

UN CONSTRUCTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE UNA ESCUELA VENEZOLANA

Lorena Fuentes

lfuentesp89@gmail.com

Iván Mendoza

Universidad del Zulia.

Núcleo Costa Oriental del Lago - Venezuela.

Blanca Rondón

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt".

Cabimas - Venezuela

Carlos García

Universidad del Zulia.

Núcleo Costa Oriental del Lago - Venezuela.

[Recibido: xx xx. 20xx/ Aceptado: xx xx. xxxx]

RESUMEN

A nivel mundial, diversos organismos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), tienen entre sus políticas la inserción del ambiente en los sistemas educativos como un eje transversal. En Venezuela asumida esta propuesta inicialmente en el diseño curricular de la segunda etapa de educación básica (eje transversal) y posteriormente en el currículo de educación primaria bolivariana (eje integrador), pero existen pocos estudios que expliquen bajo qué supuestos el docente enseña la educación ambiental, razón por la cual se emprendió este estudio. El mismo tuvo como objetivo generar un constructo para la enseñanza de la educación ambiental desde la perspectiva de los docentes de una escuela venezolana. La metodología de investigación fue cualitativa, bajo la modalidad de la teoría fundamentada. Para ello se aplicaron las fases de codificación abierta, axial y selectiva en entrevistas y observaciones recabadas en la Escuela Básica Bolivariana "Manuel Méndez" del municipio Cabimas. Los hallazgos permitieron establecer las siguientes categorías: aprehensión de la transversalidad, actualización del docente, proceso de enseñanza y aprendizaje, concepción de ambiente en el docente, relación escuela-comunidad, autoestima del docente y dinámica organizacional. En conclusión, la categoría sustantiva subyacente en los docentes de la escuela estudiada implica que la enseñanza de la educación ambiental es expresión de la racionalidad del docente.

Palabras clave: educación ambiental, racionalidad del docente, teoría fundamentada, escuela primaria.

ABSTRACT

Globally, different organisms (United Nations Organization for the Education, the Science and the Culture, the Program of the United Nations for the Development and the Program of the United Nations for the Environment), have into their policies the insertion of the environment in the educational systems as a transverse axis. In Venezuela this offer was assumed initially in the curriculum development of the second stage of basic education (transverse axis) and later in the curriculum of Bolivarian elementary education (integration axis), but there exist few studies that explain what assumptions the teacher teaches the environmental education, reason by which this study was undertaken. The same had as goal generate a construct for the teaching of the environmental education from the perspective of the teachers of a Venezuelan school. The methodology of the investigation was qualitative, about the modality of the grounded theory. For it there were applied the phases of opened, axial and selective codification in interviews and observations obtained in the Bolivarian Elementary School “Manuel Méndez” of the municipality Cabimas. The findings allowed to establish the following categories: apprehension of the transversality, update of the teacher, process of teaching and learning, conception of environment in the teacher, school-community relation, self-esteem of the teacher and dynamic organizational. In conclusion, the substantive underlying category in the teachers of the studied school involves that the teaching of the environmental education is an expression of the rationality of the teacher.

Key words: environmental education, rationality of the teacher's, grounded theory, elementary school.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, diversos organismos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente) tienen entre sus políticas la inserción del ambiente en los sistemas educativos como un eje transversal. En Venezuela fue asumida esta propuesta desde el año 1998 en la segunda etapa de la educación básica como un eje transversal que permea todas las áreas del currículo y desde el año 2007 fue incluida como un eje integrador de las áreas en el currículo de educación primaria bolivariana.

De hecho, la educación ambiental, tal y como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en su Artículo 107 “...es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal” (CRBV, 1999). Igualmente, en el Artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se ratifica que la educación ambiental “...es de obligatorio cumplimiento en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.” (LOE, 2009).

A pesar de las leyes y diseños curriculares establecidos, la actitud que exhiben muchos ciudadanos hacia el ambiente, denota el poco éxito que ha tenido esta propuesta en Venezuela.

Posiblemente las causas de esta problemática estén relacionadas con la práctica pedagógica que desarrollan los docentes. Por ello, tomando en consideración las reflexiones hechas en torno a la enseñanza de la educación ambiental, se plantea la siguiente interrogante:

¿Qué componentes y relaciones explican la teoría que subyace en el docente de Educación Primaria para la enseñanza de la educación ambiental?

Delimitación del estudio

Esta investigación se desarrolló en la Escuela Bolivariana “Manuel Méndez” del municipio Cabimas, estado Zulia (Venezuela).

Objetivo general de la investigación

Generar un constructo para la enseñanza de la educación ambiental desde la perspectiva de los docentes de una escuela venezolana.

Descripción del escenario de la investigación

La institución seleccionada para este estudio es la Escuela Bolivariana Manuel Méndez, pues tiene una ubicación geográfica muy cercana a las riberas del Lago de Maracaibo, al entorno poblacional que desde el municipio Santa Rita hasta Cabimas se distribuye espacialmente dándole las espaldas a este lago, aun cuando un alto porcentaje vive a expensas del mismo realizando actividades petroleras y de pesca; y por el hecho de que los alumnos de dicha escuela pudieran convertirse en los guardianes de este reservorio natural, con plena conciencia planetaria de que las acciones que emprendan en contra del lago, repercutirán en ellos y en el planeta.

