

El discurso docente como herramienta de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes del Programa de Bachillerato Internacional: caso del Colegio International Christian School

Proyecto Final de Graduación
Presentado en la División de Educación para el Trabajo
Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de
Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo

Paula Andrea Martínez Montoya

Agosto, 2019

**El discurso docente como herramienta de mediación pedagógica para el desarrollo de
habilidades de liderazgo en los estudiantes del Programa de Bachillerato Internacional:
caso del Colegio International Christian School**

Proyecto Final de Graduación
Presentado en la División de Educación para el Trabajo
Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de
Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo

Paula Andrea Martínez Montoya

Agosto, 2019

El Discurso Docente como Herramienta de Mediación Pedagógica para el Desarrollo de
Habilidades de Liderazgo en los Estudiantes del Programa de Bachillerato Internacional:
Caso del Colegio International Christian School

Paula Andrea Martínez Montoya

APROBADO POR:

DIRECTORA TFG
M.Sc. Silvia Salas Soto



SUBDIRECTOR
UNIDAD ACADÉMICA
M.Sc. Víctor Villalobos Benavidez



COORDINADORA
M.Sc. Evelyn Chen Quesada



INVITADA
M.Sc. Evelyn Vargas Hernández



Dedicatoria

Si bien este trabajo ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que me acompañaron en el recorrido laborioso de este trabajo.

Muchas de ellas han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación: mis compañeras y compañeros de clase, a mi compañero de trabajo, el profesor Ernesto Marín, a la profesora Silvia Salas, a mi familia y a aquellos profesores que supieron hacer una diferencia en su mediación pedagógica durante el curso de esta maestría.

Agradecimiento

Agradezco a la Universidad Nacional de Costa Rica, por la oportunidad de crecer profesionalmente y abrirme las puertas de esta gran aventura.

A todos mis compañeros y compañeras, quienes contribuyeron a la reconstrucción de mi conocimiento cognitivo y emocional.

A la profesora Sylvia Salas, por creer incondicionalmente en mí, además de su paciencia y dedicación en todo este proceso de la maestría.

A mis estudiantes, por ser el motor de inspiración para continuar en la búsqueda de aquellas prácticas pedagógicas que sean pertinentes con una educación liberadora.

Tabla de Contenidos

Página de Firmas	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Lista de Abreviaturas	x
Capítulo I Introducción	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Antecedentes	7
1.3 Justificación	14
1.4 Objetivos	20
1.4.1. Objetivo general	20
1.4.2. Objetivos específicos	20
1.5 Descripción del escenario	20
Capítulo II	24
2.1 Fundamentación Teórica	24
2.1.1. El discurso del docente y su función como herramienta de mediación pedagógica	24
2.2. La mediación pedagógica como puente de acción hacia un discurso modelador de liderazgo	30
2.3. El liderazgo del educador de la comunidad BI y su discurso pedagógico	32
Capítulo III Marco metodológico	40
3.1. Tipo de investigación	40
3.1.1 Investigación acción	41
3.1.2 Fases de la investigación	42
3.2. Participantes	43
3.3 Fuentes de información	45

3.4. Categorías de análisis	45
3.4.1 El discurso del docente y su función como herramienta de mediación pedagógica	45
3.4.2. La mediación pedagógica como puente de acción hacia un discurso modelador de liderazgo	46
3.4.3 El liderazgo del educador de la comunidad BI y su discurso pedagógico	49
<hr/>	
3.5. Técnicas de recolección de datos	51
3.5.1 Observación no estructurada	52
3.5.2. Entrevista semiestructurada a los profesores BI	52
3.5.2.1 Entrevista semiestructurada a los estudiantes BI	53
3.6. Cronograma	54
Capítulo IV	55
4.1 Análisis de la información	55
4.1.1. El discurso del docente y su función como herramienta de mediación pedagógica	55
4.1.2 La mediación pedagógica como puente de acción hacia un discurso modelador de liderazgo	57
4.1.3 El liderazgo del educador de la comunidad BI y su discurso pedagógico	60
<hr/>	
Referencias	63
Anexos	67
Anexo 1	67
Maestría en Gestión en Educación con Énfasis en Liderazgo	67
Universidad Nacional	67
Instrumento de Recolección de Información	67
Entrevista Semiestructurada	67
Anexo 2	69
Aplicación de instrumentos de recolección de información	69

Anexo 3	72
Técnica # 2 – Entrevista Semiestructurada	72
Entrevista # 1	72
Entrevista # 2	78
Entrevista # 3	81
Entrevista # 4	83
Entrevista # 5	86
Proyecto: El discurso docente como herramienta de mediación pedagógica	87
Anexo 4	172
Bitácora Semanal	172

Índice de Tablas

Tabla 1

Cronograma _____ 54

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> Esquema del Discurso Pedagógico _____	6
<i>Figura 2</i> International Christian School. Total Student Population (población total de estudiantes). _____	22
<i>Figura 3</i> Fases de la investigación _____	42

Lista de Abreviaturas

BI	Bachillerato Internacional
ICS	International Christian School
MEP	Ministerio de Educación Pública
PD	Programa del Diploma
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNIBE	Universidad Iberoamericana

Capítulo I

Introducción

1.1 Descripción del problema

El discurso pedagógico es esa voz que guía la construcción del conocimiento en el espacio áulico y tiene una naturaleza de herramienta mediadora y pedagógica para promover el desarrollo no solo de conocimientos especializados y técnicos sino de habilidades de liderazgo, pues cada acto de comunicación está cargado de un contenido ideológico, moral, social y cultural que hacen de ese discurso pedagógico una herramienta funcionalmente modeladora y social de pensamiento y del desarrollo de habilidades conductuales y cognitivas, ya que como añade Freire (2014),

El papel del educador problematizador es el de proporcionar, junto con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos” (p.86).

Es entonces donde la mediación pedagógica en cualquier centro educativo, pero en especial en un colegio que implemente el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, conocido como BI, adquiere un rol protagónico como contenido curricular, organizacional y ejecutivo que encamina cada una de las prácticas, tanto discursivas como de acción, para garantizar una cohesión entre el ideal de educación y de estudiante que se quiere formar y los medios y acciones que se ejecutan para encaminar dicho fin pues dicho programa se fundamenta en la formación de líderes del mundo, con una visión globalizada y con un alto sentido de un pensamiento crítico para transformar su realidad y la de su entorno.

La mediación pedagógica en un colegio con programa BI vuelca su mirada hacia el papel que desempeñan los docentes o mediadores pedagógicos pues estos son visualizados como líderes educativos y agentes de cambio, pues cumplen un rol significativamente influyente de emisores, motivadores, propulsores y gestores de un modelo pedagógico basado en la indagación, la crítica, la acción, la reflexión, la investigación y la proposición como estrategias de mediación metodológicas. La página oficial de la comunidad BI señala el siguiente perfil de educación:

La educación del BI se propone transformar a los alumnos y los colegios en el transcurso de su aprendizaje mediante ciclos dinámicos de indagación, acción y reflexión. Los profesores apoyan a los alumnos y potencian sus capacidades a medida que desarrollan los enfoques del aprendizaje necesarios para alcanzar el éxito académico y personal (El estilo de enseñanza del BI, s.f.)

Los docentes entonces, desde su posición dada de líderes de una comunidad de aprendizaje BI, están llamados a revolucionar el viejo paradigma del rol entre docente y estudiante para hacer del acto de la enseñanza un acto democrático, que trascienda un programa de estudios bancario en donde el docente transfiere o deposita de forma autocrática mecánica y pasiva unos saberes. Freire (2014) añade al respecto:

La educación que se impone quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (p. 83).

Es por esto que este programa se perfila como ese modelo liberador, pues la educación que se imparte en los Colegios del Mundo BI busca lo siguiente:

- Se centra en los alumnos,
- Desarrolla enfoques de enseñanza y aprendizaje eficaces,
- Tiene lugar dentro de contextos globales, lo que contribuye a que los alumnos comprendan las distintas lenguas y cultura,
- Explora contenidos significativos, lo cual desarrolla una comprensión disciplinaria e interdisciplinaria que cumple con estándares internacionales rigurosos (El estilo de enseñanza del IB, s.f.).

El docente BI entonces está llamado a buscar descodificar la enseñanza del viejo paradigma unilateral y dictatorial de la enseñanza para así facilitar a los estudiantes las herramientas para que desarrollen sus habilidades de seres críticos, autónomos, reflexivos y con

el potencial para construir, deconstruir y entender la realidad desde un pensamiento sistémico mediante un modelo dialógico de índole bidireccionalmente democrático entre docente-estudiante, estudiante-docente para, finalmente, hacer del acto epistemológico una construcción auténtica de ideas entrelazadas entre ambos agentes y en un contexto particular pues es, precisamente, el discurso áulico que ejecuta el docente el medio y fin para que esa reflexión crítica de los saberes se construya en conocimiento práctico mas no inerte o sin sentido, que es el resultado que se recoge de una enseñanza de modelo bancario.

Sin embargo, el panorama de la realidad educativa pareciera que va encaminada hacia otra realidad ya el liderazgo en la mediación pedagógica ha sido un saber que no ha formado parte, ni antes ni ahora, de los planes de estudio de las universidades que forman los futuros educadores, ni de los planes de estudio de escuelas y colegios, pues estos se estructuran y se construyen alrededor de la enseñanza de saberes especializados y en la adquisición de valores que apuntan más a lo moral y ético desde aspectos de la competitividad y eficacia pues están encaminados a suplir las necesidades de un mercado laboral cada vez más exigente que en buscar desarrollar el capital humano o el potencial de liderazgo que existen en cada estudiante como estrategia para formar agentes transformadores de cambio social.

Si se toman los programas de estudio de algunas carreras universitarias en educación a nivel nacional, es poco o mínimo el contenido que se encuentra en sus mallas curriculares para capacitar e instruir al docente en la adquisición y desarrollo de habilidades que le hagan generar conciencia de lo que implica su rol de liderazgo y su eventual influencia en la formación de sus estudiantes, así del cómo desarrollar su labor formativa desde valores que trasciendan lo meramente técnico de la información y poder servir de instrumento para formar desde habilidades tales como el pensamiento crítico, reflexivo, autónomo, sistémico y divergente que son en última instancia habilidades para poder enfrentar los retos auténticos de la vida globalizada de forma eficaz y eficiente.

Haciendo un sondeo de los programas de estudio de tres universidades estatales costarricenses, se puede constatar que estas ofrecen materias como Ética Profesional Docente, Sociología Educativa (Bachillerato en Educación Primaria, UCR, 2018), Comunicación oral y escrita, Desarrollo del lenguaje y estudios sociales para el niño preescolar I (Plan de Estudios 2018 Educación Preescolar, UNED) y Relaciones Interpersonales en los Procesos Pedagógicos (Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, UNA,

2018), entre otras, sin embargo, llama la atención que son pocas las materias que buscan proporcionar contenidos con un valor deontológico pues en su defecto, son cursos que centralizan su perspectiva de conocimiento y formación solamente hacia el estudiante, mas no en el docente como el agente primario y mediador de cambio en los procesos formativos.

Existe entonces una abnegación de la imperiosa necesidad de incluir paralelamente en los planes de estudio de las universidades una formación del futuro docente desde una estructura axiológica de agente educador y agente de cambio como esencia y materia prima para la formación académica de otros seres humanos.

Se apuesta entonces a esta propuesta como punto de partida para incidir en la formación de formadores partiendo de la necesidad de que el docente se reconozca como un agente quien modela valores sociales que trascienden la mera transmisión de conocimientos técnicos, para reconocer entonces que cada uno de sus actos pedagógicos materializados en los instrumentos, actividades y en el mismo discurso que construye con sus palabras, son elementos que permean el proceso educativo. Todo esto desembocaría en la conciencia que adquiriría el docente de quién es como persona y cómo esto determina su rol de formador para así ir en la búsqueda y de la perfección de las herramientas, no solo instrumentales, sino humanas y sociolingüísticas para posteriormente aprender a enseñar desde una metodología intencional y conscientemente axiológica desde el discurso pedagógicamente mediático. Day (2006) añade lo siguiente respecto a esa formación docente:

Las identidades profesionales de los docentes –qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que se vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que le atribuyen a otros– están, por tanto, asociados a la materia que enseñan (...), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela. (p. 68).

Si la realidad económica y laboral actual demanda de las personas altos niveles de habilidades y destrezas de liderazgo tales como la habilidad para ser proactivo, propositivo, resilientes, con capacidad para tener un pensamiento crítico, tomar decisiones y con un alto sentido de cooperación entre pares, ¿por qué los planes de estudio no plantean de forma explícita

una materia donde se permita el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de liderazgo que potencialicen el desarrollo del capital humano que existe en cada docente en formación?

Se hace necesario entonces hacer del acto de la enseñanza y el aprendizaje un proceso que no se fundamente única y exclusivamente en la enseñanza de saberes técnicos y hasta mercantiles, sino un sistema que incluya el aprendizaje de otros saberes, tales como el del liderazgo, pues en última instancia son las habilidades blandas lo que garantiza la adaptabilidad, el éxito y la supervivencia en un sistema neoliberal y globalizado.

Ahora bien, si el MEP plantea una reforma a la política educativa y ubica al estudiante como el centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad tal y como lo menciona la pasada ministra de educación en el folleto de políticas educativas, la señora Sonia Marta Mora (2017)

El sistema educativo se orientará a la conformación de un nuevo sujeto social, capaz de trascender el individualismo, con el fin de asegurar una ciudadanía crítica, activa y propositiva ante sus propios desafíos, aprovechando las oportunidades que la sociedad le ofrece (p.1),

¿por qué aún no existe una materia donde se trabaje las habilidades para la vida y habilidades de liderazgo, pero la malla curricular sí continúa incluyendo la enseñanza de algunas materias tales como religión?

Por todo lo anterior, se busca hacer del liderazgo un saber intencionalmente explícito por medio de la herramienta discursiva del docente en su mediación pedagógica, pues este discurso tiene una funcionalidad que trasciende lo meramente lingüístico pues incluye aspectos semánticamente instrumentales en su mensaje explícito e implícito, intencional o no pues está cargado de las ideologías personales y sociales de cada docente. Esto es, es ese rol del discurso docente donde se regulan las interacciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y en donde subyacen múltiples significados sociales los cuales pueden facilitar o no el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, autónomo y propositivo. Sayago (2003) agrega al respecto diciendo lo siguiente:

La gran mayoría de las interacciones lingüísticas entre docente y alumnos y entre alumnos constituyen lo que comúnmente se denomina diálogo. Se trata de un tipo de comunicación muy poderosa porque pone en escena dos subjetividades que pueden experimentarse con todas las posibilidades que ofrece la proximidad física” (párr.28).

En esa construcción subjetiva se posibilita la acción dialógica en donde el docente tiene la posibilidad de posibilitar la modelación de agentes críticos y constructores de conocimiento.

A continuación, se presenta un esquema que resume la idea anterior:

Figura 1 Esquema del Discurso Pedagógico



Fuente: Elaboración propia, 2019

¿Cómo el discurso docente, entendido este como herramienta de mediación pedagógica, favorece el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes del programa de Bachillerato Internacional?

Una de las características esperadas de los agentes de la comunidad BI es la habilidad para indagar, analizar y argumentar sus ideas y perspectivas frente a un tema determinado tomando en consideración diferentes puntos de vistas o perspectivas, sin embargo, las aulas de clase son el reflejo de una comunicación unilateral donde se fragua una relación de poder en donde es el profesor el que media, dicta y controla la comunicación pedagógica. ¿Cómo se le está proporcionando al estudiante las oportunidades para que formule sus ideas propias, las

elabore y las cuestione para luego argumentarlas si el docente reproduce una pedagogía tradicionalmente bancaria?

El sistema educativo necesita posibilitar, mediante la mediación pedagógica, las habilidades para argumentar, cuestionar y analizar en lugar de memorizar y repetir ideas prescritas, preconcebidas o ideas prefabricadas por el docente, pues debe ser el estudiante mismo, desde su autonomía de ser pensante y cognoscente, el que construya sus propias preguntas y respuestas con base en el enriquecimiento de múltiples verdades que surgen en una discusión académica en el aula con un enfoque de laboratorio social donde tanto docente como estudiantes reconstruyen hipótesis para que cada uno llegue a su propia verdad. Sacristán (2010) define el proceso mediático del docente agregando lo siguiente:

Los procesos de formación se repiensen ya que no será (o no debería ser) una formación estrictamente académica y nocionista sino que debe desarrollar una cultura profesional que integre saberes, esquemas de acción, experiencias, sujetos, prácticas, actitudes, etc.; intentando establecer nuevas relaciones entre el conocimiento del profesorado y su capacidad de desarrollar e investigar un currículum adecuado al contexto para analizar las relaciones del alumnado con la cultura. (p. 592).

Si la enseñanza y el aprendizaje en el BI resalta las distintas formas en que las personas trabajan cooperativamente para deconstruir y construir significado y comprender el mundo mediante la construcción y el planteamiento de preguntas, el trabajo investigativo, el pensamiento crítico y autónomo, ¿cómo contribuye el discurso pedagógico del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que hacen parte de la comunidad BI para alcanzar el perfil de un estudiante líder?

1.2 Antecedentes

El discurso pedagógico del docente como tal no ha sido un tema de investigación al cual se le haya dedicado una gran serie de estudios para tratar de identificar y reconocer su relevancia como metodología de una práctica discursiva para sentar la base de la construcción de un conocimiento en habilidades de liderazgo. Al contrario, el discurso pedagógico se ha visto abordado y limitado desde el discurso como comunicación verbal y no verbal en el aula. Sin embargo, hay dos enfoques que se acerca al discurso pedagógico como modeladora de un

modelo de liderazgo al asociarlo uno como elemento que facilita la transacción de conceptos tales como el poder y las ideologías y el otro al reconocerlo desde la ética del discurso como interacción dialógica para el desarrollo de la autonomía.

En relación con el discurso pedagógico como mediador en la construcción del rol comunicativo de poder, Londoño (2012) define el discurso como insumo en la construcción de roles de dominio. El autor menciona cómo el discurso permite identificar el tipo de poder ejercido en el aula y cómo las prácticas discursivas lo legitiman en las dinámicas de comportamiento y relación construidas entre los estudiantes y el docente recíprocamente. Esto es, tanto el docente como el estudiante poseen un manejo de poder en el aula y ambos aplican estrategias de ese poder, tales como el gritar, el dialogo desafiante, entre otros para de alguna forma delinear y definir roles de comportamiento y comunicación.

Así mismo, ese poder definido en la relación dialógica del discurso puede provenir de la fuente del imaginario social y político, pues el currículum no está excepto de las políticas gubernamentales. Sacristán (2010) añade respecto al currículum:

El currículum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del currículum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder. (p. 531).

En la misma línea, Cabrera (2003) menciona cómo el discurso tiene una intencionalidad formativa, pues es en la comunicación, como interacción social, donde se construyen los valores de un grupo. Esto es, la comunicación es inherente a la cultura, ya está define el sistema de creencias que posteriormente desembocan en ideales y son los ideales compartidos por una cultura los contenidos expresados en el discurso. Es entonces en el proceso comunicativo donde se establecen los roles de cada uno de los agentes del proceso de aprendizaje.

¿Cómo es la relación comunicativa del profesor con sus alumnos y cuáles son las respuestas que obtiene a ésta? ¿De qué manera esta relación comunicativa incide en la participación y el aprendizaje de los alumnos? ¿Identifica el profesor los aspectos de la comunicación que favorecen la participación y el aprendizaje? y por último ¿cuáles pone en práctica? (Cabrera, 2003, p. 2).

Desde otro enfoque, Tarabay (2010) indaga cómo las cualidades pedagógicas-comunicativas de los profesores influyen de forma directa y frontal en cómo se establece la relación de intercambio entre profesor-estudiante y cómo esta relación ejerce un valor a la hora de mediar la enseñanza del contenido meta. Desde esta perspectiva, el autor define la enseñanza como una acción social mediada por relaciones sociales entre sus diferentes agentes. Así mismo, señala cómo los docentes están más enfocados en enseñar la parte técnica que en volcar la atención en aspectos como el contexto, el diálogo, la ética y la estructura formativa del proceso de aprendizaje. De ahí que el autor señale a la educación como un acto de relación social. El autor entonces añade lo siguiente:

La enseñanza (por parte de los docentes) y aprendizaje (de los alumnos) no se ubican no sólo en las actividades del aula sino también en lo que él llama la “comunidad de prácticas”, el espacio más amplio en donde profesores y alumnos intercambian información, se plantean y se discuten los temas y donde se hace posible que cada estudiante cree su propia visión del campo de conocimientos a que está dedicado. (Tarabay, 2010, p.43).

Estas comunidades de prácticas discursivas entonces están mediadas por la estrategia argumentativa del docente que es la que en última instancia facilita la validación del contenido presentado por el docente. Por un lado, Tarabay (2010) hace referencia a Habermas (1979) para mencionar la noción de competencia comunicativa en el sentido que el acto de comunicación recíproco es validado gracias a esa competencia discursiva del docente que despierta e incentiva en el estudiante la motivación hacia el acto comunicativo y que de alguna forma genera que dicho mensaje tenga un carácter de validez. Es acá entonces donde la comunicación es recíproca y validada.

Por otro lado, Sayago (2003) define esa relación discursiva desde la sociolingüística al señalar que el lenguaje hablado le permite al individuo representar su pensamiento y el bagaje de ideas que emergen de ella dada la influencia de su contexto cultural, social, familiar y personal por lo que la comunicación verbal con el otro está sometida a un sistema axiológico determinado por esos factores antes señalados, pero es en la institución social de la escuela donde esta herencia es absorbida, aprendida e interiorizada, pues la escuela es la primera institución de interacción social más que la familia y es el docente el asignado para reproducir ese rol de modelador social. Sayago (2003) menciona lo siguiente:

En forma paralela a la exposición de una determinada representación discursiva, el docente manifiesta y reproduce el sistema de roles que constituye el armazón de la clase. No solo se presenta a sí mismo como la autoridad máxima dentro del aula, sino que además se erige en representante de la cultura oficial, del orden que impera detrás de las paredes de la escuela. (párr. 11).

Así mismo, la ética del discurso como interacción dialógica para el desarrollo de la autonomía., Murcia y Puín (2015) hacen referencia a esa representación discursiva del docente al afirmar que “la formación de la autonomía se viabiliza o materializa desde la ética del discurso comprendiéndolo como interacción dialógica” (p. 149). Esto es, es la herramienta comunicativa del discurso donde se materializan prácticas y filosofías sociales donde el ser humano se emancipa de una cultura heterónoma para encontrar en el discurso comunicativo la posibilidad de ser. Murcia y Puín (2015) hacen referencia a Habermas (1992) para indicar cómo el sociólogo alemán “propone la racionalidad comunicativa, fundamento de la ética del discurso en cuanto base del reconocimiento del otro como sujeto validado por su competencia de razón dialógica y, por tanto, vehículo para la interacción dialógica entre sujetos libres y autónomos” (p. 153).

Así mismo, el lenguaje socialmente construido y de carácter de intercambio formativo, instruccional y pedagógicamente intencional dado en la relación entre docente y estudiante adquiere estructura en el discurso áulico que acontece en el canal de la mediación pedagógica del docente pues es el docente el promotor de una mediación que promueve diferentes dinámicas activas en la acción de construir pensamiento crítico, autónomo y propositivo entre educador y

educando. Tébar (2009) define la mediación pedagógica y la función del docente como “un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos” (p. 20).

Sin embargo, ¿cuáles han sido los modelos de formación de formadores que le facilitan a los docentes graduados el autoconocimiento de su rol como docentes mediadores para enseñar desde una pedagogía basada en la construcción de conocimiento de índole bilateral entre docente y estudiante y no de índole bancario donde el conocimiento se basa en la enseñanza heterónoma más que en el aprendizaje significativo?

Los modelos de mediación pedagógica obedecen a políticas gubernamentales dado un tiempo y espacio en la historia de una sociedad y son precisamente estas políticas las que permean el currículo para así delinear, mediante la complicidad de la escuela como institución social, el perfil de ser humano y social que a cada país le convenga dado su realidad y sistema humano y económico.

Se presentan entonces tres modelos de mediación pedagógica los cuales han marcado y dejado tatuada dicha filosofía de pedagogía hasta el día de hoy, se trata de la en las Escuelas Tradicional del siglo XVII, Escuela Activa y el Modelo Social Cognitivo. Murcia y Puñ (2014) añaden que en la influencia de estos modelos “se observa de qué manera las acciones estratégicas e instrumentales de aquellas escuelas configuraron prácticas pedagógicas heterónomas que hoy todavía, de una forma u otra, aparecen en las instituciones de educación formal” (p. 144).

Por su parte, la Escuela Tradicional visualiza al estudiante como un sujeto pasivo el cual alcanza el conocimiento mediante los procesos de la instrucción dada por el docente y en donde la repetición y la memoria son los fundamentos epistemológicos del aprendizaje. De aquí radica su perfil pedagógico heterónimo y magistrocentrista enfocado en el método y la instrucción, pues el estudiante se debe modelar y formar substrayéndosele de su condición de aprendiz para así responder a un proceso ajeno a su propia capacidad de cognición. El conocimiento se concibe entonces como un proceso de instrucción dado desde el exterior y es reproducido y repetido, pues no es una construcción sino un producto prescrito dado por el docente único protagonista del proceso educativo.

Esto es, la génesis de nuestro sistema educativo se fundamentó en la heteronomía en donde el estudiante era forzado a utilizar el seguimiento de instrucciones conductuales y a la

memorización de contenidos como únicas estrategias cognitivas de formación de la persona y de la instrucción de su conocimiento, pues el conocimiento era impuesto desde afuera por el docente mismo más que construido por el estudiante negando entonces el principio de intercambio de pensamiento entre los docentes y estudiantes y entre los estudiantes -estudiantes.

En contraposición, la Escuela Activa o Escuela Nueva es contestataria al modelo tradicional, pues contrapone el modelo repetitivo y magistrocentrista en donde el docente es la base y la condición para que haya aprendizaje a un modelo centrado en el aprendizaje y en donde el estudiante ya no es concebido como una tabla rasa sino como un ser cognoscente, responsable y autónomo de su construcción de pensamiento y conocimiento por lo que se le reconoce su individualidad y educabilidad propia. Murcia y Puín (2014) acotan lo siguiente al respecto:

Se insta para definir, diferenciar y comprender los campos de acción de la didáctica como mediación, no sólo para la fijación de aprendizajes de saberes, sino para la consolidación de la identidad individual, permanentemente confrontada y construida en el trabajo en equipo y del reconocimiento del otro como sujeto con identidad propia al cual debe respetarse. (p. 147).

Es entonces gracias a este intento de replantear la educación y su pedagogía que el conocimiento era entendido más como una construcción para aprender a hacer, a ser, a convivir y a conocer desde la experimentación del estudiante.

Por su parte, el Modelo Social Cognitivo de las décadas de los ochenta y noventa y el cual ha adquirido diferentes precursores contemporáneos, se fundamenta en el aprender a aprender. Esto es, la educación y la educabilidad del estudiante se conciben desde un proceso creador y productivo basado en la acción del explorar, descubrir, producir y el accionar en la realidad desde la autonomía del sujeto dado que se valida el poder y legado cognitivo y axiológico del estudiante como agente constructor de su propio conocimiento en relación con su interacción con el contexto social y los otros agentes sociales pues es una construcción grupalmente construida entre estudiantes y profesores.

Es entonces donde estos últimos adquieren un rol de intermediarios o mediadores entre la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y esa exploración para llegar al

conocimiento. Parra (2010) quien hace referencia a Feuerstein (1978) para señalar que “el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestro, padres y/o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo” (p. 120).

Este modelo de educación entonces trasciende la Escuela Tradicional de los contenidos enciclopédicos y al estudiante como ser cognoscente pasivo para visualizarlos desde la autonomía del estudiante y la construcción y aplicabilidad del conocimiento en una realidad o cotidianidad real.

Por lo anterior los docentes, como seres sociales aglomerados en aras de la escolaridad en las instituciones educativas, está llamado a mediar y gestar ese proceso de socialización desde su accionar para facilitar los instrumentos, conceptos, información y prácticas áulicas que le permiten organizar, planificar y tomar decisiones en aras de potencializar la educabilidad autónoma de los estudiantes. Mora y Díaz (2016) menciona a Tébar (2009) para señalar algunas de las funciones del docente tal y como se menciona a continuación:

(a) Filtrar y seleccionar los estímulos o experiencias, (b) Organizar y enmarcar los estímulos y experiencias en el contexto espacio-temporal, (c) Aislar los estímulos seleccionados, (d) Regular la intensidad, frecuencia y orden de aparición de los estímulos, (e) Relacionar los nuevos estímulos y experiencias, (f) Establecer relaciones de causa-efecto, medio-fin, identidad, similitud, diferencia, exclusividad, (g) Regular y adaptar las respuestas de los estudiantes a los estímulos a que se ve expuesto, (h) Fomentar la representación mental y la anticipación, (i) Interpretar y atribuir un significado y valor y, (j) Obtener la motivación, interés y curiosidad. (p.96)

Desde estas diversas perspectivas, el docente está llamado entonces a ejercer una labor multifacética encaminada a proponer el rompimiento de paradigmas de mediación pedagógica heterónoma para así ejercer un rol activo de mediador de líder dado su papel a facilitar y guiar los procesos de construcción de aprendizaje más que a ser un dictador; está llamado entonces a ser un líder transformacional.

El liderazgo transformacional apela al empoderamiento de los otros como el motor de motivación que da sentido a la consecución de la tarea para generar procesos orientados en la

participación activa y la flexibilidad de todos los miembros involucrados en la tarea. La motivación entonces es el motor para generar acciones que vayan encaminadas a alcanzar el objetivo propuesto por el líder hasta el punto de superar la propia motivación intrínseca en aras de la tarea del grupo. Salazar (2006) define este liderazgo como sigue:

El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. (p. 5)

Es entonces en las últimas décadas en donde se propone el liderazgo centrado en el aprendizaje como modelo que fusiona los dos tipos de liderazgo enunciados anteriormente –el instructivo y el transformador-. Este modelo integra el liderazgo centrado en la tarea, la organización educativa, los agentes involucrados y la metodología educativa para proponer un modelo en donde su génesis radica en el aprendizaje como proceso generador de conocimiento y que tiene como punto de partida el estudiante. Bolívar (2010) menciona a Waters (2003) para señalar que “La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir” (p. 18).

Para finalizar, el rol que ha desempeñado el docente en el proceso pedagógico mediante su accionar dialógico e instrumental en el aula ha sufrido diferentes transformaciones en su conceptualización y accionar dada las necesidades y las realidades económicas, políticas y sociales de un momento y contexto determinado. Este proceso de replantearse la labor docente obedece a la necesidad de hacer de ella un acto de pertinencia y efectividad para adaptarse a las necesidades de una población, contexto, tarea y recursos buscando siempre hacer de la educación un acto de enseñanza que sea fiel con la imagen de ser humano que la sociedad pretende y necesita formar.

1.3 Justificación

El liderazgo como temática mediática está presente de múltiples formas en el quehacer cotidiano de la labor docente, pues emerge desde cuando se indaga qué enseñar, plantear el

cómo llevar a cabo una tarea hasta cómo reaccionar frente a una indagación de un estudiante. Su relevancia es entonces constatable y notoria en la praxis.

Se hace necesario hacer el ejercicio de reflexionar en torno a los procesos de enseñanza, aprendizaje y las herramientas mediadoras de las cuales se hace uso para facilitar el proceso escolar y cómo el liderazgo ejercido por el docente cruza de forma horizontal y vertical dicho proceso, sin embargo, se debe partir inicialmente con la concepción o visión que se tiene de educación y liderazgo en educación.

Para definir la palabra educación existen acepciones que van desde palabras como el adiestramiento, hasta la formación, aprendizaje, adquisición de conocimiento, proceso de socialización, entre otros. Estas mismas acepciones son encontradas en la Ley Fundamental de Educación Costarricense N°2160 tal y como se menciona a continuación en referencia a los fines de la educación:

- a) La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana (Ley fundamental de Educación N°2160, s.f., fines de la educación costarricense).

