



Competencias pedagógicas del docente democrático en la educación básica

Pedagogical Competitions of the Democratic Educational One in the Basic Education

Lisney Riera y Idania Sansevero***

Resumen

En Venezuela, el docente de Educación Básica en su quehacer pedagógico ha de estar comprometido con la construcción de la democracia como estilo de vida. En tal sentido, este estudio tuvo como objetivo caracterizar las competencias pedagógicas del docente democrático en la II etapa de Educación Básica. En el marco de la metodología responde a un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), con diseño de estudio de caso. La observación directa no participante y un registro escrito de acciones, procesos y escenarios pedagógicos, desvelaron competencias pedagógicas desvinculadas de valores democráticos, por responder a un aprendizaje memorístico, superficial y fragmentado carente de procedimientos democráticos basados en la experiencia sociocultural, igualmente se evidenció una actitud dominante por el exagerado uso del poder, aunado a la presencia de injusticias y desigualdades en el proceso de aprendizaje. En conclusión, es necesario reforzar en el docente las competencias pedagógicas indispensables para la promoción de valores democráticos como orientaciones básicas para cumplir con éxito su rol y actuar en función de construir la democracia, con un alto sentido de libertad, solidaridad, justicia y participación.

Palabras clave: Democracia como estilo de vida, competencias pedagógicas, docente democrático.

Recibido: Junio 2009 • Aceptado: Julio 2009

* Docente de Educación Básica. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Magíster en Educación Mención Planificación Educativa.
E-mail: lisneyr@hotmail.com

** Profesora Titular Jubilada de LUZ. Doctora en Ciencias de la Educación. PPI Nivel II.
E-mail: idasan90@gmail.com

Abstract

In Venezuela, the educational one of Basic Education in its pedagogical task has to be compromised with the construction of the democracy as life style. In such sense, this study had as objective to characterize the pedagogical competitions of the democratic educational one in the II stage of Basic Education. Within the framework of the methodology it responds to a mixed approach (qualitative - quantitative), with case study design. The direct Nonparticipant observation and a written registry of actions, pedagogical processes and scenes, developed pedagogical competitions broken ties with democratic values, to respond to a memoirist, superficial and fragmented learning devoid of democratic procedures based on the socio-cultural experience, also demonstrated a dominant attitude by the exaggerated use of the power, combined to the presence of injustices and inequalities in the learning process. In conclusion, it is necessary to reinforce in the educational one the pedagogical competitions indispensable for the promotion of democratic values as basic directions to fulfill its roll successfully and to act based on constructing the democracy, with a high sense of freedom, solidarity, justice and participation.

Key words: Democracy as life style, pedagogical competitions, educational democratic, basic education.

Introducción

La educación básica pretende alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad del educando preparándolo para la vida democrática, al ejercer la ciudadanía en correspondencia con el progreso de sus conocimientos, habilidades y destrezas, en virtud de afianzar valores personales y colectivos para defender derechos y asumir deberes en una sociedad pluralista. Por consiguiente, se amerita del docente la consistencia profesional, conformada por un conjunto de competencias pedagógicas, demostrando logros cognitivos, procedimentales y actitudinales en el quehacer pedagógico dirigidos a la construcción de la democracia como estilo de vida.

Las competencias pedagógicas del docente democrático, constituyen un reto de la educación básica, para vencer la dependencia de pensamientos, las presiones grupales, la rutina escolar y todos aquellos vicios que desvalorizan la formación del individuo en los primeros años de escolaridad. En efecto, el docente de este nivel requiere una personalidad democrática, capaz de promover relaciones recíprocas entre iguales, con pensamiento lógico-crítico de los conflictos sociales, para evitar el incremento de la pasividad y la manipulación del comportamiento ciudadano tendente a formar seres uniformes e individualistas en busca de sus intereses personales.

Desde esta perspectiva, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 1999) establece en el Artículo 104, lo siguiente: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”. A este respecto, cabe destacar que el nivel personal, académico y moral del docente son elementos esenciales para orientar el

Competencias pedagógicas del docente democrático en la educación básica

proceso pedagógico, sin embargo, las características democráticas de los educadores deben ser igualmente necesarias porque su propósito es contribuir con el desarrollo integral de los ciudadanos democráticos que la sociedad requiere en la actualidad.

De igual manera, la incorporación de la educación en valores, como eje transversal, en el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1998), es un avance significativo pero no suficiente, pues la internalización del compromiso democrático del docente es un complemento importante para superar algunas situaciones negativas presentes en la cotidianidad escolar tales como: confusión al considerar el desarrollo de los valores como una construcción de contenidos morales o de religión, confrontación negativa entre colegas, tareas sin sentido que hacen del aula un espacio para la costumbre tradicional de su labor, desvaloración de la participación en los cambios sociales y el abuso del poder; los cuales traen como consecuencia la desvinculación entre el deber, establecido en las leyes, y la realidad de la condición democrática.

En este orden de ideas, la Ley Orgánica de Educación (Congreso de la República de Venezuela, 1980), regula en el Artículo 3 “La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre...”; como se observa, la importancia estratégica de este decreto es la competencia pedagógica, la cual incide directamente sobre los actores sociales para encaminar la formación integral, profundizando las experiencias diarias de la participación social desde el punto de vista intelectual y de integralidad humana con valores sociales definidos.

