



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**“La recepción crítica de series televisivas y cortos cinematográficos
infantiles como alternativa para el desarrollo de valores en educación
preescolar”**

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta

IXCHEL CASTRO LERMA

Directora de Tesis: **Dra. Luz María Garay Cruz**

Co-Asesoras: **Dra. Blanca Cárdenas Fernández y Dra. Laura López Rivera**

Contenido

INTRODUCCIÓN -METODOLOGÍA-	12
INTRODUCCIÓN	13
ANTECEDENTES	18
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	20
HIPÓTESIS	21
OBJETIVO GENERAL	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
TIPO DE ESTUDIO	22
Investigación Microsocial	23
Estudio de caso	23
Alcance del estudio	23
Técnicas de estudio	24
Diseño metodológico del estudio	26
MÉTODO	27
PROCEDIMIENTO	28
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	30
CAPÍTULO I: PEDAGOGÍA MORAL	32

EL CONCEPTO DE VALOR EN EL ÁMBITO DE LO MORAL	33
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS VALORES	33
1.1.1. Cómo definir el valor	33
1.1.2. Características de los valores	33
1.1.3. Función de los valores en la maduración humana.....	35
1.1.4. El rol de los valores en una sociedad de transición	35
1.1.5. Los valores en la sociedad del conocimiento.....	36
EL ROL DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DE LOS VALORES	38
1.2. EDUCACIÓN EN VALORES	38
1.2.1. El concepto de Pedagogía Moral	38
1.2.2. La transmisión de roles y valores en el ámbito educativo	42
1.2.3. Para qué la educación en valores.....	44
1.2.4. Tendencias de la nueva sociedad y la educación infantil en el contexto de los valores morales.....	45
1.2.5. Quién debe educar en valores	47
1.2.6. Qué componentes intervienen en la formación de valores.	48
1.2.7. El valor moral.....	50
1.2.8. Los antivalores.....	52
ANTIVALORES EN LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA	53

1.3. LA AGRESIVIDAD COMO ANTIVALOR	53
1.3.1. De la agresividad animal a la agresividad humana.....	53
1.3.2. La agresividad frente a la violencia.....	56
1.3.3. Violencia y valores en la escuela y los entornos educativos.....	58
1.3.4. Tipos de violencia	59
LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE EL APRENDIZAJE RACIONAL, CONSTRUCTIVO Y AUTÓNOMO	61
1.4. EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS VALORES.....	61
1.4.1. La educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores.....	61
1.4.2. La postura de algunos organismos internacionales ante el binomio valores/primera infancia	64
1.4.3. La SEP, la reforma 2004 de preescolar y los valores	69
LOS DILEMAS MORALES: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CONSTRUCTIVISTA Y COGNOSCITIVISTA DE VALORES	83
1.5. EL MÉTODO DE LOS DILEMAS MORALES	83
1.5.1. El contexto de los dilemas morales.....	83
1.5.2. Qué es un dilema moral.....	85
1.5.3. Tipos de dilemas morales	85
1.5.4. Principios básicos para la utilización de dilemas morales.....	86

1.5.5. Condicionantes para que los dilemas morales resulten significativos	87
1.5.6. Limitantes de los dilemas morales	87
1.5.7. Los objetivos de los dilemas morales	88
1.5.8. El dilema moral como una herramienta para el desarrollo cognitivo y emocional.....	89
1.5.9. La pertinencia de los dilemas morales en infantes	91
CAPÍTULO II. EDUCACIÓN PREESCOLAR: HACIA UNA MORALIDAD AUTÓNOMA DEL NIÑO.....	101
EDUCACIÓN PREESCOLAR: ORÍGENES Y DESARROLLO	102
2.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	102
2.1.1. Origen y desarrollo.....	102
2.1.2. La educación preescolar en México.....	104
2.2. LA SEP Y LA REFORMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP 2004)	118
2.2.1. La conceptualización del niño preescolar	118
2.2.2. El contexto social de la educación preescolar	120
2.2.3. El PEP 2004 en el contexto de la teoría de las competencias	122
CONCEPTUALIZACIÓN PSICO/MORAL DEL NIÑO PREESCOLAR	124
2.3. EL NIÑO DE PREESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA.....	124