Detrás de estos fines se delinear acepciones sobre la educación en aras de una formación que le brinde al ser humano las herramientas necesarias para alcanzar un desarrollo humano desde la adquisición de habilidades sociales, éticas y morales; sin embargo, cuando se contrasta los programas de estudio de las diferentes materias planteados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (conocido como MEP), el programa que plantea el BI y la praxis pedagógica y mediática que acontece en el día a día de las aulas, se encuentra una dicotomía entre lo que emite la ley y la práctica mediática áulica.

La praxis en el aula es pues una radiografía de una educación tradicional o como Freire (2014) menciona, una educación bancaria basada en la adquisición de un conocimiento especializado, memorístico y por ende inerte que tiene como único fin el proporcionar al estudiantado enunciados prescriptivos en donde el docente es el único agente poseedor del

conocimiento y, por tanto, es el que receta a los estudiantes diferentes cuotas de cómo llegar al conocimiento. Freire (2014) señala lo siguiente al respecto:

El educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (p. 72).

Este hecho se respalda en la metodología y visión de educación como un fin o producto acabado, pues su efectividad se determina por un resultado cuantitativo en una prueba estandarizada, como son los exámenes de bachillerato, las pruebas de cada período y hasta la misma prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) mas no en una educación para el conocimiento en donde la habilidad argumentativa del estudiante para construir debates, escribir ensayos o desarrollar proyectos evidencie la construcción de conocimiento adquirido.

¿Dónde queda entonces la educación como ese proceso de pensamiento sistémico basado en el aprendizaje como construcción más que en la enseñanza como acción pasiva?

La educación debe trascender el adiestramiento y la prescripción de un conocimiento memorístico y heterónimo para alcanzar el desarrollo humano desde un enfoque holístico de habilidades cognitivas tales como la autonomía de pensamiento, reflexión, indagación, investigación y la resolución de problemas que le proporcione al individuo el desarrollo y la adquisición de habilidades axiológicas, cognitivas y sociales para poder construir hipótesis desde una construcción consensuada entre los diferentes agentes áulicos, docente-estudiante y estudiante-estudiante, en una interacción basada en una pedagogía de la indagación y el cuestionamiento por parte de estudiantes y generada desde el discurso mediático del docente.

¿Pero cómo alcanzar dicha educación basado en el valor de la reflexión, la indagación, la investigación y la resolución de problemas? Es entonces cuando en el año dos mil dieciséis, el Consejo Superior de Educación toma el acuerdo N° 03-65-2016 que dispone la elaboración de una nueva política educativa con el fin de orientar la educación costarricense hacia una etapa de desarrollo de la educación basada en la educación como un proceso mas no como un

producto. Paralelamente se aprueba una nueva política curricular, según acuerdo N° 07-64-2016 del 17 de noviembre de 2016 en donde se cambian más de veinte programas de estudio. Como resultado de una serie de diferentes acuerdos, se emite una nueva política educativa, dictada en 2017 y la cual se construye desde la siguiente premisa: *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.*

Para transformar el sistema educativo a un sistema basado en procesos de construcción y deconstrucción de conocimiento hay que romper con el paradigma de la educación heterónoma promovida durante siglos por la pedagogía tradicional lo cual plantea la educación como la sumatoria de datos inertemente enciclopédicos y memorísticos para centrar los procesos mediáticos en la construcción de conocimiento y en donde el docente sea esa herramienta mediática y facilitadora de oportunidades para que los estudiantes investiguen, cuestionen, discutan y debatan sobre el contenido académico y el mismo discurso de su docente y el de sus compañeros mediante la acción del discurso acontecido en el aula.

Es por esto que la nueva política educativa tiene los siguientes ejes: La educación centrada en la persona estudiante, La educación basada en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos, La educación para el desarrollo sostenible, La ciudadanía planetaria con identidad nacional, La ciudadanía digital con equidad social, y La evaluación transformadora para la toma de decisiones. Sacristán (2010) afirma lo siguiente:

Partir de la idea de retornar al sujeto es partir de la base de su reconocimiento como interlocutor válido; sujeto capaz de generar acuerdos por entendimiento mutuo, gracias a su autonomía y, un sujeto capaz de argumentar sus acciones por medio de la ética del discurso en ambientes de interacción dialógica. (p. 145).

Se reconoce entonces al diálogo de índole circular y democrático que acontece en el aula como la herramienta y el canal de comunicación para facilitar el intercambio de pensamientos divergentes en busca de una disertación colectiva que desemboque en la construcción de conocimientos variados y pertinentes para la realidad de cada uno de los agentes involucrados en el proceso áulico de la educación.

Para el propósito de este trabajo, solo se tomará el primer eje de la nueva política educativa el cual la exministra del MEP, la señora Sonia Marta Mora Escalante enuncia de la siguiente manera:

La educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje: El sistema educativo se orientará a la conformación de un nuevo sujeto social, capaz de trascender el individualismo, con el fin de asegurar una ciudadanía crítica, activa y propositiva ante sus propios desafíos, aprovechando las oportunidades que la sociedad le ofrece. (Mora, s.f., p. 12)

Esta nueva política educativa, la cual se traducen en los nuevos planes curriculares o de estudio, favorece el desarrollo de habilidades y competencias centradas en el conocimiento como un proceso mas no un producto y basado en el individuo como ente constructor de su propio conocimiento que debe adquirir las habilidades para re-crear y transformar su realidad y este objetivo no solo se alcanza mediante nuevas políticas y nuevos planes de estudio, sino que es el docente la médula de dicha transformación, pues es él mismo el instrumento generador y el insumo para desarrollar y poner en práctica dichos planes y estrategias de innovación.

Para que la realidad áulica entre a comulgar con la nueva política educativa, se debe entender entonces el liderazgo que ejerce el docente, partir de su acción discursiva, como herramienta de poder promulgadora e impulsadora de esas habilidades de un ciudadano con pensamiento autónomo, crítico, activo y propositivo, pues la interacción discursivamente comunicativa entre docente-estudiante y estudiante-docente debe mediar por una construcción del conocimiento de forma bilateral y recíproca en donde tanto profesor como estudiante construyan en conjunto el conocimiento en lugar de ser el profesor la persona que dicte y prescriba qué aprender y el cómo aprender. Freire (2014) hace referencia al respecto al afirmar lo siguiente:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar ese conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. (p. 68).

El discurso de los docentes ha de ser intencional, sistemático y conciso con el modelo de individuo humano, planetario, crítico y humano que la nueva política educativa costarricense quiere formar y construir. Esto es, esta herramienta áulica y su valor pedagógicamente mediático es intencional al tener un significado que trasciende la inmediatez del contenido academicista de cada materia pues es en el intercambio de lenguaje dialogal donde los estudiantes moldean su estructura cognitiva, social, axiológica y cultural. Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, Assael-Budnik, y Aldunate Ruff (2017) hacen referencia a Mercer y Howe (2012) para indicar cómo el habla es considerada herramienta cultural y herramienta psicológica que transforma el pensamiento y acción tanto colectiva como individual.

Es sistemático en la estructura que debe seguir para garantizar la bilateralidad discursiva en lugar de llegar a convertirse en el monólogo magistral del docente y el acto de espectador pasivo del estudiante, pues como Freire (2014) afirma al referirse a la dialogicidad, esta es la “esencia de la educación como práctica de la libertad” (Capítulo III). Esto es, el discurso debe de tener una sistematización estructural desligado del deseo de prescribir y prescrito a hacer de él un puente para hacer de la duda y la pregunta los motores del discurso áulico.

Para finalizar, la educación entonces se postula como esa herramienta que le posibilita al ciudadano de un Estado el poder ser parte de un sistema social y cultural pero que a su vez, le proporciona los contenidos, herramientas, experiencias, habilidades y el capital humano para construir sociedad desde valores y principios de la autonomía de pensamiento, la reflexión, la indagación, la investigación y la resolución de problemas para formar ciudadanos capaces de pensar y diferir para así transformar su medio y transformarse a ellos mismos, procesos alcanzados por el discurso docente como herramienta de mediación pedagógica para desarrollar habilidades de liderazgo en los estudiantes del programa de Bachillerato Internacional.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer el discurso docente como herramienta de mediación pedagógica para desarrollar habilidades de liderazgo en los estudiantes del programa de Bachillerato Internacional en la institución Colegio International Christian School.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Identificar las características del discurso pedagógico presente en los profesores del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mediante un diagnóstico que permita determinar su naturaleza discursiva y pedagógica.
- b. Analizar desde la teoría, la práctica y las investigaciones a nivel nacional e internacional, cómo el discurso pedagógico liderado por los docentes ha influido en la construcción de habilidades de liderazgo.
- c. Establecer la relación entre las características de las prácticas discursivas pedagógicas actuales de los docentes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y las principales investigaciones sobre el tema para la identificación de las necesidades en la optimización de dichas prácticas.
- d. Proponer estrategias que fortalezcan el discurso pedagógico docente como herramienta de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes del programa de Bachillerato Internacional en la institución Colegio International Christian School.

1.5 Descripción del escenario

El centro educativo International Christian School (conocida como ICS) es una institución bilingüe de carácter privado y ofrece el servicio educativo desde guardería (tres meses a tres años), preescolar, primaria y secundaria. En la actualidad, la institución cuenta con una matrícula de cuatrocientos treinta y dos estudiantes.

En referencia a la misión, el ICS busca posicionarse como institución que promueve el pensamiento crítico mediante la investigación mientras se promueven los valores cristianos. Así mismo, su visión busca guiar a los estudiantes costarricenses y extranjeros en el desarrollo de habilidades de liderazgo con sentido de conciencia y responsabilidad social y global.

La misión y visión de la institución fue revisada en el 2017 y no cuenta con fecha establecida para la revisión; sin embargo, al día de hoy la visión y misión se definen de la siguiente manera:

Misión: International Christian School es una escuela de excelencia que cubre los niveles de pre kínder a dúo décimo. Ayuda a los estudiantes, costarricenses y extranjeros, a desarrollar el pensamiento crítico y un gusto por el aprendizaje continuo por medio de la investigación en inglés y en español, todo esto mientras se promueve una cultura basada en valores cristianos.

Visión: Acompañar a nuestros estudiantes mientras desarrolla las habilidades necesarias para convertirse en líderes informados, de principios equilibrados y solidarios, que además posean una verdadera conciencia de su responsabilidad como individuo y como sociedad en un mundo globalizado que enfrenta cambios constantes.

El objetivo de ICS es ofrecer una educación de calidad donde el estudiante desarrolle habilidades y destrezas que le permitan ser un individuo integral mediante el autoconocimiento y el desarrollo personal, aprendiendo a identificar sus emociones en un ambiente seguro.

El colegio ICS está ubicado en San Miguel de Santo Domingo de Heredia en el barrio Los Ángeles, a tan solo veinticinco metros de la carretera Braulio Carrillo. Limita con San Isidro, San Vicente y Pará. Respecto a Santo Domingo, este es el cantón número tres de la provincia de Heredia y forma parte del Gran Área Metropolitana. El cantón está ubicado entre las ciudades de San José y Heredia. Así mismo, es uno de los cantones mejor posicionados de acuerdo con el índice de desarrollo humano y déficit habitacional.

En relación con su fundación, el señor William Tabor, pastor de una iglesia bautista en Estados Unidos, decide mudarse a vivir a Costa Rica con su esposa y tres hijos hace cuarenta años. En su afán de continuar con la educación de sus hijos desde una doctrina religiosa, decide abrir una institución educativa.

Inicialmente el colegio abrió sus puertas en el año mil novecientos setenta y siete en un pequeño local en San José, pero fue hace veinticuatro años cuando don William compra el terreno en donde actualmente está ubicada la institución para así establecer un lugar con el espacio y tranquilidad necesarios para su idea de institución educativa.

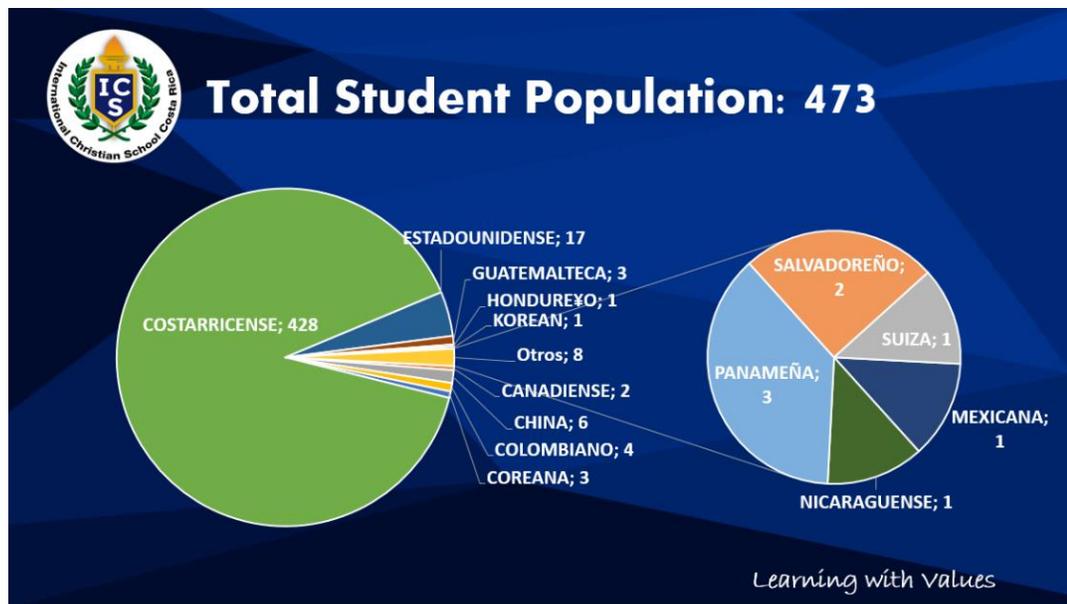
Durante los treinta y seis años que la institución estuvo dirigida por don William, sus dos hijos ocuparon cargos administrativos tales como director de primaria y director de

secundaria, pero fue en el año dos mil catorce cuando don William decide vender la institución, pues sus hijos estaban grandes y era el momento de dejar ir el proyecto de formar una institución de valores cristianos para dedicarse a disfrutar de su jubilación. El ICS pasa entonces a pertenecer a nuevos dueños los cuales tienen una trayectoria en el mercado educación pues la institución es comprada por la Universidad Iberoamericana (UNIBE).

Una vez que el colegio es adquirido por los nuevos propietarios, se dan una serie de múltiples cambios en la dirección general de la institución al punto que cada año una nueva persona era contratada para ejercer dicho puesto. Fue entonces hasta el año pasado que la señora Priscilla White asume la dirección que el colegio retoma un norte claro, concreto y específico y es desde entonces donde se han dado una serie de modificaciones e innovaciones tanto a nivel administrativo, como académico y estructural.

La institución cuenta con diferentes nacionalidades y se experimenta un encuentro de culturas muy enriquecedor. La distribución es de la siguiente forma:

Figura 2 International Christian School. Total Student Population (población total de estudiantes).



Fuente: Dirección general académica.

El organigrama de la institución es el siguiente:

International Christian School. Organigrama. Recuperado de la dirección general académica.

Finalmente, este año la institución recibió la certificación internacional de dos programas: Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (conocido como BI) y AdvancED por lo que la secundaria se extiende hasta el nivel duodécimo para aquellos estudiantes que deciden ser parte del programa BI.

Capítulo II

2.1 Fundamentación Teórica

2.1.1. El discurso del docente y su función como herramienta de mediación pedagógica

Toda interacción comunicativa entre dos o más sujetos está cargada de significación y se materializa en la acción discursiva. Es el significado entonces el que provee de contenido inteligible al acto comunicativo, pues el mensaje o contenido de dicho acto comunicativo expresa ideas, sentimientos, valores o aspectos abstractos, entre otros. Es acá entonces donde el lenguaje trasciende el código de la significación en signos para ofrecer la comunicación. Halliday (1978) acota lo siguiente al respecto:

El lenguaje se considera como la codificación de un “potencial de conducta” en un “potencial de significado”, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros organismos humanos, transformando en lo que “puede significar”. Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez, es codificado en lo que “puede decir” (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario). (p. 33).

Así mismo, la construcción del significante del lenguaje es de índole contextual, o sea, social, pues es el contexto cultural y social el que determina el valor de significación de las ideas. La ideología se entiende como un sistema de creencias que se construye socialmente en un contexto físico y cronológico determinado, además de ser adquirido de forma gradual. “...las ideologías consisten en representaciones sociales que definen la identidad social de un grupo, es decir, sus creencias compartidas acerca de sus condiciones fundamentales y sus modos de existencia y reproducción” (Van Dijk, 2005, p. 12).

Así mismo, su naturaleza no es axiomática, pues puede sufrir modificaciones o transformaciones dado las influencias de otros contextos o por la naturaleza evolutiva del ser humano, sin embargo, las ideologías son y se fraguan siempre y cuando haya una organización que las sustente, que las legitime y esta organización puede ser la familia, la escuela, movimientos activistas, entre otros.

Si se contextualiza el lenguaje verbal hablado como una actividad comunicativa en la escuela, se encuentra que el lenguaje verbal, en forma de discurso pedagógico, cumple una función de herramienta arqueológicamente epistemológica, pues el discurso es ese puente que conecta la intención del emisor (docente o estudiante) con el receptor (estudiante o docente) para generar conocimiento. Es por dicha relación dialógica que Sayago (2003) indica que “La gran mayoría de las interacciones lingüísticas entre docente y alumnos y entre alumnos constituyen lo que comúnmente se denomina *diálogo*” (párr. 27).

Dicho discurso está permeado entonces de una intencionalidad de contenido ideológico y de forma. Esto es, cada mensaje configura una idea basada en una ideología, que en el acto comunicativo en el aula no solo transmite contenido especializado o técnico como es el contenido de la materia, sino que también el contenido del mensaje puede incluir otro contenido tal como ideales sociales, culturales, políticos, entre otros, así como la función de regular, informar o cuestionar. Bernstein (1985) menciona lo siguiente respecto al discurso pedagógico:

Este puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes. La producción de un orden, por medio del discurso, puede determinarse, entonces, mediante la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales (I. Sobre el discurso).

Son los agentes involucrados en el accionar educativo áulico (docente y estudiantes) los que dan origen al discurso y este a su vez está influenciado por una intencionalidad, un significado social, el rol del emisor del discurso y una funcionalidad. Es entonces donde surge el rol del educador como alfabetizador del desarrollo de habilidades y conocimientos mediante el discurso pedagógico. En relación con el aspecto axiológico filtrado en las interacciones de los docentes y estudiantes en ese intercambio dialógico, Halliday (1978) establece siete funciones del lenguaje: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa. Para propósito de esta investigación, solo se considerarán cinco funciones, a saber:

Reguladora (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.

Interactiva (“yo y tú”): para involucrar otras personas.

Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo.

Heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior.

Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes
(Halliday, 1978, p. 31).

Esto es, cada interacción dialógica está determinada por una intencionalidad encarnada en el rol que docente y estudiantes asumen en la mediación pedagógica para así establecer reglas o funciones en cada una de sus interacciones buscando utilizar el discurso como media para satisfacer una necesidad cognitiva, instrumental y hasta afectiva (función reguladora); también como instrumento de control para regular o modificar las conductas, como medio para relacionarse con los demás (función interactiva), como manifestación de la individualidad con el fin de exponer y afirmar la propia personalidad frente a los demás (función personal), como instrumento para investigar e indagar la realidad y aprender sobre las cosas (función heurística) o como un medio para transmitir mensajes y dar información (función informativa).

De la misma manera, Robbins (2004) señala cómo la comunicación cumple cuatro funciones principales: control, motivación, expresión emocional e información. La autora menciona la función de control para referirse a cómo mediante la comunicación los sujetos pueden ejercer influencia en la conducta de otra persona. Referente a la motivación, se menciona cómo esta ayuda a establecer de forma clara a las personas los objetivos y metas que hay que alcanzar por medio del reforzamiento de la retroalimentación y el estímulo.

Respecto a la función de la expresión emocional, la autora lo define como el mecanismo que utilizan las personas para expresar su frustración o sentimientos de satisfacción como mecanismo de canalizar las emociones y facilitar la comunicación. Respecto a estas funciones de la comunicación, Robbins (2004) termina diciendo que “para que los grupos tengan un buen desempeño, deben ejercer alguna forma de control sobre sus integrantes, además de que deben ofrecer estímulos para trabajar, medios para la expresión de emociones y opciones de toma de decisiones” (p. 284).

En la misma línea, Cabrera (2003) reconoce seis tendencias discursivas de los siguientes tipos de comunicación:

- Relación comunicativa que favorece la participación: Se concluyó que la mayoría de los docentes favorecen la partición como forma de darle confianza al estudiante para construir canales de comunicación.
- Tipo Predominante de Comunicación: se encontró dos grupos de tipo de comunicación: Comunicativa predominante conciliadora, afectiva y flexible y comunicación predominante, autoritaria y jerárquica.
- “Práctica docente: Sólo el 60% es coherente a su discurso; el restante 40% tiene una práctica unidireccional, autoritaria y jerárquica con un lenguaje imperativo y falta de participación de los alumnos” (Cabrera, 2003, p.3).
- Respuesta alumnos: El modelo autoritario está relacionado con el orden y la pasividad. En contraposición, el modelo de comunicación conciliador y afectivo promueve la participación y cooperación.
- “Rol docente: Se reveló que el 100% está de acuerdo con el rol de guía de aprendizajes; sin embargo, el 40% de profesoras con Comunicación Predominante Autoritaria tiende a establecer un rol de conductoras de contenidos” (p.3).
- Factores de comunicación: Los profesores que practican la *comunicación feedback* promueven una comunicación Comunicativa predominante conciliadora, afectiva y flexible. Los profesores que practican la Comunicación Unidireccional establecen roles de autoridad y distancia con sus estudiantes.
- “Comunicación verbal: El Lenguaje Aseverativo y Expresivo se presenta en las relaciones comunicativas conciliadora, afectiva y flexible. Por otra parte, el Lenguaje Imperativo se presenta en las relaciones comunicativas autoritarias” (p.3).
 - Comunicación no verbal: La comunicación no verbal presentada por la relación Comunicativa Autoritaria: se caracteriza por: volumen alto de la voz, posturas corporales desafiantes, miradas fijas, silencios y relación de distancia. En las relaciones comunicativas Conciliadoras y Afectivas presentan una comunicación no verbal caracterizada por: sonrisas, miradas atentas a las respuestas de los alumnos, posturas corporales acogedoras, ritmo lento para enfatizar o reforzar contenidos y una relación de mayor cercanía con los alumnos y alumnas. (Cabrera, 2003, p.3)

Si el discurso pedagógico cumple con diferentes funciones instrumentales y mediáticas de índole axiológico, ideológico y social y si el modelo de educación BI busca delinear un perfil de educando con un pensamiento crítico, cabe preguntarse entonces, “¿de qué manera la interacción dialógica permite comprender las prácticas autónomas para la generación de ambientes éticos en educación formal?” (Murcia y Puín, 2014, p 147).

Si el sujeto, como creador del discurso, dado su contexto social, tiene la potestad de hacer maleable el mensaje materializado en el discurso, el docente formador desde la pedagogía cognitiva social está llamado a hacer de la reflexión gestada desde el pensamiento crítico, la herramienta para posibilitar la autonomía de pensamiento en los estudiantes para así romper con el modelo de educación tradicionalmente heterónoma en donde la subjetividad e individualidad del estudiante eran secuestradas por la mediación impuesta por el docente, “pues cuando un ser humano facilita que su subjetividad, que su individualidad le pertenezca a otro, entrega su libertad, su libre albedrío, su significado y su sentido de realidad”(Murcia y Puín, 2014, p. 150).

Como propósito para este trabajo se entenderá el discurso pedagógico desde el reconocimiento del otro –el estudiante- desde su autonomía e individualidad para construir su propio discurso. Murcia y Puín (2014) mencionan a Habermas (1992) para señalar que “Habermas propone la racionalidad comunicativa, fundamento de la ética del discurso en cuanto base del reconocimiento del otro como sujeto validado por su competencia de razón dialógica y por tanto, vehículo para la interacción dialógica entre sujetos libres y autónomos” (p. 153).

Esto es, que el discurso debe servir como herramienta de comunicación antepuesta a la heteronomía para ser de índole emancipadora, donde el estudiante, como sujeto cognoscente, haga de su aprendizaje un proyecto y desafío para construir su propio discurso del conocimiento no desde lo prescrito de otros discursos, sino desde la argumentación positivista en donde la experimentación, la contrastación y la evidencia son los elementos que facilitan esa construcción del conocimiento.

La fuerza del argumento como aprobación de las pretensiones de validez de los sujetos relacionados entre sí por la acción comunicativa, se da desde el reconocimiento del otro en tanto que todo argumento adquiere validez epistemológica sí y sólo sí, mediante la aceptación, o sea, la fuerza de la convicción. (Murcia y Puín (2014, p.154)

Sin embargo, dicha convicción a la que se llega como una construcción del conocimiento dada la acción de la comunicación obtenida en las relaciones intersubjetivamente discursivas

entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, se genera desde una discusión razonada de los agentes en donde cada uno presenta sus argumentos como materia prima para la construcción de la verdad subjetiva.

La persona, por tanto, es el conjunto de competencias que convierten a un individuo en un ser capaz de lenguaje y de acción, o mejor, en un ser capaz de tomar parte en procesos de entendimiento a través de la razón dialógica, pues erige una subjetividad identitariamente autónoma como un ser auto-crítico que puede abstraerse de la acción estratégica, instrumental o regulada por finalidades (poder-manipulación) gracias a la racionalidad comunicativa. (Murcia y Puín, 2014, p. 157).

De la misma escuela de Habermas, Freire (2014) plantea la educación liberadora desde un discurso que no le apuesta a lo necrófilo de la memoria sino a lo orgánico de la construcción de pensamiento desde la acción de la comunicación para rehacer el mundo de las ideas y transformarlas en ideas nuevas, pues si el diálogo propone procesos de reflexión, se alcanza una dialogicidad encaminada a la construcción de ideas las cuales son el legado para el aprendizaje genuino que conlleva al conocimiento. “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están” (Freire, 2014, p. 89).

Para concluir, el docente no solo media conocimiento, sino que en esa mediación se incluye su evaluación y valoración de dicho conocimiento y es en este instante donde el discurso trasciende lo meramente técnico para abrirle espacio a la enseñanza de otros diferentes contenidos y funciones mediante la comunicación discursiva. Dada entonces la instrumentalización funcional del discurso del docente en su mediación pedagógica, cabe preguntarse lo siguiente: ¿puede el docente modelar perfiles de liderazgo en esa práctica comunicativa del discurso?, ¿qué tan consiente es el docente del valor semántico de su modelación discursiva? ¿Es el liderazgo un discurso intuitivo o explícito?

2.2. La mediación pedagógica como puente de acción hacia un discurso modelador de liderazgo

La labor del docente se concreta en el aula mediante sus estrategias, actividades, herramientas e instrumentos de mediación pedagógica y estas a su vez están incluidas de manera implícita por el currículum explícito y emergente que a su vez es definido por la cultura pedagógica y por el contexto social. Esto es, la mediación se materializa y circunscribe desde la naturaleza de las diferentes interacciones dadas en el cómo se interactúa, para qué y el qué herramientas se utilizan y su efectividad depende en gran medida de la congruencia entre el propósito de la mediación determinado por el docente y los logros alcanzados. Contreras (1995) propone tres modelos de mediación pedagógica: transmisión pasiva, escuela activa y reconstrucción del conocimiento.

El modelo de Transmisión Pasiva, también conocida como modelo tradicional, se enfoca en la mera transmisión de información de forma autocrática, pues dicha relación mediática se da en un modelo entre docente a estudiante pues los segundos cumplen el rol de receptores que imitan la información y el conocimiento transmitido. “los estudiantes constituyen elementos pasivos que, si atienden como es debido, podrán captar la lección enseñada por el docente” (Contreras, 1995, p. 7). Esta mediación entonces se enfoca en la mera enseñanza más que en el aprendizaje, pues el estudiante es visto como desprovisto de conocimiento el cual debe de ser llenado de este. Este modelo se define desde la metáfora de la tabla rasa para referirse al estudiante.

La Escuela Activa por su parte se contrapone a la transmisión pasiva, pues el docente busca facilitar y guiar el aprendizaje mediante un rol más interactivo por parte del estudiante. “El estudiante pasa aquí a ser el elemento fundamental del proceso educativo, por lo que el docente está al servicio del educando, no de la educación, y el programa representa sólo un medio para contribuir al desarrollo del estudiante” (Contreras, 1995, p. 8).

Paralelamente, el tercer modelo de mediación propuesto por Contreras (1995) es la Reconstrucción del Conocimiento. Este modelo de mediación se enfoca en el estudio de cómo se forma y cómo evoluciona el conocimiento gracias a la comprensión y el estudio de los tipos y formas de aprendizaje, el conocimiento científico y empírico y cómo se comprende mediante la acción. Contreras (1995) cita a Ausubel (1983) y De Zubiría (1978) para definir la Reconstrucción del Conocimiento, tal y como se menciona a continuación:

Para lograr el aprendizaje significativo se requiere la presencia simultánea de las siguientes condiciones: i) que el contenido del aprendizaje resulte potencialmente significativo; ii) que el estudiante posea en su estructura cognitiva los conceptos previos necesarios para asimilar y vincular los nuevos; y iii) una actitud positiva o disposición del alumno para relacionar al material de aprendizaje con la estructura cognoscitiva particular que posee. (p. 10).

En la misma directriz de este modelo de Reconstrucción del Conocimiento planteado anteriormente, Freire (2014) propone una educación que trascienda el paradigma reduccionista o de lo bancario, pues este modelo de educación posiciona al profesor como el propietario del saber, ya que es el único poseedor del conocimiento y donde los estudiantes son percibidos como agentes expectantes y pasivos que asisten al acto de la escolaridad esperando a que el conocimiento sea depositado en sus intelectos. El estudiante entonces es alineado a cumplir un rol de objeto del proceso de enseñanza más que de sujeto. Freire (2014) define este modelo de mediación de la siguiente manera:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (p. 72).

En contraposición, se propone una educación liberadora en donde la contradicción educador-educando, sujeto-objeto se supere en una relación dialéctica sujeto-sujeto en la cual ambos agentes sean agentes activos de la construcción del conocimiento mediante la indagación, la exploración de ideas y la múltiple posibilidad de pensamientos en donde el conocimiento se desarrolle de forma democrática dada la realidad del estudiante, su praxis y su forma de percibir el mundo. “El pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación (Freire, 2014, p. 80).

La pedagogía propuesta por Freire entonces se fundamenta en una mediación de carácter liberadora y ecológica en donde se elimina la mediación necrófila y reduccionista de lo memorístico para darle vía a lo orgánico de la construcción de un pensamiento sistémico en donde el estudiante es concebido como agente cognoscente y en donde su conocimiento es el resultado de un proceso holístico o integrador en donde todas las partes y elementos involucradas en el proceso de construcción del conocimiento, tales como los conceptos preexistentes, las ideas y puntos de vista de los docentes, de sus compañeros, sumado a su experiencia de vida que acontece en un contexto económico, social y cultural, se conjugan de múltiples formas para permitirle llegar a la construcción de sus propias ideas, conceptos y realidades que en última instancia lo liberan del yugo de un pensamiento pre-escrito por otros. El estudiante es entendido entonces como el responsable y líder de su propia epistemología.

Así entendida la mediación pedagógica, ¿qué acciones entonces se deben implementar como prácticas pedagógicas que desarrollen un modelo de mediación educativa liberadora? Una de las prioridades del programa educativo BI es enseñar a pensar divergentemente, decidir y elegir y por medio de la tipología de la mediación docente de Reconstrucción del Conocimiento se trabaja en la construcción de las habilidades que hacen y definen un liderazgo liberador tales como un pensamiento crítico, propositivo y autónomo. Freire (2014) destaca lo siguiente:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen. (p. 85).

La mediación pedagógica del docente entonces está llamada a repensarse como piedra filosofar para generar un nuevo orden en la praxis del aula en donde se eduque desde la intencionalidad consciente de una mediación sistémica y democrática en donde todas las partes aprendan a ceder protagonismo a todos y hacer de la educabilidad un proceso de búsqueda por parte de docentes y estudiantes de igual forma.