REFERENTES METODOLÓGICOS

Método, técnicas e instrumentos de la investigación

La investigación que se realizó fue un abordaje cualitativo mediante la teoría fundamentada. Este estudio permitió que a partir de datos recabados por medio de diversas técnicas (entrevistas, observaciones y talleres: Ventana de Johari y temas indiscutibles) e

instrumentos (guión para entrevista, formato de registro, libreta de campo y grabaciones) se hiciera un análisis pormenorizado y una interpretación de los mismos que sirvió para establecer la red de relaciones que gobierna la práctica pedagógica en la enseñanza de la educación ambiental y con base a sus preceptos, se elaboró un constructo que representa la teoría develada. Conforme a las pautas establecidas por Strauss y Corbin (2002) y Cho y Lee (2014) para el desarrollo de la teoría fundamentada, se realizó el proceso de codificación, el cual comprendió las siguientes etapas: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Confiabilidad y validez

Para alcanzar un buen nivel de validez y confiabilidad, se aplicaron varios criterios sugeridos por Morse (2006) y Goetz y LeCompte (1988). Entre éstos destacan: uso de una muestra pequeña de informantes (9), declaración explícita del nivel de participación de los investigadores, identificación de los informantes, descripción del contexto en el cual se recopilaron los datos, definición de los métodos de recolección de la información y de su análisis, validación de la información por el contacto frecuente en la pequeña población de estudio con la cual los investigadores establecieron un diálogo franco, empatía y confianza. Se aplicó la triangulación metodológica y desde la óptica de los diferentes actores.

HALLAZGOS

El proceso de análisis de la información recabada con cada uno de los informantes, a través de la transcripción de las entrevistas grabadas y filmadas, las notas al margen, la rotulación o codificación, los diagramas y memorandos; facilitó la sistematización de la información.

Integración y refinación de la teoría

Primera aproximación a una versión general

El análisis previo y la interpretación de los datos permitieron develar de forma incipiente categorías y relaciones que empezaron a dar visos de una teoría acerca de la enseñanza de la educación ambiental.

Las categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones encontradas en el grupo de actores para la enseñanza de la educación ambiental, se describen mediante un memorando

con citas textuales de los informantes. La categoría sustantiva o central se ha denominado **enseñanza de la educación ambiental: una visión reduccionista**. Entre las categorías principales que se insertan en la sustantiva o central, se consideraron las siguientes: **ejes transversales, eje transversal ambiente, capacitación del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje**.

En esta institución, la enseñanza de la educación ambiental en general se hace de manera disciplinar, existe una visión reduccionista en torno a la misma. Entre los posibles factores que han contribuido a ello, se encuentran el estilo epistémico del docente, caracterizado por ser mecanicista, conductista, fragmentador y pragmatista. Esto resulta cónsono con un paradigma de la modernidad que aún está instalado en la sociedad, por lo cual son muy pocos los docentes que responden a otro paradigma o por lo menos se encuentren en una transición.

Otro de los factores es el inherente a la capacitación, la cual no ha sido permanente en el proceso de ejecución curricular, razón por la cual el docente ha tenido que profesionalizarse o aplicar estrategias de autoformación, tales como investigación, lectura e interacción con colegas.

La noción espacio-tiempo pareciera ser otro de los factores que caracterizan la visión reduccionista en la enseñanza de la educación ambiental, pues es fragmentada, jerárquica y excluyente.

En esta organización se observa una visión reduccionista que impregna la educación en general y la educación ambiental en particular. Pero, también se manifiesta en lo laboral y por tanto en toda la organización. Esta aseveración se sustenta en diversos aspectos, los cuales se apoyan en citas textuales de los informantes. Los hallazgos preliminares son los que a continuación se describen.

Existe poca vinculación entre la escuela y la comunidad, pues *“la comunidad aquí es poca, no colabora mucho”* (Informante 5) y sólo hay *“alguno que otro que participa”* (Informante 8). Los docentes asumen que tienen responsabilidad en ello, lo cual se manifiesta en lo siguiente: *“reconozco que tengo un poquito de falla... no hay comunicación”* (Informante 2), *“ahí si me he caído un poquito”* (Informante 6). Sin embargo, algunos alegan que aplican algunas estrategias para lograr esta vinculación, entre las cuales se encuentran la planificación, la solicitud de ayuda al organismo público de aseo urbano y la autogestión. Ellos refieren que: *“estamos planificando con el proyecto ... para tratar de que el representante se integre a la escuela”* (Informante 2), *“he mandado los camiones a las dos de la tarde, pero en la escuela no hay nadie”* (Informante 6), *“yo los reúno... ir a la Alcaldía, ir a otros centros*

que nos ayuden... recaudar fondos... hacer vendimias... involucramos a la comunidad ... a través de autogestión” (Informante 7).

