

ESCRITOS DEL SUR

Revista Carapegüña de investigación y análisis

Año IV - N° 5 - Enero - Junio 2019



Carapeguá - Paraguay

ESCRITOS DEL SUR

Revista Carapegüña de investigación y análisis

La revista no se hace responsable de las opiniones, imágenes, textos y trabajos de los autores o lectores que serán responsables legales de su contenido. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin previa autorización del coordinador.

Edición &

Coordinación: Fr. Antoni Miró o.p.

Administración: Prof. Ariel Fernández

Diagramación: José Morínigo Diarte

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

Unidad Pedagógica de Carapeguá

Ruta 1 Km. 85,5 Barrio San Vicente

Telefax: (0218) 212581

secretaria.car@uc.edu.py

Impresión:

EDITORIA LITOCOLOR SRL

Cap. Figari 1115 c/ Rep. de Colombia

Telefax: (595 21) 213 691 / 203 741

grafica@editorialitocolor.com

Asunción - Paraguay

Printed in Paraguay

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	7
MÁS ALLÁ DE LA INSTRUCCIÓN: AMPLIANDO EL FOCO DEL QUEHACER DOCENTE DESDE LA MIRADA DEL COACHING EDUCATIVO.....	11
CLIMA DE AULA, PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO, EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL.....	35
ALTITUD Y DECLIVE DE LAS TIERRAS DEL DEPARTAMENTO PARAGUARÍ. BASES PARA EL MANEJO SOSTENIBLE DE SUELOS.....	47
EL MODELO DE DOCENTE REQUERIDO POR ESTUDIANTES DEL CURSO DE ADMISIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA UNIDAD PEDAGÓGICA DE CARAPEGUÁ, COHORTE DE INGRESO 2016.....	67
LA BIBLIA, UN LIBRO O UN ENCUENTRO.....	83
RENDIMIENTO DEL CULTIVO DE POROTO, INOCULADAS CON BACTERIAS DEL GÉNERO <i>BRADYRHIZOBIUM JAPONICUM</i> Y CON APLICACIÓN DE NITRÓGENO.....	95

INTRODUCCIÓN

“Quien ha visto *Madre Coraje y sus hijos*, de Bertolt Brecht, recordará la impresionante escena del final de esta obra sobre la Guerra de los Treinta Años: ‘No podemos hacer nada’, dicen los granjeros, resignados, a quienes se les informa que la ciudad será arrasada por los soldados. En su desesperación se arrodillan y empiezan a rezar (...)”

Pero mientras los campesinos rezan, la silenciosa Kattrin, sin ser vista, sube con un tambor al techo de un estable y comienza a tocar el tambor, cada vez con más fuerza. Enseguida los soldados le disparan todos juntos, pero con su gesto ya ha puesto en guardia a la ciudad, la ha salvado”¹

Hace tiempo que vi esta obra, pero H. Küng en este pequeño ensayo me ha recordado algo muy importante en nuestro quehacer en este momento de la historia: no basta analizar, estudiar, criticar... orar, hay que actuar.

Esto referido especialmente al “Cambio Climático” que está ya provocando situaciones terribles, pérdidas de vidas y destrucción del medio ambiente.

Nuestra revista, cada vez con más profundidad, quiere asumir este reto de trabajar para que la gente, las autoridades, las instituciones, además de profundizar en el tema, trabajemos con ahínco para revertir esta situación catastrófica, todo sin ánimo de ser alarmista. Greta Thunberg suplicó entre lágrimas a la Unión Europea: “No me escuchen a mí si no quieren, pero sí a los científicos y a los millones de jóvenes que están haciendo huelga. Se los ruego, por favor, que no nos fallen en esto”²

Agarrar la posta significa leer y profundizar la encíclica *Laudato Si* que, en algunos de sus puntos, nos pone en correlación el cambio climático, la urgencia de actuar y su repercusión en lo más pobres: «El cambio climático es un problema global con graves dimensiones ambientales, sociales, económicas, distributivas y políticas, y plantea uno de los principales desafíos actuales para la humanidad» (25). Si «**el clima es un bien común, de todos y para todos**» (23), el impacto más grave de su alteración recae en los más pobres, pero muchos de los que «tienen más recursos y poder económico o político parecen concentrarse sobre todo

1 Küng, Hans. “La oración y el problema de Dios” Ed. San Pablo Madrid 2019, p. 23-24)

2 <https://www.infobae.com/america/medio-ambiente/2019/04/17/greta-thunberg-suplico-entre-lagrimas-a-la-union-europea-nuestra-casa-se-desmorona-el-futuro-esta-en-sus-manos/>

en enmascarar los problemas o en ocultar los síntomas» (26): «La falta de reacciones ante estos dramas de nuestros hermanos y hermanas es un signo de la pérdida de aquel sentido de responsabilidad por nuestros semejantes sobre el cual se funda toda sociedad civil» (25).

En este número de la revista “Escritos del Sur” seguimos publicando temas agrícolas gracias a los ingenieros investigadores, pero hemos de animar, urgir, casi exigir que se trabaje profundamente en cómo combatir y cómo ayudar a los campesinos y campesinas a poder contrarrestar –dentro de sus posibilidades- esa fuerza destructora de las sequías pertinaces, las tormentas arrasadoras y las inundaciones que arrastran todo a su paso.

El trabajo conjunto de todas las ciencias que se concentran en una universidad no puede permanecer ajeno a esa realidad de un clima que estamos destruyendo y que va a impactar especialmente a los chicos y chicas jóvenes que ahora está en nuestros centros.

¿Acaso vamos a dejarlos a su suerte sin intentar, al menos, concientizarnos nosotros, a ellos, a la sociedad, para trabajar e investigar juntos y poder preparar un mañana mejor?

Un centro de “altos estudios” que prescinda de este tema que recorre linealmente todas las ciencias, quiere decir que está al margen de la realidad y está propiciando un mundo de terror para próximas generaciones.

No basta “orar” como hicieron los granjeros, lo que nos salvará – como se salvó el pueblo de la invasión militar- es actuar, aunque en ello se juegue el prestigio, nuestra economía, nuestra vida, para colaborar en la construcción de un mañana “limpio” para tantos que se están preparando en nuestras instituciones.

“...Sólo a partir del cultivo de sólidas virtudes es posible la donación de sí en un compromiso ecológico. Si una persona, aunque la propia economía le permita consumir y gastar más, habitualmente se abriga un poco en lugar de encender la calefacción, se supone que ha incorporado convicciones y sentimientos favorables al cuidado del ambiente. Es muy noble asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, y es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida. La educación en la responsabilidad ambiental puede alentar diversos comportamientos que tienen una incidencia directa e importante en el cuidado del ambiente...” (Ib. 211)

De nuevo agradecer a todos los profesores y profesoras, alumnos y alumnas, investigadores que participan con su trabajo en la realización de esta revista y animar a otros que lo hagan, sobre todo, en esta línea editorial de compromiso con aquellos que no tienen un altavoz donde reclamar una vida digna y construirla. La investigación, el estudio y las propuestas de la universidad y, si se quiere, especialmente de la Universidad Católica, deben ser una herramienta de construcción de un horizonte esperanzador.

Fr. Antoni Miró o.p., director general

MÁS ALLÁ DE LA INSTRUCCIÓN: AMPLIANDO EL FOCO DEL QUEHACER DOCENTE DESDE LA MIRADA DEL COACHING EDUCATIVO

Rodrigo López Hernández
Profesor – Psicólogo - Coach Integral
Magister en Educación (UMCE, Chile)
Académico de la Universidad Mayor (Chile)

RESUMEN

El presente ensayo examina la posibilidad de una respuesta distinta a la que el MINEDUC ha estado implementando por años en el sistema educativo chileno, para alcanzar mejores resultados de aprendizajes en sus estudiantes. Resultados que, según el Sistema de Medición de la Calidad Educativa o SIMCE, evidencian un estancamiento desde el año 2010 en adelante. Para que mejoren los resultados, se examina la posibilidad de que el docente amplíe su foco e integre en su modo de enseñar otros elementos, más allá de la instrucción o entrega de contenidos, permitiéndole transitar decididamente hacia el establecimiento de una nueva y poderosa relación con sus estudiantes. Para lograrlo se presentan herramientas de coaching educativo; que permitan en primer lugar, ampliar su propio observador personal, para transformarse en un líder que co-inspira y, en segundo lugar, el despliegue de una conducta de altas expectativas en sus estudiantes, dentro de un contexto relacional donde la mutua aceptación y el respeto por el otro hace la diferencia. A partir de esta nueva relación profesor–estudiantes, se establecerá un modo distinto de enseñar; y mediante el despliegue de nuevas conversaciones, se co-construirá una realidad diferente, favoreciendo con ello que los estudiantes asuman responsablemente su propio proceso de aprendizaje y permitan, al docente, optimizar sus prácticas profesionales y transformarse, a la vez, en una mejor persona.

Introducción

Nace en Santiago de Chile en 1971, donde realiza sus estudios básicos y medios en el Colegio Hispano Americano de los padres Escolapios.

Se graduó como profesor de Historia y Geografía de la Universidad del Biobío y como Psicólogo de la Universidad de Artes y Ciencias de la Comunicación (Chile). Posee un Magister en Educación mención Consejería y Orientación Educacional de la UMCE (Chile) y un Magister en Gestión Educacional de la Universidad Diego Portales (Chile).

Es Coach Integral de la Pontificia Universidad Católica de Chile con certificación de la Internacional Coaching Certification (ICC). Además, es certificado como Coach Educativo por la International Association of Coaching (IAC).

En la actualidad se desempeña como académico y director del programa de Magister en Psicología Educacional de la Universidad Mayor (Chile).

Morin, el reconocido filósofo francés, plantea con toda claridad que la misión de la educación para el nuevo milenio es la formación de «ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria» (Morin, Roger y Matta, 2006, pp. 78-79). Es más, plantea que dicha misión se concreta en la transmisión de estrategias para la vida y esto requiere del desarrollo de un conjunto de habilidades socio-emocionales que permitan al estudiante en verdad, un aprender en la vida y también para la vida. Esta misión se constituye en un gran reto educativo.

Al referirse a las habilidades para la vida se está hablando de las llamadas habilidades blandas, «en el sentido de que son esenciales para sobrevivir, progresar y aportar a la sociedad» (Waissbluth, 2018, p. 58) que, junto con el conocimiento de los contenidos, provocan en los estudiantes la vivencia del aprender a aprender, favoreciendo así, el desarrollo de todas sus potencialidades. De esta manera los estudiantes podrán desenvolverse para la vida, es decir, «poder intervenir sobre la realidad y transformarla resolviendo los problemas a los que se en-

frentan» (De Vincezi y Tudesco, 2009, p. 2), con el fin de vivir plenamente con otros y especialmente, a ser mejor persona.

Hoy los sistemas educativos y sus respectivas políticas educativas no se pueden abstraer de este desafío formativo, tan alineado con los requerimientos de una educación del siglo XXI. En respuesta a esta mirada desafiante, muchos países están asumiendo como prioridad impulsar la educación como un motor del progreso y como una herramienta para construir una sociedad más justa y equitativa, por esto resulta imprescindible implementar una educación de calidad que potencie realmente las competencias básicas del estudiante, complementadas en un proceso de desarrollo personal que le permita desempeñarse adecuadamente en un mundo cada vez más complejo y en permanente transformación.

No cabe la menor duda del rol estratégico que asume el profesorado en tal importante desafío, sin embargo, es pertinente primero que todo, vislumbrar con toda claridad lo que en verdad «sucede o pasa» en los sistemas educativos latinoamericanos, y en particular en Chile, con el quehacer docente en el aula. Para ello es necesario reconocer cuál es el foco principal del actuar docente en su proceso de enseñanza, y esto es posible de determinar si se da respuesta a las siguientes interrogantes: ¿dónde está el énfasis del quehacer docente en el aula?, ¿está puesto efectivamente en el desarrollo emocional de los estudiantes?, ¿apunta de verdad al despliegue de las habilidades sociales de los niños y jóvenes?, ¿prepara a los estudiantes para ser protagonistas en la construcción de su propio aprendizaje? o simplemente, el profesor apunta básicamente a la enseñanza de las materias o contenidos como elemento central de su quehacer docente por sobre otros saberes, es decir, el foco está principalmente en la instrucción.

Estas interrogantes no son triviales, por el contrario, sus respuestas son el meollo del asunto, pues el tema es que la calidad de la educación en Chile, pese a sus avances, sigue siendo deficiente y esto ocurre, entre otras causas, debido a que el quehacer docente se focaliza principalmente en los contenidos (o «pasar materia» en jerga pedagógica) y deja muy de lado otros ámbitos como el emo-

cional, motivacional o relacional. ¿Por qué ocurre esto? Esto ocurre porque el contenido ha sido la piedra angular de la formación profesional y por ello, no ha de extrañarse que la «materia» esté en el ADN del ser docente. Esto en sí mismo no es erróneo, sino que el déficit se observa cuando se dejan de lado otros elementos en la enseñanza. Es sabido «que el conocimiento no es un indicador suficiente de calidad de enseñanza» (Marcelo y Vaillant, 2011, p. 27), pues existen distintos tipos de conocimientos que apuntan a otros ámbitos, como por ejemplo: el conocimiento de los estudiantes, de sí mismo, del cómo se enseña o bien del cómo el docente se relaciona con sus estudiantes, ámbitos que impactan de igual modo en el proceso del aprendizaje.

Ampliar el foco del quehacer docente para transitar del «pasar materia» a otro foco que incluya un espacio relacional diferente, es algo del cual hay que hacerse cargo. Al seguir con la misma estrategia de estar centrado principalmente en los contenidos se seguirá lidiando, según Olalla (2014, p. 154), «con el vacío y falta de significado que surge del aprendizaje conceptual y factual emprendido sin ningún sentido de propósito o conexión» con lo que de verdad mueve y motiva a los estudiantes. Si bien es cierto, y con un fin aclarativo, la instrucción en su mejor expresión es positiva, pero no cabe duda de que debe estar acompañada de un efectivo clima emocional.

La evidencia al respecto es clave, según Casassus (2008, p. 89), la gran diferencia de logros «entre un docente y sus alumnos y otros docentes y sus alumnos, no está en la técnica que se utilice, sino que principalmente en los climas emocionales, en los tipos de interacciones que llevan a ese clima y en las características de las interacciones que ocurren de ese clima». Para el autor ya mencionado, en la acción pedagógica del profesor en aula, intervienen dos aspectos cruciales: uno de ellos es el cognitivo que apunta al conocimiento de la materia que el docente domina; y el otro es el emocional, referido a la competencia emocional del profesional. Aquí la habilidad, de parte del profesor, para interpretar las emociones de los estudiantes en relación con el contenido que se está

enseñando y al proceso que vive el estudiante es clave. Lo fundamental entonces es tener claro que «la competencia emocional se puede lograr de manera intuitiva pero también es una competencia que se puede aprender» (Casassus, 2008, p. 89). Una cosa son las técnicas pedagógicas y otra cosa muy distinta es el cómo el profesor se vincula emocional y relacionalmente con sus estudiantes. Ahí está la «llave» para el mejoramiento de los resultados.

Lamentablemente, es tal la importancia que se le da al aprendizaje de los contenidos en los colegios, que el «59% de los establecimientos de enseñanza media, que tienen dos o más cursos por nivel distribuyen a sus alumnos de acuerdo con sus resultados académicos» (Muñoz, 2018, p. 28), es decir, se separan a los buenos estudiantes de los malos en cursos distintos, con el fin puesto en mejorar los resultados. No obstante, la realidad cotidiana se impone, es decir, los buenos estudiantes logran buenos resultados y los malos las calificaciones conocidas ya de siempre. Es tan crítico este tema que Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, plantea que separar o segregar «no es el camino para mejorar la educación, ya que, aunque pueda parecer que facilita la enseñanza, ningún país con alto grado de separación entre estudiantes obtiene mejores resultados» (Cordano, 2018, p. 9) y, además, tiene efectos negativos en los estudiantes de bajas notas, pues según varios investigadores se genera una alta tasa de repitencia y de abandono escolar.

Si cruzamos esta mirada con los resultados que el sistema educativo chileno ha logrado en los últimos años, nos damos cuenta de que simplemente los resultados son mediocres en relación con las proyecciones realizadas por las autoridades y, por cierto, no satisfactorias con respecto a lo que se ha invertido en el ámbito educacional en los últimos años. Al respecto y de manera concisa, es posible mencionar que entre los años 90 y 2000 la inversión en el sistema educativo en Chile, según González (2005), tuvo un aumento significativo del sector en el gasto fiscal en relación con el PIB nacional, «aumentando desde un 2,6% a un 4,2%; llegando a una cifra, en el año 2000, de US\$2.923.000», es decir, «un

181% de crecimiento real entre 1990 y 2000» (p. 609). A futuro la tendencia en los gastos son los mismos y los datos al respecto son claros, confirmando el aumento real y sostenido en el gasto público en el sector educación. Si bien es muy pertinente y se valora la inversión realizada, también es de toda claridad, que la solución al desafío por alcanzar mejores resultados de aprendizaje no pasa necesariamente por este indicador.

Respecto a los resultados de aprendizajes el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), en su última aplicación en el año 2017, reportó que existe un estancamiento en los aprendizajes en los niveles de cuarto y octavo básico desde el año 2010. De hecho, el jefe de la División de Educación General (DGE) del MINEDUC, al comentar los resultados, expresó lo siguiente:

Un mal resultado implica que los niños no están recibiendo lo que se les enseña o aprenden menos y eso es una injusticia para ellos, sus familias y proyectos. En este sentido creo que estamos al debe, hemos reprobado con estos resultados, porque en el fondo seguir igual y no tener ningún avance con la inversión que se hace es claramente una noticia que hubiésemos querido fuera distinta (Quevedo, 2018a, p. 12).

No solo son importantes los resultados obtenidos sino también la toma de decisiones sobre la base de ese diagnóstico, siendo esto último en donde radica el problema. Respecto a este tema y a los últimos resultados de la prueba SIMCE, nuevamente el jefe de la división de Educación General del Mineduc (DGE), señaló que la dificultad radica en «dónde ponemos el foco y en ese sentido cuando sabemos que tenemos estos resultados en Lectura, en Matemáticas, lo que tenemos que hacer es apoyar a la escuela en la sala de clases, en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias (p. 12)». La gran interrogante que surge con la respuesta de la autoridad es saber si esto significa hacer lo mismo de siempre, es decir, reforzar el aprendizaje de los contenidos o bien apoyar al docente en el cambio o fortalecimiento de las relaciones emocionales y motivacionales que establece con sus estudiantes y así impactar positivamente en sus resultados de aprendizajes.

Para Alejandra Arratia, directora ejecutiva de la Organización No Gubernamental Educación 2020, a raíz de los últimos resultados, invita directamente a reflexionar y a «cuestionar si las decisiones que hemos tomado en relación con la evidencia (resultados) nos han llevado a mejorar» (Quevedo, 2018b, p. 10) realmente los aprendizajes. El diagnóstico está más que claro, lo importante es definir que va a hacer el profesor en el aula, es decir, se focalizará en los contenidos como la estrategia a realizar y que sólo apunta a «hacer más de lo mismo», aun sabiendo, con medición en la mano, que no ha sido efectiva en el mejoramiento real de los aprendizajes, o bien, decidirá ampliar su foco y agregar otras maneras de comunicarse y vincularse. Si bien la instrucción es importante, no se puede olvidar la interrelación profesor–estudiante y especialmente, las habilidades necesarias del docente para optimizar la intervención de enseñanza. Por esto, el desafío educacional que plantean los nuevos tiempos requieren «ampliar» el foco del quehacer docente.

Ampliando el foco del quehacer docente

El reconocido psiquiatra y educador Chileno Claudio Naranjo, sostiene que la educación pública debe apuntar a ser una educación para la vida y no sólo para pasar exámenes. Debiese enseñarse a ser persona, a ser humano. Para Naranjo (2003, p. 173) educar «es fomentar el desarrollo de los individuos, y este proceso fracasa rotundamente al no cumplir esta función». De algún modo una educación focalizada en los contenidos obstaculiza dicho proceso y de este modo el «estatus quo» de las cosas no cambian. Todo se mantiene igual y no pasa nada.