2.3. El liderazgo del educador de la comunidad BI y su discurso pedagógico

El liderazgo centrado en educación actual debe ser congruente con las necesidades contextuales de una generación de estudiantes cuyos estilos de aprendizaje son diferentes; a esto

se suma las exigencias sociales y mercantiles de una cultura globalizada y exigente de seres con la capacidad de procesar información para crear conocimiento propositivo, crítico y autónomo como herramientas de adaptabilidad, producción y sobrevivencia social. Este es el panorama entonces donde acontece el liderazgo educativo el día de hoy en plena Era del Conocimiento.

Dada la Era de la Información y su consecuente era del Conocimiento, el ser humano aprendió que la información no es un factor desde donde se gesta exclusivamente el conocimiento, sino que esta es un elemento constitutivo mas no decisivo, pues el conocimiento implica construcción, indagación, entendimiento, investigación, proposición, resolución y una posterior aplicabilidad para garantizar que el elemento necrófilo de la información geste conocimiento. Eso es, el conocimiento implica la habilidad cognitiva y social para interpretar con criterio propio con el propósito de comprender y procesar el contenido inerte de la información en un contexto dado y así generar una nueva realidad en la praxis que refleje un proceso evolutivo para el mismo ser y para su sociedad. El conocimiento entonces implica una reflexión epistemológica de la información.

Si ubicamos a la escuela como institución del Estado y la cual es responsable de la educabilidad del ser humano, se encuentra con una realidad de procesos educativos ajenos a la realidad evolutiva de dichas eras. Esto es, en la actualidad es evidente asociar el conocimiento como una realidad monolítica y de carácter autócrata y por ende enajena a los estudiantes, pues el conocimiento es dictado por los docentes pues dicho conocimiento es solo del dominio exclusivo del educador, ya que el discurso del docente delimita cómo se aprende e incluso cómo se interpreta la información. He ahí que Freire (2014) define este sistema monolítico como un modelo de educación bancaria. El autor hace referencia a la “educación bancaria” como el acto de depositar, transferir y transmitir valores y conocimiento por lo que los sistemas educativos están definidos por las siguientes características:

- El educador es siempre quien educa; el educado el que es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción,
- El educando es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador es quién escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él (p. 74).

En contraposición, el principio del perfil que busca implantar la propuesta educativa de la comunidad de aprendizaje BI en los sistemas educativos a nivel global es una proposición antagónica a ese perfil de educación tradicional y bancaria enumerada anteriormente, pues busca ser una oferta educativa integral y holística donde el estudiante desarrolle habilidades no solo académicas, sino también sociales y éticas que lo faculte para ser un líder y ciudadano del mundo y para el mundo a partir de un pensamiento autónomamente crítico, investigativo, indagador, propositivo y resiliente. Es por esto que la Organización del Bachillerato Internacional (2013) plantea el perfil de la comunidad BI de la siguiente manera:

- Crean oportunidades educativas que fomentan las relaciones sanas, la responsabilidad propia y compartida, y el trabajo en grupo y la colaboración eficaz
- Ayudan a los alumnos a emitir juicios bien fundamentados, razonados y éticos, y a desarrollar la flexibilidad, perseverancia y confianza que necesitan para lograr cambios significativos
- Inspiran a los alumnos a hacer preguntas, a perseguir sus aspiraciones personales, a marcarse objetivos estimulantes y a desarrollar la perseverancia necesaria para lograrlos
- Fomentan la creación y enriquecimiento de identidades personales y culturales (p. 3).

Pero, ¿qué es lo que hace a un docente un líder educativo con una propuesta de liderazgo transformacional?

Si se hace una génesis de cómo la palabra liderazgo ha asumido diferentes y variadas connotaciones dado un tiempo y espacio determinado en la historia del ser humano, nos encontramos con teorías en donde el líder era definido por sus características o rasgos, no solo de personalidad sino también físicos. Así mismo, otras teorías fundamentaban que el líder nace siendo líder, pues es una condición inherente a los que poseen el privilegio de así nacer. En contraposición, otras teorías más cognitivas y sociales definen al líder desde una serie de

comportamientos y habilidades que pueden ser aprendidas y, por ende, adquiridas dada la experiencia y el estudio de dichas cualidades.

Independientemente del enfoque, teoría o paradigma empleada para entender el liderazgo, cualquier modelo de liderazgo está definido por la habilidad del líder para conducir o dirigir un grupo de personas hacia la consecución de una meta o tarea determinada, pues el término liderazgo se deriva de la palabra anglosajona “to lead”, lo que implica que el líder influye, seduce, influencia y conlleva una serie de acciones en donde se moviliza a un grupo de personas para trabajar en conjunto y democráticamente buscando alcanzar las metas propuestas, ¿qué implica o representa el liderazgo en el ámbito educativo del programa BI?

El modelo de liderazgo encarnado por el docente BI está encaminado en hacer del proceso de la educación un producto liberador, democrático, efectivo y eficaz en donde dicho liderazgo tenga el objetivo de influir en cada uno de los estudiantes mediante la indagación, el cuestionamiento de la *verdades* emitidas por los profesores y sus compañeros de clase, para así investigar en diferentes fuentes de información y lograr construir un criterio propio a partir de los múltiples puntos de vista de los profesores y los compañeros de clase y la experiencia personal. El líder BI, ya sea docente o estudiantes esta llamado entonces a desarrollar y adquirir el siguiente perfil:

- Indagadores
- Informados e instruidos
- Pensadores
- Buenos comunicadores
- Íntegros
- De mentalidad abierta
- Solidarios
- Audaces
- Equilibrados
- Reflexivos (El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, s.f.).

Así entendido el liderazgo, es consecuente y esperable que la mediación pedagógica este mediada por acciones orientadas a alcanzar ese perfil, el hacer de la educación, de su mediación y de su liderazgo un acto significativo y democrático para que marque una diferencia en los

paradigmas educativos y así formar desde una educación constructivista, propositiva, creativa, crítica e innovadora que responda a las exigencias de la realidad social, económica y cultural actual.

Para fines de este trabajo, se trabajarán tres habilidades de liderazgo: el pensamiento crítico, la autonomía y la toma de decisiones. Con respecto al primer aspecto, la sociedad actual demanda que los seres humanos se apropien de la información recibida para lograr interiorizarla y llegar a usarla y manipularla de una forma que les permite sacar conclusiones, encontrar contrastes y similitudes para así trascender el plano de la información y hacer de esta un conocimiento aplicable a los procesos de pensamiento; sin embargo, estos procesos no debe de quedarse enclaustrados en el recinto del aula, sino que deben tener la versatilidad de servir para afrontar los problemas o vicisitudes que se presentan en la vida cotidiana, solo así entonces dicha información lograra el nivel de conocimiento.

Sin embargo, aunque el currículo incluya en su programa de estudios temáticas a desarrollar delimitadas desde las políticas educativas de país, es el docente el agente encargado de buscar las estrategias necesarias para que el contenido temático de las materias sea abordado de una forma en donde se desarrolle la habilidad y capacidad de los estudiantes para producir un pensamiento crítico. Tamayo, Zona and Loaiza (2015) indican lo siguiente:

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (p.112).

El docente está llamado entonces a hacer de la mediación docente un acto que no solo promueva la transferencia de información de carácter memorístico y teórico, sino que haga de dicha teoría una oportunidad para que el estudiante busque su aplicabilidad en sucesos de la vida diaria mediante la indagación, la comparación, contraste y análisis, pues como mencionan Mejía, López y Valenzuela (2015) “se encontró que los niveles de pensamiento crítico que alcanzaron los estudiantes estaban relacionados con las expectativas de desempeño de los

profesores y que los alumnos se mantuvieron en los niveles de pensamiento propuestos por el docente (p. 141).

Una segunda habilidad de liderazgo se refiere a la autonomía que debe de aprender a ir desarrollando y adquiriendo el estudiante para lograr romper con el molde o paradigma de una enseñanza tradicional en donde el docente es la persona que posee el conocimiento y la verdad absoluta. El estudiante debe adquirir un rol protagónico en donde sea él mismo el responsable directo de su aprendizaje para llegar a ser el responsable directo de su formación por lo que el docente entraría solo a ser un guía o modelador constructivista más que un dictador de conocimiento conductista. Roaeducacion (2013) propone una serie de estrategias de cómo promover y evidenciar la autonomía de los estudiantes en el aula:

- Utilizar autoinstrucciones: el alumno sabe qué tiene que hacer y él mismo secuencía los pasos que debe dar para conseguir la meta. Va autocontrolándose progresivamente, planifica sus estrategias de resolución de problemas, corrige sus errores, reformula sus aciertos y valora sus logros.
- Fijar objetivos alcanzables: el alumno ordena sus prioridades y se basa realmente en lo que quiere hacer conociendo sus limitaciones y apoyándose en los recursos que proporciona su entorno cotidiano.
- Saber actuar regulando la conducta: el alumno en cada momento de su proceso de aprendizaje va actuando según su criterio y con la mayor objetividad posible se va adaptando a la situación en que se encuentra. (¿Cómo se trabaja con autonomía?).

La autonomía escolar entonces le permite al estudiante habilidades tales como el autoconocimiento y el aprendizaje autogestivo para ser capaz de identificar sus fortalezas y debilidades para llevar a cabo la tarea, así como la posibilidad de identificar qué actividades, ejercicios o instrucciones puede hacer primero y cuáles para luego dado su propio interés o estilo de inteligencia. Desde la autonomía, el estudiante es concebido como portador de un conocimiento previo y es el docente el encargado de sacar a flote este conocimiento previo para ser el punto de partida en la construcción de otro conocimiento. Padilla, Vega y Rincón (2013) señalan lo siguiente:

La base sustancial del constructivismo será analizar cómo aprende el ser humano a partir de categorías o estructuras de pensamiento para conocer a partir de experiencias previas, por

ende, su relación con el conocimiento será de forma participativa, activa y dinamizadora. (p. 37).

La autonomía escolar entonces busca romper con el modelo heterónomo en relación con la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje como un actor pasivo y receptivo de una serie de contenidos dada una metodología pedagógica bancaria en donde el docente es el que da o deposita la información. Se busca entonces hacerlo partícipe y responsable de su aprendizaje para generar y crear sus propias conclusiones, ideas u opiniones desde una fundamentación válida y pertinente.

Una última habilidad de liderazgo se refiere a la toma de decisiones. Diariamente, los estudiantes se ven enfrentados a la necesidad de encontrar soluciones adaptadas a un contexto y una realidad particular. Sin embargo, el proceso de tomar decisiones va más allá de la mera resolución de un conflicto, pues se requiere de una serie de capacidades y habilidades de pensamiento que le proporcionen al estudiante la información y las herramientas necesarias para enfrentar el conflicto y llegar al momento de la toma de decisiones. ¿Qué factores intervienen entonces en la toma de decisiones por parte de los estudiantes en situaciones de aula escolar?

La toma de decisiones pone a prueba la capacidad del estudiante para elegir, por lo que se ve enfrentado a los procesos de cuestionamiento e identificación del problema, análisis, valoración de posibilidades, juicios de valor morales, éticos o instrumentales, consecuencias, para, finalmente, llegar al momento crucial de afrontar el problema y optar por una decisión para llegar a una solución. Bados y García (2014) proponen dos sistemas cualitativos en el proceso de la información cuando se enfrenta el acto de la resolución de un conflicto o al afrontamiento del este:

- El sistema automático/experiencial opera a nivel preconscious, rápido (orientado a la acción inmediata), sin esfuerzo, no deliberado, emocional y es validado intuitivamente.
- El sistema no automático/racional es consciente, más lento (orientado a la acción retardada), deliberado, con esfuerzo, analítico, lógico y objetivamente validado (a través de la lógica y los datos) (p. 2).

Independientemente del sistema adoptado para enfrentar el problema y buscar una posible solución, la persona se ve confrontada y enfrentada a su propia realidad emocional,

cognitiva y actitudinal para así sortear las posibilidades y llegar al crucial momento de enfrentarse a la realidad de tomar una decisión.

Trasladando la toma de decisiones al proceso de aprendizaje, este puede depender entre qué tema escoger para montar una presentación, hasta qué materiales usar, dónde buscar información y cómo montar un proyecto. La toma de decisiones entonces es una habilidad de autogestión a la cual se ven enfrentado los estudiantes todos los días y momentos de sus vidas pero que muchas veces no saben cómo afrontar dada las pocas oportunidad que se le han dado en la escuela para desarrollarla, pues el docente es la persona que tradicionalmente ha decidido qué, cuándo, cómo, desde qué enfoque y dónde respecto al contenido curricular o a los procedimientos a seguir para abordar las tareas sociales, académicas e instrumentales que acontecen en el aula, dejando de lado entonces los intereses o las particularidades de los contextos o individualidades de los estudiantes.

Para finalizar, la estigmatización del líder como el dictador o manipulador ha sido cuestionada por las teorías contemporáneas, pues el líder debe de reunir una serie de atributos psicológicos, sociales y emocionales para poder llevar a cabo la labor de las que destacan la capacidad para cuestionar su entorno a través de una autonomía de pensamiento crítico y reflexivo para poder alcanzar niveles de comprensión y poder llegar a tomar decisiones que le permitan ser un agente de cambio de su propia realidad y la realidad social, tal es el caso del perfil del estudiante y docente que propone el programa BI.

Capítulo III

Marco metodológico

3.1. Tipo de investigación

La metodología aplicada para desarrollar el conocimiento necesario sobre objeto de estudio fue la cualitativa dado su naturaleza hermenéutica, pues la propuesta de investigación se nutrió, enriqueció y alcanzó un estado de solidificación teórica después de un proceso transversal de exploración al haber sido observada en su espacio natural, analizada con base en la información recolectada en conversación con los agentes estudiados, contrastada con la teoría; lo anterior en conjunto con la interpretación valorativa de la investigadora como agente externo de la realidad a estudiar pero como elemento participativo y activo al momento de interpretar y traducir la información recolectada en una construcción epistemológica dado el contexto del objeto de estudio. Sampieri (2014, p, 9) menciona cómo “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”.

Así mismo, la propuesta de modelo investigativo se desarrolló de forma cíclicamente siguiendo la forma de un espiral en donde la reflexión y evaluación sobre el objeto de estudio se revaluó de forma repetitiva y constante partiendo de la conceptualización e interpretación hechas del fenómeno estudiado. Además, la naturaleza de la información recolectada sirvió como insumo y materia prima para desarrollar una inducción analítica basada en las experiencias, perspectivas y puntos de vistas propios de los docentes y estudiantes objeto de estudio para lograr un mayor entendimiento del problema de investigación para alcanzar contextualizar la realidad observada por la investigadora en las diferentes observaciones de clases realizadas.

Más aún, la investigación cualitativa es de carácter bidireccional en relación con los actores involucrados, pues se desarrolla de forma participativa en donde el investigador y el investigado cumplen un rol participativamente activo en la construcción, conceptualización, análisis y deconstrucción del objeto de estudio. Esto es, este modelo de investigación trasciende el modelo sujeto-objeto de estudio para proponer una relación dialógica entre sujeto-sujeto.

Es precisamente este factor el que determina que la investigación cualitativa no obedezca al sistema positivista sino etnográfico y naturalista, pues se apega a una sistematización en donde el objeto de estudio es estudiado para así identificar una necesidad a

través de un diagnóstico, para luego entrar al planteamiento del problema y sus posibles variables; luego se prosigue a la propuesta e implementación de un plan de acción el cual es evaluado y retroalimentado para así partir de una acción concreta para entrar a intervenir en una realidad social

3.1.1 Investigación acción

La investigación-acción se desprende del paradigma cualitativo en donde el objeto de estudio es una realidad de tipo social, en este caso una realidad áulica en una institución educativa de carácter privado, la cual es observada como un ente dinámico y con características propias las cuales son vistas desde la interpretación y comprensión de su contexto social, político, cultural y económico.

Por lo anterior, el conocimiento obtenido del objeto de estudio parte de una perspectiva meramente hermenéutica dado la conjugación entre la subjetividad que define el sistema de valores, creencias y el contexto de las personas o grupo de estudio y la interpretación y subjetividad de la investigadora. Es por este factor que la investigación-acción tiene un tinte bidireccional, pues la construcción epistemológica se define por la interacción entre sujeto-investigador y sujeto-investigado.

Así mismo, su fin último se centra en el estudio de esa realidad de un grupo social para así entrar a intervenir de forma propositiva para intentar transformar y modificar una realidad buscando mejorarla mediante el accionar de los actores activos y protagónicos que se construyen y definen en el accionar dicha realidad. Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen este enfoque de investigación al aportar que “se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales (p. 496).

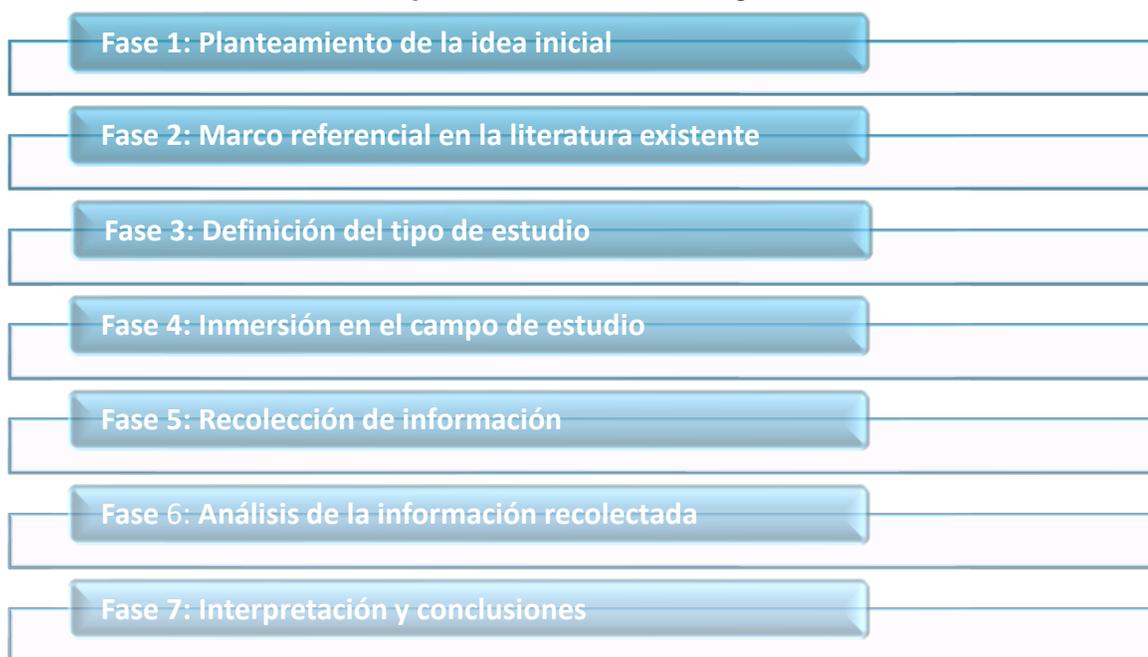
El diseño de la investigación-acción se compone de cuatro fases secuenciales: observar, pensar, actuar y evaluar. La observación hace referencia a la recolección de datos que apoyen la formulación de un potencial problema dado algunas necesidades identificadas. Esto se alcanza en la acción de conocer de primera mano la realidad del objeto de estudio a través de la inmersión en este medio o realidad social. La fase del pensar hace relación a la elaboración de un plan de acción partiendo de objetivos, estrategias, acciones y recursos para desarrollar el plan propuesto. La tercera fase se refiere a la acción de implementar el plan de acción para así identificar aciertos y desaciertos, generar nuevas hipótesis y hacer los ajustes necesarios. La cuarta etapa involucra la evaluación como proceso de retroalimentación como forma de plantear

nuevas estrategias de acción con base en la información recolectada en la implementación del plan inicial.

El fin último entonces de esta investigación-acción es buscar transformar y mejorar una práctica social a través de la construcción de una conciencia social y colectiva sobre el objeto de estudio a través de la propuesta e implementación de planes de acción.

3.1.2 Fases de la investigación

Figura 3 Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia, 2019

El proceso investigativo se estructuró en siete fases generales, las cuales jugaron un rol cíclico como estrategia de entendimiento para lograr delinear el resultado final arrojado en las conclusiones.

La primera fase, planteamiento de la idea inicial, buscaba sugerir una temática que se acercara a una concepción e idea del investigador en relación con el rol e influencia que establece el mensaje hablado del docente como instrumento que trasciende la mera transmisión de una temática especializada sino que es a través de la estructuración y configuración semántica de dicho discurso que el docente facilita la enseñanza de otros elementos tales como la autonomía, la toma de decisiones y el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Fue entonces cuando la lectura académica sobre temas referentes al discurso académico, semántica del discurso, pedagogía, gestión educativa y hermenéutica contribuyó a adquirir un

nivel de mayor claridad y entendimiento sobre la idea inicial, lo cual facilitó la delimitación de la idea.

Una vez definido los límites del tema a investigar se prosiguió a definir cuál tipo de enfoque o estrategia investigativa contribuía de forma más consecuente y coherente con aspectos tales como el tema a investigar, la población y el contexto meta, así como lo que se pretendía obtener al final de la investigación. Fue entonces cuando se definió el tipo de investigación como parte de la fase tres.

La fase posterior, el trabajo de campo, permitió la exploración del contexto como fuente primaria en la recolección de información como estrategia para constatar, redefinir y enriquecer la fase anterior del marco referencial de la literatura existente. Así mismo, se amplió el concepto subjetivo del tema desarrollado teórica y empíricamente del tema de investigación; lo anterior se dio acompañado y simultáneamente con la fase cinco, la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

Una vez aplicados los diferentes instrumentos, se prosiguió con la fase seis, el análisis de la información recolectada, para posteriormente iniciar la interpretación de dicha información darles una forma más objetiva a las conclusiones dado la conjugación entre lo teórico y la información instrumental recolectada en el trabajo de campo.

3.2. Participantes

El centro educativo International Christian School (conocida como ICS) es una institución bilingüe de carácter privado y ofrece el servicio educativo desde guardería (tres meses a tres años), preescolar, primaria y secundaria. En la actualidad, la institución cuenta con una matrícula de cuatrocientos treinta y dos estudiantes.

Este año la institución recibió la certificación internacional de dos programas: Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (conocido como BI) y AdvancED por lo que la secundaria se extiende hasta el nivel duodécimo para aquellos estudiantes que deciden ser parte del programa BI.

Por una parte, en referencia a la misión, el ICS busca posicionarse como institución que promueve el pensamiento crítico por medio de la investigación mientras se promueven los valores cristianos. Por otra parte, su visión busca guiar a los estudiantes costarricenses y extranjeros en el desarrollo de habilidades de liderazgo con sentido de conciencia y responsabilidad social y global.

El colegio ICS está ubicado en San Miguel de Santo Domingo de Heredia en el barrio Los Ángeles, a tan solo veinticinco metros de la carretera Braulio Carrillo. Limita con San Isidro, San Vicente y Parí. Respecto a Santo Domingo, este es el cantón número tres de la provincia de Heredia y forma parte del Gran Área Metropolitana. El cantón está ubicado entre las ciudades de San José y Heredia. Así mismo, es uno de los cantones mejor posicionados de acuerdo con el índice de desarrollo humano y déficit habitacional.

Inicialmente, el colegio abrió sus puertas en el año mil novecientos setenta y siete en un pequeño local en San José, pero fue hace veinticuatro años cuando don William compra el terreno en donde actualmente está ubicada la institución, para así establecer un lugar con el espacio y tranquilidad necesarios para su idea de institución educativa.

La comunidad estudiantil está conformada por personas de diferentes nacionalidades y de diferentes continentes, pero en su mayoría son costarricenses. El colegio recibe a personas de ambos géneros. En relación con el grupo de profesores, en su mayoría son costarricenses, aunque cuenta con profesoras de origen cubano que migraron a Costa Rica en busca de oportunidades para su familia. Así mismo, la gran mayoría de los nueve profesores que actualmente lideran el programa de BI en la institución, ya han tenido experiencias previas de mediación pedagógica con el programa antes de comenzar a laborar en el ICS.

Referente a los agentes de estudio, para el muestreo se contó con la colaboración de cinco profesores que hacen parte del grupo que lidera el programa de BI en la institución. Es importante mencionar que tres de los profesores entrevistados ya cuentan con la experiencia previa de haber implementado la metodología y el programa BI en otras instituciones privadas antes de entrar a trabajar en la institución donde se llevó a cabo esta investigación.

Con relación al grupo de estudiantes, este lo conforman quince chicos de undécimo año los cuales oscilan entre los quince y los dieciséis años. La mayoría de ellos ha estudiado toda la educación de tercer ciclo y diversificada en la institución. De igual forma, es importante resaltar que estos estudiantes son el primer grupo que experimenta y lidera la implementación de este programa de estudio en la institución.

3.3 Fuentes de información

En el proceso de recolección de datos, se buscó diferentes medios como fuentes de recolección de información de tipo conceptual, técnico y estratégico que facilitaran las herramientas y los instrumentos para elaborar, guiar, constatar y validar el objeto de estudio. Para la elaboración de este trabajo de investigación se hizo uso de documentos primarios en su gran mayoría tales como libros electrónicos, monografías, artículos científicos, revistas académicas y documentos oficiales del Ministerio de Educación Público dado la veracidad que proporcionan al proceso investigativo por ser datos que provienen de primera mano.

3.4. Categorías de análisis

La elaboración de los instrumentos usados para recolectar la información del trabajo de campo se realizó usando como punto de referencia y criterio las categorías de análisis desde los siguientes enfoques:

3.4.1 El discurso del docente y su función como herramienta de mediación pedagógica

El discurso pedagógico es definido como herramienta mediadora del proceso escolar. Bernstein (1985) se refiere al discurso pedagógico al referir lo siguiente:

Este puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes. La producción de un orden, por medio del discurso, puede determinarse, entonces, mediante la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales (I. Sobre el discurso)

El discurso pedagógico ejercido por el docente cumple las siguientes funciones según Halliday (1978):

Reguladora (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales. Esta función se evidencia en el discurso pedagógico como instrumento de control, para modificar o regular la conducta de los demás. Es el caso cuando el docente le pide a los estudiantes el seguir las instrucciones que se indican.

- 1- **Interactiva** (“yo y tú”): para involucrar otras personas. Esta función utiliza el lenguaje como medio para relacionarse o establecer relaciones con los demás.
- 2- **Personal** (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo. Esta función usa el lenguaje buscando manifestar la individualidad con el fin de exponer y afirmar la propia personalidad o rol frente a los demás.
- 3- **Heurística** (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior. Esta función se expresa como instrumento para indagar e investigar la realidad y aprender sobre las cosas.
- 4- **Informativa** (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes. Esta función expresa el medio para transmitir mensajes, dar o explicar información.

Interrogantes

- . ¿Cómo el discurso docente, entendido este como herramienta de mediación pedagógica, favorece entonces el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes del programa de Bachillerato Internacional?
- ¿Cómo contribuye el discurso pedagógico del docente en el proceso de aprendizaje de un estudiante que hace parte de la comunidad BI para alcanzar el perfil de un estudiante líder?

3.4.2. La mediación pedagógica como puente de acción hacia un discurso modelador de liderazgo

Contreras (1995) define la mediación pedagógica de la siguiente manera:

Esta, constituye una actividad diseñada intencionalmente para el logro de una meta u objetivo, en la que uno o un grupo de estudiantes interactúan –directa o indirectamente- con el docente. De ahí que la tarea docente está definida por los propósitos que se persiguen con la interacción profesor-alumnos y por las características particulares que dicha interacción adquiere, en términos del papel que se le asigna a los participantes -profesor y alumnos-, en el logro de una meta u objetivo (p. 5)

La mediación pedagógica se entiende como las acciones que realiza el docente en el aula que facilitan la construcción de un conocimiento significativo mediante la relación bilateral entre docente y estudiante.

Contreras (1995) propone tres modelos de mediación pedagógica: Transmisión Pasiva, Escuela Activa y Reconstrucción del Conocimiento.

A. Transmisión Pasiva

Transmisión de información y conocimiento de forma unilateral por parte del docente mediante un modelo conductista de estímulo-respuesta. *El conocimiento debe ponerse en la cabeza de los estudiantes.*

- a. **Rol del docente:** único proveedor del conocimiento. Estimula, refuerza y evalúa. Él repite y hace repetir; corregir y hacer corregir.
- b. **Rol del estudiante:** pasivo, recibe, repite y reproduce la información y el conocimiento dada por el docente. Es considerado una tabla rasa. El estudiante imita, atiende, corrige la instrucción del docente.
- c. **Proceso educativo:** se centra en la enseñanza, el mostrar e instruir. El aprendizaje es de carácter acumulativo, sucesivo y continuo. Los planes y programas de estudio son esenciales y se desarrollan con precisión y detalle. Es una interacción directa entre docente y estudiante.
- d. **Metodología docente:** exposición meramente oral y visual por parte del docente. Se promueve el uso de metodologías instruccionales que guíen paso a paso las conductas esperadas.

B. Escuela Activa

A diferencia del modelo pasivo, este favorece la acción mediante la experimentación. Ayuda al estudiante a desenvolverse en la medida de sus capacidades. Contreras (1995) señala lo siguiente:

La interacción docente tiene como propósito promover la manipulación y experimentación por parte de los alumnos, ya que se plantea que para que el conocimiento resulte efectivo, debe sustentarse en el testimonio de la experiencia. (p.8).

- a. **Rol del docente:** está al servicio del educando. Promueve, guía y apoya el aprendizaje para que el estudiante se prepare para la vida de forma espontánea. Escucha de forma activa al estudiante para así poderlo guiar.
- b. **Rol del estudiante:** es el elemento fundamental del proceso educativo pues él mismo construye su propio conocimiento.

- c. **Proceso educativo:** el programa es solo un medio para contribuir al desarrollo del estudiante. Los contenidos escolares se contextualizan con aspectos de la vida y la cotidianidad y los cuales van desde lo simple y concreto hasta lo complejo y abstracto. El programa pasa a un segundo plano pues ya no se enfoca en alcanzar contenidos sino en el desarrollo de habilidades mediante contenidos del interés del estudiante.
- d. **Metodología docente:** el aprendizaje incluye acción por lo que se aprende haciendo. Permite al estudiante pensar y actuar de forma autónoma. Parte de la observación, el trabajo, el hacer y experimentar con información auténtica de la vida y contexto. El estudiante es escuchado y sus intereses son tomados en cuenta como punto de partida para la experimentación.

C. Reconstrucción del Conocimiento

Se fundamenta en teorías del desarrollo del pensamiento y la cognición humana.

- a. **Rol del docente:** es un mediador cultural. Tiene el rol de motivar, propiciar el desarrollo del pensamiento del estudiante.
- b. **Rol del estudiante:** se le reconoce como portador de un conocimiento previo.
- c. **Proceso educativo:** se fundamenta en dos formas de aprendizaje: significativo y mecánico. El primero busca construir desde el conocimiento que ya posee el estudiante, también llamado conocimiento previo. El segundo se refiere a esos conocimientos que ya están dados o definidos dado su naturaleza científica.
- d. **Metodología docente:** se aprende por descubrimiento y recepción, sin embargo, se da y facilita entre la construcción docente-estudiante. Contreras (1995) indica al respecto:

En el aprendizaje por descubrimiento el contenido no se da, sino que tiene que ser descubierto por el estudiante antes de ser asimilado, en tanto que el aprendizaje receptivo se le presenta al estudiante todo el contenido que va a ser aprendido, en su forma final (p.10).

La utilización de cualquier de estos dos métodos depende de la naturaleza de la materia, de la etapa del proceso de aprendizaje y el nivel del desarrollo evolutivo del estudiante. Por otro

lado, la formación de los conceptos cotidianos se aprende mediante la experimentación empírica donde se compara para encontrar diferencias y similitudes. Se favorece el pensamiento científico no sólo mediante el hacer, sino que este hacer debe de incluir el factor de comprensión auténtica en donde los saberes sean capaces de deducirse, inducirse, aplicarse, reconstruirse y volverse a construir.