La relación que establece la escuela con la comunidad es escasa, observándose que en general no se integra al representante, existe apatía por parte de los representantes y no se trascienden los linderos de la escuela. esto implica que está fallando la dimensión del eje transversal ambiente referida a ambiente y participación ciudadana.

No se ha materializado la concepción integradora de los ejes transversales, porque reconocen que *“siempre hay uno más resaltante”* (Informante 6), *“no se basó en el proyecto por las deficiencias que algunos de ellos traían”* (Informante 8). Sin embargo, a pesar de considerar que *“de los ejes transversales vienen las competencias, vienen los indicadores”* (Informante 1), constituyen *“el apoyo principal para desarrollar todas las áreas”* (Informante 2), se definen como *“el camino para ir entrelazando todos los contenidos”* (Informante 3), *“son muy importantes... porque... el alumno se compenetra más... ellos investigan... se interrelacionan... ayuda a integrar”* (Informante 4), *“se ubican... en los contenidos”* (Informante 6), *“el eje transversal no puede estar fuera de ningún contenido”* (Informante 3); la mayoría no identificó los ejes transversales previstos en el currículo y los ejemplos de cómo aplican el eje transversal ambiente no son concretos en cuanto a que éstos se materialicen en los contenidos procedimentales y actitudinales, principalmente.

El aprendizaje está restringido al aula de clases, ya que refieren asuntos como: limpieza del salón de clases (Informante 1), *“es dura la tarea... en el salón más que todo”* (Informante 2), *“dentro del salón... arreglar los pupitres...”* (Informante 2). Esto es lo que subyace en los modelos mentales de los docentes, ya que casi siempre se refieren a lo que hacen en el aula de clases, a pesar de que fomentan el aprendizaje fuera de la misma, no están conscientes de ello.

Prevalece la teoría conductista del aprendizaje, lo cual se manifiesta en los modelos mentales y en muchas de las estrategias que emplean los docentes: *“les hago un escrito”* (Informante 1), *“les expliqué la importancia que tienen los símbolos... naturales”* (Informante 3), *“le paso a ellos el objetivo que vamos a dar”* (Informante 5), *“por medio de charlas, orientaciones y así se los transmitimos a los muchachos... a los alumnos”* (Informante 8), *“al final yo lo voy a evaluar”* (Informante 8). En razón de lo expuesto, se considera que la teoría conductista del aprendizaje tiene un lugar preponderante en la práctica pedagógica del docente, lo cual se resume en clases explicativas y un proceso de evaluación unidireccional en manos del docente.

Existe una fragmentación del conocimiento. El conocimiento se desarrolla de manera poco integral, pues *“más que todo... son las áreas que más se toman en cuenta... lengua y matemática”* (Informante 3); en cuanto a los ejes transversales *“hay uno que siempre sobresale”* (Informante 6), se les considera importantes, pero *“no se basó en el proyecto por las deficiencias que algunos de ellos traían”* (Informante 8). A veces se hace la integración con las áreas, pero no se especifican los ejes transversales, *“como ahorita, los símbolos regionales y municipales... yo los ubico directamente... en la parte Sociales... son animales... plantas, entonces los voy entrelazando en la parte de ciencia y tecnología. Podemos hacer algunas palabras que busquemos... qué significa esto... ya me estoy entrelazando en el área de lengua... Con ese solo contenido yo puedo aplicar todas las áreas”* (Informante 3). Esto significa que algunos docentes hacen la integración del conocimiento con respecto a las áreas, pero no a nivel de los ejes transversales, lo cual implica la fragmentación del currículo y por ende del conocimiento.

Se destaca la dimensión del eje transversal ambiente referida a la promoción de la salud integral, pues los docentes indicaron que entre las maneras de aplicarlo están: *“limpieza... aseo personal... limpieza del salón de clases”* (Informante 1), *“cuando yo le digo a ellos que hay que traer el agua filtrada, el agua hervida”* (Informante 3), *“diciéndoles que debemos cuidarnos... que no nos conviene porque nos enfermamos, que no debemos andar descalzos”* (Informante 7), *“evitando la quema de basura”* (Informante 8). Básicamente, se enfatizan los hábitos de vida saludable, como la limpieza de útiles escolares y el aseo personal; partiendo de las situaciones de la vida cotidiana y realizando charlas, teniendo conversaciones y dando consejos.

Muestran una visión conservacionista del ambiente, la cual se circunscribe al aula o a la escuela: limpieza del salón de clases (Informante 1), arreglar los pupitres (Informante 2), *“que no deben estar rayando las mesas... deben mantener las mesas limpias... no echar desperdicios”* (Informante 3), *“cuando ellos ven por ejemplo que otro grado inferior tira un papelito, hace cualquier cosa, ellos van y le dicen: oye, recoge eso, no lo tires ahí, debemos cuidar la escuela”* (Informante 7). La noción de ambiente está restringida a la conservación del aula y de la escuela. No obstante, también se resalta la conservación de la naturaleza, dado que se hacen actividades como: *“materos y matas”* (Informante 5), *“evitando la quema de basura... sembrar árboles... en cuanto a las plantas, sembrarlas, cómo cultivarlas”* (Informante 8). Esto indica la prevalencia de lo natural sobre lo social, pues aunque se destaca una parte social como lo es la atinente a la promoción de la salud integral, ésta se restringe al aula y a la escuela. Es muy escasa la elaboración de juicios críticos y el análisis de los problemas ambientales desde una perspectiva sistémica y global.

