

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

LA DIRECCIÓN DE GRUPO Y LA ASESORÍA PERSONAL PARA LA
FORMACIÓN DE HÁBITOS Y VIRTUDES: UNA PROPUESTA DESDE LA
ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL Y LA TEORÍA RELACIONAL

Claudia Fernanda Monroy Guerrero (Mg.)

Juan Manuel Méndez Álvarez

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, junio de 2015

LA DIRECCIÓN DE GRUPO Y LA ASESORÍA PERSONAL PARA LA
FORMACIÓN DE HÁBITOS Y VIRTUDES: UNA PROPUESTA DESDE LA
ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL Y LA TEORÍA RELACIONAL

Eje de Profundización: Calidad de la Institución Educativa

Claudia Fernanda Monroy Guerrero, Investigadora principal

Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Universidad de La Sabana

Juan Manuel Méndez Álvarez, Investigador auxiliar

Especialista en Docencia de la Matemática, Universidad Pontificia Javeriana

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, junio de 2015

ACTA DE SUSTENTACIÓN



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 29 de Julio de 2015, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, el estudiante expuso y sustento el trabajo de grado titulado: **“LA DIRECCIÓN DE GRUPO Y LA ASESORÍA PERSONAL PARA LA FORMACIÓN DE HÁBITOS Y VIRTUDES. UNA PROPUESTA DESDE LA ANTROPOLOGÍA Y LA TEORÍA RELACIONAL”** bajo la dirección de la profesora Investigadora Claudia Fernanda Monroy

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por el estudiante: **Juan Manuel Méndez Álvarez**; los jurados les otorgaron la calificación de:

Meritoria (4.5)

Dra. AMELI MARIETH VARGAS CORREA
Jurado

Dra. NURIA GARRO GIL
Jurado

Dr. JOSE JAVIER BERMUDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

CONTENIDO

RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
1 EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN	12
1.1 ANTECEDENTES.....	12
1.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL	13
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.4 JUSTIFICACIÓN	16
1.5 APORTES	16
1.6 LIMITACIONES	17
1.7 ALCANCES.....	17
1.8 PROYECCIONES	17
1.9 OBJETIVOS	18
2 MARCO DE REFERENCIA.....	19
2.1 MARCO CONTEXTUAL.....	19
2.2 MARCO TEÓRICO.....	26
3 METODOLOGÍA.....	36
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	36
3.2 FASES METODOLÓGICAS	37
3.3 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	39
4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	42
4.1 EL SER PERSONAL EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO.	42

4.2	LA ESENCIA DE LA PERSONA HUMANA EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO	45
4.3	LA DIRECCIÓN DE GRUPO COMO ASESORÍA PERSONAL	46
4.4	EL <i>ETHOS</i> DOCENTE EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO	47
4.5	LA DIRECCIÓN DE GRUPO COMO RELACIÓN SOCIAL	51
4.6	ESQUEMA MINV DEL DIAGNÓSTICO.....	63
5	PROPUESTA PARA LA DIRECCIÓN DE GRUPO.....	64
5.1	PRINCIPIOS PARA COMPRENDER SER PERSONAL.....	64
5.2	PRINCIPIOS PARA AYUDAR AL CRECIMIENTO DE LA ESENCIA DE LA PERSONA HUMANA	67
5.3	PRINCIPIOS PARA LA ASESORÍA PERSONAL A LOS ESTUDIANTES.....	70
5.4	PRINCIPIOS EN RELACIÓN CON EL <i>ETHOS</i> DOCENTE.....	72
5.5	PRINCIPIOS DE LA DIRECCIÓN DE GRUPO A LA LUZ DE LA TEORÍA RELACIONAL	74
5.6	ESQUEMA MINV DE LA PROPUESTA	83
6	CONCLUSIONES.....	84
7	RECOMENDACIONES.....	87
	REFERENCIAS.....	89
	ANEXOS.....	92

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. La esencia humana como dependencia del ser personal.....	34
Figura 2. El ser personal: preguntas 1 a la 8.....	46
Figura 3. Esencia de la persona humana: preguntas 9 a la 14.....	48
Figura 4. Asesoría personal: preguntas 15 a la 16.....	49
Figura 5. Ethos docente: preguntas 17 a la 21.....	51
Figura 6. Coexistencia: preguntas 22 y 23.....	54
Figura 7. Virtudes sociales: preguntas 24 a la 27.....	55
Figura 8. Reciprocidad: pregunta 28.....	56
Figura 9. Distinción directriz: pregunta 29.....	58
Figura 10. Código simbólico: preguntas 30 a la 35.....	59
Figura 11. Bienes relacionales: preguntas 36 a la 41.....	60
Figura 12. Clima de la relación: preguntas 42 a la 45.....	62
Figura 13. Toma de decisiones: pregunta 46.....	62
Figura 14. Reflexividad: preguntas 47 a la 49.....	64
Figura 15. Nivel de satisfacción: pregunta 50.....	65
Figura 16. Esquema MINV del diagnóstico.....	66
Figura 17. Estructura donal de la persona humana.....	69
Figura 18. Tipos de clima relacional de los grupos.....	86
Figura 19. Esquema MINV de la propuesta.....	86

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Modelos de calidad: conceptos de educación y persona.....	25
Tabla 2. Categorías conceptuales de la encuesta.....	41
Tabla 3. Indicadores de la encuesta.....	43
Tabla 4. Indicador y pregunta abierta para los docentes.....	44
Tabla 5. Re-categorización de la escala de Likert.....	45
Tabla 6. Virtudes cardinales.....	52
Tabla 7. Pregunta abierta a docentes: respuestas más frecuentes.....	52
Tabla 8. Los códigos simbólicos en la dirección de grupo.....	84

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Matriz de conceptos.....	95
Anexo B. Encuesta para los estudiantes y docentes.....	100
Anexo C. Consolidado de la pregunta abierta a los docentes.....	106

RESUMEN

La formación de hábitos y virtudes a través de la asesoría personal y la dirección de grupo de bachillerato del colegio La Palestina, se convierte en una estrategia esencial para lograr una educación de calidad que propenda por el crecimiento de la esencia de las personas mediante una relación entre el docente y el estudiante, basada en la reciprocidad y en la donación personal.

Por esta razón, en este trabajo, se proponen un conjunto de principios fundamentales para orientar la asesoría personal de los directores de grupo a sus estudiantes, desde la concepción del ser personal, la esencia de la persona humana, los hábitos y las virtudes, y el *ethos* docente, de la antropología trascendental de Leonardo Polo. Y desde los conceptos de cambio social y relación social, con sus dimensiones constitutivas más importantes, de la teoría relacional de Pierpaolo Donati.

Palabras clave: calidad, dirección de grupo, asesoría personal, hábitos, virtudes, *ethos* docente y relación.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es una dimensión que ha sido asumida por el colegio La palestina desde el resultado. Por eso, tienen un valor supremo las pruebas internas, las pruebas distritales y las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°. Todos los procesos y la gestión escolar giran en torno al análisis y explicación de los resultados para diseñar planes de mejoramiento. La dinámica escolar, en general, se mueve en la búsqueda del resultado. El conocer y el aprender como actividades vitales de la persona humana, se traducen a objetivos y estadísticas. La finalidad consiste en alcanzar una institución educativa eficiente y eficaz.

Como alternativa, el presente estudio de profundización, busca establecer una dimensión antropológica, que le otorgue un sentido humano a la educación de calidad, desde la concepción de persona como una realidad espiritual, que busca crecer en todas las dimensiones de su esencia y naturaleza humana, mediante la ayuda que le brinda la educación. Para ello, hemos tomado como objeto de este estudio la dirección de grupo en el colegio La Palestina, como la asesoría personal para el crecimiento de la esencia humana mediante la formación de hábitos y virtudes.

En este estudio profundización se busca determinar cómo contribuye la formación de hábitos y virtudes en la dirección de grupo para alcanzar una educación de calidad. Para llevarlo a cabo, se hizo una consolidación teórica a partir de la antropología trascendental y de la teoría relacional, desde las cuales se definieron las categorías conceptuales principales como ser personal, esencia humana, asesoría personal, ethos docente y relación social. La metodología utilizada es cualitativa descriptiva bajo la modalidad del estudio y análisis de una situación particular. Y para recabar la información, se diseñó una encuesta, la cual se aplicó a una muestra de estudiantes y docentes de bachillerato.

En el capítulo 1 de este informe, se hace la formulación del problema y su justificación. Luego, en el capítulo 2, se lleva a cabo na exposición de la antropología trascendental y la teoría relacional que constituyen el marco teórico. El tipo de investigación, las fases metodológicas y forma cómo se recolectó la información están tratados en la

capítulo 3. En el capítulo 4, se realiza el análisis y discusión de los resultados de acuerdo a las categorías y subcategorías definidas y a los hallazgos detectados. Y la propuesta, que trata de una serie de principios, agrupados en cinco categorías, para la formación de los docentes en la asesoría personal en la dirección de grupo, se presenta en el capítulo 5. En los dos últimos capítulos del informe, aparecen las conclusiones y las recomendaciones más importantes que se derivan del estudio.

Como producto del análisis de los resultados de las encuestas se detectaron una serie de hallazgos, que se presentan agrupados de acuerdo a las categorías conceptuales del estudio de investigación. Se destacan entre ellos, el hecho que no todos los estudiantes creen que en la dirección de grupo son tenidos en cuenta como personas distintas a las demás; que en general, no existe la preocupación por la formación en hábitos y en virtudes en la dirección de grupo; que la asesoría personal no es percibida como tal por la mayoría de estudiantes; que no existe un *ethos* docente compartido. Y que, en la dirección de grupo vista como una relación social, es débil la formación de virtudes sociales y la producción de bienes relacionales; y por último, la distinción directriz de la dirección de grupo tiene un talante administrativo.

La propuesta de mejoramiento consiste en un conjunto de principios para orientar la formación de los docentes en la dirección de grupo como una asesoría personal dirigida a la formación de los estudiantes en hábitos y virtudes. Estos principios están articulados como una unidad, que pretende cambiar la orientación de la dirección de grupo, afectando todos los planos y las dimensiones de esta relación. Para ello, se tuvieron en cuenta el ser personal, la esencia de la persona humana, el *ethos* docente y la relación con sus elementos constitutivos más importantes, como son: las virtudes sociales, la reciprocidad, la distinción directriz, el código simbólico, los bienes relacionales, el clima y la reflexividad.

El informe concluye con los aspectos más sobresalientes relacionados con el lugar que debe ocupar la persona humana y la dirección de grupo, concebida como una relación social, para una educación de calidad en el colegio La Palestina.

1 EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

Después de que en el país se han venido superando, paulatinamente, los problemas de cobertura, acceso, permanencia y repitencia en el sistema educativo, las políticas públicas, en las últimas décadas, se han dirigido con fortaleza a resolver el problema de la baja calidad de la educación, evidenciado por los pobres resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas nacionales e internacionales, que miden el desempeño académico.

Estas políticas públicas, han abordado la solución de este problema, creando un sistema de aseguramiento de la calidad constituido por diversos elementos como: estándares y lineamientos curriculares, instrumentos de evaluación dirigidos a los estudiantes, los docentes, los directivos docentes y las instituciones; procesos de selección de docentes y directivos docentes que aspiran a laborar en las instituciones estatales; cursos de capacitación y programas de formación docente, incluidas maestrías y doctorados; estímulos y reconocimientos a los docentes, directivos docentes, estudiantes e instituciones escolares, con base en el desempeño; construcción y dotación de instituciones escolares; certificación de calidad de los colegio estatales mediante diversos modelos. Y últimamente, estrategias importantes como la jornada única, con el fin de intensificar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, la matemática, las competencias ciudadanas, el arte y el deporte.

Junto a estos esfuerzos del estado colombiano, existen innumerables estudios, investigaciones y debates, nacionales e internacionales, sobre lo que significa una educación de calidad, que han hecho de este concepto un arco iris de definiciones, que la UNESCO (2004), sintetiza de la siguiente manera:

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye

un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (p. 2)

Por otra parte, la dirección de grupo en bachillerato, que en otros países se asimila al concepto de tutoría escolar, ha sido objeto de muy pocas investigaciones. La mayoría de las cuales, se han dirigido a estudiar la tutoría relacionada con temas como el perfil del tutor, los hábitos de estudio, eficacia de la tutoría, el aprendizaje y la calidad de la educación, el desempeño académico y las funciones del tutor, entre otros asuntos.

Pero, invariablemente, estos estudios abordan la dirección de grupo desde los componentes que entran en interacción, o desde la relación tutorial como derivada de las acciones de los individuos y de las estructuras institucionales. Pero, ninguno toma la estructura relacional de la dirección de grupo, como una unidad de estudio, que existe, con vida propia, por encima de los individuos y de las estructuras. Donati (2006), refiriéndose al desarrollo de una ciencia relacional, en la cual está inscrito el presente estudio de profundización, afirma que:

...el análisis de las relaciones sociales en sentido propio requiere un tercer punto de vista –distinto del individualismo y del holismo- que defina su objeto propio como relación y se centre sobre la relación como realidad y como modalidad propia de investigación. (p. 61)

1.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

El colegio La Palestina es una institución educativa distrital de carácter público que ofrece educación preescolar, básica y media organizada por ciclos y articulada con la educación superior, con *énfasis en la formación en valores y la comunicación* como ejes de la formación de ciudadanos autónomos, responsables y participativos en el marco del desarrollo de un modelo pedagógico humanista.

Está ubicado en la localidad de Engativá, al noroccidente de Bogotá. Según la caracterización de la Alcaldía de Engativá (2009, p.p. 7-19), el sector económico en los que se encuentra el mayor número de empresas de esta localidad es el de servicios: comercio y reparación de vehículos (40%), industria (19%), servicios inmobiliarios y de alquiler (8%), transporte, almacenamiento y comunicaciones (8%), restaurantes y hoteles (7%). En la localidad Engativá hay 10.964 empresas que pueden articularse a las cadenas productivas de productos alimenticios, construcción e ingeniería civil y textil y confección y servicios bancarios.

En los últimos doce años se ha presentado una tendencia al envejecimiento de la población. Así mismo, se observa que el grupo más representativo es el de 35 a 39, seguido por el rango de 40 a 44 años y el de 5 a 9 años.

En la misma caracterización se informa que en la UPZ El Minuto de Dios, en la cual está el colegio, es un sector, predominantemente residencial, de estratos 1, 2 y 3; se caracteriza porque sus sectores residenciales presentan un alto grado de consolidación y algunos sectores con procesos de densificación. La UPZ está conformada por catorce (14) sectores normativos: nueve (9) residenciales, tres (3) de comercio y servicios, y dos (2) dotacionales.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los estudiantes llegan al colegio La Palestina con sueños, expectativas, temores, preocupaciones y proyectos; también los acompaña una visión del mundo, unas formas de pensar y de sentir y una historia personal. Además, esperan ser acogidos, comprendidos, orientados y asistidos en su crecimiento como seres humanos. Por esa razón, se necesita brindarles un espacio con personas idóneas que los escuchen y les ayuden. Para esa tarea el colegio ha dispuesto, entre otras personas, a los directores de grupo, un encargo que demanda responsabilidad y mucha dedicación del docente.

Cuando se reúne a todos los cursos de bachillerato, al iniciar el año escolar, con el fin de conocer el nombre del director de grupo de cada curso, se escuchan las expresiones de júbilo o de lamento de los estudiantes a medida que se leen las

asignaciones. También, al finalizar el año, algunos cursos envían cartas al rector, firmadas por todos los estudiantes, solicitando la asignación de un determinado docente como director de grupo para el siguiente año escolar.

Así mismo, los padres de familia están pendientes de la gestión del director de grupo y lo responsabilizan de la buena marcha del curso de sus hijos; o al contrario, se quejan cuando no logran los resultados esperados. Por ejemplo, hay docentes que toman la dirección de un curso que tiene dificultades y en poco tiempo alcanzan una convivencia armónica y mejoramiento en el rendimiento académico de sus dirigidos. Adicionalmente, algunos estudiantes establecen unos vínculos tan fuertes con los directores de grupo, que estos se prolongan más allá de los años del colegio, y acuden a ellos para contarles sobre sus proyectos de vida profesional y además, pedirles consejo.

Lo anteriormente anotado indica la importancia que le otorga la institución y la cultura escolar a la orientación de los estudiantes mediante la dirección de grupo. Además, el papel del director de grupo se encuentra muy extendido alrededor del mundo, como una estrategia que apoya la formación integral de los estudiantes mediante la orientación personal o grupal en las diversas áreas de crecimiento y desarrollo del ser humano.

En consecuencia, siendo la dirección de grupo un ámbito de relaciones entre los docentes y los estudiantes, cuya práctica tradicional tiene el apoyo de toda la comunidad educativa, es importante abordar su estudio para determinar el impacto que tiene en la formación de los adolescentes del colegio La Palestina y en la vida institucional, para alcanzar una educación de calidad.

Pregunta central

¿Cuáles aportes se pueden establecer, desde la antropología trascendental y la teoría relacional, para la dirección de grupo y la asesoría personal que contribuyan al desarrollo de hábitos y virtudes en los estudiantes de bachillerato como marco de una educación de calidad?

Sub-preguntas

¿Cuál es el significado y el sentido que le dan los docentes y los estudiantes de bachillerato del colegio La Palestina a la dirección de grupo y a la asesoría personal?

¿Cuáles principios se pueden derivar de la antropología trascendental y de la teoría relacional para la formación de los docentes del colegio La Palestina, en la asesoría personal y en la dirección grupo, que guíen el desarrollo de hábitos y virtudes en los estudiantes de bachillerato, como fundamento de una educación de calidad?

1.4 JUSTIFICACIÓN

Este estudio pretende incluir un componente antropológico para una educación de calidad del colegio La Palestina, mediante la formación de virtudes personales y virtudes sociales que constituya la “distinción directriz” (Donati 2006) del entramado de relaciones sociales que es la dirección de grupo, con el fin de contribuir al crecimiento de la persona humana, como alternativa a la actual gestión tutorial institucional centrada en la eficiencia y por la cual se reconoce a la persona solamente desde la función y el papel que desempeña.

Adicionalmente, si el fin de las virtudes personales es el perfeccionamiento y la completa humanización de la persona, y la finalidad de las virtudes sociales es el perfeccionamiento de las relaciones sociales y la vida social (Donati, 2013), entonces este trabajo debe trascender a la sociedad y particularmente a las instituciones educativas públicas de Bogotá, como una aproximación a la formación integral de los niños, las niñas y los adolescentes desde el ámbito de la dirección de grupo.

Finalmente, el análisis de la situación particular de la dirección de grupo en los grados de bachillerato del colegio La Palestina, contribuirá con información pertinente que ayude a establecer un conjunto de principios para la formación del docente como director de grupo desde la perspectiva expuesta.

1.5 APORTES

Este trabajo pretende enriquecer la dimensión antropológica de la calidad de la educación a través de una reflexión mediada por el concepto del ser personal de la

antropología trascendental y el concepto de relación social de la teoría relacional, en el contexto de la dirección de grupo en bachillerato del colegio La Palestina. Se trata de resaltar, el valor de la persona y de la relación social, como realidades fundamentales para la promoción de una educación de calidad.

1.6 LIMITACIONES

El presente estudio se limitara a examinar la relación entre los docentes y los estudiantes de bachillerato del colegio La Palestina, en el contexto de la dirección de grupo. En este espacio relacional, se indagará sobre el lugar que ocupa la persona, el crecimiento de la esencia de la persona humana, la relación con sus atributos y dimensiones principales, la asesoría personal que se brinda a los estudiantes y el ethos docente. Se excluirá del estudio, cualquier otro tipo de relación que se presenta en la estructura relacional mencionada, como la relación entre el docente y las familias de los estudiantes, por ejemplo.

1.7 ALCANCES

Se busca diagnosticar el estado actual de la dirección de grupo de bachillerato del colegio La Palestina con la finalidad de establecer un conjunto de principios para la formación de los docentes de este nivel, en la asesoría personal a sus estudiantes fundada en la formación de hábitos y virtudes personales y sociales desde la antropología trascendental y la teoría relacional. En este sentido, los directos beneficiados, serán los estudiantes y los docentes de secundaria de la institución.

1.8 PROYECCIONES

Más adelante, es conveniente ampliar el presente estudio hacia la dirección de grupo de los estudiantes de preescolar y primaria, buscando, adicionalmente, vincular a las familias, con el fin de impactar la totalidad la estructura relacional de la dirección de grupo en todos los grados y niveles escolares del colegio La Palestina, mediante la formación de hábitos y virtudes personales y sociales.

1.9 OBJETIVOS

1.9.1 Objetivo general. Identificar los aportes desde la antropología trascendental y la teoría relacional, para la dirección de grupo y la asesoría personal que contribuyan al desarrollo de hábitos y virtudes en los estudiantes de bachillerato como marco de una educación de calidad.

1.9.2 Objetivos específicos.

1. Identificar las categorías conceptuales de la antropología trascendental y la teoría relacional que guíen el análisis de la dirección de grupo y la asesoría personal del colegio La Palestina en el marco de una educación de calidad.
2. Realizar un diagnóstico sobre la asesoría personal y la dirección de grupo en el nivel de bachillerato del colegio La Palestina.
3. Formular los principios para la formación de los docentes del colegio La Palestina en la asesoría personal y en la dirección de grupo que orienten el desarrollo de hábitos y virtudes en los estudiantes de bachillerato en el marco de la antropología trascendental y la teoría relacional como fundamento de una educación de calidad.

2 MARCO DE REFERENCIA

2.1 MARCO CONTEXTUAL

2.1.1 La necesidad de una educación de calidad. La educación, actualmente, está atravesada intensamente por el concepto de calidad, lo que ha generado profundos debates sobre su significado y el lugar que debe ocupar en el sector. De todos modos, este es un campo abierto de investigación, lo cual motiva el presente estudio de profundización.

A pesar que el movimiento por la calidad comenzó hace más de un siglo, alimentado desde la industria, la ingeniería y en general desde el sector empresarial y la academia, no existe hoy un consenso sobre el concepto de calidad. Al contrario, tal como afirman Camisón, Cruz y González (2007): “Existe sobre el concepto de calidad un auténtico diluvio de definiciones redundantes, que contribuyen poco a clarificar su significado actual.” (p. 145)

Esto que significa, que el estado del arte alrededor de este concepto clave, impide, en consecuencia, que el tema de la calidad desde la visión empresarial, se consolide como una unidad y en un campo de conocimientos estructurado y coherente, que posibilite la investigación y facilite el análisis, la interpretación y la comparación de resultados alrededor del mismo objeto de estudio.

Y es este concepto de calidad, el que está siendo transferido a la escuela y que ha venido predominando en los discursos y en las acciones, cuando se trata de evaluar la calidad de la educación. Por eso, la mayoría de colegios que se han venido certificando en Colombia, acuden a los modelos de calidad de origen empresarial como ISO y EFQM. Y las principales iniciativas de acompañamiento a las instituciones educativas con el fin mejorar la gestión escolar surgieron también de allí, como el Proyecto Educativo Líderes Siglo XXI (Meals de Colombia S.A.) y el Galardón a la Excelencia (Corporación Calidad).

Si bien es cierto, que no se puede desconocer que la escuela requiere con urgencia mejorar su gestión en el marco de una sociedad del conocimiento que la sorprendió y

la tiene abrumada; y que hoy, se habla de calidad en la educación gracias a la incursión de los conceptos de calidad empresarial en el sector y a las tensiones y el debate que esto ha suscitado. No es menos cierto, que una transferencia mecánica e irreflexiva, e ideológicamente interesada, como señalarían algunos, trae serias dificultades en la aprehensión del hecho educativo para estudiarlo y para evaluarlo.