Interrogantes

- ¿Cómo es la relación mediática del profesor con sus alumnos y cuáles son las respuestas que obtiene a ésta?
- ¿De qué manera esta relación mediática incide en la participación y el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Identifica el profesor los aspectos de la mediática que favorecen la participación y el aprendizaje?

3.4.3 El liderazgo del educador de la comunidad BI y su discurso pedagógico

Por el contrario, para comprender el proceso educativo, sus participantes y dinámicas debe contemplarse en todo momento, no el protagonismo o la capacidad para direccionar, sino más bien la posibilidad que tienen los participantes de organizarse, de construir, de emitir opiniones y de generar acuerdos y acciones (Guevara, 2014, p. 53).

Desde la perspectiva de liderazgo educativo planteado por Guevara (2014), el liderazgo educativo obedece a las fuerzas del colectivo y la democracia de las prácticas discursivas para permitir que docentes y estudiantes encuentren en al acto educativo la oportunidad para desarrollarse o potencializar un conocimiento dadas las habilidades propias de cada individuo. Sin embargo, dicha interacción parte, no desde el consenso absolutista, sino desde el consenso donde cada miembro del proceso de enseñanza-aprendizaje ejecuta un rol esencial y protagónico dentro del sistema educativo pero que complementa la génesis de todo el sistema. El liderazgo educativo esta llamado entonces a transformar la realidad de los individuos para que estos transformen su realidad y la realidad social mediante el diálogo pedagógico como instrumento de búsqueda del conocimiento que parte desde la reflexión compartida y la praxis del sujeto pensante.

Habilidades de liderazgo

Se utilizan las siguientes habilidades de liderazgo como pilares o bases de la investigación:

Pensamiento crítico

Tamayo, Zona and Loaiza (2015) definen el pensamiento crítico tal y como se indica a continuación:

La enseñanza y el aprendizaje de principios, conceptos y teorías en los diferentes campos disciplinares pasan a un segundo plano, pues lo que se constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela. (p. 112).

Lograr entonces desarrolla esa habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes es responsabilidad del docente, pues es él quien posee la oportunidad en cada mediación pedagógica para modificar la pedagogía de forma que busque trascender lo inmediato para entrar a cuestionar, indagar y proponer formas de ver y aplicar la información académica de manera que se generen procesos de pensamiento complejos aplicables a la contextualización de los estudiantes en donde los estudiantes no solo reciban la información de forma bancaria, sino que cuestionen las causas, consecuencias, implicaciones y demás aspectos de la materia presentada para así generar conexiones de pensamientos entre diferentes ramas del saber y sus propias experiencias de vida.

Autonomía para tomar decisiones

¿Qué significa formar a los alumnos en la autonomía? Roaeducación (2013) define la autonomía o heteronomía escolar de la siguiente forma:

Partimos de la heteronomía o autoridad centrada en el educador, para llegar a la autonomía, en la que el alumno es artífice de su autoformación y responsable en su proceso de aprendizaje; se trata del paso de la moral establecida, de los moldes fijos, de la pasividad y receptividad, de la norma, guía e imposición a un nuevo paradigma donde pasamos a un enfoque donde se comparten las responsabilidades y donde el alumno va asumiendo protagonismo, donde surge la posibilidad de crecer con mayor libertad y espíritu crítico, implicado y activo. (párr.2)

Esto es, la educación de la era del conocimiento es una educación para la era del aprendizaje en donde el proceso deje de definirse de forma unilateral para ser de forma bilateral en donde el proceso se enfoque más en el aprendizaje del estudiante que en la enseñanza del estudiante, por lo que implica que el docente modele las clases con base en los conocimientos previos del estudiante y por medio de los modelos de inteligencias y ritmos o metodologías de trabajo para lograr completar la tarea mientras se hace una construcción colecta de nuevos saberes.

Toma de decisiones por parte de los estudiantes

Gómez (2011) indica que “la toma de decisiones es un proceso intencional que combina el análisis de la información, la confrontación de alternativas, la valoración de las opciones y, finalmente, la toma de la decisión (p. 2).

Interrogantes

- ¿Cómo alcanzar dicha educación basada en el valor de la reflexión, la indagación, la investigación y la resolución de problemas?
- ¿Puede el docente modelar perfiles de liderazgo en esa práctica comunicativa del discurso?
- **¿Qué significa formar a los alumnos en la autonomía?**
- **¿Cómo puede el docente favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes?**
- ¿Qué acciones entonces se deben erigir como prácticas pedagógicas que desarrollen un modelo de mediación educativa basado en el liderazgo?
- ¿Qué representa o implica el liderazgo en el ámbito educativo del programa BI?

3.5. Técnicas de recolección de datos

Dado la naturaleza explorativa e inductiva de la investigación en el contexto natural donde acontece el objeto de estudio, se prosiguió a utilizar dos técnicas de recolección de datos tales como la observación no estructurada de tres clases en tres diferentes momentos y materias y entrevistas semiestructuradas o abiertas a cinco de los docentes que imparten el programa del BI en la institución y al grupo de estudiantes. Dentro de las entrevistas, se implementó la evaluación de experiencias personales de los docentes y del grupo de estudiantes BI.

3.5.1 Observación no estructurada

El propósito de la observación exploratoria de carácter no estructurada y abierta fue acercarse al espacio donde se desarrolla el objeto de estudio de esta investigación sin intervenir en la dinámica de las clases sino como mero espectador para lograr así nutrir la postura epistemológica del investigador, tales como su entendimiento y las concepciones recolectadas de la literatura sobre el tema a desarrollar buscando constatar de manera fehaciente cómo la estructura y contenido del discurso del docente trabaja como instrumento facilitador de habilidades de liderazgo en los estudiantes. En esta línea, Campos y Martínez (2012) define la observación desde la siguiente perspectiva:

La forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica. (p. 49)

La observación se desarrolló a tres clases de tres de los cinco profesores entrevistados. Cada observación tuvo una duración de cuarenta minutos cada una. En dicha observación se contó con el consentimiento previo del docente. El objeto de la observación fue el discurso implementado por profesor como herramienta de mediación pedagógica.

3.5.2. Entrevista semiestructurada a los profesores BI

La entrevista semiestructurada se aplicó a cinco docentes de la institución los cuales son los pioneros en la implementación del programa BI en la institución donde se llevó a cabo el estudio. Para efectos de adquirir un muestreo de información veraz, se prosiguió a grabar las diferentes entrevistas contando con el previo consentimiento de la persona entrevistada. Estas se realizaron en las aulas de los docentes durante un período donde estos no impartían clase.

Dichas entrevistas cumplen la tipología de semiestructurada, pues el investigador desarrolló una guía de preguntas abiertas previa a la entrevista. Estas estaban enfocadas en el tema del discurso del docente como instrumento facilitador de habilidades de liderazgo en los estudiantes. De igual forma, durante el desarrollo de la entrevista, el investigador hizo preguntas adicionales de carácter aclaratorio para así dirigir la entrevista hacia las categorías de análisis establecidas.

3.5.2.1 Entrevista semiestructurada a los estudiantes BI

En relación con esta técnica grupal de interacción e introspección, esta se desarrolló durante treinta minutos y un grupo de quince estudiantes de undécimo año los cuales son los pioneros en ser el primer grupo de estudiantes que está tomando el Bachillerato Internacional en la institución en cuestión. La investigadora comenzó la entrevista grupal presentándose y explicando la razón de dicha entrevista. Posteriormente, se usaron tres preguntas de opinión como base para recolectar la información: ¿por qué escogieron ser parte del programa de BI?, ¿qué diferencias encuentran entre la enseñanza y aprendizaje del programa académico y el programa de BI?, ¿qué habilidades sienten que han desarrollado? Así mismo, se les hizo preguntas relacionadas con sus perspectivas frente a la práctica metodológica y discursiva de sus docentes, por lo que la entrevista siempre estuvo modelada por la investigadora.

3.6. Cronograma

Tabla 1

Cronograma

	Feb 2018	Mar. 2018	Abr. 2018	May 2018	Jun. 2018	Jul. 2018	Ago. 2018	Set. 2018	Oct. 2018	Nov. 2018	Dic 2018	Ene. 2019	Feb. 2019	Mar. 2019
Exploración temática del tema: Análisis de 12 fichas bibliográficas	■	■												
Elección y delimitación del tema y su población meta	■													
Objetivo general y específico			■											
Definición del Problema de estudio			■	■	■									
Antecedentes			■											
Justificación			■	■										
Estudio del contexto			■											
Entrega del Capítulo I				■										
Aprobación del TFG ante el CGA						■								
Recolección y análisis de información para desarrollar el Marco Teórico							■							
Entrega Capítulo I y II							■	■						
Técnicas e instrumentos para el TFG									■	■				
Categorías de análisis									■	■	■			
Aplicación de instrumentos en la institución											■			
Características de los sujetos del TFG											■			
Investigación cualitativa y fases												■		
Triangulación de datos													■	
Análisis de datos													■	■
Entrega Marco Metodológico														■

Fuente, Elaboración propia, 2019

Capítulo IV

4.1 Análisis de la información

Después de aplicados los dos instrumentos propuestos, se prosiguió a clasificar, interpretar y analizar la información de lo cual se llega a las siguientes conclusiones; sin embargo es importante aclarar que los nombres reales de los profesores han sido cambiados para resguardar su anonimato.

4.1.1. El discurso del docente y su función como herramienta de mediación pedagógica

- Los estudiantes reflejan un sentido de indagación en el que demuestran empoderamiento y autonomía de su propio proceso de aprendizaje, ya que como se evidencia en las entrevistas, cuestionan a sus docentes y piden una justificación de lo presentado por ellos: “algunos chicos decían que qué tan palpable era ver una evidencia de la evolución, entonces yo les decía, está bien, levántese y este, en el extremo inferior de su columna está el coxis que es una prueba de su evolución”. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018). Esto es, los estudiantes del programa BI asumen el mismo rol modelado por el docente, quien media mediante una pedagogía de la pregunta para así entrar ellos mismos a cuestionar la palabra del docente en miras de construir una dialogicidad desde la indagación en miras de buscar argumentaciones de peso que contribuya a la constatación, corroboración y la adopción de una posterior postura frente a la información presentada, pues como cita Bernstein (1985) a Foucault (1972) “el discurso no es el lugar donde la subjetividad pura surge; es un espacio de posiciones y de funciones diferenciadas para los sujetos” (I. Sobre el Discurso).
- La acción discursiva está encausada en hacer de la pregunta o la duda emitida y elaborada por el docente el motor generador de un pensamiento crítico. Esto es, el docente BI debe de hacer de su metodología discursiva una producción intencional y premeditada en donde las preguntas estén elaboradas de una forma que encausen y generen procesos de pensamiento cognitivo de orden superior donde la contrastación, comparación, inferencia, reflexión, evaluación, entre otros, generan un aprendizaje constructivo en lugar de prescriptivo. Bernstein (1985) señala lo siguiente:

El sujeto no produce el sentido de manera libre por medio de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce (I. Sobre el Discurso).

- En las diferentes entrevistas realizadas, se evidencia una patrón en el uso de un lenguaje en donde la figura de la metáfora y de ejemplos contextualizados de lo explicado por el docente son usados como estrategias de comunicación con fines metodológicos para graficar lo teórico desde un contexto real y de la praxis diaria del estudiante para así hacer del conocimiento una información significativa y que logre la metacognición en el estudiante, ya que como mencionaba uno de los docentes entrevistados, “puedo poner los chicos a analizar un gráfico, los puedo poner preguntas abiertas, los puedo poner a interpretar e inclusive la rúbrica que uno utiliza les da el chance de que ellos jueguen con su conocimiento, verdad, que empiecen a hacer conexiones con otros temas a la hora de discutir una pregunta” (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).
- El discurso mediático del docente refleja una negación de hacer de este un manejo de la palabra bajo un rol de poder y control pues se refleja un discurso de carácter democrático y de producción autónoma, pues favorece procesos de comunicación bilateral en donde los estudiantes y docentes se cuestionan mutuamente desde una relación de construcción de conocimiento por medio de la palabra hablada, además que el docente asume una actitud conciliadora y receptiva al desvirtuar la indagación del estudiante a la palabra del docente como una falta de respeto. Bernstein (1985) postula lo siguiente:

Dado que los discursos sociales tales como el Discurso Pedagógico han sido producidos como mecanismos de poder y de control simbólico para las posiciones (o reposiciones) de sujetos dentro de órdenes específicos, podemos asumir que el régimen de su producción implica relaciones sociales de producción específicas entre agentes, entre discursos y entre agentes y discursos. (I. Sobre el Discurso).

Esto es, los docentes BI entrevistados reflejan una antítesis de la heteronomía del discurso al posibilitar los momentos comunicativos de indagación tanto del docente hacia el estudiante, como del estudiante frente a lo presentado por el docente. Consecuentemente, esa misma relación de construcción dialógica bilateral le permite al docente cuestionar sus propias creencias o construcciones argumentativas con base en los aportes de los estudiantes, pues como se menciona en una de las entrevistas, “vieras que me ha pasado entonces son cosas que uno no espera, de momento hay que tener cuidado porque no por el hecho de que uno sea docente tiene que dar entender que la razón uno la va a tener porque no es así. Si no, por ejemplo, hace poco me pasó justo con el tema de evolución que me decían: profe, es que eso no existe, es sólo una teoría más. Yo decía sí, eso es cierto, es una teoría más. Lo que yo le decía a esta estudiante está bien, su punto es válido y nos permite enriquecer el proceso y yo le decía: lo que yo quiero que usted entienda es que no hay que cerrarnos a una sola teoría porque de una u otra forma aunque usted no esté de acuerdo con la evaluación le va a generar argumentos para que usted pueda debatir por qué su teoría es cierta y no como rechazar las demás teorías que más bien le permiten agarrar argumentos para llegar y apropiarse cada vez más del tema y así decir por qué su teoría tiene la razón” (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).

- El diálogo bilateral es practicado de forma regular y continua en las clases, pues el rol del docente pasa de ser un dictador de materia a una persona que promueve la indagación, debido a que comprende que el conocimiento es una construcción colectiva y en la que docentes y estudiantes construyen de forma integrada.

El simple hecho de que yo por ejemplo tenga la capacidad de que mis estudiantes sean partícipes del proceso y que yo no tenga la verdad absoluta donde la criticidad y cuestionarse sea válido y no llegar y decir: no porque tengo que ver este contenido ya es una ventaja enorme.(s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).

4.1.2 La mediación pedagógica como puente de acción hacia un discurso modelador de liderazgo

- Se practica un modelo pedagógicamente comunicativo basado en la escucha activa, la negociación, y la autonomía del estudiante para plantear propuestas de trabajo o el desarrollo de proyectos. Murcia y Puín (2015) señalan lo siguiente:

Partir de la idea de retornar al sujeto es partir de la base de su reconocimiento como interlocutor válido; sujeto capaz de generar acuerdos por entendimiento mutuo, gracias a su autonomía y, un sujeto capaz de argumentar sus acciones por medio de la ética del discurso en ambientes de interacción dialógica. (p. 145).

Los estudiantes asumen responsabilidad de su proceso de aprendizaje al tomar decisiones sobre el qué y el cómo desarrollar un proyecto. Uno de los profesores entrevistados añadió lo siguiente: “Ahora es más humanista, más constructivista, se considera más al estudiante de acuerdo a su método de aprendizaje verdad, antes era como esta es la única forma y así se va a hacer y punto”. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018). Murcia y Puín (2015) añaden lo siguiente:

El sujeto, entonces, actúa lingüísticamente, en aras de entenderse con los demás, y para ello se establecen algunas pretensiones de validez como la inteligibilidad, la verdad, la veracidad y la rectitud. Así, el entendimiento mutuo busca un acuerdo que logre (dentro de la comprensión que se dé) un saber compartido, donde la confianza sea bilateral y, por ende, la correspondencia que se despliega entre unos y otros. Un sujeto como interlocutor válido ha de hacerse entender, decir algo, con ingenuidad (autenticidad) y respetando las normas comunicativas vigentes y universales aplicables en cualquier contexto (pp. 152-153).

- Se evidencia entonces una transición de una mediación basada en la heteronomía donde los estudiantes son percibidos como agentes pasivos del proceso de aprendizaje y los cuales no poseen conocimientos previos dado que la educación es entendida como enciclopédica y prescriptiva, pues el docente y el libro son los poseedores del conocimiento. Se trasciende entonces a una pedagogía de la autonomía, ya que las entrevistas dejaron evidenciar cómo los docentes tienen claro que ellos deben facilitar una ética del discurso en donde los estudiantes desarrollen habilidades tales como la indagación, ser buenos comunicadores, reflexivos, balanceados, solidarios y que desarrollen la habilidad de tomar decisiones, pues estas fueron características mencionadas por la gran mayoría de los profesores entrevistados. “Primero, que ellos se autoconozcan, o sea que si yo les digo a ellos tienen que hacer tal

cosa, es permitido que me digan: *¿puedo hacer de esta otra forma?* No el hecho de que no quiero hacerlo sino cómo puedo hacerlo que se puedan conocer y que tengan la capacidad de tomar decisiones, de que en ocasiones por ejemplo les digo tienen tres planes para hacerlo, tres opciones para hacer un trabajo, como generación van a elegir cómo hacerlo”. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018). (H., Zúñiga, comunicación personal, 13 de noviembre del 2018). Murcia y Puín (2015) destacan lo siguiente:

Un sujeto así formado, no será educado en la escuela con acciones estratégicas e instrumentales sino con acciones comunicativas; no será educado con prácticas heterónomas emanadas del sistema o cuyas acciones han sido orientadas por esquemas del sistema, sino formados autónomamente a través de prácticas autónomas; sujetos formados gracias a acciones logradas por la interacción dialógica desde los procedimientos de la ética discursiva. (p. 145).

- Los estudiantes tienen interiorizada la evaluación por test como la única herramienta que valida el aprendizaje por lo que ellos mismos se han visto enfrentados a la necesidad de cambiar de paradigma de aprendizaje.

Al principio si fue como chocante para los chicos porque se empezó a implementar lo que era el aprendizaje basado por proyectos y antes no existía, antes era sólo exámenes. A los chiquillos eso fue como un choque porque sentían que no hacían nada en clase, pero cuando se daban cuenta si estaban aprendiendo montones y ya comenzaron a darse cuenta que no era la importancia de sólo el contenido sino también el desarrollo de habilidades y destrezas. Lo han ido apropiando (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).

Esto es, la prueba estandarizada no necesariamente evalúa memoria sino que es la metodología y estrategia de la redacción de los ítems hecha y mediada por la acción del docente, más la habilidad que se les pide que los estudiantes apliquen, lo que marca la diferencia entre la evaluación como medición de la capacidad para memorizar y reproducir contenido inerte o en su defecto, para medir el nivel de aplicabilidad de los contenidos por

parte de los estudiantes para generar conocimiento aplicable basado en el desarrollo de habilidades de pensamiento superiores.

Por ejemplo puedo poner los chicos a analizar un gráfico, los puedo poner preguntas abiertas, los puedo poner a interpretar e inclusive la rúbrica que uno utiliza les da el chance de que ellos jueguen con su conocimiento, verdad, que empiecen a hacer conexiones con otros temas a la hora de discutir una pregunta. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).

El docente BI entonces está llamado a modelar, con la ayuda de la mediación pedagógica, para que sus estudiantes construyan y desarrollen nuevas formas de conocimiento para alcanzar un conocimiento pertinente a sus realidades personales y sociales. El programa BI confronta entonces los viejos y fosilizados paradigmas mentales del mismo profesorado para cuestionar sus prácticas de mediación docente y así buscar instaurar un nuevo orden de ideas, pensamiento y accionar del cómo se debe actuar en el aula para garantizar el desarrollo de habilidades críticas y de un pensamiento crítico y autónomo.

4.1.3 El liderazgo del educador de la comunidad BI y su discurso pedagógico

- Una de las entrevistas reflejó una creencia viciada del concepto de liderazgo pues se hace la analogía de líder con un dictador que impone su punto de vista por encima del libre albedrío de las personas o que, por el contrario, es la única persona encargada de manejar una situación. “Todavía soy yo la líder en mi clase. Yo pienso que debe ser siempre igual, o sea, a pesar de que la política de BI es una política que el chiquillo sea así extrovertido y que pueda hablar yo pienso que igual no se puede perder de vista el hecho que estamos en un proceso educativo donde el profesor tiene obligatoriamente el deber de tener un liderazgo más allá, una situación cualquiera que se presente en la clase de índole complicada, el profesor tiene que tener el liderazgo, no quiere decir que ellos no puedan opinar y decir pero en cuanto el tema en sí, pero en cuando a control de clase, el profesor debe de tener el liderazgo” (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018). Se hace importante entonces desmitificar la idea de liderazgo centro en el estudiante como un sistema faltante de disciplina, orden y estructura pues pareciera que el asociar al estudiante como líder es asociarlo con dejarlo hacer desde su libre y desproporcionado albedrío.

- Se modela habilidades de manejo del tiempo, planificación y ejecución de proyectos promoviendo entre otras cosas la autonomía y toma de decisiones. “Es ponerlos a ellos a tomar el liderazgo y jamás hacerlo nosotros. Ahorita si hemos visto la necesidad de guiarlos más de la mano porque no saben cómo hacerlo con el objetivo que aprendan a hacerlo y después que ellos lo hagan solitos”. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018). Un estudiante BI debe desarrollar la habilidad de la autonomía para autorregular sus obligaciones y su tiempo.
- El programa de CAS (Creatividad, Acción y Servicio) se posiciona como un pilar promotor de habilidades de autonomía, toma de decisiones, pensamiento crítico, creatividad, entre otras, pues busca que los estudiantes apliquen y reflejen las habilidades y conocimientos adquiridos y desarrollados durante las clases mediante proyectos, que más que ser inertes por estar solo escritos en papel, se busca implementarlos y desarrollarlos de forma vivencial. De igual forma, este programa deja reflejar el sentido de responsabilidad social pues muchos de los proyectos se desarrollan con estudiantes de otros niveles y hasta se proyecta a otras comunidades, como lo es el recoger regalos para un hogar de ancianos. Se busca aplicar el conocimiento aprendido y proyectarlo a la comunidad estudiantil y la sociedad.

Una profesora agrega lo siguiente respecto al programa CAS:

Es muy importante para IB porque termina como de complementar en su aplicación realmente lo que ellos están viendo en la clase y de verdad fomenta la parte solidaria del estudiante, el tener conciencia de las cosas éticas, globales, enfrentarse a otras comunidades, experimentar lo que es realmente salir de las aulas. Los lleva a otra experiencia de desarrollo personal”. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).

- Una docente se identifica a ella misma como líder por su honestidad y apertura hacia la opinión de sus estudiantes así sea diferente a la suya. Esta manera directa de decir las cosas sirve como modelaje para que los estudiantes desarrollen esa habilidad. “si le estamos fomentando a ellos las habilidades, los atributos que se le pide como estudiantes, el docente tiene que modelarlos”. (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).
- El grupo de profesores ha asumido con compromiso y liderazgo el riesgo y reto del programa BI, pues desde un año antes de comenzar a implementarlo, el grupo de profesores

se agrupaban en reuniones colaborativas para buscar estrategias para la implementación efectiva y eficaz del programa.

Las reuniones colaborativas de este año han estado marcadas por un gran sentido de cooperación y deseo de aprender pues son conscientes que, aunque sean docentes, aún tienen mucho que aprender y son ellos mismos los que se retroalimentan entre sí en busca que mejorar el proceso y en el proceso.

Uno de los profesores entrevistados añadió lo siguiente:

Al principio hubo mucha resistencia, le voy a decir, hay profesores que llevan acá mucho tiempo de estar trabajando entonces hacer ese brinco en donde era, en donde el docente era quien dominaba al estudiante, ahora el estudiante es partícipe de su proceso, si a algunos les ha costado el cambio, pero igual lo están intentando” (s.n., comunicación personal, 13 de noviembre del 2018).

Belmonte, Cabrera y Moreno (2018) citan a Becerra y Sánchez (2011) para indicar lo siguiente respecto al liderazgo educativo:

El liderazgo es entendido por los expertos como una facultad de las personas, que poseen unas características individuales y peculiares que propician el seguimiento y cambios actitudinales del grupo que le rodea, con la finalidad de conseguir que el grupo ofrezca el máximo rendimiento en cada una de las acciones propuestas. Los líderes son capaces de transformar y concebir cada problema en el camino como un nuevo reto y oportunidad para marcar la diferencia con otros grupos de trabajo. (p.3)

Con esta actitud demostrada por los docentes, se deje entrever actitudes de apertura al cambio y la innovación, actitudes que se reproducen en la actitud asumida por el docente en su liderazgo pedagógico dado que asume el reto como parte de una oportunidad de aprendizaje ya se concibe la enseñanza como un proceso activo más que terminado.

Referencias

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2018). Ley Fundamental de Educación 2160. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427
- Bados López, A., y García Grau, E. (2014). Resolución de problemas. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>
- Belmonte, J. L., Cabrera, A. F., y Guerrero, A. J. M. El liderazgo efectivo en los centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34195/33744>
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15). Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=HACIA+UNA+TEORIA+DEL+DISCURSO+PEDAGOGICO*+Basil+Bernstein+...&btnG=
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55170101.pdf>
- Cabrera Cuevas J. (2003). Educational discourse in the classroom. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 7-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55170101.pdf> <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>
- Cabrera, Mario. (2015). La Educación: Fermento de la Esperanza. *Revista Vectores de Investigación* (10), pp. 187-204. Recuperado de <https://doaj.org/article/d5cb2ac83dcd4c5e863bb131055ab2d4>
- Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de [/articulo?codigo=3979972](#)
- Cejas, A. (2009). Gestión Educativa. *Integra Educativa*, 2(3). pp. 215-.231. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Correa de Urrea, A., Álvarez, A. y Correa, S. (s.f.) La Gestión Educativa: Un Nuevo Paradigma. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lgestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (2ª reimp.). Madrid: Nárcea.
- De Oca, I. C. M. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre?. *Revista educación*, 19(2), 5-15. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452>
- Eduardo Padilla Beltrán, J., Lizette Vega Rojas, P., y Armando Rincón Caballero, D. (2013). Concepto de autonomía y colaboración para la formación en TIC del docente en educación superior. *Academia y Virtualidad*, 6(2), 34-55. Recuperado de <https://una.idm.oclc.org/login?url=https://una.idm.oclc.org>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Gómez, H. M. R. (2011). Toma de decisiones. *Recuperado de: http://dearade. udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1150/mod_resource/content/1/Competencia_Toma_de_Decisiones.pdf.*
- Guardia de Viggiano, N. (2009). Lenguaje y Comunicación. *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*, 25, 1-128. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040441.pdf>
- Halliday, M. A. (1978). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica USA
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Horn, A., Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=61290633&lang=es&site=ehost-live>
- Manghi, D. y Badillo, C. (2015). Semiotic Modes in the Pedagogic Discourse of History: a Semiotic Potential for Mediation in Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(2), 157-172. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a02>
- Mejía Escobar, N., López Padilla, M. G., y Valenzuela González, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-178. Retrieved from <https://una.idm.oclc.org/login?url=https://una.idm.oclc.org>

- Nuñez, V. (s.f.) El Leguaje y la Comunicación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14700390/helvia/sitio/upload/TEMA_1_EL_LENGUAJE_Y_LA_COMUNICACION.pdf
- Padilla, J. C. M., y López, J. G. P. (2015). La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. *Análisis*, 47(86 (En-Ju)), 141-174. Recuperado de DOI 10.15332/s0120-8454.2015.0086.07
- Ramírez, R. M. M., y Quero, V. D. (2016). Concepciones del Proceso de Mediación Pedagógica de los Docentes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. *INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA REVISTA DEL CIEGC*, (4). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/download/4240/2441>
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. Pearson educación.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2016). Líderes escolares, un tesoro para la educación. Bases del liderazgo en educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>.
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios públicos*, 14(31). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>
- Sacristán, J. G., Martínez, C. R., Llavador, F. B., Enguita, M. F., Santome, J. T., Arroyo, M. G. y Linuesa, M. C. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden. *UNIrevista*, 1(3), 1-12. Recuperado de <http://www.tutores.escasto.ipn.mx/mariogerardoricardo/files/2012/02/LIDERAZGO-TRANSFORMACIONAL-EJEMPLO4.pdf>
- Segura, A. M. H., y Davis, L. E. F. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 37-48. Recuperado de <file:///C:/Users/paula/Downloads/Dialnet-MediacionPedagogicaParaLaAutonomiaEnLaFormacionDoc-4112483.pdf>
- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN. ALGUNAS CATEGORÍAS CENTRALES EN SU ESTUDIO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2). Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)6.pdf)

Tarabay, F. (2010). *El Contexto Afectivo de la Comunicación Docente en el Aula Universitaria. Compendium*. 13(24), pp. 41-59. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=59353483&lang=es&site=ehost-live>

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio. Barcelona: Octaedro.

Van Dijk, T. (2005). *Ideología y Análisis del Discurso. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 10 (29), pp. 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%El%20lisis%20del%20discurso.pdf>

Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C., y Aldunate Ruff, N. (2017). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87-104. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23431>

Anexos

Anexo 1

Maestría en Gestión en Educación con Énfasis en Liderazgo
Universidad Nacional
Instrumento de Recolección de Información
Entrevista Semiestructurada

Objetivo: El propósito de esta entrevista es recolectar información que permita al entrevistador recolectar información sobre su tema de investigación en la maestría de gestión en educación con énfasis en liderazgo.

Agradezco su disposición, tiempo y veracidad de información para completar este instrumento.

Edad: _____

Tiempo trabajando en la institución: _____

Tiempo de trabajar como docente BI _____

Años de experiencia como docente: _____

Materia que imparte: _____

Guía de preguntas

1. El lenguaje y su función cognitiva como discurso pedagógico

- A. ¿Qué tipo de comunicación verbal y no verbal utiliza para mediar sus clases?
- B. ¿Cuáles son algunas de esas frases que todos los docentes siempre usamos en clase y que siempre las estamos repitiendo?
- C. ¿Qué tipo de comunicación maneja usted en sus clases, bilateral o jerárquica?
- D. Explique dos estrategias de como favorece usted ese tipo de comunicación en la mediación pedagógica
- E. ¿Se permite usted escuchar y considerar que los estudiantes presenten sus argumentaciones así no correspondan al mismo punto de vista que usted les plantea?, ¿cómo lo hace y cuál es su justificación al respecto?
- F. ¿Qué fortalezas tiene su estilo de comunicación en las clases?
- G. ¿Qué debilidades tiene su estilo de comunicación en las clases?

- H. ¿Cómo puede el docente modelar perfiles de liderazgo en la práctica comunicativa del discurso? ¿Qué estrategias utiliza para modelar su clase?

La gestión educativa como puente de acción hacia el liderazgo

- A. ¿Cómo ayuda usted a transformar la vida de sus estudiantes a personas con un perfil BI?
- B. ¿Qué habilidades de liderazgo promueve usted en el aula? Liste 3 y justifique su respuesta.
- C. ¿Quién asume el liderazgo en la clase? ¿Cómo?
- D. ¿Describa una clase suya?
- E. ¿Se reconoce usted como un educador formador de líderes?, ¿cómo y por qué?
- F. ¿Cómo define usted su rol como educador BI?, ¿Cómo contribuye usted al desempeño de ese rol? Mencione 3.
- G. ¿Cómo define usted el rol del estudiante BI?
- H. ¿Qué amenazas y qué aciertos encuentra usted en la formación de líderes a nivel del aula?

2. Discurso pedagógico y liderazgo del educador de la comunidad BI

- A. ¿Cómo favorece usted que los estudiantes construyan sus propios juicios de valor sobre algunos de los conceptos o ideas desarrolladas en clase?
- B. ¿Esta su discurso pedagógico intencionalmente construido para enseñar habilidades de liderazgo a sus estudiantes?
- C. ¿Cómo cree usted que influye su ideología personal en su discurso pedagógico en el aula?
- D. ¿Es el liderazgo un discurso intuitivo o explícito?
- E. ¿Cómo inspira a los alumnos a hacer preguntas, a perseguir sus aspiraciones personales y a marcarse objetivos?