2.3.1. La etapa preoperacional	124
2.3.2. El niño de preescolar	128
2.3.3. Conceptos de la niñez a través del tiempo	131
2.3.4. Conceptualización del niño como persona en desarrollo.....	134
2.4. EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO DE PREESCOLAR	136
2.4.1. Dimensiones de la moralidad.....	136
2.4.2. La diversidad cultural en el contexto de las normas morales.....	139
2.4.3. Hacia la moralidad autónoma del niño	140
CAPÍTULO III: EL NIÑO COMO SUJETO ACTIVO DE APRENDIZAJE DESDE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICA Y COMUNICATIVA	143
CONCEPTUALIZACIÓN DEL NIÑO COMO SUJETO ACTIVO DE APRENDIZAJE.....	144
3.1. LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA	144
3.1.1. El niño como sujeto activo desde el Enfoque Constructivista	144
3.1.2. El niño como sujeto activo desde el Enfoque Cognoscitivo	145
3.1.3. El niño como sujeto activo desde el enfoque del Aprendizaje Significativo	147
3.1.4. El niño como sujeto activo desde la tridimensionalidad Constructivismo/Cognoscitivismo/Aprendizaje Significativo.....	149
3.2. LA PERSPECTIVA DESDE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS.	151

3.2.1. El niño como sujeto activo desde el enfoque de los Estudios Críticos de Recepción.	151
3.2.2. El niño como sujeto activo desde los Estudios Culturales	155
3.2.3. El niño como sujeto activo desde el enfoque del Análisis de la Recepción	156
3.2.4. La 4ª Etapa: Influencia Mediática Negociada – De los Media Todopoderosos al Constructivismo Social de los Medios-	157
3.3. CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS Y MEDIÁTICAS DEL NIÑO COMO SUJETO ACTIVO DE APRENDIZAJE.....	164
LA TELEVISIÓN Y EL DESARROLLO DE LA IMAGEN TELEVISADA.....	166
3.4. DEL INVENTO DE LA TELEVISIÓN A LA CONVERGENCIA TECNOLÓGICA.....	166
3.4.1. La televisión: el invento.....	166
3.4.2. La televisión como sistema lucrativo.....	168
3.4.3. La aparición de las videograbadoras	170
3.4.4. El video casero	170
3.4.5. El DVD	171
3.4.6. Blu-Ray	172
3.4.7. Convergencia tecnológica.....	173
CONCEPCIONES SOCIALES, CIENTÍFICAS E INSTITUCIONALES DE LA IMAGEN	176

3.5. LA DIVERSIDAD SIGNIFICADA DE LA IMAGEN	176
3.5.1. La imagen	176
3.5.2. La imagen televisada	178
3.5.3. La relación niño/imagen televisada: el enfoque científico	179
3.5.4. La postura de la escuela ante la imagen televisada	181
LA IMAGEN TELEVISADA Y LA POBLACIÓN INFANTIL MEXICANA	183
3.6. MÉXICO; PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DE LA IMAGEN TELEVISADA EN EL SECTOR INFANTIL.....	183
3.6.1. Transmisión y producción de programas infantiles en la televisión abierta	183
3.6.2. Emisiones de consumo infantil en la televisión Mexicana de sistema cerrado.....	186
3.6.3. El acceso infantil a la televisión de sistema cerrado	186
EL TEXTO VISUAL; ANÁLISIS CRÍTICO DE SERIES Y FILMES.....	188
3.7. SERIES Y FILMES, INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO.....	188
3.7.1. El texto visual.....	188
3.7.2. Lectura Fílmica	189
3.7.3. Lectura Valorativa	193
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	197
PEDAGOGÍA MORAL.....	198

4.1. LOS REFERENTES DEL ESTUDIO	198
4.2. LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	201
4.2.1. El desarrollo de valores morales en el jardín.	202
4.2.2. Los valores morales que se promueven en la institución.....	202
4.2.3. La SEP y la capacitación en valores a las docentes de preescolar.	204
4.2.4. La producción de textos para el desarrollo de valores en educación preescolar por parte de la SEP.	204
4.2.5. La utilización textos independientes a los de la SEP para implementar el desarrollo de valores en preescolar.....	205
4.2.6. La propuesta procedimental de la SEP para implementar valores en preescolar.	205
4.2.7. La capacidad de los padres de familia para implementar la formación de valores.....	206
4.2.8. El rol de la institución educativa con respecto a la capacitación de padres de familia en la formación de valores.....	206
4.2.9. Tiempo anual que la institución dedica a capacitar a los padres de familia en valores.....	207
4.2.10. Quién capacita en valores a los padres de familia.....	207
4.2.11. Resultados obtenidos en la enseñanza de valores en este plantel educativo.....	208
4.2.12. Análisis del proceso diagnóstico.....	209