La primera y más importante dificultad nace de considerar que la educación, y la producción, distribución y comercialización de bienes y servicios comparten la misma naturaleza. Y que por lo tanto, es lo mismo educar y formar a un niño durante trece años que fabricar, comercializar y distribuir un automóvil o prestar un servicio como la televisión por cable o una asesoría tributaria. Esa tendencia de igualar lo inigualable, de convertir la escuela en una empresa, se ha hecho a través de un proceso de desnaturalización del acto educativo con el fin de ajustarle los modelos de calidad empresarial.

Y en consecuencia, suele suceder, que estos modelos de calidad aplicados en una institución educativa pasan de ser un medio para mejorar la gestión escolar, a convertirse en un fin en sí mismos. O, que se imponga la racionalidad empresarial sobre la racionalidad pedagógica, privilegiando la eficacia, la eficiencia, la competitividad y la rentabilidad en detrimento de los fines de la educación, con el objetivo de insertar a la escuela en una economía de mercado. Mientras, que por otra parte, esos modelos despliegan una estructura técnica rígida, preconcebida fuera del contexto institucional, con el fin de encapsular el fenómeno educativo para observar y evaluar su calidad, conforme a los criterios y a la métrica del sistema productivo. Dejando por fuera importantes dimensiones implicadas en la calidad de la educación como el crecimiento de la esencia de la persona humana, e incorporando conceptos impertinentes y ajenos a las prácticas pedagógicas como clientes, mercado, competencia, equipos de calidad, entre otros.

La segunda dificultad, es que la presión constante del sector empresarial sobre la escuela a través de estos modelos de calidad, la están convirtiendo en un apéndice del sistema productivo y financiero de este mundo globalizado. Esta tendencia,

corresponde al escenario 2 de la escuela, “Extending the market model”, que la OECD (2001, p. 82) menciona en su informe “Schooling for Tomorrow. What School for Future?”. En el cual, la acreditación, la medición, los indicadores y la competencia entre las escuelas son los criterios para sobrevivir en el “mercado” de la educación. Y las empresas acceden a este mercado, mediante la creación de instituciones privadas, el patrocinio de colegios o las franquicias educativas.

Y no es, que la escuela no requiera cambiar para darle respuesta a los desafíos que le impone la sociedad actual, sino que esa transformación no puede ser univoca hacia la agenda que le imponga el sistema productivo y financiero. Porque significaría renunciar a la formación integral y trascendental de la persona humana; e incluso dejar de lado la formación de ciudadanos críticos que cuestionen la racionalidad positivista y empresarial que han promovido el individualismo, la exclusión, la inequidad y la pobreza que actualmente vive el mundo. Y por ese camino, negar la posibilidad de formular nuevas formas de organización social y económica, basadas en la inclusión, la solidaridad y la justicia.

Luego, es imperativo superar esos conceptos de calidad empresarial que están colonizando la escuela. Y se puede hacer transitando por dos caminos que no son excluyentes entre sí. Uno de ellos, redefiniendo algunos conceptos propios de la empresa para aplicarlos a la educación. Tal como la hace Aguerrondo (s.f.), cuando define un concepto tan polémico en educación como lo es la eficiencia, diciendo: “La eficiencia tiene que ver con las dos cosas, es decir, un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente.” (p. 4). Y el otro camino, construyendo un campo conceptual de la calidad propio, que responda a la complejidad de la educación y que, por lo tanto, cuente con otros atributos.

En particular, en referencia a esta última opción, las falencias más notorias de los modelos de calidad aplicados en la institución escolar, están referidas a las concepciones de educación y persona (véase Tabla 1). Respecto de la primera, unos modelos reducen la educación a la capacitación y otros a la educación de las operaciones inmanentes del ser humano, dejando de lado las dimensiones

trascendentes, como la formación de los hábitos y las virtudes para el crecimiento de la esencia de la persona humana, por ejemplo.

Tabla. 1. Modelos de calidad: conceptos de educación y persona

Concepto	EFQM	ISO 9001:2008	Galardón a la excelencia Premio a la gestión escolar	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)
Educación	Está referido a las organizaciones que aprenden continuamente y son excelentes. En relación con las personas la educación está asociada a la capacitación y al desarrollo de capacidades con el fin de innovar y mejorar continuamente.	La Norma ISO 9001:2008 no hace explícito un concepto de educación. Pero, se puede inferir que estaría referido al de capacitación.	Es un proceso de mejoramiento continuo en la búsqueda de la excelencia, que involucra e impacta a los actores internos y externos de la institución educativa.	Está ligado a ejes conceptuales como: <ul style="list-style-type: none"> • Condición para la posibilidad de vida colectiva. • Factor integrador a través de la generación de identidad y coherencia en la acción de los asociados. • Medio de apropiación del saber acumulado de la humanidad. • Generación permanente de nuevos saberes y conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Factor de enriquecimiento de la vida material y espiritual. • Factor de enriquecimiento y comprensión del entorno.
Persona	Está reducido al concepto de cliente y al de empleado. Como cliente es consumidor de los productos manufacturados para satisfacer sus necesidades. Como empleado tiene la facultad de crecimiento de sus capacidades a través de la capacitación, el estímulo y el diálogo lo que incrementa su motivación, compromiso y responsabilidad con la organización.	Está reducido al concepto de cliente externo, ya sea como el usuario de un servicio, por ejemplo, padres de familia y estudiantes; o como cliente interno como receptor del resultado de un proceso.	Se refiere al papel que desempeña cada persona en la institución educativa. Y se infiere que, la persona es un sujeto epistémico que tiene el atributo de desarrollarse a partir de los dispositivos pedagógicos y didácticos dispuestos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	No existe un concepto explícito de persona. El concepto de persona está limitado al papel en la comunidad educativa como estudiante, docente, rector e investigador.

Adicionalmente, todos estos modelos, sin excepción, miran la calidad de la educación únicamente desde el resultado. Un resultado que debe ser observable y medible con el fin de determinar la eficacia y la eficiencia del sistema, y no el

crecimiento de la persona humana. Esta concepción, omite que cuando el ser humano realiza una actividad se producen unos efectos extrínsecos sobre su entorno, y otros efectos intrínsecos que recaen sobre su propia naturaleza. Sobre esto, Polo (2011) afirma que “por eso el hombre con sus actos se puede hacer más o menos hombre; es un gravísimo error considerar al hombre solamente como un ser capaz de producir resultados, homo faber; eso es una consideración completamente unilateral.” (p. 296)

La concepción de persona, en estos modelos, la reducen, invariablemente, a la función que cumple en la institución educativa, lo que supone una racionalidad instrumental. De tal manera que, la persona y la relación entre las personas son una pieza más de la estructura funcionalista, en la cual se diluye el sentido de lo humano. Por eso, Donati (2006) señala que:

La sociedad actual se caracteriza por una progresiva y rápida escisión entre la esfera de lo humano –vista como ámbito de las relaciones “libres” de condicionamientos y presupuestos- y la esfera de lo social –representada y vista como el espacio de relaciones rutinarias, artificiales, abstractas y mecánicas-. Esta escisión implica que las relaciones sociales pueden negar cada vez con mayor fuerza la individualidad y las posibilidades de diferenciación de los individuos, y por tanto, pueden convertirse en algo irracional. (p. 106)

2.1.2 La dirección de grupo. La dirección de un grupo como una estrategia de acompañamiento a los estudiantes en las instituciones de preescolar, primaria y bachillerato es universal. El papel del docente director de grupo, es aceptado de manera natural y su función consiste en acompañar y orientar el crecimiento de los estudiantes en diferentes aspectos de su vida como el afectivo, el intelectual, el social; y ayudar a regular las relaciones interpersonales en el grupo. Hoy nadie pone en discusión la necesidad e importancia de este encargo.

En consecuencia, Pastor (2005) señala tres ámbitos de acción de la tutoría escolar, inherente al ser docente, y por lo tanto, contenida en la dirección de grupo: la orientación personal, la orientación académica y la orientación profesional.

Adicionalmente, existen otros campos de acción como la convivencia y la relación familia y escuela, que enmarcan a la dirección de grupo desde su carácter funcional.

Sin embargo, desde el punto de vista de los polos de una relación, en una investigación llevada a cabo por la Universidad de Ciencias Aplicadas del Perú (1999), con el fin de responder a cómo debería darse la relación maestro-alumno para que haya un ejercicio adecuado de la función tutorial, señala que el docente debería:

1. Conocer la importancia del énfasis en el vínculo maestro-alumno.
2. Promover la construcción de vínculos adecuados en el espacio educativo.
3. Saber que nos relacionamos desde lo que somos y ello influye en la relación con el otro.
4. Incorporar una práctica reflexiva constante sobre las formas de relacionarse.

Y agrega que:

Desde esta perspectiva, el rol del educador en el vínculo con los alumnos, y especialmente el del tutor, sería el de acoger, ser continente, escuchar, interesarse por el alumno, respetar su naturaleza, ser paciente, estar alerta, no invadir a sus alumnos con los propios sentimientos, crear óptimas condiciones para que cada alumno crezca de acuerdo a su potencial. (p. 20)

Lo común de estas visiones, es que consideran que las relaciones que emergen en la dirección de grupo están determinadas, por una estructura funcional o por las subjetividades de las personas que intervienen en la relación. Es decir, la relación tutorial docente-estudiante no tiene existencia independiente ni es capaz de provocar el cambio, contrario a lo que afirma la teoría relacional con respecto de las relaciones sociales.

2.1.3 La asesoría personal. En general, la asesoría personal en las instituciones de educación básica secundaria y media está concebida como la orientación escolar o el

apoyo psicológico que le brindan a los estudiantes desde las dependencias especializadas para ese fin. Así está concebida en el colegio La Palestina.

Esto no significa que los docentes del colegio no brinden asesoría personal a los estudiantes desde el espacio de las mismas asignaturas del currículo y desde la dirección de grupo. Lo que sucede es que este apoyo se ofrece voluntariamente de acuerdo al criterio del docente y no constituye una distinción, pensada y compartida por todos, al interior de la dirección de grupo, que es la pretensión de este estudio.

En este sentido, la dirección de grupo es una “estructura relacional” (Donati, 2013, p. 18) que vincula diversas relaciones fundamentales como: director de grupo – estudiantes, director de grupo – con cada estudiante, estudiante – estudiante y director de grupo – familia. Luego, la asesoría personal es la relación del director de grupo con cada uno de los estudiantes del grupo asignado, cuya “distinción directriz” (Donati, 2006, p. 111) debería ser la formación de hábitos y virtudes para el crecimiento de la esencia de las personas involucradas en esta relación *sui generis* (Donati, 2006, p. 62), estudiante y director de grupo; y el perfeccionamiento de esta relación.

Algunas propuestas que han servido como fundamento para la asesoría personal en la escuela están relacionadas con la educación personalizada. En particular, uno de sus representantes más importante, Víctor García Hoz (1988), señala que “la educación responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria.” (p. 19). Lo que resalta a la persona como individuo, como un quien distinto a los demás.

La mayoría de las modalidades de asesoría personal acuden a las notas distintivas de la educación personalizada que “son la singularidad, la autonomía y la apertura” (García, 1988, p. 26), que la aseguran como un proceso de individualización educativa que está acorde con “las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre

en la sociedad tecnificada en que vivimos.” (García, 1988, p. 7). Lo que ha impedido que la educación caiga en una homogeneización deshumanizante

Sin embargo, a pesar que estos presupuestos teóricos están acordes con la idea de la antropología trascendental que cada persona es un tipo en el sentido que “en el hombre ya se puede hablar de individuo en el sentido pleno; eso es la irreductibilidad... ahí cada uno es cada quién, pues ahí la noción de individuo se cumple enteramente” (p. 139), estas asesorías, están fundadas únicamente en el docente y en el estudiante, y no logran tematizar el intersticio que hay entre ellos. Lo que significa, que la asesoría personal no es considerada como una relación que emerge con vida propia de la interacción entre el asesor y el estudiante.

Si bien es cierto, que una sociedad de lo humano se distingue porque sus procesos están operando “según semánticas centradas sobre la persona humana”, también se identifica porque “entiende que la sociedad no está hecha de individuos sino de relaciones sociales;” (Donati, 2006, p.p. 162-163). Por eso, la virtud de la asesoría personal centrada en los fundamentos de la educación personalizada, consiste en poner en el centro a la persona; y su defecto, que olvida que se trata de una relación social.

2.2 MARCO TEÓRICO

La dirección de grupo en un colegio de educación preescolar, educación básica y educación media, consiste en dirigir personas que están entre los tres y los diecisiete años de edad. Es decir, dirigir niños, niñas y adolescentes que requieren la ayuda de un docente para crecer en todas sus dimensiones. Indudablemente, dirigir a personas de estas edades demanda unas características especiales del director de grupo. En todo caso, esta labor está iluminada por la concepción que se tenga del ser humano y de la educación.

2.2.1 La antropología trascendental. La definición histórica del hombre considerado como un animal racional, pone el énfasis en la razón como lo distintivo del ser humano entre los seres vivos denominados animales. Este atributo, que en ocasiones se traduce como inteligencia, es el que hace que el hombre pueda tener conocimientos y llevar a

cabo acciones que transformen el mundo. Por eso, la educación surge sobre las posibilidades de aprendizaje que tiene este ser, que cuenta con una dotación especial que no le ha sido otorgada a los otros seres. Entonces, aparece la necesidad de explicar el por qué y el para qué le ha sido dado al hombre este elemento diferencial sobre toda la creación.

Desde una concepción teológica, la respuesta es que Dios tiene como propósito tener una relación o una comunión con el hombre, y que este, puede elegir libremente si acepta o no. Es decir, el hombre, acudiendo a la voluntad y a la inteligencia, puede acoger, ignorar o rechazar esta oferta divina que es solo para él.

Por otra parte, y acudiendo a una explicación antropológica, el hombre tiene la facultad, como mérito de la razón, de hacerse humano. La búsqueda de este propósito es un camino de cualificación que nunca termina. En la concepción aristotélica ese camino está orientado hacia la búsqueda del bien supremo que es la felicidad:

Por lo pronto, digamos que el bien autosuficiente es aquel que por sí solo transforma la vida en amable y sin miseria; y pensemos que este bien es la felicidad. Ella es la más deseable de todos los bienes, y no está incluida en la enumeración de estos... En conclusión diremos, que la felicidad es algo final y autosuficiente, y que es el fin de todo lo que hacemos. (Aristóteles, 2005, p. 18)

Y caminar la senda que conduce a la felicidad, es un proceso que por sí mismo perfecciona al hombre en la medida que se avanza. Polo (2011) se encarga de recordar esa ruta trazada por Aristóteles, quien considera que lo que distingue al hombre de todos los demás seres de la creación es la facultad de *tener*. Y ese poseer perfecciona más o menos al hombre conforme al nivel al que acceda:

1. El hombre es capaz de tener según su *hacer* y según su *cuerpo*: este es un primer nivel.
2. El hombre es capaz de *tener cognoscitivamente*, según lo racional en el hombre.

3. Por último, el hombre es capaz de tener una perfección adquirida en su propia naturaleza. Es lo que los griegos llaman *virtud* o *hábito*. (p. 33)

Por lo tanto, el nivel inferior de pertenencia es el tener según el *hacer* y el *cuerpo*, el nivel intermedio es el tener *cognoscitivamente*, y el nivel superior es el tener *virtudes*. Y un nivel inferior, se deben someter a un nivel superior que es más perfecto, mediante una relación de *subordinación*; lo que implica que el nivel inferior tiene un carácter de *medio* respecto del nivel superior, o recíprocamente, que el nivel superior es un *fin* para el nivel inferior (Polo, 2011). De donde se infiere, que el máximo estadio de perfección humana es la posesión de las virtudes, al cual se debería aspirar en la dirección de grupo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el director de grupo debe dirigir personas, cuya peculiaridad de su intimidad, reclama una asistencia específica para crecer en todas sus dimensiones; el concepto de ser humano aristotélico es general y universal, y por lo tanto, menos adecuado para este propósito, que lo que plantea Polo (2012), en su *antropología trascendental*, después de aclarar que la naturaleza humana es lo común a todos los hombres, pero que cada hombre es una persona diferente:

El hombre también es persona. Ser personal significa quien. Quien significa coexistir. La metafísica se formula a veces en general con conceptos universales. Se habla por ejemplo del concepto universal de ente. Valga; pero entender la persona en universal no es correcto. ¿Se puede hacer? Sí; pero por exigencias lingüísticas. En rigor, “cada” persona es irreductible. Por tanto, no basta una noción general ni universal. (p. 160)

Polo (2010), a través de su método *abandono del límite mental* para conocer, plantea que el conocimiento habitual es superior al conocimiento operativo, porque este es iluminado por aquel. Pero, lo más interesante es que este método revela, entre otros asuntos, dos temas de capital importancia para establecer las coordenadas de este estudio, que son: el ser personal y la esencia humana

Sobre el primer tema, se puede decir que procediendo conforme a este método, el acto del ser personal y sus trascendentales personales (coexistencia, libertad, conocer y amar) se alcanzan trans-operativamente mediante el hábito innato de la sabiduría. Desde allí, Polo (2010) señala, en relación con la persona, lo siguiente:

De entrada, admitiendo que ser y existir son expresiones equivalentes en metafísica, la antropología trascendental es la doctrina acerca del co-ser humano o bien de la co-existencia. El hombre no se limita a ser, sino que co-es. *Co-ser designa a la persona*, es decir la realidad abierta en intimidad y también hacia fuera; por tanto, *co-ser* alude a *ser-con*. (Polo, 2010, p. 29)

Los trascendentales propios del acto de ser personal que se añaden, por este camino, a los trascendentales absolutos (ente, uno y cosa) y a los trascendentales relativos (algo, verdad, bien y belleza) de la filosofía clásica, son la co-existencia, la libertad, el conocer y el amar. (Polo, 2010). Y estos últimos, son susceptibles de crecimiento ilimitado mediante la optimización, que “consiste en el crecimiento irrestricto de los trascendentales personales mediante la libre destinación de quienes somos.” (Albuquerque & Rodríguez, s.f., p. 2)

Por otra parte, la esencia humana se alcanza superando el límite mental que establece la operación, mediante el hábito innato de la sindéresis, que perfecciona a la inteligencia a través de los hábitos adquiridos, y a la voluntad mediante la formación de las virtudes. Esta acción dirigida a la perfección progresiva de la naturaleza de la persona humana, que Polo (2011) denomina esencialización, posee las siguientes características que, eventualmente, le podrían dar forma a una concepción alternativa de la dirección de grupo:

1. La esencia del hombre es la autoperfección. Lo que implica que el crecimiento es intrínseco a la persona y requiere la disposición de su voluntad:

En el caso del hombre, aun considerado como sustancia natural, la perfección es *intrínseca*, es decir, el hombre es una sustancia natural capaz

de *autoperfección*. Si la sustancia natural humana es capaz de autoperfección, entonces esa capacidad de autoperfeccionarse, y ese efectivo alcanzar la propia perfección, es justamente lo que yo entiendo como *esencia* del hombre. (Polo, 2011, p. 290)

2. El hábito es la perfección de la naturaleza humana. Luego, considerar el hábito como una simple repetición de acciones de la misma naturaleza, es empobrecer su concepto, encerrándolo en una visión mecánica que imposibilita el crecimiento perfectivo del hombre. Respecto de la manera como la naturaleza del hombre se perfecciona así misma Polo (2011) menciona:

Se constituye como esencia sin aludir a un factor extrínseco ordenante, o a un sentido causal ordenante, sino que consigue su perfección, digámoslo así, en una redundancia sobre sí misma. Y esa redundancia sobre sí misma es justamente lo que se suele llamar *hábito*. El hábito es la perfección de la naturaleza humana. (p. 291)

3. La esencia del hombre crece de manera ilimitada. Lo que significa, que al contrario del crecimiento orgánico, el perfeccionamiento y el crecimiento de la inteligencia y de la voluntad siempre puede ir a más:

Esto en definitiva se podía traducir a lo siguiente: la esencia del hombre es una *esencia capaz de un crecimiento irrestricto*. El hombre es una esencia, pero una esencia abierta, y abierta en una línea que es el *crecimiento*: el hombre es un ser esencialmente creciente. (Polo, 2011, p. 293)

4. La esencia del hombre es manifestativa y depende del ser personal. Aquí, además de subrayar el carácter dual del ser humano, es decir, la convergencia en él de dos dimensiones complementarias, el ser personal y la esencia humana, se destaca la relación de subordinación de la segunda a los trascendentales personales de la primera (véase Figura 1). Y debe ser así, porque la esencia es algo que tiene la persona, no es la persona. Y en este sentido, el ser es superior a lo que se tiene. Polo (2003), lo plantea de la siguiente manera:

La esencia es *manifestación* de la persona. En tanto que la esencia depende de los trascendentales personales, la palabra manifestar indica su depender de la coexistencia, y equivale a *iluminar*, que significa su depender del intelecto personal; a *aportar*, que señala la dependencia respecto del amar y del aceptar donal; y a *disponer*, palabra que expresa la extensión a la esencia de la libertad trascendental. (p. 11)

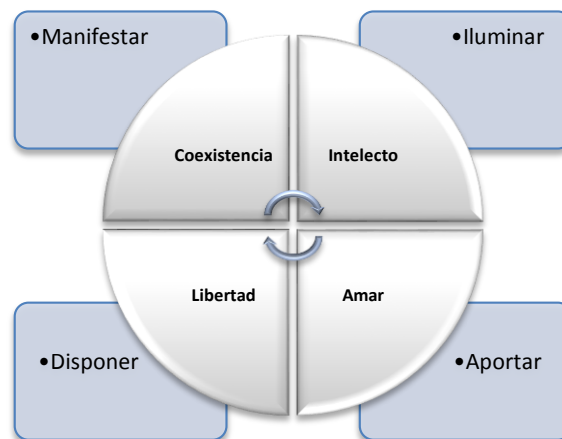


Figura 1. La esencia humana como dependencia del ser personal

2.2.2 La teoría relacional. Por otra parte, la coexistencia, concepto fundamental de la antropología trascendental, nos permite el acceso a la teoría relacional de Pierpaolo Donati (1993), que surge como una alternativa para superar las limitaciones conceptuales que sobre cambio social existían en las principales corrientes sociológicas de finales del siglo XX, como el holismo metodológico y el individualismo metodológico. Donati (2006), afirma que lo que tienen en común, el holismo metodológico, que asigna a las estructuras sociales el poder protagónico del cambio social y el individualismo metodológico, que afirma que el cambio social es el resultado de la acción de los individuos, es que ambos consideran la relación social como un subproducto o un derivado de sus respectivos paradigmas. Adicionalmente, ninguna de las dos teorías, ni sus combinaciones, pueden darnos una comprensión y explicación adecuada sobre el cambio social. Por eso, la teoría relacional surge para superar esas limitaciones, que de acuerdo con él, tiene dos virtudes:

- a) Se orienta al carácter relacional de la realidad social, como realidad *sui generis* “hecha” de relaciones sociales.
- b) Trata el conocimiento (esto es, la relación entre observador y observado) en sí mismo, como relación social. (p. 112)

Esta teoría relacional le permitió a Donati estudiar el estado de bienestar, caracterizar las causas de su crisis y proponer una alternativa en clave relacional para superar el código exclusión/inclusión mediante el código diferenciación/integración para una sociedad solidaria. De la misma manera, es posible caracterizar a la dirección de grupo, encontrar las causas de su crisis y proponer una alternativa en clave relacional, acudiendo, además, a la antropología trascendental.

En este sentido, la estructura viva, que le da identidad social a la dirección de grupo y que hace brotar una relación social, *sui generis* (Donati2006), está constituida, inicialmente, por tres elementos conectados entre sí: la delegación en materia educativa de la familia a la institución escolar, la aceptación y confianza mutua entre el docente y el estudiante y su familia, y la reciprocidad que emerge de la interacción entre el director de grupo y los estudiantes. Las relaciones familia-director de grupo, director de grupo-estudiante(s), estudiante-estudiante están inmersas en “la estructura relacional” (Donati 2013, p. 18), y que para este caso, se denomina la dirección de grupo.