Manifiestan una visión jerárquica de la organización. En concordancia con lo expuesto por los actores en la dinámica de los Indiscutibles, en esta escuela se presentan varios problemas que son conocidos por todos en general, pero que nunca son tema de discusión. Éstos son: las pocas críticas constructivas, la falta de unificación de criterios, la poca comunicación, comentarios que no se divulgan directamente a la persona, igualdad y equidad entre el personal docente y directivo de la institución. Además, al aplicar la Ventana de Johari se detectaron problemas de autoestima, referidos principalmente a la forma de relacionarse con los demás de manera asertiva, la poca satisfacción de las necesidades básicas, dificultades de pareja y familiares.

Esto sugiere que en la organización subyace un modelo mecanicista de pensamiento que ha ocasionado fragmentación desde el punto de vista personal y laboral. En síntesis hay una visión jerárquica de la organización, la cual se describe por los siguientes aspectos: no hay conversación franca y abierta sobre los problemas, hay fragmentación laboral, las responsabilidades se limitan al cargo, existen redes informales de comunicación, se manifiestan problemas de autoestima y se presenta desigualdad desde el punto de vista laboral entre los actores.

Recategorización

Después de elaborar tablas y memorandos que permitieron comprender cada categoría y lograr la saturación de las mismas, se seleccionaron las categorías definitivas, es decir, las que manifestaron todos o casi todos los informantes. Después de hacer el análisis comparativo de las categorías con los diferentes informantes (Docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), se obtuvo una síntesis que muestra cómo se expresa cada categoría desde la perspectiva de los actores pertenecientes a esta organización educativa.

Categoría: ejes transversales

En este sentido, la enseñanza de la educación ambiental en Venezuela se concibe en el marco de la transversalidad, motivo por el cual se consideró de gran importancia comparar la noción que tienen de ésta los diferentes informantes, así como también, las diversas propiedades y dimensiones que la constituyen. La síntesis de la categoría se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Síntesis de la categoría Ejes transversales con sus respectivos informantes.*

PROPIEDADES	DIMENSIONES	
Nivel de importancia (1,2,3,4,7,8)*	<ul style="list-style-type: none"> -Importantes (3) -Muy importantes (1,2,4,7,8) 	
Identificación (1,2,3,4,6,7,8)*	<ul style="list-style-type: none"> -Parcial (1,3,4,6,7) -Total (2) -Ninguno (8) 	
Concepción (1,2,3,4,6,7,9)*	<ul style="list-style-type: none"> -Relación de dependencia con otros componentes curriculares (1) -Un todo (2) -Apoyo principal para el desarrollo de las áreas (2) -Camino para ir entrelazando todos los contenidos (3) -Compenetración, integración e interrelación (4) -Impulsadores del desarrollo individual-grupal (4) -El eje transversal más resaltante es la matriz de todos los contenidos (6) -Orientados al rescate de valores y principios (7) -Generadores de impacto social (9) -Proceso continuo (9) 	
Relación con otros componentes curriculares (1,2,3,4,5,6,7,8,9)*	-Evaluación (1,3)	-Áreas (2)
	-Planificación (1,2)	-Ejes transversales (7)
	-Competencias (1)	-Estrategias de enseñanza (4)
	-Indicadores (1)	-No se lleva a la práctica (9)
Grado de inclusión en los Proyectos Pedagógicos de Aula (2,6,8,9)*	-Contenidos (1,3,6,8)	-Proyectos Pedagógicos (5,8)
	-Todos (2)	-Inadecuado (9)
	-La mayoría (2)	-Ninguno (8)
	-El más resaltante (6)	

Categoría actualización docente

El análisis comparativo de esta categoría permitió encontrar los elementos coincidentes y ocasionales, los cuales se reflejan de manera sintetizada e indicando los actores correspondientes en el Cuadro 2.

Cuadro 2

*Síntesis de la categoría Actualización Docente con sus respectivos informantes**

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	SUBPROPIEDADES	DIMENSIONES
Origen (1,2,3,4,5,6,7,9)*	Ministerio de Educación (1,4,6,9) Otras instituciones (1,3,6,7,9)	-Frecuencia (1,4,6)	-Baja (1,4,6)
	Coordinación Pedagógica de la escuela (5,9) Autoformación del docente (2)	-Frecuencia (2)	-Alta (2)
	Carrera universitaria (3,6,7) Cursos (1,4,6) Estrategias de autoformación (2,6,7,9)	-Investigación (2) -Lectura (2) -Interacción con colegas (2,6,7,9)	
	Charlas (8) Orientaciones (8) Círculos de estudio (5) Talleres (9) Información (9)		

Categoría concepción de ambiente

La descripción de la categoría concepción de ambiente que posee el docente se analizó comparativamente y condujo a la elaboración de una síntesis sobre las diferentes propiedades o atributos que describen la misma (Cuadro 3).