Notas:

Anexo 2

Aplicación de instrumentos de recolección de información

Fecha: noviembre 14, 2018

Tipos de técnica utilizada: Entrevista semiestructurada

Número de estudiantes: 15

Duración de la entrevista: 30 minutos

Nota: Es la primera generación de BI en la institución

Ideas y frases dichas por los estudiantes:

1- ¿Cómo se sintieron frente al cambio de académico a BI?

- Extraño
- Asustados
- Vamos a ser la primera generación
- Era el beneficio
- Las habilidades que desarrollamos
- Los profes estaban preparados
- Todos escogimos la modalidad de *Bussiness Management*
- No perdía nada intentando
- Salimos más preparados: enseñan a ser líderes, a cómo hacer investigaciones, cómo pensar críticamente, pensar desde la perspectiva de los demás.

2- ¿Cómo medían sus profesores las clases?

- Las cosas que hacemos las clases y los test. El profe ya indaga, que piensan, resuélvalo ud, los test piden sus puntos de vista.
- Las clases son más dinámicas: ya no es sólo leer.
- Ya no es lo que está en el libro.
- Leer y poner en práctica, compararlo con experiencias de la vida real.
- Los profesores nos cuestionan como pensamos y por qué otras personas pueden pensar diferente.
- Nos hacen entender del por qué las personas piensas de la forma que ellos piensan.
 - No hace más tolerante.

- A conocer lo que está pasando en el mundo, asuntos globales, lo obliga a leer más sobre temas globales, y como eso influye en lo que hacemos, es informarse.
- Hay más proyectos y actividades afuera del aula.
- Hay proyectos interdisciplinarios en donde un mismo tema se aborda desde la perspectiva de dos diferentes materias (biología e inglés: medio ambiente, grupos migratorios).
- En los proyectos, el subtema a investigar no es asignado por el profesor pues cada estudiante hace una propuesta. Cada uno escoge la propuesta con base a un tema (biología: medio ambiente)
- En el proyecto de Biología e Inglés, se presenta la propuesta a los niveles de 6,7, 8 y cada estos estudiantes se inscriben en un proyecto para así ser partícipes del desarrollo del proyecto liderado por los estudiantes de BI.
- Otro proyecto se desarrolló sobre el tema de migración de animales y humanos entre las clases de Biología y estudios sociales. Los estudiantes hicieron entrevista a migrantes del cole para conocer su experiencia y en la clase de biología los estudiantes escogían una especie de animales de una lista que el profesor tenía para así estudiar el proceso migratorio de dicha especie.
- El enfoque es la investigación. Ya no es sólo un tema. Es una pregunta, desarrollar la pregunta, indagar, hacer citas. Tienen un tutor que lo guía sobre el tema. Van más afondo en el tema.
- El profer académico da mucha teoría, sólo él habla, son tradicionales, se molestan si uno los indaga. Se enfocan en lo que dice ese libro y así hacen que los estudiantes entiendan la materia.
- El profesor BI indaga a los estudiantes, los estudiantes analizan la materia, no se las da. Los profesores interactúan más con los estudiantes, preguntan qué piensan ellos.
- Los mismos profesores instan a que los cuestionen a ellos ya que la opinión puede ser diferente a la de ellos. Tienen una mentalidad más abierta. Ven el libro sólo como una perspectiva, pero toman la perspectiva o metodología de otras fuentes o de otras personas. Vayan más al fondo en el tema.
- Los profesores ya escuchan más, son más atentos a lo que tenemos que decir. La relación es muy buena, siempre nos impulsa a que hablemos.

Hay una excepción con una profesora: Hace que nos escucha, pero no. Impone su opinión, corta, no cuestiona el por qué nosotros pensamos así.

3- ¿Cómo la nueva metodología y el programa ha facilitado la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades?

- Están aprendiendo a ser más tolerantes, ver la perspectiva de otros. Entender a otro. Comunicarse con otros.
- Ahora es más fácil comunicarse, tiene en cuenta la perspectiva del otro.
- Entienden al otro a través de la escucha activa, escuchando a la persona, su punto de vista para comprender.
- Han aprendido a hablar para resolver problemas. Tratar de evacuar dudas y llegar a soluciones sin llegar a un conflicto mayor.
- Comunicarse correctamente: respetuosamente, defendiendo nuestro punto, no atacando.

Anexo 3

Técnica # 2 – Entrevista Semiestructurada

Número de profesores entrevistados: 5 de 9 profesores de BI

Nota: las entrevistas fueron grabadas con la autorización previa del entrevistante.

Entrevista # 1

Profesor de biología

Años laborando en el ICS: 3

Años de experiencia laboral en educación: 4

Transcripción general de la entrevista grabada:

Entrevistadora: ¿Qué tipo de comunicación verbal y no verbal utiliza usted para mediar sus clases?

Entrevistado: Utilizamos muchas metáforas principalmente en biolo, como para haciendo analogías, ir haciendo relaciones y contextualizando lo que ellos viven.

Entrevistadora: ¿Cómo contextualizando lo que ellos viven?

Entrevistado: Por ejemplo, cuando hablamos de evolución que fue el tema más reciente, verdad, entonces este, algunos chicos decían que qué tan palpable era ver una evidencia de la evolución, entonces yo les decía, está bien, levántese y este, en el extremo inferior de su columna está el coxis que es una prueba de su evolución.

Entrevistadora: ¿Vos siempre utilizas la contextualización?

Entrevistado: Trato de hacerlo, entonces cuando veíamos ingrediente de concentración en biología, lo que hacía era que les explicaba que la radiante de concentración va desde donde hay más concentración hacia donde hay menos concentración de sustancias, entonces lo que hacía era que, por ejemplo, cuando estábamos en clase teníamos más chicos dentro de la clase y sonaba recreo entonces los chicos comenzaban a salir al patio entonces estamos a favor de la radiante de concentración porque había más en las aulas y afuera donde había menos chicos.

Entrevistadora: ¿Y siempre la contextualización lo incluís en tus clases o sólo esporádicamente?

Entrevistado: Trato de incluirlo en la clase siempre y cuando el tema sea como fácil para comparar entonces trato de hacerlo.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de comunicación se da en tú clase? Si yo le pregunto a los estudiantes: qué tipo de comunicación promueve el profesor: ¿bilateral en donde él es el que habla y ustedes escuchan, jerárquica o democrática?

Entrevistado: Yo siento que ellos dirían que es multidireccional porque todos hablamos; sin embargo, uno como docente uno sabe que no es así, en que hay momentos en que sólo soy yo que estoy hablando, dando el tema y otros momentos en donde son ellos los que están haciendo las preguntas, es como parte del proceso. Si hay clases en las que son muy participativas y hay otras clases en las que no en donde uno más bien lanza preguntas en el aire para que ellos contesten.

Entrevistadora: ¿Cómo fue el proceso de cambio en la institución? ¿Cómo era antes, como es después, ahora?

Entrevistado: Ahora es más humanista, más constructivista, se considera más al estudiante de acuerdo a su método de aprendizaje verdad, antes era como esta es la única forma y así se va a hacer y punto. Al principio si fue como chocante para los chicos porque se empezó a implementar lo que era el aprendizaje basado por proyectos y antes no existía, antes era sólo exámenes. A los chiquillos eso fue como un choque porque sentían que no hacían nada en clase pero cuando se daban cuenta si estaban aprendiendo montones y ya comenzaron a darse cuenta que no era la importancia de sólo el contenido sino también el desarrollo de habilidades y destrezas. Lo han ido apropiando. Pero si estamos tratando de irlos moldeando poco a poco porque ya el sistema conductista, si bien es cierto en ocasiones es necesario, ya en la totalidad del proceso ya no es nada funcional más con la tecnología de por medio.

Entrevistadora: ¿Y cómo sintieron los profesores ese cambio?

Entrevistado: Al principio hubo mucha resistencia, le voy a decir, hay profesores que llevan acá mucho tiempo de estar trabajando entonces hacer ese brinco en donde era, en donde el docente era quien dominaba al estudiante, ahora el estudiante es partícipe de su proceso, si a algunos les ha costado el cambio, pero igual lo están intentando.

Entrevistadora: Además de los proyectos ¿qué otras cosas hay?

Entrevistado: Dependiendo de la naturaleza de la materia, se mantiene ya sea que sólo proyecta que también sea también examen. En mi caso que es biología, se mantiene proyecto y teoría. No puedo dejar de lado, omitir una evaluación sumativa porque requiere una base teórica

fuerte y a veces con el proyecto no siempre queda como evidenciada. Sé que en inglés trabajan más en proyectos y que se basa más en *papers* de redacción de ensayos y *proposal* y todo el asunto. En cambio, en biolo, tenemos proyectos interdisciplinarios, laboratorios y tenemos también las pruebas.

Entrevistadora: ¿Cómo ha cambiado ahora la elaboración o redacción de las pruebas ahora que estás en BI? ¿Es diferente o ha cambiado?

Entrevistado: Claro, en mi caso yo también trabajo con el MEP pero en un nocturno entonces uno nota la diferencia abismal que hay entre la redacción del examen del MEP versus bachillerato internacional porque por ejemplo puedo poner los chicos a analizar un gráfico, los puedo poner preguntas abiertas, los puedo poner a interpretar e inclusive la rúbrica que uno utiliza les da el chance de que ellos jueguen con su conocimiento, verdad, que empiecen a hacer conexiones con otros temas a la hora de discutir una pregunta, mientras que en los otros contenidos, por ejemplo en la otra área en el MEP es más al grano, explique esto y punto y punto se acabó.

Entrevistadora: ¿No hay conexiones con otros temas?

Entrevistado: Exacto. Entonces por ejemplo yo les puede preguntar que expliquen a partir de una imagen cual es el proceso evolutivo de una especie, o les puedo decir, a partir de un gráfico o una etiqueta nutricional cuáles son las medidas correctas que ellos deberían consumir, mientras que con el ministerio tengo que explicar, tengo que preguntarles que es evolución y punto o tengo que preguntarles que es una molécula y para qué sirven y se acabó entonces la parte de aplicabilidad de pierde.

Entrevistadora: Cuando un estudiante piensa diferente a vos y se cierra y tiene un punto de vista diferente, ¿cómo afrontas vos eso en clase?

Entrevistado: uh, vieras que me ha pasado entonces son cosas que uno no espera, de momento hay que tener cuidado porque no por el hecho de que uno sea docente tiene que dar entender que la razón uno la va a tener porque no es así. Sino por ejemplo, hace poco me pasó justo con el tema de evolución que me decían: profe, es que eso no existe, es sólo una teoría más. Yo decía sí, eso es cierto, es una teoría más. Lo que yo le decía a esta estudiante está bien, su punto es válido y nos permite enriquecer el proceso y yo le decía: lo que yo quiero que usted entienda es que no hay que cerrarnos a una sola teoría porque de una u otra forma aunque usted

no esté de acuerdo con la evaluación le va a generar argumentos para que usted pueda debatir por qué su teoría es cierta y no como rechazar las demás teorías que más bien le permiten agarrar argumentos para llegar y apropiarse cada vez más del tema y así decir por qué su teoría tiene la razón. Entonces es como lo que yo les digo. Como no generar, está bien creer una creencia o tener una ideología fija pero no desechar las demás sino también como agarrar y poder, por ejemplo, en el campo de las ciencias saber de todo siempre nos va a generar mayor capacidad de contraste que es como uno de los puntos básicos que ocupamos en ciencias.

Entrevistadora: ¿La fuente primaria de ustedes sería el libro o tiene otro recurso?

Entrevistado: Nosotros usamos el libro porque es el esquema que está pidiendo ahora BI, es como la materia para el examen, pero siempre que generamos contraste no usamos el libro.

Entrevistadora: Y eso de contraste como metodología, lo utiliza el profesor o lo utiliza BI

Entrevistado: Lo utilizan la mayoría de profes de la institución, no solamente BI, no es apegarlo sólo a lo que diga el libro sino ir más allá, busquemos más información porque el libro no tiene la verdad absoluta. El libro tiene los contenidos que hay que estudiar para bachillerato pero si hay un contenido que del todo nos interesa y no está ahí, podemos ir más allá.

Entrevistadora: ¿Qué fortalezas sentís que tenés como profesor BI?

Entrevistado: Uh, es que son un montón. Si yo hago un contraste entre lo que veo cuando tengo que dar clase en la noche versus lo que hago cuando estoy aquí son muchísimas. El simple hecho de que yo por ejemplo tenga la capacidad de que mis estudiantes sean partícipes del proceso y que yo no tenga la verdad absoluta donde la criticidad y cuestionarse sea válido y no llegar y decir: no porque tengo que ver este contenido ya es una ventaja enorme. El sólo hecho, he tenido por ejemplo problemas no con la directora sino con otros compañeros en el otro colegio porque parte de mi metodología al dar clases que yo les pongo: realicen un resumen y siempre está el chiquillo que dice: yo no quiero hacer un resumen y yo le digo: haga lo que usted quiera, a usted le funciona mandar un audio de WhatsApp con la materia, hágalo, si a usted le sirve hacer un mapa conceptual, hágalo, al fin y al cabo yo me tengo que adaptar a su método de aprendizaje y cuando uno les dice eso en el nocturno se les vuela la cabeza, explotan, como que no entiendo qué está pasando y con otros profes genera roce. El hecho que yo acá

pueda hacer trabajos interdisciplinarios es riquísimo porque me da la capacidad de que los chicos vean que biología no es sólo el libro de texto. Eso es una ventaja muy grande que tiene bachillerato internacional, o sea, que permite que el estudiante tenga una visión más cosmopolita de todo lo que está ocurriendo y ven las materias como un solo universo y no como planetas alternos, no como ver universos diferentes, sino que todo en sí es un ente de verdad que con BI se logra que sea íntegra.

Entrevistadora: ¿Qué habilidades de liderazgo promovés vos en el aula y cómo?

Entrevistado: Primero, que ellos se autoconozcan, o sea que si yo les digo a ellos tienen que hacer tal cosas, es permitido que me digan: *¿puedo hacer de esta otra forma?* No el hecho de que no quiero hacerlo sino cómo puedo hacerlo que se puedan conocer y que tengan la capacidad de tomar decisiones, de que en ocasiones por ejemplo les digo tienen tres planes para hacerlo, tres opciones para hacer un trabajo, como generación van a elegir cómo hacerlo.

Entrevistadora: ¿Vos les das las opciones?

Entrevistado: Aha, a veces que tengan también la capacidad de generar sus propios grupos de pares para trabajar y en ocasiones más bien decirles hoy no van a trabajar en grupos pares, yo les voy a asignar grupos. Todo lo que es la autogestión y la resolución, el simple hecho de decirle a los chiquillos: resuelvan.

Entrevistadora: ¿Resolución de problemas?

Entrevistado: Aha, cuando dicen: *no traje el libro*. Si no traje el libro no pasa nada, es cuestión de ellos, entonces: resuelva. Busque a ver qué hace: resuelva. Esos tres segundos donde empiezan a procesar qué es resuelva ya comienzan a chispiar, a buscar, *ok voy a buscar el libro en internet, voy a sacarle copia, me presta el suyo, tal vez este en audiolibro*, cosillas así. Comienzan a hacer líneas de conexión.

Entrevistadora: ¿Vos crees que tu discurso pedagógico está intencionalmente estructurado para enseñar habilidades de liderazgo a tus estudiantes?

Entrevistado: No, yo siento, bueno... la gente dice que el líder nace, verdad, que no se hace, verdad, bueno, mucha gente dice eso, yo considero que en ocasiones más bien, eh, también se puede ir trabajando. Yo no siento que mi discurso esté redireccionado a hacia una posición de liderazgo a los estudiantes, siento que más bien ya viene en ellos, en ellos les cala si lo pueden tomar o no, siempre les doy como oportunidades y les digo, vea chicos ustedes tienen la opción

de elegir esto, esto y esto y si van a comenzar a por ejemplo a cuestionar, entonces traten de que cuestionen con fundamento, no sin fundamento. No siento que este generando, que directamente este generando posición de liderazgo, sino que más bien les doy herramientas para que eventualmente lleguen a resolver conflictos, quizá de alguna forma se activa. Ya si eventualmente a ellos les funciona como la parte de liderazgo, todo bien, al rato sí está funcionando como liderazgo y yo no lo estoy dando cuenta pero yo no siento que este liderando ese tipo de habilidades, siento que lo que estoy haciendo simplemente, haciendo lo que me gusta, que en este caso es dar clases, pero no siento que esté posicionado en generar esa habilidad de liderazgo en ellos o no, si trato que ellos se adueñen del proceso y que sean ellos quien resuelvan, quien propongan, verdad y en ocasiones no siempre se logra con todos pero trato de irlos involucrando en la gran mayoría.

Entrevistadora: ¿Qué es liderazgo para vos?

Entrevistado: Siento que cuando uno habla de liderazgo , siento que es un concepto sumamente subjetivo, para mí cuando uno habla de liderazgo es como tener un guía, pero la línea entre liderazgo y manipulador es muy delgada entonces aquel quizá me promueva llegar a ser mejor sin que cambie mi discurso ni que se meta en mi línea de pensamiento y me haga pensar como esa persona que es quizá donde le digo que no siento que mis clases estén como en esa posición, verdad porque como docente uno también se vuelve como un modelo y a veces el criterio que emite tiene peso para ellos y les cambia su forma de pensamiento entonces quizá en biología al ser tan vivencial últimamente, les puede generar también esa vinculación y cambiar esa línea de pensamiento y esa no es la idea, también trato como de poco a poco lo que yo les doy a ellos en la materia no les afecte a ellos a la hora de tomar o cambiar su ideología. Se confunde la manipulación con el liderazgo. El líder no tiene por qué involucrarse en su línea de pensamiento, o sea, se la puede enriquecer pero no puede jalarlo para que uno piense como esa persona. Eso es lo que yo trato menos en la clase, de que no piensen igual que mi porque uno ya tiene muchos conflictos como para que ellos también los tengan.

Entrevista # 2

Profesora que imparte: CAS (es orientadora vocacional)

Años laborando en el ICS: 4

Años de experiencia laboral en educación: 4

Transcripción general de la entrevista grabada:

Entrevistadora: ¿Qué perfil debe de tener un docente BI?

Entrevistado: Tiene que tener mentalidad abierta, es lo primero, ser bastantes flexibles en el pensamiento, estar dispuestos a conocer del mundo, a entender que uno no tiene la verdad absoluta sino que si le estamos fomentando a ellos las habilidades, los atributos que se le pide como estudiantes, el docente tienen que modelarlos y ese es el atributo del perfil del estudiante, nosotros también lo debemos de tener como docentes, verdad que es como estar indagando, ser buenos comunicadores, ser reflexivos, balanceados, solidarios, o sea, todos esos atributos que se les piden a ellos y e les está desarrollando en el proceso de los dos años, nosotros también tenemos que tenerlo, modelarlo y fomentárselo en todas las clases. Eso es lo que yo veo que nos tenemos que enfocar el docente muy fácil cae en como que ya sabe todo y que ya tienen años de hacerlo de esta forma entonces el IB viene a romper todos esos esquemas para los docentes.

Entrevistadora: ¿Qué hacen ustedes como institución para garantizar que el docente cumpla con ese perfil BI?

Entrevistado: Lo que nos ha ayudado mucho es tener reuniones colaborativas del personal IB, ha sido algo cultural desde año y medio antes de empezar el programa y quizá ese respeto que se le tiene a esas reuniones y a ese proceso ha sido muy rico porque es de capacitación entre nosotros, de compartir con docentes que quizá tienen más experiencia en el IB en otros ámbitos o en otros colegios y tener esa oportunidad nosotros también, verdad, ha sido como clases para nosotros en algunos momentos en los que también nos tenemos que cuestionar todo, o hacernos preguntas si estamos haciendo bien hasta acá o aprender cosas nuevas entonces creo que esa es una de las formas porque de lo contrario cada uno lleva su propio camino como desarrollo profesional pero en colaboración, esas reuniones semanales que tenemos como equipo nos ayuda mucho para eso. También el tener trabajos interdisciplinarios nos ayuda mucho porque aprendemos de otros estilos de otros profesores y esto también nos reta o rompe nuestros esquemas.

Entrevistadora: ¿Cómo es la evaluación en BI?

Entrevistado: Bueno, es que es diferente que el sistema regular por ejemplo las bandas que es del uno al siete, que es más de producción, que existen pruebas internas y pruebas externas pero eso cada materia lo tiene definido. Tienen prueba 1, prueba 2, ya tienen asignado lo que deben de hacer.

Entrevistadora: ¿En qué consiste el programa CAS?

Entrevistado: Es una de las materias troncales del programa, va por las siglas de creatividad, actividad y servicio Es un requisito de graduación de los estudiantes, se trata que durante los dieciocho meses del programa, los estudiantes están trabajando en algún aspecto de desarrollo personal y servicio a la comunidad. Desarrollan proyectos o experiencias que sean de creatividad, actividad o servicio, o combinadas y tienen que demostrar que siguen las etapas para hacer un proyecto y cumplir los resultados de aprendizaje. Es muy importante para IB porque termina como de complementar en su aplicación realmente lo que ellos están viendo en la clase y de verdad fomenta la parte solidaria del estudiante, el tener conciencia de las cosas éticas, globales, enfrentarse a otras comunidades, experimentar lo que es realmente salir de las aulas. Los lleva a otra experiencia de desarrollo personal.

Entrevistadora: ¿Qué significa el aspecto de ser buenos comunicadores?

Entrevistado: Yo creo que es un reto para todos a nivel general porque creemos que somos buenos comunicadores y tal vez no pero mucho es la expresión. También en CAS que ellos tienen que reflexionar cada vez que hagan un proyecto, no lo puede dejar nada más ahí. Entonces esas reflexiones tienen que mostrar lo que vivieron y esa expresión, digamos nosotros hemos visto un faltante ahí que sus reflexiones son muy básicas a lo que ellos pueden o vivieron entonces esa es la comunicación, la expresión de lo que pasaron para poder ponerlo de forma escrita, oral, contarlos en una grabación, tener criterio para manejar una conversación y de ese tipo. Esas son cosas que nosotros vamos desarrollando en ellos.

Entrevistadora: ¿Cómo es preguntar de forma diferente?

Entrevistado: Si, que no tenga respuesta si y no, verdad, o sea, que vayan más allá. Que en la hora que uno formula la pregunta no les dé a ellos la opción que sea respuesta corta.

Entrevistadora: ¿Cómo promovés habilidades de liderazgo?

Entrevistado: Tiene mucho porque ellos deben de desarrollar proyectos. Ejecutar ha sido el reto para ellos. Presentan sus proyectos muy bonitos, pero a la hora que tiene que ir a hacerlo eso ha sido algo que les ha costado. Trabajar ese proceso de ejecución, de llevar a cabo, ahí queda, no lo hacen y si uno no los presiona no. Ha sido de sentarlos por ejemplo a organizarse, a hacer un Excel de un plan de trabajo de cómo se hace un proyecto, se pone un cronograma, se ponen responsables, entonces una clase fue sacarla para eso, entonces gestión el tiempo. Diferentes habilidades que tienen que ir desarrollando para ejecutar los proyectos. Es ponerlos a ellos a tomar el liderazgo y jamás hacerlo nosotros. Ahorita si hemos visto la necesidad de guiarlos más de la mano porque no saben cómo hacerlo con el objetivo que aprendan a hacerlo y después que ellos lo hagan solitos.

Entrevistadora: ¿Cómo definís a un líder? ¿Qué es un líder en la comunidad BI?

Entrevistado: Sabe hacia dónde vamos y logra llevar a su equipo hacia ese objetivo sin hacerlo por la persona o por el grupo. Es guiar hacia el mismo camino y ayudarle a las personas que desarrollen esas habilidades que ellos necesitan para llegar a ese lugar.

Entrevista # 3

Materia que imparte la profesora: Business Management (también directora de secundaria)

Años laborando en el ICS: 10

Años de experiencia laboral en educación: 24

Transcripción general de la entrevista grabada:

Entrevistadora: Para usted, ¿qué es un líder?

Entrevistado: Es el que motiva, el que logra que las personas que están a tu cargo se desarrollen

Y sean autosuficientes que tengan iniciativa, que puedan ellos sentirse parte del equipo, que sientan mucha colaboración que sientan que tengan esa libertad que puedan aportar y bueno el líder es el rol del docente de ahora es simplemente un mentor, que este guiando pero realmente no tomando de manera casi dictatorial se hace esto y se hace esto sino más bien sea en consenso, validar opiniones, que si hay momentos que sí hay que tomar ciertas medidas pero es circunstancias muy específicas pero ya en general el trabajo para que funcione si considero que tiene que ser mucho de trabajo en equipo, que se sientan validados, que sus aportaciones son tomadas en cuenta, que sea una construcción en conjunto.

Entrevistadora: ¿Cómo favorece usted que sus estudiantes desarrollen esas habilidades de liderazgo?

Entrevistado: Siempre les doy espacio para discusión, para hablar, escuchar sus opiniones, si en algún momento se presentara una situación en donde el profesor tradicional da una directriz, más bien yo lo que hago es un consenso de sus compañeros, qué opinan ustedes, si su compañero tiene una oportunidad. Los involucré en esa toma de decisión y valido sus opiniones. Cuando estamos frente a un proyecto y un estudiante viene con una iniciativa diferente a como yo estaba planteando, yo no me cierro, sino que los escucho y si veo que el proyecto es viable y al final voy a lograr los objetivos que me había propuesto, si lo van a lograr haciendo modificaciones, yo los dejo, yo les doy esa iniciativa y creatividad. Que entre ellos mismos se pongan las reglas de cómo quieren trabajar, que se pongan roles y que esos roles se roten, que hayan roles que todos participen y eso les da una sensación de empoderamiento de lo que están haciendo.

Entrevistadora: ¿Cómo describiría su comunicación en el aula?

Entrevistado:trato que sea participativa, que sea una comunicación de ambas partes, me gusta mucho que ellos opinen, que sean parte de. Parte de la comunicación es también el saber escucharlos. A veces no necesita uno decir mucho sino realmente escucharlos y dejar que sean ellos los que realmente tomen el liderazgo de la conversación, no siempre tienen que ser uno. Yo trato que mi participación no exceda de veinte minutos a menos que sea algo necesario, tal vez me tomaré una lección, pero trato que la mayor parte del tiempo se de ellos. Que construyan su propio conocimiento.

Entrevistadora: ¿Cuáles habilidades de liderazgo promueve más en el aula?

Entrevistado: Te tengo que ser sincera, no es que yo vaya pensando en algo en específico sino que yo trato de que sea en conjunto, el trabajo en grupo, el aprender a negociar, ese aspecto de llegar a un consenso un acuerdo el poder negociar. El aprender a escuchar, aprender a aceptar las opiniones de los demás aunque no necesariamente yo esté de acuerdo. Ayudarles a ellos con esa mente y que dejen de un lado por un momentico lo que yo creo sino tratar de escuchar a la otra persona y entender su punto de vista y en conjunto sacar conclusiones.

Entrevista # 4

Materia que imparte la profesora: matemáticas

Años laborando en el ICS: 14

Años de experiencia laboral en educación:

Transcripción general de la entrevista grabada:

Entrevistadora: ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con BI comparado con el académico?

Entrevistado: Lo primero es que es el primer año BI para el colegio, para ellos y para mí es completamente nueva. No obstante, hubo un poco de rechazo al principio con respecto a lo que era el BI porque no conocíamos era una educación tradicional pero cuando entramos y fuimos a la capacitación me di cuenta que era exactamente lo que yo hacía o sea que yo hice lo que era profesora BI y no me había dado cuenta, porque si me gustan las clases que haya orden y haya disciplina pero me gustan las clases dinámicas, donde el estudiante tenga preguntas, donde él pueda indagar, pueda buscar y venir a decirme: profe, por qué, y eso es lo que se busca, que el chiquillo no se quede sólo con lo que uno dice, simplemente que él busque y vaya más allá de lo que realmente es. Se sabe que matemática es materia medio complicada que no es una materia donde se puede tirar al piso, donde pueden hacer veinte cosas que necesitamos obligatoriamente un currículum cumplirlo porque son evaluaciones externas que no depende de lo que ellos quieran decir sino de temas aprendidos literalmente, pero he logrado que ellos se interesen en la materia, que les guste y que a pesar que lo ven difícil, insistan e insistan.

Entrevistadora: ¿Cómo promueve que los estudiantes indaguen?

Entrevistado: Si yo ya sé que voy a ver un contenido entonces yo le digo a ellos, bueno les tiro algo para que ellos comiencen a preguntarse referente al contenido. Qué es, para qué se utiliza, quién fue el que descubrió tal cosa, quién es Pitágoras, y les digo será que sí es cierto, porque creen todo que está en internet, ustedes buscaron otra fuente, de qué fuente, para que ellos vayan pensando que no todo lo que ven o leen es cierto, que tienen que buscar fuentes importantes donde sean veraces.

Entrevistadora: Para usted, ¿qué es un líder?

Entrevistado: Puede ser positivo o negativo, no necesariamente una persona que da buen testimonio. Es una persona que logra llevarse consigo a todos para el lado donde él quiere, no es una persona que va adelante, va junto, en el bulto. No voy adelante, voy dentro. Yo soy la coordinadora del departamento de matemática. Yo no voy diciéndole a ellos eso es lo que hay que hacer, yo les digo, yo creo que es esto, qué creen ustedes y si tienen alguna opinión trato de llevarlos a mi manera de ver porque para eso soy la líder, pero teniendo en cuenta la opinión de ellos, qué sienten, no es simplemente síganme porque yo voy adelante.

Entrevistadora: Entonces, ¿en el aula usted practica lo mismo?

Entrevistado: Ellos se llevan muy muy bien conmigo, y no hay diferencias en cuanto a eso siempre hay un respeto, evidentemente hay una jerarquía porque ellos saben que soy una persona que no pueden llegar hasta ciertos límites pero sí sienten la confianza de llegar a decirme porque saben que no hay una crítica destructiva sino constructiva, opciones, el líder dice voy con ustedes, no delante de ustedes.

Entrevistadora: ¿Cómo es una clase suya?

Entrevistado: Anteriormente yo les dije a ellos, ellos me traen alguna duda, alguna, casi siempre espero que traigan diferentes opiniones para entonces hacerlos pensar, no pero por qué fulano dice lo otro, entonces empiezo con ese tipo de investigación hasta que logro introducir el tema. Me gusta que la matemática sea no un simplemente es así porque sí sino un para qué y por qué, por qué surgió, por qué se da, para qué lo van a utilizar en la vida práctica, entonces más bien comienzo hablándoles sobre un problema de la vida cotidiana donde se utilice ese tipo de materia de contenido.

Entrevistadora: ¿Cuáles habilidades de liderazgo cree usted que favorece su mediación pedagógica?

Entrevistado: Lo primero es entender que ninguno tiene 100% a razón de lo que dice, siempre hay algo en lo que pueden estar equivocados. Hay siempre líderes natos que uno los dice, este no es otra cosa, pero los que están rezagados para el liderazgo entonces ahí es donde yo ataco esa posibilidad que se haga notar, señalar los aspectos positivos para que lo tengan más en cuenta, darle como fuerza para que él sienta que sí, que vale, que y tiene posibilidades.

Entrevistadora: ¿Quién tiene el liderazgo en su clase, usted o los estudiantes?

Entrevistado: Yo, todavía soy yo la líder en mi clase. Yo pienso que debe ser siempre igual, o sea, a pesar de que la política de BI es una política que el chiquillo sea así extrovertido y que pueda hablar yo pienso que igual no se puede perder de vista el hecho que estamos en un proceso educativo donde el profesor tiene obligatoriamente el deber de tener un liderazgo más allá, una situación cualquiera que se presente en la clase de índole complicada, el profesor tiene que tener el liderazgo, no quiere decir que ellos no puedan opinar y decir pero en cuanto el tema en sí, pero en cuando a control de clase, el profesor debe de tener el liderazgo.

Entrevista # 5

Materia que imparte la profesora: inglés

Años laborando en el ICS: 2

Años de experiencia laboral en educación: 21

Transcripción general de la entrevista grabada:

Entrevistadora: ¿Qué experiencia tenés con IB?

Entrevistado: Bueno, es la segunda vez que doy IB, en otro colegio

Entrevistadora: ¿Qué diferencia encuentra entre enseñar en BI y académico?