Por supuesto, la racionalidad del estado de bienestar, basada en la eficacia y la eficiencia ha inducido en la institución escolar relaciones patológicas a través de los códigos inclusión/exclusión, dominio/sumisión, público/privado, que promueven la homogeneización y el individualismo. En ese sentido, el paternalismo del estado que existe actualmente en los colegios públicos de Bogotá, ha generado un proceso de desresponsabilización frente a los compromisos formativos por parte de la familia. Esto ha ocasionado que la relación entre la familia y la escuela esté desprovista de reciprocidad y solidaridad. Por otra parte, la relación entre el docente y el estudiante está anclada en el papel y en las funciones que debe cumplir cada uno, lo que ha deshumanizado esta relación educativa misional, incluida la dirección de grupo.

En el fondo, el problema consiste en que las deficiencias del talante ético que genera el Estado de Bienestar bajo el principio de inclusión (Donati 2002), no permite abordar un proyecto comunitario que integre a todos los estamentos de la institución educativa para superar la crisis institucional, y tampoco, ayuda a formar personas para un estado orientado por el código de relacionalidad civil que fomente las relaciones de carácter solidario e incremente la capacidad de reciprocidad humana (Donati 2002).

Con el fin de subsanar esta situación y promover desde la educación un estado de solidaridad, la institución educativa debe y puede ser un puente relacional reflexivo, a través de la dirección de grupo, entre la relación basada en la reciprocidad y la donación en el ámbito de la familia y la relación basada en la reciprocidad en el proyecto de una sociedad solidaria.

Esto es posible sin menoscabar el concepto relación social, que de acuerdo con Donati (2006) debe entenderse como:

... la realidad inmaterial, situada en el espacio y en tiempo, de lo interhumano. Está entre los sujetos agentes y, como tal, constituye su orientarse y actuar recíproco. Se distingue de todo aquello que está en los actores individuales o colectivos, considerados como polos o términos de la relación. (p. 55)

Sin caer de nuevo en el paradigma individualista a sabiendas de que los polos de una relación, para el caso de la institución educativa, son personas cuyo crecimiento esencial está orientado por la formación de hábitos y virtudes; y teniendo en cuenta que Donati (2013) señala que: “Las virtudes sociales se apoyan sobre virtudes personales y convergen en ellas, pero están en otro plano.” (p. 204), es posible pensar que la institución educativa puede contribuir, cuando existe una discontinuidad en la latencia (L) del esquema AGIL, movilizandolos valores y las creencias aprendidas en la escuela, que las personas atribuyan un nuevo sentido y significado a las relaciones que están en crisis en la Sociedad del Bienestar.

Igualmente, teniendo en cuenta que la institución educativa es por excelencia un espacio de reflexión sobre lo que le sucede al ser humano en la cotidianidad, es posible recuperar para el colegio y para la sociedad las experiencias vividas por el estudiante en su familia, referidas a las relaciones basadas en la reciprocidad y en donación personal, en la dirección de grupo, con el fin de que las transfiera en las relaciones sociales. En este punto, es necesario reconocer que las relaciones basadas en la donación personal son más estables y duraderas que las relaciones basadas en la reciprocidad, y por lo tanto, más difíciles de alcanzar porque su fundamento es el amor, entendido como el interesarse por el otro. Y esto se logra en la familia a través de la coexistencia, la intimidad y la praxis. A pesar de ello, la sociedad no debe dejar de aspirar a ellas, si quiere llegar a lo que Donati (2002) llama la ciudadanía societaria.

Igualmente, otro factor que podría ayudar a consolidar a la institución educativa como un puente relacional, a través de la dirección de grupo, es el tiempo histórico tan prolongado de las relaciones que se desenvuelven en su interior y la importancia de los cambios que allí se viven, tanto en las mismas relaciones, como en las personas involucradas. En la relación docente-estudiante, por ejemplo, el alumno vive todos los cambios propios de la infancia hasta la adolescencia y la relación misma se transforma en una relación más madura y compleja a medida que pasa el tiempo. En el caso de la relación familia-colegio, cuyo fundamento original es la delegación que los padres de familia hacen al colegio para ayudar a educar a sus hijos (Altarejos, 2002), debe crecer hacia una relación de reciprocidad fundada en el bien común de la triada familia, escuela y sociedad.

Finalmente, si bien es cierto que la relación entendida como la realidad inmaterial de lo interhumano, tiene el poder de determinar el cambio social en la medida que surgen nuevos sentidos y significados alternativos respecto de las relaciones propias de una sociedad en crisis; la ayuda que puede proporcionar la institución educativa en la formación de las personas en los hábitos, en las virtudes y en la coexistencia, vista desde la antropología trascendental, introduce cambios sustantivos en la disposición y

el conocimiento de las personas, que a su vez provocarían cambios en las relaciones en las cuales están involucradas.

Esto significa que una dimensión esencial para el crecimiento de la persona, en el marco del paradigma relacional, es la libertad humana, porque el obrar requiere la toma de decisiones, ya sea, para obrar bien (virtudes) o ya sea, para obrar mal (vicios). Y en este sentido, la educación no es neutra. La educación tiene un talante moral que implica una acción directiva hacia el obrar bien a través de la formación de hábitos y virtudes y hacia el pensar correctamente en la búsqueda de la verdad, por medio de la formación de hábitos intelectuales. Para ilustrar el vínculo orgánico de necesidad recíproca entre libertad y hábito, Polo (2007) dice:

El gozne, la dimensión según la cual, o a través de la cual, la libertad humana toma contacto con la naturaleza es el hábito; lo que permite la libre disposición es el hábito. Para que pueda tener ladera la libertad, hacen faltas hábitos; los hábitos no se adquieren libremente sino que la libertad empieza con los hábitos (en la esencia); la prolongación de la libertad, la extensión, la refluencia, la redundancia de la libertad en la esencia, es inherente a nuestra esencia puesto que, estrictamente hablando, somos esencia, y no sólo naturaleza, por los hábitos. (p. 79)

Luego, a través del impacto de la unidad de la ética (Polo 2013, p. 137) – normas, virtudes y bien común – en las relaciones sociales (expresión de la coexistencia) la antropología trascendental le aporta un sentido y significado estables a las nuevas relaciones emergentes de la Sociedad Solidaria desde el plano social.

3 METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativa descriptiva bajo la modalidad del *estudio y análisis de una situación particular*. La cual consiste en tomar una situación problemática como objeto de estudio y analizarla a través de algunas categorías conceptuales previamente definidas, que permiten la identificación e interpretación de hallazgos de la realidad de la situación seleccionada. Para luego, formular una propuesta de mejoramiento basada en un referente teórico.

Este tipo de investigación permite comprender la diversidad de razones por las cuales una persona actúa de determinada manera en un contexto particular con el objetivo de obtener una visión holística de la situación, porque en la investigación cualitativa como menciona Anguera (1986) “importa la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad” (p. 26). Por eso, en esta clase de indagación, más que la posibilidad de comprobar y verificar hipótesis y resultados, interesan los hallazgos y descubrimientos conceptuales que permitan dar explicaciones al fenómeno estudiado.

De tal manera, que este conocimiento que se estructura y se construye tiene como insumo los hallazgos que se van obteniendo a lo largo de la investigación. Y su validación se hace a través del diálogo reflexivo, la interacción, la sistematización, la coherencia con la realidad y con el marco teórico iluminador. Es fundamental subrayar que estudio de profundización se orientará a descubrir y a confrontar en la realidad aquellas percepciones, convicciones, creencias y sentimientos que son considerados importantes, pertinentes y significativos, en la dirección de grupo, por parte de los docentes y los estudiantes y que son útiles para caracterizar y proyectar una proponer un conjunto de principios que orienten la formación de los directores de grupo.

Por último, teniendo en cuenta que la observación relacional “es un modo de observar las relaciones sociales según su propia manera de ser y de hacerse” (Donati, 2006, p. 113), es importante mencionar que el objeto de estudio está compuesto por los

efectos que se producen sobre los polos de la relación, en este caso sobre el director de grupo y los estudiantes, pero también, sobre los efectos que emergen de la interacción, y que están más allá de cada uno de ellos.

3.2 FASES METODOLÓGICAS

3.2.1 Fundamentación teórica. El marco teórico de la propuesta se fue consolidando a través de las diferentes asignaturas de la maestría, especialmente desde los cuatro seminarios del eje de profundización en calidad de la institución educativa y desde las asignaturas: antropología de la acción directiva, sociedad familia y educación; teoría organizacional y la institución educativa.

Los dos fundamentos teóricos de este estudio, provienen de la antropología trascendental del filósofo español Leonardo Polo y de la teoría relacional del sociólogo italiano Pierpaolo Donati. La producción intelectual de Juan Fernando Sellés, ayudó a aclarar algunos aspectos de la antropología trascendental, relacionados con los hábitos innatos y las virtudes. Y los escritos de Francisco Altarejos, fueron el fundamento para el análisis del *ethos* docente.

Finalmente, los conceptos claves, que ayudaron a tender un puente entre las teorías mencionadas fueron: el ser personal como coexistencia, las virtudes personales, las virtudes sociales, la identidad y la relación.

3.2.2 Diseño del instrumento. El instrumento que se diseñó es una encuesta con 50 preguntas para aplicar a los docentes y a los estudiantes de la muestra seleccionada. Además, se formuló una pregunta abierta para que los docentes de la muestra seleccionada la respondan por escrito. La encuesta y la pregunta abierta, se diseñaron teniendo en cuenta las principales categorías: educación de calidad, asesoría personal, *ethos* docente y relación social. Y las correspondientes subcategorías que hacen parte de la antropología trascendental y la teoría relacional (véase Tabla 2). En el capítulo 3, aparecen definidos, los conceptos relacionados con estas categorías y subcategorías.

Tabla 2. Categorías conceptuales de la encuesta

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	
Educación de calidad	Ser personal	Coexistencia
		Amar
		Conocimiento
		Libertad
	Esencia de la persona.	Perfeccionamiento de la voluntad
		Perfeccionamiento de la inteligencia
Asesoría personal	Atención y ayuda personal	
Ethos docente	La docencia cómo profesión asistencial	Competencia
		Iniciativa
		Responsabilidad
		Dedicación
		Compromiso
	Virtudes básicas	Fortaleza y Templanza
	Virtudes superiores	Justicia y prudencia
Relación social	Coexistencia	
	Virtudes sociales	
	Reciprocidad	
	Distinción directriz	
	Código simbólico	Inclusión/Exclusión y Diferenciación/Integración
	Bienes relacionales	Bien común
		Justicia
		Solidaridad
		Subsidiariedad
		Paz
Clima	Comunitario. Prosocial, De impulsividad Evenemencial	
Reflexividad	Meta-reflexividad	
finalidad del hombre	Felicidad	Satisfacción

Para las preguntas y las respuestas de la encuesta (véase Anexo B) dirigida a los estudiantes y a los docentes, se utilizó un escalamiento tipo Likert que:

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. (Hernández R., Fernández C., Baptista P., 2010, p. 245)

Las cinco opciones de respuesta que aparecen en la encuesta son: 1. Muy de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. En desacuerdo, 5. Muy en desacuerdo.

3.2.3 Aplicación del instrumento. La encuesta que se diseñó se aplicó a la muestra seleccionada de estudiantes y docentes con el fin de realizar el diagnóstico de la dirección de grupo. Igualmente, se aplicó la pregunta abierta a los docentes seleccionados, para verificar la existencia o no, de un *ethos* docente compartido.

3.2.4 Hallazgos y propuestas. En esta fase, se llevó a cabo la tabulación y el análisis de la información recolectada con los instrumentos diseñados. Luego, se discutieron los resultados obtenidos a la luz de las categorías y subcategoría conceptuales, para determinar los hallazgos. Y finalmente, se triangularon los resultados, con los hallazgos y las categorías y subcategorías conceptuales del marco teórico para dar a luz una propuesta dirigida a establecer unos principios fundamentales para la formación de los docentes en la dirección de grupo, mediante la asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes.

3.3 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.3.1 Instrumentos. Para la recolección de la información se aplicaron dos instrumentos: Una encuesta con 50 preguntas a los docentes directores de grupo y a los estudiantes de la muestra. Y una pregunta abierta para responder por escrito, que fue aplicada únicamente a la muestra de docentes directores de grupo. Las características del contenido de la encuesta aparecen en la Tabla 3 y de la pregunta abierta en la Tabla 4.

3.3.2 Población y muestra. La población a la cual hace referencia el estudio son los estudiantes y los docentes de bachillerato. Para aplicar los instrumentos se seleccionaron aleatoriamente 159 estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º, que tuviesen más de tres años de antigüedad en el colegio. Esta muestra corresponde al 20% de la población de estudiantes. También se seleccionaron 23 docentes directores de grupo, que equivale al 57% de la población de los docentes.

Tabla 3. Indicadores de la encuesta

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADOR y NÚMERO DE PREGUNTA
Educación de calidad	Ser personal: coexistencia, amar, conocer y libertad	Grado en que los miembros del curso son tratados como personas y no solamente como estudiantes. (Pregunta 1 al 8)
	Esencia de la persona: perfeccionamiento de la voluntad y la inteligencia.	Grado en que en la dirección de grupo ayuda al crecimiento moral de los estudiantes. (Pregunta 9 al 13)
		Grado en que en la dirección de grupo ayuda al crecimiento intelectual de los estudiantes. (Pregunta 14)
Asesoría personal	Atención y ayuda personal	Grado en que la dirección de grupo brinda atención y ayuda para el crecimiento personal a cada estudiante conforme a sus necesidades. (Pregunta 15 y 16)
Ethos docente	La docencia cómo profesión asistencial, según cualidades éticas del docente: competencia, iniciativa, responsabilidad, dedicación y compromiso.	Grado en el que el director de grupo concibe la educación cómo profesión asistencial. (Pregunta 17 al 21)
Relación social	Coexistencia	Grado en la que la dirección de grupo promueve la coexistencia con los demás. (Pregunta 22 y 23)
	Virtudes sociales	Grado en la que la dirección de grupo contribuye en la formación de virtudes sociales. (Pregunta 24 a la 27)
	Reciprocidad	Identificación del tipo de intercambio social que se presenta en la dirección de grupo. (Pregunta 28)
	Distinción directriz	Identificación de la modalidad propia de ser de la dirección de grupo. (Pregunta 29)
	Código simbólico: inclusión/exclusión o diferenciación/integración	Grado en el que el código diferenciación/integración opera en la dirección de grupo. (Pregunta 30 a la 35)
	Bienes relacionales (bien común, justicia, solidaridad, subsidiariedad, paz)	Grado en la que la dirección de grupo contribuye en la producción de bienes relacionales. (Pregunta 36 a la 41)
	Clima (comunitario, prosocial, impulsividad, evenemencial)	Grado en que en la dirección de grupo promueve un clima comunitario. (Pregunta 42 a la 46)
	Reflexividad	Grado en la que la dirección de grupo promueve la reflexión de la dirección de grupo como una relación social <i>sui generis</i> . (Pregunta 47 a la 49)
Finalidad del hombre	Felicidad	Grado de satisfacción con la dirección de grupo. (Pregunta 50)

Tabla 4. Indicador y pregunta abierta para los docentes

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADOR y PREGUNTA
Ethos docente	Virtudes básicas y virtudes superiores	<p>Indicador: Grado en la que los docentes de bachillerato del colegio La Palestina hacen uso de un <i>ethos docente</i> compartido en la gestión académica y comunitaria.</p> <p>Pregunta abierta: ¿Cuáles son los valores, hábitos y virtudes que usted vive y lo inspiran en el ejercicio de su labor docente y que son ejemplo para sus estudiantes?</p>

3.3.3 Consideraciones éticas. Para la recolección de la información a través de la encuesta, se contó con el aval del consejo directivo y con la anuencia de los participantes, estudiantes y docentes. La única información personal que se solicitó, esta al comenzar la encuesta y corresponde al género, estamento, grado escolar y número de años en el colegio.

4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para facilitar el análisis de los resultados de la encuesta, las cinco opciones de respuesta de la escala de Likert se resumieron de la siguiente manera:

Tabla 5. Re-categorización de la escala de Likert

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Actitudes favorables		Actitudes neutrales	Actitudes desfavorables	

4.1 EL SER PERSONAL EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO.

Para indagar sobre el lugar de la persona en la dirección de grupo se tuvieron en cuenta para la encuesta, cuatro categorías que corresponden a los trascendentales personales que propone Polo (2010, p. 33): la coexistencia, el amar donal, el conocer y la libertad.

La “coexistencia designa el ser hombre como un ser que no se reduce a existir.” (Polo, 2012, p. 151). En este sentido, el hombre existe como cualquier cuerpo en el universo y más que eso. El hombre es un ser espiritual y como tal agrega esta nueva existencia a su existir. Por eso, los demás seres vivos diferentes al hombre no coexisten, sino que sólo existen, porque no son seres espirituales. Pero, por otro lado, el coexistir que es la persona humana, se dualiza con el existir del hombre como ser del universo y es superior a este. Entonces, reconocer la coexistencia de cada hombre, es reconocer a la persona humana como un quien diferente a los demás.

El amar que es cada persona humana exalta su carácter donal. Ontológicamente, lo propio de la persona es dar, es decir, si la persona no es dar, entonces no es persona. “Sostener que la persona es dar, pone de relieve el amar. Se dice que amar es trascendental o que se convierte con el ser personal, porque el sentido más alto del ser es dar.” (Polo, 2010, p. 211)

Respecto del conocer personal, Polo (2010) se refiere al conocimiento de uno mismo. Es la búsqueda de la identidad de la persona. Es saber quién es y cuál es el propósito de la existencia de cada uno. Este conocer no se refiere al conocimiento inmanente que es la ciencia o la matemática, por ejemplo, sino que es el conocer trascendental de la persona humana.

Por otra parte, la libertad personal es un trascendental coexistencial (Polo, 2011) y está en el orden del ser. Y por eso, es manifestativa: fluye desde la cumbre que es la persona, hacia la esencia de la persona humana como libertad esencial, y sigue fluyendo, previa a las acciones del hombre, como libertad electiva.

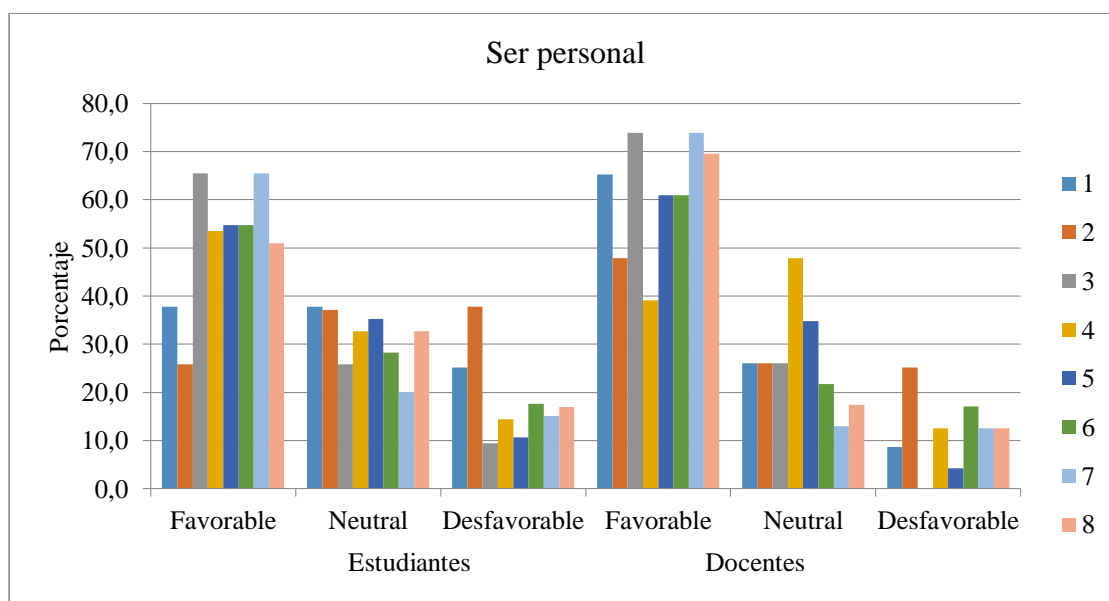


Figura 2. El ser personal: preguntas 1 a la 8

4.1.1 Análisis de los resultados. Con relación a la coexistencia, sólo la tercera parte de los estudiantes considera que en la dirección de grupo los tratan como una persona distinta a las demás y que el director de grupo se interesa por su familia. Sin embargo, dos terceras partes de los estudiantes manifiestan que la dirección de grupo les ayuda a formar en el reconocimiento y la valoración de las demás personas. La percepción de los docentes es más positiva. En promedio, cerca de las dos terceras partes de ellos creen que a las personas del grupo se les trata como a una persona distinta a las demás,

que existe el interés por la familia de los estudiantes y que la dirección de grupo ayuda a formar en el reconocimiento y la valoración de las demás personas.

Respecto del amar donal, cerca de la mitad de los estudiantes creen que son queridos y aceptados por los demás y que en la dirección de grupo los estimulan en la entrega al otro mediante la generosidad. Los docentes coinciden con los estudiantes respecto de la generosidad, pero no son tan optimistas en relación con la aceptación y el afecto que se expresa hacia los demás. Podría decirse que en los grupos existen algunas actitudes de indiferencia y rechazo hacia los otros

En el conocer personal, un poco más de la mitad de los estudiantes responde que en la dirección de grupo si se estimula la búsqueda del conocimiento de uno mismo, y tres quintos de los docentes opinan lo mismo.

Finalmente, más de la mitad de los estudiantes considera que cada persona tiene libertad para manifestarse tal como es, y que en la dirección de grupo se ayuda en la formación para la donación personal a los demás, mediante el servicio. Y la mayoría de los docentes creen que en la dirección de grupo se forma en el servicio como una manera del uso de la libertad para entrega a los demás, y casi todos los docentes consideran que los estudiantes tienen la libertad para manifestar plenamente su ser personal.

4.1.2 Ser personal: discusión de los resultados. Estadísticamente, los resultados son más favorables que desfavorables y eso podría dejar tranquila a la institución. Sin embargo, cuando se trata del ser personal las cosas no pueden ser tomadas a la ligera, porque si una sola persona no es tratada como tal, sino reducida a su rol de estudiante o de docente, dejando a un lado la dimensión trascendental, que es su intimidad abierta en búsqueda de réplica de sí mismo, es para preocuparse. En este sentido, el hecho de que la tercera parte de los estudiantes son indiferentes frente al trato como personas hacia ellos o hacia sus compañeros, y que alrededor de la quinta parte manifieste que no son tratados como seres personales, es una tragedia espiritual, porque la persona es un ser trascendente.

4.2 LA ESENCIA DE LA PERSONA HUMANA EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO

La esencia del hombre es capaz de crecimiento ilimitado mediante la perfección de sus potencias inmateriales: la voluntad que se perfecciona a través la formación de virtudes y la inteligencia que lo hace mediante la adquisición de hábitos.