Según Naranjo (2007, p. 15) es necesario que la educación salga de la simple instrucción para embarcarse en la reflexión y así «dar un salto desde el uso que le damos a la educación como un medio de transmisión o reproducción de una cultura a un uso de la educación al servicio de una transformación», donde las relaciones y la afectividad, como foco del quehacer docente, ocuparía un es-

pacio central y por tanto, se abrirían las posibilidades de mejores resultados no sólo de aprendizaje en los estudiantes, sino también en la transformación de las relaciones y en la optimización de los procesos de convivencia escolar.

Para ampliar el foco es necesario que el docente tenga un conocimiento en profundidad de sus estudiantes, de lo contrario, su labor no será fructífera. Ahora bien, ¿qué significa ampliar el foco hacia las relaciones personales y no sólo quedarse en lo instructivo? Significa, en pocas palabras, adentrarse en la esencia de lo que en verdad moviliza a los estudiantes, esto es, trabajar las relaciones, reconocer y valorar la persona del estudiante para que, a través de conversaciones honestas, se despierten sus sueños, intereses y motivaciones, y con ello se provoca una conducta «en aprendizaje» más que «para el aprendizaje».

¿Cómo es el actuar de un profesor que amplió el foco? Para responder esta gran pregunta es pertinente presentar el caso de Eduardo Cortés, quien como profesor de Tecnología de primero y segundo medio de la Escuela Industrial Ernesto Bertelsen de la ciudad de Quillota, ganó el premio Global Teacher Prize Chile 2017. Respecto al reconocimiento recibido, el profesor expresó que su foco pedagógico siempre ha estado en el querer «que los estudiantes puedan mostrar que son capaces. Lo que uno forma aquí, más que un técnico en electricidad o técnico en mecánica es una persona que tiene que desenvolverse y aportar a su sociedad» (Torres, 2017, p. 12). Al analizar la frase es evidente que el foco del profesor Eduardo se amplió hacia el fortalecimiento de los recursos y estados internos de sus estudiantes por medio de nuevas relaciones y desde ahí, provocó los resultados formativos y de aprendizaje que se esperaban.

En relación a la opinión de los estudiantes del actuar del profesor Eduardo es posible indicar lo siguiente: Nicolás (alumno de 2° medio) opina que las clases del profesor Eduardo «son entretenidas. Uno siempre tiene la confianza de que siempre va a contar con su apoyo para problemas del colegio o de afuera». Bastián (alumno de 1° medio) expresa que es un buen profesor pues

«te saca de la rutina de escribir y pasar materia. Siempre innova con proyectos que sirven», y para Benjamín (alumno de 2° medio) existe «un lazo especial pues aparte de hacer clases es muy cercano y a veces, también nos juntamos a hacer música». Si bien es cierto algunas palabras expresadas por los estudiantes dan cuenta de lo que hace el profesor en la sala de clases, lo más importante es que dichas palabras son en sí mismas nuevos «espacios» emocionales - relacionales vinculantes que el docente ha construido y dado forma en sus clases.

En la especial relación que el profesor Eduardo establece con sus estudiantes es posible observar una mutua complementariedad y aceptación incondicional que, Humberto Maturana, la explica cuando expresa que «el educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia» (Maturana, 1995, p. 26). Resulta clave entonces el modo en que el docente configura su convivir con sus estudiantes y aquí no da lo mismo el convivir desde un actuar donde el foco sean los «contenidos», respecto de un convivir donde el foco se amplíe hacia las relaciones.

Otro ejemplo de un docente que aumenta sus posibilidades de un hacer distinto se encuentra en Adria Zafirakou (profesora de Artes y Textiles), reciente ganadora del premio Global Teacher Prize 2018 (el Nobel de la Educación). En una entrevista ella comenta que su objetivo es mostrar «la escuela que queremos tener en Londres, porque algunas personas no entienden el tipo de personas que queremos formar. Creen que el trabajo de los profesores y alumnos de los colegios públicos es algo mecánico, que deben trabajar como máquinas y no es así. Humildad es lo que de verdad se requiere de los profesores y reconocer que no se puede saber todo» (Cabezas, 2018, pp. 8-12). Los docentes no pueden pensarse ni sentirse todopoderosos, y deben saber que son los estudiantes quienes realmente enseñan a los profesores a ser mejores en lo que hacen.

¿Dónde está el foco en el quehacer de Adria? Se evidencia que su foco transitó y se amplió hacia las relaciones y en humanizar el proceso educativo, sin embargo, hay un dato importante a considerar, y es que su centro educativo tiene excelentes resultados académicos. Este fenómeno es un maravilloso contrasentido, pues ampliando el foco hacia las relaciones con los estudiantes y no quedando sólo en los contenidos, se logra lo que todo profesor y establecimiento educacional desea, muy buenos resultados de aprendizaje.

En general hay que tener presente que las personas le tienen miedo a equivocarse y para los estudiantes, especialmente en aula, esta sensación podría ser traumática. Entonces el primer elemento a considerar por el docente que amplía su foco es cambiar la significación a la experiencia del «error». Cuando «se asume que un error es algo que se entiende como una posibilidad y algo común, y los estudiantes opinan y comparten sobre el error de manera natural, es mucho más fácil enseñar» (Guzmán, 2016, p. 40). En el fondo, cuando los estudiantes están cómodos con el equivocarse y sienten que son parte del aprendizaje, les ayuda a crecer y aprender. Las relaciones profesor–estudiantes deben fundarse en la consideración mutua y donde no haya cuestionamientos de ninguna clase.

Sin embargo, para hacer transitar al estudiante del error a un estado de posibilidades se requiere de otro importante elemento como lo es la generación, por parte del docente, de un clima emocional de aula que fortalezca las relaciones. Ambiente donde los valores del respeto y la confianza se vivan y se respiren plenamente. Cada vez es más evidente en los centros educativos la necesidad de implementar climas de aulas que estimulen el aprendizaje construido por relaciones de aceptación y permanente validación entre el profesor y sus estudiantes. De esta manera el aprendizaje y los resultados llegarán al aula.

El cambio no va a ocurrir si los profesores no se atreven a hacer algo de verdad distinto, es decir, a correr el cerco de lo que siempre se han hecho. Para que esto ocurra es necesario que los docentes desplieguen la distinción de mirarse a sí mismos y abrir-

se en primer lugar, a la disposición de la flexibilidad en su propia persona para, desde ahí, permitirse un actuar profesional diferente que de verdad promueva ampliar su foco.

Tomando consciencia del observador personal desde el coaching

Desde el *Coaching* se establece que las personas observan el mundo y a sí mismos con los «ojos de la mente», por tanto, todo lo que pasa «allá afuera» será interpretado por las «cosas» que ocurren en el interior de cada ser humano. Esta distinción es clave pues permite reconocer que cada individuo observa al mundo de manera diferente, desde su particular mirada. Cada ser humano tiene su propio modelo de la realidad.

¿Cómo se construye la realidad individual? Este proceso se construye «en gran medida, a través de un sistema de paradigmas que se ordenan en un mapa mental. Los paradigmas son creencias sobre cómo son o debiesen ser las cosas» (Fernández, 2014, p. 94). Estos paradigmas se imbrican entre sí formando un sistema de paradigmas. Los paradigmas además están compuestos por los valores, intereses, prejuicios, etc. Serán las experiencias, junto a las enseñanzas que las personas vivan y especialmente en la etapa de la infancia, las que darán «contenido» al mapa mental y moldearán la personal manera de ver y de comportarse en la vida.

Para una mejor explicación se analizará el siguiente ejemplo: El profesor A sorprende a uno de sus estudiantes siendo deshonesto en medio de una evaluación, lo que considera, de acuerdo con sus creencias y experiencias, imperdonable; aplicando el reglamento y calificando al estudiante con la nota mínima. En cambio, el docente B, en un mismo escenario, evalúa la situación otorgando una nueva oportunidad al estudiante, y buscando el espacio para que éste reflexione al respecto. ¿Qué ocurrió?, ¿por qué dos adultos que comparten una profesión actúan tan diferente frente a una misma situación? La respuesta a estas interrogantes apunta fundamentalmente al tipo de observador que es cada uno de los profesores,

es decir, cómo miran las situaciones y deciden cómo actuar en consecuencia.

Para el *Coaching* existe una estrecha y significativa relación entre la forma de mirar u observar el mundo, las acciones que se emprenden y los resultados que se alcanzan, por tanto, es fundamental transformar la mirada y con ello, el observador personal. El desafío es entonces ampliar el observador que se es como docente y cuando esto ocurre, aumentan las probabilidades de un actuar distinto y, por tanto, crecen las opciones de lograr que los alumnos aprendan cada vez más efectivamente.

Rafael Echeverría (2011, p. 32), uno de los máximos representantes del *Coaching* Ontológico, invita a reflexionar sobre el comportamiento cotidiano a partir de un modelo conocido como OSAR (El Observador, el Sistema, la Acción y los Resultados). Dicho modelo plantea que lo que finalmente hacen y buscan las personas son resultados. «Si los resultados nos satisfacen, ello nos inclinará a seguir actuando como lo hemos hecho hasta ahora. Si los resultados son inefectivos o no del todo satisfactorios, buscamos la forma de corregirlos. Pues bien, todo resultado remite a las acciones». Esta mirada plantea una idea base referida a que si se desea cambiar los resultados, se está obligado a modificar las acciones que la provocaron. Y en el caso de los resultados de aprendizaje en los estudiantes no es posible seguir focalizados solo en los contenidos como acción habitual. Mismas acciones, mismos resultados.

Cuando se evalúa el actuar personal y se es consciente de que el resultado no es el que se esperaba, lo primero que se tiende a cambiar son las acciones para lograr uno diferente. Efectivamente, si se agregan nuevas acciones y se cambian otras, se obtendrá un resultado distinto. A este proceso básico se definirá como aprendizaje de primer orden. Este aprendizaje apunta a desarrollar la habilidad de acción o de hacer cosas. A pesar de que, algunas veces, esto es más que suficiente para cambiar el resultado, en otras ocasiones, al solo cambiar el hacer (acciones) no se logra el resultado esperado. En este punto es fundamental que el docente se dé cuenta

de que su actuación no consigue lo que antes lograba. Aquí la decisión personal del profesor implica quedarse sumido en la «frustración» o bien avanzar y aumentar su poder de influir positivamente en los estudiantes. Para seguir avanzando hacia el mejoramiento del propio desempeño será necesario cambiar la forma en que el docente mira la experiencia que vive.

Al cambiar el tipo de observador, las acciones que el profesor despliega serán también distintas. A este punto se va a entender como aprendizaje de segundo orden y se caracteriza por incorporar nuevas distinciones o posibilidades del ser, que apuntan a una transformación en el propio observador, a partir del proceso de aprendizaje realizado.

Cuando ocurren transformaciones y se avanza hacia un observador diferente, la mirada del profesor será más consciente de nuevas oportunidades de pensar y actuar. En este nivel todo cambia, el sistema de creencias, valores aprendidos, emociones e incluso también los juicios personales. El impacto de cambio no es sólo personal sino también afecta al entorno donde se participa, es decir, los estudiantes reconocerán un cambio positivo en la conducta del profesor y en el modo como ejerce un liderazgo distinto, tanto en aula como fuera de ella. Aquí claramente se evidencia un profundo cambio, el cual se entenderá como aprendizaje transformacional.

Más allá del liderazgo, la co-inspiración

Un profesor con una mirada de foco amplio es un líder que influye en sus estudiantes, mediante un nuevo marco relacional que guía su actuar en el aula de modo permanente. En este sentido el *Coaching* es una herramienta útil pues constituye un camino de transformación y empoderamiento para el docente que desea avanzar en ampliar su foco y también, como posibilidad de desarrollo del liderazgo pedagógico que ejerce sobre sus estudiantes y también sobre sus pares.

Ampliar el foco implica ir más allá del modo habitual de cómo entendemos liderar a otros. Según Maturana, citado por Rold (2015, p. 16), explica que es necesario introducir una nueva mirada frente al liderazgo e invita al desafío de cambiar la actitud personal ante los estudiantes, al expresar «el fin del liderazgo y el inicio de la era de la co-inspiración y la colaboración» entre las personas. No obstante, lo anterior, es necesario reflexionar brevemente respecto a un tema relevante y que se relaciona directamente con la esencia de la co-inspiración. El tránsito del liderazgo a la co-inspiración requiere superar el ego personal o valoración de sí mismo que la persona siente y que proyecta a los demás.

El ego presenta múltiples obstáculos que impiden la relación. El asunto es que desde el ego todo lo que las personas proyectan se hace solo con el fin de sobresalir. Ken Wilber *et al.* (2011, p. 112) refuerza esta idea al plantear que cuando las personas habitan en el ego, «se identifica con una imagen de sí mismo empobrecida e inexacta» y, por tanto, evita toda experiencia que se considere indeseable para no sentirse expuestos a los demás. Desde el ego se hará muy difícil el surgimiento de un vínculo relacional–emocional que legitime al otro como válido en la convivencia. La pregunta clave por hacerse es: ¿un profesor, desde el ego y que cuida su imagen hacia los demás, podrá avanzar hacia el establecimiento de nuevas relaciones con sus estudiantes? La respuesta a este interrogante es trascendental para iniciar el cambio.

El ego juega un rol importante en las organizaciones y especialmente, en el comportamiento del líder y de las relaciones que establece con los otros. Si bien el ego pudiese actuar «como un combustible para la superación, lo hace de una manera perversa, ya que su fin no es mejorar, sino ser reconocido como mejor» (Fernández, 2014, p. 27), es decir, el énfasis está allá afuera más que en la aceptación real de su propia persona. Un docente, desde el ego, se mira a sí mismo y, por consiguiente, deja de ver a sus estudiantes, situación que impide el establecimiento de una relación afectiva y vinculante con ellos.

El desafío por la superación personal pasa por la moderación del ego y esto requiere de una toma de consciencia de parte del profesor, del ser humano que es respecto de sus luces y sombras. Conciencia en tanto persona que facilita la formación de otros, especialmente de los niños y jóvenes del país. Así de importante es este tema. Trabajando el ego el docente podrá abrir espacios de posibilidades que la co-inspiración permite desplegar y con ello, fluir en el tránsito para transformarse en un mejor profesional y crecer también como persona.

¿Qué busca la co-inspiración en los estudiantes? Co-inspirar apunta a hacerse cargo de la generación de espacios emocionales con los estudiantes para que se transformen en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Es animar y desafiar de manera permanente a los estudiantes para que asuman el rol que les corresponde en su proceso de toma de consciencia de la persona que son, ampliando con ello el conocimiento de sí mismo, de sus recursos y potencialidades.

La co-inspiración busca de manera permanente el hacer sentido como esencia de la experiencia del aprender que el estudiante vive a diario en la sala de clases. Con esto el profesor sale de su espacio conocido de su quehacer pues se interesa en lo que de verdad moviliza al estudiante. Más que pedir a sus estudiantes que busquen o encuentren sus pasiones, el profesor desde la co-inspiración, aconseja a que se esfuercen a diario por desarrollarlas. Será, a través de nuevas y significativas conversaciones, el modo en que se operacionalizará la co-inspiración permitiendo con ello, el establecimiento de vínculos relacionales que favorecerán al docente ampliar su foco. Red de conversaciones que, según Maturana y Nisis (2002, p. 47), «coordina el hacer y el emocionar de los participantes» y que dan sentido a un modo distinto de estar y ser con el otro, en un espacio del convivir que llamamos sala de clases y que es posible proyectarlas en toda la comunidad educativa.

Este proceso introspectivo, que promueve la co-inspiración, implica que el estudiante reflexione y se observe permanentemente. Para Maturana reflexionar «es un acto de la emoción, no de la

razón» (Rold, 2015, p. 18). La Neurociencia es clara en este punto, pues invita a considerar que en definitiva son las emociones y no la razón las que movilizan a las personas. Cuando las personas, y en especial los estudiantes, conocen el impacto de las emociones en su comportamiento, pueden saber cómo quieren sentirse y esto es parte crucial de la inteligencia personal. La ecuación es: «cuanto más te conoces a ti mismo emocionalmente, mejores decisiones racionales tomas» (Solís, 2014, p. 8). No es de extrañar que los profesores Eduardo y Adria hayan logrado la co-inspiración con sus estudiantes, sabiéndolo o no.

El ir más allá del liderazgo y estar en la co-inspiración requiere dejar atrás el focalizarse sólo en los contenidos de la forma en que se está haciendo ya que olvida establecer el vínculo emocional-relacional que se necesita. La preocupación permanente del profesor y la capacidad de escuchar a los estudiantes constituyen los elementos fundamentales de este espacio co-inspirativo.

Las expectativas del profesor o la profecía autocumplida

En muchas oportunidades los profesores se han encontrado con estudiantes de bajo rendimiento que, al indagar en sus causas, presentan un historial de fracasos reiterados y donde ya nada les motiva. Esta situación genera un impacto negativo en sus propias expectativas y hace que sus desempeños sean extremadamente bajos manifestando así, una actitud apática hacia el aprender. Esta conducta de desánimo puede profundizarse en los estudiantes si los docentes, más encima, no creen en ellos.

Las expectativas del profesor, como inferencia del comportamiento académico de sus estudiantes, influye de manera importante en su actuar profesional y en el cómo va a interactuar a futuro con ellos. Esta influencia de las expectativas en el comportamiento personal ocurre casi inconscientemente. Este es un punto crucial ya que los docentes, según Manterola (2003, p. 63) «están más abiertos a percibir lo que ellos esperan de la conducta de sus alumnos y tienen menos posibilidades de notar lo que no esperan». Aquí está

el quid del asunto pues la misma investigadora es clara al plantear que en definitiva «los profesores con altas expectativas tienden a enseñar más y los que tienen bajas expectativas tienden a enseñar menos, pero en ambos casos tienden a conseguir lo que ellos esperaban» (2003, p. 63), es decir, altas posibilidades de conseguir buenos resultados y malos resultados de aprendizajes, respectivamente. Al final la autoprofecía de los docentes se cumple.

¿Cómo se sale del entrampe? La respuesta a esta interrogante está en que el docente amplíe su foco mediante el reconocimiento y validación en su propio actuar del poder de las expectativas que tiene de sí mismo, de sus estudiantes y especialmente, en el cómo éstas están influyendo en su proceso de enseñanza y los resultados de aprendizaje que está logrando. Es tal la relevancia de la temática respecto al tipo de relación que establezca el profesor, que influirá además y de manera decisiva en el autoconcepto que el estudiante construya de sí mismo y, por tanto, en el cómo observa la vida y en las posibilidades que abre o cierra para su propia persona.

El autoconcepto personal entendido de manera simple como la imagen que cada uno tiene de sí mismo está marcada por un gran número de experiencias personales y dentro de éstas, según Roa (2013, p. 242), «los éxitos y fracasos, las valoraciones y los comentarios de las personas que forman parte del entorno del niño y del adolescente» van aportando a su construcción. Este proceso está entonces muy ligado a las expectativas que otros y en especial, el profesor tiene sobre lo que el estudiante pueda o no lograr. Los niños y jóvenes captan perfectamente lo que el docente espera de ellos y esto, sin duda, impactará positiva o negativamente en los resultados de aprendizajes.

Difícilmente se obtendrán mejores resultados académicos mientras los docentes expresen o simplemente piensen que sus estudiantes son flojos o que no tienen ninguna posibilidad de surgir por sus condiciones socioeconómicas. De algún modo los pensamientos reforzados por las creencias personales y sociales se van a reflejar también en la conducta que el profesor despliega en aula y este comportamiento finalmente, será permanentemente interpre-

tado por los estudiantes. El cómo el docente hace su clase está influido, entre otros factores, por la creencia que tiene respecto de sus estudiantes: actuará de una manera si asume que sus estudiantes tienen un gran potencial, y de otra forma, si considera que son flojos, es decir, lo que el profesor cree de sus estudiantes determina su actuar.

El hecho de que el profesor piense que los estudiantes son flojos provocará un círculo negativo no sólo para los estudiantes que no logran aprender más, sino también para el propio docente pues se le refuerza la idea de la «flojera» (creencia) y no considerará importante cuestionarse ni cambiar de estrategia para lograr otros resultados. Probablemente se dirá a sí mismo: «Para qué hacer cosas nuevas si total éstos no aprenden con nada». Al final todos pierden. Guste o no, este proceso ocurre en las relaciones humanas y lamentablemente, en más de una sala de clases del país. Esta creencia tiene además otro efecto ya que anula toda posibilidad de que surja la co-inspiración en los docentes como elemento central de su relación con sus estudiantes.