Por lo tanto, las competencias pedagógicas del docente democrático son coherentes con la formación de conocimientos, actitudes y valores en los educandos, para favorecer la libertad de expresión, elección, opinión, equidad en los deberes y derechos, soluciones de conflictos y ayuda mutua, así como, la consolidación de la participación en los aprendizajes y experiencias en actividades comunitarias mediante la comunicación asertiva y el respeto por el otro. Ante estos requerimientos, el personal docente debe poseer la responsabilidad pedagógica que permita alcanzar un proceso de aprendizaje significativo y constructivista en función de consolidar los pilares democráticos y familiarizar al educando con la realidad propia y la de otros, a fin de establecer una convivencia armónica desde la escuela.

En consecuencia, los docentes deben asumir con certeza el rol principal en el proceso de transformación social, con alta autoestima profesional y personal, clarificar su misión, responsabilizándose constantemente con la labor escolar de una sociedad democrática. Por tales razones, esta investigación tiene como objetivo general: caracterizar las competencias pedagógicas del docente democrático en la segunda etapa de Educación Básica.

La democracia como estilo de vida desde la escuela

El compromiso vital entre educación y democracia ha sido definido por John Dewey, considerado precursor e inspirador en la defensa de la genuina democracia y la formación óptima de personas democráticas. Dicho autor, al respecto expresa acerca de la democracia:

“...es un modo de vida asociado, de experiencia comunicada justamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pautas y superar aquellas barreras de clases, raza, y territorio nacional que impiden que el hombre reciba la plena significación de su actividad”
(Dewey, 1995: 92).

Según este concepto, la exigencia de la formación de personas democráticas es sólo posible con la transformación de los centros educativos y con la práctica de competencias democráticas por parte del docente. Así, serían espacios altamente participativos, en los cuales los educandos podrían desarrollar libremente sus pensamientos, habilidades, destrezas y reflejar una convivencia social para el bien de todos.

Al efecto, criticó enfáticamente la educación tradicional y autoritaria, por considerar que manipula al educando hacia la memorización y repetición de contenidos como resultado de la pasividad y la sumisión, condición no compatible con la democracia, pues esta requiere de seres analíticos, dinámicos y participantes, capaces de interiorizar valores en las diversas situaciones que viven.

Por tales razones, educación y democracia, de acuerdo con Pérez (1996: 33) “constituyen un proceso complejo, interpersonal, de carácter dialógico, culturalmente mediado y socialmente desarrollado, a través del cual se forma el ser humano con una serie de rasgos idiosincrásicos que configuran como irrepetible su personalidad...”. Desde esta perspectiva conceptual, se le determinan ciertas características democráticas al conectarla a una imagen conforme a los ideales de la organización y el proyecto de país deseable.

A este respecto, las competencias democráticas del docente resaltan el propósito de educar la sensibilidad humana para el pleno desarrollo integral por el ideal de justicia que incorpora la libertad y la igualdad entre semejantes concretizados en una normativa legal. Como lo afirma Sánchez (1998: 79) la democracia es “...como una forma de vida, más allá de un sistema político o partidista”. Es la única manera de conseguir la solidez de la autonomía, creatividad y la racionalidad para resolver problemas en función del bien común.

Esta concepción se refuerza desde el punto de vista del deber ser, educar en y para la democracia y educar en democracia; o lo que es lo mismo educar en y para valores democráticos: libertad, justicia, solidaridad, participación y diálogo. Se configura así, la referencia expuesta de Pérez (1996: 35) “...la democracia

Competencias pedagógicas del docente democrático en la educación básica

como fin y a la vez como medio de la educación y poniendo de relieve que fin y medio se complementan y condicionan mutuamente”. Estas ideas sobre los fines de la educación son consecuentes con la democracia como la única alternativa que deja a un lado el poder y el dominio del docente, el cual se autodisuelve mediante la participación recíproca entre iguales, por lo tanto, es contradictorio pensar en una educación autoritaria en y para la democracia.

Lo precedente, es posible mediante un proceso de educación en valores, absolutamente dinámico y dispuesto al cambio en el estilo de vida funcional de las escuelas de acuerdo a sus principios, visión, misión y objetivos educativos, fundamentados en enfoques de aprendizaje significativo y constructivo, centrados en las competencias que orientan la formación integral y democrática de las personas.

No obstante, la escuela ha sido vista como una institución autónoma que funciona al margen de su contexto, lejos de su rol según lo referido en el Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001) “...espacio de concreción y realización de la educación que se quiere y por tanto vinculada a la vida y forjadora de valores”. De allí que, los educandos aprenden democracia no recitando sus conceptos o características esenciales, sino viviendo y construyendo su vida democrática en diferentes ambientes de aprendizaje.

Las reflexiones señaladas, constituyen el enfoque de la pedagogía democrática, aceptada por Santos (2006: 889) al expresar que es sobre todo en la escuela:

“...donde se juega realmente esta educación democrática; creando un clima de confianza, educando a los alumnos en la toma de decisiones, en su autonomía, en su autoevaluación, en la atención individualizada, en la participación en las decisiones que les conciernen, en la educación del espíritu crítico que sólo se adquiere cuando es el educando, con la ayuda del educador, el que va construyendo sus saberes, entre otros”.

