 5 – 9*. Caracas: Fe y Alegría
- García, M., Arana, A., Medina, M., Núñez, J., González, H., Rondón, A., et al. (2000). *Educación ambiental, Serie azul, segunda etapa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, Mª. C. (2000) Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación, Educación Ambiental: Teoría y Práctica (11)* Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie11a01.htm>

- Guba E. (1983). 7. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno y Pérez G. (Edits.), *La enseñanza su teoría y su práctica*. Barcelona, España: Akal. pp. 148–165
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación; manual teórico práctico*. (3^{era} ed.). México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables (MARNR)- Dirección de Consultaría Jurídica (2001) *Índice Legislativo Ambiental y Normas Afines 1999- 2001*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación - UCEP (1998). *Currículo Básico Nacional nivel de Educación Básica segunda etapa sexto grado*. Caracas: Editorial nuevas ideas C.A.
- Ministerio de Educación - UCEP (1997). *Currículo Básico Nacional nivel de Educación Básica primera etapa tercer grado*. Caracas: FEDUPEL.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *La Educación Bolivariana*. Caracas. Material mimeografiado.
- Ministerio de Educación (1998). *Reforma Educativa Venezolana. Educación Básica Prioridad Nacional. Lenguaje. Desarrollo de Pensamiento. Valores. Trabajo. Ambiente* Caracas: Autor.
- Mollejas C. (10 de diciembre de 2000). Tragedia vargas. Ciudad. La naturaleza reeditó un año después la tragedia. El regreso de una cruel pesadilla. En: Diario *El Universal*. Caracas. Recuperado el 29 de abril de 2003 en <http://www.logiconline.org.ve/eud/numerosanteriores>.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas-Venezuela: FACES/UCV.
- Negrón, M. (2000). La catástrofe del estado Vargas. O sobre la construcción de los desastres. En: *Nueva Sociedad*. N° 167. Caracas. pp.37-46.
- Nietzsche, F. (2002). *El nihilismo, escritos póstumos*. (2ª edición; Gaucal Mayos. Trad.). Barcelona: Península.

- Perdomo, C. (2000). *La caída de los fundamentos educativos de la modernidad*. *Educere*. N° 8, Año 3, 15-21.
- Perdomo, C. (2002, noviembre). *La pobreza hasta ahora ha sido el gran negocio de los ricos*. *Diario de Los Andes*, P. 4.
- Núñez, M. (1998). *La enseñanza de la Educación Ambiental en la Segunda Etapa de Educación Básica en los planteles de Distrito escolar 8-B del estado Monagas*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación Ambiental. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mimeografiado.
- República de Venezuela. (1980). *Ley Orgánica de Educación*; Gaceta Oficial N° 2635 (Extraordinario); Editorial Romor C.A.
- Sánchez, Evelyn (1998). *Transversalidad y práctica pedagógica en el contexto de la Educación Básica*. Trabajo de grado para optar al Título de Especialista en Educación mención Docencia en Educación Básica. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mimeografiado.
- Socorro, M. (16 de diciembre de 2000). Los guaireños no olvidan el deslave Mil carteles dicen SE VENDE. En. *Diario El Universal*. Caracas. Recuperado el 29 de abril de 2003 en <http://www.logiconline.org.ve/eud/numerosanteriores>.
- Vercher, M. (1993). *Educación Ambiental: Diseño Curricular*. Serie: Educación y Futuro, monografías para la reforma, (15). Colombia: Editorial Cincel.
- Ramos Y. (1997). *Hacia una educación Global desde la transversalidad*. Madrid: ALAUDA-ANAYA.
- Zambrano, A. (2002). *La mirada del sujeto educable*. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Bdigitalula.ve

ANEXOS

ANEXO N° 1

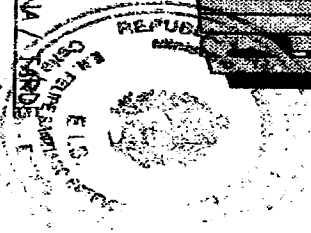
**Proyecto Pedagógico de Aula “Hacer para Aprender, Conocer para
Respetarnos”**

Bdigital.ula.ve

Municipio de Escobedo, Guipúzcoa, España
Escuela Bolivariana:
CN "ELITE SATIADO ESTEVES"
Calle La Mar - Estado Vargas

Proyecto Pedagógico de Aula

TÍTULO DEL PROYECTO: "Hacer Para Aprender, Conocernos Para Respetarnos"
FECHA PROBABLE: DESDE: Octubre HASTA: Noviembre
DOCENTE: EDDA BORGES
ETAPA: II GRADO: 6° (SEXTO) SECCIÓN: ÚNICA TURNO: MAÑANA / TARDE