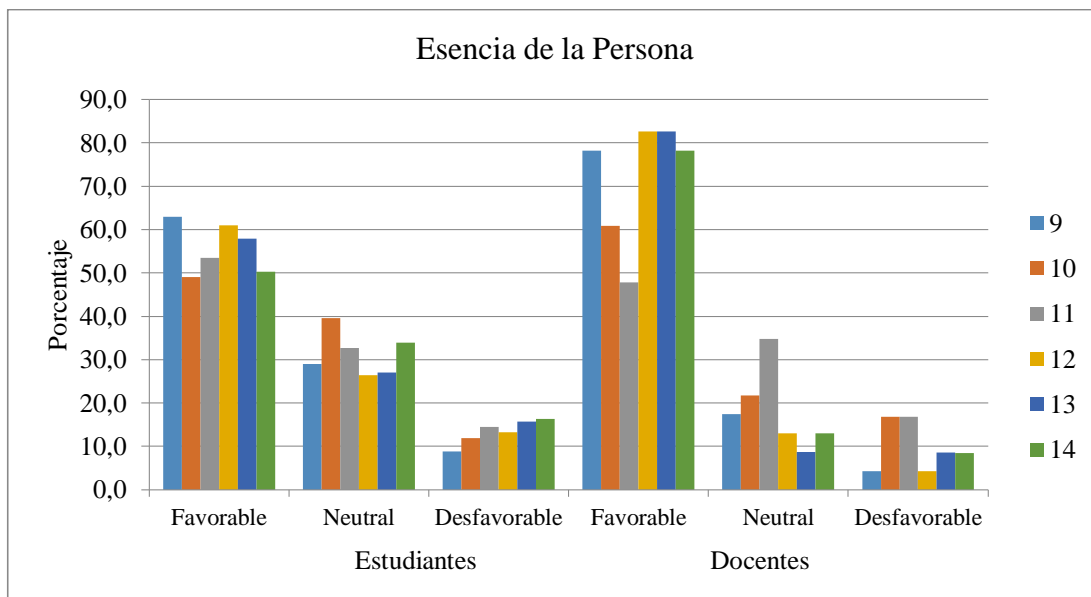


Figura 3. Esencia de la persona humana: preguntas 9 a la 14

4.2.1 Análisis de los resultados. Un poco más de la mitad de los estudiantes consideran que en la dirección de grupo se ayuda a la formación moral de los estudiantes mediante virtudes como la responsabilidad, la prudencia, la humildad y la honestidad. Y casi, las tres cuartas partes de los docentes opinan lo mismo. Llama la atención que la tercera parte de los estudiantes manifiestan una posición neutral frente a esta acción en la dirección de grupo.

En relación con la ayuda que se brinda a los estudiantes para su crecimiento intelectual, la mitad de los estudiantes están de acuerdo y las tres cuartas partes de los docentes también. Sin embargo, nuevamente, la tercera parte de los estudiantes manifiestan una opinión neutral y la sexta parte creen que no hay apoyo en este sentido.

4.2.2 La esencia de la persona humana: discusión de los resultados. El hecho que cerca de la mitad de los estudiantes encuestados no se considere afectado por la

formación de hábitos y virtudes para perfeccionar la inteligencia y la voluntad respectivamente, hace que esta no sea una tarea clave en la dirección de grupo. Lo que resulta inconveniente para la educación de los jóvenes porque siendo la esencia capaz de crecimiento irrestricto (Polo, 2011, p. 293), mediante hábitos y virtudes, estos se adquieren con un obrar reflexivo, sistemático y prolongado que sólo puede brindar la familia y el colegio, a través de una relación de apoyo mutuo.

4.3 LA DIRECCIÓN DE GRUPO COMO ASESORÍA PERSONAL

Polo (2010) afirma que “la persona como “cada quién” se distingue de las demás por irreductible. Hablar de persona de modo común, o en sentido general, es una reducción.” (p. 85). De aquí se deriva que la forma como cada persona asume el crecimiento de su esencia para perfeccionar su naturaleza humana es único e irrepetible. Por lo tanto, la asistencia que el director de grupo brinde al estudiante también debe ser única y personal.

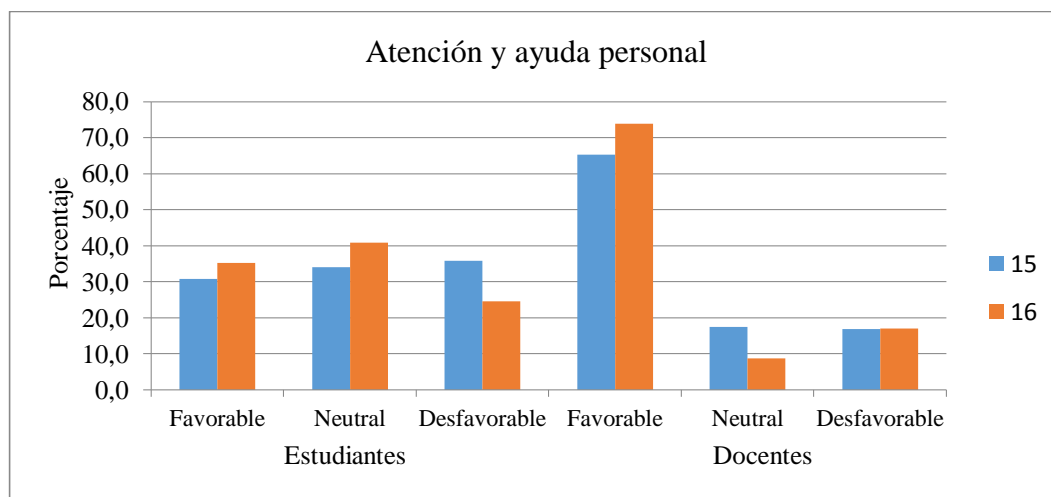


Figura 4. Asesoría personal: preguntas 15 a la 16

4.3.1 Análisis de los resultados. En la encuesta, sólo la tercera parte de los estudiantes cree que en la dirección de grupo se interesan por los problemas personales de cada uno, y le prestan ayuda de acuerdo con sus necesidades. Otra tercera parte de los estudiantes no están de acuerdo con esta afirmaciones, y el resto manifiestan una posición neutral.

Al contrario, cerca de las dos terceras partes de los docentes creen que en la dirección de grupo si se interesan por los problemas personales de los estudiantes y le brindan ayuda de acuerdo con sus necesidades. Pero, la mayoría de los estudiantes no lo perciben de esta manera.

4.3.2 La asesoría personal: discusión de los resultados. La brecha entre la percepción de los estudiantes y los docentes indica que la ayuda proporcionada por los directores de grupo no es personal ni efectiva porque los estudiantes no lo consideran así.

4.4 EL *ETHOS* DOCENTE EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO

Los tres fundamentos sobre los que se erige el concepto de *ethos* docente en este estudio de profundización, están relacionados, primero, con reconocer que la labor docente es esencialmente una profesión ética; segundo, como consecuencia de la anterior, que el crecimiento de la esencia del docente mediante hábitos y virtudes, especificadas por la intensidad y por la extensión para la profesión docente, hacen de él un *docente bueno*; y tercero; los compromisos éticos y técnicos referidos a la relación con los estudiantes y los padres de familia, hacen de él un *buen docente*.

Por eso, no es conveniente con mirar el *ethos* docente sólo desde una lista de derechos y deberes enunciados desde la deontología (Altarejos, 1998, p. 92), pero tampoco es suficiente, concebir el *ethos* docente únicamente como el modo de ser personal. La primera concepción, abandona el ser personal, y la segunda, deja de lado la profesión y sus especificidades.

4.4.1 La docencia como profesión asistencial. Altarejos (1998, p.44), enuncia cinco cualidades que le dan sentido ético a la tarea docente, considerada como una profesión asistencial y, que deben acompañar, en este caso, a los directores de grupo. Ellas son: la competencia, la iniciativa, la responsabilidad, la dedicación y el compromiso.

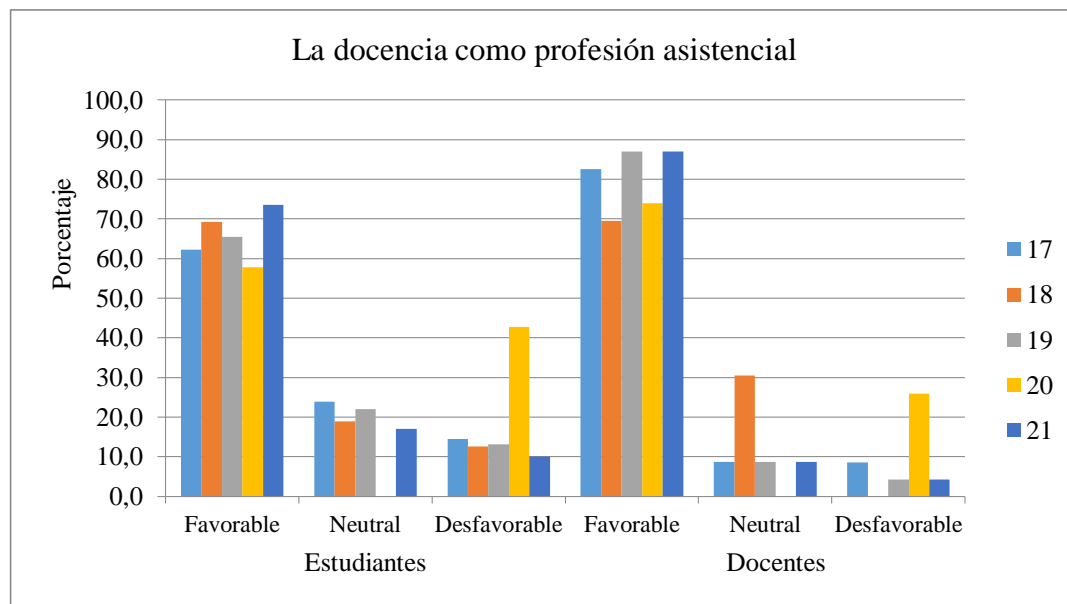


Figura 5. Ethos docente: preguntas 17 a la 21

En promedio, las dos terceras partes de los estudiantes creen que el director de grupo tiene la capacidad para resolver problemas con iniciativa e ingenio, se hace cargo de las situaciones propias de su tarea, está disponible para cuando lo necesitan y es una persona comprometida con su encargo. El 80% de los docentes está de acuerdo con estas afirmaciones.

Pero en promedio, el 16% de los estudiantes encuestados, se manifiesta neutrales frente a estas afirmaciones. Y el 12% de los estudiantes, creen que los directores de grupo no tienen estas cualidades. Por otra parte, se observa que el 42% de los estudiantes piensan que el director de grupo no está disponible cuando lo necesitan, lo que representa un hallazgo importante.

4.4.2 Virtudes profesionales del *ethos* docente. La virtud, según Altarejos (1998), manifiesta una posesión de la voluntad, como resultado de la repetición de actos de la misma naturaleza, que se expresa en la acción presente desde la realimentación de las acciones pasadas, que la hace crecer, y que se proyecta hacia las acciones futuras. Es decir, esta posesión, que llamamos virtud, tiene la facultad de crecer ilimitadamente, siempre que, la voluntad así lo quiera. Las virtudes que Altarejos (1998, p.p. 103-118)

propone para la profesión docente, y que son especificaciones de las virtudes comunes de la esencia humana, son las siguientes:

Tabla 6. Virtudes cardinales

VIRTUDES DE LA PROFESIÓN DOCENTE			
Virtudes básicas		Virtudes superiores	
Virtudes de la resistencia	Virtudes de la moderación	JUSTICIA	PRUDENCIA
FORTALEZA	TEMPLANZA		
Magnanimidad	Humildad	Equidad	Perspicacia
Longanimidad	Estudiosidad	Veracidad	Docilidad
Paciencia	Tolerancia	Rectitud	

Al analizar la pregunta abierta, ¿Cuáles son los valores, hábitos y virtudes que usted vive y lo inspiran en el ejercicio de su labor docente y que son ejemplo para sus estudiantes?, que se hizo a los docentes directores de grupo de bachillerato del colegio, ellos respondieron con una lista de 53 valores, hábitos o virtudes. En la tabla de abajo están las que aparecieron con mayor frecuencia.

Tabla 7. Pregunta abierta a docentes: respuestas más frecuentes

Amor	30%	Respeto	75%
Compromiso	30%	Responsabilidad	65%
Honestidad	50%	Tolerancia	30%
Puntualidad	40%		

Se puede notar que solamente la honestidad (rectitud) y la tolerancia aparecen en la lista de virtudes de la profesión docente propuesta por Altarejos. Lo que implica que los docentes de bachillerato del colegio desconocen, o no aplican o no son conscientes de las virtudes cardinales humanas y mucho menos de su especificidad en la labor docente. Esto no significa, que ellos no cuenten con un *ethos*, sino que el *ethos* que

aplican, es el mismo que usan para vivir la vida. Uno de los docentes encuestados escribió:

El sistema de valores que me inspiran y que orientan mi labor como educador es el resultado de un sin número de vivencias y experiencias que me han formado a través de mi vida no solo como docente sino como estudiante, hijo, padre, hermano y amigo. Es decir, como ser humano.

Por otra parte, es notable que solamente una de las docentes encuestadas mencione el código de ética de los docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá, que ha sido publicado y divulgado intensamente, y que también, se encuentra publicado en el Manual de Convivencia del colegio. Lo que ratifica, que los códigos deontológicos por tener un carácter extrínseco y no contar con las aspiraciones del ser personal del docente, son letra muerta.

4.4.3 El *ethos* docente: discusión de los resultados. Las cinco cualidades de los docentes -competencia, iniciativa, responsabilidad, dedicación y compromiso- que le dan sentido ético a la profesión, son indicadores de cómo vive el docente su vocación por la docencia. Ellas son manifestativas, en el obrar, de la donación permanente del docente hacia sus estudiantes. Allí, está implicado el amor trascendental por ellos. Por eso, la ausencia o la escasez de una de ellas, tiene connotaciones profundas en el sentido y en el significado de labor docente, considerada como ayudar a crecer.

Además es claro, que en el colegio La Palestina no existe un *ethos* docente compartido. Lo que significa, que prevalecen las éticas particulares e individuales en el ejercicio de la labor docente. El problema radica en que, no todas ellas acuden a la totalidad de las virtudes humanas cardinales –fortaleza, templanza, justicia y prudencia-, ni son especificadas en la intensidad y en la extensión que demanda la profesión docente. Porque, por ejemplo, la intensidad de la paciencia que requiere un odontólogo, no es la misma que requiere un docente de bachillerato, ni se especifica de la misma manera, porque las adversidades que encuentra uno y otro, dependen de la naturaleza de la necesidad de la persona y del tipo de ayuda que se proporciona.

4.5 LA DIRECCIÓN DE GRUPO COMO RELACIÓN SOCIAL

4.5.1 La coexistencia como relación social. La coexistencia es constitutiva del ser personal. La persona humana no necesita la coexistencia porque la persona es coexistencia y el ser es superior a la necesidad. La persona se relaciona con las demás personas y coexiste con ellas, Polo (2010) dice que “El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral, es decir, el perfeccionamiento de la voluntad que el hombre aislado apenas podría conseguir” (p. 198)

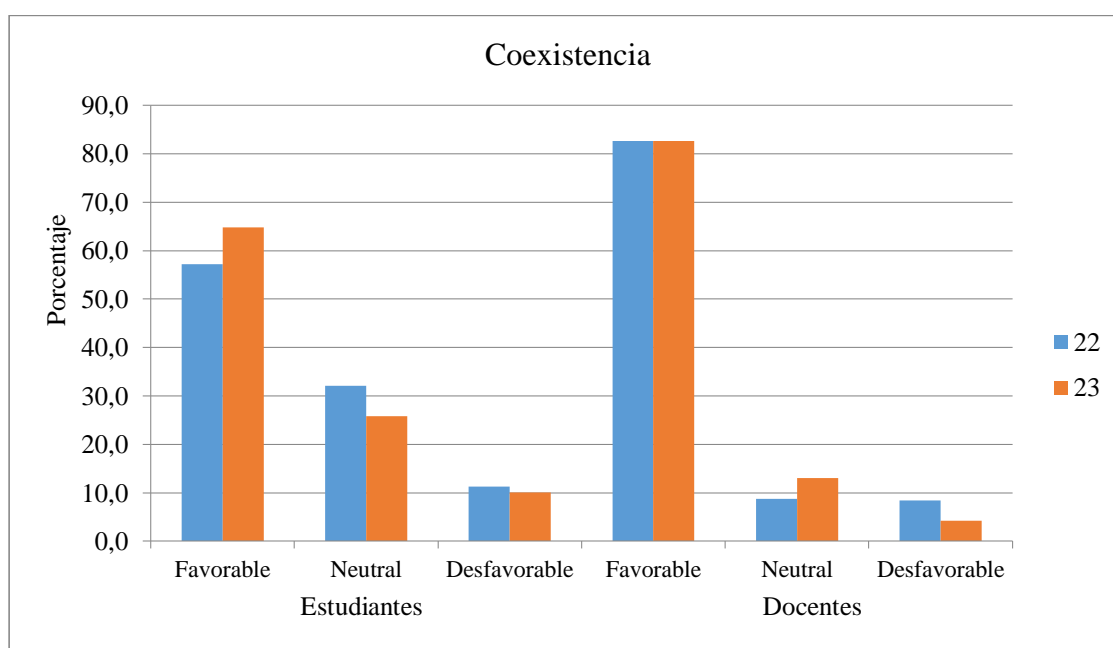


Figura 6. Coexistencia: preguntas 22 y 23

4.5.1.1 Análisis de los resultados. Los resultados de la encuesta muestran que cerca del 60% de los estudiantes piensan que en la dirección de grupo se aprende a convivir con las demás personas y que la relación con el director de grupo favorece el crecimiento humano. El 80 % de los docentes están de acuerdo con este par de afirmaciones. Nuevamente, preocupa que cerca del 30% de los estudiantes son neutrales frente a estas afirmaciones.

4.5.1.2 La coexistencia como relación social: discusión de resultados. El hecho que en la dirección de grupo se promueva parcialmente la coexistencia, implica dificultades para los estudiantes en la formación de las virtudes, que según Polo (2010, p. 98) se adquieren en la interacción con las demás personas.

4.5.2 Virtudes sociales. Para Donati (2013) la virtud es “como una disposición estable que un sujeto tiene para buscar el bien moral a pesar de las dificultades que pueda encontrar.” (p. 201). Y señala que, “las virtudes sociales aluden a las relaciones entre las personas y su finalidad es el perfeccionamiento de la vida social.” (p. 202)

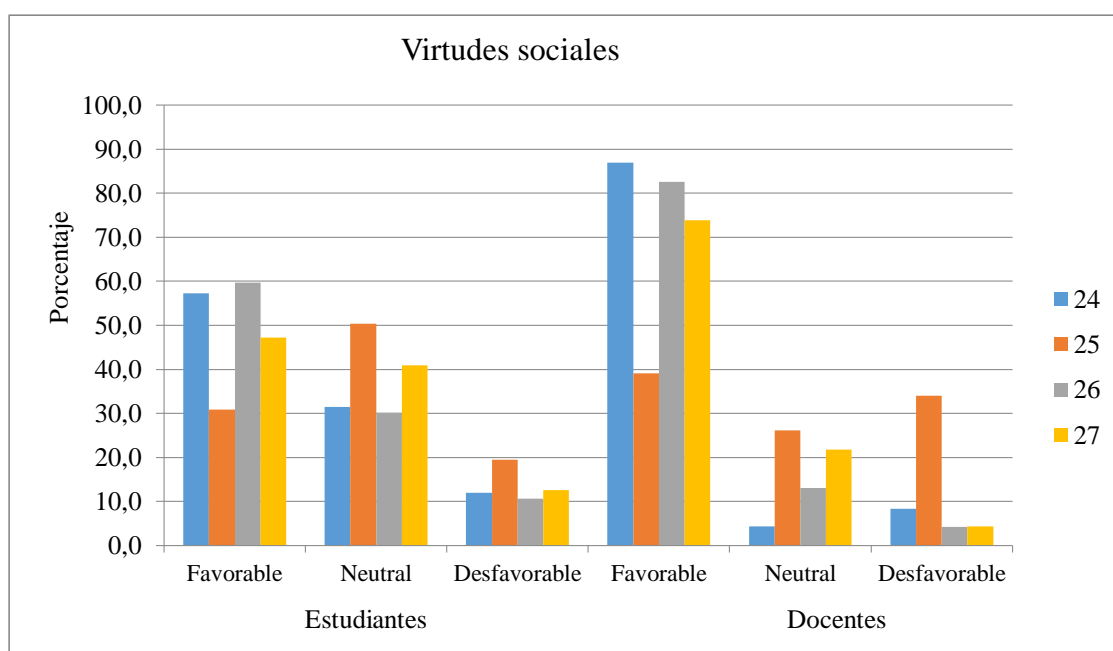


Figura 7. Virtudes sociales: preguntas 24 a la 27

4.5.2.1 Análisis de los resultados. Un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados confirman que en la dirección de grupo se contribuye a la formación de virtudes sociales como la cooperación, la amistad y la gratitud. Sólo la tercera parte, creen que también se ayuda a formar en la piedad.

En promedio, el 80% de los docentes piensan que en la que en la dirección de grupo se contribuye a la formación de virtudes sociales como la cooperación, la amistad y la

gratitud. Igual que los estudiantes, sólo la tercera parte de los docentes consideran que se ayuda a formar en la piedad.

4.5.2.2 Virtudes sociales: discusión de los resultados. El hecho que la tercera parte de los estudiantes manifieste una actitud neutral frente a la contribución de la dirección de grupo en la formación de las virtudes sociales fundamentales y la brecha que existe entre la opinión de los estudiantes y de los docentes, más el 11% de los estudiantes que están en desacuerdo, evidencia que la ayuda para la formación en las virtudes sociales no tiene el mismo impacto en todos los estudiantes y por lo tanto, el proceso de perfeccionamiento de la vida social al interior del grupo cuenta con algunas dificultades.

Llama la atención que una virtud teologal como la piedad, tenga muy poca atención en la dirección de grupo. Si bien es cierto que esta virtud es infusa, el hecho que cerca del 90% de las familias del colegio son católicas, se esperaría que la piedad tuviera más presencia en la perfección de la vida social. Posiblemente, esta es una señal de algunas deficiencias en la formación religiosa de los estudiantes del colegio.

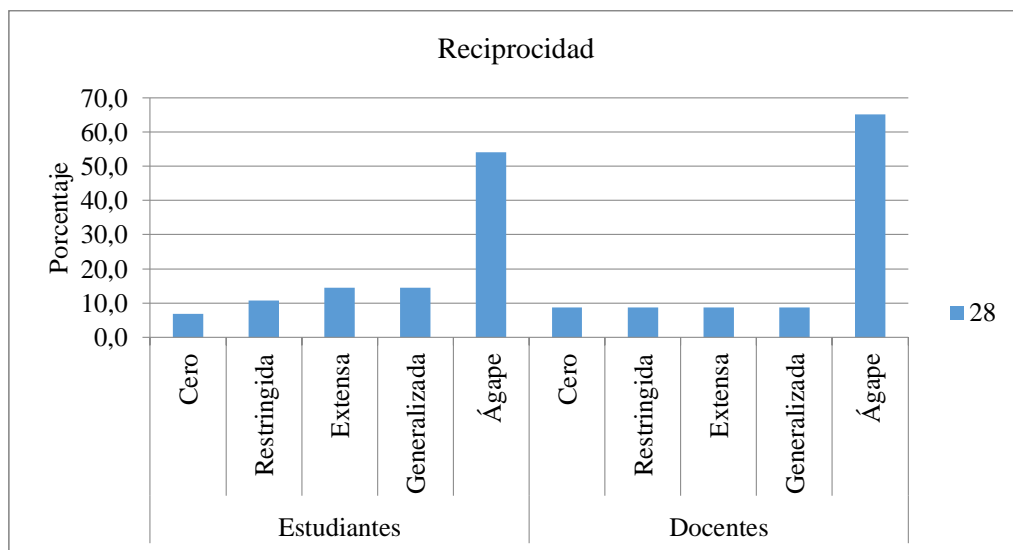


Figura 8. Reciprocidad: pregunta 28

4.5.3 Reciprocidad. El actuar por reciprocidad significa para Donati (2013) un intercambio simbólico que tiene lugar en ambas direcciones, es decir, entre los polos de la relación social. La reciprocidad emerge de la interacción, en nuestro caso, entre los estudiantes y el director de grupo. Entonces, estar en relación significa dar y recibir. Ahora bien, ni el dar ni el recibir es un efecto inmediato y biunívoco. Tanto el uno como el otro, pueden dilatarse en el tiempo y, quien recibe puede dar a personas distintas de quien recibió.