En este contexto, la democracia como estilo de vida desde la escuela, no se agota en la mera participación, sino que comprende la promoción de valores democráticos en todas sus prácticas como: libertad, justicia, solidaridad, diálogo. Así lo asegura, Pérez (1996: 26) “La vida democrática comporta unos valores sin los cuales pierde su sentido y hasta bloquea su dinámica”. En efecto, la tarea de la escuela es preparar a niños y niñas para su inserción a la vida social, requiere un desarrollo de prácticas pedagógicas, auténticamente democráticas, opción apoyada por Rodríguez (2007) al sugerir la promoción de la escuela como institución para el mantenimiento y desarrollo de una democracia crítica, activa y reflexiva.

Desde esta óptica, Díaz (2006) advierte la importancia de derrotar la constancia del currículo oculto instalado en las escuelas, especialmente en el funcionamiento del poder, asignación de espacios, lenguaje manejado, rutina absoluta en el aula, distorsión del proceso de comunicación, descontextualización de los contenidos y autoridad en la metodología utilizada por los docentes. De esta manera, los educandos sólo aprenden para aprobar un examen, aprenden a callarse, a no responder o replicar, a quedarse tranquilos y pasivos.

Al efecto, las aulas, no pueden convertirse en pequeños recintos de dictaduras donde sólo se condensan conocimientos, las reglas impuestas y la autoridad de los docentes que dejan sin voz, sin decisión y sin libertad a los educandos (Santos, 2001). La democracia desde la escuela es posible al profundizar su naturaleza en las jornadas escolares diariamente y al superar sus límites ampliando sus vertientes y extendiendo sus virtudes.

Competencias pedagógicas del docente

Las competencias pedagógicas del docente deben tener la consistencia necesaria para responder a las exigencias constantes de la sociedad actual, en el ámbito de la educación en y para la democracia, en la cual los contenidos procedimentales y las acciones pedagógicas son la plataforma para consolidar la vía más armónica para la formación integral. Un docente competente profesionalmente no es suficiente para alcanzar este propósito, tal como opinan Ortega y Mínguez (2001: 35) "...el profesional necesita recuperar el papel protagonista en el ejercicio de su tarea educadora..."

En este sentido, la tarea del docente no se limita al desarrollo del área cognitiva de los educandos, sino además, demanda ser mediador del aprendizaje, organizador del trabajo en equipo, orientador en el proceso psicológico y afectivo de los educandos, promotor de la integración y cambio social e investigador de los fenómenos educativos de sus contextos. Asimismo, el docente debe generar unas competencias pedagógicas con sentido democrático, tales como: libertad, solidaridad, justicia y participación, las cuales se describen a continuación:

Competencias pedagógicas del docente libre

La práctica de la libertad, promueve un clima democrático en el aula, este según Ortega et al. (2003) debe favorecer el intercambio y el diálogo entre los docentes y educandos, al tratar de manera abierta y plural variedad de ideas, pensamientos, creencias, soluciones de problemas mediante el ejercicio de la libertad de expresión en las experiencias de aprendizaje significativo. La libertad de expresión es un derecho que implica la ausencia de coacción, también constituye un deber donde se refleja la sinceridad de creencia que cada cual profesa. Ante lo cual, el docente al practicarla es figura de ejemplo de un ser libre, comparte sus opiniones con los educandos sin más limitaciones que el derecho de los demás; esto permite dejar a un lado la manipulación, la dependencia de pensamientos, el conformismo, el aislamiento, la sumisión y el abuso del poder en una situación particular.

Ante esto, Savater (1997: 93) argumenta: "No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Ser libre es liberarse". En este caso, la libertad es la capacidad de relación de la persona hacia el contexto, tanto del docente como de los educandos. En consecuencia, el docente democrático debe promover la libertad de elección, de aprendizaje y toma de decisiones para el descubrimiento de las posibles normas y la importancia de la disciplina como núcleo que permite el trabajo per-

sonal y colectivo, a través de las discusiones sobre las alternativas de funcionamiento del aula sobre la base del convivir responsablemente y sentirse libre.

También Camps (1994: 59) apoya esta definición al comentar "...la libertad no es fácil, hay que aprender a serlo. Aprender y, por lo tanto, enseñar a distinguir el para qué y hasta dónde de la libertad, el sentido de la libertad". Esto significa que la libertad es un aprendizaje, se aprende a ser libre, el énfasis de la práctica pedagógica está centrado en la manifestación del bien social, en la oportunidad de cada educando a ejercer su voluntad para decidir lo que desea investigar y estudiar, ser autónomo y su sentido democrático radica en la comprensión mutua de las ideas y actuaciones individuales y colectivas.

Continuando con la definición de libertad, Ortega y Mínguez (2001: 105) aseguran que "...es ante todo movimiento, acción y construcción y no solo resultado, producto o meta de una actividad". En este sentido, la práctica pedagógica multicontextualizada debe asegurar en el quehacer diario acciones libres en la interacción con los otros. En una convivencia democrática, el contexto de los educandos es lo que da significabilidad a la construcción de la libertad mediante estrategias grupales donde estos manifiestan tradiciones y creencias consecuentes con su realidad, partiendo de la comprensión de los problemas sociales y las intenciones voluntarias de las soluciones en la búsqueda del bien común, para lo cual es necesario, un docente promotor de un clima democrático contextualizado en el proceso de aprendizaje.