4.2.13. Valores y actitudes: La medición de conductas.	211
4.2.14. Los valores elegidos como básicos derivados a través del diagnóstico.....	213
4.2.15. El proceso de evaluación de valores.	220
4.2.16. Creación y simbolización del método.....	225
4.2.17. El sistema de evaluación del educando.....	229
4.2.18. El proceso de capacitación e implementación.	231
4.2.19. Generales	237
EL NIÑO EN LA ETAPA PREESCOLAR	239
4.3. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS VALORES	239
4.4. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA	241
4.5. HÁBITOS PEDAGÓGICOS VS NUEVOS PARADIGMAS DE ENSEÑANZA.....	242
4.6. LOS MODELOS EDUCATIVOS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA....	250
4.7. EL DESARROLLO DE VALORES MORALES; DESAFÍO ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	251
4.8. ENTRE LA LIBERTAD Y LA PERMISIVIDAD EDUCATIVA.....	252
COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN	256
4.9. LA TELEVISIÓN Y EL NIÑO; ¿UN TEMA OBSOLETO?	256
4.10. EL NIÑO PREESCOLAR Y SUS PREFERENCIAS MEDIÁTICAS ...	257

4.11. EL CONSUMO CINEMATOGRAFICO DEL PREESCOLAR	261
4.12. EL ROL DEL ADULTO EN EL CONSUMO TELEVISIVO INFANTIL.	264
4.13. PROGRAMACIÓN TELEVISIVA FAVORITA DE LOS PREESCOLARES	269
4.14. EL ROL DE LA EDUCADORA EN EL PROCESO DE CONSUMO TELEVISIVO INFANTIL	276
CONCLUSIÓN	311
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	317
5. ANEXOS	332
5.1. INSTRUMENTOS DE MEDICION	333
5.1.1. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a educadoras.	333
5.1.2. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a la directora.	338
5.1.3. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a padres de familia.....	344
5.1.4. Entrevista de evaluación del proyecto con educadoras y directora.	357
5.1.5. Cuaderno de notas, derivado de la observación participante y no participante; periodo de implementación agosto 2009/mayo 2010.	359
5.1.6. Grupo focal con papás.....	360

5.1.7. Sesiones de trabajo con preescolares: recepción crítica de textos visuales cinematográficos y series televisivas infantiles	361
5.1.8. Entrevista personalizada con educadoras y directora, sobre el programa de valores 2008/2009.	372
5.1.9. Entrevista personalizada con educadoras y directora, sobre el programa de valores 2009/2010.	373
5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO	375
5.2.1. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar aplicada a educadoras.	375
5.2.2. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a la directora.	387
5.2.3. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar aplicada a padres de familia.....	400
5.2.4. Cuaderno de notas derivado de la observación participante: periodo de implementación agosto 2009/mayo2010.	428
5.2.5. Entrevistas personalizadas con educadoras y directora.	493
5.2.6. Entrevistas personalizadas sobre el programa de valores 2009/2010.	509
5.2.7. Grupo focal con padres de familia.....	527



INTRODUCCIÓN -METODOLOGÍA-

INTRODUCCIÓN

Desde su aparición, el cine y la televisión pública han causado polémica por el impacto potencial en sus receptores, especialmente en los infantes; generaciones con nuevas características culturales y mediáticas, que han modificado su comportamiento y adaptación social y actitudinal/valoral a un ritmo acelerado.

Algunos autores contemporáneos como Sartori (2001), abordan el tema de los textos visuales desde una postura un tanto radical, adjudicando al infante una actitud pasiva frente al medio, dicha hipótesis, retoma esencialmente las bases de la teoría de la Aguja Hipodérmica (Moragas, 1981), generada poco después de la Primera Guerra Mundial, la cual expone que la comunicación masiva era capaz de moldear directamente la opinión pública y lograr que las masas adoptaran casi cualquier punto de vista que el comunicador proponga.