Entrevistado: Es que depende porque en los lugares que he trabajado siempre he tenido mucha libertad de montar el Currículo como yo quiero basado en destrezas, entonces la verdad siempre ha sido muy IB. Hasta que yo me entrené en IB fue hasta que me di cuenta que yo siempre había sido un IB teacher. Que el estudiante sea el centro, que marque su ritmo, que el estudiante escoja la opción del trabajo con el que se sienta más cómodo y ha sido mucho de prueba y error. Lo que yo hago es que uso una unidad de temática, desde hace muchos años yo uso esas preguntas, essential questions, la idea es que vayan más allá de reconocer, memorizar, identificar y que más bien logren contrastar, analizar, evaluar, criticar.



EL DISCURSO DOCENTE

Herramienta de Mediación Pedagógica

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación para el Trabajo
Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo

Proyecto

El discurso docente como herramienta de mediación pedagógica

Elaborado por:

M. Ed. Paula A. Martínez

Tabla de Contenidos

1.Descripción	4
2. Objetivos	7
2.1 Objetivo General	7
2.2 Objetivos Específicos	7
3. Justificación	7
4. Procesos de la dirección de proyectos	8
4.1 Integración del proyecto	8
4.1.1 Fase Inicial	9
4.1.2 Fase de planificación	9
4.1.3 Fase de ejecución	14
4.1.4 Fase de cierre	23
5. Gestión del Alcance del Proyecto	25
6. Gestión del tiempo del proyecto	27
7. Gestión de los costos del proyecto	29
8. Gestión de la calidad del proyecto	29
9. Gestión de los Recursos Humanos	30
10. Gestión de las Comunicaciones	31
11. Gestión de los riesgos	32
12. Gestión de las adquisiciones	33
13. Gestión de los interesados	34
14. Validación	47
14.1 Resultados de la validación	48
Bibliografía	50
Anexo 1 - Propuesta Curricular	51
Fundamentación de la propuesta	51
Justificación del plan de formación	52
Objetivos	53
Objetivo General	53
Objetivos Específicos	53

Concepto de currículo asumido en la propuesta _____	53
Enfoque curricular asumido en la propuesta _____	55
Modelo de diseño curricular asumido en la propuesta _____	56
Nivel de concreción curricular de la propuesta _____	57
2do Nivel- Meso Currículo _____	57
3er Nivel- Micro Currículo _____	58
Perfil de la población a quién se dirige la propuesta _____	63
Referencias _____	65

1. Descripción

El acto educativo trasciende la mera transmisión de un conocimiento especializado el cual es tradicionalmente sistematizado en los programas de estudio curricular ya que este acto también incluye la modelación y formación de otros aspectos ocultos en el currículo y los cuales tienen igual o mayor relevancia en la formación académica, humana y cultural de los educandos puesto que estos aspectos implícitos y tácitos complementan la integridad del ser humano en sus habilidades para interactuar con su medio y los otros y el discurso pedagógico del docente es uno de esos conocimientos, pues como señalan Berstein y Díaz (1985):

El Discurso Pedagógico se considera, en este caso, un medio de recontextualización del conocimiento (teórico o común). Al actuar selectivamente sobre el conocimiento que debe transmitirse, al abstraerlo de sus condiciones de existencia y al reenfocarlo, el discurso pedagógico reenfoca la experiencia de los alumnos, es decir genera nuevas formas de relación social con, y nuevas posiciones en, el conocimiento. (La Recontextualización del Discurso).

Por lo anterior, este proyecto educativo se enfocó en identificar una de esas necesidades educativas tácitas pero significativas para intentar plantear un proyecto que la abarcara e intentará optimizarla. La necesidad que fue identificada surgió después de haber desarrollado un trabajo de campo bajo un modelo de investigación-acción.

En dicho trabajo se implementaron diferentes técnicas de recolección de información tales como la observación no participativa de tres clases en tres diferentes momentos y materias, entrevistas semiestructuradas o abiertas tanto a docentes como al grupo de quince estudiantes que conforman undécimo año.

La necesidad encontrada es entonces de carácter metodológico en relación a la estructuración semántica del discurso del docente en su mediación áulica para facilitar y posteriormente potenciar el desarrollo de habilidades de liderazgo en el grupo de estudiantes. Se evidenció que, aunque existe un intento de transición de una mediación basada en la heteronomía, los estudiantes aún siguen siendo percibidos como agentes pasivos del proceso de aprendizaje dado la educación enciclopédica y prescriptiva del docente y el libro.

Las entrevistas revelaron que, aunque los docentes tienen claro que deben de facilitar una ética del discurso en donde los estudiantes desarrollen habilidades tales como la indagación, ser buenos comunicadores, reflexivos, críticos, social y grupalmente solidarios y que desarrollen la habilidad para tomar decisiones, este conocimiento sólo se relega a un plano teórico pues la práctica mediática refleja la perpetuación de una metodología discursiva con rasgos heterónomos dado que el discurso sigue siendo en su mayoría dominado por el docente, o sea, de índole unilateral. Esto es, se sigue dejando poco espacio para la indagación por parte del docente hacia el estudiante y del estudiante hacia el docente para facilitar que la mediación pedagógica este permeada por una pedagogía de la pregunta la cual parte de un pensamiento crítico desde la autonomía en la construcción de conocimiento.

Esta necesidad fue entonces la génesis y materia prima del proyecto para entrar luego a planificar, sistematizar y aplicar una serie de actividades innovadoras que tuvieron como fin último fortalecer el discurso pedagógico del docente ya que el docente está llamado a hacer de su praxis pedagógica un proceso y accionar consciente, racional e intencionalmente pedagógico en relación al uso de cada uno de los elementos de su discurso como herramientas que faciliten la construcción epistemológica. Freire (2009) menciona lo siguiente al respecto:

La praxis pedagógica vista como el cuerpo sistemático de pensamientos, acciones y relaciones que dan significado y sentido a la vida del aula escolar, se va configurando en eje central para la enseñabilidad del ser desde una perspectiva crítica, proveyéndolo de herramientas que le permitan asumir su papel como sujeto de la historia. (p. 20)

Sin embargo, para garantizar la enseñabilidad desde una perspectiva de la crítica como habilidad de pensamiento transformador, el docente está llamado a re-pensar de forma intencional y sistemática su accionar mediático para garantizar el mejoramiento continuo que garantice la pertinencia de su pedagogía. Es entonces cuando este proyecto plantea una propuesta innovadora ya que como se menciona en Innovación Educativa de la Unesco (2016)

La innovación está fundamentada sobre el aprendizaje, en cuanto éste se encuentra ligado a la acción transformadora del mundo. Tiene un profundo sentido de cambio pues produce unas características que no se dan por generación espontánea. Estas deben ser organizadas y planificadas para que el espacio de innovación aprendizaje logre sus impactos en los múltiples ámbitos de la sociedad. (p. 11).

El docente de hoy en día está inmerso en una sociedad líquida en donde las variables constantes son la instantaneidad y el cambio y al ser la educación un factor intrínsecamente social, la práctica mediática del docente está sometida irremediabilmente a dicha instantaneidad y de ahí radica su necesidad de renovar sus prácticas por medio de la innovación de su propio ser y hacer docente ya que como se enuncia en Innovación Educativa de la Unesco (2016), la innovación “es la construcción de la capacidad humana de transformar, crear y recrear el mundo (p.11)” y como producto de dicha habilidad e intencionalidad de innovación, los docentes están llamados entonces no sólo a hacer cambios, ya un cambio no necesariamente se traduce o implica innovar, sino que trasciende el cambio para lograr procesos de transformación que genere un impacto en la siquis y praxis de la labor docente.

Por lo anterior, este proyecto propone propuestas y estrategias que buscan que el líder o lideresa docente busque descodificar la enseñanza del viejo paradigma reduccionista, unilateral y dictatorial de la enseñanza para así facilitar las herramientas y los contextos para que los estudiantes desarrollen las habilidades de seres críticos, autónomos, reflexivos y con el potencial para construir una nueva sociedad, deconstruir lo aprendido y entender la realidad desde un pensamiento sistémico mediante un modelo de índole bidireccionalmente democrático y diferenciado entre docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-docente-comunidad-mundo para finalmente hacer del acto epistemológico una construcción auténtica de ideas entretejidas entre esos múltiples agentes y en un contexto particular pues es precisamente la mediación áulica que ejecuta el docente el medio y fin para que esa reflexión crítica de los saberes se construya en conocimiento práctico mas no inerte o sin sentido, que es el resultado que se recoge de una enseñanza de modelo bancario y así hacer del acto educativo un acto para la paz y la liberación del paradigma de la simplicidad buscando formar un ser humano ciudadano de una sola ciudadanía planetaria y en donde las únicas fronteras sean nuestros propios pensamientos.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Conseguir desarrollar habilidades discursivas democráticas en los docentes como elemento de mediación pedagógica que promuevan el desarrollo de habilidades de liderazgo en estudiantes que cursen un programa de Bachillerato Internacional.

2.2 Objetivos Específicos

Determinar las áreas de oportunidad en la mediación discursiva pedagógica de los profesores BI.

Plantear un plan de trabajo para reforzar el desarrollo de estrategias discursivas mediáticas de los docentes BI.

3. Justificación

El abordaje discursivo que asume el docente en el acto de la oralidad comunicativa de índole pedagógica en el aula cuando se cumplen las funciones de argumentación, exposición, entre otras funciones discursivas, representa una carga semántica que moldea, canaliza, reta, motiva, somete, persuade y define los roles en la relación estudiante-docente, docente-estudiante. **2.2.3.** Evaluar la eficacia, efectividad y pertinencia del plan de trabajo y las metas alcanzadas en relación a los objetivos iniciales.

Es ahí donde radica la relevancia del discurso pedagógico como herramienta mediática para facilitar el desarrollo y la adquisición de habilidades de liderazgo.

Si se logra trascender la sistematización de los procesos discursivos y mediáticos de los docentes heterónomos donde el estudiante es concebido como una tabal raza y sus saberes previos y opiniones no son estipulados como conocimiento a la hora de presentar nuevos contenidos, pues son percibidos como agentes pasivos y meramente receptivos del conocimiento, el discurso mediático del docente contribuiría entonces de forma significativa en la construcción de un conocimiento democrático y menos bancario ya que los roles entre docente y estudiantes se verían reestructurados. Esto es, el estudiante sería concebido como ser activamente cognoscente y con un concomimiento previo del cual partir para construir nuevo concomimiento de forma autónoma siguiendo un modelo epistemológico constructivista. Sólo así entonces la educación contribuiría a la formación de un ser humano líder y responsable de su propio proceso educativo, de la construcción de su conocimiento, de su sociedad y realidad global.

Este proyecto educativo entonces está encaminado a que los docentes adquieran conciencia del poder discursivo como elemento implícito en el currículo y el cual ejerce una influencia significativa en la formación académica y axiológica para así identificar cómo su sistema discursivo reproduce un sistema heterónimo o por el contrario, cómo su discurso contribuye a la formación de líderes BI con las habilidades de pensamiento crítico, autónomos y la habilidad de tomar decisiones por ellos mismos para así ir adquiriendo y desarrollando la actitud y aptitud para atreverse a tomar riesgos por medio de la experimentación de nuevas estructuras discursivas mediante una estrategia basada en la prueba-error que les permita optimizar la intencionalidad de su discurso pedagógico y desarrollar la confianza de poder llegar a reestructurarse como agentes mediadores en la formación de estudiantes líderes.

4. Procesos de la dirección de proyectos

4.1 Integración del proyecto

El proceso de integración del proyecto consiste en la combinación y unificación de diferentes etapas o momentos en donde la esquematización del proyecto se nutre de los conocimientos adquiridos por medio del diagnóstico desarrollado del problema planteado o identificado, la investigación literaria, los instrumentos de recolección de información, la sistematización de una propuesta de índole ejecutiva como estrategia que refuerce el discurso pedagógico del docente, su planteamiento, monitoreo y una posterior evaluación de los alcances ya que como indica la *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013):

La Gestión de la Integración del Proyecto incluye los procesos y actividades necesarios para identificar, definir, combinar, unificar y coordinar los diversos procesos y actividades de dirección del proyecto dentro de los Grupos de Procesos de la Dirección de Proyectos (Gestión de la Interacción del Proyecto).

Esto es, la integración de las diferentes fases del proyecto facilita el entendimiento de su fin último y la garantía de que las diferentes estrategias y decisiones tomadas para la planificación, consecución, monitoreo y evaluación cumplan con una esquematización coherentemente conectadas entre sí para que el proyecto sea funcional y eficaz. A continuación, se enuncia cada una de estas fases:

4.1.1 Fase Inicial

La fase inicial incluye el planteamiento de un problema o necesidad, su comprensión y posterior delimitación, para así desarrollar un mejor entendimiento de su naturaleza, así como de las posibles aristas conceptuales y metodológica emergentes para así plantear un proyecto que responda a esa necesidad ya que como indica la *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013) “Estos procesos ayudan a establecer la visión del proyecto: qué es lo que se necesita realizar” (Gestión de la Interacción del Proyecto).

La necesidad encontrada entonces es de tipo curricular y de carácter metodológico, esto respecto al proceso de mediación discursiva del docente en su mediación áulica para facilitar y posteriormente potenciar el desarrollo de habilidades de liderazgo., específicamente en relación a la estructuración semántica. Esto es, los docentes BI saben que deben construir un discurso en donde los estudiantes desarrollen las habilidades enumeradas en el perfil de la comunidad BI, tales como la indagación, ser buenos comunicadores, reflexivos, críticos, social y grupalmente solidarios y que desarrollen la habilidad de tomar decisiones; sin embargo, el discurso está sistematizado de una forma que sólo perpetúa un comunicación unilateral pues es poco el espacio que se abre para promover una pedagogía discursiva de la pregunta y la indagación en donde se motive e inste al estudiante a pensar y construir conocimiento por sí mismo para así desarrollar dichas habilidades de liderazgo.

Es entonces cuando se hace necesario hacer un diagnóstico mediante la indagación teórica encontrada en la literatura académica sobre qué es el discurso pedagógico y sus implicaciones mediáticas, qué es la mediación pedagógica, identificar los conceptos de liderazgo educativo y de aquellas habilidades de liderazgo que se pueden modelar por medio del discurso pedagógico, específicamente la toma de decisiones, la autonomía y el pensamiento crítico; todo esto combinado con las directrices del programa del Bachillerato internacional.

Una vez hecha la revisión bibliográfica, se entra a la delimitación del tema a desarrollar en el proyecto y sus diferentes estrategias, métodos y actividades para llevarlo a cabo para así construir un panorama real de las actividades y recursos necesarios para su consecución.

4.1.2 Fase de planificación

Esta fase involucra un momento importante del proyecto dado que es en esta instancia donde se define la brújula y se traza el mapa a seguir. Esto es, se definen la visión del proyecto en forma de objetivo específico para luego desglosar los objetivos generales del proyecto ya

que esto permite definir las metas esperables para así centrar la atención y dirigir los esfuerzos en tomar decisiones respecto al planteamiento y diseño del plan de acción, así como a la fijación de plazos de tiempo para la ejecución de cada una de las etapas. Es por lo anterior que se plantea la siguiente serie de estrategias de trabajo como núcleo de este proyecto:

- La primera estrategia, *Viscos para adentro*, se plantea desde la estrategia de una charla introductoria la cual está dirigida para los cinco docentes BI que conforman el equipo meta de este proyecto. Dicha charla tiene como objetivo promover un proceso de introspección inicial en cada docente frente al manejo de su discurso áulico actual como herramienta de mediación pedagógica desde su contenido semántico y sistemático respecto al uso de la palabra por parte de los estudiantes: Esto es, el contenido, las veces y la duración en tiempo que el docente promueve para que los estudiantes hagan uso del discurso para plantear sus propias ideas, preguntas, dudas u otros.
- La segunda estrategia, *El poder de mi palabra docente*, se propone desde la estrategia de un taller de aprendizaje dirigido y experiencial. Este taller tiene como objetivo hacer una interrelación entre la teoría sobre la estructura dialéctica del discurso docente como herramienta de mediación pedagógica y su influencia para generar procesos en donde los estudiantes desarrollen habilidades de liderazgo tales como la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- La tercera estrategia, *Escuchándome*, se propone como una estrategia de valoración desde la coevaluación. Esta actividad tiene como objetivo evaluar el desempeño del discurso que utilizan los docentes como herramienta de mediación pedagógica a través de la grabación de un periodo de clase utilizando un audio. Este audio se compartirá en una reunión colaborativa con el fin de que cada docente presente un fragmento de dicho registro para así ser escuchado por el resto de profesores y generar una conversación de tipo evaluativo y valorativo en donde los otros profesores provean retroalimentación referente a la calidad y pertinencia del discurso docente como herramienta de mediación pedagógica para promover los valores de la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones y hacer de aquellos audios un punto de partida para la reflexión personal a través del discurso del otro.
- La cuarta estrategia, por su parte, recibe el nombre de *Aprendiendo juntos*. Esta estrategia tiene como objetivo identificar competencias y áreas de oportunidad discursivas que poseen los docentes respecto a la mediación pedagógica en el aula; esto, a través de una

estrategia de trabajo colaborativo bajo el modelo de profesor espejo ya que los docentes escucharán y observarán la clase de otro docente y viceversa, para luego compartir sus apreciaciones respecto a las características del discurso como herramienta de mediación pedagógica identificadas en dicha observación de clase.

- Una quinta estrategia de trabajo lleva el nombre de *Re-pensando mi discurso pedagógico* y se fundamenta en la entrega de una bitácora personal a cada uno de los cinco docentes meta. La bitácora personal tiene como objetivo contar con un registro anecdótico y sistemático del discurso pedagógico y mediático que cada docente desarrolla a lo largo de sus clases. Su importancia radica en llevar un control del proceso discursivo mediático para generar instancias de autorreflexión que lleven al docente a adquirir conciencia sobre el poder mediático de su docente para favorecer el desarrollo de habilidades de liderazgo en sus estudiantes.
- La sexta estrategia, *El eco de mis palabras*, busca que los estudiantes sirvan como vehículos de retroalimentación del discurso docente a través del llenado de una encuesta utilizando la herramienta Google cuestionario. Este instrumento tiene como objetivo recolectar información de índole descriptivo por parte de los estudiantes respecto a las características que ellos perciben del discurso pedagógico del docente referente a las frases, contenido y estructura y cómo este favorece o no el desarrollo de habilidades de liderazgo. Se pretende entonces que la información que se recolecte sirva como referente para que el docente adquiera conciencia de su contenido y estructura discursiva. Es importante mencionar que el formato como está diseñado el cuestionario en Google permite el anonimato de los estudiantes por lo que se pretende recolectar información más veraz.
- La siguiente estrategia, *Guionándome*, se fundamenta en la estructuración intencionada y sistematización de la narración discursiva del docente cuando media una clase a través de la escritura de un guion de clase. Esta estrategia tiene como objetivo entonces construir un discurso mediático de forma escrita como un intento de planificar y estructurar intencionalmente frases y estrategias discursivas que refuercen el desarrollo de habilidades de liderazgo por parte del docente hacia sus estudiantes. Esta estrategia le posibilitará al docente comenzar a indagar de forma más objetiva y concreta sobre aquellos contenidos y estructuras semánticas que permean su discurso y que trascienden la mera transmisión de un contenido especializado como lo es el contenido de la materia que se imparte.

- La octava estrategia, *Verdad o mito*, tiene como objetivo identificar cuáles frases verbales dichas por los docentes diariamente a lo largo de su mediación pedagógica hacen de su discurso un acto que promueve la autonomía, o en su defecto, la heteronomía. Esta estrategia está dirigida a los docentes meta y se desarrollará mediante el uso de la herramienta Kahoo. Esta es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. La dinámica consiste en mostrar a los docentes meta diferentes frases para que ellos determinen su pertinencia para reforzar en los estudiantes las habilidades de liderazgo de la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- Una novena estrategia, *¿Quién soy en mi discurso?* Se plantea como un método de introspección por parte de los docentes meta a partir del discurso mediático usando por cada docente antes de iniciar la serie de actividades acá propuestas y la calidad, estructura y contenido de su discurso mediático después del desarrollo de las misma. Esta estrategia tiene como objetivo contrastar y comparar las características discursivas de índole mediático que cada docente tenía antes de este proyecto y qué aspectos discursivos ha venido desarrollando y adquiriendo a lo largo de este proyecto.
- La última estrategia de este proyecto, *Estrategias de un nuevo discurso pedagógico*, corresponde a la elaboración de un manual por parte de los mismos docentes meta. Este manual parte de las necesidades individuales que cada docente identificó en su propio discurso mediático mediante el llenado de la bitácora personal de clase entregada a cada docente en la actividad anterior. El objetivo de este manual es entonces construir una serie de estrategias discursivas de índole pedagógico que le sirva de guía e instrucción a los docentes respecto a la necesidad de hacer del discurso mediático una elaboración intencionada, sistemática y que facilite el desarrollo de las habilidades de liderazgo según el perfil del estudiante y docente BI.

Una vez definido y estructurado este plan de trabajo y el cronograma correspondiente, se entra a identificar las necesidades de recursos de índole humano, tecnológicos y económicos ya que se menciona en la Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (2013) “los procesos de Planificación desarrollan el plan para la dirección del proyecto y los documentos del proyecto que se utilizarán para llevarlo a cabo” (Gestión de la Interacción del Proyecto).

De igual forma, como parte del planteamiento del plan de acción y los plazos de tiempo de ejecución, se plantean otros posibles planes de acción y de ejecución del proyecto previendo de antemano cualquier eventualidad de tipo humano, tiempo u otro tipo.

Figura 1 Estrategias de Trabajo



Fuente: Elaboración propia, 2019

4.1.3 Fase de ejecución

Esta fase involucra el conjunto de actividades para llevar a cabo la ejecución del proyecto por lo que involucra la puesta en marcha y desarrollo del esquema del trabajo sistematizado en la planificación. De igual forma, se hace necesario contar con la previsión para afrontar cualquier eventualidad de cualquier índole, o sea, se debe de prever los posibles riesgos de ejecución a los que se podría ver enfrentado el proyecto ya que como se enuncia en la Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (2013) “durante la ejecución del proyecto, en función de los resultados obtenidos, se puede requerir una actualización de la planificación y una revisión de la línea base” (Gestión de la Interacción del Proyecto). De igual forma, esta fase incluye la reunión con la directora de la institución educativa donde se llevará a cabo el proyecto para así contar con su aval.

Para darle viabilidad a la fase de ejecución, la investigadora se reunirá con la directora del centro educativo y los cinco docentes meta para explicarles la dinámica, actividades y las fechas del desarrollo del proyecto. Esta parte es esencial para generar expectativas en los docentes meta sobre el desarrollo del proyecto. Una vez habiendo informado a los profesores, se proseguirá con el desarrollo de las actividades específicas del proyecto tal y como se enuncia a continuación:

Estrategia # 1

Viscos para adentro (charla)



Duración de la charla: 1lección de 40 minutos.

Esta se plantea desde el desarrollo de las siguientes actividades:

- Reflexión sobre el poder de la palabra para generar influencia en otros
- Video para evidenciar el poder de la palabra hablada (discurso de Marthin Luther King Jr., I have a dream). Luego se hace una comparación entre este discurso y el discurso áulico para promover el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes mediante un Diario de Doble Entrada. En este se pide comparar y contrastar los aspectos encontrados en ambos discursos referente a contenido ideológico, poder de motivación o persuasión, lenguaje corporal, manejo del poder a través de su palabra y la capacidad de influir en generar ideas y sentimientos en el público.
- Finalmente, se pide a los docentes que respondan a las siguientes preguntas de forma personal e individual:

- a. ¿Qué tipo de discurso áulico utilizo yo en el aula?
- b. ¿Es mi discurso democrático y autocrático? ¿Por qué?
- c. ¿Qué otro tipo de conocimientos estoy transmitiendo en el contenido de mi discurso áulico?
- d. ¿Qué estrategias discursivas implemento en mi discurso áulico que permita a mis estudiantes desarrollar habilidades de liderazgo?
- e. ¿Qué estrategias discursivas implemento en mi discurso áulico que permita a mis estudiantes desarrollar la autonomía?
- f. ¿Qué estrategias discursivas implemento en mi discurso áulico que permita a mis estudiantes desarrollar el pensamiento crítico?
- g. ¿Qué estrategias discursivas implemento en mi discurso áulico que permita a mis estudiantes desarrollar la toma de decisiones?
- h. ¿Qué tanto tiempo y cómo facilito que mis estudiantes hagan uso de la palabra durante el desarrollo de la clase?

Estrategia # 2



El poder de mi palabra docente (taller)

Duración del taller: 2 lecciones (80 minutos).

Para alcanzar dicho fin, se plantean las siguientes actividades:

- Lectura y presentación del perfil de la comunidad BI por parte de los docentes meta.
- Exposición del uso e influencia del discurso docente como herramienta de mediación pedagógica: una pedagogía de la pregunta
- Dramatización: se asignan dos grupos de trabajo. A cada grupo se le asigna una dramatización. En la primera de ellas se pide que una persona personifique un profesor dictatorial en donde él sea la única persona que habla a lo largo de la clase. La segunda dramatización debe representar un docente que maneje un uso de la palabra hablada desde la democracia y bidireccional y que encarne de manera evidente y constante el perfil de un docente BI mediante el uso de su discurso áulico y pedagógicamente mediático. Al finalizar la actividad se les pedirá a los docentes que en sus mismos grupos respondan a las siguientes preguntas, pero respecto a la dramatización que representó el grupo contrario:
 - a. ¿Qué tipo de discurso áulico se utilizó en la mediación pedagógica?

- b. ¿Fue el discurso mediático democrático y autocrático? ¿Por qué?
- c. ¿Qué otro tipo de conocimientos se transmitió en el contenido del discurso mediático?
- d. ¿Qué estrategias discursivas implementó el docente que le facilitó a los estudiantes desarrollar habilidades de liderazgo tales como la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones? ¿Cómo?
- e. ¿Qué tanto tiempo y cómo facilitó el docente que los estudiantes hicieran uso de la palabra durante el desarrollo de la clase?

Estrategia # 3



Escuchándome

Duración de la actividad: 1 lección (40 minutos) para grabar audio y 2 lecciones para reunión colaborativa.

Para el desarrollo de esta estrategia, se plantean las siguientes actividades:

- Cada docente graba un audio de una de sus lecciones de forma espontánea usando su celular u otra herramienta tecnológica que cumpla dicho fin.
- Cada docente escucha dicho audio en forma privada y escoge un fragmento del mismo que tenga una duración de diez minutos como máximo.
- Los audios de los cinco profesores son compartidos en dos reuniones colaborativas dado que son cinco los docentes participantes.
- Al finalizar cada audio, todos los profesores deberán de emitir un comentario o recomendación respecto al audio escuchado referente a la pertinencia de lo escuchado respecto a la intención de reforzar habilidades de liderazgo tales como la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- La investigadora tomará nota de los comentarios y recomendaciones hecho por los docentes como forma de ir recolectando evidencias que enriquezcan la construcción del manual.

Estrategia # 4



Aprendiendo juntos

Duración de la actividad: tres meses

Las siguientes actividades hacen parte de esta estrategia:

- Se asignarán parejas de trabajo entre los profesores meta.

- Cada pareja de trabajo definirá la hora y día cuando uno de ellos pueda llegar a observar su clase y viceversa.
- Durante la observación de clase, cada docente deberá tomar nota en relación a las frases y palabras que el profesor observado utiliza en su discurso y el cual promueven la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Estrategia # 5

Re-pensando mi discurso pedagógico (bitácora)



Duración de la actividad: tres meses

La bitácora tiene una estructura específica dado el enfoque en el desarrollo de habilidades de liderazgo (autonomía, pensamiento crítico y toma de decisiones). Esto es, los docentes escribirán (en forma papel o digital) sus experiencias mediáticas enfocadas en el uso que cada uno de ellos da para promover el desarrollo de habilidades de liderazgo. Es por esto que este instrumento tiene el siguiente formato:

Bitácora personal
Mi Yo discursivo
El discurso pedagógico como herramienta de mediación

Nombre del profesor: _____
 Fecha: _____
 Contextualización de la clase (tema, etapa en el que se está del proceso del desarrollo del tema, otros)

a. Yo fortalezco la habilidad de liderazgo de la autonomía en mis estudiantes cuando les digo y/o utilizo las siguientes expresiones:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

b. Yo fortalezco la habilidad de liderazgo de un pensamiento crítico en mis estudiantes cuando les digo y/o utilizo las siguientes expresiones:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

c. Yo fortalezco la habilidad de liderazgo de la toma de decisiones en mis estudiantes cuando les digo y/o utilizo las siguientes expresiones:

Comentarios: _____

Nota: Esta bitácora será llenada por los docentes por el período establecido y de carácter semanal.

Estrategia # 6**El eco de mis palabras**

Duración: una semana

Para el desarrollo de esta estrategia, se desarrollarán las siguientes actividades:

- Los estudiantes completarán un cuestionario utilizando la herramienta de Google-cuestionario.
- El docente recolectará la información arrojada por el cuestionario para usarla como material de reflexión y retroalimentación.
- El cuestionario incluye la siguiente información:

Cuestionario

- ✓ La frase, comentario o palabras que mi profesor (nombre del profesor) dice o ha dicho que me motiva a tomar decisiones es:

- ✓ La frase, comentario o palabras que mi profesor (nombre del profesor) dice o ha dicho que me mueve a querer ir más allá y analizar con diligencia es

- ✓ La frase, comentario o palabras que mi profesor (nombre del profesor) dice o ha dicho que me motiva a ser autónomo e independiente es



Estrategia # 7**Guionándome**

Duración: 40 minutos

Las siguientes actividades hacen parte de esta estrategia:

- El profesor escribe un guion (qué digo y cómo lo digo) referente a las frases, palabras y expresiones que puede utilizar en una clase cualquiera y para presentar un tema de su materia, pero con una intencionalidad diferente: la intención de lo que se diga y el cómo se diga debe de encaminarse a promover que los estudiantes desarrollen las habilidades de la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- El docente hace una lista o banco de frases que puede comenzar a usar en su discurso mediático y que potencialicen en sus estudiantes las habilidades de la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Estrategia # 8**Verdad o mito**

Duración: 40 minutos

- La actividad que se llevará a cabo consiste en mostrarle a los profesores meta una serie de frases que son frecuentemente usadas en la mediación pedagógica discursiva en el aula. Estas frases son mostradas usando la plataforma Kahoo.
- Los docentes entonces usan sus teléfonos celulares los cuales deben tener conexión a internet para así acesar a la página de Kahoo. Una vez allí, se les dará el código de la actividad para que ellos se puedan registrar y poder ser parte de la actividad.
- Los docentes entonces leen las frases allí dadas para luego entrar a decidir si esta frase favorece la autonomía (opción A) o la heteronomía (opción B).
- Al finalizar cada votación, la investigadora preguntará a los docentes cuál de las siguientes habilidades de liderazgo está favoreciendo la frase mostrada: autonomía, pensamiento crítico o toma de decisiones.



El set de frases usadas en la actividad son las siguientes:

	Escriban este título sólo con lapicero rojo.
	No pueden dejar espacio después del título.
 uno.	Yo les doy diferentes opciones de temas y ustedes escogen uno.
	Espere a que yo termine de explicar para que usted hable.
	El cuaderno es suyo, usted decide cómo escribir.
	Tienen que hacerlo como yo les diga.
	Esa es otra forma de ver esa idea.
	No le recibo la tarea sino es en la copia que les di.
 forma?	¿Quién podría explicar lo mismo que dije pero de otra forma?
	Eso es lo que dice el libro y así es.
	¿Cómo creen ustedes que se llegó a esa idea?
	¿Qué saben ustedes sobre este tema?
	Sólo acepto las respuestas que vimos en clase.
	No invente que así no es.
	Deben de responder tal cual está en el libro.

Estrategia # 9**¿Quién soy en mi discurso?**

Duración: 40 minutos

Esta actividad plantea completar un cuadro comparativo buscando que cada docente reflexione sobre el contenido de su discurso antes del desarrollo de las diferentes actividades propuestas en este proyecto y después del mismo; esto como estrategia de introspección consciente.