Competencias pedagógicas del docente solidario

Otra competencia pedagógica del docente democrático radica en su solidaridad al ser comprensivo con las contrariedades sufridas por los alumnos, dando respuestas asertivas en su rol de orientador del aprendizaje. Según Díaz (2006) el docente debe tener la disposición para atender, aconsejar y ayudar a sus alumnos; la condición democrática es escuchar al otro. Por esto, es importante ser receptivo con aquellos que necesitan expresar sus problemas, inquietudes personales y colectivas surgidas en la familia o la comunidad en un momento determinado. Esto requiere garantizar una respuesta armónica, pertinente y un trato digno ante la condición humana.

Igualmente, el docente solidario debe aprovechar situaciones cotidianas para el aprendizaje significativo de apoyo mutuo al colocarse en el lugar de otras personas. De acuerdo con Rodríguez (2007) la situación de los demás afecta directa o indirectamente la vida propia, en tal sentido, no es posible que el docente permanezca indiferente a las experiencias de los educandos, quienes demandan una intervención positiva por parte de este, es decir, una disponibilidad a traducir el sentimiento de hermandad en acciones concretas de ayuda mutua con el propósito de eliminar o evitar la violencia en todas sus formas, opresión o sometimiento en las relaciones interpersonales y otros aspectos que pueden surgir en la cotidianidad; orientándolos al compromiso voluntario de adoptar actitudes solidarias como por ejemplo: adquirir hábitos de respeto por la presencia del otro en situa-

ciones de saludar, sonreír, ceder el asiento, no atropellarse, hasta de ayudar en acciones más complejas.

Esta idea es apoyada por Bárcerna y Mélich (2000) al concretar que la solidaridad no acepta el desentendimiento del docente de la realidad propia de los educandos, porque los aprendizajes parten desde experiencias compartidas, no son un proceso aislado, por lo cual es imposible permanecer ajeno a las situaciones de los demás, por el contrario, la competencia pedagógica del docente solidario, es la acción propia de conocer y sentir las dificultades en colectivo con el fin de encontrar las mejores soluciones democráticas.

A este respecto, Bolívar (2007: 36) expone que, "...la relación con los demás antecede a la toma de conciencia de uno mismo. Tal relación es un dato originario constitutivo de situaciones a las que nos veamos abocados desde el principio". Sin dudas, en la relación docente-educandos, el reconocimiento del otro no es una elección personal, sino una actitud demandante entre ambos, para solidarizarse en una situación determinada.

El aprendizaje de ser solidario se manifiesta en el momento de asistir a las necesidades del otro. Esto refiere, primero, adoptar actividades donde se invite a los educandos a ser solidarios y a reconocerse como tal, segundo aprovechar situaciones cotidianas para asumir compromisos y formas de comportamientos solidarios y tercero, estimular la toma de conciencia hacia los aspectos de marginalidad y pobreza de los pueblos mediante dinámicas grupales de conocimientos y reflexiones sobre los múltiples problemas que afectan a la humanidad día a día y establecer posibles soluciones en el contexto más cercano.

Por estas razones, la solidaridad puede estar condicionada y limitada a unos factores negativos, para Horkheimer (2000) están presentes en la indiferencia al otro. Cuando las personas permanecen ajenas y distantes de las realidades de sus semejantes, estas actitudes constituyen barreras de impedimentos para establecer relaciones interpersonales sustanciosas en la comprensión mutua.

Competencias pedagógicas del docente justo

La competencia pedagógica del docente justo se demuestra en un trato equitativo a los educandos y demás actores involucrados. Las concepciones de la justicia son aplicables, según Ortega y Mínguez (2001) en la práctica pedagógica cuando el docente guía el trato justo en las relaciones interpersonales para una convivencia plural y armónica. El docente debe aspirar formar a los educandos en condiciones humanas para que demuestren comportamientos personales acordes a la práctica de lo justo en función de valores que se manifiesten en un trato cordial, amable y comfortable entre sí mismos y con la realidad social.

Esto implica que, el docente es consecuente con la competencia de la justicia al ser defensor de los derechos propios y ajenos explicados por Pérez (2003) al referir que, el educador interpreta los principios (derechos y deberes) y la división correcta de las ventajas sociales. El sentido de la justicia está sustentado por la igualdad de oportunidad para todos los participantes del proceso de aprendizaje,

es garante de la convivencia democrática ante la diversidad de pensamiento de los educandos. Por tanto, el docente, debe demostrar ser defensor de los derechos de los niños y adolescentes, incentivándolos al rechazo intelectual y afectivo de todo aquello que atenta contra su dignidad humana, promoviendo la reflexión de lo justo mediante la experiencia cotidiana, no intentando ocultar las realidades o siendo cómplice de injusticias sufridas por aquellos que estén sometidos a múltiples dificultades familiares, escolares y comunitarias.

Por su parte, Horkheimer (2000) explica un concepto más simple de justicia relacionándolo a las personas cuando realizan lo que es debido dentro del cumplimiento del deber. Al efecto, no enfatiza la razón práctica interesada a encontrar las condiciones mínimas de hacer el bien por el deseo o decisión personal; sino por el deber sin esperar recompensas. En el momento que cada quien desempeña su rol y demuestra responsabilidad en el ejercicio de sus deberes predomina una relación de justicia para sí mismo. En consecuencia, la práctica pedagógica no debe ser improvisada, por el contrario, muy dispuesta a lograr las pautas del currículo, las cuales se convierten en exigencias flexibles al acatamiento de los roles de ambos participantes en el proceso de aprendizaje, a través de una comunicación humanista y democrática en el momento de mostrar responsabilidad en el práctica de los deberes.