Cuadro 3

Síntesis de la categoría Concepción de ambiente que posee el docente con sus respectivos informantes.

PROPIEDADES	
Limpieza (1,3,5,7,8,9)	Reutilización de desechos (6)
Orden (1)	Ambiente interior: yo interno, emociones (6)
Prevención de enfermedades (1,3,4,6,7)	Educación sexual (6)
Mantenimiento (2,3,5,9)	Naturaleza (7)
Planeta como la casa de todos (2)	Pertenencia a la naturaleza (7)
Concienciar (2)	Relación Hombre-Naturaleza (7)
Respeto por la vida (2)	Teocéntrica (7)
Cuidar (3,7,9)	Crítica (7,9)
Acondicionamiento (5,6)	Contaminación (8)
Siembra de plantas (5,6,8)	Ornato (9)
Aseo personal (9)	La institución (9)
Lo que les rodea (9)	

Categoría proceso de enseñanza aprendizaje

Al hacer la comparación entre los diferentes actores acerca de cómo se expresa la categoría *proceso de enseñanza y aprendizaje*, se pudieron encontrar varias subcategorías que respondieron a aspectos referidos a: quién, cómo, con qué y dónde. Las subcategorías, propiedades y dimensiones se acomodaron e integraron mediante un proceso comparativo y de síntesis (Cuadro 4).

Cuadro 4

Síntesis de la categoría Proceso de enseñanza y aprendizaje y sus respectivos informantes

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES
Estilo del docente (1,2,3,4,5,6,7,8,9)	Tipo de aprendizaje que promueve (1,2,3,4,5,6,7,8,9)	-Conductista (1,2,3,5,6,7,8) -Constructivista (2,3,4,6) -Confluencia de diversos estilos (9)
	Concepción del conocimiento (1,2,3,4,5,6,7,8,9)	-Integradora (1,2,3,4,6,9) -Fragmentadora (1,2,3,5,6,7,8)
Estrategias de enseñanza y aprendizaje (1,2,3,4,5,6,7,8,9)	Instrucciones orales (1,7) Charlas (1,4,5,6) Conversaciones (1,4,6) Escritos (1) Trabajo en equipo (2,3) Investigación (2,4,6) Paseos (2,4) Observación (2,3,6,7) Campañas (2,5) Visitas (2,9) Explicación (3,8) Orientación (3) Exposición por parte del alumno (4,5) Consejos y sensibilización (4,6,9) Elaboración de afiches, folletos y papeleras (4,5) Siembra y cultivo de plantas (5,6,8) Refuerzos (6) Juicios críticos (7) Propiciar en los niños el servir como ejemplo (7) Recoger la basura (8) Hacer trípticos (7) Experimentación (6) Arreglo de bancos (5) Práctica social (9)	

Recursos para el aprendizaje (1,2,3,4,5,6,7,8,9)	Libros, folletos (1,4,5,6,7) Láminas (1,4,6) Afiches (1) Papeleras (2) Volantines (2) Rotafolio (3,6,8) Cartelera (3,4,6) Dibujos (3) Videos (7,8) Palabras (7) Opiniones (8) Modelos (4) Materiales de laboratorio (6)	
	Plantas (5) Palas (5) Pintura (5) Cajas de cartón (5) Brochas (5) Humanos (9)	
Espacios de aprendizaje (1,2,3,4,5,6,7,8,9)	Tipos de espacio	-Interno al individuo (4,6) -Externo al individuo (1,2,3,4,5,6,7,8,9)
	Concepción de la noción espaciotemporal	-Fragmentada (3,5,7,8,9) -Integrada (1,2,4,5,6,9)

Categoría relación escuela-comunidad

Los hallazgos en torno a la integración de propiedades y dimensiones en esta categoría, permitió elaborar una síntesis de la misma (Cuadro 5).

Cuadro 5

Síntesis de la categoría Relación escuela-comunidad y sus respectivos informantes.

PROPIEDADES	DIMENSIONES	
Concepción de comunidad (1,9)	Fuerte (1)	Estrecha (9)
Evaluación de la relación (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	Con fallas (2, 6)	Hay mucha decepción (9)
	Vinculada (3, 7)	Satisfacción del docente (9)
	Desvinculada (4, 9)	Insatisfacción del representante (9)
	Poco colaboradora (5,9)	Aislamiento (9)
	Escasa participación (8, 9)	Muy poca receptividad (9)
Estrategias de integración (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9)	Planificación: proyectos (2)	Participación del representante (6, 7)
	Participación en campañas (2)	Vínculos con organismos públicos (6, 7)
	Autogestión (3, 7)	Compartir (9)
	Presencia del representante en el aula (3, 9)	Entrega de boletas (9)
	Reuniones (3, 4, 7)	Actos culturales (9)
Productos (3, 9)	Actividades (5)	
	Subsanar problema del aire acondicionado (3)	Comedor escolar (9)
	Subsanar problema del agua (3)	Conversión a Escuela Bolivariana (9)

Categoría autoestima

Otra de las categorías que emergieron en este estudio fue la autoestima y los hallazgos obtenidos con la técnica denominada “Ventana de Johari” se sintetizaron a través de las propiedades, dimensiones y subdimensiones (Cuadro 3).