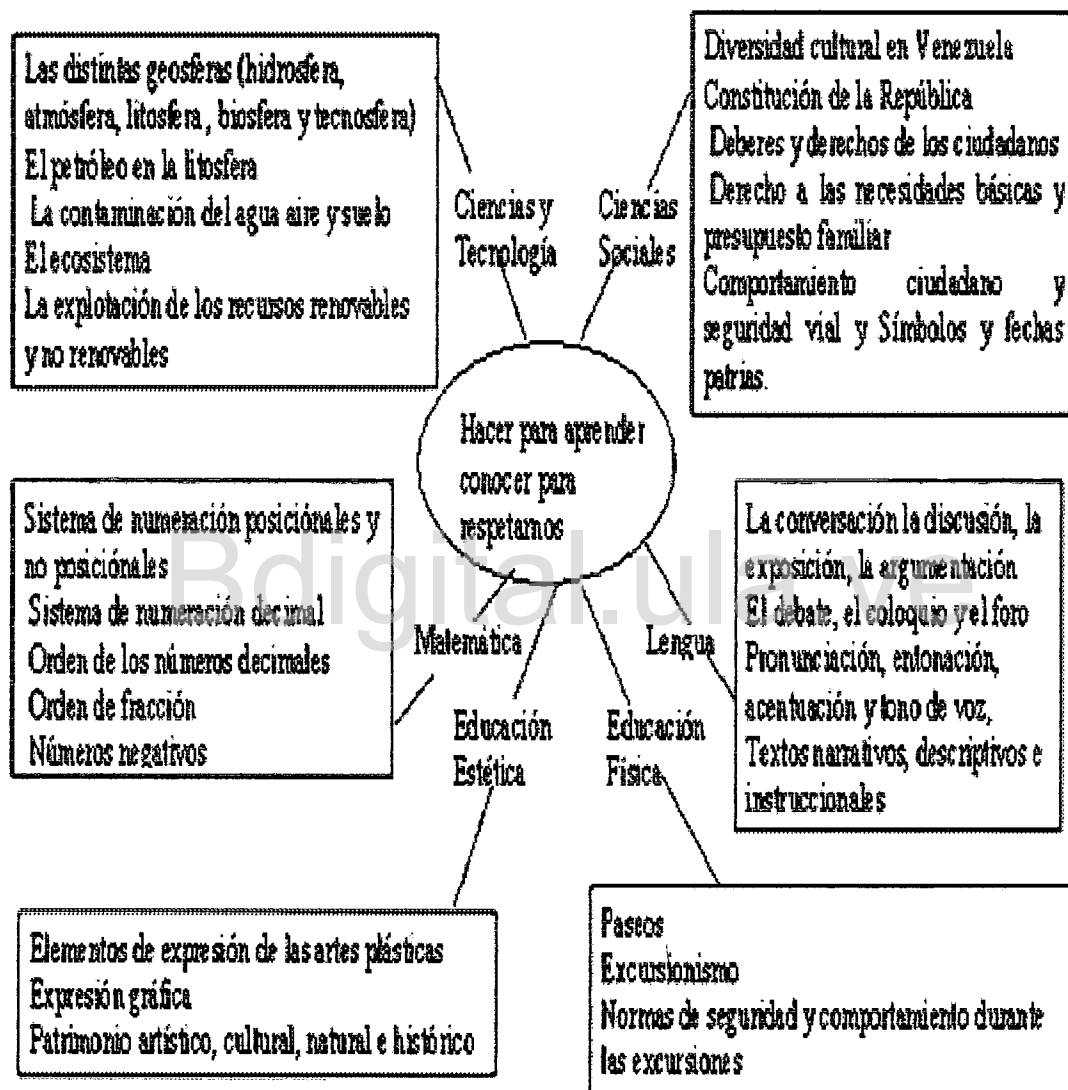
AREAS ACADÉMICAS: LENGUA Y LITERATURA (X) CIENCIAS SOCIALES (X) MATEMÁTICA (X)
EDUCACIÓN FÍSICA (X) EDUCACIÓN ESTÉTICA (X) CIENCIAS NATURALES Y
TECNOLOGÍA (X)

PROPÓSITO DEL PROYECTO:

Se aspira que al finalizar este Proyecto de Aula los alumnos:

- Produzca textos orales y escritos usando herramientas informáticas.
- Valoren la importancia del trabajo cooperativo, solidario, del esfuerzo compartido con compañeros, docentes, padres y familiares en la solución de problemas.
- Demuestren, mediante la elaboración, ilustraciones, textos, actitudes positivas la aceptación y el respeto hacia las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de sexo, de oficio y profesiones