De acuerdo a Cortina (2000) la justicia es el reconocimiento de las exigencias no sólo legales sino todas aquellas necesidades que cada persona presenta a los demás con el propósito de ser satisfechas. De esta manera, la justicia, por la posibilidad de establecer las normas a través del diálogo y la participación de todos en el diseño de las mismas, debe estar presente en la práctica pedagógica. Evidentemente, un análisis argumentativo de cada uno de los involucrados en un contexto particular de aprendizaje, es indispensable para el logro cooperativo de lo justo.

Competencias pedagógicas del docente participativo

La competencia del docente participativo corresponde a delegar funciones de responsabilidades a los educandos para que sean protagonistas en la construcción del aprendizaje. La naturaleza de esta competencia democrática es explicada por Santos (2001) como una acción que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en la escuela. Desde este punto de vista, el docente debe considerar la participación mutua en aspectos básicos de la práctica pedagógica, tales como los contenidos y la metodología a desarrollar en el aula, por lo tanto, requiere promover condiciones democráticas orientadas desde ámbitos prácticos al invitar a los educandos a dar sus opiniones y hacer críticas constructivas para tomar decisiones colectivas sobre asuntos de interés común.

La intervención del docente democrático en actividades comunitarias, es fundamentada por Freire (2000) al conceder a la participación el fruto de interés y motivación personal para producir cambios sustanciales en el contexto educativo. El docente no es sólo un mediador del aprendizaje sino también un promotor en la

planificación, organización y ejecución de las actividades a beneficio de generar cambios sociales y ayudar a solventar los problemas colectivos con compromiso y autonomía democrática. Esto incentiva a los alumnos a desarrollar hábitos de responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, orientando el respeto mutuo en las relaciones interpersonales con sentido cooperativo en un ambiente democrático.

En posición de Bolívar (2007) la participación desde un ambiente democrático es el compromiso reflejado en la autonomía del docente para corregir las desigualdades y las diferencias colectivas, unido a la toma de conciencia de los educandos, la cual es desarrollada con las oportunidades de expresión de pensamientos, ideas y acciones con el propósito de obtener un sentido crítico, realista y reflexivo de los asuntos sociales de manera positiva, y además la evaluación multidireccional de las actividades democráticas realizadas por ambos compartiendo responsabilidades.

La obsesión por la eficiencia hace que se considere una pérdida de tiempo los espacios destinados al intercambio de opinión y a la toma de decisiones compartidas democráticamente, ante lo cual el docente decide por todos para ahorrar tiempo; esto es una estrategia de sumisión y dependencia ante un aprendizaje imprescindible. El ejercicio democrático de la participación en la práctica pedagógica exige tiempo en favorecer las decisiones mutuas y atender a las mayorías, dejando a un lado los actos de impaciencia, el dogmatismo, el miedo al fracaso. A este respecto, Santos (2001) señala que la participación es un acto libre de cada persona en los acontecimientos de la vida cotidiana y en especial en el aula de clases, donde el docente debe garantizar que esta sea verdadera.

Orientaciones metodológicas

La presente investigación responde a un enfoque mixto entendido por Teddlie y Tashkkori (2003, citados por Hernández et al. 2004) como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos para responder a un planteamiento de problema particular, asegurando así una percepción más integral, completa y holística del fenómeno a estudiar. Esto lleva a considerar que el mencionado enfoque es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento.

Dentro de este enfoque mixto, donde hay una convergencia, integración y complementariedad de la investigación cualitativa y cuantitativa se proponen varios modelos. Este trabajo adopta el modelo de enfoque dominante, asumiendo como perspectiva principal y dominante la cualitativa, por ser pertinente con la naturaleza de este estudio; la cual está representada por la manifestación concreta, en diversas situaciones de convivencia escolar, de las competencias pedagógicas del docente democrático; cuyos conocimientos obtenidos según Martínez (2002) son producto de la interpretación de una realidad, no como descubrimiento o control del medio natural del fenómeno, sino por el contrario, como un mecanismo de comprensión de experiencias observadas por el investigador.

Esta dinámica es posible por el esfuerzo que permite captar particularidades de una realidad de manera vivencial y por tanto contextual, como recomienda Martínez (2004), proceso que permitió la redefinición y reelaboración de la información recabada, hasta derivar en categorías y subcategorías a fin de encontrar respuestas al problema planteado.

El predominio cualitativo adoptado también es evidente en el proceso de recolección de la información, pues éste se sustenta en la observación, explicada por Hernández, et al. (2004: 597) como "...formativa y el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo". En tal sentido, el objeto de estudio se apreció sistemática y directamente durante 50 observaciones secuenciales a experiencias de enseñanza-aprendizaje surgidas espontáneamente en el contexto escolar.

Como complemento, el aporte de los procedimientos cuantitativos, estuvo en respaldar el análisis cualitativo y mostrar con mayor precisión los diversos ángulos de las situaciones observadas de manera auténtica, porque permitió apreciar sus grados de presencia o ausencia, con el fin de elaborar significados congruentes con su contexto (Danke, 1998; citado por Hernández et al., 2004).