Antes	Ahora
Yo solía decir en clase que:	Ahora yo les digo

Estrategia # 10**Estrategias de un nuevo discurso pedagógico (manual)**

Duración de la actividad: 80 minutos (dos reuniones colaborativas)

Este se desarrollará de la siguiente manera:

- Los profesores meta compartirán las fortalezas, debilidades y otro hallazgo que cada uno haya encontrado en el proceso de llenar la bitácora personal.
- La persona investigadora dará una retroalimentación general de los resultados encontrados en las bitácoras, así como de las dificultades y de los aciertos para llenar las bitácoras.
- La persona investigadora explicará el propósito y las instrucciones para la elaboración del manual.

Se abrirá un wiki como herramienta para trabajar de forma colaborativa durante dos secciones de las reuniones colaborativas semanales; esto para que los cinco profesores planteen una serie de estrategias discursivas de índole mediático respecto a cómo promover el desarrollo de habilidades de liderazgo tales como la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en sus estudiantes. La persona investigadora entonces recolectará dicha lista de estrategias para editar y elaborar un producto final que luego será entregado a cada uno de los docentes meta. Fase de monitoreo y control

El control de un proyecto está relacionado con la revisión de la pertinencia, impacto, efectividad y eficacia del plan de acción desarrollado para ejecutar el proyecto. La Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (2013) menciona que:

El Grupo de Procesos de Monitoreo y Control está compuesto por aquellos procesos requeridos para rastrear, analizar y dirigir el progreso y el desempeño del proyecto, para identificar áreas en las que el plan requiera cambios y para iniciar los cambios correspondientes Gestión” (de la Interacción del Proyecto).

Lo anterior se alcanza mediante la identificación de los aciertos y debilidades encontrados en la ejecución del proyecto. Consecutivamente y en base a los logros y debilidades encontradas, se plantean medidas correctivas para optimizar los resultados iniciales o esperados del proyecto y que se deben de adaptar los riesgos surgidos durante el desarrollo del proyecto para así plantear estrategias de contención que faciliten la consecución exitosa del proyecto.

Como actividades de la fase de monitoreo se encuentran el examinar la alineación o contraste entre los objetivos propuestos y las actividades puestas en marcha tales como el llenado de las bitácoras semanales por parte de los profesores involucrados en la investigación, así como la alineación entre el cronograma establecido (visitas al colegio, entrevistas a profesores y estudiantes) y la ejecución de las actividades. De igual forma se monitorea la receptividad del proyecto de las personas a las cuales va dirigido el proyecto mediante el lenguaje corporal y los aportes hecho durante el desarrollo de cada una de las cuatro actividades planteadas en este proyecto.

Por otro lado, el investigador recogerá cada dos semanas una copia de cada una de las bitácoras de los docentes como estrategia de control y seguimiento hacia los docentes, como también para ir desarrollando la retroalimentación que se dará al grupo de docentes en la siguiente y última actividad propuesta para este proyecto.

De igual forma, la revisión incluye la revisión de los instrumentos aplicados y la eficacia del material elaborado con relación a los objetivos propuestos. Esto se desarrolla mediante el análisis de cada una de las decisiones tomadas y las actividades desarrolladas en relación al factor humano meta, el presupuesto económico y de tiempo establecido, esto en relación de su pertinencia para alcanzar los objetivos propuestos de fortalecer el discurso pedagógico del docente como herramienta de mediación pedagógica.

4.1.4 Fase de cierre

La fase de cierre comprende todos los procesos que están orientados para completar formalmente el proyecto y las posibles mejoras a futuro. La Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (2013) menciona lo siguiente:

El Grupo de Procesos de Cierre está compuesto por aquellos procesos realizados para finalizar todas las actividades a través de todos los Grupos de Procesos de la Dirección de Proyectos, a fin de completar formalmente el proyecto, una fase del mismo u otras obligaciones contractuales (Gestión de la Interacción del Proyecto).

Esto incluye el cierre formal del proyecto por parte de la investigadora. Una parte incluye una reunión final con el grupo de profesores meta y la directora de la institución educativa. En dicha reunión se hará un recuento de las actividades desarrolladas como parte de este proyecto, así como de los resultados evidenciados en las bitácoras. De igual forma, se hace entrega a los docentes del manual *Estrategias de un nuevo discurso pedagógico* de forma impresa. Así mismo, se les motiva a seguir trabajando en otras estrategias discursivas y compartirlas entre ellos mismos en las reuniones colaborativas. Finalmente, la investigadora realiza un análisis de los resultados con respecto a los objetivos trazados y las posibles acciones a tomar para seguir en el fortalecimiento de la necesidad de hacer del discurso pedagógico una actividad mediática intencional y sistemática.

Figura 2 Fases del Proyecto



Fuente, Elaboración propia,2019

5. Gestión del Alcance del Proyecto

Para medir el alcance del proyecto, se debe partir de las características del mismo: la realidad de su campo de acción y los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo y puesta en práctica, así como la necesidad que viene a solventar. Por lo anterior, “gestionar el alcance del proyecto se enfoca primordialmente en definir y controlar qué se incluye y qué no se incluye en el proyecto” Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (2013, Gestión de la Interacción del Proyecto). En relación a controlar qué se incluye y qué no se incluye en el proyecto, es necesario conocer el contexto educativo donde se desarrolla este proyecto dado las políticas educativas nacionales, pues esto define la naturaleza de contenido y estructura del proyecto.

Es entonces que el Consejo Superior de Educación toma el acuerdo N° 03-65-2016, que dispone la elaboración de una nueva política educativa, con el fin de orientar la educación costarricense hacia una etapa de desarrollo de la educación basada en la educación como un proceso mas no como un producto. Es por esto que paralelamente aprueba una nueva política curricular, según acuerdo N° 07-64-2016 del 17 de noviembre de 2016 en donde se cambian más de veinte programas de estudio. Como resultado de una serie de diferentes acuerdos es que se emite una nueva política educativa, dictada en 2017 y la cual se construye bajo la siguiente premisa: *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.*

Para transformar una sociedad entonces hay que romper con el paradigma del conocimiento meramente técnico y como proceso sumativo para centrar los procesos en otras habilidades que le proporcionen al individuo aprehender a ser en un medio cada vez más humanamente hostil y competitivo. Es por esto que la nueva política educativa tiene los siguientes ejes: *La educación centrada en la persona estudiante, La educación basada en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos, La educación para el desarrollo sostenible, La ciudadanía planetaria con identidad nacional, La ciudadanía digital con equidad social, y La evaluación transformadora para la toma de decisiones.*

Para el propósito de este proyecto, sólo se tomará el primer eje de la nueva política educativa el cual la exministra de del MEP, la señora Sonia Marta Mora Escalante enuncia de la siguiente manera:

El sistema educativo se orientará a la conformación de un nuevo sujeto social, capaz de trascender el individualismo, con el fin de asegurar una ciudadanía crítica, activa y propositiva ante sus propios desafíos, aprovechando las oportunidades que la sociedad le ofrece (Mora, s.f. p. 12).

Es entonces donde la práctica docente entra a cuestionarse como parte instrumental para facilitar la innovación y la adaptabilidad de las nuevas políticas y ejes educativos ya que el poder de la palabra escrita quedaría inerte e inmune al cambio si esta no trasciende el papel con el fin de permear la praxis del aula. Es entonces en donde se reconoce el diálogo que acontece en el espacio del aula como la herramienta de poder promulgadora e impulsadora de esas habilidades de un cuidado crítico, activo y propositivo ya que la interacción entre docente-estudiante está mediada por una construcción del conocimiento de forma compartida en donde tanto profesor como estudiante construyen en conjunto el conocimiento en las diferentes interacciones que acontecen de forma intencional y casual en el quehacer del proceso áulico.

Las nuevas políticas educativas entonces favorecen el desarrollo de habilidades y competencias centradas en el individuo como ente que debe de adquirir las habilidades para transformar su realidad y este objetivo no sólo se alcanza mediante nuevas políticas y nuevos planes de estudio, sino que es el docente el centro de dicha transformación, pues es él mismo el vehículo de cambio que reencarna la disponibilidad y la efectividad para desarrollar dichos planes y estrategias de innovación.

Para que la realidad áulica entonces entre a comulgar con la nueva política educativa, se debe de entender que el liderazgo que ejerce el docente debe partir desde su discurso, pues en este se representa el nuevo modelo de ciudadano pues su discurso trasciende la mera enseñanza de saberes para así enseñar de forma implícita y explícita valores sociales. Estos valores entonces no se enseñan de forma magistral ni en las clases de sicología o educación religiosa, sino que es la semiótica de la palabra hablada y del lenguaje no verbal que media la mediación pedagógica lo que modela el nuevo modelo de ciudadano y esto se facilita en el momento que se enseñan las diferentes materias.

El discurso del docente entonces adquiere un valor el cual debe de ser intencionado, tener un significado y trascender la inmediatez del contenido y es en este intercambio de lenguaje dialogal y monogal donde los estudiantes moldean su estructura cognitiva y cultural.

Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C., y Aldunate Ruff, N. (2017) hacen referencia a Mercer y Howe (2012) para indicar cómo el habla es considerada herramienta cultural y herramienta psicológica que transforma el pensamiento y acción tanto colectiva como individual.

Para finalizar, la educación en el contexto costarricense se postula entonces como esa arma que le posibilita el cuidado de un Estado el poder ser parte de un sistema social y cultural pero que, a su vez, debe de proporcionar los contenidos, herramientas, experiencias, habilidades y el capital humano para construir sociedad desde valores y principios éticos partiendo de la necesidad de formar ciudadanos capaces de pensar y discernir para así transformar su medio y transformarse a ellos mismos. Esta propuesta entonces se desarrolla bajo esa premisa de educación para así tener un alcance que sea congruente con las políticas educativas del país y su proceso de innovación educativa que está aconteciendo en los últimos cuatro años.

6. Gestión del tiempo del proyecto

“La Gestión del Tiempo del Proyecto incluye los procesos requeridos para gestionar la terminación en plazo del proyecto” *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013, Gestión de la Interacción del Proyecto). Esto es, la gestión del tiempo determina planificar la gestión del cronograma para determinar las fechas y momentos cuando se van a llevar a cabo la consecución de las diferentes actividades planeadas, definir dichas actividades, secuenciar las actividades para que sean consecuentes, estimar los recursos de las actividades, estimar la duración de las actividades para determinar la secuencia de las acciones, desarrollar el cronograma y finalmente, monitorear su desarrollo como estrategia de monitoreo para garantizar el cumplimiento y la alineación de las diferentes actividades y procesos del proyecto.

El presente proyecto está programado para desarrollarse en un lapso de tiempo de un año y medio dado el período de recolección de información, planificación, implementación de tipo autorreflexivo por parte de la población meta (profesores BI), pues seis meses después de desarrollado el primer set de actividades, habrá un segundo encuentro en seis meses para evaluar la pertinencia de los resultados y análisis de los instrumentos de autoevaluación y reflexión (diario o bitácora de mi mediación pedagógica discursiva). A continuación, se muestra un desglose de la programación de la gestión del tiempo:

7. Gestión de los costos del proyecto

La Gestión de los Costos del Proyecto incluye los procesos relacionados con planificar, estimar, presupuestar, financiar, obtener financiamiento, gestionar y controlar los costos de modo que se complete el proyecto dentro del presupuesto aprobado, *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013, Gestión de la Interacción del Proyecto).

Dada la naturaleza de este proyecto por ser una simulación para la obtención de un título de educación superior más que la sistematización de un proyecto para ser aplicado y vendido como un servicio, este proyecto sólo implicó los siguientes costos:

Humanos	Económicos
<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de profesores que imparten el programa BI. • Investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Transporte de la investigadora a la institución donde se llevó a cabo el proyecto • Fotocopias
Físicos	Intelectuales
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de clase de los profesores BI. • Dispositivo móvil • Computadora portátil • Sala de reuniones • Sala de capacitación (taller) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación acción • El enfoque curricular dialéctico • La hermenéutica del discurso hablado • Habilidades de liderazgo

8. Gestión de la calidad del proyecto

La calidad incluye los procesos y actividades que determinan las responsabilidades, objetivos y políticas de calidad a fin de que el proyecto satisfaga las necesidades y cumpla las expectativas y objetivos por el cual fue emprendido. “La Gestión de la Calidad del Proyecto trabaja para asegurar que se alcancen y se validen los requisitos del proyecto, incluidos los del producto” *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013, Gestión de la Interacción del Proyecto). Así mismo, la calidad de un proyecto involucra tanto la gestión de la calidad del proyecto como del producto.

La calidad de un proyecto de índole etnográfico por ser del sector educativo, se define por la capacidad y habilidad de respuesta frente a la población meta (estudiantes, padres, profesores), al modelo de gestión educativa implementado (jerárquico y transformacional) ya que un modelo eficiente de educación se caracteriza por ejercer una gestión de liderazgo transformacional que involucre todos los agentes de la educación para hacer de la praxis educativa una acción que se nutra desde las diferentes realidades que permea la educación.

Por otro lado, la calidad también busca determinar la eficacia de las acciones, planes o estrategias que se proponen e implementan para hacer del proyecto una práctica coherente desde la eficiencia y efectividad.

El proyecto educativo en cuestión se acerca a los parámetros de pertinencia al partir de la necesidad encontrada después del trabajo de campo en el que se recolectó información por medio de la implementación de las técnicas de investigación de la observación y la entrevista semiestructurada a la población meta, además de acogerse a los planteamientos de las nuevas políticas educativas costarricenses dado que busca central el proceso de enseñanza en el estudiante como eje de la educación.

Su eficacia radica en la necesidad de proporcionar a los profesores que lideran la mediación pedagógica del programa de Bachillerato Internacional las herramientas como forma de controlar la calidad de la implementación del proyecto pues se busca que estos auto desarrollen una sistematización de la naturaleza de su discurso pedagógico para así generar conciencia de los aciertos y áreas de oportunidad para hacer del discurso pedagógico una herramienta de mediación pedagógica que facilite el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes por medio de la mediación del docente.

La posterior eficacia se medirá en un periodo a largo plazo ya que será el tiempo transcurrido entre la acción de repensar la mediación discursiva y su posterior aplicabilidad mediación el que determine la eficacia del proceso de aplicabilidad de este proyecto.

9. Gestión de los Recursos Humanos

Cada proyecto se gesta, planifica, sistematiza y se lleva a cabo por un recurso humano el cual cumple el rol de actor intelectual y material de cada proyecto. Cada recurso humano entonces corresponde a las diferentes personas involucradas en diseñar, planificar y poner en práctica un proyecto; sin embargo, este factor debe de cumplir con determinadas habilidades, destrezas, roles y conocimiento para poder llevar a cabo la tarea.

Para la gestación y desarrollo de este proyecto se contó con dos personas: la investigadora y una persona asesora la cual cumplió el rol de dirigir, retroalimentar y asesorar las decisiones, sistematización y aplicación del proyecto. Respecto a la investigadora, esta fue la persona encargada de asumir la totalidad del rol de recurso humano para la consecución del proyecto; así mismo, este cuenta con experiencia en docencia a nivel de primer, segundo y tercer ciclo de educación básica, además de educación diversificada y educación superior. De igual forma, ya ha desarrollado una investigación previa a nivel de maestría en su saber específico: Educación con énfasis en la enseñanza del inglés. En la actualidad cursa una maestría en gestión en educación con énfasis en liderazgo la cual es la razón que generó la idea del desarrollo de este proyecto.

Respeto a la persona asesora, esta es la profesora del trabajo de investigación de la maestría en gestión en educación con énfasis en liderazgo la cual ha acompañado el proceso de la investigación desde sus inicios hasta su etapa final.

10. Gestión de las Comunicaciones

La Gestión de las Comunicaciones del Proyecto involucra los procesos necesarios para asegurar que la planificación, recopilación de información, creación de actividades y estrategias, distribución de la información y su almacenamiento; la gestión comunicativa, el control, monitoreo y disposición final de la información del proyecto sean oportunos y adecuados. Las dimensiones comunicativas para la consecución de este proyecto fueron de las siguientes categorías:

- Interna entre la investigadora y la profesora asesora.
- Externa ya que se requirió contactar a la directora del colegio ICS como requisito para concertar una cita para exponer la posibilidad de llevar a cabo la investigación en este centro educativo.
- Formal y escrita dado la necesidad de presentar informes del avance del proyecto a la profesora asesora. Así mismo, se presentó un resumen del proyecto a la directora del colegio meta como forma de contextualizar el propósito de realizar la investigación en dicha institución. Finalmente, se presentó un reporte de los resultados de la investigación a la directora del ICS.

- Informal, escrita y oral dado las diferentes conversaciones que se mantuvieron vía mensajes de texto y de voz, además de conversaciones presenciales con la profesora asesora del proyecto.
- Vertical dado la comunicación entre a directora del ICS y la investigadora; entre la la profesora asesora y la investigadora del proyecto; además de la comunicación entre el CGA y la investigadora cuando esta última presentó al propuesta de investigación a este grupo de profesores y directivos de la maestría.
- Horizontal ya que se mantuvo una comunicación abierta, democrática y consensuada entre la investigadora y los cinco profesores que participaron del estudio de la investigación.

Respecto a las habilidades y estrategias de comunicación implementadas a lo largo del proyecto, estas incluyeron la necesidad de informar a la directora del ICS, formular preguntas y escuchar de forma activa y eficaz las recomendaciones la profesora asesora y del grupo de profesores y estudiantes al momento de realizar las entrevistas y las observaciones de clase.

Por otro lado, la distribución de la información recolectada consistió en presentar un informe final a diferentes instancias: la profesora asesora, el CGA y la directora del ICS como forma de concretar el compromiso académico y ético adquirido con cada una de estas personas y grupos.

11. Gestión de los riesgos

La gestión de los riesgos del proyecto se refiere a los procesos de planificación de la gestión, identificación, análisis, planificación de respuesta a posibles riesgos, así como al monitoreo y control del proyecto en sí. *La Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013) define los objetivos de gestión de riesgos al añadir que “los objetivos de la Gestión de los Riesgos del Proyecto son aumentar la probabilidad y el impacto de eventos positivos, y disminuir la probabilidad y el impacto de eventos negativos para el proyecto” (Gestión de los Riesgos del Proyecto).

Aunque la planificación del presente proyecto incluyó en sus inicios una población meta y una institución educativa cercana al lugar de trabajo de la investigadora para así reducir los costos de tiempo y dinero y riesgos de tipo metodológico, los riesgos estipulados no incluían el movimiento de huelga del sector educativo a inicios del mes de julio del año dos mil dieciocho por lo que la investigadora se vio en la obligación de buscar otra institución educativa que contara con el programa de BI para así continuar con el proyecto. Este riesgo no generó ningún

impacto en el contenido de la investigación dado que al momento del movimiento de huelga comenzó ya el proyecto estaba en su etapa de elaboración conceptual (Marco teórico) por lo que la etapa de aplicación de instrumentos como insumo para recolectar información que ayuda a contrastar la hipótesis inicial y la praxis no se vio afectada.

Es relevante mencionar que el riesgo presentado de cambio de institución tuvo un impacto positivo ya que le permitió a la investigadora la opción de llevar a cabo el trabajo de campo dejando a un lado algún tipo de juicio de valor dado que la institución inicial era la institución educativa donde labora la investigadora. Esto entonces permitió una observación más objetiva dado el desconocimiento de valores axiológicos, personales, académicos y metodológicos de los profesores meta de la investigación.

12. Gestión de las adquisiciones

La Gestión de adquisiciones del proyecto se fundamenta en identificar aquellas necesidades de cualquier índole, tanto de contenido, estructura, humano o económico del proyecto que se pueden satisfacer mediante la adquisición de productos o servicios ajenos a las personas o a la institución del proyecto. “El beneficio clave de este proceso es que determina si es preciso obtener apoyo externo y, si fuera el caso, qué adquirir, de qué manera, en qué cantidad y cuándo hacerlo” *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013, Gestión de la Interacción del Proyecto). Asimismo, la gestión de las adquisiciones del proyecto también incluye los posibles procesos de compra o adquisición de los productos, servicios o resultados por parte de una institución, agrupación o persona fuera del equipo del proyecto.

Una posible gestión de adquisición consiste en contactar a la Asociación de Colegios de Bachillerato Internacional en Costa Rica (conocido como ASOBITICO), para presentar el proyecto y su respectiva propuesta curricular como estrategia para ser implementada en las capacitaciones de los docentes ya que este proyecto contribuiría de forma significativa en la formación de esos docentes que deben de romper sus esquemas metodológicos tradicionales para permitirse replantear su mediación y que mejor que comenzar con la base que materializa el pensamiento: el discurso.

13. Gestión de los interesados

La gestión de los interesados, como su título lo menciona, incluye los procesos para identificar a las personas que impactan o pueden impactar el proyecto por lo que se hace necesario una comunicación abierta y asertiva para identificar las expectativas, necesidades, temores o preocupación en cuando a la participación directa o indirecta en el proyecto; esto como forma de garantizar la eficacia en la participación de estos, lo cual se verá reflejado en el desarrollo del proyecto.

De igual forma, la *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013) menciona que “si bien algunos interesados pueden tener una capacidad limitada para influir en el proyecto, otros pueden tener una influencia significativa sobre el mismo y sobre sus resultados esperados” (Gestión de la Interacción del Proyecto). Esto es, la disposición y actitud de los docentes seleccionados fue clave para determinar las actividades y estrategias que favorece u mejor entendimiento del objeto de estudio del proyecto.

Así mismo, como etapas de la gestión de los interesados esta la identificación de los interesados, la planificación de la gestión de los interesados, la gestión de la participación de gestión de los interesados y el control de la participación de los interesados. Estos procesos fueron evidentes en el proyecto en las siguientes estrategias y actividades:

- Se identificó una institución que contara con el programa BI.
- Se contactó a la coordinadora del programa BI del colegio seleccionado para proponer la posibilidad de desarrollar el proyecto en dicha institución.
- La comunicación de la coordinadora del BI con los profesores meta.
- Las entrevistas con el grupo de estudiantes y profesores B

<div style="text-align: center;">  Fase Inicial Planteamiento </div>									
Actividades	Procedimientos	Alcances	Tiempo	Costo	Calidad	Recurso Humano	Comunicación	Riesgos	Interesados
- Diagnóstico temático	Elaborar hipótesis empíricamente para identificar posibles temas de por parte de la investigadora.	Delimitación de la temática a desarrollar mediante la indagación literaria.	una semana	N/A	La temática es oportuna ya que contextualiza la curricular esperada para BI.	Docentes BI, un grupo de estudiantes BI	Informe escrito Correo electrónico	Llegar al punto de incongruencia ante la falta de claridad para la delimitación del tema.	Profesora investigadora y su profesora asesora.
- Revisión bibliográfica	Investigar diferentes fuentes de información académica para la delimitación y concreción del tema de investigación.	Alcanzar claridad en la concretización de una temática de investigación y la naturaleza de esta.	tres semanas	N/A	Definir el nivel de pertinencia del tema dado los objetivos esperados en un programa BI.	Profesora investigadora y profesora asesora	Informe escrito Correo electrónico	Cambio de temática o inconclusión de un tema específico y concreto.	Profesora investigadora
- Delimitación del tema	Precisar y delimitar la temática y sus categorías de	Limitación del enfoque temático y	una semana	N/A	Contrastar la temática planteada y la	Profesora investigadora	Informe escrito Correo electrónico	Incongruencia entre lo que se pretende,	Profesora investigadora y su

	análisis y la población meta de estudio.	sus subtemas.			pertinencia de la metodología del proyecto en la recolección de información	adora y su profesora asesora		lo que se propone vs la realidad de la praxis mediática.	profesora asesora.
- Escogencia de la población meta	Identificar una población meta con un programa de estudio académico y BI.	Definir el plan de indagación y acción según el modelo de estudio de la población meta.	Tres días	N/A	Garantizar una relación entre la temática de la investigación y la población meta.	Profesora investigadora y su profesora asesora	Informe escrito Correo electrónico	Incongruencia entre lo esperado del perfil estudiantil BI y la propuesta de investigación	Profesora investigadora y su profesora asesora.

 Fase de Planificación Dirección del proyecto									
Actividades	Procedimientos	Alcances	Tiempo	Costo	Calidad	Recurso Humano	Comunicación	Riesgos	Interesados
- Elaboración de objetivos.	Plantear los objetivos a corto y largo plazo como forma de trazar un mapa teórico y metodológico.	Tener claridad de los pasos a seguir para cada etapa del proyecto.	Una semana	Ninguno	Validar las metas y los pasos para llegar a ella por medio de su impacto y pertinencia.	Profesora investigadora y su profesora asesora	Informe escrito Correo electrónico	Incongruencia entre lo esperado y lo planteado.	Profesora investigadora y su profesora asesora.
- Diseño del plan de acción	Sistematizar las diferentes actividades y estrategias, así como los períodos de tiempo para su concretización.	Organizar y distribuir las actividades a desarrollar según los plazos determinados.	Dos semanas	Ninguno	Evaluar el nivel de pertinencia y efectividad de las estrategias metodológicas propuestas.	Profesora investigadora	Informe escrito Correo electrónico	Incumplimiento de las actividades planteadas.	Profesora investigadora y su profesora asesora.
- Definición de recursos humanos,	Plantear los recursos necesarios para la	Valorar los recursos necesarios	Una semana	Ninguno	Valorar y medir el impacto y la	Profesora investigadora.	Informe escrito	Faltante de los recursos necesarios.	Profesora investigadora y su

tecnológicos y económicos	consecución del proyecto.	para poder planificar acorde.			efectividad de los recursos diseñados.		Correo electrónico		profesora asesora.
- Fijación de plazos de tiempo de ejecución.	Establecer los plazos a corto y largo plazo respecto a las actividades planteadas.	Brindar una proyección que permita la consecución de todas las actividades propuestas.	Una semana	Ninguno	Planificación entre los tiempos y sus actividades.	Profesora investigadora y su profesora asesora	Informe escrito Correo electrónico	Incumplimiento de las fechas planteadas.	Profesora investigadora y su profesora asesora.
- Previsión de posibles riesgos.	Determinar posibles eventualidades y sus planes de acción.	Idear formas de afrontar cualquier eventualidad.	Una semana	Ninguno	Estar preparado con un plan remedial eventualidad.	Profesora investigadora.	Informe escrito Correo electrónico	El plan remedial no corresponde al riesgo surgido.	Profesora investigadora y su profesora asesora.

<div style="text-align: center;">  Fase de Ejecución Confección </div>									
Actividades	Procedimientos	Alcances	Tiempo	Costo	Calidad	Recurso Humano	Comunicación	Riesgos	Interesados
- Desarrollo del plan de trabajo.	Llevar a cabo el desarrollo de las actividades propuestas según los plazos establecidos.	Ejecutar las diferentes actividades para reunir la mayor información posible.	Un mes	N/A	Identificar el impacto y la relevancia del plan de trabajo en relación a lo esperado.	Profesora investigadora.	Informe escrito Correo electrónico	Falta de tiempo por parte de la investigadora y los profesores meta.	Profesora investigadora Coordinadora BI Profesores y estudiantes meta
- Reunión con la directora del centro educativo.	Presentar la propuesta de investigación a la coordinadora del programa BI en la institución seleccionada para así conseguir el aval.	Recibir el aval de la coordinadora del programa BI en la institución seleccionada para proseguir con la aplicación de los instrumentos de	Un día	N/A	Reconocer la importancia de evaluar los procesos de mediación pedagógica como estrategia para reforzar el programa BI.	Profesora investigadora.	Llamada telefónica Correo electrónico.	Dificultad para concertar una cita.	Profesora investigadora Coordinadora BI

		recolección de información.							
- Aplicación de instrumentos de recolección de información.	Recolectar la información necesaria para alimentar el tema de investigación.	Reunión de diferente tipo de datos mediante la aplicación de diferentes estrategias de recolección de información, para así alimentar la teorización de la propuesta.	Dos semanas	N/A	Evaluar la eficacia y pertinencia de las preguntas y las observaciones hechas en relación a la información evidenciada en los instrumentos ya aplicados.	Profesora investigadora.	Informe escrito	Inconsistencia en el contenido y elaboración de los instrumentos.	Profesora investigadora Coordinadora BI Profesores y estudiantes meta
- Diseño de la propuesta curricular	Plantear una propuesta curricular que responda a las necesidades encontradas en la información	Plantear y sistematizar estrategias y actividades que fortalezcan las áreas de	Dos meses	N/A	Plantear todo un plan de acción que supla la inefectividad de una necesidad o	Profesora investigadora y su profesora asesora.	Informe escrito Correo electrónico	Inefectividad en las actividades propuestas y sus diferentes estrategias.	Profesora investigadora y su profesora asesora.

	arrojada en la aplicación de los instrumentos.	oportunidades identificadas en la recolección de información.			área de oportunidad encontrada en la recolección de información.				
- Supervisión y monitoreo en la ejecución de las actividades.	Evaluar la efectividad y el desarrollo de la propuesta curricular.	Valorar la efectividad y eficacia de la propuesta curricular.	Un mes	N/A	Validar la ejecución de la propuesta curricular.	Profesora investigadora.	Informe escrito Correo electrónico	Falta de tiempo para recolectar, observar y escribir la retroalimentación.	Profesora investigadora



4. Fase de Monitoreo y Control

Inspección

Actividades	Procedimientos	Alcances	Tiempo	Costo	Calidad	Recurso Humano	Comunicación	Riesgos	Interesados
- Revisión de la calidad del plan de acción.	Valorar la pertinencia, impacto, efectividad y eficacia del plan de acción.	Medir y valorar la calidad y el impacto del plan de acción propuesto.	Un mes	N/A	Calcular la pertinencia o no del plan de acción desarrollado.	Profesora investigadora .	Informe escrito Correo electrónico	Encontrar acciones que pudieron ser más eficaces.	Profesora investigadora y su profesora asesora.
- Planteamiento de medidas de mejora	Diseñar actividades remediales para elevar la efectividad del proyecto.	Reforzar medidas de acción para garantizar la efectividad de la propuesta del proyecto.	Dos semanas	N/A	Considerar y plantear qué otras actividades se pudieron haber desarrollado que hubieran fortalecido el producto final esperado.	Profesora investigadora .	Informe escrito Correo electrónico	Reconocer la ineficacia de alguna actividad aplicada.	Profesora investigadora y su profesora asesora.
- Revisión y análisis de los instrumentos aplicados	Evaluar la efectividad y eficacia del proyecto respecto a los objetivos	Valorar el impacto del proyecto para lograr generar un grado de	Una semana	N/A	Determinar la eficacia y pertinencia de los instrumentos aplicados.	Profesora investigadora .	Informe escrito Correo electrónico	Identificar actividades irrelevantes.	Profesora investigadora y su profesora asesora.

	iniciales propuestos.	conciencia en el modelo mediático de los profesores.							
- Revisión de la eficacia del material elaborado.	Comparar y contrastar los alcances del proyecto, los objetivos y logros alcanzados en relación con las expectativas propuestas en sus inicios.	Identificar cuáles son las áreas de oportunidad encontradas respecto a las estrategias aplicadas y al contenido propuesto en las preguntas planteadas en los diferentes instrumentos.	Una semana	N/A	Identificar la efectividad del material elaborado para comprender las características de la mediación discursiva practicadas por los docentes.	Profesora investigadora .	Informe escrito Correo electrónico	Encontrar baches o puntos de error.	Profesora investigadora
- Análisis de las decisiones tomadas.	Medir la magnitud y alcance de las decisiones tomadas para llevar a cabo el proyecto.	Determinar los aciertos y desaciertos en la consecución de cada una de las etapas del proyecto.	Dos semanas	N/A	Evaluar la pertinencia, impacto, efectividad y eficacia del plan de acción en relación con los	Profesora investigadora .	Informe escrito Correo electrónico	Dimensionar aspectos que no contribuyen a la efectividad del proyecto	Profesora investigadora

					objetivos propuestos.				
--	--	--	--	--	--------------------------	--	--	--	--



5. Fase de Cierre

Concreción

Actividades	Procedimientos	Alcances	Tiempo	Costo	Calidad	Recurso Humano	Comunicación	Riesgos	Interesados
- Entrega de informe final.	Compilar un informe que incorpore todo las etapas, procesos, contenido y alcance del proyecto.	Evidenciar de forma escrita, toda la información adquirida y propuesta, así como los resultados alcanzados.	Un mes	N/A	Calcular, determinar y evaluar los alcances y desajustes del proyecto.	Profesora investigadora.	Informe escrito Correo electrónico	Identificación inadecuada de necesidades.	Profesora investigadora
- Análisis de resultados con respecto a los objetivos trazados.	Valorar y contrastar los resultados obtenidos con los objetivos trazados inicialmente.	Visualizar los alcances de la propuesta inicial y qué aspectos favorecieron o no en la consecución de los objetivos propuestos.	Dos semanas	N/A	Identificar la eficacia, efectividad y pertinencia de la propuesta.	Profesora investigadora.	Informe escrito Correo electrónico	Debilidades en la recolección de datos y su análisis objetivo.	Profesora investigadora
- Propuesta de acciones de	Redactar acciones que contribuyan a reforzar el	Dar seguimiento a la propuesta para darle continuidad a	Una semana	N/A	Dimensionar acciones de mejoramiento	Profesora investigadora.	Informe escrito	Desvío temático de la propuesta.	Profesora investigadora

fortalecimiento de los procesos.	proyecto para optimizar la consecución de los objetivos propuestos.	la propuesta del proyecto y así buscar optimizarla.			en la parte de contenido, estrategias y metodología.		Correo electrónico		
----------------------------------	---	---	--	--	--	--	--------------------	--	--

14. Validación

La validación de un proyecto incluye un proceso de escudriñamiento y auditoria para verificar la eficacia, efectividad y pertinencia de cada uno de los elementos incorporados en su planteamiento, planeamiento, ejecución y análisis. La *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos* (2013) la define como “el proceso realizado para asegurar que un producto, servicio o sistema cumple con las necesidades del cliente y de otros interesados identificados”. La validación permite una inspección para medir y examinar si el trabajo en su forma más holística cumple con los requisitos y criterios de pertinencia y eficacia con su objetivo último.