Cuadro 6

Síntesis de la categoría Autoestima y sus respectivos informantes.

PROPIEDADES	DIMENSIONES	
Necesidades (6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17)	Espirituales (6,12,15)	
	Afectivas (7,8,10,11,12,13,14,15,17)	Familiares (7,8,10,14,15,17) De pareja (7,10,12,15) De amistades (10,17)
	Superación profesional (7,8,10,14,17)	
	Materiales (8,12,14)	Vivienda (8,14) Automóvil (14)
	Calidad del desempeño en el trabajo (8,9,10,17)	
	Relación con otros (6,9,16)	
	Salud (14)	

Categoría dinámica organizacional

Después de aplicar la técnica “Los indiscutibles”, hacer algunas observaciones y triangular la información, surgió otra categoría que se denominó *dinámica organizacional*, cuyas descripciones fueron sintetizadas en varias propiedades y dimensiones. Aquí no se indican los docentes informantes, porque las tarjetas no fueron identificadas para que se sintieran en libertad de escribir los temas tabú en la organización (Cuadro 7).

Cuadro 7

Síntesis de la categoría Dinámica organizacional.

PROPIEDADES	DIMENSIONES
Comunicación	Pocas críticas constructivas Poca comunicación Los problemas no se comentan directamente al docente Se generaliza Falta de unificación de criterios
Igualdad	Carencia de igualdad entre directivos y docentes Necesidad de igualdad dentro del colegio Se otorgan privilegios a los aduladores
Equidad	Se requiere equidad entre el personal directivo y docente
Libertad	Existe necesidad de libertad para crear y planificar el hacer docente El espacio áulico funciona como una cárcel para alumnos y docentes
Planificación	Cambio de instrucciones intempestivamente Carencia de proyectos comunitarios Cambio injustificado de directrices No se prevé lo que se va a hacer

Versión final

Esta investigación realizada con nueve informantes de una escuela primaria venezolana refleja las ideas que los docentes tienen acerca de la enseñanza de la educación ambiental. Después de analizar concienzudamente las entrevistas, filmaciones, fotografías, observaciones y memorandos recabados, se estableció la categoría central o sustantiva, la cual se denominó: *La enseñanza de la educación ambiental: expresión de la racionalidad del docente.*

Este estudio permitió establecer *grosso modo* que en la educación primaria se enseña la educación ambiental de acuerdo a la racionalidad que posee el docente. La racionalidad se entiende en esta investigación como la forma de pensamiento que subyace en el docente, la cual se revela por medio de su retórica y sus acciones. Los tipos de racionalidad son

consistentes con formas de pensamiento mecanicistas, sistémicas o complejas. Pero, a pesar de que prevalece un modelo mecanicista de pensamiento, éste no está arraigado totalmente, pues hay visos de una racionalidad más sistémica.

La racionalidad del docente puede ser con tendencia pura de un estilo de pensamiento o se manifiesta con elementos de varios estilos. El estilo de pensamiento del docente impregna su práctica pedagógica, la concepción que tiene del ambiente, su autoestima y la relación que establece dentro de la escuela y con la comunidad. Las tendencias actuales acerca de la enseñanza de la educación ambiental plantean que ésta sea concebida de manera integral o sistémica, razón por la cual se recomienda que sea abordada como un eje transversal, tal y como está establecido en Venezuela.

Al analizar la noción de transversalidad y la *aprehensión de los ejes transversales* por parte de los docentes, se encontró que le otorgan un nivel de importancia que fluctúa entre importantes y muy importantes, los identifican parcial o totalmente, los conciben como el apoyo principal para el desarrollo de las áreas, un todo, representan el camino para ir entrelazando contenidos, son dependientes de otros componentes curriculares, así como impulsores del desarrollo individual-grupal y están orientados al rescate de valores y principios. Adicionalmente, los relacionan con otros componentes del currículo y los incluyen en sus proyectos de aula, aunque no explícitamente.

Los actores presentan en este caso, diversas racionalidades, pero la mayoría se orienta por un pensamiento sistémico que aglutina los componentes curriculares y los relaciona con los ejes transversales. Sin embargo, en los documentos de los proyectos de aula no se establecen los ejes transversales, considerándose que existen debilidades en cuanto a la actualización docente.

La *actualización docente* ha tenido su origen en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE), las universidades y la autoformación del docente. En este sentido, se aplican diversas estrategias, tales como cursar una carrera universitaria, realizar cursos y emplear estrategias de autoformación.

En torno a la actualización del docente ha prevalecido una racionalidad instrumental por parte del MPPPE, encargado de desarrollar talleres, guías o instructivos para que el docente se actualice en un determinado momento, pero no ha sido un proceso permanente de reflexión en el cual éste cuestione su práctica pedagógica. Por otra parte, las universidades también necesitan redimensionarse, pues la formación que le están brindando a los futuros docentes no se corresponde con lo establecido en el currículo venezolano de

educación primaria, ya que al egresar no saben cómo aplicar sus preceptos. De allí que existan incongruencias entre los planes de formación que ofertan las universidades y los fundamentos de este currículo.