A este respecto, lo cuantitativo está presente en el proceso de categorización el cual se genera de frecuencias basadas en el recuento y cómputo de aquellas obtenidas por las diversas categorías y subcategorías, respectivamente, para presentar un tendencia porcentual distintiva de las acciones observadas, de acuerdo a la clasificación de las alternativas: Siempre, Algunas Veces, Nunca, que estructuraron el instrumento empleado según los requerimientos de la técnica de observación no participante, con el propósito de apoyar el análisis cualitativo del estudio o darle consistencia (Martínez, 2002).

El diseño de la investigación se corresponde con un estudio de caso, caracterizado según Ander-Egg (2001) por ser intensivo, dirigido a personas o fenómenos, a través de seguimiento y evaluación sistemática que lleva a obtener una descripción completa de los aspectos típicos observados para verificar determinadas consideraciones del diagnóstico o problemática de la investigación.

Al respecto, se estudiaron las competencias pedagógicas del docente democrático en la II etapa de educación básica de la Escuela Básica Ferdinand de Saussure, del Municipio Maracaibo, Estado Zulia, a través de observaciones de las acciones, procesos y escenarios pedagógicos de los grados y secciones: 4^{to} (ABC), 5^{to} (ABCD) y 6^{to} (ABC).

Hallazgos de la investigación

De acuerdo con lo observado, se presentan los hallazgos, estructurados en concordancia a las categorías teóricas relacionadas con las competencias pedagógicas del docente democrático (docente libre, solidario, justo y participativo) en la práctica pedagógica de la escuela básica estudiada, según el comportamiento reflejado en las subcategorías de acuerdo con las alternativas: Siempre, Algunas Veces, Nunca. Cuyos resultados pueden visualizarse en las Tablas 1, 2,3 y 4, respectivamente.

La Tabla 1 muestra la distribución frecuencial y porcentual referente a la categoría: competencia pedagógica del docente libre; ubicándose con el mayor porcentaje en la alternativa algunas veces la subcategoría: incentiva la libertad de elección (50%); en tanto que, promueve la libertad de expresión, alcanzó un 40% ocupando la alternativa nunca.

Tabla 1
Categoría: Competencia pedagógica del docente libre

Subcategorías	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Promueve la libertad de expresión	12	24	18	36	20	40
Incentiva la libertad de elección	10	20	25	50	15	30

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia son pocas las oportunidades que se dan a los educandos para tomar decisiones sobre las expectativas de funcionamiento del aula y otros asuntos correspondientes al proceso de aprendizaje. Esta realidad se encuentra distanciada de lo planteado por Savater (1997) al argumentar que ser libre es liberarse. En este sentido, el docente representa el modelo individualista que escasamente comparte sus opiniones con los educandos, aumentando así, la manipulación, sometimiento, aislamiento, humillación y el abuso del poder, en contrariedad con las características de un docente libre.

En relación a lo antes expuesto, también es necesario rescatar lo recomendado por Ortega y Mínguez (2001) al referirse a la importancia de favorecer la coherencia y autenticidad personal mediante este derecho, a objeto de sentirse libre y protagonista en el proceso de aprendizaje con sentido crítico, reflexivo y analítico en las decisiones contraídas entre todos.

Igualmente, en cuanto a la subcategoría: promueve la libertad de expresión, su ubicación en la alternativa nunca, deja ver la apatía del docente para fomentar el libre intercambio de ideas, pensamientos y creencias de forma voluntaria, dedicando la mayor parte del tiempo para desarrollar los contenidos programáticos de manera muy formal sin tomar en cuenta las experiencias del contexto de los educandos. Esto es incompatible a lo expresado por Ortega, et al., (2003) quienes resaltan la importancia del diálogo entre docentes y educandos para tratar de manera abierta y plural variedad de temas mediante el ejercicio de la libertad de expresión en las experiencias de aprendizaje significativo, situación que refuerza la poca autonomía sembrada en el estudiante (Camps, 1994) garantizándose con ello el orden y la disciplina escolar.

Competencias pedagógicas del docente democrático en la educación básica

La Tabla 2 muestra la distribución frecuencial y porcentual referente a la categoría: competencia pedagógica del docente solidario; ubicándose con el mayor porcentaje en la alternativa nunca las subcategorías: practican acciones solidarias y reflexionan sobre el dolor ajeno, con un 44% y 40%, respectivamente. En este sentido, los docentes difícilmente practican acciones solidarias, lo cual denota desinterés por el conocimiento de los educandos; falta de iniciativa para sugerir planteamientos solidarios en acciones concretas a objeto de consolidar una convivencia democrática.

Tabla 2
Categoría: Competencia pedagógica del docente solidario

Subcategorías	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Practican acciones solidarias	13	26	15	30	22	44
Reflexionan sobre el dolor ajeno	12	24	18	36	20	40

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, estas prácticas pedagógicas desestiman lo expuesto por Díaz (2006) y Bolívar (2007) en cuanto a la necesidad de promover actividades donde se invite a los niños(as) a ser solidarios y a reconocerse como tal. Lo cual puede reforzar en los educandos sentimientos de individualismo y desentendimiento ante necesidades ajenas. Igualmente se desatiende en la institución estudiada la apertura de espacios democráticos basados en principios cooperativos como pilares de la construcción social del conocimiento y la participación ciudadana.