El fortalecimiento de parte del profesor de una positiva idea de sí mismo en el estudiante da pie para que este comience a influir en su comportamiento y posibilite en su persona una mejor actitud hacia el aprendizaje. Claramente el mejoramiento de los resultados de aprendizaje se juega a nivel de las relaciones, de los afectos y de la claridad en las expectativas entre el profesor y sus estudiantes. De este modo los estudiantes construirán un autoconcepto positivo que los motive a asumir su propia responsabilidad en el proceso del aprender.

El coaching como herramienta de cambio para mejores aprendizajes

En el último tiempo del *Coaching* se ha transformado en una herramienta facilitadora del cambio que promueve, según Jiménez (2012, p. 249), el «aumento de la consciencia del profesorado sobre su práctica» profesional y este proceso es crítico cuando

el sistema educativo está reflexionando respecto a los resultados de aprendizaje que el país está alcanzando en estos momentos. Se hace necesario que los profesores comiencen a mirar sus propias prácticas o modos de hacer las cosas pues de no hacerlo, según Jiménez 2012, p. 249), se corre «el riesgo de no ser cuestionadas y, por tanto, se anclan las rutinas» y se conviertan en hábitos conductuales permanentes, que no aportan en nada al mejoramiento de los procesos y especialmente, al logro de mejores resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Esta nueva herramienta invita a los profesores a dejar atrás sus creencias limitantes y viejas maneras de hacer las cosas para adentrarse, en un mundo lleno de posibilidades que permitan optimizar su propio desempeño y una actitud de permanente aprendizaje. El *Coaching* Educativo es una metodología que favorece, mejora y provoca cambios en las personas (y también las organizaciones) mediante un proceso de acompañamiento. Invitando a quien lo reciba, a la comprensión más consciente de su propio proceso de aprendizaje que permita el despliegue de nuevas opciones o maneras de «hacer las cosas» para mejorar resultados y el logro de los objetivos que se desean alcanzar.

Una característica esencial del *Coaching* educativo es que este proceso lleva implícita la idea de acción, es decir, llevando todo a la práctica se transforma el entorno más cercano y de paso se implementa el cambio. Sólo en la acción el docente hará cosas nuevas y «construirá» el espacio relacional que desea lograr con sus estudiantes. No hay mejor receta que hacer, hacer y hacer cosas nuevas.

¿Cómo actúa el *Coaching*? Será a través de preguntas significativas que el docente influirá positivamente en sus estudiantes, agregando a sus conversaciones una distinción de gran poder transformacional. Una pregunta significativa es una pregunta que tiene un altísimo valor de aprendizaje a quien va dirigida, pues cuando el estudiante la recibe «entra en un proceso de indagación que lo lleva a explorar zonas de sí mismo que tienen un alto impacto sobre sus posibilidades de desarrollo» (Anwandter, 2008, p.

46). Esto ocurre así debido a que las preguntas crean espacios en la mente de las personas y la mente no puede descansar hasta que encuentra la respuesta que llene el espacio creado. En el fondo el *Coaching* libera «el potencial de una persona para incrementar su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en vez de enseñarle» (Whitmore, 2005, p. 20), pues sólo de esta forma el aprendizaje ocurre de manera efectiva y la persona se responsabiliza de él.

La labor del docente en aula, desde la mirada del *Coaching* educativo, apunta entonces a generar en los estudiantes «opciones más conscientes y a la vez, flexibles de actuar, que junto con aportarle motivación, confianza y seguridad en sí mismo, favorecerá su particular proceso de aprendizaje» (López, R., Delessert, E. y Pérez, S., 2010, p. 51). Así el observador personal del estudiante se amplía a otras posibilidades de ser, hacer y sentir, posicionándose en un estado experiencial diferente al que estaba antes de aprender. De este modo la disposición o las ganas de aprender se desarrollan en las personas.

Para el *Coaching* educativo el aprendizaje no es otra cosa que entender las relaciones que le dan sentido al aprender. En este sentido Casassus (2008, p. 89) es claro cuando expresa que la «enseñanza nos es una técnica sino una relación. El aprendizaje ocurre en una relación». En la medida que el profesor lo tenga claro será posible que amplíe su foco hacia este punto o posibilidad para transformarse de verdad en un agente significativo de aprendizaje y desarrollo para sus estudiantes.

Conclusión

Los sistemas educativos en el mundo y en especial, en Latinoamérica se han planteado el gran desafío de formar ciudadanos que puedan responder a los requerimientos de un mundo con parámetros del siglo XXI y para ello requiere de una educación de calidad. Los resultados del SIMCE que mide efectivamente la calidad de los aprendizajes en Chile reflejan que los resultados están estancados desde el año 2010.

La respuesta tradicional de los profesores alineada a la del Ministerio de Educación es focalizarse en los contenidos y reforzar la mira instruccional del proceso de enseñanza de los profesores. Tal mirada y acción correspondiente provee el mismo resultado que en la actualidad se está alcanzando, es decir, avances modestos que no alcanzan a expresar un repunte en los resultados de aprendizajes medidos de manera estandarizada. Se evidencia entonces un punto crítico importante en el proceso educativo graficado en el siguiente punto; se sigue haciendo lo mismo, es decir, una educación centrada en la instrucción (pasar materia) o bien se amplía el foco del quehacer docente al establecimiento de una nueva relación profesor–estudiante donde se generen realmente aprendizajes y mejores resultados en todos los niveles del sistema.

El *Coaching* educativo es la metodología que apoyaría al profesorado para realizar el cambio en las interacciones y la transformación de la relación del docente con sus estudiantes. Esta herramienta favorece que el profesor sea un verdadero líder co-inspirador, generando en el proceso de enseñanza los vínculos afectivos que permitan llegar al «alma» de sus estudiantes y provocar ahí, una nueva actitud hacia el aprendizaje. Nueva actitud que trae aparejado mejores resultados y mayor protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprender. En consecuencia, la posibilidad de salir de los contenidos para alcanzar mejores aprendizajes en los niños y jóvenes del país, a través de una nueva relación, es posible y está a la mano, solo se necesita la voluntad de querer hacerlo.

Bibliografía utilizada

A 30 años del SIMCE: Educación 2020 valora la medición, pero critica que no se usó para mejorar los aprendizajes. (2018b, 20 de Mayo). El Mercurio, p. 10.

Anwandter, P. (2008). *Introducción al Coaching Integral*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Casassus, J. (2006). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 6(7), 81 – 95.

Colegios: 59% ordena a los alumnos en cursos según sus notas. (2018a, 12 de Mayo). *La Tercera*, p. 28.

De Vincezi, A. y Tudesco, F. (2009). La educación como procesos de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 47/7, 1 – 12.

Echeverría, R. (2011). *Ética y Coaching Ontológico*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.

Fernández, D. (2014). *Equipos Directivos para los Tiempos que corren*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones S.A.

González, P. (2005). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. En Cox, C. *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La Reforma del Sistema Escolar de Chile* (597 – 660). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hay que dar con los docentes que lo hacen bien. (2016, 30 de Abril). *La Tercera*, p. 40.

Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 238 – 252.

La Profesora que saluda en 35 idiomas. (2018, 9 de Junio). Revista Sábado del diario El Mercurio, pp. 8-12.

La segregación no es el camino para mejorar la educación. (2018, 10 de Octubre). El Mercurio, p. 9.

Lo que uno forma aquí es una persona que tiene que desenvolverse y aportar en su sociedad. (2017, 2 de Octubre). El Mercurio, p. 12.

López, R., Delessert, E. y Pérez, S. (2010). *Coaching para Profesores*. Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.

Malow, A., Capra, F., Grof, S., Wilber, K., Dass, R., Tart, R., Roberts, T., Elgin, D., Harman, W., Kornfield, J. y Goleman, D. (2001, 8 edición). *Más allá del Ego*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.

Manterola, M. (2003). *Psicología Educativa, conexiones con la sala de clases*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011 2ª edición). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Ediciones Narcea S.A.

Maturana, H. (1995 8ª edición). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Maturana, H. y Nisis, S. (2002 2ª edición). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

MINEDUC sobre el SIMCE: Estamos al debe, hemos reprobado con estos resultados”. (2018ª, 19 de Mayo). El Mercurio, p. 12.

Morin, E., Roger, E. y Matta, R. (2006). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

Naranjo, C. (2003). *El Eneagrama de la Sociedad*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la Educación para cambiar el Mundo*. Santiago de Chile. Editorial Cuarto Propio.

Olalla, J. (2014). *Del Conocimiento a la Sabiduría*. Santiago de Chile: Newfield Ediciones.

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Revista Edetania*, 44, 241 – 257.

Rold, C. (2016, Septiembre). *La era de la co-inspiración y la colaboración*. En *Revista Somos*, p. 16.

Solís, V. (2014, Enero). Son las emociones las que movilizan, no la razón. En *Revista Uno mismo*, p. 8.

Waissbluth, M. (2018). *Educación para el Siglo XXI*, el desafío latinoamericano. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica Chile S.A.

Whitmore, J. (2005). *Coaching*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós S.A.

CLIMA DE AULA, PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO, EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Prof. Dr. Manuel Octavio SÁNCHEZ
osancheza@yahoo.com

RESUMEN

Inexorablemente, cada vez que se informan los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales, como es el caso de las pruebas SIMCE, PSU o PISA, se da cuenta de la persistente brecha educacional que se produce en los resultados académicos al considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes, junto a ello se da cuenta, también de la brecha, existente entre establecimientos particulares y municipales. En la raíz de la situación se enfatiza el factor social económico y cultural; no cabe duda, que este factor sea una parte del correlato del logro en educación, sin embargo, existen otras variables que posibilitan que la brecha disminuya y debilite el protagonismo del persistente y determinista factor.

-
- 1 El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) es el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación Chile de los resultados de aprendizaje de los establecimientos, por medio de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país de distintos niveles. Para ver más acceder a <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) son pruebas estandarizadas, que forman parte del proceso de selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios en Chile de los estudiantes que egresan del sistema escolar. Para ver más acceder a <https://psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que busca evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Para ver más sobre resultados de Chile en PISA acceder a <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>

Introducción

Docente universitario de matemática y estadística. Es Magíster, Máster y Doctor en Educación, en su tesis Factores Asociados a la PSU, realizó análisis estadístico sobre la base de datos DEMRE PSU 2015, ha investigado sobre el Apoyo Educativo Familiar, Clima de Aula y Escuelas vulnerables. Ha publicado en revistas indexadas IEEE, Base SCOPUS, presentó en congreso internacional CLEI, ha dictado curso en la Universidad Católica de Asunción Paraguay dictó un curso de metodología de la investigación; publicó libro en la UTPL de Ecuador y en Chile, ha gestionado convenios entre universidades. Posee experiencia en relatorías ATE, en las que ha desarrollado el tema Clima de aula.

Por una parte, estudios internacionales dan cuenta de la inequidad existente en la región. La prevalencia de este factor en países latinoamericanos se constata en cada uno de los países que integran la Región, persistente en los resultados académicos la diferencia entre estudiantes pertenecientes a estratos acomodados versus los que pertenecen a estratos vulnerables. Numerosos estudios concluyen que la influencia del clima de aula es relevante en el mejoramiento educativo y que la magnitud de su efecto en los resultados académicos es considerable. (Treviño y otros, 2015; Valdés y otros, 2012; Casassus y otros, 2001)

Por otra parte, diversos estudios que han abordado los procesos de agregación de valor reportan factores modificables que contrarrestan las consecuencias producidas por las variables de origen, uno de los factores modificables es el clima de aula. La evidencia expresa que puede contrarrestarse el efecto del factor socioeconómico cultural, con la contribución de la escuela, traducida en el trabajo sobre el factor (Valdés y otros, 2012). También, la evidencia plantea que las decisiones de la escuela debiesen enfocarse en crear valor modificando los climas de aula

(López y otros, 2012). Las actuaciones que producen tales modificaciones pueden constituirse en verdadera fuente de mejoramiento para las escuelas, en particular las más vulnerables. Así el clima de aula resulta ser un antídoto potente contra los síntomas que producen las diferencias socioculturales en los estudiantes.

¿Qué es el clima de aula?

Numerosas y diversas son las definiciones del concepto, incluso en la etiqueta que le asignan. Arón y Milicic (2000) definen que el clima escolar es la percepción de la experiencia escolar, en la que se encuentran actores nutritivos, tóxicos e invisibles. Cornejo y Redondo (2001) lo definen, como la percepción de las relaciones interpersonales establecidas en la institución y en el contexto de poder que se fundan. Vaello (2003), lo expone como las condiciones ambientales que enmarcan las actividades del aula; destaca la existencia de grupos que colaboran, obstruyen o presentan por característica la incertidumbre. Por su parte Casassus (2008), define el clima de aula como la percepción de las relaciones interpersonales, establecidas en el contexto escolar, donde se observan el vínculo entre alumnos y el vínculo entre docente y alumnos. Mena y Valdés (2008), lo entienden como un peculiar estilo vivido en el contexto social, condicionante de los procesos educativos, el cual es la medida de las emociones y relaciones que afectan los aprendizajes; además, proceden a subdividir el clima escolar social en dos: el clima de aula y el clima organizacional.

A partir de un análisis, sin mayor pretensión, de las definiciones de clima de aula resulta posible afirmar que son variadas y se presentan con diversas denominaciones. Si bien poseen en común que aluden a un mismo concepto, en general basado en la percepción, presentan notables diferencias, como es el caso de las particulares denominaciones, niveles que lo constituyen, tipologías que asignan a los sujetos, rango de variable que les asignan, y el dominio al que se refieren al aula o la escuela. Un análisis más exhaustivo es presentado por Murillo y Martínez-Garrido (2012),

los que refrendan que no existe una definición de consenso y que se trata de un concepto que aglutina varios significantes. Entre los significantes que incluyen enumeran los siguientes: vínculo, estilo, atmósfera, sentimientos, escenario o condiciones ambientales, ambiente de la escuela, disciplina, sensación de seguridad, nivel de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tipo de relaciones que se crean en la escuela, condiciones ambientales-estructurales del aula y del centro. Tras este análisis, si las definiciones, en cierto rango, son de la más variada índole, ¿qué sucede con las definiciones del constructo?, lo esperado también son de la más variada índole. Por tanto, los resultados miden algunos aspectos muy diferentes.

Múltiples relaciones del clima de Aula

La literatura sostiene que un mejoramiento del clima de aula conlleva múltiples efectos, los que se añaden a los ya mencionados. Murillo y Martínez-Garrido (2012) recogen los siguientes conceptos que se correlacionan directamente: autoconcepto del estudiante, motivación para aprender, prevención en el consumo de drogas, cohesión del grupo, respeto y confianza mutua, mejor práctica docente. Añaden los siguientes que se correlacionan inversamente: ausentismo escolar, conflictos y problemas de conducta, disrupción. Por su parte, el grupo IDEA (2005), en un ámbito cívico, plantean los siguientes efectos: desarrollo ético, configuración de la formación ciudadana, fortalecimiento de la democracia. A los mencionados, se añaden los siguientes: habilidades blandas, integración de inmigrantes, reflejo positivo en el clima familiar, reflejo en el círculo de amistades del estudiante, reflejo en el clima organizacional de la escuela. De los mencionados se desea profundizar en las relaciones del clima de aula, con los siguientes factores: clima organizacional, disrupciones y desempeño, aprendizajes y desempeño académico.

Clima de aula y organizacional se encuentran relacionados en su origen, por la historia de sus conceptos y las mutuas incidencias. Así, un primer aspecto que los une es su inicio. Las refe-

rencias tradicionalmente aluden a que el clima organizacional es origen del clima de aula, contradictoriamente, Perry (1908) quien refiere al clima de aula posee registro de mayor data. El desarrollo teórico más temprano del clima organizacional eclipsa la primogenitura del clima de aula. Un segundo aspecto que los une es que el clima organizacional es precedente conceptual. Las primeras investigaciones escolares de clima son desarrolladas a partir del clima organizacional; Manzi, Flotts y Ramos (2007) expresan que, en los setenta, uno de los primeros estudios en el ámbito escolar, fue el de Moss, que utiliza dimensiones del clima organizacional en su constructo. Cuando la investigación organizacional abordó la idea de que los procesos específicos escolares acompañados con un mejor clima permitirían un mejor desempeño educacional, toma forma un movimiento de investigación, el que incluye los estudios de Anderson en 1982, Kreft en 1993 y Purkey y Smith en 1983 (Brunet, 1987). El modelo conceptual utilizado, ya se esbozaba a comienzos del siglo, consiste en que la cultura como el ambiente escolar, afectan la vida y el aprendizaje (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013), tales estudios delimitaron el clima de aula con nuevas categorías, pero en su construcción sigue presente el clima organizacional como precedente conceptual. Un tercer aspecto por tratar es que entre clima de aula y organizacional existen mutuas incidencias. Así, esta incidencia es posible ejemplificar con lo siguiente: la insatisfacción del docente originada en el aula afecta al clima organizacional; poco edificante es no tener a los cursos bajo control, el mal comportamiento de los alumnos surge como una de las razones más frecuentemente citadas en la insatisfacción laboral y en el alejamiento de la enseñanza (Haydn, 2014); la sobrecarga de innovaciones, percepción de carga asociada a las reuniones, los escasos espacios de expresión de afecto y reconocimiento, constituyentes de la estructura organizacional son fuentes de influencia en la insatisfacción laboral las que se reflejan también en el clima de aula (Becerra, 2006).

La literatura sostiene que el comportamiento disruptivo afecta al clima de aula disminuyendo las posibilidades de aprendizajes.

Los estudios de Haydn (2014) abordan el comportamiento disruptivo de bajo nivel, catalogándolo como un problema, que produce efectos no solo en el rendimiento, sino que además en la retención de docentes, afectando su satisfacción y con ello al clima organizacional. El estudio TALIS 2013, reporta existencia de disrupción de bajo nivel en Chile y lo expresa como una situación que afecta los aprendizajes (Centro de estudios MINEDUC, 2017). Toledo, Abraham y Gutiérrez (2009) detectan la existencia de correlaciones para las variables rendimiento, clima e intimidación. Torregro y Moreno (2003), refiriéndose a la intimidación, expresan que provocan efectos incalculables sobre el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes, también, sobre el bienestar y la motivación docente. Un breve cuestionamiento: ¿cómo enfrentan los profesores el comportamiento disruptivo, qué herramientas utilizan, se forma a los profesores entregándoles tales herramientas?

La evidencia regional y anglosajona indican que el clima de aula es sustantivo en el proceso instructivo y formativo. Los estudios regionales patrocinados por Unesco a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), como es el caso del PERCE (Casassus y otros, 2001), reportan que el clima en las aulas donde se importuna, pelea y enemistan más, las evaluaciones de Matemática y Lengua obtienen puntajes más bajos que en aquellas donde estos hechos no son frecuentes. Los hallazgos del SERCE (Valdés y otros, 2008), ratifican el factor y añaden la importancia que revisten las relaciones humanas para crear un ambiente propicio. Así mismo, el TERCE (Treviño y otros, 2015) reporta el mismo efecto y añade que un clima positivo se encuentra bajo la gestión del docente. La investigación de la eficacia educativa en el mundo anglosajón ha demostrado que el clima de aula tiene una relación significativa con los resultados educativos. Por una parte, Dorman (2003) y Fraser (1994) concluyen que la investigación del medio ambiente del aula ha demostrado que es un determinante importante del aprendizaje. Por otra, Wubbels, Brok, Tartwijk y Levy (2012) identifican variables asociadas con escuelas exitosas: valores y normas, apertura de

la gestión docente y relaciones de confianza en el aula, esto es un buen clima.

El clima de aula en Chile

En Chile las políticas públicas en educación han destacado la importancia de la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, desde: sus políticas de Convivencia Escolar, el SAC-GE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar), el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección. La gestión de la convivencia, los programas de convivencia, el encargado de convivencia y los profesionales no docentes que existen en la mayoría de los establecimientos forman parte de la nueva estrategia implementada.