RED DE CONTENIDOS



Ejes transversales		Dimensiones		Indicadores	
Lenguaje	Comunicación		* Lengaje verbal y no verbal * Diversidad lingüística y diversidad cultural * Diálogo, consenso y coherencia * Producción verbal y no verbal * Capacidad creativa * Producción de textual y coherencia		
	Producción				
	Comprensión		* Valoración del proceso -oir - comprender -- responder -ler - comprender * Lectura, información e investigación * Lectura y lenguaje no verbal * Lectura y recreación * Lectura y creatividad * Lectura, contexto escolar y contexto familiar		
	Pensamiento lógico		* Observación * Descripción * Comparación * Clasificación * Razonamiento * Análisis * Síntesis * Nociones temporales		
Desarrollo del Pensamiento	Pensamiento efectivo		* Flexibilidad en el pensamiento * Actuar bajo incertidumbre * Conciencia del pensamiento (metacognición) * Control de la impulsividad * Aceptación de dudas * Creatividad * Pensamiento crítico * Solución de problemas * Transferencia de aprendizaje * Solución de problemas		

VALORES		
RESPECTO POR LA VIDA		* Autoestima. * Solididad. * Respeto hacia el medio ambiente biológico y social * Valoración de la salud y desarrollo de hábitos de vida saludable.
CIDADANÍA		* Defensa de los derechos humanos * Respeto por la ley y normas de su país * Autodisciplina en la actuación
LIBERAD		* Seguridad al operar * Capacidad de decisión
SOLIDARIDAD		* Actitud cooperativa * Sensibilidad social * Conservación del ambiente
CONVIVENCIA		* Tolerancia. * Trabajo cooperativo * actitud de diálogo * respeto a la diversidad * respeto a las personas * amor a sus semejantes
HONESTIDAD		* Honestidad * Sinceridad * Espíritu crítico.
IDENTIDAD NACIONAL		* Amor a la patria * Orgulloso de ser venezolano * Identificación con su país * Identificación con su región * Identificación con su comunidad
PERSEVERANCIA		* Constancia * Superación de dificultades
JUSTICIA		* Espíritu comunitario * Capacidad para evaluar * Sentido igualitario * Equidad

ÁREA CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y TECNOLOGÍA

COMPETENCIAS	INDICADORES	REACTIVOS	ACTIVIDADES
Aplica con propiedad las diversas formas, códigos y técnicas del lenguaje al comunicar sus producciones de la ciencia y la tecnología.	- Comunica lo aprendido en las, a su núcleo familiar y comunidad, usando expresiones técnicas. - Busca información y emplea nuevas tecnologías. - Argumenta sus posiciones asumida, usando fuentes de información.	- Narrar - Dibujar - Investigar - Copiar - Enumerar	- Establecer la relación entre los estados de la materia y el estado predominante en cada una de las geosferas. - Buscar información y representación gráfica de las capas de la litosfera. - Investigar acerca de los problemas de contaminación del agua que aquejan a tu comunidad y determinar causas, consecuencias y medidas que han tomado la comunidad y las autoridades para reducir la contaminación. - Definición propia del suelo - Explicar qué se entiende por perfil del suelo. - Investiga acerca de las características de los suelos de Venezuela. Luego elabora un cuadro. - Buscar datos acerca de las pérdidas del suelo en Venezuela, utilizando mapas, revistas o anuarios de información ambiental. - Analizar por equipo el desgaste de los suelos. - Elaboración de informe escrito acerca del suelo. - Buscar información sobre las capas que constituyen la atmósfera. - Reflexionar sobre las consecuencias para la vida en el planeta, que resultan de la destrucción de la capa de ozono.

TRABAJO	RESPONSABILIDAD		* Espíritu cooperativo * Capacidad para el valor * Sentido igualitario
	VALORACIÓN DEL TRABAJO		* Equidad * Valoración de la diversidad personal * Valoración de la diversidad laboral
	CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD		* Trabajo cooperativo
	LABORES Y OCUPACIONES		* Transferencia de conocimientos * Evaluación y trabajo
	VISIÓN DE LA REALIDAD LABORAL E INDUSTRIAL		* Juego y trabajo * Compromiso Social y trabajo
AMBIENTE	DINÁMICA DEL AMBIENTE		* Globalización y ambiente * Investigación y ambiente * Interacción hombre-naturaleza
	PROMOCIÓN DE LA SALUD INTEGRAL		* Hábito de vida saludable * Prevención, conservación del ambiente y salud
	VALORES AMBIENTALES		* Sensibilidad y ambiente
	AMBIENTE Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA		* Comportamiento ético-estético * Ambiente y ciudad
			* Acciones pro ambientales * Trabajo cooperativo * Sentimiento de pertenencia