En relación a la subcategoría: reflexionan sobre el dolor ajeno, se aprecia que la iniciativa de solidaridad está amenazada por el comportamiento apático del docente (Santos, 2001) para acercarse al conocimiento de las realidades de los educandos y comprenderlas, en antagonismo con las ideas de Camps (1994) y Rodríguez (2007).

Siguiendo con los resultados, la Tabla 3 muestra la distribución frecuencial y porcentual referente a la categoría: competencia pedagógica del docente justo; ubicándose con el mayor porcentaje en la alternativa algunas veces la subcategoría: equidad en el trato (42%), en tanto que la subcategoría: defensor de deberes y derechos, alcanzó un 40% en la alternativa nunca.

Tabla 3
Categoría: Competencia pedagógica del docente justo

Subcategorías	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Equidad en el trato	12	24	21	42	17	34
Defensor de deberes y derechos	13	26	17	34	20	40

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a si los docentes proporcionan un trato equitativo, se percibieron muestras de favoritismo hacia aquellos educandos que poseen alto rendimiento académico y buena conducta escolar, en tanto, el resto reciben en trato apático, irónico y despectivo; esto indica el tratamiento hacia los educandos no como un medio, sino como fines en sí mismos, es decir, éstos deben ser tratados con equidad, sin privilegios por aspectos del nivel de capacidades, habilidades y destrezas en el conocimiento científico, cultural y social (Pérez, 2003).

Esta carencia de imparcialidad en el trato, constituye el debilitamiento del ejercicio de justicia en la práctica pedagógica, porque evidentemente, significa establecer diferencias destructivas e inútiles, como lo exponen Ortega y Mínguez (2001) y fortalece la competitividad entre los educandos (Cortina, 2000).

Como otro hallazgo, se evidenció la negación de la igualdad de oportunidades durante el proceso de aprendizaje, exhibida en constantes faltas de respeto estudiantiles; predominio de apodos, descalificativos y el desprecio para quienes poseen discapacidades físicas especiales y dificultad en el aprendizaje y los pertenecientes a minoría étnica o religiosa; por estas razones, los niveles de justicia son equitativamente bajos; en contradicción a lo expuesto por Horkheimer (2000) y Cortina (2000), demostrándose la carencia de procedimientos pedagógicos para promover las exigencias de justicia derivadas de la interpretación correcta de los deberes y derechos de todos.

En efecto, respecto al Artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), según estos hallazgos, las situaciones pedagógicas observadas desatienden la educación integral en igualdad de condiciones como base fundamental de la educación democrática. También, los Artículos 36 y 61 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (Congreso de la República de Venezuela, 1998), presentan un desvanecimiento en la escuela observada, en cuanto al derecho cultural de las minorías y de los jóvenes con capacidades especiales, respectivamente; desvirtuándose las diferencias entre lo bueno y lo malo en la convivencia escolar.

Competencias pedagógicas del docente democrático en la educación básica

Para finalizar, la Tabla 4 muestra la distribución frecuencial y porcentual referente a la categoría: Competencia pedagógica del docente participativo; ubicándose con el mayor porcentaje en la alternativa nunca las subcategorías: responsabilidad compartida y promotor de actividades comunitarias al alcanzar un 46% y 60% respectivamente.

Tabla 4
Categoría: Competencia pedagógica del docente participativo

Subcategorías	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Responsabilidad compartida	11	22	16	32	23	46
Promotor de actividades comunitarias	08	16	12	24	30	60

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados reflejan la negativa de los docentes hacia la delegación de funciones de responsabilidades a los educandos para que estos se sientan protagonistas en la construcción del aprendizaje. Concentración de poder esta, contraria a lo planteado por Santos (2001) cuando explica que el docente participativo promueve acciones para que los educandos intervengan activamente en las decisiones relacionadas con la planificación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en la escuela; reforzándose con ello el contexto autoritario que impide a los educandos dar opiniones y hacer críticas constructivas para tomar decisiones colectivas sobre asuntos de interés común.

Ante la subcategoría: promotor de actividades comunitarias, mostró indiferencia docente a la hora de intervenir en ellas, omitiendo la participación en actividades a beneficio de la escuela o comunidad en general. Como se aprecia tales datos se alejan de lo planteado por Freire (2000) y Bolívar (2007) quienes ven la participación como el fruto de interés y motivación personal para producir cambios sustanciales en el contexto educativo.

Conclusiones

Al caracterizar las competencias pedagógicas del docente democrático en la II etapa de Educación Básica, los resultados develaron manifiestas debilidades en docentes, respecto a los siguientes aspectos:

En el marco del ejercicio democrático del docente libre; se reveló que, promueven un ambiente de aprendizaje pasivo dominado por el silencio como equivalente al orden, disciplina escolar y tranquilidad colectiva, considerándose responsables de orientar las clases y dar instrucciones mediante la exposición oral, por tal motivo, los educandos aprenden a callarse, a no replicar, a quedarse tran-

quilos; en desfase a las características de un ambiente democrático que demanda de seres reflexivos, analíticos y constructores de aprendizajes significativos.