Las investigaciones sobre el clima de aula en escuelas chilenas convergen en sus hallazgos. El estudio nacional sobre la Convivencia Escolar (Idea Chile, 2005) concluye que hay una baja situación de violencia, reconociendo sí su existencia. El origen de los conflictos en el aula está en el comportamiento de los propios alumnos, ya sea por su conflictividad, el no respetar la autoridad de los profesores o por factores familiares de permisividad. Los docentes declaran solucionar sus conflictos, principalmente, por la vía del diálogo. Se evidencia, a partir de los estudiantes, una discriminación en cuanto al trato recibido por parte de los profesores, generándose, una posición crítica frente a la coherencia de la práctica docente, por ciertas conductas de discriminación. Dicha práctica docente deviene cuestionada y significa pérdida de legitimidad en el actuar. El estudio TALIS (2017) informa que Chile presenta diferencias significativas en las conductas más disruptivas (Centro de estudios MINEDUC, 2017), fundamentado en que la mitad de los docentes chilenos debe esperar bastante tiempo para que los estudiantes se callen, que existe una buena pérdida de tiempo debido a las interrupciones de los estudiantes, que existe ruido en la sala de clases, donde el promedio de Chile supera con amplitud al internacional. Sánchez (2017) llega a conclusiones muy similares, diagnostica un clima de aula con problemas, en el mismo orden,

en liceos vulnerables de la VI región. En diferentes exploraciones realizadas en contacto con estudiantes de intercambio estudiantil, frente a la solicitud de identificación y descripción del clima de aula en los colegios en Chile, las expresiones de los *in bounds* dan cuenta de un contraste importante entre lo que sucede en Chile y lo que sucede en sus países de origen. Así, concuerdan en que, si bien existe un clima de convivencia bueno, hay disrupción de bajo nivel.

Propuesta para la investigación

Al analizar la situación de disrupción de bajo nivel, a partir de la literatura se desprende una situación crítica. Esta conlleva un impedimento en la plenitud de los procesos en el aula, limitando el verdadero potencial de las posibilidades de aprendizaje y desempeño académico. Sobre esta situación es posible hacer algunas apreciaciones. Una presunción es que las herramientas concretas, que son posibles de llevar al aula y que sirven para mejorar el clima, no son del todo conocidas y, por tanto, son sólo parcialmente utilizadas. Otra presunción es que en menor ocurrencia estas herramientas son compartidas o socializadas entre los docentes, que en general no responden a rutinas planificadas en instancias institucionales sino más bien a rutinas producto de su experiencia. Otra presunción es que al clima de aula no se le otorga la debida importancia porque su efecto aún es desconocido, al respecto Claro (2013) expresa que el clima no es ámbito fundamental. Si a las presunciones se añade que, al realizar búsquedas en revistas especializadas, proveen de resultados muy acotados. Así la literatura y la situación crítica configuran un nicho posible de abordar, que se inserta en la línea de investigación: Herramientas para mejorar el clima de aula como elemento fundamental de los procesos que posibilitan el aprendizaje y el desempeño académico. Así, se observa relevante indagar en esta línea, describiendo la situación local, nacional o regional, detectando escuelas sobresalientes en lo académico y en el clima de aula, describiendo el clima de aula

que poseen, elaborando inventarios que den cuenta de cómo es la gestión del docente o de la institución, si sus prácticas permiten un mejoramiento en el clima. Para América Latina es clave abordar el clima de aula, describir adecuadamente las situaciones, detectar correlaciones como también obtener una comprensión profunda del tema.

Referencias

- Abalde, E., & Muñoz, J. M. (2016). *Metodología Cuantitativa vs. Cualitativa*. .: . Obtenido de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8536>
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). Climas escolares sociales tóxicos y nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/2
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios Pedagógicos*, XXXII(N° 2), 47-71. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0705&lng=es&nrm=iso
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones. Diagnóstico, definición y consecuencias*. México: Trillas.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje emociones y clima de aula. *Revista de pedagogía crítica, Paulo Freire*(6). Obtenido de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>
- Cazau, P. (2011). *Estadística y metodología de la investigación*. Buenos Aires: Biblioteca Redpsicología Psicored.
- Centro de estudios MINEDUC. (2017). *Contextualización de la enseñanza en Chile resultados de la encuesta internacional TALIS 2013*. Santiago de Chile: MInisterio de Educación. Obtenido de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (N°1), 347-359.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (octubre de 2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano, V., & Green, D. O. (2006). Research in the schools,. *Mid-South Educational Research Association*, 1-11. Obtenido de

<https://drive.google.com/folderview?id=0Bwo-hVGilUVC0MxbkE1cWFPZX-c&usp=sharing>

De la Herrán, G. (2006). *Epistemología del aprendizaje humano*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Elgueta, M., Sepúlveda, P., & Gajardo, M. (2003). *El arte de preguntar: Coherencia y Reflexión*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Francés, F. (2013). Obtenido de Técnicas de Investigación Social: <http://personal.ua.es/es/francisco-frances/>

Haydn, T. (Febrero de 2014). To what extent is behaviour a problem in English schools? Exploring the scale and prevalence of deficits in classroom climate. *Review of education*, 2(1), 31-64. doi:10.1002

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana de México.

Idea Chile. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La Opinión de Estudiantes y Docentes*. Santiago. Obtenido de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=544&aid=795>

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. d., Oyanedel, J. C., Moya, I., & Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. *Paces: Recursos para la convivencia escolar*. Obtenido de <http://www.paces.cl/recursos/portfolio-items/el-ambiente-escolar-incide-en-los-resultados-pisa-2009/>

Manzi, J., Flotts, P., & Ramos, I. (2007). *Manzi, J., Flotts, P. y Ramos, I. (2007). INFORME: Construcción de Escalas Para Evaluar el Clima Social en el Aula en Estudiantes y Profesores de Primer Ciclo Básico. Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto*. Santiago: Corporación Municipal de Puente Alto.

Mena, M. I., & Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Valoras UC*. Obtenido de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>

Murillo, F., & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (18). Recuperado [data], XX(18). Obtenido de <http://epaa.asu.edu/ojs/ar>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], Enero-Junio, 2011,*.

Perry, A. C. (1908). *The management of a city School*. New York: The Macmillan Company.

Sanchez, M. (2017). Factores asociado a la PSU, en liceos vulnerables de la provincia del Cachapoal Chile. Madrid, España: Tesis de grado.

Sánchez, M. (2018). Exploraciones personales acerca del clima de Aula. *Opinion personal*.

Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamérica.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (September de 2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, Vol. 83(No. 3), 357–385. doi:10.3102/0034654313483907

Toledo, M. I., Abraham, M., & Gutiérrez, V. (diciembre de 2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiante. *Centro de Estudios MINEDUC*. Obtenido de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2008-UDP-Toledo.pdf>

Torrego, J., & Moreno, J. (2003). *Violencia y comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: Alianza.

Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., & Naranjo, E. (Julio de 2015). Obtenido de Factores Asociados, Tercer estudio regional Comparativo y Explicativo 2015: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana Educación.

Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., & Costilla, R. (Junio de 2012). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>

Wubbels, T., Brok, d. P., Tartwijk, v. J., & Levy, J. (2012). Let's make v better! Developments in research on interpersonal relationships in education. *Endhoen University of Technology*. Recuperado el 2018, de <https://research.tue.nl/en/publications/lets-make-things-better-developments-in-research-on-interpersonal>

ALTITUD Y DECLIVE DE LAS TIERRAS DEL DEPARTAMENTO PARAGUARÍ. BASES PARA EL MANEJO SOSTENIBLE DE SUELOS

**Gustavo Adolfo Rolón Paredes (Prof. Ing. Agr. (M.Sc)
Docente Investigador FCA/UNA; UCA/Carapeguá);
Correspondencia: grolonparedes@gmail.com**

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo estudiar las tierras del departamento de Paraguari en cuanto a la altitud sobre el nivel del mar y declive que presentan las mismas. El nivel corresponde al exploratorio con un enfoque cuantitativo, para lo que se utilizó el modelo digital de elevación (DEM) producido por la NASA y obtenido del geo-portal de CGIAR-CSI (<http://srtm.csi.cgiar.org/>). El DEM fue reproyectado a coordenadas UTM en el software Quantum GIS (QGIS) y procesado con las herramientas raster y vectoriales del software para la obtención de un mapa de altitud sobre el nivel del mar y el declive del terreno expresado en porcentaje de pendiente. Los resultados revelan que la altitud mínima es de 51 metros sobre el nivel del mar (m s.n.m.), siendo la máxima de 513 m s.n.m.; así mismo se aprecia que la altitud entre 50 a 100 m s. n. m., ocupa una extensión de 387.268 has (44,49% de la superficie del departamento); entre 101 a 150 m s. n. m., 274.990 has. (31,59%); de 151 a 200 m s. n. m., 113.289 has. (13,01%); de 201 a 250 m s. n. m., 38.896 has. (4,47%); de 251 a 300 m s. n. m., 19.079 has. (2,19%); de 301 a 350 m s. n. m., 17.860 has. (2,05%); de 351 a 400 m s. n. m., 13.224 has. (1,52%); de 401 a 450 m s. n. m., 4.862 has. (0,56%); de 451 a 500 m s. n. m., 886 has. (0,10%) y de 501 a 550 m s. n. m., 146 has. (0,02%). En cuanto a la pendiente del terreno 444.700 has, (51,09%) del Departamento Paraguari corresponden a valores de 0 a 2%; 290.977 has, (33,43%) son de 2 a 6%; 95.743 (11%) van de 6 a 12%; 28.638 has (3,29%) de 12 a 25% y 10.442 has (1,20%) son mayores a 25%.

Gustavo Adolfo Rolón Paredes. Nace en Asunción el 21 de mayo de 1974. Ingeniero Agrónomo por la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional en 1996. Especialista en Didáctica Universitaria por la Facultad de Ciencias Agrarias. Magíster en Ciencias Ambientales y Políticas Públicas por la Escuela de Post Graduación Académica de la UNA en 1999, actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Educación en la Universidad IBEROAMERICANA. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNA. Docente de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y de la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo. Investigador categorizado en el CONACYT. Publicaciones de artículos científicos en revistas científicas, congresos, simposios y seminarios. Sus áreas de trabajo son: Investigación y Diseño de Experimentos.

Introducción

La base de la producción agropecuaria se encuentra en el potencial de las tierras que soportan las diversas actividades económicas del ser humano, mas, es de amplio conocimiento que no siempre los sistemas productivos son sostenibles, desencadenando en una degradación acelerada de los recursos.

Las condiciones edafo-climáticas del departamento de Paraguarí ofrecen altas expectativas de producción, no obstante, las mismas presentan baja fertilidad, además de evidenciarse importantes pérdidas de suelo por erosión hídrica, siendo necesaria la utilización de prácticas de manejo y conservación de suelos en las explotaciones agropecuarias.

Al considerar la erosión hídrica como un factor negativo que reduce la producción, se puede resaltar que las condiciones para su ocurrencia son dadas en el departamento de Paraguarí, así como en toda la Región Oriental del Paraguay; las precipitaciones intensas, con presencia de pendientes pronunciadas y suelos descubiertos son comunes en los sistemas empleados en las fincas, ocasionando la pérdida de la calidad de los suelos y por ende la disminución de los rendimientos.

Pero al hablar de la erosión hídrica, no se puede dejar de mencionar que la misma es responsable de la pérdida de millones de hectáreas de tierras cultivables a nivel mundial, siendo esta acentuada en los climas tropicales y sub tropicales al darse las condiciones para su ocurrencia como se mencionó anteriormente.

Un reporte de la FAO (2016), menciona que a nivel mundial se presenta una disminución de un 0,3% en el rendimiento anual de los cultivos a consecuencia de la erosión del suelo y que si este proceso de pérdida no se detiene las cifras podrían aumentar significando una reducción total del 10% del rendimiento potencial anual para el año 2050.

Estas cifras son alarmantes atendiendo las tendencias de las dinámicas poblacionales a nivel mundial, lo que demandará mayor producción de alimentos, bienes y servicios en presión directa con el uso de las tierras, siendo prioritaria la conservación de la calidad del suelo para afrontar dichos desafíos.

Si bien los suelos del departamento de Paraguarí están expuestos a otros procesos de pérdida o degradación, la erosión hídrica constituye uno de los principales a ser atendidos y objeto de atención en las políticas de desarrollo para el departamento.

En ese sentido, contar con informaciones actualizadas del territorio, de los riesgos o potencial erosivo de los suelos es la base de la formulación de las políticas de desarrollo del sector agrario de dicha región. Es por eso que en esta investigación se abarca las altitudes y el declive de las tierras, al tener una relación directa con los flujos de aguas, traducidos en riesgos de ocurrencia de erosión hídrica.

Las informaciones generadas, servirán de base para identificar la superficie de suelos con riesgos de ocurrencia de erosión hídrica, proyectar el establecimiento de estructuras de conservación de suelos y aguas y generar las políticas de desarrollo del sector agrario del departamento de Paraguarí en conjunto con productores, técnicos y autoridades.

Metodología

La investigación sigue un enfoque cuantitativo a nivel exploratorio de las altitudes y declive expresado en porcentaje de pendiente de las tierras del departamento de Paraguarí.

Para determinar las altitudes s. n. m. y el declive del terreno, se utilizó el modelo digital de elevación DEM, escena srtm 25 18, producido por la NASA y descargado del geo-portal de CGIAR-CSI (<http://srtm.csi.cgiar.org/>), los cuales presentan una resolución espacial de 90 metros.

Una vez descargado el DEM, se procedió a reproyectar el mismo al sistema de coordenadas Universal Transverse Mercator (UTM, WGS84 zona 21S), utilizando las herramientas de proyecciones del software Quantum GIS (QGIS), seguido del corte de la imagen por el límite del departamento de Paraguarí, en el software mencionado.

Posteriormente se procedió a reclasificar las altitudes en rangos cada 50 metros sobre el nivel del mar con la calculadora raster del software QGIS y obtenido el raster de altitudes se procedió a vectorizar la misma para calcular la superficie de los diferentes rangos.

Con las herramientas de análisis del QGIS, se construyó un raster del declive del terreno expresado en porcentaje de pendiente, así mismo con la calculadora raster se reclasificó en clases de pendiente de 0 – 2%; 2 – 6%; 6 – 12%; 12 – 25% y mayor a 25%; siguiendo los rangos de pendiente relacionados con los riesgos de ocurrencia de erosión hídrica. Seguidamente se procedió a vectorizar el raster para calcular la superficie ocupada por los diferentes rangos de pendiente en el departamento de Paraguarí.

Resultados y discusión

En la figura 1, se muestra el mapa de altitud sobre el nivel de mar del Departamento de Paraguarí.

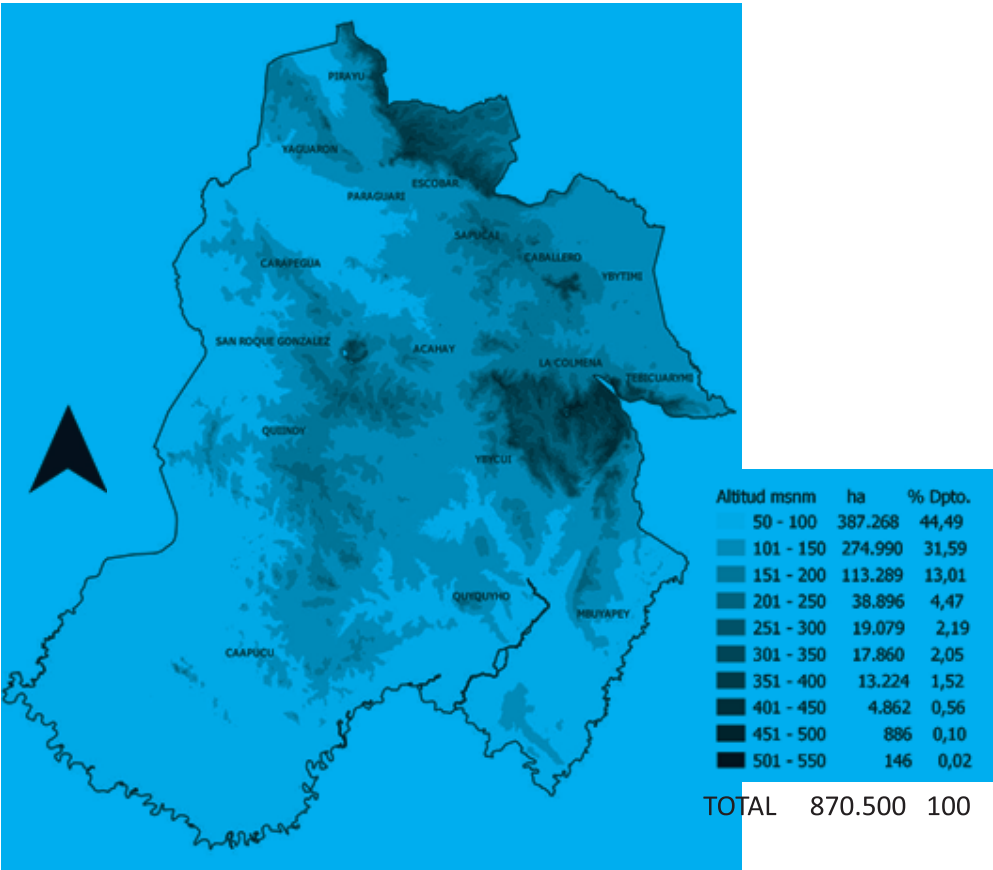


Figura 1. Mapa de altitud sobre el nivel del mar del Departamento Paraguari.
Fuente. Elaboración propia

La altitud mínima del Departamento de Paraguari es de 51 ms.n.m mientras que la máxima es de 513 ms.n.m, notándose el predominio del rango de altitud entre 50 a 100 ms.n.m., siendo ésta ocupada por los campos alto, bajo inundable y bajo inundado respectivamente. Así mismo altitudes superiores a 401 ms.n.m son características en las serranías, mientras que las altitudes entre 100 y 400 ms.n.m. se encuentran en suelos de lomadas.

En la figura 2, se presenta el mapa de pendiente del Departamento de Paraguarí.

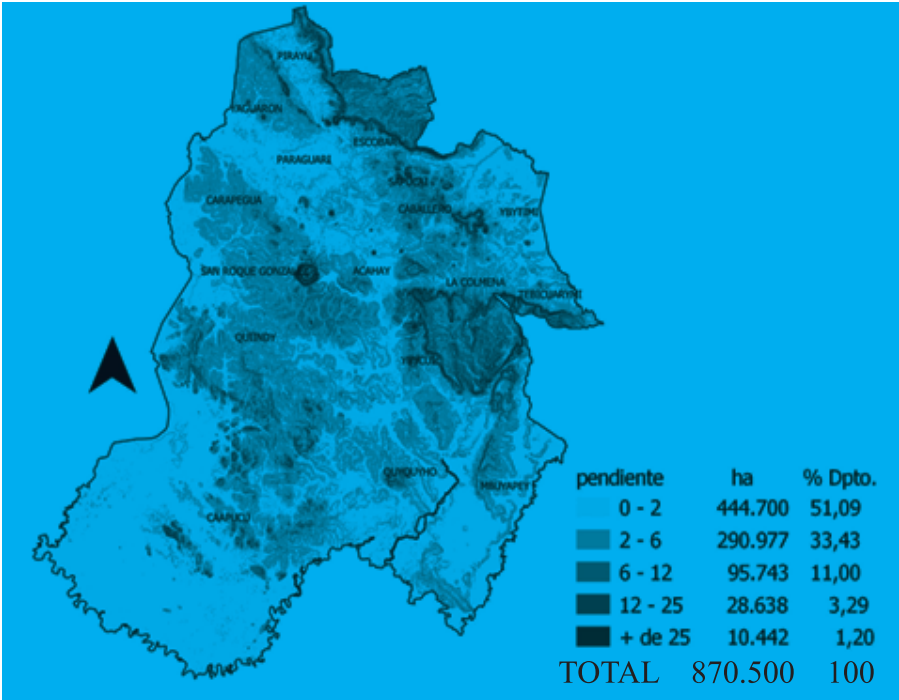


Figura 2. Mapa de pendiente del Departamento de Paraguarí.
Fuente. Elaboración propia

Según la figura 2 en el Departamento de Paraguarí predomina la clase de 0 a 2% y atendiendo a las altitudes presentadas anteriormente se puede decir que las mismas se encuentran localizadas mayoritariamente en los campos y en menor proporción en las lomadas. Esta clase de pendiente no presenta mayor riesgo de erosión hídrica, pero puede presentar otros problemas de manejo como el exceso de agua por el drenaje lento en los campos bajos.

Así mismo las clases de pendiente mayores a 2% ocupan casi 49% de la superficie total del departamento siendo estas sensibles a la erosión hídrica. Las mismas requieren del establecimiento de prácticas de manejo y conservación de suelos cuya complejidad va en aumento en la medida en que la pendiente del terreno aumenta, de lo contrario repercutirá en la degradación de la calidad del suelo y por ende en la disminución del rendimiento de los cultivos

Conclusiones

El estudio de las altitudes y declive del terreno de las tierras del Departamento de Paraguarí, muestran alto potencial erosivo en 49% de la superficie del Dpto.