4.5.3.1 Análisis de los resultados. (Véase Figura 8) Más de la mitad de los estudiantes y el 63% de los docentes, consideran que lo que más identifica la manera de proceder de las personas en la dirección de grupo es hacer algo por el otro sin esperar nada a cambio. Sin embargo, el 40% de los estudiantes, creen que las personas hacen algo por alguien esperando algo a cambio inmediatamente o después, ya sea por la misma persona o por otra.

4.5.3.2 Reciprocidad: discusión de los resultados. Es sorprendente, que en la encuesta, la mayoría de los estudiantes y los docentes, estén de acuerdo en dar sin esperar nada cambio, porque esta actitud neutraliza o interrumpe el flujo de donaciones en una comunidad, haciendo a las personas insolidarias, egoístas e ingratas. Por eso, Donati (2002) señala que uno de los efectos perversos del estado de bienestar es la “neutralización de la ética” (p. 47).

Igualmente, desde la antropología trascendental, la persona está impulsada, ontológicamente, a dar y recibir, porque el amar donal es constitutivo del ser personal. No en vano, Polo (2010) afirma que el amor “no es una relación de una sola dirección, sino recíproca; comporta un renacer que incluye el bien, pero lo trasciende desde los dos lados, es decir, desde el amar y ser correspondido.” (p.62)

4.5.4 Distinción directriz. La dirección de grupo, como toda relación social, tiende a desenvolverse de acuerdo a su propia “distinción directriz” (Donati, 2006, p.111), que la configura, le otorga sentido y significado propio, y por lo tanto, la hace única. La

distinción directriz, por ejemplo, en la relación entre un sacerdote y un feligrés es la ayuda para el crecimiento espiritual de la persona en su relación con Dios.

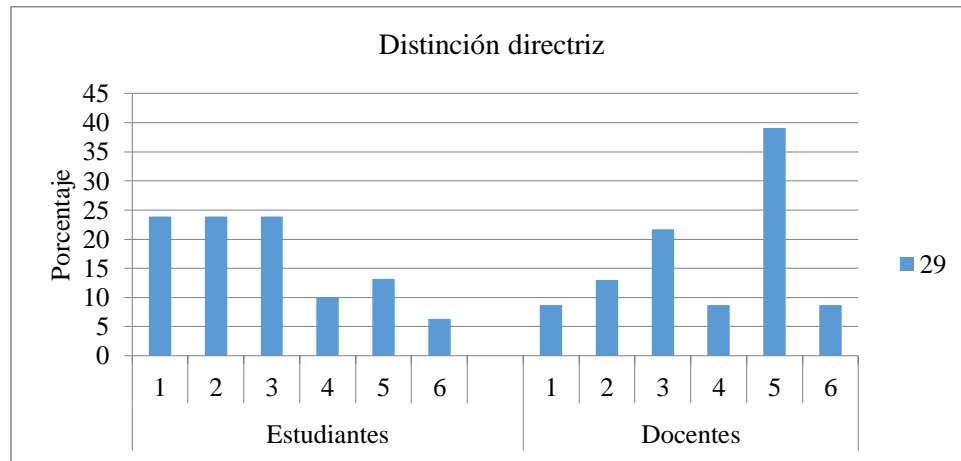


Figura 9. Distinción directriz: pregunta 29

4.5.4.1 Análisis de los resultados. En la encuesta, de acuerdo a los estudiantes, la dirección de grupo se distingue por el seguimiento al comportamiento de los estudiantes (24%), el seguimiento al rendimiento académico (23%) y la ayuda en la resolución de conflictos (24%). Para los docentes, la dirección de grupo se distingue por la ayuda en la formación moral de los estudiantes (38%) y la ayuda en la resolución de conflictos (21%).

Lo que se nota, es que sólo la cuarta parte de los estudiantes reconoce en algunas de las opciones presentadas, la identidad de la dirección de grupo. Y una tercera parte de los docentes, identifica la dirección de grupo con la ayuda para la formación moral, que apenas es mencionada por el 13% de los estudiantes.

4.5.4.2 Distinción directriz: discusión de los resultados. La dispersión de los resultados de la encuesta, tanto en estudiantes como en docentes, y la discrepancia de las opiniones de estos dos estamentos, indican que ninguna de las opciones propuestas representa la distinción directriz de la dirección de grupo. Esto no significa la inexistencia de un modo de ser *sui generis* de la dirección de grupo, sino que posiblemente existe un modo de ser más ecléctico que contiene a las cinco opciones presentadas. Luego, lo que se puede afirmar, es que la distinción directriz tiene un

carácter predominantemente administrativo, la cual se encarga de orientar el examen de los resultados obtenidos por los estudiantes en diferentes áreas del desempeño, como el rendimiento académico y la convivencia, la cual incluye la resolución de conflictos y esporádicamente ofrece la ayuda para el crecimiento intelectual y moral.

4.5.5 Código simbólico. Teniendo en cuenta que cada persona es diferente a otra, en el sentido que “cada hombre es un tipo, es decir, cada ser humano no realiza su especie de igual modo que lo hace otro individuo.” (Polo, 2011, p. 139), es indispensable que los procesos de diferenciación entre los seres humanos no conduzca a la exclusión sino a la integración. Por esa razón, para Donati (2006) “la identidad se define a través y con la relación” (p. 68). Esto significa, que cada estudiante busca su propia identidad relacionamente en la alteridad con el otro.

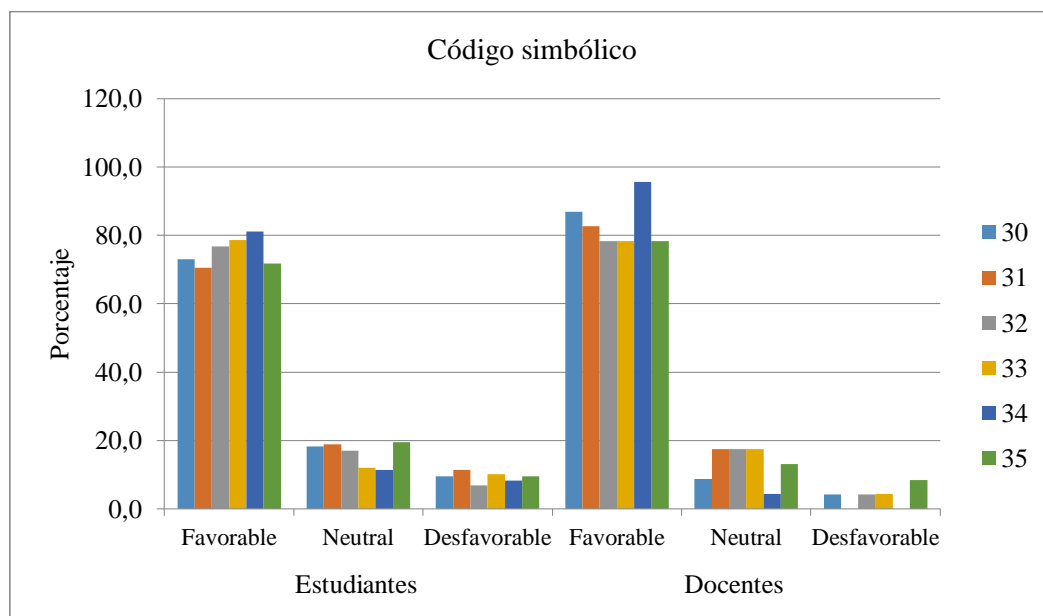


Figura 10. Código simbólico: preguntas 30 a la 35

4.5.5.1 Análisis de los resultados. Es notable, que en promedio, cerca del 75% de los estudiantes y los docentes coinciden en considerar que todas las personas del curso son integradas a la estructura relacional de la dirección de grupo sin importar sus diferencias. Dicho de otra manera, las diferencias operan como un factor de integración y no de exclusión.

4.5.5.2 Código simbólico: discusión de resultados. La operatividad del código simbólico diferenciación/integración en la estructura relacional de la dirección de grupo en el colegio, es una fortaleza. Este es un capital relacional importante que puede ser aprovechado para promover virtudes sociales como la solidaridad y la cooperación. Sin embargo, se requiere de una propuesta integral que articule este bien relacional en todos los grados de bachillerato del colegio.

4.5.6 Bienes relacionales. Los bienes relacionales son bienes inmateriales que se producen en las relaciones sociales virtuosas, y que se distinguen por la búsqueda del bien común. En particular, en la dirección de grupo se debería buscar la generación de bienes relacionales como el bien común, la ayuda mutua, la paz, la subsidiariedad. Estos bienes no son fraccionables, emergen de la relación y están disponible para que cualquier persona los disfrute. Son una alternativa frente a los bienes públicos y privados.

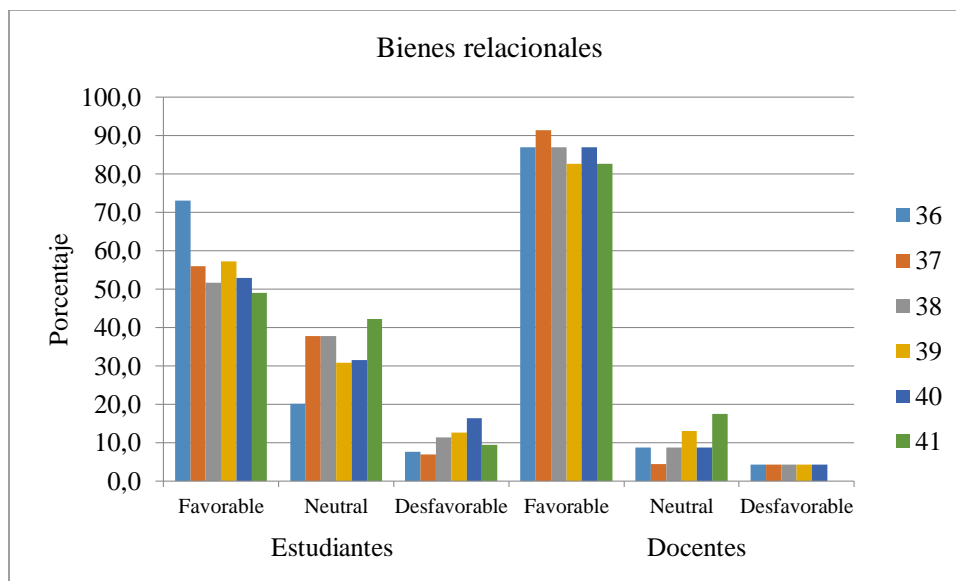


Figura 11. Bienes relacionales: preguntas 36 a la 41

4.5.6.1 Análisis de los resultados. En general, un poco más de la mitad de los estudiantes creen que en la dirección de grupo se vive y se promueve los bienes relacionales como el bien común, la solidaridad, la justicia, la subsidiariedad, la ayuda

mutua y la paz. Y en promedio, el 85% de los docentes encuestados creen lo mismo. Sin embargo, en promedio, la tercera parte de los estudiantes se mantienen neutrales frente a decidir si la dirección de grupo contribuye o no a la producción de bienes relacionales. Y en promedio, el 10% de los estudiantes y el 4% de los docentes, creen que en la dirección de grupo no se producen este tipo de bienes.

4.5.6.2 Bienes relacionales: discusión de los resultados. De acuerdo a estos resultados, se puede inferir que los bienes relacionales propuestos en la encuesta, no están disponibles para todos los estudiantes, y su producción no es una acción que se acometa de manera continua en la dirección de grupo. Lo que parece paradójico, porque lo que distingue a este tipo de bienes es que son inagotables y están disponibles, en cualquier momento, para compartirlos y disfrutarlos con todas las personas.

4.5.7 Clima de la dirección de grupo. En esta categoría se indagó sobre la existencia de algunas condiciones mínimas, como la aceptación, el afecto, la confianza, el respeto y el diálogo, que ayuden a que esta relación sea virtuosa. Adicionalmente, en la pregunta 46, se buscó información sobre el tipo de reflexividad que existe en la dirección de grupo, a través del papel que juegan los sentimientos y las emociones en la consulta para tomar decisiones.

4.5.7.1 Análisis de los resultados. (Véase Figura 12). En promedio, cerca de la mitad los estudiantes creen que en la dirección de grupo se viven unas relaciones interpersonales de aceptación, afecto, confianza, respeto y dialogo. Y el 80% de los docentes opinan lo mismo. Pero, la tercera parte de los estudiantes encuestados no tienen una opinión favorable o desfavorable frente a este asunto. Y el resto de los estudiantes (12%) y de los docentes (12%), en promedio, consideran que no es cierto que las relaciones interpersonales se basen en la aceptación, el afecto, la confianza, el respeto y el dialogo.

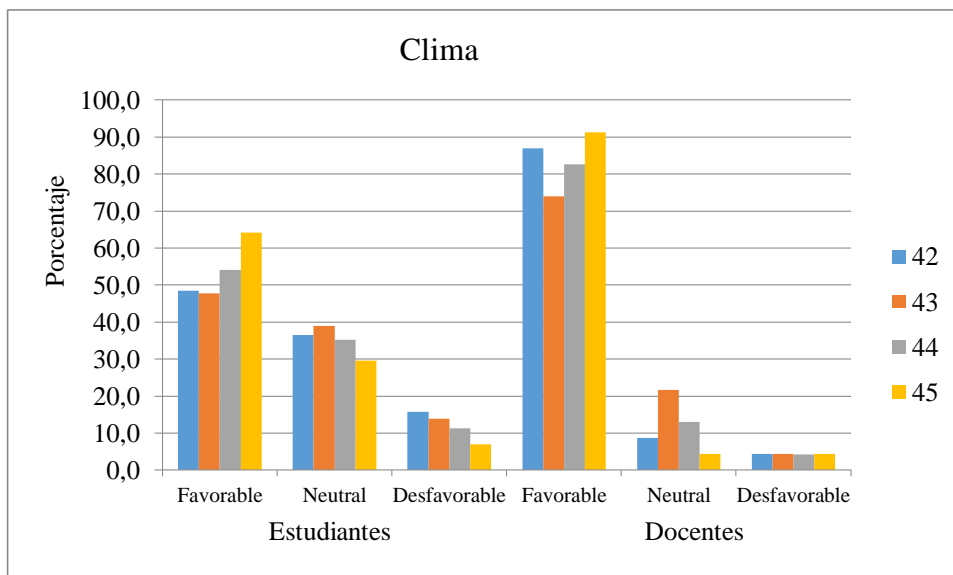


Figura 12. Clima de la relación: preguntas 42 a la 45

El hecho de que un poco menos de la mitad de los estudiantes no manifieste una percepción favorable hacia el clima de la dirección de grupo, indica que en este aspecto hay cosas para mejorar. Lo deseable es que el clima en el que se desenvuelve la dirección de grupo sea favorable para todas las personas.

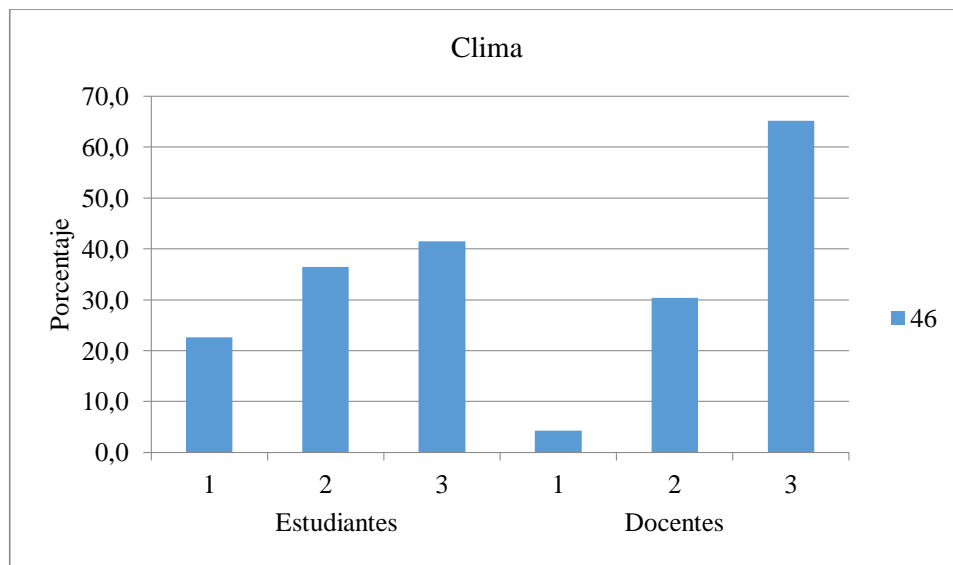


Figura 13. Toma de decisiones: pregunta 46

Por otra parte, respecto de la pregunta 46 de la encuesta, el 41% de los estudiantes piensan que en la dirección de grupo se toman decisiones teniendo en cuenta los sentimientos y las emociones de las personas y reflexionando sobre ellos para mantenerlos bajo control. En contraste, la mayoría de los estudiantes creen que en la toma de decisiones no se tienen en cuenta los sentimientos y las emociones de las personas, o que cuando se tienen en cuenta, no se reflexiona sobre ellos ni se mantienen bajo control. Esto implicaría, que desde la visión de los estudiantes, cuando se toman de decisiones que afecta a todo el grupo, se hace en medio de un clima de impulsividad en donde se reprimen o se da curso libre a las emociones.

En cambio, la mayoría de docentes piensa que en la toma decisiones se tienen en cuenta los sentimientos y las emociones, pero se reflexiona sobre ellos para mantenerlos bajo control. Esto indicaría, que en la toma de decisiones, prevalece un clima que respeta y cuida los sentimientos y las emociones de las personas, ya que son parte constitutiva de la naturaleza humana.

4.5.7.2 Clima de la dirección de grupo: discusión de los resultados. El “clima relacional” (Donati, 2013, p. 182) hace referencia al modo en que los estudiantes y los docentes como un “nosotros”, viven la relación social denominada dirección de grupo. Allí, se entrecruzan los aspectos afectivos, culturales y comunicativos que constituyen, o no, un ambiente apropiado para que las expectativas recíprocas y la relación, definida como esa “realidad inmaterial, situada en el espacio y en el tiempo, de lo interhumano” (p. 55) crezca y se perfeccione. Para ello, es importante caer en la cuenta, que la perspectiva individual es diferente de la perspectiva relacional, pues no se trata de evaluar si “yo me siento bien” en la dirección de grupo, sino, si “nosotros nos sentimos bien”. Por eso, se puede comprender, que la respuesta a la que se debe aspirar cuando se indague sobre el clima en la dirección de grupo del colegio La Palestina, debería ser unánime, o mejor, monolítica: “todos nosotros nos sentimos bien”.

4.5.8 Reflexividad. Esta se refiere a la reflexión que realizan los docentes con los estudiantes sobre el valor, que por sí misma, tiene la relación, denominada dirección de grupo. Se parte de esta relación como unidad de referencia, y no como se procede

habitualmente, razonando desde los polos de la relación, es decir, desde los docentes y los estudiantes, como sí la dirección de grupo fuese simplemente una yuxtaposición de individualidades, y no una realidad que emerge con vida y cualidades propias, de la interacción entre uno y otros.

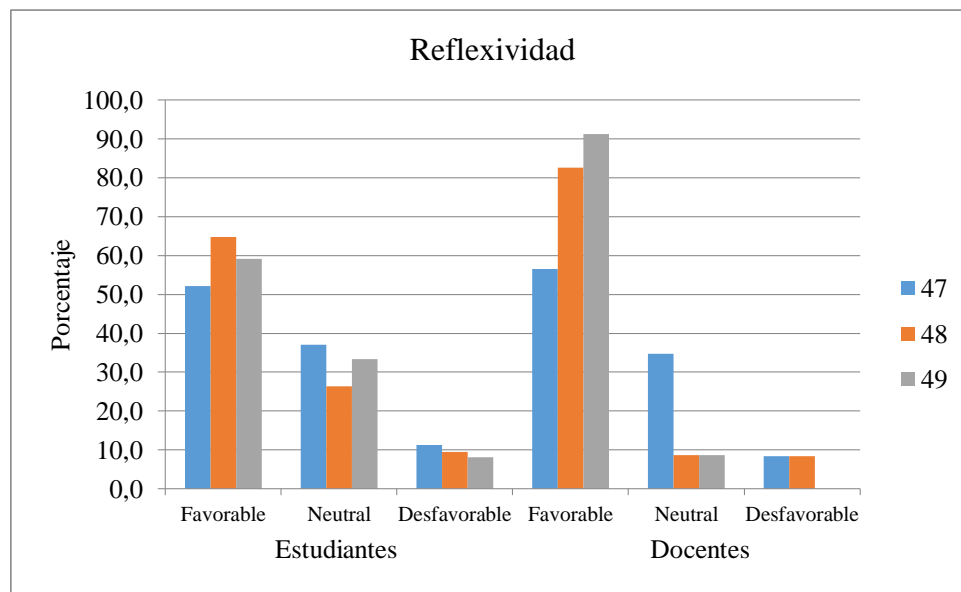


Figura 14. Reflexividad: preguntas 47 a la 49

4.5.8.1 Análisis de los resultados. En la encuesta, cerca del 60% de los estudiantes piensa que sí se promueve la participación de todos en la reflexión sobre las fortalezas y debilidades de la dirección de grupo como una relación, y a través de ella se busca el bien común. En promedio, el 75% de los docentes coinciden en esta apreciación con los estudiantes. Sin embargo, nuevamente, la tercera parte de los estudiantes se manifiestan neutrales frente a estas afirmaciones. Y el 10%, las rechazan. De todos modos, es sumamente positivo que un número tan alto de estudiantes y de docentes considere que existe una reflexión sobre la dirección de grupo como una relación que tiene valor en sí misma.

4.5.8.2 Reflexividad: discusión de los resultados. Los resultados que arroja la encuesta sobre este tema permiten afirmar, que esta es una fortaleza del colegio. Por

esta razón, conviene aprovecharla para potenciar los cambios que en clave relacional, requiere la dirección de grupo.

4.5.9 Satisfacción con la dirección de grupo. La última pregunta de la encuesta mide el grado de satisfacción de los estudiantes y los docentes con la dirección de grupo.

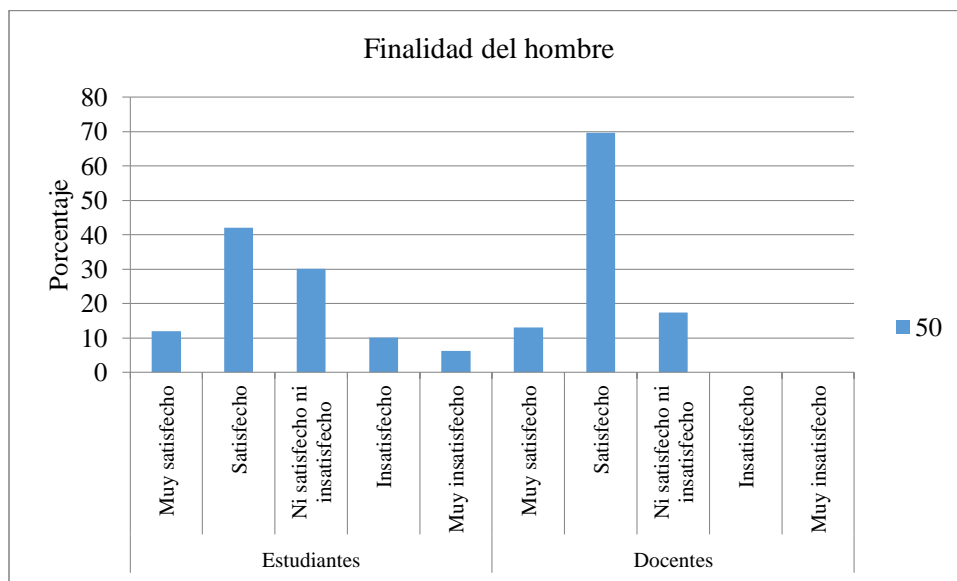


Figura 15. Nivel de satisfacción: pregunta 50

4.5.9.1 Análisis de los resultados. Cerca del 54% de los estudiantes y el 81% de los docentes, en promedio, se han sentido satisfechos o muy satisfechos con la dirección de grupo. Es motivo de preocupación, que el 30% de los estudiantes manifiesten una actitud neutral, y que, el 16% estén insatisfechos o muy insatisfechos.