El manejo de lo atinente a la transversalidad debe estar en estrecho vínculo con una actualización docente adecuada a las nuevas tendencias educativas. De ello depende el *proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental*. El mismo se expresa a través de subcategorías como estilo del docente, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos y espacios de aprendizaje.

El estilo del docente tiene profunda relación con su racionalidad, observándose que el conductismo es propio de un pensamiento mecanicista y el constructivismo está asociado con un pensamiento más sistémico, más complejo. En esta escuela hay docentes conductistas, constructivistas y otros que exhiben características de ambas formas de promover el aprendizaje. Asimismo, ellos poseen una concepción del conocimiento que fragmenta o que integra, consistente con el mecanicismo o con el pensamiento sistémico o complejo, respectivamente.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se vinculan a ese tipo de racionalidad del educador. Las instrucciones orales y escritas se corresponden con el conductismo y por ende con el mecanicismo; y el trabajo en equipo, la investigación, los paseos, siembra de plántulas y las visitas, con el constructivismo, y por tanto con un pensamiento sistémico o tal vez complejo. Igualmente los recursos para el aprendizaje son seleccionados con base a criterios semejantes.

Los espacios de aprendizaje y la relación espaciotemporal que manejan los docentes o se perfila en la escuela, denotan las relaciones de poder entre los actores. Para los docentes existen dos tipos de espacio: el interno y el externo. El interno pertenece al yo interno del individuo, sus emociones y necesidades; y el externo está fuera del individuo. Esta concepción de espacios de aprendizaje puede también integrar o fragmentar.

La noción espaciotemporal se fragmenta cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se restringe al aula de clases; pero integra cuando los espacios de aprendizaje son diversos (escuela, parques, farmacias, museos, mercados y otros). También se fragmenta cuando considera solamente lo externo al individuo, es así como la naturaleza se concibe como un espacio separado del hombre, pero se integra cuando hombre y naturaleza forman parte de una misma totalidad. En esta escuela se observaron variaciones en torno a la concepción de los espacios de aprendizaje, pero su definición depende de la racionalidad del docente.

La relación espacio-tiempo que actualmente se maneja en la escuela después de haber sido decretada escuela bolivariana, contradice la noción de integración. Se han instaurado relaciones jerárquicas mucho más profundas que restringen al docente a su aula de clase, sin opción para usar espacios fuera de la escuela. Esto ha generado una situación de descontento en docentes y de indisciplina en los alumnos, pues la relación espaciotemporal se ha vulnerado, se ha sacrificado la recreación y por ende la salud mental de los actores; así como también, la oportunidad de aprender en otros contextos, desarrollar el espíritu crítico y aportar soluciones a la problemática ambiental.

Con relación a la racionalidad del docente, Vega y Álvarez (2005) proponen un cambio de paradigma desde una visión mecanicista y conductista del cambio conductual hacia una visión más compleja y crítica. Los autores coinciden al considerar la importancia de los paradigmas en la enseñanza de la educación ambiental, pero difieren en el sentido de que plantean un cambio de un paradigma a otro; mientras que los hallazgos del presente estudio revelaron una coexistencia de los paradigmas mecanicista, sistémico y complejo para la enseñanza de la educación ambiental, es decir, diversidad de racionalidades en el docente.

El constructo generado responde a una realidad muy particular, pero en estudios ulteriores puede contrastarse la misma, pues no se cuenta con otras investigaciones previas que la hayan aplicado en este tema y con esta modalidad de investigación. Únicamente se han encontrado aspectos del mismo en diversidad de obras; salvo lo presentado en este trabajo, no ha sido reportado por ningún teórico o investigador.

Con la finalidad de representar el constructo teórico generado se elaboró un diagrama sobre la *enseñanza de la educación ambiental: expresión de la racionalidad del docente*. En el mismo se contemplan las categorías que lo soportan y algunas propiedades y dimensiones que lo describen (Gráfico 1).