Sin embargo, esta forma de percepción con respecto a los medios masivos (entre los ellos la televisión y el cine), ha sido y es actualmente debatida, debido a la adopción de metodologías cuantitativas y cualitativas, las cuales han desembocado en investigaciones, cuyo resultado refleja que no se encuentran los efectos pronosticados en los receptores, tal y como la teoría de la Aguja Hipodérmica lo exponía. En este sentido, vale la pena preguntarse lo siguiente:

- ¿Qué sucede en México con respecto a la recepción crítica televisiva y cinematográfica infantil?
- ¿La escuela está participando en el proceso de aprendizaje de recepción crítica televisiva y cinematográfica o es sólo una educación informal?, ¿de qué manera?
- ¿La familia está participando en el proceso de aprendizaje de recepción crítica televisiva y cinematográfica?, ¿de qué manera?
- ¿Los docentes de preescolar se encuentran capacitados para implementar la recepción crítica televisiva y cinematográfica?, ¿cómo?

- ¿Los docentes de preescolar se encuentran capacitados para implementar la formación valoral en el aula?, ¿qué problemas enfrentan?
- ¿La escuela capacita a los padres de familia en cuanto a la formación de valores en casa?, ¿qué valores?, ¿cómo?
- ¿La escuela capacita a los padres de familia en cuanto a la formación de la recepción crítica en casa?, ¿cómo?
- ¿Cómo puede la escuela, apoyarse en el consumo de TV y cine para reforzar contenidos valorales tanto en el aula como en el ámbito familiar del alumno?
- ¿El consumo televisivo y cinematográfico de infantes de 0 a 6 años, es numéricamente importante?

En este contexto el análisis de los textos visuales y escritos dirigidos a infantes, se torna prácticamente una responsabilidad social necesaria. Más allá del análisis de contenido, las herramientas que la imagen tiene posibilidad de aportar en contenidos conceptuales, valorales resulta invaluable (SEP, 2004).

Y es que el consumo de imágenes (vía televisión) en la población estudiantil infantil va en aumento. Entre los atractivos podemos mencionar algunos como:

- La segmentación del público meta, que ofrece al espectador una barra programática cada vez más cercana a sus gustos específicos,
- La innovación tecnológica, siempre con un paso delante de las expectativas del consumidor
- La variedad de opciones de consumo, y
- El costo accesible a una gran mayoría de la población – recordemos que el 91.7% de la población mexicana cuenta con televisión (INEGI 2005) y con ello tiene acceso al sistema abierto de ésta-.

La antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, que la convierte en lo contrario del escrito, ese texto

controlado desde dentro por la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad. Sin embargo la escuela busca controlar la imagen a toda costa, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración del texto escrito, o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que significa.

Y aún cuando han existido esfuerzos por integrar de manera más sistemática los medios en el aula de educación básica, éstos no han sido del todo exitosos.

Acosado por todos los costados, ese modelo de comunicación pedagógica, no sólo sigue vivo, hoy, sino que se refuerza al colocarse a la defensiva desfasándose de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad. De esta forma, al reducir la tecnología educativa a su dimensión instrumental, -al uso de los medios-, lo que se deja fuera es justamente aquello que es estratégico pensar: la inserción de la educación en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual en el ecosistema comunicativo –constituyente del entorno educacional difuso y descentrado que producen los medios-; un entorno difuso de informaciones, lenguajes y saberes, y descentrado por relación a los dos centros escuela-libro que organizan aún el sistema educativo vigente (Barbero, 1999).

Con plena identificación de estos procesos, el actual programa nacional de preescolar de la *SEP*, sustenta dentro de sus desafíos para el cambio social, por una parte la necesidad de ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información e interpretación crítica de mensajes; especialmente los televisivos y por otra la urgencia de desarrollar valores en el aula (SEP, 2004). A pesar de ello, no existe a la fecha una propuesta metodológica formal en ambas temáticas.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se debe reconocer que la investigación experimental educativa en el ámbito de la educación en valores sigue representando un reto significativo, ya que existen una gran variedad de propuestas teóricas, de análisis conceptuales sobre el *qué* enseñar y *cómo*

enseñarlo (más lo primero que lo segundo), pero las propuestas parten en su mayoría de percepciones que no identifican las necesidades específicas de los universos educativos hacia los cuales se dirigen (escuela, punto geográfico, nivel educativo, etc.). Revisando el material de algunos autores como Damon (1990 y 2000), Lipman, Sharp y Oscanyan (1982), Grass (2005), Garza (2000), Casal (1999), Defis (1999), Damián (2006), Román (2005), Schiller (2001), Romero (2000), si bien aportan una idea de puntos referenciales importantes como por ejemplo;

- la importancia de la formación de valores,
- la necesidad del rediseño curricular en valores y
- la descripción y enumeración de múltiples valores, finalmente las propuestas son hechas a partir de lo que cada quien supone es el ideal de valores en su propio contexto de desarrollo.