Referencias

FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). Estado mundial del recurso suelo. (en línea). Consultado el 25 de abril de 2019. Disponible en <http://www.fao.org/3/a-i5126s.pdf>

Paniagua, J.; Causarano, H.; Leguizamón, C., Encina, R.; Centurión, M.; Paredes, J.; Galeano, M.; Díaz, A.; Vega, S. (2001). Manual para el llenado de la encuesta, la descripción de las observaciones para capacidad de uso de la tierra y la obtención de muestras de la camada superficial del suelo de las Unidades Territoriales de Intervención. ASOT/FCA/UNA; PRODESAL/DINCAP/MAG. San Lorenzo, PY

SRTM 90m DEM Digital Elevation Database. Consultado el 7 de marzo de 2019. Disponible en <http://srtm.csi.cgiar.org/>

APRENDIZAJE MÓVIL EN LA PRAXIS DOCENTE

Lic. María Cristina Báez Coronel

Lic. Marcia Adelaida Brites Martínez

RESUMEN

Los desarrollos tecnológicos son más rápidos que los pedagógicos y tradicionales de aprendizaje. En este artículo se presenta el aprendizaje que usualmente la tecnología acaba por determinar muchas de las líneas de investigación que seguir. En el campo educativo la utilización de tecnologías móviles promete aportes significativos, pues las características de interacción, movilidad y autonomía son especialmente apreciables con respecto a los métodos tradicionales en la praxis docente como una herramienta en educación, ya que apunta a proporcionar una metodología de enseñanza basada en la planificación, interactividad, centrada en el alumno y la investigación para respaldar la transformación de las prácticas de enseñanza, entonces se requiere por parte de los docentes la adquisición de competencias digitales y el compromiso para innovar su praxis, pues el futuro del aprendizaje desde una perspectiva técnica está integrado por la movilidad, la interacción y los recursos tecnológicos. Se concluye la necesidad de transformar la práctica docente empleando dispositivos móviles y así adecuar los métodos de enseñanza a las nuevas formas de interacción y aprendizaje, pues éstos ofrecen mejoras en los niveles de asimilación de los contenidos por parte de los alumnos, incrementan las posibilidades de interacción entre los miembros del grupo, mejora sustancialmente la comunicación y de esa manera difumina la barrera entre docentes y discentes.

La profesora Marcia Adela Brítez nace en Asunción el año 1980, aunque su domicilio es en Carapeguá, Departamento de Paraguari.

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Asunción

Facultad de Filosofía y Magister en Educación con énfasis en Investigación socio-educativa por la misma universidad.

La profesora María Cristina Báez nace en Carapeguá y tiene su domicilio en esta misma población del Departamento de Paraguari.

Es Licenciada en Análisis de Sistemas por la Universidad Católica – Unidad Pedagógica Carapeguá y Magister en Educación con énfasis en Investigación socio-educativa por la Universidad Nacional – Facultad de Filosofía

Es indudable que la tecnología está generando cambios paradigmáticos en la sociedad actual; el ámbito educativo no está exento de ello, por lo que se impone a través del aprendizaje móvil en la praxis docente una forma actualizada de aprendizaje que permite generar nuevos conocimientos desafiando el tiempo y el espacio.

El tema analizado se constituye en un espacio de debate y construcción conjunta de nuevos saberes, que permite aprovechar de manera crítica y creativa la masiva presencia de los dispositivos móviles en la educación.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje móvil está presente en la educación y como consecuencia en la praxis docente, se precisa que el docente adquiera las competencias para reconocer aplicaciones con potencialidades educativas que puedan ser utilizadas en la gestión pedagógica, así como también integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende reflexionar sobre el uso crítico y creativo de los mismos.

Finalmente, el uso masivo de los dispositivos móviles en la sociedad actual y sobre todo en la educación genera cambios reales en la praxis pedagógica y por lo tanto en el proceso del aprendizaje, pues se utilizan una variedad de recursos que facilitan una gran cantidad de información y de saberes.

Aprendizaje móvil en el contexto educativo

En la actualidad el uso de recursos tecnológicos en el contexto educativo se constituye en un factor clave pues permite el acceso incomparable a la comunicación y la información y esto conlleva a transformar la praxis pedagógica.

En ese contexto, el aprendizaje móvil conocido como M- Learning ofrece al docente estrategias más dinámicas y por consecuencia al alumno otorga entornos más enriquecedores de aprendizaje a través de simulaciones, animaciones, ilustración de conceptos y principios que de otro modo serían muy difíciles de comprender.

Según Pachler, Bachmair & Cook (2010a) mencionan que:

El aprendizaje móvil es una práctica educativa que puede desarrollarse de forma ubicua, en un tiempo sincrónico o asincrónico, que establece nuevas competencias pedagógicas para los docentes, tales como el diseño instruccional que permita la incorporación de aplicaciones específicas como parte de las actividades de aprendizaje, además de las competencias que se encuentran vinculadas con capacidades tecnológicas, como la creación de materiales didácticos digitales, la organización de contenidos en plataformas, entre otras, que son principalmente mediadas por dispositivos móviles portables y multifuncionales. (Camacho-Gutiérrez, Heredia-Escorza, & Heredia-Escorza, 2017, p. 152)

Es evidente que esta nueva metodología dentro de la praxis docente ofrece a los alumnos utilizar materiales didácticos innovadores e interactivos que ayudan a obtener el aprendizaje significativo durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que permite la utilización no sólo de textos sino también de imágenes, movimientos y sonido que son del agrado de los alumnos.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados más arriba, los dispositivos móviles pasan a ser un elemento fundamental en la educación para la construcción de conocimiento, ya que permite incrementar las posibilidades de interacción, mejorar la comunicación, la movilidad y el acceso en cualquier tiempo y espacio.

Así mismo, Buckingham (2007) menciona que se están generando nuevas formas de interacción educativa ubicua que tienden a pasar desapercibidas para la educación formal. (Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018, p. 50). De esta manera, resalta el aprendizaje ubicuo como característica principal dentro del aprendizaje móvil mediado a través de dispositivos tecnológicos portables y se puede hablar de una educación más personalizada e inclusiva.

Por eso motivo, el aprendizaje móvil se entiende como una práctica pedagógica donde el conocimiento se puede facilitar a través de espacios distintos al aula, y por medio de herramientas tecnológicas.

Paralelismo entre E-Learning, B-Learning y M-Learning

Según varias investigaciones realizadas, existen diferencias entre E-Learning, B-Learning y M-Learning que se pueden visualizar a través del siguiente cuadro comparativo:

Métodos	Definición	Habilidades que se desarrollan
E-Learning Electronic Learning Aprendizaje virtual (on line)	Consiste en la educación y capacitación a través de Internet (Cabero, 2000)	Se centra más en el proceso de aprendizaje que en el de la enseñanza.
B-Learning Blended Learning Aprendizaje mixto	Mezcla de formación presencial y a distancia, en esta última utilizando internet. (Rodrigo, 2011; Bartolome, 2002)	Buscar y encontrar información relevante en la red. Desarrollar criterios para valorar.
M-Learning Móvil Learning Aprendizaje móvil	Metodología de enseñanza y aprendizaje valiéndose del uso de dispositivos móviles. (Mariano, 2000)	Desarrolla habilidades digitales, habilidades cognitivas y básicas, análisis y organización

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

Existen varias conceptualizaciones sobre aprendizaje móvil desde sus inicios que datan de los años 80 con la empresa estadounidense Xerox en varios proyectos realizados a fin de conocer el impacto de las herramientas educativas en dispositivos móviles.

Como lo menciona UNESCO (2013), “lo ideal sería que la tecnología y la educación evolucionaran en paralelo, y que las necesidades educativas impulsaran el progreso tecnológico además de adaptarse a él” (p. 17).

Así mismo, el compromiso docente por implementar, usar e integrar eficientemente los recursos tecnológicos se hace cada vez más necesario, pues es ineludible la integración tecnológica y digital en la práctica docente porque resulta un innovador estilo metodológico que depende en gran medida de la actitud del docente por hacer su tarea de manera diferente y que ello motive a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje y de las dinámicas organizativas educativas.

Los recursos tecnológicos y su integración en los ambientes de aprendizaje

La era de la información ha contribuido a que se tenga una educación sin frontera, es un nuevo modelo social, donde prevalece el intercambio de ideas, de herramientas, de productos, entre otros. Las herramientas digitales como el aprendizaje móvil proveen el puente necesario para conectar docentes y alumnos de manera diferente a lo tradicional, para trabajar de manera colaborativa, ubicua y permitir oportunidades de aprendizaje significativas que satisfagan las necesidades diversas y los estilos de aprendizaje.

La incorporación de tecnologías a los procesos educativos tiene por objetivo la innovación para proporcionar a los alumnos y docentes herramientas que faciliten la realización de actividades de aprendizaje activo dentro y fuera del aula, así como aprovechar las posibilidades de acceso a contenidos de aprendizaje en cualquier tiempo y lugar.

Los dispositivos móviles ofrecen la ventaja de integrar varias tecnologías en una sola unidad, en el campo educativo esto representa un conjunto de posibilidades que han tenido un gran impacto (Low, 2006, p.3).

Así también, los dispositivos móviles pueden proveer múltiples puertas de entrada para vincular el aula con el mundo real y proveer andamiajes y herramientas de reflexión que ayuden a los alumnos a encontrar el sentido, por ello la tecnología es una herramienta que potencia los aprendizajes.

De acuerdo a la idea de varios autores (Fristchi y Wolf, 2012; Hylén, 2012; Isaacs, 2012b; Lugo y Schurmann, 2012; Rosselle, 2003; So, 2012; West, 2012b) es innegable que la tecnología en sí es importante, pero tanto o más lo es la manera en que se los utilice, pues a medida que aumentan la potencia, la funcionalidad y la asequibilidad, aumenta también su capacidad de apoyar el aprendizaje de maneras nuevas. Iniciativas innovadoras de aprendizaje móvil surgidas en el todo el mundo ha puesto de relieve ese potencial.

Entonces, con la incorporación de los dispositivos móviles los estudiantes pueden desarrollar destrezas y habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, considerando que constantemente deben manipular las herramientas tecnológicas para su uso apropiado durante el desarrollo de las tareas propuestas por el docente.

Formación del formador para la atención al aprendizaje móvil

La formación del formador tiene un lugar protagónico en la educación, como espacio de renovación y cambio, de creación, de innovación que genere y sostenga transformaciones en las prácticas de enseñanza. Por consiguiente, el papel del docente en la educación se ha modificado en el transcurso del tiempo como respuesta a un escenario ampliado y masivo, atravesado por cambios sustantivos en el plano tecnológico y cultural.

El desarrollo de la tecnología abre nuevas posibilidades y plantea con la incorporación del aprendizaje móvil en la educación que los docentes durante su formación inicial y continua tengan la oportunidad de adquirir competencias para utilizar de manera eficaz estas nuevas herramientas, desarrollando un esquema de alfabetización digital para enfrentar a una nueva generación de alumnos y los desafíos actuales de una sociedad cada vez más globalizada, exigente y competitiva.

Una vez que el docente adquiera las destrezas tecnológicas, podrá diseñar su propio material didáctico, adecuando a las necesidades educativas, al contorno social, institucional y grupo de alumnos, brindando informaciones actualizadas en cuanto a los contenidos a ser desarrollados además de presentar materiales innovadores que motiven al estudiante para el aprendizaje.

En nuestro país, se ha incorporado progresivamente el uso de las tecnologías en todos los niveles educativos. Cabe mencionar que al utilizar este tipo de metodologías se pretende lograr la calidad educativa, educando personas capaces de enfrentar los desafíos de nuestra sociedad actual y tener otras oportunidades ya sea en el mismo país o en otros lugares del mundo.

En referencia a las capacitaciones docentes, se debe considerar que una de las condiciones básicas para los programas formativos eficientes es sostenerse sobre dos pilares: la alfabetización digital docente y la formación docente en el uso de los dispositivos móviles orientados al aprendizaje.

Para ello, es necesario un diagnóstico de necesidades docentes en cada caso específico para que la formación incluya conocimientos de los contenidos, pedagógicos, digitales o simplemente ejemplos sobre el uso de las tecnologías móviles para enriquecer y mejorar destrezas y contenidos que actualmente se trabajan en el aula.

Rol docente ante las innovaciones tecnológicas

La capacidad de aprendizaje de un docente, su disponibilidad para el trabajo en equipo así como su capacidad de adaptación a nuevos entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje y las habilidades para llevar a cabo investigaciones son algunas de las competencias que se consideran importantes en la sociedad de la información y del conocimiento.

Al respecto, las perspectivas y recomendaciones para la formación y el desarrollo profesional descansan en la innovación tecnológica que se realizan desde aproximaciones didácticas basadas en la práctica innovadora.

En ese sentido, se requiere que los docentes adquieran y desarrollen competencias digitales para enseñar y aprender con contenidos digitales, entornos digitales, entornos de publicación, redes sociales, materiales multimedia, dispositivos móviles. Todo esto lleva a repensar las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que faciliten y promuevan la integración de las tecnologías en el aula.

En definitiva, la sociedad se caracteriza por el cambio constante, en la actualidad los avances tecnológicos aparecen para dar respuesta a las necesidades facilitando el trabajo del hombre en cuanto al acceso a la información y las múltiples posibilidades de comunicación.

Se delinea un futuro inminente dominado por la inclusión de componentes tecnológicos, correspondiente al desarrollo del concepto de ubicuidad potenciado por el desarrollo tecnológico móvil en la educación.

En un mundo globalizado, los docentes deben ser capaces de adaptar su praxis educativa a los nuevos requerimientos mediante la adquisición de competencias que le permitan la incorporación de las nuevas tecnologías, por lo tanto, deben adquirir fuertes habilidades tecnológicas para emplear los recursos como un eficiente instrumento educativo.

De manera análoga, el Ministerio de Educación y Ciencias lleva adelante cursos de capacitación en el área de TIC básico para docentes en servicio de todos los niveles educativos en especial del sector oficial. Actualmente, a nivel nacional se desarrollan cursos de capacitación sobre el uso de dispositivos móviles en el aula como herramienta educativa a fin de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

El desafío de la implementación de los dispositivos móviles en el Sistema Educativo Nacional requiere comprender que el factor clave para el éxito pedagógico es el docente, quien debe asumir y comprometerse progresivamente en la incorporación en su práctica pedagógica de dichos recursos educativos.

Finalmente, la apuesta por incorporar innovaciones tecnológicas en los ambientes de aprendizaje trae consigo retos interesantes del trabajo académico por parte del docente y por consiguiente del alumno. Dado que el uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil representa una posta a la innovación, un esfuerzo por aportar nuevos recursos, un cambio de paradigma en la construcción de conocimientos y materiales porque ha requerido una forma diferente de generar los recursos para su proceso de integración al ambiente educativo.

En efecto, todos estos recursos tecnológicos constituyen un apoyo pedagógico que debe llevar adelante el docente en su praxis con creatividad y dinamismo para responder a las exigencias actuales.

REFERENCIAS

Andrea V, B., Miguel E, N., Mónica C, G., & Nhora M, B. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador / Mobile Devices in the Learning Process of the Faculty of Education Science and Technology of the Technical University of the North in Ecuador. *Formación Universitaria*, (2), 79. doi:10.4067/S0718-50062017000200009.

Arancibia Herrera, M., Casanova Seguel, R. y Soto Caro, C. (Mayo 2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, docencia y tecnología*. 27 (52), 126 – 126. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n52/n52a07.pdf>

Buckingham, D. (2007). Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture. Cambridge, Ma: Polity Press. (<https://goo.gl/aNcpLs>).

Cantillo-Valero, C., Roura Redondo, M. y Sánchez Palacín, A. (Junio 2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en la educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf

Camacho-Gutiérrez, M. C.-O., Heredia-Escorza, D. C.-G., & Heredia-Escorza, Y. (2017). CONOCIMIENTOS SOBRE APRENDIZAJE MÓVIL E INTEGRACIÓN DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA / KNOWLEDGE ABOUT MOBILE LEARNING AND INTEGRATION OF MOBILE DEVICES BY FACULTY OF UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol 11, Iss 1, Pp 149-165 (2017) VO - 11, (1), 149. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.507>.

Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J.-M. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica.*, 26(54), 49-58. Recuperado a partir de <http://10.0.15.76/C54-2018-05>.

Dorantes, P. y Rivera, G. (2016). Estrategia de comunicación digital interactiva integradas en el movil learning. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 14 (1), 97-109. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=ced6eee5-36fd-4134-a5ef-38387e78be47%40sessionmgr4007>

González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. s. (2015). El Smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior. Percepciones de docentes y estudiantes. (Spanish). *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-20. doi:10.7203/relieve.21.2.7480.

Hidalgo Pérez, S., & Orozco Aguirre, M., & Daza Ramírez, M. (2015). Trabajando con Aprendizaje Ubicuo en los alumnos que cursan la materia de Tecnologías de la Información. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319036.pdf>

La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. (2017). doi: 10.3102/0013189X11428813.

Lozada, A. (2017). Estrategia de comunicación digital interactiva integradas en el movil learning. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 14 (1), 97-109. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068220>

Low, L. (2006). Connections: Social and mobile tools for enhancing learning. *The Knowledge Tree journal*, (12), 1-10. Recuperado de: <http://robertoigarza.files.wordpress.com/2008/10/art-social-and-mobile-tools-for-enhancinglearning-low-2006.pdf>

Quinn, C. (2007). Mobile magic: Think different by design. *Ciclo de conferencias de la Escuela de Graduados en Educación y Centro de Innov@te del Tecnológico de Monterrey*, 18 de septiembre. Podcast Recuperado de <http://podcastuv.itesm.mx/>

Quintero, J. J., & Romero, S. E. (2018). Aprendizaje ubicuo: M-learning como una fortaleza en el uso de las TIC. *Revista Internacional De Tecnología, Conocimiento Y Sociedad*, 6(1), 13-19. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=9&sid=ced6eee5-36fd-4134-a5ef-38387e78be47%40sessionmgr4007&bdata=JkF1dGhUeX-BIPXNzbyZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWZLRzLWxpdmUmc2NvcGU-9c2l0ZQ%3d%3d#AN=127007550&db=asn>

Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *RIED: Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 20(2), 29-47. doi:10.5944/ried.20.2.18884

Ramos, A. a., Herrera, J. j., & Ramírez, M. s. (2009). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. (Spanish). *Comunicar*, 17(33), 201-209. doi:10.3916/C34-2010-03-20.

Torres Díaz, J., Infante Moro, A. & Torres Carrion, P. (2015). Aprendizaje Móvil: Perspectivas. *RUSC. Universities And Know Ledge Society Journal*, 12(1), 38 – 49.

UNESCO. (2013). Directrices de la UNESCO para la política de aprendizaje móvil. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>

UNESCO. (2013). El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. Paris. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf>

Vázquez-Cano, E. e. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior. (Spanish). *Perspectiva Educacional*, 54(1), 149-162. doi:10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.236.

EL MODELO DE DOCENTE REQUERIDO POR ESTUDIANTES DEL CURSO DE ADMISIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA UNIDAD PEDAGÓGICA DE CARAPEGUÁ, COHORTE DE INGRESO 2016

Luciano Román Medina

**Doctor en Planificación e Innovación Educativa y Máster en Educación
por la Universidad de Alcalá, España.**

Especialista en Docencia en Educación Superior y

**Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica
«Nuestra Señora de la Asunción»**

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón (Howard G. Hendricks)

RESUMEN

El presente artículo analiza las percepciones de jóvenes estudiantes preuniversitarios que se encuentran en el Curso de Admisión con miras a ingresar a una carrera de la Universidad Católica Unidad Pedagógica de Carapeguá. En el primer día de clase de la materia *Comunicación Oral y Escrita*, se presentó a los estudiantes un planteamiento abierto que consistió en describir al docente que les gustaría tener como enseñante. Ante esto, los estudiantes expresaron que desearían contar con un profesor paciente y comprensivo, que sepa explicar su materia de una manera comprensible, que sea exigente y estricto en cierta medida; que sus clases sean divertidas, haciendo uso de bromas para romper la monotonía y el aburrimiento. De la misma manera, buscan un profesor de sólida formación académica, responsable, dinámico y comunicativo (interactúe con los estudiantes), que sepa motivar a sus alumnos, y además innova permanentemente. El artículo brinda informaciones relevantes, sobre todo a los profesores, para cumplir en alguna medida los requerimientos de los estudiantes y obtener mejores resultados en su labor.