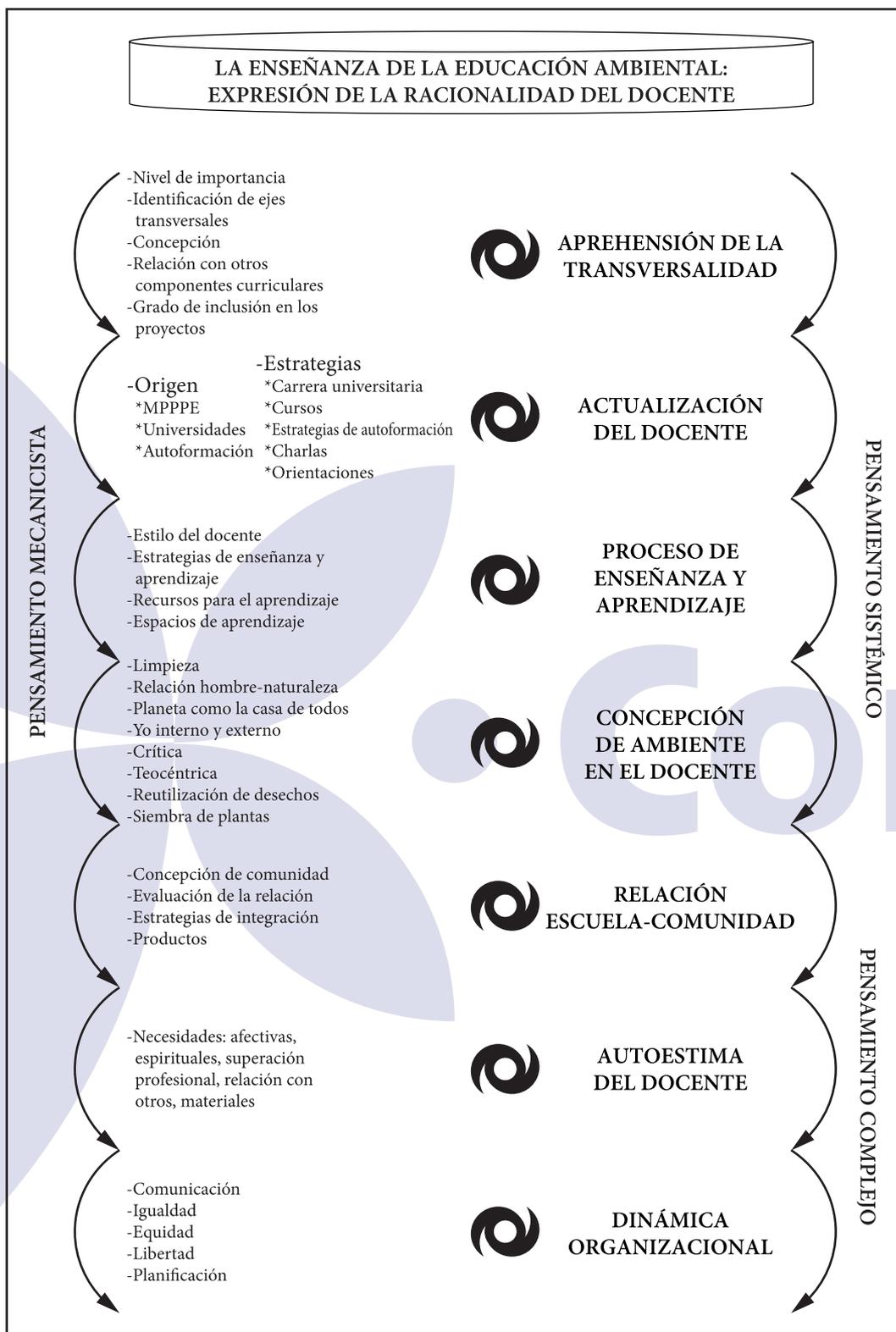


Gráfico 1. Diagrama de un constructo sobre la enseñanza de la EA.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la educación ambiental en la institución estudiada responde a la racionalidad del docente, la cual puede asociarse con estructuras de pensamiento mecanicistas, sistémicas y/o complejas. No existe un pensamiento mecanicista arraigado totalmente, sino que hay visos de una racionalidad más sistémica. Esta racionalidad del docente se explica a través de las categorías: aprehensión de la transversalidad, actualización del docente, proceso de enseñanza y aprendizaje, concepción de ambiente en el docente, relación escuela-comunidad, autoestima del docente y dinámica organizacional.

Las debilidades en cuanto a la aprehensión de lo inherente a la transversalidad se debe a las fallas en la actualización, pues existe incongruencia entre los planes de formación que ofertan las universidades y los preceptos establecidos en el currículo de Educación Primaria, hay poca cobertura y frecuencia en la actualización de los docentes por parte del MPPPE, por lo cual los docentes asumen la responsabilidad de este proceso.

La concepción de los docentes en torno al ambiente lleva el germen de una racionalidad compleja y la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental depende del estilo conductista y/o constructivista del docente.

La racionalidad del docente y la fragmentación espaciotemporal repercute en la relación escuela-comunidad.

La aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental que emplean los docentes están vinculadas a la concepción integradora y/o fragmentadora del conocimiento que ellos poseen. La selección de los recursos para el aprendizaje también depende del estilo del docente y de las estrategias que aplica. Asimismo, la concepción espaciotemporal fragmentada y/o integrada que posee el docente repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo de la autoestima del docente es una condición para la enseñanza de la educación ambiental y el contexto organizacional influye en ésta.

Un modelo mental de desigualdad es incongruente dentro de una perspectiva integradora para la enseñanza de la educación ambiental, y una educación enmarcada en el desarrollo sostenible privilegia la igualdad.

La equidad es un modelo mental y una práctica de una educación ambiental propia de un desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 del 24-03-2000. Caracas.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata, S.A.
- ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929 del 15-08-2009. Caracas.
- CHO, J. & LEE, E-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1-20. Extraído el 16 de octubre de 2016, de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>.
- MORSE, J. (2006). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- VEGA, P. y ÁLVAREZ, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 1-17.