ÁREA MATEMÁTICA

COMPETENCIAS	INDICADORES	REACTIVOS	ACTIVIDADES
Reconoce y usa el sistema de numeración decimal como un sistema de numeración posicional y la diferencia de un sistema de numeración no posicional.	- Diferencia un sistema de numeración posicional, de uno no posicional. - Escribe números naturales en los sistemas posicionales de base 2, 3 y 5. - Redondea números, escritos en el sistema de numeración decimal. - Lee, escribe y usa los números negativos en situaciones cotidianas. - Compara y ordena números naturales y negativos.	- Reconocer - Construir - Comparar - Expresar - Identificar	- Calcular el número decimal a números expresados de base de 2, base 3 y base 5. - Realizar descomposición según su valor posicional. - Escribir cantidades en sistema de numeración romanos y en sistema de numeración decimal. - Componer y descomponer números naturales y decimales en forma aditiva y polinómica. - Comparar y ordenar números naturales y decimales. Establecimiento de reglas. Ubicación en la recta numérica. - Redondear números naturales y decimales. - Realizar aproximaciones de números decimales. - Comparar fracciones de diferente denominador transformándola en fracciones equivalentes de igual denominador. - Leer y escribir números negativos. - Comparar y ordenar números naturales y negativos, utilizando los símbolos $>$ $<$ - Resolver problemas estableciendo comparaciones y haciendo uso de la recta numérica.

AREA LENGUA

COMPETENCIAS	INDICADORES	REACTIVOS	ACTIVIDADES
Participa en conversaciones, discusiones, exposiciones, debates, coloquios y foros con hablante y como oyente con adecuación al contexto situacional y respetando a las ideas ajenas, haciendo uso de las normas de interacción social con actitud reflexiva crítica y creativa.	- Participa en conversaciones y diálogos argumentativos respetando las pautas de vista de los interlocutores y los turnos conversacionales. - Planifica, organiza y jerarquiza ideas para la realización de exposiciones orales. - Comprende y sigue instrucciones.	- Reconocer - Identificar - Exponer - Copiar - Escriturar - Crear	- Participación en conversaciones sobre "cultura" con atención a las normas del intercambio comunicativo. - Revisión de los conocimientos contruidos por los alumnos en base a la nueva información adquirida. - Conversión espontánea para aclarar dudas, afianzar los aprendizajes. - Relatar sucesos o hechos acontecido recientemente en la escuela, sea dentro del aula de clases, área deportiva, entre otras. - Escoge un monumento, lugar o ambiente natural de cualquier lugar del país que conozcas o del cual puedas hallar una foto, lámina o afiche, identificarlo y describirlo ampliamente. - Participar en una discusión dirigida, diferenciando el papel del emisor, receptor, canal, mensaje, código, mensaje. - Elaborar mapas de conceptos acerca de los términos estudiado hasta ahora. - Conversaciones en pequeños grupos acerca del lenguaje no verbal a través de imágenes e ilustraciones. - Halla, recortar y pegar en el cuaderno instrucciones o medidas de seguridad en las excursiones.

- Que pases en La Tierra si no existiera la atmósfera.
- Investiga acerca de las causas y consecuencias de la contaminación del aire y elabora un cuadro.
- Analiza las causas más frecuentes de la contaminación del aire y principales agentes.
- Identificación de evidencias que demuestran los efectos de la contaminación del aire en su comunidad (edificios, patrimonios artísticos, árboles, parques, plazas).
- Elaboración de conclusiones mediante un informe escrito acerca de la contaminación y medidas empleadas para evitarla.
- Buscar información acerca de la tecnología.
- Definir con sus propias palabras tecnología.
- Describir la tecnología como capa artificial.
- Analizar la necesidad de explotación racional de los recursos renovables y no renovables.
- Elaborar una lista de recursos naturales renovables y no renovables disponibles en el estado.
- Elaborar un cuadro sobre las características de los componentes bióticos y abióticos del ambiente.
- Investigar el significado de las siguientes palabras: comunidad, hábitat, población, nicho, densidad, bioma.
- Dibuja una pirámide alimentaria donde aparezcan todos los niveles tróficos.

ÁREA: EDUCACIÓN ESTÉTICA

			• Elabora en tu cuaderno, un presupuesto, con el que se pueda comprar los materiales necesarios para la elaboración de una obra de arte, como: lienzo, pintura, pinceles, etc.
--	--	--	--

COMPETENCIAS	INDICADORES	REACTIVOS	ACTIVIDADES
Aplica los distintos lenguajes artísticos para expresarse y comunicarse a través de códigos, elementos, medios y técnicas básicas propias de las artes plásticas, musicales y escénicas.	• Identifica los elementos, temas y técnicas de expresión en obras musicales, plásticas y escénicas. • Construye cuadrículas y reproduce dibujos a escalas diferentes.	➤ Reconocer ➤ Crear	• Analizar y comentar en grupo los elementos expresivos. • Recortar de revista o periódico 2 ilustraciones y señalar los tipos de líneas y función que cumplen. • Realizar una configuración de puntos y líneas. • Realizar una escala de valores y conceptualizar el clarooscuro de la misma. • Realizar dos composiciones gráficas con diferentes líneas. • Elaborar obra de arte imitando texturas ya sea natural o artificial. • Elaborar en una hoja de papel fotográfico, un collage con diferentes tipos de texturas: algodón, papel, cartón, etc.
Manifiesta la necesidad de aplicar los elementos de la ciencia y la tecnología en la preservación, mantenimiento y restauración del patrimonio artístico, cultural, natural e histórico.	• Investiga sobre los elementos de su región y país e identifica la influencia foránea. • Clasifica el patrimonio cultural en artístico, natural e histórico. • Interpreta canciones, música, danzas, bailes, juegos dramáticos que son parte del patrimonio artístico cultural.	➤ Identificar ➤ Enumerar ➤ Expresar	• Investigar sobre el patrimonio cultural de su región y país. • Clasificar el patrimonio cultural en artístico, natural e histórico. • Interpretar canciones, música, danzas, bailes, juegos dramáticos que son parte del patrimonio artístico cultural.