Este contexto de instrucción unidireccional presente en las aulas de clase, es consolidado por la aplicabilidad de actividades individualistas donde los docentes sugieren a los educandos aprendizajes como el resultado de esfuerzos personales, excluyendo de esta manera, el aprendizaje social, el aprender con el otro; como pilar fundamental de un ambiente democrático. En la misma dirección, las acciones de manipulaciones y decisiones arbitrarias del docente en los asuntos del aula, conforman una barrera de aislamiento y sumisión, contrarias al desarrollo de la personalidad de los educandos para ejercer la libertad de elegir, asociarse y el logro de la autenticidad personal, como plataforma de la pedagogía democrática.

En referencia a las competencias pedagógicas del docente solidario, mediante la promoción de acciones solidarias en la familia y escuela, éstos muestran desconocimiento de los problemas de sus educandos, es evidente que las carencias de experiencias solidarias refuerzan el aislamiento y desatención ante las necesidades ajenas; siendo incongruentes con una convivencia democrática. Tampoco, los docentes invitan a reflexionar sobre los problemas del acontecer nacional, enfatizando en una práctica pedagógica de espalda a un aprendizaje que a través del análisis de la realidad pueda mantener actualizados a los educandos para promover la solidaridad con el país.

En tal sentido, la reflexión ante el dolor ajeno es nula en estos espacios de aprendizaje; desfavoreciendo la actitud propensa a la identificación con los problemas de personas y grupos, negando así, la oportunidad positiva de relacionarse a través de la cooperación. Igualmente, la participación de los educandos en la evaluación multidireccional es desestimada, enfatizando la calificación, no desde la óptica pedagógica, que permite la reflexión valorativa del trabajo escolar y la comprensión del por qué y el para qué se evalúan los procesos de aprendizajes, sino por el contrario, se hace hincapié en la memorización de los conocimientos medidos a través de pruebas tradicionales como indicador de la evaluación; sin orientar constructivamente, para aprender del acierto y del error desde la experiencia.

En este contexto, las competencias pedagógicas del docente justo, están poco consolidadas por la aplicabilidad de actividades individualistas, excluyendo el aprender en interacción con el otro; como pilar fundamental de un ambiente democrático. Predominio además de una relación docente-educandos tipo jerárquica, la cual entorpece el acercamiento afectivo y la formación de valores democráticos.

En efecto, los docentes reconocen que brindan poco espacio para manifestar la pluralidad de pensamientos, necesidades, opiniones e intereses personales y colectivos de los educandos, igualmente desatienden los aportes para la construcción de las normas de convivencia, desvirtuando la libre asociación y sus ventajas hacia el logro de un aprendizaje significativo para la promoción de ambientes democráticos en el proceso educativo.

Finalmente, las prácticas pedagógicas hasta aquí descritas, desestiman la presencia de competencias democráticas en el docente de educación básica, esto evidentemente desfavorece la contribución al desarrollo integral de los educandos, en cuanto a su sentido de responsabilidad, capacidad de trabajar en equipo y el respeto mutuo en las relaciones interpersonales.

Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2001). **Métodos y técnicas de investigación social**. Editorial Lumen. Argentina.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial Año CXXVII. Mes III, No. 36860. Venezuela.
- Bárcena, F. y Mélich J. (2000). **La educación como acontecimiento ético**. Editorial Paidós. España
- Bolívar, A. (2007). **Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura**. Editorial Graó. España.
- Camps, V. (1994). **Los valores de la educación**. Editorial Anaya (Alauda). España
- Congreso de la República de Venezuela (1980). **Ley Orgánica de Educación**. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela (1998). **Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente**. Venezuela
- Cortina, A. (2000). **La educación y los valores**. Editorial Biblioteca Nueva. España.
- Dewey, J. (1995). **Democracia y Educación**. Ediciones Morata. España.
- Díaz, Á. (2006). **La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Documento en línea. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>. Consulta: 12/12/2008.
- Freire, P. (2000). **La educación como práctica de la libertad**. (Traducción de Lilian Ronzoni). Editorial Desclée de Brouwer. España.
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2004). **Metodología de la investigación**. (4ta. Edición). Editorial McGraw-Hill. México.
- Horkheimer, M. (2000). **Anhelos de justicia**. Trotta Editorial. España.
- Martínez, M. (2002). **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**. Editorial Trillas México.
- Martínez, M. (2004). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. Editorial Trillas. México.

- Ministerio de Educación (1998). **Currículo Básico Nacional**. Nivel de Educación Básica. Dirección General sectorial de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional. Venezuela.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001). **Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional**. Venezuela.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). **Los valores en la educación**. Editorial Ariel. España.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003). **Conflicto en las aulas**. Editorial Ariel. España.
- Pérez, G. (2003). **Cómo Educar para la democracia. Estrategias Educativas**. Editorial Popular. España.
- Pérez, J. (1996). **Claves humanistas para una educación democrática**. Editorial Anaya (Alauda) España.
- Rodríguez, N. (2007). **Prácticas docentes y mejoras de la escuela**. Revista Educere. Año 11, N0. 39, Octubre-Diciembre. Universidad de Los Andes. Venezuela.
- Sánchez, S. (1998). **Ciudadanía sin fronteras, Cómo aplicar la educación en valores**. Editorial Descleé de Brouwer. España.
- Santos Gómez, M. (2006). **Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular**. Revista de Educación N0. 339, Enero – Abril pp. 883-92. Universidad de Granada. España.
- Santos Guerra, M. (2001). **Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida**. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina
- Savater, F. (1997). **El valor de educar**. (8ª Edición). Editorial Ariel. España.