Partir solamente de propuestas internacionales como la que elaboran la UNESCO y la UNICEF no es suficiente, porque en cada institución, se vive una realidad que debe ser analizada antes de la acción, por ejemplo en nuestro país los contextos cambian; de la escuela pública a la escuela privada, de la escuela multigrado, a la escuela única de pueblo, de la escuela pública o privada ubicada en el D.F, a la escuela pública o privada ubicada en Nayarit y ni qué decir de país a país. Aún cuando los valores son universales, las necesidades de cada región son variables, ante esta situación la elaboración de un diagnóstico se sugiere como herramienta complementaria antes de elegir los valores a desarrollar.

Asumir la importancia del diagnóstico contextual entonces, es un primer paso ineludible dentro del marco de la investigación. Lo anterior, permitirá que el modelo propuesto para el educando de preescolar, contenga los elementos que requiere dentro de su comunidad educativa y social.

Lo que se puede observar en el presente trabajo, es la propuesta de un “Modelo de Intervención Pedagógica”, el cual tiene como objetivo desarrollar el aprendizaje de valores a través de la recepción crítica, Lo anterior es de suma importancia si consideramos que los media son juzgados mayoritariamente por el contenido de antivalores que frecuentemente promueven (violencia, discriminación, deshonestidad, etc.).

El planteamiento metodológico de esta investigación, es un estudio de caso, en el cual - pese a representar sólo un pequeña parte de una estructura social -, se identifican algunas características concernientes al sistema educativo público en la etapa de preescolar en México. En este sentido, los resultados generales obtenidos de la fase diagnóstica podrán ser de utilidad como indicadores para decisiones relacionadas con la praxis en este ámbito educativo.

El trabajo que aquí se presenta, se divide en 4 fases:

- 1ª Fase: Diagnóstico contextual.
- 2ª Fase: Elaboración de material, métodos y estrategias del Modelo de Intervención.
- 3ª Fase: Implementación y mejora del Modelo de Intervención.
- 4ª Fase: Evaluación general del Modelo de Intervención.

La aportación esencial de este Modelo de Intervención Pedagógica (probado y demostrado en su ámbito de desarrollo: el aula), es proveer al docente de preescolar común, con herramientas teórico/metodológicas que le permitan el abordaje dos áreas temáticas: *valores y recepción crítica de textos visuales*, ambas de carácter emergente en la formación de las nuevas generaciones de educandos y como podremos observar en las siguientes líneas: comúnmente relegadas, ignoradas y/o erróneamente implementadas.

ANTECEDENTES

En España, los niños cuya edad fluctúa entre los 8 y los 13 años, pasan más de tres horas diarias de televisión, de acuerdo a el más reciente estudio realizado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2004). En el caso de México (Monterrey para ser específicos), dos terceras partes de la población, en general, consume más de 4 horas de televisión diariamente (Huerta Wong, citado por Huerta y Cerda, 2002).

Es un hecho que los niños son objeto de mucho interés para las televisoras comerciales mexicanas, y la prueba es que existe una gran cantidad de dibujos animados, enfocados ellos. El Canal 5 de Televisa, por ejemplo, está casi totalmente destinado a los infantes; su producción es de origen japonés y estadounidense principalmente (Toussaint, 2003).

En cuanto al formato del cine, aunque de antemano se sabe que no tiene el mismo impacto de la televisión (por el costo y el mismo tiempo de exposición de los infantes frente a este medio), se debe mencionar que en sólo una década (1991-2003), el número de salas cinematográficas en el país, ha incrementado a 2178 (más de un 50%). Lo anterior significa que para el 2003, el número de funciones exhibidas en un periodo anual por sala era de 1384, si a esto agregamos que cada sala logró un promedio de venta de 45 mil localidades (INEGI, 2005), realmente no podemos ignorar o minimizar su repercusión social. Por otra parte se encuentra también la cinematografía consumida en casa vía *DVD*, *Blu Ray*, y el prácticamente extinto formato VHS.

La oferta de cine en México está, al igual que en otras partes del mundo, dominada por las producciones estadounidenses. En las salas nacionales se ofrecen películas de manufactura extranjera, al igual que en los videoclubes (García Canclini, Lozano y Sánchez Ruiz, citados por Herrera y Ballesteros, 2001).