AREA CIENCIAS SOCIALES

COMPETENCIAS	INDICADORES	REACTIVOS	ACTIVIDADES
Participa en manifestaciones de cultura popular tradicional de su localidad, región y país.	- Identifica los símbolos culturales de la identidad, región y nación. - Organiza y participa en las manifestaciones culturales de su localidad, región y país. - Construye calendarios festivos de las manifestaciones de cultura popular tradicional que se realiza en la localidad, región y nación.	- Elaborar - Demstrar - Registrar	- Se organizan en equipos de trabajo - Busca información exhaustiva sobre la diversidad cultural en Venezuela - Exponer por equipo el material recopilado. - Analizar artículos de la constitución de la República - Lee en la constitución Nacional el Título III de los derechos humanos y garantía. Luego, elabora en tu cuaderno un cuadro resumen. - Selecciona junto a tus compañeros uno de los siguientes artículos: 86, 87, 98, 99, 102, 121, 280 y 292 de la Constitución Nacional. Luego, Redacta un resumen sobre su contenido. Finalmente, realizar un foro para analizarlo - Discutir sobre la importancia de conocer los deberes y derechos de la Constitución Nacional - Anotar las conclusiones en el cuaderno. - Investigar que significa déficit fiscal y elaborar un informe acerca de las causas y consecuencias del déficit fiscal. - Discutir en clase sobre el significado de déficit fiscal. - Investiga y elabora en tu cuaderno una lista de impuestos que debemos pagar las personas en nuestro país - Buscar el significado de las palabras

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

ÁREA ACADÉMICA	OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE LOS ALUMNOS	INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS	PRUEBAS	TIPO DE EVALUACIÓN	FORMA PARTICIPATIVA
LENQUA	☒ Análisis de la producción ☒ Análisis de la producción ☒ Registro Anecdótico ☒ Registro Descriptivo ☒ Diario de Clase ☒ Ficha anecdótica	☒ Producciones orales ☒ Producciones escritas ☒ Simulaciones y dramatizaciones ☒ Exponer, Círculo ☒ Producciones plásticas y/o musicales	☒ Discusiones ☒ Diálogos ☒ Interiores ☒ Puesta en Común ☒ Debates ☒ Mapas de Conceptos ☒ Mapas mentales	☒ Escritas ☒ Orales ☒ Ensayo	☒ Exploratoria ☒ Formativa ☒ Final	☒ Autoevaluación ☒ Coevaluación ☒ Heteroevaluación
MATEMÁTICAS	☒ Análisis de la producción ☒ Análisis de la producción ☒ Registro Anecdótico ☒ Registro Descriptivo ☒ Diario de Clase ☒ Ficha anecdótica	☒ Producciones orales ☒ Producciones escritas ☒ Simulaciones y dramatizaciones ☒ Exponer, Círculo ☒ Producciones plásticas y/o musicales	☒ Discusiones ☒ Diálogos ☒ Interiores ☒ Puesta en Común ☒ Debates ☒ Mapas de Conceptos ☒ Mapas mentales	☒ Escritas ☒ Orales ☒ Ensayo	☒ Exploratoria ☒ Formativa ☒ Final	☒ Autoevaluación ☒ Coevaluación ☒ Heteroevaluación
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y TECNOLOGÍA	☒ Análisis de la producción ☒ Análisis de la producción ☒ Registro Anecdótico ☒ Registro Descriptivo ☒ Diario de Clase ☒ Ficha anecdótica	☒ Producciones orales ☒ Producciones escritas ☒ Simulaciones y dramatizaciones ☒ Exponer, Círculo ☒ Producciones plásticas y/o musicales	☒ Discusiones ☒ Diálogos ☒ Interiores ☒ Puesta en Común ☒ Debates ☒ Mapas de Conceptos ☒ Mapas mentales	☒ Escritas ☒ Orales ☒ Ensayo	☒ Exploratoria ☒ Formativa ☒ Final	☒ Autoevaluación ☒ Coevaluación ☒ Heteroevaluación
CIENCIAS SOCIALES	☒ Análisis de la producción ☒ Análisis de la producción ☒ Registro Anecdótico ☒ Registro Descriptivo ☒ Diario de Clase ☒ Ficha anecdótica	☒ Producciones orales ☒ Producciones escritas ☒ Simulaciones y dramatizaciones ☒ Exponer, Círculo ☒ Producciones plásticas y/o musicales	☒ Discusiones ☒ Diálogos ☒ Interiores ☒ Puesta en Común ☒ Debates ☒ Mapas de Conceptos ☒ Mapas mentales	☒ Escritas ☒ Orales ☒ Ensayo	☒ Exploratoria ☒ Formativa ☒ Final	☒ Autoevaluación ☒ Coevaluación ☒ Heteroevaluación
EDUCACIÓN ESTÉTICA	☒ Análisis de la producción ☒ Análisis de la producción ☒ Registro Anecdótico ☒ Registro Descriptivo ☒ Diario de Clase ☒ Ficha anecdótica	☒ Producciones orales ☒ Producciones escritas ☒ Simulaciones y dramatizaciones ☒ Exponer, Círculo ☒ Producciones plásticas y/o musicales	☒ Discusiones ☒ Diálogos ☒ Interiores ☒ Puesta en Común ☒ Debates ☒ Mapas de Conceptos ☒ Mapas mentales	☒ Escritas ☒ Orales ☒ Ensayo	☒ Exploratoria ☒ Formativa ☒ Final	☒ Autoevaluación ☒ Coevaluación ☒ Heteroevaluación
EDUCACIÓN FÍSICA	☒ Análisis de la producción ☒ Análisis de la producción ☒ Registro Anecdótico ☒ Registro Descriptivo ☒ Diario de Clase ☒ Ficha anecdótica	☒ Producciones orales ☒ Producciones escritas ☒ Simulaciones y dramatizaciones ☒ Exponer, Círculo ☒ Producciones plásticas y/o musicales	☒ Discusiones ☒ Diálogos ☒ Interiores ☒ Puesta en Común ☒ Debates ☒ Mapas de Conceptos ☒ Mapas mentales	☒ Escritas ☒ Orales ☒ Ensayo	☒ Exploratoria ☒ Formativa ☒ Final	☒ Autoevaluación ☒ Coevaluación ☒ Heteroevaluación