Como parámetros para llevar a cabo la validación se tomó como referencia conceptual los lineamientos que plantea el programa de BI respecto al perfil de la comunidad BI para así tener una referencia teórica respecto a las competencias de liderazgo que se espera deba desarrollar un docente BI y lo evidenciado en las observaciones de clase. Es entonces a partir de estas observaciones que surge este proyecto el cual busca ser pertinente respecto a una necesidad factible identificada.

Por otro lado, el proyecto plantea una metodología experimental desde el análisis de las evidencias de los videos hechos a los profesores participantes del proyecto para así buscar potencializar la eficacia de los resultados del proyecto, ya que al ser el docente BI el que pueda tener la oportunidad de verse desde afuera de él o ella misma mediante una filmación de sus clases, abre la posibilidad de generar una mayor eficacia en la necesidad de adaptar, modificar y restaurar el contenido y la estructura discursiva en su mediación pedagógica.

De igual forma, la pertinencia del proyecto se alcanza cuando sean los docentes quienes propongan y planteen los aspectos metodológicos y de contenido que deben aplicar en su mediación pedagógica para reforzar el perfil de estudiante BI que se busca formar pues dichas propuestas parten de una necesidad personal y fehaciente identificada mas no de una propuesta dictada por una tercera persona, de ahí radica entonces su pertinencia y efectividad.

Para llevar a cabo la auditoria de validación de este proyecto, se contó con la asesoría de dos profesores con dos años de experiencia en la enseñanza del programa de BI y los cuales imparten las materias de español y teoría del conocimiento; además, es pertinente mencionar que dichos docentes laboran en una institución educativa ajena al lugar donde se llevó a cabo la investigación, esto con el fin de buscar un criterio de valoración alejado de los sesgos personales, laborales y académicos para conseguir entonces una valoración objetiva.

14.1 Resultados de la validación

Después de haber presentado apartados del trabajo teórico, tales como de la justificación, marco teórico, metodología, análisis y conclusiones, los docentes emitieron lo siguiente:

ETAPAS	NO PERTINENTE	PARCIALMENTE PERTINENTE	MUY PERTINENTE	JUSTIFICACION
Observación participante			✓	El docente se involucra en el proceso de evaluación de su mediación pedagógica, en todas sus etapas.
Análisis del discurso			✓	El docente se identifica con la comunidad de aprendizaje en la medida que confronta su discurso en el aula con respecto al perfil BI
Repensamiento del paradigma educativo			✓	Desde el enfoque de educación y formación permanente del docente, este debe estar en constante análisis y reflexión sobre la intencionalidad educativa, la cual, en el programa del diploma, es dinámica y cíclica.
Autoreflexión			✓	El profesorado asume estos nuevos paradigmas con el fin de reevaluar los avances en la aplicación de la nueva teoría, así como el replanteamiento de su discurso
Construcción colectiva			✓	El profesorado sistematiza colectivamente la experiencia mediante la concreción de nuevos conceptos en el discurso pedagógico

Consideramos la propuesta es innovadora en el sentido de que no impone un taller por aplicar, sino que plantea un proceso de construcción colectiva de una propuesta, desde los sujetos de investigación, lo cual es coherente con el paradigma de la investigación acción participativa

OBSERVACIONES

1. Tomar en cuenta la posición del estudiante ante el discurso inicial del docente, tomarlo en cuenta como categoría de análisis
2. Trabajar lo discursivo docente desde lo oral y lo escrito, aprovechando los recursos de la filmación y la bitácora.
3. Acompañar al desarrollo de habilidades en el sentido de una comunidad de aprendizaje.

Con base en estos resultados, se llega a las siguientes conclusiones:

- a. Observación participante: la metodología del proyecto presenta características de pertinencia significativas ya que el docente parte de la observación de su propia mediación áulica y discursiva como punto de partida para promover espacios de reflexión y objetivación de su accionar pedagógico y mediático.
- b. Análisis del discurso: el proyecto se sincroniza de forma lineal y congruente con el perfil de docente y estudiante que propone el programa BI ya que el docente parte de la observación de su propia realidad discursiva para ser propositivo, crítico y ejecutivo para realizar una adaptación metodológica a su mediación discursiva que le permita ser agente investigador, crítico y autónomo de su propia metodología.
- c. Repensamiento del paradigma educativo y autorreflexión: el proyecto evidencia un enfoque desde el paradigma de la complejidad en donde un evento es visto, entendido y analizado desde sus múltiples verdades y contextos. Esto es, el docente reflexiona sobre su propia metodología mediática desde los diferentes factores sociales, culturales, lingüísticos y académicos para tener una valoración más holística de su realidad mediática.
- d. Construcción colectiva: al ser una propuesta que se lleva a cabo en varias reuniones colaborativas, en donde el grupo de docentes BI observa las diferentes grabaciones, facilita el aprendizaje colectivo mediante el reflejo de la mediación de los otros en la misma mediación del observante. De igual forma, el hacer una propuesta de mejora de forma colectiva, posibilita la veracidad de la necesidad identificada y la posterior aplicabilidad de una mejora.

Bibliografía

Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5120/4199>

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Project Managment Institute, A Guide to The Project Management Body of Knowledge (PMBOK), 5ta edición.

Anexo 1 - Propuesta Curricular

Fundamentación de la propuesta

Las propuestas curriculares surgen como respuesta ante una necesidad evidenciada en las prácticas pedagógicas en sus múltiples facetas y manifestaciones en un contexto humano y físico determinado. De igual forma, las propuestas pedagógicas tienen como fin último la implementación de un trabajo sistematizado y sincronizado en aras de buscar modificar y redireccionar la práctica pedagógica hacia un accionar que logre la efectividad y eficiencia para alcanzar estándares de calidad dados los objetivos planteados en la visión y misión de una institución educativa y el programa curricular que se intenta desarrollar como plataformas para alcanzar ese perfil curricular que se intenta alcanzar.

Las necesidades de tipo curricular que fueron identificadas en la institución donde se lleva a cabo la presente investigación, el colegio International Christian School, específicamente la sección de undécimo año que actualmente experimenta su primer año de aplicación del programa de Bachillerato Internacional, surgieron después de haber desarrollado un trabajo de campo bajo un modelo de investigación-acción.

En dicho trabajo se implementaron diferentes técnicas de recolección de información tales como la observación no participativa de tres clases en tres diferentes momentos y materias, así como entrevistas semiestructuradas o abiertas tanto a docentes como del grupo de quince estudiantes que conforman undécimo año.

Las necesidades encontradas son de carácter metodológico en el proceso de mediación discursiva del docente, específicamente en relación a la estructuración semántica del discurso del docente en su mediación áulica para facilitar y posteriormente potenciar el desarrollo de habilidades de liderazgo. Lo anterior se fundamenta en la evidencia recolectada en las entrevistas a los estudiantes y docentes pues se reflejó un intento de transición de una mediación basada en la heteronomía para tratar de establecer una metodología de la autonomía como valor ejercido por el estudiante mismo; sin embargo, los estudiantes siguen siendo percibidos como agentes pasivos del proceso de aprendizaje, los cuales no poseen conocimientos previos dado la educación enciclopédica y prescriptiva del docente y el libro. Por lo anterior, Molina (2004) menciona lo siguiente:

El proceso de construir conocimientos desde el aula debe estar orientado por una acción pedagógica comunicativa que se preocupe por la estructura semántica, por la manera como el alumno representa, conoce y mitologiza el mundo físico, social y escolar. De tal forma que se establezca en el aula la llamada “Ecología Conceptual”, este término incentiva el interés y propicia el que la estructura de poder esté relativamente compartida para dar paso a la posibilidad de creación conceptual y de crítica reflexiva por parte de los estudiantes. (p. 82).

Esto es, aunque los docentes tienen claro que deben de facilitar una ética del discurso en donde los estudiantes desarrollen las habilidades enumeradas en el perfil de la comunidad BI, tales como la indagación, ser buenos comunicadores, reflexivos, críticos, social y grupalmente solidarios y que desarrollen la habilidad de tomar decisiones; este conocimiento sólo se relega a un plano teórico en la práctica mediática pues esta refleja la perpetuación de una metodología discursiva con rasgos heterónomos dado que el discurso sigue siendo en su mayoría dominado por el docente, o sea, de índole unilateral, dejando así poco espacio para la metodología discursiva de la indagación promovida por el docente en la que se genere la posibilidad de que los estudiantes apliquen un pensamiento crítico desde la autonomía en la construcción de sus propias conclusiones e ideas. Por lo anterior, esta propuesta curricular va dirigida al grupo de docentes que imparten el programa BI en el nivel de undécimo en el colegio en cuestión.

Justificación del plan de formación

La labor del docente que acontece en el espacio áulico trasciende la mera mediación de un conocimiento especializado para posicionarse con un valor axiológico de importante relevancia dado su contenido social en la formación y modelación de personas-estudiantes que sean capaces de enfrentar una sociedad cada vez más globalizada, competitiva, divergente y cambiante.

Sin embargo, la formación docente debe de alcanzar la característica de permeabilidad, innovación, movilidad y trascendencia para poder cumplir con el valor de la pertinencia dado esos cambios globalizados que cruzan las perspectivas de cómo se ve, se vive, se aprende y se entiende el mundo y los estudiantes no están ajenos a dicha influencia de adaptabilidad de las necesidades sociales, económicas y culturales.

La formación docente entonces que se pretende con esta propuesta curricular apunta a proponer un conjunto de procesos, estrategias y acciones de gestión académica con la finalidad de profundizar los conocimientos, habilidades y destrezas de los profesores que enfrentan el reto curricular y mediático BI para desarrollar su docencia, la investigación y su discurso mediático con calidad, innovación y alto sentido de compromiso con las necesidades de forma estudiantes con un pensamiento críticos, capaces de tomar decisiones desde el desarrollo de la autonomía.

Objetivos

Objetivo General

Potencializar las estrategias discursivas mediáticas del docente BI del colegio Internacional Christian School para que modele habilidades de liderazgo en su quehacer pedagógico.

Objetivos Específicos

- Aplicar diferentes estrategias de autorreflexión y autocrítica sobre la práctica discursiva de los docentes involucrados.
- Evidenciar la realidad discursiva de la práctica docente como mediación pedagógica en comparación con las habilidades que se enumeran en el perfil del docente BI.
- Presentar estrategias pedagógicamente discursivas como herramienta de mediación pedagógica en el aula para fortalecer el rol del docente BI como formador de líderes autónomos y críticos.

Concepto de currículo asumido en la propuesta

El currículo, como invención híbrida y amorfa para estructurar la educabilidad del ser humano, está determinado en diferentes grados y esferas por aspectos variados y diferentes dependiendo del contexto social, cultural, político y económico desde donde se le defina. Jiménez (2008, p. 63) define el currículo como “un proceso social, por lo que en su elaboración intervienen una gran cantidad de elementos que se deben tomar en cuenta. Algunos de estos son el individuo, la sociedad”.

La sociedad costarricense no es ajena al modelo globalizado de la economía la cual trae implícitamente consigo otros aspectos colaterales que permean las formas de vida social y humana. Tal es el caso de la educación. En las sociedades actuales se define el perfil de un ciudadano global y es precisamente ese el concepto angular que perfila el programa de

diplomado de bachillerato internacional, ya que como menciona Sacristán (2010) a continuación:

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos (p.30)

Es bajo esta perspectiva que el currículo tradicionalmente entendido trasciende la característica técnica dado su interés materialista de acumulación de contenidos y actividades académicas para darle un significativo énfasis a la formación axiológica del individuo como agente de cambio de su entorno y de su realidad inmediata en la cual está sumergido pues el currículo también define valores de vida sociales, políticos, culturales y económicos. Es la escuela entonces esa institución social donde se modelan los valores sociales que determina y delinea la singularidad social de cada sociedad. Sacristán (2010) menciona lo siguiente al respecto:

Trabajamos por algo que valoramos porque queremos y creemos que con la educación se mejora a los seres humanos, se incrementan su bienestar y el desarrollo económico, que se aminoran las lacras sociales, se contribuye a la redención del ser humano, a su liberación, o que puede ser instrumento para la revolución silenciosa de la sociedad desde el proyecto ilustrado y emancipador. Esta pulsión o tendencia a crecer y mejorar de alguna forma tiene que traducirse en el currículum que se vaya a desarrollar. (pp. 30-31)

Desde esta perspectiva entonces es que la propuesta curricular de este proyecto asume el currículo como un proyecto social que se transforma y adapta a las necesidades de un contexto determinado y que trasciende los límites de una serie de materias, tiempos y contenidos a completar para contribuir a la enseñabilidad, formación, adquisición y desarrollo de habilidades que le doten al ser humano de elementos que le contribuyan para

ser líder de su realidad escolar, social y cultural. Esto es, el currículo es entendido desde un elemento constitutivo y constructor de sociedad como edificador de los valores culturales de un contexto determinado ya que, al centrarse en el sujeto como constructor de sociedad, este parte de la adquisición y desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico, la habilidad para analizar su realidad y la autonomía de pensamiento.

Enfoque curricular asumido en la propuesta

El enfoque dialéctico define la presente propuesta curricular dado su metodología de acción de índole social y pragmática de la realidad del sujeto. Esto es, este enfoque parte de la praxis del sujeto mismo y su relación con la realidad como elementos que convergen y se conjugan para proporcionar al individuo un mejor conocimiento y entendimiento de su realidad dado que parte de la experiencia como vehículo de entendimiento para transformar el conocimiento.

A continuación, se definen los diferentes elementos del currículo desde donde parte la propuesta curricular y la concepción de cada uno de ellos desde el enfoque dialéctico:

Los objetivos	Por medio de un pensamiento crítico y transformador busca construir una sociedad que a su vez facilite la construcción y reproducción de una cultura de la autonomía del individuo como hacedor y transformador de su realidad social la cual parte desde el proceso de formación académica como institución donde se modelan, adquieren y desarrollan las habilidades para cumplir dicho fin.
Rol del estudiante	Es un agente protagonista de acción-reflexión con un alto sentido de criticidad hacía él mismo, los demás y sus miembros en relación a sus ideas y accionar. Así mismo, se reconoce como agente activo y participativo en la construcción de una sociedad.
Rol del educador	Es un agente con un alto sentido reflexivo y de autocrítica pues se reconoce como vehículo y canal para hacer de la educación un proceso consensuado y comunicativamente bilateral pues se niega a sí mismos como agente concluyente del aprendizaje y reconoce al estudiante como el responsable directo de su formación. Parte entonces de la democratización de los procesos educativos y de sus herramientas mediáticas como herramientas para facilitar, motivar y potenciar las prácticas de construcción de conocimiento por parte de sus estudiantes.

El contenido	Emerge y es sugerido por la realidad situacional y contextual; además, es congruente con su realidad cultural y social; así mismo, está estructurado de una forma que facilita procesos de pensamiento cognitivo a un nivel de análisis, aplicación y comprensión como escalera hacia la construcción del conocimiento.
La metodología	Es de carácter participativo e interdisciplinario por lo que se centra en la acción-reflexión del todo como parte esencial de lo particular y de lo general por parte de la mediación del docente mismo. Reconoce la prueba y el error como estrategia de discernimiento para acercarse al entendimiento de la realidad discursiva en el aula y poder tener los criterios fehacientes para su reestructuración y mejoramiento.
Su contexto social	La realidad cultural y social sirve como escenario y punto de comprensión para ejercer el análisis crítico de la realidad-acción y transformarla.
Los recursos	El mismo medio social y cultural el factor humano, axiológico y práctico.
La evaluación	Es un proceso intrínseco, continuo y constante; de carácter formativo y hermenéutico y es llevado a cabo por todos los agentes involucrados de forma regular en todas las prácticas curriculares de carácter explícito o emergente.

Modelo de diseño curricular asumido en la propuesta

El modelo curricular utilizado para el desarrollo de esta propuesta curricular es de corte deliberativo y práctico. Respecto a este modelo curricular, este surge como yuxtaposición a un currículo prescrito de carácter técnico y administrativamente centralizado donde la educación obedece a un sistema de producción de conocimiento solo desde el docente.

El modelo curricular deliberativo deja entonces atrás la rigidez y personificación del modelo tradicional, heterónimo y arcaico del currículo para darle cabida a un modelo que se enriquece del empirismo obtenido desde la experiencia que se construye en la práctica dado la relación entre la praxis y la experiencia como materia prima para reconstruir una realidad y en donde se rescata la contribución del docente como el agente constructor del currículo dado su especialización en la materia y al ser la fuente primaria de la aplicabilidad del currículo.

De igual forma, la praxis pedagógica proporciona una construcción del currículo con características que parten del valor axiológico, semántico y estructural como la base de su fundamentación teórica, ya que como acota Moreno (1999), “la tradición interpretativa pone el énfasis en el análisis cualitativo de cómo la realidad y la práctica relacionadas con la enseñanza y con el currículum son percibidas, interpretadas y construidas por sus propios protagonistas” (p.4). Es por esto que el docente y su reflexión pedagógica pasa a ser el agente constructor del currículo en el modelo curricular deliberativo y práctico.

Así, en su quehacer diario los profesores no apoyan su acción en conocimiento teórico acerca de los principios del diseño curricular; por el contrario, emplean su conocimiento personal y práctico para tomar decisiones sobre lo que enseñan y cómo lo enseñan. (Ibídem, p. 5).

El docente entonces fundamenta el currículo desde la prescripción curricularmente experiencial que le brinda la interrelación con la realidad áulica y contextual para así tomar las decisiones que se acomoden y respondan a la necesidad particular de cada grupo de estudiantes en momentos y necesidades específicas y es esta deliberación del docente lo que define este modelo curricular. Esto es, el docente hace un diagnóstico y evaluación de la situación áulica y del proceso de aprendizaje para así tomar una decisión desde el análisis de estas para que estas respondan de forma eficiente y efectiva a las necesidades concretas del momento y situación.

Esta propuesta curricular se fundamenta entonces en la toma de decisiones del docente desde la deliberación que proporciona el modelo curricular deliberativo y práctico ya que el docente del diplomado de bachillerato internacional debe de poseer las habilidades analíticas de la realidad de lo que acontece en su aula para así tomar las decisiones que le garanticen la permeabilidad de su discurso para construir una experiencia educativa significativa dado su conectividad con la construcción del conocimiento.

Nivel de concreción curricular de la propuesta

2do Nivel- Meso Currículo

Como parte que se desprende del nivel curricular macro y como propuesta adaptativa curricular está la propuesta del Diploma en BI responde a esa política educativa costarricense de hacer de la educación un proceso para el desarrollo de habilidades y destrezas centrado en

el estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje. El programa de BI entonces se perfila como ese modelo liberador en educación la cual se fundamenta en los siguientes pilares:

- Se centra en los alumnos
- Desarrolla enfoques de enseñanza y aprendizaje eficaces
- Tiene lugar dentro de contextos globales, lo que contribuye a que los alumnos comprendan las distintas lenguas y cultura
- Explora contenidos significativos, lo cual desarrolla una comprensión disciplinaria e interdisciplinaria que cumple con estándares internacionales rigurosos. (El estilo de enseñanza del IB, s.f)

El docente BI entonces está llamado a lograr facilitar la enseñanza de otros saberes que le permitan a los estudiantes empoderarse de sus habilidades de seres críticos, autónomos, reflexivos y con el potencial para construir y entender la realidad y lograr así ser líderes de su propia realidad personal, social y global mediante un modelo dialógico de índole bidireccionalmente democrático entre docente-estudiante, estudiante-docente para finalmente hacer del acto epistemológico una construcción auténtica de ideas entrelazadas entre ambos agentes y es precisamente el discurso áulico que ejecuta el docente el medio para que esa reflexión crítica se construya en conocimiento práctico mas no inerte o sin sentido, que es el resultado que se recoge de una enseñanza de modelo bancario.

3er Nivel- Micro Currículo

El proyecto curricular institucional se concreta en la intervención pedagógica en el aula. Dicha propuesta busca potencializar las estrategias discursivas del docente BI del colegio Internacional Christian School para que el docente modele habilidades de liderazgo en su quehacer pedagógico, mediante la generación de prácticas de autorreflexión y autocrítica acerca de la práctica discursiva de los docentes gracias a la observación de la filmación de sus clases para luego comparar la propuesta del perfil de salida de un estudiante que cursa el programa de Bachillerato Internacional con las prácticas discursivas de los docentes como estrategia para encontrar aciertos y desaciertos de dicha mediación. Finalmente se proporcionará al docente BI diferentes estrategias discursivas como

herramienta de mediación pedagógica en el aula para fortalecer su rol como formador de líderes autónomos y críticos. Dicha propuesta se materializa y concretiza en el desarrollo de las siguientes actividades:

1. Se filmará dos períodos de clase de cuarenta minutos cada una, esto se hará a los cinco profesores participantes en la aplicabilidad de las estrategias de recolección de información.
2. Posteriormente, en una de las reuniones colaborativas del grupo de profesores BI, los profesores:
 - 2.1. Completarán un instrumento (ver Anexo 1) en donde a modo de autorreflexión, describirán estrategias discursivas concretas que ellos desarrollan para facilitar que sus estudiantes adquieran habilidades de liderazgo tales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la autonomía.
 - 2.2. Se entrará a mostrar las filmaciones hechas a cada uno de los docentes; esto como estrategia contrastiva entre la teorización de lo que debe hacer un profesor BI y la realidad de su praxis en la mediación por medio de lo que se evidencia en las filmaciones.
 - 2.3. Se revisará y leerá los valores, cualidades y habilidades del perfil de un docente BI según los lineamientos listados en el programa mismo.
 - 2.4. Se le pedirá a los profesores una autorreflexión en el instrumento antes utilizado entre lo que ellos primeramente escribieron en el instrumento, lo observaron en los videos y el perfil del docente BI definido desde el manual de la organización del BI.
3. Se llevará a cabo un taller en donde se proporcionarán herramientas metodológicas de carácter discursivo que le proporcionen al docente BI alternativas que le permitan reestructurar sus paradigmas mediáticamente discursivos para lograr evocar esas habilidades de autonomía, pensamiento crítico y resolución de problemas en su discurso como herramienta pedagógica de empoderamiento de liderazgo. Al finalizar este taller, se les hará entrega a los docentes de un instrumento denominado Diario Semanal o bitácora (ver Anexo 2). El objetivo detrás este instrumento es que los docentes hagan un registro de aquellas actividades discursivas de mediación pedagógica implementadas que contribuyen a que los estudiantes desarrollen las habilidades de un pensamiento crítica, toma de decisiones y autonomía.

4. Seis meses después, se volverán a filmar dos lecciones de cuarenta minutos de cada profesor para repetir los pasos hechos anteriormente sobre la autorreflexión desde la comparación del video de hace seis meses y el de seis mese después.
5. De forma colaborativa, los docentes escribirán una manual de estrategias de mediación discursivamente pedagógica que potencialicen las habilidades de liderazgo en los estudiantes.

La propuesta se desglosa en la siguiente figura:



Objetivo Especifico 1	Contenidos	Actividades específicas	Evaluación Específica	Cronograma
Aplicar diferentes estrategias de autorreflexión y autocrítica sobre la práctica discursiva de los docentes involucrados.	Filmaciones Instrumentos: Autorreflexión Bitácora semanal	-Filmación de dos lecciones de cada uno de los cinco profesores participantes de la investigación. Estas se harán en dos momentos: al inicio de la puesta en marcha de la propuesta y seis meses después. -	-Recolección de evidencias vía filmación, instrumento de autorreflexión, bitácora semanal. -Identificar la eficacia de los instrumentos de autorreflexión.	-Mayo 7, 2019 -Noviembre 2019.
Objetivo Especifico 2	Contenidos	Actividades específicas	Evaluación Específica	Cronograma
Evidenciar la realidad discursiva como mediación pedagógica en comparación con las habilidades que se enumeran en el perfil del docente BI.	-Lectura del perfil de la comunidad BI según el programa de Diplomado Internacional. -Observación de las filmaciones.	-Cada uno de los cinco profesores de BI expondrá una habilidad del docente BI en la reunión colaborativa semanal como estrategia de revisión de lo que se espera de un docente BI. -En reunión colaborativa se observarán los cinco videos de los profesores mientras mediaban sus clases.	-Revisión de las habilidades y competencias de mediación pedagógica del perfil del docente BI. -Identificar los aspectos que pide el perfil del docente BI y la praxis mediática que se evidencia en los videos. - Medir los niveles de concretización entre la praxis mediática del docente y el perfil deseado.	-Mayo 14, 2019

Objetivo Especifico 3	Contenidos	Actividades específicas	Evaluación Especifica	Cronograma
Presentar estrategias pedagógicamente discursivas como herramienta de mediación pedagógica en el aula para fortalecer el rol del docente BI como formador de líderes autónomos y críticos.	-Estrategias discursivas de mediación pedagógica.	-Los mismos docentes que son los agentes de estudio, van a estar encargados de presentar sus compañeros, con previa asesoría de la investigadora, tres propuestas discursivas más su eventual aplicabilidad para facilitar que el discurso sea una herramienta pedagógica para empoderar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades de liderazgo.	-Evidenciar la efectividad de las propuestas presentadas a las docentes.	-Mayo 28, 2019

Perfil de la población a quién se dirige la propuesta

La propuesta está dirigida a cinco de los profesores que imparten del programa de Diplomado de Bachillerato Internacional del colegio privado International Christian School los cuales han sido la población meta del presente proceso de investigación desde sus inicios. El proyecto se enfoca en buscar la sincronización de los planteamientos teóricos y epistemológicos del qué y cómo debe mediar el docente BI la praxis de su quehacer áulico en cada una de las estrategias, actividades y modalidades de mediación pedagógica que utiliza para así potencializar el desarrollo y la adquisición de habilidades de liderazgo en sus estudiantes por medio del importante poder moldeador del discurso docente.

Esto es, el docente BI está llamado a cuestionar las estrategias metodológicas que en un momento pasado tuvieron su validez curricular dado un contexto cultural, histórico, político y social específico y que se perpetuaron y fosilizaron hasta el día de hoy. La propuesta entonces promueve que el docente cuestione dichos modelos para aprehender de

los modelos de gestión educativa innovadores y que responda a una educación basada en el estudiante como centro, constructor y promotor de su propio aprendizaje como medio para desarrollar habilidades de liderazgo tales como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la resolución de problemas y es el docente el mediado promotor de dichas habilidades.

Es por todo lo anterior que el docente que se perfila en esta propuesta curricular se rige bajo los siguientes saberes:

Saber Conceptual	Saber Procedimental	Saber Actitudinal
<p>-Evaluar su práctica discursiva desde la perspectiva de perfil de docente BI.</p> <p>-Distinguir aquellas prácticas que lo hacen un docente heterónimo o un docente generador de una metodología democrática donde todos los agentes contribuyen al proceso.</p> <p>-Valorar aquellas estrategias de su discurso áulico que contribuyen a que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, autónomos y capaces de tomar decisiones por ellos mismos.</p>	<p>-Elaborar una serie de estrategias de tipo discursivas, tales como qué tipo de preguntas formular, cuándo formularlas y a quiénes formularlas que materialicen un docente promotor de cambio en sus estudiantes.</p> <p>-Planificar estrategias de autorreflexión y autorregulación de su práctica discursiva para ser él mismo su mayor crítico constructivo para alcanzar al máximo ser un docente formador de líderes.</p> <p>-Adaptar su práctica pedagógica y discursiva a prácticas de empoderamiento que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones propias por parte de los estudiantes.</p>	<p>-Mostrar apertura y flexibilidad frente a la necesidad de cuestionar su quehacer docente y cuestionarse como comunicador generador de cambio o heterónimo.</p> <p>-Comunicar en las reuniones colaborativas aquellas estrategias que encuentra efectivas, así como aquellas en las que encuentra dificultad superar dado su carácter heterónimo.</p> <p>-Intentar identificar la necesidad de hacer de su discurso un vehículo de conocimiento de valores axiológicos y no sólo transmisor de contenidos.</p> <p>-Asumir un compromiso como agente responsable de empoderamiento desde su discursividad áulica.</p>

Referencias

- Castro, L. M. J. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/524/553/>.
- Molina, T. (2003). Características del discurso oral pedagógico. *Lengua y Habla*, 8(1), 80-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003894>
- Moreno, J. M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum, Madrid: Síntesis*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308078987_MODELOS_DE_CORTE_D_ELIBERATIVO_Y_PRACTICO_DESCRIPCION_Y_BALANCE
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI. Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2010/07/u1-freire-el-grito-manso-dos-cap.pdf>

Anexo 3

Instrumentos de Recolección de Información
International Christian School
Instrumento de Autoevaluación y Autovaloración

Nombre: _____ Fecha: _____

Materia que imparte: _____

Años de experiencia en educación: _____

El objetivo de este instrumento es abrir un espacio para autoevaluar su discurso pedagógico como herramienta para contribuir a la formación de estudiantes que cumplan el perfil de la comunidad BI.

Instrucciones: Complete los siguientes enunciados de forma concisa y honesta.

<p style="text-align: center;"><u>Yo empodero a mis estudiantes para que sean indagadores y piensen por ellos mismos o saquen sus propias conclusiones cuando les digo/pregunto:</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

<p style="text-align: center;"><u>Yo promuevo la autonomía o toma de decisiones en mis estudiantes cuando les digo/pregunto:</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

<p style="text-align: center;"><u>Yo promuevo que todos mis estudiantes expresen sus propias ideas cuando les digo/pregunto</u></p>

Anexo 4**Bitácora Semanal**

El objetivo de esta bitácora es registrar semanalmente esas estrategias pedagógicas de índole discursivas (frases, preguntas, ideas, etc) que promueven que sus estudiantes desarrollen la autonomía, criticidad y la toma de decisiones propias.

Este instrumento podría ayudarle a tomar conciencia de la intencionalidad de su discursividad y cómo esta influye más de lo que usted cree en el desarrollo de habilidades de liderazgo por parte de sus estudiantes.

Instrucciones: registre en esta bitácora todas aquellas palabras, frases, ideas o preguntas que promuevan los siguientes aspectos en su mediación pedagógica:

Semana # 1**Fechas:** _____

<p><u>Yo empodero a mis estudiantes para que sean indagadores y piensen por ellos mismos o saquen sus propias conclusiones cuando les digo/pregunto:</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

<p><u>Yo promuevo la autonomía o toma de decisiones en mis estudiantes cuando les digo/pregunto:</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

<p><u>Yo promuevo que todos mis estudiantes expresen sus propias ideas cuando les digo/pregunto:</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>
--