Palabras clave: docencia, enseñanza-aprendizaje, educación superior, estudiante

1. Marco introductorio

Luciano Román Medina nació en Carapeguá en 1985. Cursó sus primeros estudios en la Escuela Graduada 2.213 de la comunidad de Franco Isla de Carapeguá. Sus estudios secundarios los realizó en el Colegio Nacional de Veniloma y Tajy Loma, de Carapeguá. Actualmente, imparte las materias de Comunicación Oral y Escrita y Lógica Simbólica en el Curso de Admisión, dirige el Departamento de Posgrado e Investigación y coordina relaciones internacionales en la Universidad Católica Unidad Pedagógica de Carapeguá. Es integrante del equipo de investigadores de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE). Investiga en el área de las ciencias de la educación y ha abordado temas como la profesión docente, la atención a colectivos vulnerables en la educación superior, la investigación en la educación superior, entre otros.

La labor docente se caracteriza por la multiplicidad de acciones y relaciones, porque trata con grupos de personas, generalmente jóvenes, como ocurre en los niveles inferiores de educación hasta llegar incluso a las carreras universitarias, por ello es oportuno conocer qué esperan los estudiantes de sus profesores, cómo quieren que los mismos actúen, de manera a satisfacer sus expectativas. En esta línea, Susino (2008), en su obra *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*, aboga por dar voz y escuchar a los estudiantes, principalmente a quienes son más vulnerables o excluidos: «[...] dar la voz al alumnado tiene que ver con la necesidad de remover nuestras ideas tradicionales sobre los niños y los jóvenes, sobre su estatuto de alumnos y sobre la creencia en la inexcusable verticalidad de las relaciones pedagógicas» (p. 124).

Por tanto, conocer las expectativas del alumnado sobre sus profesores es de suma importancia, pues de la interacción docente-alumno debe surgir el aprendizaje; pero cuando esta interacción no es la más adecuada puede ir en detrimento de los objetivos, o sea, del aprendizaje.

Sobre las características de los docentes destacados, existen diversos estudios en el ámbito educativo. Díaz-Aguado (s.f.) sostiene que:

[...] los mejores profesores suelen ser descritos como personas que generan confianza, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo (p.8).

En cambio, Torrego y Fernández (2006, p. 4) abordaron el tema de la convivencia escolar y la disrupción, donde estudiaron las características de los mejores y peores profesores. Los autores mencionados concluyeron que:

Hay profesores que no manifiestan grandes dificultades al impartir clase, y otros que por el contrario de forma repetida y a veces constante, se enfrentan a conflictos y episodios de falta de disciplina por parte de los alumnos. También ocurre que ciertos alumnos se comportan de forma inadecuada con ciertos profesores o en ciertas clases y no tanto en otras. En definitiva hay elementos de actitudes, comportamientos y destrezas de los profesores que actúan de elemento disuasorio ante la disrupción, o por el contrario pueden favorecer la actitud hostil e indisciplinada de cierto alumnado. Por lo que existen factores relacionados con las relaciones interpersonales que se crean en el aula, que están directamente relacionadas no sólo con la personalidad y forma de abordar la marcha de la clase de un profesor sino también con su estilo personal de control y manejo del aula, su estilo docente y las interacciones que se produzcan en los procesos de aula.

Los estudiantes responden mejor a profesores cuyos comportamientos son amigables y comprensivos, y no a conductas estrictas de liderazgos (verticalistas, represoras), valoran de los profesores el nivel de proximidad o cercanía. (Torrego y Fernández, 2006). Por su parte, De Vicente (2006) en una consulta realizada a un grupo de estudiantes concluye que los profesores mejor valorados son los que reúnen estas características (citado por Torrego y Fernández, 2006):

El profesor auténtico que expresa con sinceridad lo que siente.

El profesor que en sus relaciones con el alumnado mantiene un trato horizontal, multidireccional, y no vertical.

El profesor que mantiene una expectativa alta y optimista hacia sus estudiantes o que cree en sus capacidades y posibilidades de progreso.

El profesor que propicia un ambiente socioemocional adecuado, donde cada estudiante tiene su lugar o posibilidad de participar y se siente como parte del grupo.

Un profesor que cuenta con recursos para manejar los conflictos sin sobredimensionarlos.

Un profesor que enseña de manera apasionada para que sea persuasivo.

Un profesor que favorece la participación del estudiante en su propio aprendizaje. Por ejemplo, que el estudiante esté informado acerca del programa de estudio e incluso pueda influir en el mismo.

Por su parte, Miguel Ángel Santos Guerra, académico español, destaca que los alumnos valoran mejor a los profesores que les demuestran amor, les comprenden, les ayudan y que son sensibles y cercanos a ellos (La Capital, 06 de octubre de 2018).

Sin embargo, además de conocer qué hacen los profesores destacados, resulta pertinente conocer sobre los profesores que no sobresalen, para no imitarlos. Torrego y Fernández (2006) enumeran algunas características de estos profesores: son impuntuales, no respetan al alumnado, no llevan las clases preparadas o planificadas, no propician la participación de los estudiantes, hacen énfasis en el fracaso del estudiante y no ven el éxito. Además, acostumbran hablar por teléfono móvil durante la clase, no escuchan a los estudiantes, no son objetivos a la hora de resolver los conflictos, no

piden nunca disculpas, no llaman a los estudiantes por sus nombres y tienen al alumnado en la misma disposición en toda la clase, y son represivos o tremendamente estrictos y duros.

En la misma línea, Díaz-Aguado (s.f.) considera que los peores profesores quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa y a la humillación. Este último, en la práctica hace referencia a un profesor que rebaja a los estudiantes, que los considera como seres inferiores, mientras que el primero alude a un docente que hace diferencia entre los estudiantes y enfatiza en las cualidades negativas de los mismos.

En fin, para caracterizar a los malos profesores basta considerar que no actúan como los buenos profesores citados más arriba. Por ejemplo, son incoherentes, trabajan en solitario, no reflexionan de manera constante sobre su práctica, no se apasionan por su trabajo y sus expectativas sobre los estudiantes son bajas.

El presente artículo pretende ser una contribución que permita a los profesores reflexionar y tomar decisiones sobre su propia labor y les permita lograr mejores resultados con sus estudiantes, en términos de aprendizaje. Al respecto, Pérez (2009, p. 9) refiere lo siguiente:

El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, de los profesores/as y de los alumnos/as [...], la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica.

2. Marco metodológico

La investigación se circunscribe dentro de los estudios **cualitativos**, pues explora las percepciones de los estudiantes, futuros universitarios, a través de un planteamiento abierto que consistió en describir al profesor que les gustaría tener en la universidad. Sobre el tema, Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que la investigación cualitativa:

[...] se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados [...], consiste en obtener las perspectivas y puntos de vistas de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos [...]). El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito [...] (p. 8).

Por su parte, Castillo y Vásquez (2003, p. 1) consideran que «la investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas. De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo [...]».

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Carapeguá, específicamente en la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica de Carapeguá, una institución privada y de carácter confesional que cuenta con aproximadamente 700 estudiantes distribuidos en cinco carreras.

La **población** la integraron todos de los estudiantes del Curso de Admisión del año 2016, jóvenes que en su mayoría cuentan con 17 a 19 años de edad, procedentes de la Educación Media y que aspiran ingresar a la universidad. Como **muestra** se tomó la totalidad de estudiantes que asistió al primer día de clase, equivalente a 160 alumnos.

Para procesar los resultados, las respuestas obtenidas se transcribieron en el programa *Word* para su posterior codificación y categorización. Los mismos se presentan a continuación en cuadros y esquemas.

3. Resultados

En la descripción del modelo de profesor requerido, los estudiantes se inclinan por un docente que sea paciente y comprensivo, que explica bien las lecciones o sepa hacerse entender, que sea estricto y exigente, divertido y agradable, responsable, amable, dinámico, respetuoso, motivador e innovador.

3.1 El profesor paciente, tolerante y comprensivo

Gran parte o la mayor cantidad de los estudiantes esperan que sus profesores sean pacientes, tolerantes y comprensivos. En este sentido, en la Figura 1 se presentan algunas de las respuestas brindadas por los estudiantes.

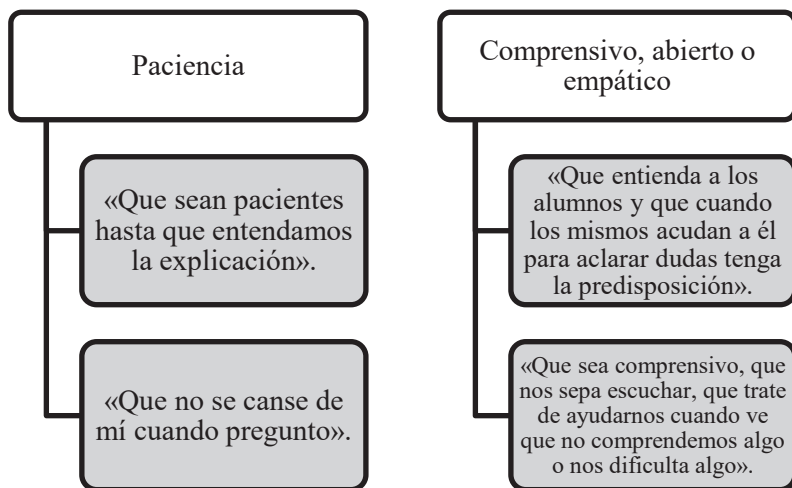


Figura 1. La paciencia y la empatía como características deseadas en los docentes

La petición más reiterada de los estudiantes es contar con un profesor paciente y comprensivo. Detrás de esta petición, se puede inferir una idea subyacente: que los alumnos se sienten poco seguros y con cierta duda acerca de sus propias capacidades para aprender, pues la paciencia que solicitan se refiere a un profesor que explica las veces que sean necesarias la lección, cuando el estudiante no logra entender o captar la explicación. Esperan que el docente sea abierto y predisposto para ayudar al estudiante en los casos que requiera, un profesor que se ponga en el lugar de ellos, que comprenda la situación de los estudiantes (empático).

Además, se deduce que estos estudiantes cuentan con escasa autoestima y autoconfianza o quizás miedo a la universidad, porque se consideran a sí mismos como una carga para el profesor, que deberá tener paciencia para aguantarlos.

3.2 Profesor comprensible y entendible en sus explicaciones

Otro de los requerimientos más reiterados de los estudiantes es que el docente sea comprensible en sus explicaciones, así como se evidencia en las respuestas de la Figura 2.

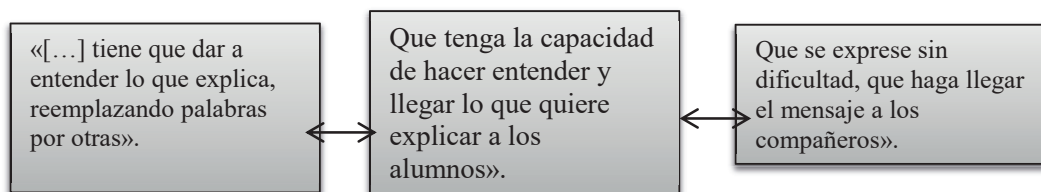


Figura 2. El profesor comprensible en sus explicaciones de clase

Según los estudiantes, el profesor debe utilizar un vocabulario adecuado para los estudiantes e incluso brindar ejemplos para aclarar y reforzar sus explicaciones. En este sentido, puede ocurrir que el docente se exprese bien, utilice las palabras correctas; pero su comprensión resulta difícil o complicada para los estudiantes, ya sea porque la palabra utilizada es muy rebuscada o muy técnica.

Es común escuchar entre los estudiantes expresiones como: «el profesor explica bien, pero no llega a los alumnos, no nos llega», lo cual parece contradictorio; sin embargo, aluden a una explicación donde el vocabulario utilizado no está al alcance de ellos, en la que faltan las ejemplificaciones reforzadoras y clarificadoras.

Esta petición también puede estar relacionada con el escaso dominio del vocabulario con que llegan los estudiantes de la Educación Media a la universidad. Al respecto, conviene recordar que según los resultados de las evaluaciones realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), los estudiantes paraguayos logran resultados poco satisfactorios en Comunicación o Lengua Castellana, por lo que no debe extrañarnos este problema.

3.3 El profesor exigente y estricto

Es bien valorado por los estudiantes, el profesor que es exigente y estricto en clase, aunque esta exigencia debe ser hasta cierto punto o límite. Un estudiante refiere al respecto: «Un profesor comprensivo, pero a la vez exigente para que nosotros los alumnos logremos explotar el potencial que tenemos dentro».

En esta misma línea, uno de los estudiantes critica la permisividad de los profesores: «Hoy en día existen falencias a mi parecer con respecto al carácter de los docentes, me refiero al específico caso de ser muy permisivos con los alumnos, la opinión mía es que se debe poner más mano dura y tomar medidas un poco más severas».

Por su parte, otro estudiante refiere: «Para mí, un profesor ideal es uno que pone reglas y condiciones en su desarrollo de clases para que así podamos respetarnos y llegar a un buen aprendizaje».

Por tanto, los estudiantes esperan que los profesores sean estrictos y, sobre todo, impongan orden en la clase. Esto resulta llamativo, porque algunos autores como Torrego y Fernández (2006) sostienen que los estudiantes responden mejor a profesores cuyos comportamientos son amigables y comprensivos, y no a profesores demasiado estrictos y duros.

En este pedido podrían influir las experiencias de los estudiantes, en los niveles inferiores de estudio (básico y medio), donde probablemente participaron en clases caracterizadas por el desorden y la indisciplina.

Además, es posible inferir que estos estudiantes poseen una alta motivación hacia el estudio, pretenden aprovechar al máximo las clases y les incomoda la permisividad de los docentes hacia sus compañeros que interfieren en la clase, pues el profesor exigente y estricto se caracteriza por no hacer caso omiso a las faltas de los estudiantes, por ejemplo: ante la impuntualidad, el hecho de no entregar las tareas en la fecha establecida, de no prestar atención en la clase.

3.4 El profesor divertido y bromista

Los estudiantes, en oposición al profesor muy serio, prefieren a un docente que utiliza adecuadamente la broma en sus clases, sobre todo para romper el aburrimiento y la monotonía, según se observa en la Figura 3 más adelante.

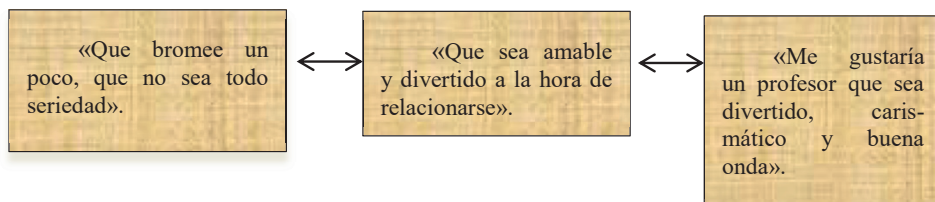


Figura 3. El profesor divertido y bromista

Además del uso adecuado de las bromas y las anécdotas, se desprende de las expresiones utilizadas por los estudiantes, que el docente debe ser una persona agradable, capaz de mantener buenas relaciones humanas. No debe centrarse exclusivamente en los contenidos que desarrolla, sino salirse algunas veces del tema para evitar caer en la monotonía o el aburrimiento, incluir las bromas, el relato de anécdotas y las actividades lúdicas para crear un ambiente ameno.

Finalmente, es pertinente añadir que es más fácil lograr el aprendizaje en un ambiente agradable que en otro tensionado, donde el estudiante no se siente a gusto.

3.5 Otras cualidades del profesor destacado

Aparte de los aspectos mencionados, los estudiantes esperan encontrar otras cualidades en sus profesores, como la responsabilidad, la sólida preparación académica, la amabilidad, el dinamismo, la capacidad para motivarlos hacia el aprendizaje y la innovación permanente en el abordaje de la enseñanza (ver Figura 4).

Cualidades	Expresiones de los estudiantes
Profesor responsable y justo	«Que sea un profesional responsable y justo con todos». «Un profesor que sea justo con todo».
Profesor preparado	«Me gustaría que sea un profesional altamente capacitado, inteligente». «Me gustaría tener un profesor muy capacitado en cuanto a preparación académica».
Persona amable	«Como profesional me gustaría que sea amable». «Por sobre todo que sea amable».
Dinámico, activo e interactúe con los estudiantes	«Su clase tendría que ser dinámica, de manera que no sea aburrida». «Mi profesor ideal tiene que ser muy activo, dinámico y muy original a la hora de desarrollar sus clases, contactar mucho con los alumnos». «Que interactúe con sus alumnos, que sea social».
Profesor motivador	«Que anime a sus alumnos a seguir esforzándose en la vida, en los estudios y por supuesto a mejorar como persona». «[...] que siempre nos motive para que podamos prestar atención».
Profesor innovador	«Me gustaría que el profesor como profesional innove siempre, que no se quede estancado, que siempre traiga algo nuevo para enseñar, que sea amigo de la tecnología». «Que fomente nuevos métodos de enseñanza». «Tiene que cambiar en cada clase su forma de enseñar para que no sea repetitivo y aburrido».

Figura 4. Otras cualidades requeridas en los profesores

Con respecto a las expresiones utilizadas por los estudiantes, es preciso, realizar un análisis contextual y entender algunas jergas o modo de hablar propio de los jóvenes. Para los mismos, la *responsabilidad* implica que el docente debe cumplir a cabalidad con la tarea que le corresponde desempeñar: ser puntual, corregir los trabajos de los estudiantes, planificar las clases, por citar unos ejemplos. Por otro lado, el profesor *justo* sería el que brinda un trato igualitario a todos, es imparcial, no demuestra preferencia hacia un grupo en detrimento de otro, da oportunidad de expresarse a todos y corrige con objetividad los trabajos de los estudiantes.

Los estudiantes esperan encontrar un profesor *preparado*, es decir, un profesional experto que maneje con cierta solvencia el área que enseña. En cambio, la *amabilidad* se relaciona con un profesor que demuestra buen trato y apertura hacia los alumnos o no sea «argel», como comúnmente en Paraguay se califica a la persona antipática que carece de gracia. A esto se suma el *dinamismo*, una cualidad contraria al docente estático y cerrado en sí mismo, sino un docente que se mueve y va al encuentro de los estudiantes, que interactúa con ellos, se comunica con los diversos grupos; en otras palabras, desean a un profesor que esté cerca de ellos, y no sentirle como alguien distante.

El profesor *motivador*, otro requerimiento mencionado por los estudiantes, exige estrategias y recursos variados de parte del profesor, este debe luchar contra la monotonía, mantener la atención de sus alumnos, encender y mantener el fuego de querer aprender, tarea que en la práctica muchas veces no resulta tan simple. Díaz-Aguado (s.f.) menciona al respecto, que los mejores profesores transmiten el deseo de aprender y le dan significado al aprendizaje, de esta manera favorecen la capacidad de seguir aprendiendo en el alumno, es decir, los motivan.

Por último, un pedido no menos importante de los estudiantes es la *innovación*, esta exige de los profesores ofrecer algo novedoso, no caer en la rutina, estar actualizado y a tono con las nuevas tendencias, puesta en práctica de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, métodos de evaluación, utilización de las tecnologías, entre otros.

Conviene señalar que detrás de estos requerimientos mencionados por los estudiantes pueden existir realidades negativas subyacentes, que finalmente sacan a flote los pedidos: profesores irresponsables, excesivamente permisivos, pasivos, aburridos, intolerantes y mediocres en su formación académica, y que en la práctica ocasiona un sufrimiento para los estudiantes aguantar a estos tipos de docentes, así como perjuicio en su formación.

4. Consideraciones finales

El factor más relevante en el proceso educativo es el **docente**, es la persona encargada de encauzar la educación de los estudiantes, cualquier cambio que se ejecute en el ámbito educativo no debe marginar a los profesores, que son los protagonistas principales, y las últimas investigaciones así lo confirman, pues los sistemas educativos más exitosos fundamentan sus logros en la calidad de sus docentes. «La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus Docentes. La prueba de que contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño [...]» (*Mckinsey & Company*, del 2007, p. 19).

Sin embargo, en esta tarea de orientar el proceso educativo, es imprescindible conocer al sujeto de la educación (los estudiantes): la percepción de los mismos sobre lo que esperan de sus profesores, sus expectativas, sus sentimientos, experiencias y es a ello que se abocó este estudio.