REQUISITOS

CIERRE DEL PROYECTO

OBSERVACIONES

FIRMA DEL DOCENTE

[Handwritten signature]



JEFE DE LA DIRECCIÓN (A)

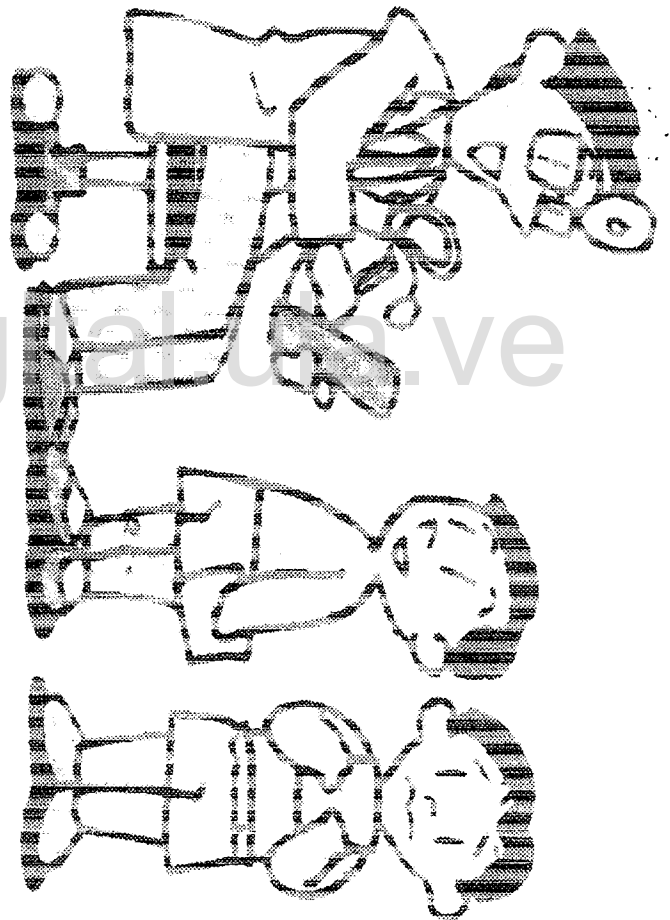
[Handwritten signature]

ANEXO N° 2

Proyecto Pedagógico de Aula “Cuidemos Nuestra Salud”

“Cuidemos Nuestra Salud”

P.P.A:



Ministerio de Educación y Deportes
Escuela Bolivariana
CN "FELIPE SATIAGO ESTEVES"
Calle La Alar - Estado Vargas