4.5.9.2 Satisfacción con la dirección de grupo: discusión de los resultados. En la concepción aristotélica el fin del hombre es la felicidad: “En conclusión diremos, que la felicidad es algo final y autosuficiente, y que es el fin de todo lo que hacemos... el hombre feliz es el que vive bien y obra bien,” (Aristóteles, 2005, p.p. 18 -20). Luego, la felicidad es el resultado de la humanización del hombre y de la sociedad, mediante la formación de virtudes personales y virtudes sociales, respectivamente. Esta debe ser la finalidad de la dirección de grupo, conforme a la antropología trascendental y a la teoría relacional.

4.6 ESQUEMA MINV DEL DIAGNÓSTICO

Donati (2006, p. 236), propuso el esquema MINV (M: medios, I: intenciones, N: normas y V: valores) con el fin de sintetizar el análisis de la estructura interna de cada relación. De manera que, el esquema MINV del diagnóstico de la dirección de grupo es el siguiente:

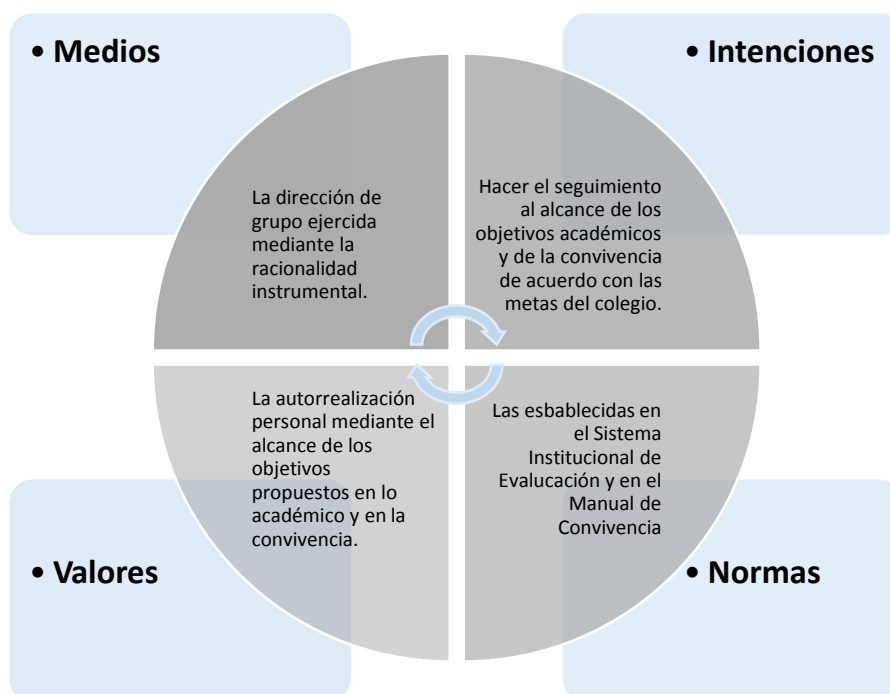


Figura 16. Esquema MINV del diagnóstico

5 PROPUESTA PARA LA DIRECCIÓN DE GRUPO

La siguiente propuesta tiene como finalidad plantear algunos principios fundamentales que orienten la formación de los docentes del colegio La Palestina como directores de grupo en el marco de la antropología trascendental y la teoría relacional. Para ello, previamente, es necesario anotar que la antropología trascendental se dualiza con la teoría relacional, en la cual el miembro superior es la primera, debido a que la coexistencia es superior a la relación. Lo que significa, que la coexistencia perfecciona a la relación.

Esta jerarquización justifica y le da sentido al orden y a la unidad de los principios de la propuesta, que fluyen desde el ser personal, pasando por la esencia de la persona humana, hasta la relación social. Por eso, Donati (2013), señala que las virtudes sociales se apoyan en las virtudes personales, pero operan en planos diferentes. Además, teniendo en cuenta esa dualidad, se puede inferir, desde la antropología trascendental, que el ser personal es relacional, cuya coexistencia no se agota en la relación social, porque la persona, también coexiste consigo misma, con el ser del universo y con Dios.

5.1 PRINCIPIOS PARA COMPRENDER SER PERSONAL

La concepción alternativa de persona que aparece en estas páginas irradia todas las dimensiones de la presente propuesta de formación docente y constituye el criterio antropológico fundamental que puede promover una educación de calidad desde la dirección de grupo como asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes.

Las concepciones de persona que han sustentado la gestión directiva, administrativa, académica y comunitaria en el colegio La Palestina están fundadas, predominantemente, en la concepción de sujeto o individuo de los enfoques estructuralistas y funcionalistas que permean, actualmente, la acción pedagógica y la acción directiva en la escuela.

5.1.1 La persona humana es coexistencia. Para antropología trascendental de Polo (2010), la persona humana es una creatura espiritual que no solo existe como un cuerpo

vivo y material en el universo, sino que coexiste con Dios, con la demás personas y con el universo mismo. Esto se explica, porque “la persona es el acto de ser segundo que se alcanza como coexistencia o como intimidad carente de réplica que no puede ser definitiva” (Polo, 2010, p. 202). Este hecho, lleva a activar la intimidad de la persona para buscar la réplica de sí misma y a darse cuenta que “no es *dos personas* y también que no es única o aislada.” Polo (2010, p. 196). No es que la persona necesite la coexistencia, sino que la persona es coexistencia.

5.1.2 La persona humana es conocer. Una persona requiere el conocer personal para ser persona, no es que sea una necesidad, es mucho más que eso, es una condición ontológica, ya que, el conocer personal es constitutivo de la persona, luego la persona humana es conocer, porque si no es así, no es persona. Sellés (s.f.), afirma que para Leonardo Polo, “el *conocer* personal, o conocer como co-acto de ser, no es ni el conocer de la razón ni el conocer de ningún hábito innato, sino la luz cognoscitiva transparente o sentido personal del acto de ser que cada persona es.” (p. 32)

5.1.3 La persona humana es amar. Este amar, es constitutivo del ser personal, y está por encima del amor concebido como sentimiento, emoción o deseo. El amar que es la persona, es dar y es recibir. Por eso, Polo (2010), afirma que “sostener que la persona es dar, pone de relieve el amar” (p. 211), y también llama a este trascendental antropológico, “el amar que acepta” (p. 195). Lo que es coherente con el hecho que la persona humana es una intimidad abierta, que reclama la coexistencia con otras personas. Si la persona no fuera dar y recibir, en el sentido del amar que busca el bien, sería una intimidad cerrada. Entonces, no coexistiría. Sería un ser en soledad perpetua, y ninguna vida humana merece vivirse así.

Sin embargo, así vista, la estructura donal está incompleta, porque ella es trina y no dual (Polo 2010). Lo que pasa, es que el don, que se refiere a lo que se entrega, no está en el ámbito del ser personal, sino en la esencia de la persona humana (véase Figura 17). Porque nadie puede ni debe entregar de lo que es, sino de lo que tiene. Por tanto, “el hombre sólo puede dar dones a través de su esencia.” (p. 212)

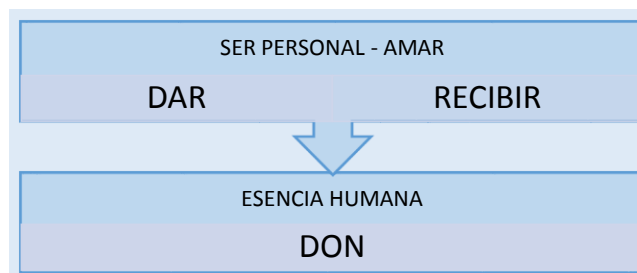


Figura 17. Estructura donal de la persona humana

Saber esto, es de suma importancia para el director de grupo, porque el flujo de bienes de la persona humana, en este caso de los estudiantes, hacia los demás, se puede detener por el “no querer”, sino se le ayuda a formar la voluntad, mediante virtudes.

5.1.4 La persona humana es libertad. Comprender la libertad como un trascendental antropológico, equivale a decir, que todas las manifestaciones de la persona tienen como antecedente a la libertad. Pero, también, es necesario mencionar, que en el nivel del ser personal, la libertad se convierte con la coexistencia, con el amar donal y con el conocimiento personal, haciéndolos libres, debido a que los trascendentales personales que propone Polo (2010), están abiertos unos a otros y son solidarios entre sí.

Respecto de la relación entre libertad y futuro, Polo (2010), menciona que “la capacidad de abrir el futuro por encima de toda prefiguración humana, o de mantenerlo como tal, es peculiar de la libertad humana.” (p. 222) De tal manera, que es indebido que los docentes y el colegio, configure el futuro de las personas, en detrimento de la libertad que es la persona. En este aspecto, la asistencia al estudiante, se debe traducir en una delicada y respetuosa orientación, que no despoje a la libertad trascendental de esa facultad de abrir o mantener el futuro de los estudiantes.

En la misma dirección de la relación con el futuro, Polo (2010) trae a colación lo que él llama de manera propia, el carácter de *además* de la persona, que significa que el ser personal no es, sino que será, o que no termina de ser; y que la antropología trascendental, asimila a la facultad continua de la libertad de no desfuturizar el futuro. Esto significa, que la persona humana siempre es novedad y, que en consecuencia, no está sujeta, ni predeterminada por el pasado, ni por el presente y tampoco por el futuro.

Lo que conlleva, que la educación en el colegio La Palestina no debería posar su mirada en los resultados del estudiante respecto de la acción pedagógica que ejercen los docentes, porque la formación de la persona nunca termina, como si sucede con la construcción de una casa, por ejemplo. La mirada debería estar puesta en el crecimiento irrestricto de la esencia humana de los estudiantes, es decir, en la praxis y no en la kinesis.

5.2 PRINCIPIOS PARA AYUDAR AL CRECIMIENTO DE LA ESENCIA DE LA PERSONA HUMANA

La esencia de la persona humana es una dimensión inmaterial constituida por la inteligencia y la voluntad, dos potencias espirituales que son activadas por las sindéresis, que es un hábito cognoscitivo innato. Esta esencia es “capaz de un crecimiento irrestricto” (Polo, 2011, p. 293), lo cual implica el perfeccionamiento ilimitado de la inteligencia y de la voluntad, y que el hombre, a diferencia de cualquier otro ser del universo, tiene la capacidad de perfeccionarse intrínsecamente el mismo.

5.2.1 Educar en la sindéresis. En este proceso, que Polo (2011) denomina “esencialización” (p. 294), concurre la libertad del hombre, porque está en las manos de cada persona decidir hasta dónde quiere perfeccionar su propia naturaleza y de qué modo. Es aquí en donde el director de grupo puede ayudar a cada estudiante, orientándolo sobre esas posibilidades de crecimiento y perfección humanas. Sin embargo, ocurre, con cierta frecuencia, que los docentes no saben cómo asistirlos. Lo que es explicable, porque en el colegio, por ejemplo, el hábito innato de la sindéresis es desconocido.

Esta omisión ha llevado al relativismo ético y moral y a la neutralización de la ética, en el ámbito personal y social, pues la sindéresis, indeclinablemente, “lleva al bien y escapa del mal” (Sellés, 2008, p. 423) e impide las oscilaciones éticas en el obrar de la persona humana. Sellés (2008, p.p. 417-449) señala las cualidades más importantes de la sindéresis:

1. Es un instrumento del intelecto agente, por lo tanto depende del acto de ser personal.
2. Es un hábito innato cognoscitivo.
3. Es el vínculo de unión de la persona humana con su naturaleza.
4. Es inerrante.
5. Nunca puede extinguirse a pesar que colapse durante algún tiempo.
6. Está abierta al bien como trascendental
7. Permite discernir el bien moral.
8. Versa sobre asuntos universales.

Es por lo tanto, tarea del colegio, a través de la dirección de grupo, dar a conocer a los estudiantes la naturaleza de la sindéresis y el motivo por el cual existe, que no es otro que perfeccionar mediante hábitos y virtudes la naturaleza humana, es decir humanizar al hombre.

5.2.2 La voluntad se perfecciona mediante las virtudes. La esencia del hombre tiene la capacidad de crecer ilimitadamente y ese crecimiento se manifiesta mediante el perfeccionamiento de la inteligencia y la voluntad. Sin embargo, los hábitos intelectuales que perfeccionan la inteligencia y los hábitos prácticos (las virtudes) que perfeccionan la voluntad son distintos (Polo, 2003, p. 176). En este aparte de la propuesta sólo se expondrá brevemente los aspectos más importantes que debe conocer el director de grupo sobre la educación de la voluntad mediante las virtudes.

5.2.3 Las virtudes se adquieren con actos virtuosos. Las virtudes que perfeccionan la voluntad se adquieren con el ejercicio de actos que tienden al bien. Es decir, las virtudes no se aprehenden con discursos declarativos, sino que su adquisición está vinculada directamente al obrar de la persona humana y “se las adquiere con el ejercicio de actos virtuosos.” (Polo 2011, p.128). Por esa razón, la ayuda a los estudiantes para la formación de virtudes en la dirección de grupo debe estar en el marco de la razón práctica.

5.2.4 Las virtudes se pueden aprender de los docentes virtuosos. Los docentes directores de grupo del colegio deben ser personas virtuosas para que el testimonio del crecimiento irrestricto de la esencia humana conforme a su ser personal, sirva de fuente de aprendizaje de las virtudes en la interacción con los estudiantes, tal como señala Polo (2011):

En la vida virtuosa ahí se produce una comunicación, puesto que las virtudes se pueden aprender, y sólo se pueden aprender de otros. Aristóteles dice que la ética no se puede aprender en los libros, porque es en los hombres donde está la virtud. ¿Dónde está lo ético? En el hombre virtuoso. (p. 145)

5.2.5 La virtudes se realimentan para producir el crecimiento esencial. La persona humana no solo se beneficia de su propia actividad a través de las virtudes que engendra -o se perjudica por medio de los vicios que se originan-, sino que esas virtudes -o esos vicios- producen nuevos actos que a su vez aumentan el beneficio a partir del crecimiento de esa virtud o aumentan el perjuicio a través del crecimiento de ese vicio. Es decir, los actos generan virtudes y esas virtudes producen nuevos actos realimentados por la ganancia anterior. Esto tiene que ser así, sino el crecimiento de la esencia de la persona no sería irrestricta. Polo (2011), advierte que “cuando el hombre ejerce operaciones inmanentes espirituales, hay una realimentación del principio de esos actos. Dicha realimentación modifica la estructura de la facultad perfeccionándola o empeorándola.” (p. 46)

En conclusión, la virtud prepara a la persona para una mejor actuación de la cual se deriva un nuevo crecimiento esencial. Y en consecuencia, es incorrecto considerar la virtud como una repetición mecánica de acciones, ya que si así fuera, lo que se produce es el cansancio, el desgaste y la desaparición de la fruición.

5.2.6 La posesión de las virtudes conduce a la felicidad. En la concepción aristotélica, las virtudes están en el nivel más alto de pertenencia humana. Las

posiciones de este nivel son incorruptibles y atractivas y son el medio más elevado, en la esencia humana, para alcanzar la felicidad. Polo (2011) dice que:

La felicidad consiste en la posesión de lo que conviene más adecuadamente sin temor a perderlo. Poseer y perder: ¿por qué se puede perder algo? Por dos razones: o porque lo poseído es corruptible, o porque uno no tiene suficiente fuerza de adhesión. Pues bien, la capacidad de adherirse enteramente es también característica de la virtud; por tanto, el que no tiene virtudes no puede ser feliz. No le fallará, tal vez, lo que hace feliz, pero él le fallará. La perfecta posesión de lo que hace feliz exige la fuerza de la adhesión humana, la solidez, la constancia de nuestra naturaleza. Sin virtud somos inconsecuentes e inconstantes. (p.53)

5.2.7 Las virtudes son solidarias. Las virtudes están intercomunicadas en la persona humana, si una virtud entra en pérdida o en ganancia, las demás virtudes también entran en pérdida o en ganancia. Polo (2003), explica que “en función de la circularidad del querer, la virtud es átoma y, por eso, la pérdida de una afecta a todas.” (p. 173). Ahora bien, una virtud puede entrar en pérdida por la comisión de los actos contrarios, es decir, por el vicio, o por la omisión o la disminución de la intensidad de los actos de la voluntad que reafirman la virtud. De tal manera que, en la dirección de grupo, la formación de las virtudes se debe acometer de manera sistémica y con la intensidad de los actos voluntarios que aseguren el crecimiento de las virtudes. De muy poco sirve la formación aislada y esporádica de las virtudes.

5.3 PRINCIPIOS PARA LA ASESORÍA PERSONAL A LOS ESTUDIANTES

La asesoría personal del docente al estudiante, mediante la dirección de grupo representa la esencia misma de la relación social docente-estudiante basada en la reciprocidad: el docente entrega una ayuda idónea al estudiante y a cambio recibe el privilegio de poder contemplar el crecimiento del estudiante como persona. Esta asesoría en el marco de una institución educativa posee varios atributos que le dan

identidad propia y marcan la diferencia con cualquier otro tipo de asesorías personales que abundan en la sociedad:

5.3.1 La asesoría personal es personal. Este atributo no es simple redundancia, es subrayar la necesidad que la asesoría personal debe ser única y no se puede estandarizar en virtud que cada persona es un tipo y por lo tanto es irreductible, según Polo (2012):

La persona que soy yo se distingue de la persona que es usted: somos irreductibles. Hablar de persona de modo común, o en sentido general, es un reducción. Nadie es la persona que otro es, porque entonces no coexiste...Por tanto, no basta una noción general ni universal. Habría que decir la persona “fulano” y la persona “mengano”; “fulano” y “mengano” indican la radicalidad de la persona. ¿Por qué? Pues precisamente por la consideración del “quién”; no por la consideración de la singularidad... Y tampoco está bien decir que la persona sea individuo. El hombre no es singular ni universal, sino persona, es decir, enteramente irreductible. (p.p. 159 – 160)

5.3.2 La asesoría personal es ayuda. Lo que significa que el estudiante es el protagonista de su propio crecimiento intelectual y moral, y el docente es un facilitador o un colaborador en ese proceso de aprendizaje. Altarejos (1998), comparando el servicio con la ayuda dice que:

... hay una neta diferencia conceptual entre servicio y ayuda en razón de su finalidad (...) En el servicio, el tomador es alguien que recibe el bien, y es por tanto un receptor pasivo. En cambio, en la ayuda, el destinatario es alguien reforzado en su propia acción, y dicho refuerzo es precisamente el bien que se ofrece; el ayudado es un agente activo” (p. 43).

5.3.3 La asesoría personal es esperanza. Hay por lo menos dos garantías por las cuales el docente no será defraudado en lo que espera recibir del estudiante. La primera porque la persona (el estudiante) es capaz de crecimiento ilimitado. Polo (2011) lo ratifica diciendo:

(...) la esencia del hombre es una *esencia capaz de un crecimiento irrestricto*. El hombre es una esencia, pero una esencia abierta, abierta en una línea que es el *crecimiento*: el hombre es un ser esencialmente creciente. (p. 293)

La segunda, porque el ser personal es *además* (Polo 2010), es decir, que la persona no es el ser actual y nunca logrará ser idéntica sino que siempre estará buscando:

Alcanzar a co-ser acompañando, co-existir, equivale a *además*, y cabe describirlo como *futuro sin desfuturización*. El futuro es denotado por el alcanzar; la no desfuturización por la ausencia de término: el término es superfluo en atención al co-existir. Según esto, la persona es intimidad abierta: luz intelectual, libertad trascendental, amar donal. (p. 114)

5.4 PRINCIPIOS EN RELACIÓN CON EL *ETHOS* DOCENTE

De acuerdo a uno de los hallazgos enunciados en el capítulo anterior, el *ethos* docente no existe como un modo de ser que sea compartido por los directores de grupo del colegio La Palestina. Esto no significa que no posean unos referentes éticos en el momento de obrar o que lo hagan de manera no ética, sino que la ética en el ejercicio de la profesión está fragmentada, particularizada y con frecuencia está asociada únicamente a un saber teórico desvinculado del saber práctico. Veamos cómo se podrían superar estos tres problemas:

5.4.1 Superar la fragmentación de la ética. Este problema consiste en que, en el obrar del docente en el ejercicio de su profesión, la ética de los bienes, la ética de las normas y la ética de las virtudes están desarticuladas, como si no tuvieran que ver entre sí, o alguna de ellas está relegada. Polo (2013), refiriéndose a la unidad de la ética compuesta por estas tres dimensiones – normas, bienes y virtudes – por medio de las cuales el hombre organiza su vida, dice:

La ética no puede ser sólo ética de sólo una de esas tres dimensiones, sino de las tres. Es la conexión, o íntima unidad, que hay entre esas tres nociones lo que da a la ética su propia unidad (unidad que debe tener si es

formalización). Una organización, dispersa ella misma de los elementos que tiene que organizar, o que no fuera lo suficientemente amplia, sería insuficiente. (Polo, 2013, p.137)

5.4.2 Superar la particularización de la ética. Esta dificultad surge cuando cada docente considera su ética particular, la cual aplica en la vida privada, la medida de la ética, para aplicarla en la dirección de grupo. Este fenómeno, que el Estado de Bienestar ha venido facilitando y permitiendo, Donati lo denomina la neutralización de la ética en la esfera pública:

Es un orden cuya fuerza está precisamente en el hecho de que el principio político-estatal de inclusión opera a través de la neutralización de la ética, en cuanto asume la forma de una ética pública neutral contra todas las éticas particulares. (Donati, 2002, p. 47)

La solución a este problema se puede alcanzar mediante la construcción de un *ethos* docente compartido, que como se expuso en el capítulo anterior, es necesario pero no es suficiente.

5.4.3 Superar la ética como saber teórico únicamente. Esta deficiencia se manifiesta en la falta de consistencia entre el saber teórico respecto de la ética y el obrar de las personas. Y que solamente se puede superar mediante el proceso de “esencialización” (Rodríguez & Altarejos, 2009, 89), que consiste en el crecimiento de la inteligencia y la voluntad mediante la formación de hábitos y virtudes, en este caso, del prestador de la ayuda, es decir, el docente.

5.4.4 El *ethos* debe ser una donación permanente del docente al estudiante. Esta idea tiene que ver con el modo de ser personal del docente, cuya coexistencia, lo impulsa a buscar a los demás. En este caso, su ser personal, se configura a partir de *ser con* el estudiante. Esta configuración del *ethos* produce dos efectos: uno intrínseco que consiste en el propio crecimiento ilimitado como persona y como docente, y el otro extrínseco, como donación al estudiante.

Por otra parte, cabe advertir que la donación personal del docente hacia el estudiante en el proceso de la configuración del *ethos* -a pesar que es potencialmente inagotable porque es un bien inmaterial que no se agota como se acaban los bienes materiales que son siempre finitos- se podría detener, sí el crecimiento de la esencia del docente se detuviera por un acto de su propia voluntad. Polo (1997) lo confirma diciendo: “Es un poder sorprendente. Los hábitos dotan de la capacidad de ejercer actos posteriores, pero con ellos se introduce la libertad, y la voluntad puede actuar de acuerdo con el hábito o no, porque ya es dueña de sus actos.” (p. 95). Es por eso, para que el flujo del don hacia el estudiante no se detenga, que el crecimiento esencial del docente debe ser permanente.

5.5 PRINCIPIOS DE LA DIRECCIÓN DE GRUPO A LA LUZ DE LA TEORÍA RELACIONAL

Configurar la dirección de grupo desde la teoría relacional (Donati 2006) implica varias consideraciones, que para este estudio funcionan como principios:

5.5.1 La dirección de grupo es una relación social. La dirección de grupo en el colegio La Palestina es un fenómeno social cuya realidad reside en las relaciones que se manifiestan entre el docente director de grupo, los estudiantes y sus familias. Este hecho social distinto, por su carácter contingente, puede dejar de existir o darse de otra manera a través del tiempo, mediante la transformación de sus estructuras en presencia de ciertos requisitos y bajo ciertas condiciones (Donati, 2006, p. 56).