Teniendo como referencia las diversas expresiones de los estudiantes, estas se pueden agrupar en categorías más amplias, que Ragin (1987) denomina *tipologías empíricas*, las mismas se utilizan para reemplazar variables dispersas e interrelacionadas que surgen principalmente en investigaciones cualitativas (citado por Becker, 2014). En este sentido, se puede concluir que los estudiantes buscan tres tipos de profesores: un profesor virtuoso, un profesor con conocimiento didáctico, y un profesor de sólida formación académica en la materia que imparte.

El profesor **virtuoso** es aquel que practica la tolerancia en el aula, desarrolla la empatía y se pone en el lugar de los estudiantes, demuestra apertura y es capaz de entablar buenas relaciones, es responsable, cumple a cabalidad con su rol de docente y justo con los estudiantes. Esto coincide con Santos Guerra, quien sostiene que los alumnos valoran mejor a los profesores que les demuestran amor, les comprenden, les ayudan y que son sensibles y cercanos a ellos.

Indudablemente, para ser docente hay que manejar **estrategias didácticas**, el conocimiento de la materia a enseñar solo, no basta. Dentro de las competencias didácticas mencionadas por los estudiantes encontramos el manejo del grupo que exige del profesor ser estricto (en cierta medida) o a veces aplicar mano dura en los casos necesarios, ser capaz de transmitir motivación y despertar el amor por el aprendizaje en los estudiantes, transferir el conocimiento a través de un lenguaje accesible e introducir cambios en la forma de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje para huir de la monotonía (innovación).

Finalmente, por sentido común, se espera que el profesor sea un **experto en la materia** que imparte, es una condición esencial para enseñar, y mucho más cuando se trata de la educación superior, donde los estudiantes ya son más exigentes, llegan con cierta preparación y sentido crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: PUV.
- Bécker, H. (2014). Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales [traducido por Teresa Beatriz Arijón]. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En Colombia Médica, 34 (3), pp. 164-167.
- Día Aguado, M. J. (s.f.). Cómo mejorar la convivencia ante los retos de la educación en el siglo XXI. Madrid: Universidad Complutense.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. (4ª ed.). México D. F.: McGraw Hill.

- Mckinsey&Company. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos [documento pdf]. Estados Unidos: Mckinsey&Company
- La Capital (06 de octubre de 2018). Los alumnos aprenden más de aquellos profesores a los que aman [entrevista realizada por Matías Lojas a Miguel Ángel Santos Guerra]. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/los-alumnos-aprenden-aquellos-profesores-los-que-aman-n1685100.html>
- Murillo, J. (coord.) (2007). Introducción en: Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Rayón Rumayor, L. (2012). La puesta en marcha en el aula: analizando la práctica. En J. C. Torrego Seijo y A. Negro Moncayo (ed.). El aprendizaje cooperativo en el aula: fundamentos y recursos (pp. 241-267). Madrid: Alianza Editorial.
- Román, M. (2007). Investigación Latinoamericana sobre eficacia escolar. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Chile: Unesco, Llece.
- Susino Radas, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revista de Educación, 349, (pp. 119-136).
- Torrego Seijo, J. C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. En Convivencia en la escuela. Madrid: Wolters kluwer.

LA BIBLIA, UN LIBRO O UN ENCUENTRO

Fray Fernando Solá O.P.

RESUMEN

La Biblia, con un récord de ediciones y su traducción a todos los idiomas, llega a nuestras manos con la curiosidad de descubrir qué clase de libro es y qué expectativas nos ofrece. Es muy frecuente, por otra parte, que se busque profundizar en el conocimiento que ya se tiene de él. En los siete apartados de este breve artículo podemos encontrar una guía de lectura o unos apuntes para nuestro estudio y reflexión. Partimos de la pregunta: ¿es un libro común o el acceso a un encuentro?

El presente artículo corresponde a una charla del ciclo de Teología Popular que los frailes dominicos, junto con laicos y hermanas de la Familia Dominicana, ofrecen a un público abierto, en la Parroquia de la Santa Cruz (La Crucita) de Asunción de Paraguay, en ejercicio de su misión propia de Predicadores.

1.- Un libro excelente

Fernando Solá Soler

Fraile dominico, nacido en Vic, Barcelona, el año 1940. Desde 1975, ha permanecido en América Latina, acompañando Comunidades Eclesiales de Base, animando la catequesis y la lectura popular de la Biblia en Panamá. Ha administrado Comunidades Parroquiales en Paraguay y en Uruguay, donde impulsó la Catequesis Familiar. Ha tenido cargos de gobierno en su propia Orden y actualmente reside en Asunción, al frente de la Comunidad Formadora que el Vicariato de la Orden de Predicadores tiene en Paraguay.

Es una joya de la literatura universal. No es preciso ser creyente para gozar de su lectura. Está compuesto por 72 libros y dividido en Antiguo y Nuevo Testamento. Con diferentes géneros literarios. Es imprescindible, en cada libro, situarse en su género literario, en el lugar y época que fue escrito, y el objetivo que pretendía su autor, o autores.

Podemos encontrarnos con textos muy asequibles, otros de difícil comprensión. Unas narraciones nos pueden atrapar por su dinamismo, otros nos pueden cansar y aburrir. Por ello es importante leer las introducciones y notas al pie de página que acostumbra a tener las distintas ediciones. Es importante también contar con una buena traducción, actualizada y adaptada a nuestro lenguaje.

El concepto de historia o la antropología que reflejan los textos del Antiguo Testamento no coinciden, en muchos casos, con los actuales. De ahí que puedan darse diferentes interpretaciones y, en todo caso, hay que recordar que estos libros no son textos de ciencias naturales ni de historia en su sentido estricto, sino que describen una visión teológica de la vida y de su acontecer. Por ello, sólo podremos obtener una interpretación acertada de los

mismos, si los leemos desde la fe con que fueron escritos. La fe del Pueblo de Israel.

Con estas indicaciones, podemos adentrarnos en la lectura de las Sagradas Escrituras y deleitarnos en cada uno de sus libros, de acuerdo a su condición literaria.

Una opción. La disyuntiva que nos ofrece el título de este artículo, nos sitúa ante el objetivo mismo que se proponen estos escritos. Reflexionando sobre las experiencias de un pueblo, concretamente el pueblo de Israel, se descubre una relación de este pueblo con su Dios. Es más, nos hablan de un encuentro. Encuentro, es compartir algo entre dos o más personas, escuchar y ser escuchado, tener la certeza de haber sido aceptado por alguien. Esto es lo que se dio en la historia de este Pueblo y que puede darse hoy con nosotros. De hecho, este encuentro admirable que se da como una “Alianza” de Dios con su Pueblo, desemboca, con claridad diáfana, en el Nuevo Testamento y, se prolonga hasta nuestros días. Dependerá de la disposición de cada uno para que se dé o no este encuentro en nuestras vidas. Como a los enfermos que acudían a Jesús en busca de salud, se nos dice a nosotros: “tu fe te ha salvado” (Lc. 17, 19).

2.- Encuentro con uno mismo

La Biblia, como Palabra de Dios, nos enfrenta a nosotros mismos, nos ayuda a conocernos mejor. Es un encuentro penetrante.

“La Palabra de Dios es viva, eficaz y más cortante que una espada de dos filos: penetra hasta la división del alma y del espíritu, hasta lo más profundo del ser y discierne los pensamientos y las intenciones del corazón.” (Heb. 4,12).

Este encuentro sobreviene a veces tortuoso, pero siempre beneficioso. El Génesis nos ofrece un relato mitológico, con elementos literarios tomados de los pueblos de alrededor, de Egipto, de Babilonia, de Canaán y otras culturas, que responde a preguntas fundamentales: de dónde venimos, cuál es la razón de nuestro existir, cuál es el origen del mal, cuál es el propósito del Creador.

“Dijo Dios: Hagamos a los seres humanos a nuestra imagen, según nuestra semejanza” (Gn.1,26)

“Al ver el Señor que crecía en la tierra la maldad del hombre y que todos sus proyectos tendían siempre al mal, se arrepintió de haberlo puesto sobre la tierra” (Gn.6, 5-6a).

“Dijo Dios a Abrahán: Establezco mi alianza contigo y con tus descendientes después de ti por siempre, como alianza perpetua; yo seré tu Dios y el de tus descendientes” (Gn.17,7)

Los libros sapienciales profundizan en los problemas existenciales que afectan a los humanos. Apuntan al conocimiento de la persona, sus inquietudes, sus pasiones, e invocan a la sensatez.

El libro de Job, reflexiona sobre el sufrimiento. Es un alegato a Dios en defensa del ser humano. (ver “Dolor incomprensido” 7, 1-21)

Proverbios, se compone de refranes y sentencias populares, reflejan la experiencia de la vida. (ver “El camino del bien” 4, 20-27)

Eclesiastés, presenta la realidad más oscura de la vida humana, sus esperanzas y desilusiones. (ver el texto de “Vanidad de vanidades” 1,2ss.; “Decepciones” 2,17-19; “Todo tiene su tiempo” 3, 1-8)

Sabiduría, es el último libro del A.T. en cuanto a su elaboración. Refleja el ambiente histórico y cultural de los siglos II y I a. C. La obra se esfuerza en establecer un diálogo entre la cultura griega y la tradición judía. Nos ayuda a abrirnos a nuestra realidad pluricultural. (ver “Encuentro con la sabiduría” 6, 12-16)

Eclesiástico, ofrece una síntesis de la sabiduría del pueblo de Israel. La sabiduría no es simple conocimiento intelectual, es una actividad regenerativa y creativa. (ver “Justicia y misericordia con los débiles y necesitados” 4, 1-10)

3.- Encuentro con Dios

Este encuentro nunca es casual. Dios lleva la delantera, él tiene la iniciativa. Si él no se revelara a sí mismo, le sería imposible al ser humano conocerlo y encontrarse con él. Dios ha salido al encuentro de la humanidad, y ese encuentro se produce en la historia de los pueblos y en la experiencia personal en forma progresiva. A lo largo de la historia bíblica, pasamos del conocimiento de un Dios grandioso y mayestático a un Dios misericordioso que se hace cercano.

El libro del Éxodo nos presenta la experiencia fundante del pueblo de Israel. Como tantos otros pueblos de ayer y de hoy, ese pueblo lucha por liberarse de la opresión. Pero este pueblo, reflexivo, descubre que es Dios quien lo conduce, poco a poco, a su completa liberación. En el caminar, su presencia se hace palpable.

“Moisés pastoreaba el rebaño de Jetró, su suegro, sacerdote de Madián. Guió al rebaño lejos por el desierto, y llegó al Horeb, la montaña de Dios, y allí se le manifestó el ángel del Señor, bajo la apariencia de una llama que ardía en medio de una zarza. Al fijarse, vio que la zarza estaba ardiendo pero no se consumía. Entonces Moisés se dijo; Voy a acercarme para contemplar esta maravillosa visión, y ver por qué no se consume la zarza. Cuando el Señor vio que se acercaba para mirar, lo llamó desde la zarza: ¡Moisés! ¡Moisés! El respondió: Aquí estoy. Dios le dijo: No te acerques; quítate las andalias, porque el lugar que pisas es sagrado. Y añadió: Yo soy el Dios de tu padre, el Dios de Abrahán, el Dios de Isaac y el Dios de Jacob. Moisés se cubrió el rostro, porque temía mirar a Dios. El Señor siguió diciendo: ¡He visto la opresión de mi pueblo en Egipto, he oído el clamor que le arrancan sus opresores y conozco sus angustias! Voy a bajar para librarlo del poder de los egipcios. Lo sacaré de este país y lo llevaré a una tierra nueva y espaciosa, una tierra que mana leche y miel, a la tierra de los cananeos, hititas, amorreos, pereceos, jeveos y jebuseos. El clamor de los israelitas ha llegado hasta mí. He visto también cómo son

oprimidos por los egipcios. Ve, pues, yo te envío al faraón para que saques de Egipto a mi pueblo, a los israelitas.” (Ex.3, 1-10)

“Yo soy el Señor, tu Dios, el que te sacó de Egipto, de aquel lugar de esclavitud” Ex.20, 2)

“Moisés tomó la tienda y la instaló fuera del campamento, a cierta distancia de él, y la llamó tienda del encuentro. Todo el que quería consultar al Señor; tenía que salir fuera del campamento y dirigirse a la tienda del encuentro. Cuando salía Moisés, todo el mundo se ponía de pie y, situándose cada uno a la puerta de su propia tienda, seguían a Moisés con la mirada hasta que entraba en la tienda. En cuanto Moisés entraba en la tienda, la columna de nube descendía y permanecía a la entrada de la tienda mientras el Señor hablaba con Moisés. El pueblo contemplaba la columna de nube, que permanecía a la entrada de la tienda; entonces todo el mundo se postraba, cada uno a la entrada de su tienda. El Señor hablaba con Moisés cara a cara, como un hombre habla con su amigo.” (Ex.33, 7-11a)

El libro Cantar de los Cantares es un bello poema que describe el encuentro de dos enamorados, cómo se buscan hasta alcanzar la unión amorosa. Es imagen del anhelo del corazón humano que no descansa hasta encontrar a Dios.

“En mi lecho, por la noche, busqué al amor de mi vida; Lo busqué y no lo encontré. Me levanté, recorrí la ciudad, las calles y las plazas, buscando al amor de mi vida; lo busqué y no lo encontré. Me encontraron los centinelas que rondaban por la ciudad: ¿Han visto al amor de mi vida? Pero apenas los había dejado, encontré al amor de mi vida. Lo abracé y no lo soltaré hasta llevarlo a la casa de mi madre, a la alcoba de la que me dio a luz.” (Cant. 3, 1-4)

Los Salmos son poema y oración. Son la expresión privilegiada de la religiosidad del pueblo judío que tiene su encuentro con Dios. Contienen himnos de alabanza, súplicas a Dios en las necesidades, oraciones de confianza y poemas didácticos que estimulan la voluntad de seguir los caminos del Señor. Con ellos, el pueblo establece un diálogo con Dios en la celebración litúrgica y en la intimidad de la plegaria personal.

*“Los cielos proclaman la gloria de Dios,
el firmamento pregona la obra de sus manos ... (Sal 19)*

*“Bendice al Señor, alma mía, y todo mi ser a su santo nombre.
Bendice al señor, alma mía, no te olvides de sus beneficios ... (Sal 103)*

*“Levanto mis ojos a los montes: ¿de dónde vendrá mi auxilio?
Mi auxilio viene del Señor, que hizo el cielo y la tierra ... (Sal 121)*

4.- Encuentro con las realidades temporales

En los dos apartados anteriores -encuentro con uno mismo y encuentro con Dios- acudimos al Génesis y al Éxodo como libros inspiradores para una reflexión teológica, pero su condición narrativa nos introduce a la historia del Pueblo de Israel. Ambos libros, juntamente con Levítico, Números y Deuteronomio componen los cinco rollos de la Torá, o libro de la Ley, que son considerados constituyentes del pueblo judío. Siguen a éstos, la colección de libros históricos que ocupan una parte muy considerable del contenido de la Biblia. Narran cómo un grupo de clanes nómadas, liberándose de la esclavitud en Egipto y deambulando largos años por el desierto, logran formarse como pueblo, conquistar las tierras de Canaán y establecerse en ellas con un sistema tribal y de asambleas. Lo describen los libros de Josué, Jueces y 1 Samuel. En este mismo libro y en 2 Samuel, en 1 y 2 Reyes y en 1 y 2 Crónicas se nos expone cómo el pueblo de Israel asume un sistema monárquico forzado por la política de los pueblos vecinos.

“Cuando Samuel se hizo viejo, nombró a sus hijos jueces de Israel. Su hijo mayor se llamaba Joel, y el menor, Abías; actuaban como jueces en Berseba. Pero sus hijos no se compartaron como él, sino que se dejaron llevar por el afán de lucro, aceptando sobornos y cometiendo injusticias. Por eso, todos los ancianos de Israel se reunieron, fueron a ver a Samuel a Ramá, y le dijeron: Mira, tú ya eres viejo y tus hijos no se comparten como tú. Así que nómbranos un rey para que nos gobierne, como se hace en todas las naciones. A Samuel le desagradó que pidieran un rey para que los goberna-

ra, y se puso a invocar al Señor. Pero el Señor le dijo: Haz caso al pueblo en todo lo que te diga, porque no te rechazan a ti; es a mí a quien rechazan, porque no me quieren como rey. Así se han portado conmigo desde el día en que los saqué de Egipto hasta hoy; me han abandonado para dar culto a dioses extranjeros, y así hacen también contigo. Atiende a su ruego, pero adviértales claramente y dales a conocer los derechos del rey que va a reinar sobre ellos.”
(1 Sam.8, 1-9)

Se suceden los reyes Saúl, David, Salomón y posteriormente, se origina la división del reino: al norte Israel, al sur Judá. En este período, principalmente, hay que situar a los profetas y su denuncia enérgica de la idolatría, la hipocresía religiosa y la injusticia. Dan testimonio de ello, los libros Isaías, Jeremías, Ezequiel, Daniel, así como los libros menores en su extensión: Oseas, Joel, Amós, Abdías, Jonás, Miqueas, Nahum, Habacuc, Sofonías, Ageo, Zacarías y Malaquías. Las tribus del Reino del Norte fueron desapareciendo al entrar en litigio con los pueblos vecinos. En el Reino del Sur, un siglo más tarde, Judá entró en guerra contra Babilonia sufriendo una gran derrota. Nabucodonosor destruyó Jerusalén en el año 587 a.C., deportando sus habitantes a Babilonia. El destierro duró 48 largos años. El pueblo lo interpretó como merecido castigo de Dios por haberse apartado de sus caminos. Los profetas acompañaron su dolor y mantuvieron la esperanza de un nuevo despertar. Eso ocurrió con la dominación persa, cuando el rey Ciro, en el año 538, permitió el regreso del pueblo judío a su tierra. El “resto” del pueblo fiel tomó la ardua tarea de reconstruir Jerusalén, sus murallas, su templo y sus instituciones. Lo narran los libros de Esdras y Nehemías. Los libros 1 y 2 Macabeos cuentan la rebelión de los judíos como reacción a la influencia griega que ahogaba la fe en el Dios de los padres. Ocurre entre los años 175 y 134 a.C. a las puertas del Nuevo Testamento.

“Estabas enojado porque habíamos pecado; persiste nuestro pecado, pero tú nos salvarás. Todos nosotros éramos impuros; nuestra rectitud era como un trapo manchado, nos marchitábamos to-

dos como si fuéramos hojas y nuestras maldades nos arrastraban como arrastra el viento. Nadie invocaba tu nombre, nadie despertaba de su letargo para unirse a ti, pues tú nos escondías tu rostro y nos entregabas a nuestras maldades. Con todo, Señor, tú eres nuestro Padre, nosotros somos arcilla y tú el alfarero, somos todos obra de tus manos. No te enojas tanto, Señor, no recuerdes siempre nuestra culpa, mira que somos tu pueblo.” (Is.64, 4b-8)

A los libros históricos y de los profetas hay que añadir los relatos novelados de Rut, Tobías, Judit y Ester que proponen una enseñanza en la conciencia del pueblo judío.

El encuentro con la realidad es fundamental para asumir nuestra responsabilidad. No podemos dejar al azar el destino de los pueblos. Las próximas generaciones recogerán lo que nosotros les dejemos. Se trata de la realidad social, política y económica a nivel internacional, como también a nivel familiar y vecinal. No podemos desentendernos. Tenemos, también, una responsabilidad acerca del futuro de nuestro planeta. Son muchos los daños que hemos causado a nuestra “casa común”. Los relatos bíblicos, con sus avatares prósperos y adversos, nos dejan un aprendizaje y nos apremian a actuar con coherencia.

Tomar conciencia de la realidad en la que vivimos, reclama una atención especial a cada ser humano, a su dignidad y sus derechos. Es ahí donde la existencia humana adquiere la significación de un verdadero encuentro vital. Desde una visión de fe, toda la historia es historia de salvación. “Dios ha visitado a su pueblo”

5.- Encuentro con las primeras comunidades cristianas

Acudir a los orígenes del cristianismo es fundamental para afirmar nuestra identidad. Somos cristianos, continuadores de las comunidades que conformaron un estilo de vida inspirado en las enseñanzas y la praxis de Jesús. No nos sirve el modelo de una sociedad de cristiandad, generado durante muchos siglos. Los tiempos han cambiado y se requiere que nos inspiremos en las fuentes

para renovar el modo de expresar nuestra fe y adecuarlo a la comprensión que hoy tenemos de la persona y la sociedad.