Proyecto Educativo de Aula

TÍTULO DEL PROYECTO: "Cuidemos nuestra salud"

FECHA PROBABLE: Desde: Enero hasta: Febrero

DOCENTE: EDDA BORGES

ETAPA: II GRADO 6º (SÉXTO) SECCIÓN: ÚNICA TURNO: MAÑANA / TARDE

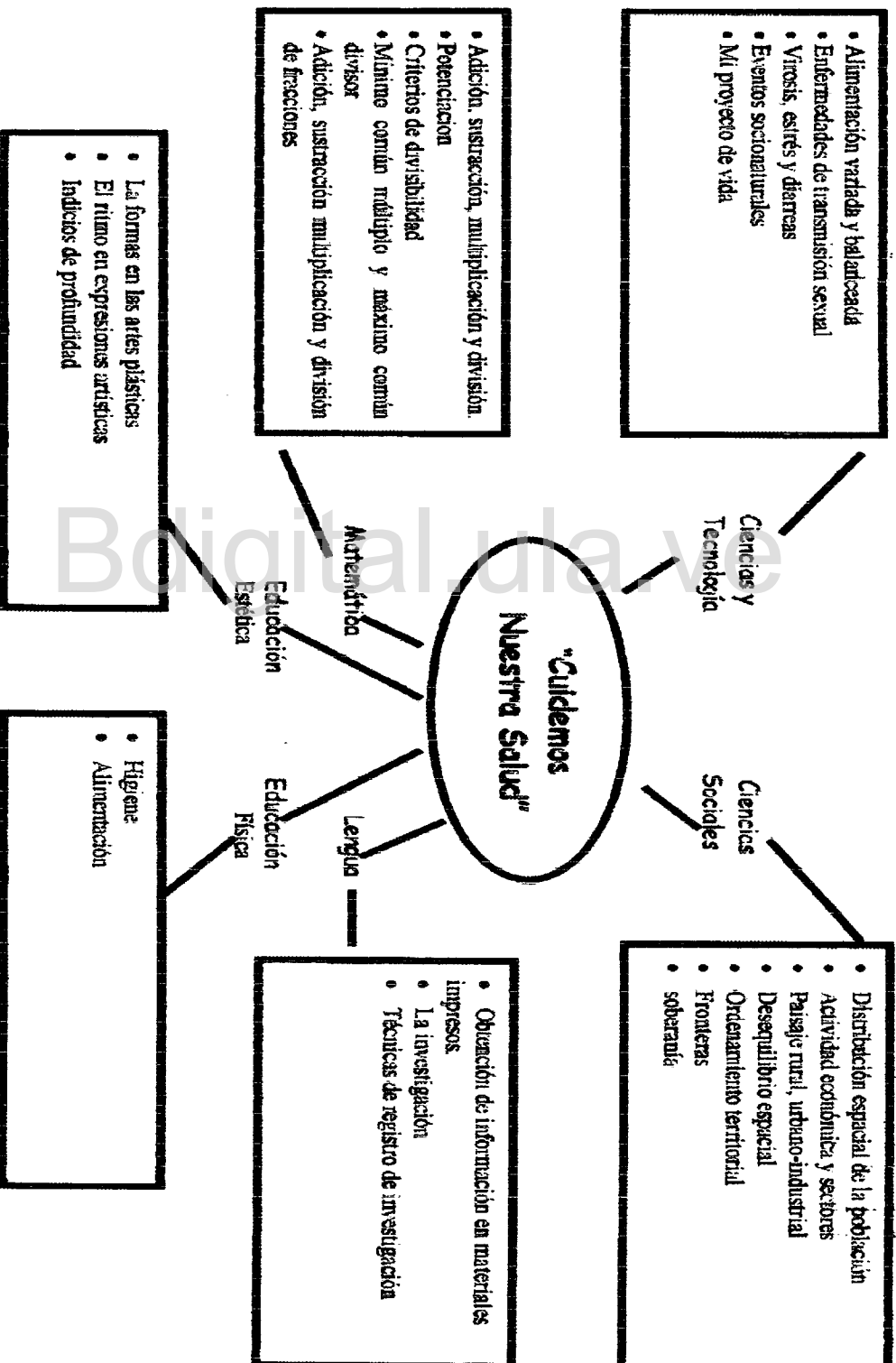
ÁREAS ACADÉMICAS: LENGUA Y LITERATURA (X) CIENCIAS SOCIALES (X) MATEMÁTICA (X)
EDUCACIÓN FÍSICA (X) EDUCACIÓN ESTÉTICA (X) CIENCIAS NATURALES
Y TECNOLOGÍA (X)

PROPÓSITO DEL PROYECTO:

Se aspira que al finalizar este Proyecto de Aula los alumnos:

- Interpreten, produzcan y comuniquen información cuantitativa integrando experiencias y recursos culturalmente establecidos.
- Valoren la importancia de una alimentación balanceada y cuidada del cuerpo para una vida sana y saludable.
- Valoren el trabajo que realizan las personas en el proceso de producción y venta.