Reconocer la dirección de grupo como una relación social es importante para desarrollar sus potencialidades generativas de bienes relacionales y la formación de virtudes sociales, que no se han tenido en cuenta hasta el momento. Porque los enfoques individualistas y los enfoques funcionalistas o estructuralistas que han prevalecido en la gestión de este encargo, han olvidado a las personas. Algunos consideran que decir individuo y decir persona es lo mismo, pero no es así. Decir individuo es soledad, competencia y auto-realización. En cambio, decir persona es coexistencia, relación y crecimiento.

Lo cierto es que la relación social llamada dirección de grupo radica en el efecto que el docente y los estudiantes tienen uno sobre el otro y en el efecto recíproco que emerge entre ellos (Donati, 2013,33). Esa realidad emergente, que está más allá de las personas implicadas en la relación y que tiene existencia propia, es lo que le da identidad a esa relación.

Por otra parte, las soluciones a los problemas de convivencia que se suceden en el colegio están a la mano si cambiamos la visión para abordarlos. Tradicionalmente, cuando se trata de resolver los conflictos o patologías que se presentan en los grupos se piensa que es falta de adaptación a la estructura escolar y entonces, acudimos a los medios y a las normas para resolverlos o al tratamiento psicológicos para los estudiantes. Desde la teoría relacional, para explicar y comprender los hechos y producir un cambio, la intervención opera sobre la trama relacional y el contexto que la acoge, con el objeto de promover visiones, significados y nuevos valores e intencionalidades alternativas.

5.5.1.1 La dirección de grupo puede cambiar. La contingencia de la relación hace que la dirección de grupo sea susceptible de cambiar y que siempre pueda ser de otra manera. Porque, a diferencia de lo que plantea el holismo y el individualismo metodológico, el origen y la potencia del cambio social está en la relación:

La sociedad no es un cuerpo orgánico, ni tampoco una suma de individuos. Es, más bien, una configuración relacional que va más allá de la simple suma de individuos y no llega a ser nunca un cuerpo orgánico, lo cual significa que no agota nunca sus propias posibilidades. (Donati, 2006, p. 59)

Y en estas ilimitadas posibilidades, se pueden hallar aquellas opciones de cambio que resuelvan los problemas que se presentan actualmente en ese espacio relacional del colegio, denominado dirección de grupo. Para ello, es necesario que el director de grupo y los estudiantes le otorguen un nuevo sentido y una nueva finalidad compartida

a esta relación, de la cual surja una nueva realidad que está más allá de las personas involucradas, pero que las convoca y las vincula.

Adicionalmente, la dirección de grupo se debe actualizar continuamente según su propio contexto y según ese nuevo sentido que la orienta y que se expresa a través de creencias, significados y valores. No es posible, actualmente, concebir una dirección de grupo paquidérmica, cuando el mundo le propone a los niños y a los jóvenes relaciones virtuales con nuevos significados.

Lo anterior no significa que la dirección de grupo debe ser una veleta que vive de la pura contingencia y de la indeterminación, en el contexto de la globalización y la era digital. No es así, porque la distinción directriz de la relación –la formación en hábitos y virtudes–, que no es contingente, debe orientar esta relación en el mar de incertidumbres que es el mundo contemporáneo.

5.5.1.2 La dirección de grupo es una estructura relacional. Donati (2006) señala que “por relación social debe entenderse la realidad inmaterial, situada en el espacio y en el tiempo de lo interhumano. Está entre los sujetos agentes y, como tal, constituye su orientarse y su actuar recíproco.” (p. 55). En este sentido, la dirección de grupo es una realidad inmaterial situada entre el director de grupo, los estudiantes y su familia, que dura periodos sucesivos de un año, desde el preescolar hasta el grado undécimo; que origina las relaciones docente-estudiante, docente-grupo de estudiantes, docente-familia y estudiante-estudiante, cuatro relaciones diversas que hacen parte de la estructura relacional que las vincula (Donati, 2013, p. 18) y que llamamos dirección de grupo. Esta estructura relacional es muy compleja porque:

1. Incluye relaciones diversas,
2. cada relación está compuesta por diferentes elementos: los egos, los alter, los efectos entre los egos y los alter y los efectos de la interacción.
3. está inmersa en un contexto en el cual convergen distintas racionalidades y visiones de mundo,
4. es un espacio de encuentro de dos generaciones: adultos y jóvenes,

5. y es una realidad contingente.

5.5.1.3 La dirección de grupo es una realidad *sui generis*. Significa que está es una relación social única y distinta a las demás, cuya distinción directriz, la ayuda para la formación en hábitos y virtudes, le da una identidad propia y define su particular modo de ser. Por eso, esta relación demanda unas actuaciones y provisiones congruentes con los significados y finalidades que le dieron origen, Donati (2006) lo expresa de la siguiente manera:

Decir que la relación social es *sui generis* significa que no es una simple derivación sino que refleja un orden propio de realidad que reclama una atención y una gestión teórico-práctica específicas. (p. 114)

5.5.1.4 La dirección de grupo tiene historia. Desde el punto de vista del observador, en el presente estudio, se entiende que la duración de la acción de reciprocidad entre el director de grupo y los estudiantes en el contexto institucional del colegio la Palestina, es un tiempo histórico, que visto desde el estudiante, inicia cuando el alumno ingresa grado sexto y termina cuando se retira o se gradúa como bachiller. Y cada dos o tres años se renueva con la asignación de un nuevo director de grupo. En general, la estructura relacional de la dirección de grupo permanece en el tiempo como parte sustancial de los procesos de formación en el colegio. Por supuesto, una de las patologías típicas que afecta el registro relacional del tiempo, aparece cuando la dirección de grupo se desnaturaliza y se transforma únicamente en una sucesión de eventos periódicos de carácter informativo, lo que produce que la relación se perciba sin historia.

Donati (2006) señala que debido a que las relaciones sociales solo existen en el tiempo y se actualizan constantemente después de cada interacción, debilitándose o fortaleciéndose, ellas reclaman una historia, que se desenvuelve en un tiempo que denomina “código histórico relacional”. (p. 96). La importancia de esta afirmación para la dirección de grupo del colegio La Palestina, estriba en qué se puede acudir a la dimensión histórica de esta relación para explicarla y comprenderla y promover

cambios intencionados desde lo que ha sido, lo que es y lo que puede ser. La incertidumbre en el mundo es mucho más manejable si se toman decisiones apoyadas también en la historia, en lugar de obrar, solo con la información del presente y con los deseos del futuro.

Adicionalmente, desde la antropología trascendental, es importante no olvidar, que la coexistencia con los demás, y en particular en los años del colegio, marca la biografía de las personas, que constituye, en parte, el registro histórico de cómo se desplegó la esencia de las personas, como una manifestación de la libertad de cada uno. Pero, en general, dirigir personas, debería implicar acercarnos a ellas para conocer sus biografías con el fin comprenderlas, tarea de la cual, no está excluido el director de grupo.

5.5.2 Las virtudes sociales perfecciona la relación. Según Polo (2011) “las virtudes tienen una dimensión social inherente, de manera que a través de las virtudes el hombre se relaciona con los demás.” (p. 146), es decir que las virtudes siempre se dan y se forman en la relación social. Sin embargo, existen unas virtudes eminentemente personales que perfeccionan la esencia de la persona humana y otras virtudes sociales cuyo fin es el perfeccionamiento de la vida social mediante la producción de bienes relacionales (Donati, 2013).

Esto significa, que la dirección de grupo, considerada como una relación, debe estar dirigida a la formación de virtudes sociales como la cooperación, la amistad, la piedad con el fin de perfeccionar la vida social en el grupo y en el colegio. Además, debe producir bienes relacionales como la paz, la ayuda mutua, la justicia, etc.

Además, “las virtudes sociales se apoyan sobre virtudes personales, y convergen con ellas, pero están en otro plano.”(Donati, 2013, p. 204). Por eso, se puede afirmar que las virtudes personales son necesarias para una relación virtuosa pero no son suficientes, porque requieren de la articulación entre los polos de la relación, y no solamente de la voluntad y la conciencia individual. Mientras que las virtudes

personales son manifestativas del ser personal, las virtudes sociales son manifestativas del modo de ser de la relación, lo que está más allá de cada persona.

5.5.3 La reciprocidad generalizada un fin de la relación. Para Donati (2006), “reciprocidad se refiere a un intercambio simbólico que tiene lugar en un circuito de donaciones en ambas direcciones” (p.13). Lo que significa que en la dirección de grupo tanto los docentes como los estudiantes dan y esperan recibir. Este flujo de donaciones en ambos sentidos, es lo que fortalece el valor intrínseco y extrínseco de la dirección de grupo.

La naturaleza de lo que se da y de lo que se recibe en esta relación, está determinado por la distinción directriz de la dirección de grupo: la formación en hábitos y virtudes. Lo primero que reciben todos, es el perfeccionamiento de la inteligencia a través de la adquisición de hábitos intelectuales y el perfeccionamiento de la voluntad mediante la formación de las virtudes. Y lo que todos dan es el obrar virtuoso con el fin de buscar el bien común y la felicidad. Adicionalmente, todos pueden disfrutar de los bienes relacionales que se producen como la ayuda mutua, la solidaridad, el amor fraternal y la paz en un clima comunitario de diálogo, confianza, respeto y de los bienes materiales que de aquí se deriven.

Por otra parte, la reciprocidad puede tener varios niveles de acuerdo al flujo del don:

1. Reciprocidad cero: yo no hago algo por alguien.
2. Reciprocidad restringida: yo hago esto por ti, si tú haces eso por mí.
3. Reciprocidad extensa: yo hago esto por ti, esperando que después tú hagas algo por mí.
4. Reciprocidad generalizada: yo hago esto por ti, esperando que después alguien haga algo por mí
5. Reciprocidad ágape: Yo hago esto por ti sin esperar nada a cambio

5.5.4 La formación de las virtudes, la distinción directriz de la dirección de grupo. De acuerdo a Donati (2006), la distinción directriz es la “modalidad propia de ser” (p.

111) de la relación. Es decir, la relación se desenvuelve de acuerdo a esa orientación específica que le otorga la distinción directriz y que la hace única. Para la familia, por ejemplo, la distinción directriz es la reciprocidad entre sexos y generaciones. Y para la dirección de grupo es la reciprocidad que emerge de la formación en hábitos y en virtudes, entre el docente, los estudiantes y sus familias.

Por supuesto, que la distinción directriz no solamente orienta la relación y le da el estatuto de *sui generis*, sino que también le otorga sentido, significado e identidad, que para el código diferenciación/integración, resulta de suma importancia, como veremos enseguida.

5.5.5 Diferenciar para integrar: el código simbólico de la dirección de grupo.

La coexistencia de la persona le impone, en la vía del perfeccionamiento de la esencia humana, una forma de definir su propia identidad en compañía del otro. No sin el otro, como un bucle sobre sí mismo, que es la propuesta de identidad clásica. No contra el otro, que termina por negar y excluir, propio de la propuesta de identidad de la sociedad moderna. Sino, con el otro y en relación con él, como lo sugiere para la sociedad dopomoderna, mediante el “código diferenciación/integración” Donati (2006, p.68).

Esto significa, en términos de las relaciones interpersonales, en la dirección de grupo, que en el proceso de búsqueda de identidad de cada uno, su propio ser personal reclama la ayuda y la presencia del otro, para afirmar su propia identidad y para diferenciarse del otro, no con el fin excluirlo sino de integrarlo. En términos relacionales, este es el camino para alcanzar el *nosotros* en la estructura relacional de la dirección de grupo, sin renunciar a la identidad de cada uno, y que Donati (2013, p. 160) denomina “*We-relation*”.

En la Tabla 8 se resumen las tres vías posibles para la dirección de grupo y sus consecuencias. Este cuadro es una adaptación a la dirección de grupo del cuadro de Donati (2006) que él llama “El lugar de la relación en la semántica de la identidad.” (p. 69)

Tabla 8. Los códigos simbólicos en la dirección de grupo

Nombre del código	Descripción	Representación del código simbólico	Consecuencias
Clásico	Las personas definen su identidad en relación consigo mismo, y sin el otro.	A=A	- Soledad de las personas. - Invisibilidad del otro. - La auto-realización
Moderno	Las persona definen su identidad a través de la negación del otro, es decir contra el otro.	Inclusión/Exclusión	- La exclusión. - La violencia. - El individualismo. - La competencia.
Dopo-moderno	Las personas definen su identidad a través de la relación con el otro.	Diferenciación/ Integración	- La integración con el otro. - La coexistencia. - La cooperación. - La solidaridad. - El crecimiento personal.

5.5.6 Los bienes relacionales son para todos. Los bienes relacionales son bienes inmateriales que se producen en las relaciones sociales virtuosas, y que se distinguen por la búsqueda del bien común. En particular, en la dirección de grupo se busca generar bienes relacionales como la paz, la ayuda mutua, la solidaridad y la justicia. Los bienes relacionales según Donati (2006, p. 99) se caracterizan por:

1. No son estrictamente públicos ni privados.
2. No son competitivos, es decir todos se benefician.
3. No son fraccionables.
4. Son generados y disfrutados conjuntamente por todos los participantes.
5. Son propios de las redes informales y de las redes asociativas.

5.5.7 La dirección de grupo debe pensarse a sí misma. La meta-reflexividad es la reflexión sobre la estructura relacional, denominada, para este caso, dirección de grupo, por parte del docente director de grupo y los estudiantes del curso, porque la consideran un bien en sí. Donati (2013), también la llama *reflexividad relacional*. Este es un mecanismo endógeno que tiene como objeto la relación misma, desde la cual se regenera y se transforma.

El primer objetivo de la meta-reflexividad en la dirección de grupo es visibilizar y *tematizar* (Donati, 2013) el “nosotros” en el espacio interhumano generado por la relación entre el docente director de grupo y los estudiantes del curso. Es decir, desarrollar la visión y la conciencia de la existencia del nosotros por parte de todas las personas instaladas en los polos de esta relación *sui generis*.

El ejercicio de la meta-reflexividad ayudará a la dirección de grupo a pasar de una yuxtaposición o agregado de individualidades a una relación de la cual emerge el nosotros y que a la vez suscita, la generación de *bienes relacionales* (Donati, 2013), de los cuales pueden disfrutar todas las personas que pertenecen al grupo y las que están afuera. En general, los docentes y los estudiantes son reflexivos, o meta-reflexivos, en la medida que saben y son capaces de tematizar la propia relación como una continua reactivación del circuito de dones que circulan entre ellos. Estos dones son el amor fraternal y todos los bienes comunes que surgen en la relación.

5.5.8 El nosotros crece en el clima comunitario. Con el fin de facilitar el diagnóstico y la transición del clima relacional de cada grupo del colegio La Palestina, es posible adaptar los tipos de clima relacional de la pareja de esposos en la familia definidos por Donati (2013, p.p. 182-184) a la dirección de grupo. Para el caso, el eje horizontal (véase Figura 18) representa los niveles de reflexividad comunicativa: hacia la derecha están los grupos cuya comunicación está inspirada en una fuerte autonomía individual, y hacia la izquierda los grupos que dependen del consenso con los demás. El eje vertical representa la intensidad con que los sentimientos y las emociones intervienen en la comunicación o no. Hacia la parte superior están los grupos en los que opera una fuerte meta-reflexividad; y hacia la parte inferior se ubican los grupos en los que prevalecen los sentimientos y las emociones.

Adaptando a la dirección de grupo la definición de clima relacional de pareja (Donati, 2013, p. 183), se puede decir que el clima relacional de grupo consiste en la cualidades del nosotros (*we-relation*) como efecto emergente de los modos de reflexividad prevalentes en el seno del grupo. En este marco, la aspiración es que cada grupo del colegio acceda, mediante la meta-reflexividad, al clima comunitario.

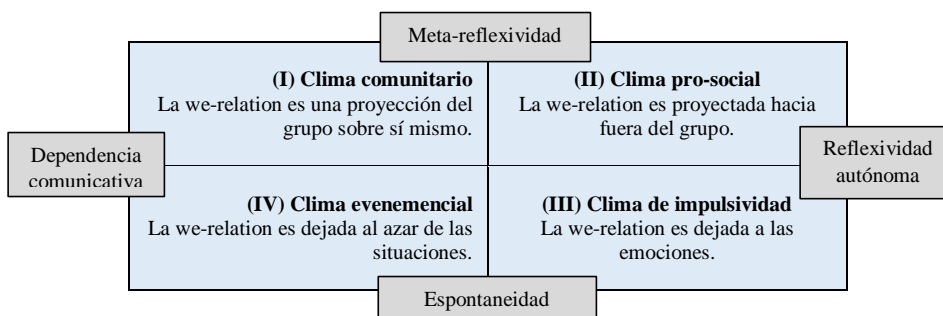


Figura 18. Tipos de clima relacional de los grupos

5.6 ESQUEMA MINV DE LA PROPUESTA

El esquema MINV (M: medios, I: intenciones, N: normas y V: valores) que sintetiza la propuesta, en clave relacional, para la dirección de grupo del Colegio la Palestina es el siguiente:

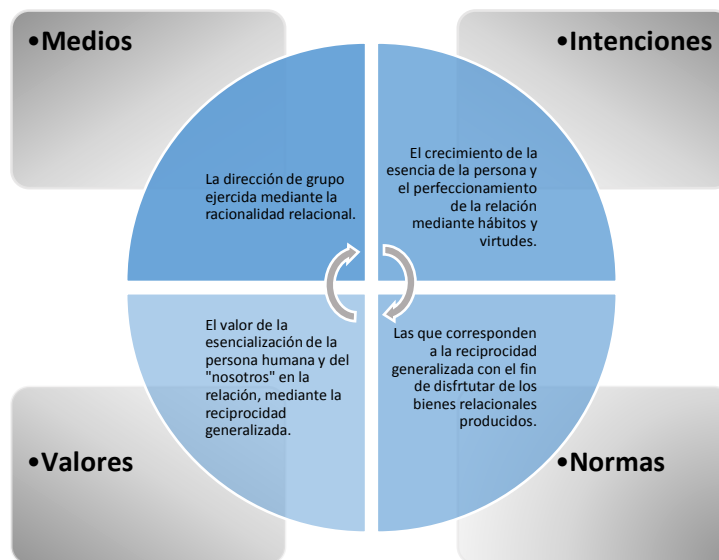


Figura 19. Esquema MINV de la propuesta

6 CONCLUSIONES

A la luz de la antropología trascendental, la concepción de persona en la dirección de grupo del colegio La Palestina es incompleta, porque olvida que la persona humana es un ser espiritual constituido, ontológicamente, por la coexistencia, el amar donal, el conocer y la libertad; y que estos trascendentales están abiertos entre sí, y en cada persona la manera como se enlazan y se convierten entre ellos es diferente, dando lugar a que no existan dos personas iguales. Y que, en esta dimensión, habita la intimidad de la persona humana, que se abre hacia sí misma, hacia Dios, hacia el universo y hacia las demás personas, en busca de su propia identidad, que es un camino que no tiene fin. Y en consecuencia, teniendo en cuenta, que la persona no es para la dirección de grupo, sino que, la dirección de grupo es para la persona, este encargo debe asumirse también, desde la asesoría personal, con el fin de asistir a cada estudiante, en esa búsqueda.

Por otra parte, la actual distinción directriz de la dirección de grupo, fundada en el examen del obrar de las personas, desde el papel que cumplen los estudiantes y los resultados que obtienen -ya sea en el desempeño académico o en el comportamiento en la convivencia con las demás personas-, debe ser cambiada por la formación en hábitos y en virtudes para el perfeccionamiento de la naturaleza humana, que no es otra cosa, que un proceso de humanización. Esto implica, educar a la inteligencia y a la voluntad, teniendo en cuenta el hábito innato de la sindéresis. Pero, esto sólo es posible, si para los directores de grupo y para los estudiantes, esta nueva distinción tiene el significado y el valor suficiente, para que empeñen todo su esfuerzo y dedicación en esa transformación.

Es importante reconocer que ese hecho social, que llamamos dirección de grupo, no reside ni en los estudiantes ni en los docentes, ni en su estructura, sino en la relación peculiar que se establece entre ellos en el contexto del colegio. Posar la mirada sobre la relación, exige tener en cuenta todas las dimensiones que la componen, como las normas que la rigen, los medios que se utilizan para su despliegue, las finalidades que persiguen y el sentido y el significado que le otorgan las personas involucradas. Pero sobre todo, admitir que el potencial de cambio de la dirección de grupo, reside en un

nuevo sentido y significado compartido por todos, que en este caso, es la asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes, con el propósito de generar el crecimiento de la esencia de cada persona, el perfeccionamiento de esta relación social y la producción de bienes relacionales.

Junto a esto, es importante incorporar un *ethos* docente que compartan todos los directores de grupo del colegio, con el fin de superar la particularización y la fragmentación de la ética en el obrar del docente. Este puede surgir de la especificación de las virtudes cardinales, cuya intensidad y extensión le venga dada por la eminencia de la naturaleza ética de la profesión docente; y del ser personal de cada docente y la manera peculiar como perfecciona la naturaleza humana, mediante las virtudes personales. Lo que significa, que ese *ethos*, como saber práctico, es la libre manifestación del ser personal, que se traduce en las acciones que lleva a cabo el docente, como resultado de la deliberación entre voluntad y la inteligencia, la primera que tiene como finalidad el bien, y la otra, que busca la verdad.

En este marco, la educación de calidad, es una condición para hacer bien las cosas, y en consecuencia pertenece al plexo medial. Y ningún medio es un fin en sí mismo. Al contrario, todo medio reclama la finalidad de su existencia. Luego, la calidad es para la persona que se está educando, y únicamente para ella, porque no existen otros seres que se perfeccionen intrínsecamente, como sucede con los seres humanos. Por eso, despojar a la calidad de la educación del talante antropológico que le da origen, es invertir fines y medios, y en consecuencia, instrumentalizar a la persona humana.

Pero, más allá de aclarar que en la dualidad fines-medios, el miembro superior es el fin, en este caso la persona humana, y el miembro inferior es el medio, es decir, la educación de calidad; es muy importante el concepto de educación, que está asociado a la concepción de persona. Luego, el concepto de educación que se deriva de la concepción de persona que se ha expuesto en este estudio, es ayudar a crecer en todas las dimensiones, trascendentes e inmanentes, a la persona humana. De tal manera, que el aporte antropológico a la calidad de la educación en el colegio La Palestina, desde la dirección de grupo, es ayudar en el crecimiento de la esencia humana de los

estudiantes de bachillerato, mediante la asesoría personal para la formación en hábitos y virtudes.

7 RECOMENDACIONES

La estructura relacional de la dirección de grupo revela que la familia es muy importante, porque a pesar de la cantidad de críticas que recaen sobre ella, el papel que cumplen en la institución educativa y en la sociedad es invaluable y fundamental, tal y como lo resalta Donati (2013):

La familia no está ciertamente muerta, ni está en vías de extinción. Al contrario, sigue siendo la fuente de las sociedades más vitales y portadoras de futuro. La razón de esto es simple: de la familia proviene el capital humano, espiritual y social primario de una sociedad. El capital civil de la sociedad se genera precisamente a partir de las virtudes únicas e insustituibles de la familia. (197)

Por eso, es necesario reflexionar sobre cómo el colegio puede ser un puente relacional reflexivo entre la relación basada en el amor y la donación personal en el ámbito de la familia y la relación basada en la reciprocidad en el proyecto de una sociedad solidaria, con el fin que ese capital humano, espiritual y social, fluya hacia la institución escolar y hacia la sociedad.