El Nuevo Testamento nos da la oportunidad de un encuentro con aquellas primeras comunidades. Podemos distinguir al grupo de seguidores de Jesús que lo acompañaron hasta su muerte en la cruz, de los seguidores que nacieron como fuerza de la resurrección y del don del Espíritu Santo, que constituyen la generación apostólica o primera generación cristiana (30-70 d.C.) Es la generación que impulsa el mensaje evangélico hasta los lugares más recónditos. En estos años se redactaron las cartas de Pablo (1 Tes, 1-2 Cor, Gal, Rom, Flp, Fm.) y algunos escritos que dieron origen, más tarde a los evangelios. La segunda generación, llamada subapostólica, lleva a cabo el arraigo de la vida cristiana, consolidando las pequeñas comunidades (70-110 d.C.) En estos años se redactan los evangelios y el resto de los libros del Nuevo Testamento. Una tercera generación, llamada postapostólica, promueve la perseverancia y la unidad en las comunidades. Se destacan en ella los Pastores y Maestros. (Abérico Marcelo, Ignacio de Antioquía, Justino, Marción, Ireneo)

Los evangelios de Mateo, Marcos, Lucas y Juan nos transmiten el testimonio unánime de que el Crucificado es el Resucitado, y en Hechos se ve cómo la fe en el Resucitado se concreta en un estilo de vida en los miembros de la comunidad. En las cartas se profundiza la reflexión teológica de este misterio central y se aportan criterios para la vida práctica en sus diferentes situaciones. El Apocalipsis orienta la mirada profética hacia un cielo nuevo y una tierra nueva.

“En el grupo de los creyentes todos pensaban y sentían lo mismo, y nadie consideraba como propio nada de lo que poseía, sino que tenían en común todas las cosas. Por su parte, los apóstoles daban testimonio con mucha fortaleza de la resurrección de Jesús, el Señor, y todos gozaban de gran estima. No había entre ellos necesitados, porque todos los que tenían bienes o casas las vendían, llevaban el precio de lo vendido, lo ponían a los pies de los apóstoles, y se repartía a cada uno según su necesidad”. (Hch. 4, 32-35)

“Vi un cielo nuevo y una tierra nueva. Habían desaparecido el primer cielo y la primera tierra y el mar ya no existía. Vi también bajar del cielo, enviada por Dios, a la ciudad santa, la nueva Jerusalén, engalanada como una novia que se adorna para su esposo. Y oí una fuerte voz, salida del trono, que decía: Esta es la tienda de campaña que Dios ha instalado entre los hombres. Acampará con ellos; ellos serán su pueblo y Dios mismo estará con ellos. Enjugará las lágrimas de sus ojos y no habrá ya muerte, ni luto, ni llanto, ni dolor, porque todo lo antiguo ha desaparecido. Y dijo el que estaba sentado en el trono: Yo hago nuevas todas las cosas.” (Ap.21, 1-5a)

6.- Encuentro con Jesús

Este es el objetivo último de las Sagradas Escrituras y de la revelación que Dios ha hecho de sí mismo en la historia humana: que cada persona se encuentre con Jesús, que es Hijo de Dios y se hizo hermano nuestro.

“Muchas veces, y de muchas maneras habló Dios antiguamente a nuestros antepasados por medio de los profetas, ahora en este momento final nos ha hablado por medio del Hijo, a quien constituyó heredero de todas las cosas y por quien hizo también el universo. El Hijo, que siendo resplandor de la gloria del Padre e imagen perfecta de su ser, sostiene todas las cosas con su palabra poderosa y que, una vez realizada la purificación de los pecados, se sentó a la derecha de Dios en las alturas y ha venido a ser tanto mayor que los ángeles, cuanto más excelente es el título que ha heredado.” (Hbr.1, 1-4)

Del conjunto de las Escrituras podemos decir lo que Juan dice de su evangelio:

“Jesús hizo en presencia de sus discípulos muchos más signos de los que han sido narrados en este libro. Estos han sido escritos para que ustedes crean que Jesús es el Mesías, el Hijo de Dios; y para que, creyendo, tengan en él vida eterna.” (Jn.20, 30-31)

En el relato de la transfiguración, aparecen Moisés y Elías, significando la Ley y los Profetas, pero la voz que se oye de la nube afirma: Este es el Hijo elegido; escúchenlo. Es a él a quien debemos seguir. (Cf. Lc. 9, 28-36)

El encuentro con Jesús, al que nos ha conducido la presente reflexión de la Biblia, ha de ser un encuentro personal, vivencial, no teórico, profundo y en progresivo conocimiento de Cristo. Lo fue para los discípulos contemporáneos de Jesús y para todos los que lo siguieron después de ellos, hasta nuestros días.

“Juan Bautista se encontraba con dos de sus discípulos. De pronto vio a Jesús que pasaba por allí, y dijo: Este es el Cordero de Dios. Los discípulos le oyeron decir esto, y siguieron a Jesús. Jesús dio media vuelta y, viendo que lo seguían, les preguntó: ¿Qué buscan? Ellos le contestaron: Maestro, ¿dónde vives? Él les respondió: Vengan y lo verán. Se fueron con Él, vieron dónde vivía y pasaron aquel día con Él. Eran como las cuatro de la tarde.” (Jn.1, 35-39)

Al finalizar esta invitación a recibir la Palabra como un encuentro, acude a la mente y al corazón la súplica al Padre que leemos en la carta a la Comunidad de Efeso:

“Por eso doblo mis rodillas ante el Padre, de quien procede toda familia en los cielos y en la tierra, para que, conforme a la riqueza de su gloria, los robustezca con la fuerza de su Espíritu, de modo que crezcan interiormente. Que Cristo habite por la fe en sus corazones; que vivan arraigados y fundamentados en el amor. Así podrán comprender, junto con todos los creyentes, cuál es la anchura, la longitud, la altura y la profundidad del amor de Cristo, un amor que supera todo conocimiento; de esa manera los desbordará la plenitud misma de Dios.” (Efs.3, 14-19)

RENDIMIENTO DEL CULTIVO DE POROTO, INOCULADAS CON BACTERIAS DEL GÉNERO *BRADYRHIZOBIUM JAPONICUM* Y CON APLICACIÓN DE NITRÓGENO.

Víctor Ramón González Caballero¹; Gustavo A. Rolón Paredes²; (¹Ing. Agr. Egresado de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Unidad Pedagógica de Carapeguá; ² Prof. Ing. Agr.(Mg.Sc.) Docente Investigador FCA/UNA; UCA/Carapeguá, autor para correspondencia: victor201095@gmail.com)

RESUMEN

Esta investigación se realizó en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” – Unidad Pedagógica de Carapeguá, a 85 km de Asunción, capital del país. El propósito fue comparar el comportamiento del rendimiento del cultivo de poroto San Francisco, variedad *Para'i*, cuando es inoculado con bacterias del género *Bradyrhizobium japonicum* y es aplicado nitrógeno. Se utilizó, el diseño de bloques completamente al azar, con cinco tratamientos y tres repeticiones, con un total de quince unidades experimentales y una superficie de 20 m² cada uno, de los cuales se evaluó 6 m² del centro.

Los tratamientos fueron los siguientes: T1 Testigo absoluto; T2 sin N (nitrógeno), con P (fósforo) – K (potasio); T3 con N - P – K; T4 con inoculante más P - K, y T5 con inoculante más N - P - K. Los datos fueron sometidos a análisis de varianza (ANAVA), seguidos por la comparación de medias por el Test de Tukey al 5%.

Los resultados demuestran que, el mayor rendimiento se obtuvo en el T4 (1.180,11 kg ha⁻¹), seguidos por T3 (1.099,17 kg ha⁻¹); T5 (1.095,78 kg ha⁻¹); T1 (978,18 kg ha⁻¹), y por último el T2 (686,80 kg ha⁻¹), siendo estas no significativas entre los tratamientos, según el análisis de varianza.

Introducción

El 27 de octubre del año 1995, nació Victor Ramón González Caballero, Ingeniero Agrónomo por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción – Unidad Pedagógica de Carapeguá, egresado en el año 2019, como estudiante contribuyó a la reapertura del laboratorio de suelo de la Institución, ayudante de cátedra en la materia de Edafología y formó parte del Equipo de Bienestar Estudiantil en los años 2016, 2017 y 2018. Actualmente se desempeña como analista del laboratorio de Suelo en la UCC y también siguiendo el curso de Especialización en Educación Superior.

El Poroto, generalmente, es producido como un cultivo de consumo familiar en Paraguay, su producción ha ido disminuyendo por diversos factores, ya sea por falta de tecnología, variedades mejoradas, etc. Su consumo en el mercado es constante, siendo una buena alternativa de producción agrícola, pudiendo generar fuente de ingreso al pequeño o mediano productor.

La producción de este rubro agrícola está adecuada a las condiciones climáticas de nuestro país. El poroto puede cultivarse gran parte del año exceptuando los meses fríos al no desarrollarse en presencia de bajas temperaturas.

Aunque el poroto puede producirse en una amplia gama de condiciones del suelo, los mejores resultados se obtienen en suelos profundos, de textura media, permeable y sin impedimentos físicos de perfil. El pH debe estar en 5,5 a 7.

Los sistemas de uso de la tierra empleadas en las últimas décadas, así como la fuerte presión sobre el suelo en la producción de alimentos, han desembocado en la pérdida de la fertilidad del suelo y la disminución de los rendimientos, donde el cultivo de poroto no puede excluirse (Lardizabal, Arias y Segura 2013).

En ese sentido, la utilización de bacterias fijadoras de nitrógeno en el cultivo de poroto puede constituirse en una alternativa al uso de fertilizantes inorgánicos nitrogenados, suplantando a los mismos que son costosos y en muchos casos inaccesibles al productor. Por todo lo expuesto anteriormente en este trabajo se inoculó las semillas de poroto con bacterias del género *Bradyrhizobium japonicum*, para evaluar su efecto en el rendimiento.

Como objetivo general de la investigación, fue; Comparar el comportamiento del rendimiento del cultivo de poroto San Francisco, variedad *Para'i*, cuando es inoculado con bacterias del género *Bradyrhizobium japonicum* y es aplicado nitrógeno al suelo; siendo los específicos: a) determinar el rendimiento del cultivo de poroto con la aplicación de nitrógeno; b) medir el rendimiento del cultivo de poroto cuando es inoculado con bacterias del género *Bradyrhizobium japonicum*; c) determinar el rendimiento del cultivo de poroto cuando es inoculado con bacterias del género *Bradyrhizobium japonicum* y es aplicado nitrógeno y d) medir los rendimientos obtenidos en los diferentes tratamientos con un testigo.

Como hipótesis se planteó que: La utilización de bacterias del género *Bradyrhizobium japonicum* y aplicación de fertilizante nitrogenado, aumenta de modo significativo rendimiento del cultivo de poroto San Francisco variedad *Para'i*.

Metodología

El experimento fue llevando a cabo en el Campus de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” – Sede Carapeguá. El suelo corresponde a un Alfisol, lo cual significa que es arenoso en superficie con acumulación de arcilla en el perfil y fertilidad media a baja (López et al, 1995). La población consistió en 15 unidades experimentales con una superficie de 4x5 metros cada uno (20 m²), y con 120 plantas en cada unidad experimental.

Las variables que se evaluaron en el trabajo son las siguientes; las independientes: aplicación de inoculante y fertilización nitrogenada. La variable dependiente el rendimiento del poroto San Francisco variedad *Para'i*.

Este trabajo tuvo un enfoque cuantitativo con nivel explicativo, para medir los efectos que producen los diferentes tratamientos en rendimiento del cultivo en estudio. Se utilizó un diseño experimental de bloques completamente al azar con 3 repeticiones en una superficie total de 500 metros cuadrados.

Para la implantación del experimento, que consistió en la plantación del Poroto San Francisco variedad *Para'i*, con sus respectivos tratamientos, se utilizó el sistema de siembra directa. Dentro de la superficie de 20 m² se implantó 6 hileras y 10 plantas por cada hilera, la siembra se realizó en la siguiente densidad: 70 centímetros entre hileras y 35 centímetros entre plantas dando una relación de 81.600 plantas por ha.

En la tabla 1 se detallan los tratamientos que fueron utilizados en el experimento:

Tratamientos	
T1	Testigo, sin aplicación de nutrientes, ni inoculante
T2	40 kgha ⁻¹ de P ₂ O ₅ + 40 kgha ⁻¹ K ₂ O, sin nitrógeno ni inoculante
T3	30 kgha ⁻¹ de N + 40 kgha ⁻¹ de P ₂ O ₅ + 40 kgha ⁻¹ K ₂ O
T4	Inoculante + 40 kgha ⁻¹ de P ₂ O ₅ + 40 kgha ⁻¹ K ₂ O
T5	Inoculante + 30 kgha ⁻¹ de N + 40 kgha ⁻¹ de P ₂ O ₅ + 40 kgha ⁻¹ K ₂ O

El requerimiento nutricional utilizado, el 30 – 40 – 40 se tomó de Fatecha (2011). La inoculación, se realizó diluyendo las bacterias en una concentración de 1 ml de *Bradyrhizobium japonicum* en 1000 ml de agua y sumergiendo las semillas en un período de 30 minutos y la inmediata siembra, cuidando no exponer al sol o al viento para que no sea afectado el proceso de inoculación.

Recursos Materiales y Equipos Técnicos

1- Material Biológico: Poroto San Francisco, variedad *Para'i*. 2- Inoculante: *Bradyrhizobium japonicum*. 3- Fertilizantes: Fosfato diamónico 18 – 46 – 0, Súper fosfato simple 0 – 20 – 0 – 0 – 0 –

10. Urea 46 – 0 – 0. Cloruro de potasio 0 – 0 – 60. 4- Materiales de campo: desmalezadora, machete, pala, frascos, cinta métrica y estacas. 5- Materiales de Gabinete: computadora, hojas, bolígrafo, cuadernos e impresora.

La Muestra se recolectó 6 m² de cada unidad experimental, para lo cual se excluyó 1 metro de cada borde dejando una superficie de 2x3 metros que se cosechó y evaluó.

Los datos obtenidos, fueron sometidos al análisis de varianza con la utilización del programa infoStat, seguidos por la comparación de medias por el test de Tukey al 5% de probabilidad de error.

Resultados y discusión

Rendimiento del cultivo de poroto San Francisco, variedad *Para'i* con la adición de inoculante *Bradyrhizobium japonicum* y Nitrógeno.

El efecto de la aplicación de nitrógeno más inoculante, en el rendimiento del poroto San Francisco, variedad *Para'i*, se observa en la siguiente tabla 2.

Tabla 2 Rendimiento del poroto San Francisco, variedad *Para'i* con la adición de nitrógeno y bacterias *Bradyrhizobium japonicum*, en un Alfisol de Carapeguá. Ciclo 2017 / 2018.

Tratamientos	Rendimiento Kg ^{ha} ⁻¹
T4: Inoculante más P, K	1180,11 ns **
T3: N, P, K	1099,17
T5: Inoculante más N, P, K	1095,78
T1. Testigo	978,18
T2: P, K	686,80
CV%	22,85

Fuente: Elaboración propia

ns** Los tratamientos no muestran diferencias significativas según el análisis de varianza.

Análisis Económico

Como se puede observar en la tabla 2, con la aplicación de nitrógeno e inoculantes no hubo diferencias significativas entre los tratamientos, en lo que respecta al rendimiento del cultivo, según el análisis de varianza.

También se puede evidenciar un decrecimiento en el T2, cuyo tratamiento fue fósforo y potasio, que resultó con un rendimiento menor al registrado por el testigo, aunque estadísticamente la diferencia no es significativa entre sí. Esto podría atribuirse a diversos factores externos como, compactación del suelo, menor aireación, nivel de nutrientes, entre otros, ya que el suelo presenta mucha heterogeneidad incluso en distancias cortas.

El mayor rendimiento obtenido fue en el T4 (inoculante más fósforo y potasio), en comparación con el T3 (NPK) y el T5 (inoculante más NPK), considerando que este último recibió mayor cantidad de nitrógeno, se esperaba mayor rendimiento en comparación con los otros tratamientos.

Según lo que propone, Delgado y Cabral (2010) donde el rendimiento del poroto ronda entre 900 a 1800 kg/ha. y también el MAG, donde el rendimiento estaría entre los 700 a 1500 kg/ha. Los resultados del trabajo de investigación se encuentran dentro de los parámetros de estos autores.

Otros estudios de rendimiento de cultivares de frijol caupí (*Vigna unguiculata* (L.) Walp.) en diferentes épocas de siembra en Camajuaní, Cuba; rindió por encima de 1,20 T/ha. Este es un rendimiento aceptable en las condiciones que se condujo el experimento por ser similar a los rendimientos del frijol común (*Phaseolus vulgaris*) en esta área.

Según lo expresado por los autores (Báez Hernández y Hernández Medina, 2016). En Venezuela, "...de acuerdo a las estadísticas del Ministerio del Poder Popular para la Agricultura y Tierras (2007) el rendimiento promedio nacional del frijol (*V. unguiculata* L. Walp) fue de 830 kg/ha". (Reina, Torrealba, León, & Higuera, 2011, pág. 3). Según Gutiérrez, y otros, (2001), el rendimiento por hectárea es de 1.895 kg/ha, estudios realizados en Venezuela, con el sistema de cero labranzas.

Trata- miento	Rendi- miento kg/ha	Precio unitario kg/gs	Ingreso Bruto/gs	Costo de insumos	**Ingreso Neto/gs
T1	978,18	5000	4.890.900	0	4.890.900
T2	686,80	5000	3.434.000	830.000	2.604.000
T3	1099,17	5000	5.495.850	1.155.000	4.340.850
T4	1180,11	5000	5.900.550	1.037.500	4.863.050
T5	1095,78	5000	5.478.900	1.167.500	4.311.400

** Ingreso neto calculado a base a costo de los insumos fertilizantes y biológicos utilizados, no se incluyen todos los costos de producción por lo que no se puede hablar de la rentabilidad neta del cultivo.

Según el análisis económico el T1 sin tratamientos es el que deja mayor ingreso neto, en relación a los costos de los insumos y precio promedio unitario del mercado. Esto puede variar con las fluctuaciones de precio unitario en el año (MAG, 2019).

Conclusiones

En las condiciones del presente experimento no se obtuvo diferencias estadísticas significativas en el rendimiento por lo que se rechaza la hipótesis planteada. No obstante, el análisis económico demuestra que mayor ingreso neto se obtuvo en el T1 donde no se aplicó ningún tratamiento.

Referencias bibliográficas

Báez Hernández, A., y Hernández Medina, C. (2016). *Estudio del rendimiento de cultivares de frijol caupí (Vigna unguiculata (L.) Walp.) en diferentes épocas de siembra*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/recyt/n26s1/n26s1a02.pdf>

Delgado, V., y Cabral, I. (2010). *Guía técnica de rubros agropecuarios*. San Lorenzo: Ministerio de Agricultura y Ganadería.

Fatecha, A. (2011). Guía para la fertilización de cultivos anuales y perennes de la región oriental del Paraguay. San Lorenzo: Reimpresión.

Gutiérrez, Medrano, Materan, Villalobos, Esparza, Báez, y Medina. (2001). *Evaluación del rendimiento y nodulación del frijol*. Recuperado de <http://revfacagronluz.org.ve/PDF/octubre-diciembre2001/ra4012.pdf>

Lardizabal, R., Arias, S., y Segura, R. (2013). *Manual de producción de frijol*. Honduras: USAID-ACCESO.

López, O., Gonález, E., De Llamas, P., Molinas, A., Franco, E., y Ríos, E. (1995). *Mapa de reconocimiento de suelos de la región oriental [mapa]*. Asunción, Paraguay: MAG.

MAG. (s.f.). *Poroto*. San Lorenzo: Artes Gráficas DEAg.

MAG. (2019). Dirección de Comercialización. En Ministerio de Agricultura y Ganadería, Servicio de información de mercados Agropecuarios. Asunción: Mag.

Reina, Y., Torrealba, G., León, O., y Higuera, A. (2011). *Evaluación De Rendimiento En Cultivares De Frijol*. Recuperado de http://sian.inia.gob.ve/congresos_externos/CVCS19/uso_manejo_suelo/UMS22.pdf

Impreso en
EDITORIA LITOCOLOR SRL
Cap. Figari 1115, Asunción
Telefax: (595 21) 213 691 - 203 741
grafica@editorialitocolor.com
Impreso en Paraguay