Red de Contenidos



ÁREA CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y TECNOLOGÍA

COMPETENCIAS	INDICADORES	REACTIVOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Construye y consolida sus propios conceptos científicos que le permitan comprender los fenómenos que ocurren en su ambiente.	* Identifica avances científicos y tecnológicos en su entorno. * Construye su propio significado de los conceptos estudiados. * Elabora mapas de conceptos para establecer relaciones jerárquicas de lo general a lo particular.	> Diseñar > Recopilar > Expresar > Elaborar	• ¿Qué sabemos sobre la alimentación? • Exprimir sus experiencias, opiniones sobre el tema los alimentos • Clasificar los alimentos según los tres grupos básicos propuestos por el INN • Describir las características de los alimentos, según el grupo al cual pertenecen. • Diseñar los efectos de la alimentación en el rendimiento escolar, en la apariencia física, en el estado de ánimo y en la realización de actividades de los niños. • Investigar las principales enfermedades producidas por la contaminación • Elaborar una lista de las enfermedades transmitidas por los alimentos consumidos más comunes en los niños, familias, amigos vecinos, entre otros. • Realiza un cuadro donde indiquen nombre de la enfermedad, forma de contagio y medidas higiénicas a seguir que eviten el contagio • Andar en el cuaderno las conclusiones • Realizar exposiciones cortas donde se destaquen los siguientes vicios: enfermedades de transmisión sexual, virus, ester y diarrea, efectos secundarios. • Diseñar los efectos psicológicos, físicos y sociales del consumo de bebidas alcohólicas en la salud integral • Andar en el cuaderno las conclusiones.	❖ Observaciones directas ❖ Puntajes escrita	❖ Lista de chequeo ❖ Escala de estimación

	CONVIVENCIA		* Cumplimiento del deber. * Orgullo de ser venezolano. * Identificación con su país. * Identificación con su comunidad. * Constancia. * Superación de las dificultades.
	HONESTIDAD		
	IDENTIDAD NACIONAL		
	PERSEVERANCIA		
	VALORACIÓN DEL TRABAJO		* Trabajo cooperativo y solidario. * Satisfacción del trabajo. * Planificación del trabajo. * Trabajo en equipo. * Capacidad creadora.
TRABAJO	CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD		* Relación y vinculación de la teoría con la práctica.
	LABORES Y OCUPACIONES		
	VISIÓN DE LA REALIDAD L.		
	DINÁMICA DEL AMBIENTE		* Aplica estrategias para la prevención. * Solución de problemas de sistemas naturales y socio ambientales.
	PROMOCIÓN DE LA SALUD I		
AMBIENTE	VALORES AMBIENTALES		
	AMBIENTE Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA		

EJES TRANSVERSALES		DIMENSIONES		INDICADORES
LENGUAJE	COMUNICACIÓN			** Comunicación y cambio social. ** Comunicación, diálogo, convivencia, solidaridad y responsabilidad. ** Comunicación y autocestima.
	PRODUCCIÓN			** Procesos comunicativos: hablar y escribir. ** Producción textual y creatividad. ** Producción lingüística y coherencia y contexto sociocultural ** Procesos comunicativos: - leer - comprender - responder. - Leer - comprender. ** Lectura, informativa. ** Lectura y lenguaje no verbal.
	COMPRENSIÓN			** Observación ** Descripción. ** Comparación. ** Clasificación seriación, ** Razonamiento. ** Análisis - crítica.
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO	PENSAMIENTO LÓGICO			
	PENSAMIENTO EFECTIVO			** Flexibilidad del pensamiento (pensamiento divergente). ** Conciencia del pensamiento (metacognición). ** Control de la impulsividad. ** Aceptación de dudas. ** Creatividad. ** Pensamiento crítico. ** Solución de problemas.
VALORES	RESPECTO POR LA VIDA			** Autoestima. ** Sensibilidad. ** Respeto hacia el medio ambiente biológico y social. ** Valoración de la salud y desarrollo de hábitos de vida saludable.
	LIBERTAD SOLIDARIDAD			** Actitud cooperativa. ** Responsabilidad en el trabajo cooperativo. ** Tolerancia. ** Respeto a las personas. ** Responsabilidad.

RECURSOS UTILIZADOS:

Humanos:

- * Alumnos
- * Docentes
- * Padres

Materiales:

Diccionarios
textos
Materiales impresos
Periódicos
Revistas
Crayones
Marcadores
Pega
Tijera

Cierre del proyecto:

Realizar exposición con todos los trabajos elaborado en el proyecto.

OBSERVACIONES:


FIRMA DEL DOCENTE

SELLO

FIRMA DEL DIRECTOR (A)