Hacia el futuro, en el colegio, es necesario reevaluar el papel de la dirección de grupo como un espacio relacional. Y esto requiere, instalar la meta-reflexividad como parte de la cultura escolar, a partir de la cual se logre tematizar esta relación para tomarla como objeto de estudio. Este nuevo paradigma relacional, exige aprender a descentrar la observación, tradicionalmente puesta sobre los estudiantes, los docentes y las estructuras, para posarla sobre esa relación *sui generis*, distinguiendo en ella sus atributos y componentes, y sobre todo, reconociendo en ella las potencialidad del cambio.

Por último, queda pendiente una tarea teórica, que consiste en articular la antropología trascendental y la teoría relacional para explicar y comprender el hecho educativo desde el plano del ser personal y desde el plano de la relación. A primera vista, se puede afirmar que la coexistencia y la relación constituyen una dualidad, en la

cual el miembro superior, la coexistencia, perfecciona a la relación. Este ejemplo, sugiere que el estudio de las dualidades, podría estimular la reflexión inicial entre estas dos teorías. Algunas dualidades adicionales son: virtudes personales/virtudes sociales, bien/bien relacional, y reflexividad personal/meta-reflexividad. Sin importar el camino que se siga, parece que una reflexión antropológica y sociológica, en el marco de estos paradigmas, depara importantes hallazgos para una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Albuquerque, M. & Rodríguez, A. (s.f.). El crecimiento a la luz la libertad en el pensamiento de Leonardo Polo. Universidad de Navarra.
- Alcaldía de Engativá. (2009). *Caracterización de la Localidad 10ª Engativá*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Aguerrondo, I. (s.f.). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 8 de julio de 2013, en <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *Revista Estudios sobre Educación*, 3, 113-119.
- Altarejos, F., Ibáñez-Martín J., Jordán, J. & Jover, G. (1998). *Ética docente*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Anguera, M. La investigación Cualitativa. *Educación*, 10, 23 – 50. Recuperado el 27 de mayo de 2014 en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10p23.pdf>
- Aristóteles. (2005). *Ética Nicomaquea*. México: Grupo Editorial Éxodo.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera Edición. Colombia: Pearson Educación.
- Camisón, C., Cruz S. & González T. (2007). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Education S.A.
- Donati, P. (1993). Pensamiento sociológico y cambio social: hacia una teoría relacional. *Reis*, 63, 29-51.
- Donati, P. (2002). Ciudadanía y sociedad civil: dos paradigmas (ciudadanía lib/lab y ciudadanía societaria). *Reis*, 98, 37-64.

- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S.A.
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García, V. (1988). *Educación personalizada*. Octava edición. Madrid: Ediciones RIALP S.A.
- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- OECD. (2001). *Schooling for Tomorrow. What School for Future?* (pp. 77 – 98). Recuperado el 2 de octubre de 2013 en <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/trends/37913713.pdf>
- Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Recuperado el 3 de enero de 2014 en <http://www.terras.edu.ar/cursos/156/biblio/156Latutoria-elementos-funcionesytareas.pdf>
- Polo, L. (1997). *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Segunda Edición. Madrid: AEDOS-Unión Editorial.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental*. Tomo II. *La esencia de la persona humana*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Polo, L. (2010). *Antropología trascendental*. Tomo I. *La persona humana*. Tercera edición. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Polo, L. (2007). *Persona y libertad*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Polo, L. (2011). *La esencia del hombre*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Polo, L. (2012). *Presente y futuro del hombre*. Segunda Edición. Madrid: Ediciones RIALP S.A.

- Polo, L. (2013). *Lecciones de ética*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Rodríguez, A. & Altarejos, F. (2009). La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo. Universidad de Navarra.
- Sellés, J. (s.f). Un descubrimiento trascendental: la antropología trascendental de Leonardo Polo. Recuperado el 10 de julio de 2014 en <http://www.leonardopolo.net/textos/sellespolo.htm>
- Sellés, J. (2008). *Los hábitos intelectuales según Tomás de Aquino*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos*. El imperativo de la calidad. Francia: Ediciones UNESCO
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (1999). *Investigación: Elaboración de pautas para el desarrollo de capacidades para una adecuada función tutorial*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

ANEXOS

Anexo A

MATRIZ DE CONCEPTOS

LA DIRECCIÓN DE GRUPO: LA ASESORÍA PERSONAL PARA LA FORMACIÓN DE HÁBITOS Y VIRTUDES					
Categorías	Sub-categorías		Indicador	Preguntas	
Educación de calidad	Ser personal	Coexistencia		Grado en que los miembros del curso son tratados como personas y no solamente como estudiantes.	1. En la dirección de grupo se trata a cada uno como una persona distinta a todas las demás. 1 <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo 2 <input type="checkbox"/> De acuerdo 3 <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4 <input type="checkbox"/> En desacuerdo 5 <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
		Amar			2. El director de grupo se interesa por la familia de cada uno de los estudiantes. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
		Conocimiento			3. En la dirección de grupo ayudan a formar a los estudiantes en el reconocimiento y la valoración de las demás personas. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
		Libertad			4. En la dirección de grupo cada persona es aceptada y querida por los demás. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Esencia de la persona.	Perfeccionamiento de la voluntad	Virtudes personales	Grado en que en la dirección de grupo ayuda al crecimiento moral de los estudiantes.	5. En la dirección de grupo se estimula la generosidad personal. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
					6. En la dirección de grupo se estimula la búsqueda permanente del conocimiento de uno mismo. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
		Virtudes personales	7. En la dirección de grupo cada persona tiene la libertad de manifestarse tal como es ante los demás. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)		
			8. La dirección de grupo ayuda a la formación para la entrega y el servicio a los demás. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)		
				9. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la responsabilidad. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
				10. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la prudencia. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
				11. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la humildad. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
				12. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la honestidad. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	

					13. En la dirección de grupo se brinda ayuda a cada persona para su crecimiento ético y moral. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
		Perfeccionamiento de la inteligencia	Hábitos adquiridos	Grado en que en la dirección de grupo ayuda al crecimiento intelectual de los estudiantes.	14. En la dirección de grupo se brinda ayuda a cada persona para su crecimiento intelectual. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
asesoría personal	Atención y ayuda personal	La persona como “cada quien” se distingue de las demás por irreductible. Hablar de persona de modo común, o en sentido general, es una reducción. Nadie es la persona de “otro”, porque de ser así no co-existirían: las personas co-existen en íntima coherencia con su distinción.		Grado en que la dirección de grupo brinda atención y ayuda para el crecimiento personal a cada estudiante conforme a sus necesidades.	15. En la dirección de grupo se interesan por los problemas personales de cada uno de los estudiantes. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior) 16. En la dirección de grupo se le presta ayuda a cada estudiante de acuerdo con sus necesidades. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
Ethos docente	La docencia cómo profesión asistencial	Competencia		Grado en el que el director de grupo concibe la educación cómo profesión asistencial (ayuda)	17. El director de grupo tiene la capacidad para resolver los conflictos y problemas que expresan los estudiantes del curso. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior) 18. El director de grupo tiene ingenio e iniciativa para plantear soluciones a los problemas y conflictos que manifiestan los estudiantes de su curso. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior) 19. El director de grupo se hace cargo de su papel para ayudar a los estudiantes de su curso cuando lo necesitan. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior) 20. El director de grupo manifiesta disponibilidad para atender a los estudiantes de su curso cuando lo necesitan. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior) 21. El director de grupo es una persona comprometida con su tarea. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)	
		Iniciativa				
		Responsabilidad				
		Dedicación				
		Compromiso				
	Virtudes básicas	Fortaleza (Virtudes de la resistencia)	Abnegación		Grado en la que los docentes de bachillerato del colegio La Palestina hacen uso de un <i>ethos docente</i> compartido en la gestión académica y comunitaria.	¿Cuáles son los valores, hábitos y virtudes que usted vive y lo inspiran en el ejercicio de su labor docente y que son ejemplo para sus estudiantes? (Pregunta abierta hecha individualmente solamente a los docentes)
			Altruismo			
			Magnanimidad			
			Longanimidad			
			Paciencia			
Virtudes superiores	Templanza (Virtudes de la moderación)	Humildad				
		Estudiosidad				
		Tolerancia				
		Mansedumbre				
		Autoestima				
Virtudes superiores	Justicia	Equidad				
		Veracidad				
		Rectitud				
		Perspicacia				
		Solercia				
Virtudes superiores	Prudencia	Atención				

		Docilidad		
Relación social	Coexistencia		Grado en la que la dirección de grupo promueve la coexistencia con los demás.	<p>22. En la dirección de grupo se aprende a convivir con las demás personas.</p> <p style="text-align: center;">1 <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo 2 <input type="checkbox"/> De acuerdo 3 <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4 <input type="checkbox"/> En desacuerdo 5 <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo</p> <p>23. La relación entre el estudiante y el director de grupo favorece el crecimiento humano. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)</p>
	Virtudes sociales		Grado en la que la dirección de grupo contribuye en la formación de virtudes sociales.	<p>24. En la dirección de grupo se ayuda a las personas a formarse en la cooperación. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)</p> <p>25. En la dirección de grupo se ayuda a las personas a formarse en la piedad. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)</p> <p>26. En la dirección de grupo se ayuda a las personas a formarse en la amistad. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)</p> <p>27. En la dirección de grupo se ayuda a las personas a formarse en la gratitud. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)</p>
	Reciprocidad		Identificación del tipo de intercambio social que se presenta en la dirección de grupo.	<p>28. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es la que más identifica la manera de proceder de las personas en la dirección de grupo?</p> <p style="text-align: center;">1 <input type="checkbox"/> No me interesa hacer algo por alguien. 2 <input type="checkbox"/> Yo hago algo por ti, si tú haces esto por mí. 3 <input type="checkbox"/> Yo hago esto por ti, esperando que después tú hagas algo por mí más adelante. 4 <input type="checkbox"/> Yo hago algo por ti, esperando que alguien haga algo por mí más adelante. 5 <input type="checkbox"/> Yo hago algo por ti sin esperar nada a cambio.</p>
	Distinción directriz		Identificación de la modalidad propia de ser de la dirección de grupo.	<p>29. Marque la afirmación que usted considera que más distingue a la dirección de grupo:</p> <p style="text-align: center;">1 <input type="checkbox"/> El seguimiento al comportamiento de los estudiantes. 2 <input type="checkbox"/> El seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes. 3 <input type="checkbox"/> La ayuda en la resolución de conflictos. 4 <input type="checkbox"/> La ayuda en la formación intelectual de los estudiantes. 5 <input type="checkbox"/> La ayuda en la formación moral de los estudiantes. 6 <input type="checkbox"/> Otra. ¿Cuál?.....</p>
	Código simbólico	Inclusión/Exclusión Diferenciación/Integración.		Grado en el que el código diferenciación/integración opera en la dirección de grupo.

				35. Sabiendo que cada persona es diferente a otra, en la dirección de grupo se logra integrar a todas las personas. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
Bienes relacionales (Donati, 2013, p. 202)	Bien común	Grado en la que la dirección de grupo contribuye en la producción de bienes relacionales.		36. En la dirección de grupo buscamos el bien de todos. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Justicia			37. En la dirección de grupo se vive y se promueve la solidaridad. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Solidaridad			38. En la dirección de grupo se vive y se promueve la justicia. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Subsidiaridad			39. En la dirección de grupo auxiliamos a las demás personas cuando lo necesitan. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Paz			40. En la dirección de grupo se vive y se disfruta de la ayuda mutua. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
Clima (Donati, 2013, p. 183)	Comunitario	Grado en que en la dirección de grupo promueve un clima comunitario.		41. En la dirección de grupo se vive y se promueve la paz. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Prosocial			42. En la dirección de grupo se viven unas relaciones interpersonales de aceptación y afecto. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	De impulsividad			43. En la dirección de grupo se viven unas relaciones interpersonales de confianza. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
	Evenemencial			44. En la dirección de grupo se viven unas relaciones interpersonales de respeto. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
Reflexividad	Meta-reflexividad	Grado en la que la dirección de grupo promueve la reflexión de la dirección de grupo como una relación social <i>sui generis</i> .		45. En la dirección de grupo se viven unas relaciones interpersonales basadas en el diálogo. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
				46. Cuál de las siguientes afirmaciones expresa la forma en que intervienen las emociones y los sentimientos cuando se resuelven conflictos entre miembros del grupo o se planean actividades: 1 <input type="checkbox"/> Se toman decisiones sin tener en cuenta las emociones y los sentimientos de las personas. 2 <input type="checkbox"/> Se toman decisiones teniendo en cuenta las emociones y los sentimientos de las personas, pero no se reflexiona sobre ellos ni se mantienen bajo control. 3 <input type="checkbox"/> Se toman decisiones teniendo en cuenta las emociones y los sentimientos de la persona y se reflexiona sobre ellos y se mantienen bajo control.
				47. En la dirección de grupo se promueve la reflexión alrededor de las debilidades y las fortalezas de la dirección de grupo como una relación. 1 <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo 2 <input type="checkbox"/> De acuerdo 3 <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4 <input type="checkbox"/> En desacuerdo 5 <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
				48. En el análisis sobre las dificultades y beneficios de las relaciones en la dirección de grupo se promueve la participación de todas las personas. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)
				49. En las reflexiones que se llevan a cabo en la dirección de grupo como relación se busca el bien común. (Mismas opciones de respuesta que el ítem anterior)

Finalidad del hombre	Felicidad	Grado de satisfacción con la dirección de grupo.	50. Pensando en todos los años que ha estado en bachillerato en el colegio La Palestina, ¿cómo se ha sentido con la dirección de grupo? 1 <input type="checkbox"/> Muy satisfecho 2 <input type="checkbox"/> Satisfecho. 3 <input type="checkbox"/> Ni satisfecho, ni insatisfecho. 4 <input type="checkbox"/> Insatisfecho. 5 <input type="checkbox"/> Muy insatisfecho.
-----------------------------	-----------	--	---

Anexo B

COLEGIO LA PALESTINA

Institución Educativa Distrital
Bogotá D.C., mayo de 2015

ENCUESTA

La presente encuesta hace parte de un estudio que busca identificar y analizar el sentido y el significado que le dan a la dirección de grupo los docentes y los estudiantes de bachillerato del colegio La Palestina, con el fin llevar a cabo procesos de mejoramiento. Los estudiantes y docentes que fueron seleccionados para el estudio pertenecen al grado 9º, 10º y 11º y pueden ayudar, inicialmente, a mejorar la dirección de grupo en bachillerato mediante la información que suministren a través de esta encuesta.

Para alcanzar los objetivos de este estudio debe tener en cuenta las siguientes observaciones e instrucciones:

- Contestar la encuesta con toda sinceridad.
- No existen respuestas correctas ni incorrectas.
- Pensar y reflexionar sobre cada una de las afirmaciones antes escoger y marcar una respuesta.
- Todas las preguntas tienen varias opciones de respuesta, elija la que mejor describa lo que usted piensa. Marque solamente una opción.
- El tiempo máximo para responder la encuesta es 50 minutos.
- Sus respuestas son anónimas y confidenciales; por esa razón no se pide escribir el nombre.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

INSTRUCCIONES

Todas las preguntas tienen varias opciones de respuesta, elija cuidadosamente la opción que mejor refleja lo que usted piensa. Marque solamente una opción. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. A partir de este momento tiene máximo 50 minutos para responder la totalidad de las preguntas.

INFORMACIÓN PERSONAL

Marque solamente una opción según corresponda.

- A.** Género: Femenino Masculino
- B.** Estamento: Estudiante Docente
- C.** Grado al que pertenece: 9º 10º 11º
- D.** Número de años en el colegio:
 2 años 3 años 4 años 5 años más de 5 años

CUESTIONARIO

1. En la dirección de grupo se trata a cada uno como una persona distinta a todas las demás.
 - 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
2. En la dirección de grupo se interesan por la familia de cada uno de los estudiantes.
 - 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
3. La dirección de grupo ayuda a formar a los estudiantes en el reconocimiento y la valoración de las demás personas.
 - 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
4. En la dirección de grupo cada persona es aceptada y querida por los demás.
 - 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
5. En la dirección de grupo se estimula la generosidad personal.
 - 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo

- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
6. En la dirección de grupo se estimula la búsqueda permanente del conocimiento uno mismo.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
7. En la dirección de grupo cada persona tiene la libertad de manifestarse tal como es.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
8. La dirección de grupo ayuda a la formación para la entrega y el servicio a los demás.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
9. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la responsabilidad.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
10. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la prudencia.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
11. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la humildad.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
12. La dirección de grupo forma a los estudiantes en virtudes como la honestidad.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
13. En la dirección de grupo se brinda ayuda a cada persona para su crecimiento ético y moral.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
14. En la dirección de grupo se brinda ayuda a cada persona para su crecimiento intelectual.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
15. En la dirección de grupo se interesan por los problemas personales de cada uno de los estudiantes.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
16. En la dirección de grupo se le presta ayuda a cada estudiante de acuerdo con sus necesidades.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

- 4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
17. El director de grupo tiene la capacidad para resolver las situaciones y problemas que expresan los estudiantes del curso.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
18. El director de grupo tiene ingenio y e iniciativa para plantear soluciones a los problemas y situaciones que manifiestan los estudiantes de su curso.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
19. El director de grupo se hace cargo de su papel para ayudar a los estudiantes de su curso.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
20. El director de grupo manifiesta disponibilidad para atender a los estudiantes de su curso cuando lo necesitan.
1 Totalmente en desacuerdo.
2 En desacuerdo.
3 De acuerdo.
4 Totalmente de acuerdo.
21. El director de grupo es una persona comprometida con su tarea.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
22. En la dirección de grupo se aprende a convivir con las demás personas.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
23. La relación entre el estudiante y el director de grupo favorece el crecimiento humano.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
24. En la dirección grupo se ayuda a las personas a formarse en la cooperación.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
25. En la dirección grupo se ayuda a las personas a formarse en la piedad.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
26. En la dirección grupo se ayuda a las personas a formarse en la amistad.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
27. En la dirección grupo se ayuda a las personas a formarse en la gratitud.
1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo

- 5 Muy en desacuerdo
28. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es la que más identifica la manera de proceder de las personas en la dirección de grupo?
- 1 No me interesa hacer algo por alguien.
 - 2 Yo hago algo por ti, si tú haces algo por mí.
 - 3 Yo hago algo por ti, esperando que alguien haga algo por mí más adelante.
 - 4 Yo hago algo por ti sin esperar nada a cambio.
29. Marque la afirmación que usted considera que más distingue a la dirección de grupo:
- 1 El seguimiento al comportamiento de los estudiantes.
 - 2 El seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes.
 - 3 La ayuda en la resolución de conflictos.
 - 4 La ayuda en la formación intelectual de los estudiantes.
 - 5 La ayuda en la formación moral de los estudiantes.
 - 6 Otra. ¿Cuál?.....
30. En la dirección de grupo se integra a cada persona sin importar su orientación sexual.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
31. En la dirección de grupo se integra a cada persona sin importar su rendimiento académico.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
32. En la dirección de grupo se integra a cada persona sin importar sus gustos musicales.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
33. En la dirección de grupo se integra a cada persona sin importar su presentación personal (longitud del cabello, color del cabello, uso de piercing, tipo de ropa particular que usa).
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
34. En la dirección de grupo se integra a cada persona sin importar su raza.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
35. Sabiendo que cada persona es diferente a otra, en la dirección de grupo se logra integrar a todas las personas.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
36. En la dirección de grupo se busca el bien de todos.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
37. En la dirección de grupo se vive y se promueve la solidaridad.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo
 - 5 Muy en desacuerdo
38. En la dirección de grupo se vive y se promueve la justicia.
- 1 Muy de acuerdo
 - 2 De acuerdo
 - 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - 4 En desacuerdo

- 5 Muy en desacuerdo
39. En la dirección de grupo se auxilia a las demás personas cuando lo necesitan.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
40. En la dirección de grupo se vive y se disfruta de la ayuda mutua.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
41. En la dirección de grupo se vive y se promueve la paz.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
42. En la dirección de grupo se viven relaciones interpersonales de aceptación y afecto.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
43. En la dirección de grupo se viven relaciones interpersonales de confianza.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
44. En la dirección de grupo se viven relaciones interpersonales de respeto.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
45. En la dirección de grupo se viven unas relaciones interpersonales basadas en el diálogo.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
46. Cuál de las siguientes afirmaciones expresa la forma en que intervienen las emociones y los sentimientos cuando se resuelven conflictos entre miembros del grupo o se planean actividades.
- 1 Se toman decisiones sin tener en cuenta los sentimientos y las emociones de las personas.
2 Se toman decisiones teniendo en cuenta las emociones y los sentimientos de las personas, pero no se reflexiona sobre ellos ni se mantienen bajo control.
3 Se tienen en cuenta las emociones y los sentimientos de las personas, pero se reflexiona sobre ellos y se mantienen bajo control.
47. En la dirección de grupo se promueve la reflexión alrededor de las debilidades y las fortalezas de la dirección de grupo como una relación.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
48. En el análisis sobre las dificultades y beneficios de la dirección de grupo como una relación se promueve la participación de todas las personas.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
49. En las reflexiones que se llevan sobre la dirección de grupo como relación se busca el bien común.
- 1 Muy de acuerdo
2 De acuerdo

- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4 En desacuerdo
5 Muy en desacuerdo
50. ¿Pensando en todos los años que ha estado en bachillerato en el colegio La Palestina, cómo se ha sentido con la dirección de grupo?
- 1 Muy satisfecho
2 Satisfecho
3 Ni satisfecho, ni insatisfecho
4 Insatisfecho
5 Muy insatisfecho

PREGUNTA ABIERTA PARA LOS DOCENTES

COLEGIO LA PALESTINA
Institución Educativa Distrital

SEMANA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
6 al 10 de octubre de 2014

¿Cuáles son los valores, hábitos y virtudes que usted vive y lo inspiran en el ejercicio de su labor docente y que son ejemplo para sus estudiantes?

Anexo C

CONSOLIDADO DE LA PREGUNTA ABIERTA A LOS DOCENTES

VALOR o VIRTUD	DOCENTE QUE LO MENCIONO	FRECUENCIA	%
Altruismo	10	1	5%
Amabilidad	4,18	2	10%
Amor	1,9,8,13,17,18	6	30%
Autocritica	16	1	5%
Autocuidado	4,13	2	10%
Autonomía	1,4	2	10%
Benevolencia	13	1	5%
Bien común	4,14	2	10%
Buenos modales	4	1	5%
Código ética	14	1	5%
Coherencia	8	1	5%
Colaboración	5	1	5%
Compromiso	1,3,7,11,15,19	6	30%
Confianza	4	1	5%
Conocimiento	15	1	5%
Cooperación	11	1	5%
Criticidad	7	1	5%
Dignidad	14	1	5%
Disciplina	4,5	2	10%
Equidad	3	1	5%
Espiritualidad	4	1	5%
Estudiosidad	15	1	5%
Excelencia	15	1	5%
Formalidad	5	1	5%
Gratitud	1,4,13	3	15%
Hidalguía	16	1	5%
Honestidad	1,2,3,8,9,11,12,17,19,20	10	50%
Humildad	16	1	5%
Igualdad	13,14	2	10%
Inclusión	16	1	5%
Integridad	2,3,13	3	15%
Justicia	13	1	5%
Lealtad	3	1	5%
Liderazgo	1	1	5%
Participación	2,3,11,14	4	20%
Perdón	4	1	5%
Propositivos	7	1	5%
Protección	14	1	5%
Prudencia	13,18	2	10%
Puntualidad	1,2,4,8,11,12,18,20	8	40%
Reflexión	7	1	5%
Respeto	1,2,3,4,5,6,10,11,12,13,14,15,16,17,20	15	75%
Respeto a la diferencia	15	1	5%
Responsabilidad	1,3,4,5,6,10,11,12,13, 17,18,19,20	13	65%
Sentido de pertenencia	4	1	5%
Sacrificio	15	1	5%
Simpleza	8	1	5%
Sinceridad	1	1	5%
Solidaridad	1,2,11	3	15%
Subsidiariedad	14	1	5%
Transparencia	3	1	5%
Tolerancia	3,4,5,6,13,16	6	30%
Verdad	8	1	5%