Por otra parte, es también de considerarse los intentos de la SEP y los gobiernos de diversos estados, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente, por capacitar a los docentes mexicanos en la “Didáctica de los Medios de Comunicación” (SEP, 2008). Sin embargo, los esfuerzos hasta la fecha, reflejan considerables ausencias tanto teóricas como de implementación, sobre todo si analizamos la más reciente propuesta curricular nacional de la SEP en educación básica y preescolar en cuanto a la recepción crítica y cinematográfica, ya que, aunque en ella se cita la necesidad de que la escuela apoye a los educandos en la interpretación crítica de los mensajes, el programa ciertamente no conlleva una guía o sistematización para dicho procesamiento.

El tema de la educación ligada a la conceptualización de *lo moral* - “saber ser” - , ha sido objeto de mucha atención durante los últimos años, como puede verse en el gran número de publicaciones que llevan en sus título expresiones tales como “educación moral”, “pedagogía moral”, o “educación en valores”. La abundante bibliografía existente produce la impresión de que contamos ya con una teoría de la educación moral rica en información y en la que son pocas las cuestiones todavía dudosas. Lo anterior es verdad sólo en parte, pues junto a estos ámbitos ya investigados, quedan aún otros en los que nuestros conocimientos son reducidos, con lagunas y muy insuficientes. Esto vale sobre todo para la doctrina referente a los medios o métodos. En pedagogía moral se ha escrito mucho sobre los fines de la educación; pero cuando en los libros buscamos algo sobre los medios para alcanzar esos fines, lo que encontramos no nos basta (Uhl, 1997).

En concreto, las dos áreas disciplinares –recepción crítica y pedagogía moral-, ya han sido abordadas por diversos autores, sin embargo, la mayor aportación de este trabajo, se sustenta precisamente en crear un paralelismo de abordaje que hasta la fecha es poco abordado.

Si bien es cierto que se ha teorizado y abordado la temática de los medios y el aula, una realidad del aula mexicana, es que la recepción crítica todavía no se

encuentra inserta en el currículo escolar formal de la educación básica inicial, y en cuanto al abordaje de los tópicos valorales, las propuestas implementadas hasta el momento, no han sido estandarizadas a nivel nacional, de tal manera que cada institución toma líneas de aplicación distintas (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El tema de la recepción crítica ya ha sido abordado en múltiples ocasiones y desde diferentes perspectivas, aunque la diferencia de este análisis, radica en proponer el desarrollo de *valores morales* a través de la educación para la recepción.

No es ninguna novedad que dentro de los planes curriculares escolares – desde el nivel básico hasta el superior-, se haya optado por incluir la formación de valores y actitudes (*el denominado “saber ser”*), anteriormente considerados como responsabilidades exclusivas de la familia. Sin embargo, tal vez uno de los mayores problemas para los docentes no ha sido el reconocer esta ausencia institucional, sino lograr una implementación integral (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Los diferentes países y sistemas educativos han incorporado los contenidos actitudinal/valorales de muy diversas maneras; ubicándolos bajo los rubros de educación moral o ética, desarrollo humano, educación para los derechos humanos y la democracia y educación cívica entre otros (Díaz-Barriga y Hernández, 2004). Sin embargo, la educación para la recepción y análisis cinematográfico y televisivo aún no han sido apreciados en este contexto.

La educación para la recepción mediática, enfoca hoy sus objetivos a formar sujetos receptores que tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes; distancia que les permita por supuesto, ser más reflexivos, críticos, independientes y creativos, asumiendo así un papel activo (Charles y Orozco, 2002), aunque las propuestas aún no se han orientado en el plano valoral.

HIPÓTESIS

El desarrollo de un modelo de intervención pedagógica -basado tanto en la teoría de la recepción crítica-, representa para los docentes de preescolar una alternativa en cuanto al desarrollo de valores en el aula.

OBJETIVO GENERAL

Establecer que un modelo de intervención pedagógica, basado en la recepción crítica de textos audiovisuales-, representa una alternativa para el desarrollo de valores en educación preescolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir de los valores morales

- Identificar y analizar los valores morales que la SEP promueve en su programa de educación preescolar.
- Identificar los valores que se requiere implementar a nivel áulico en preescolar a nivel institución.
- Identificar y analizar la metodología que la(s) educadora(s) de la muestra estudiada, utiliza(n) para la implementación de valores morales en el aula.

A partir de la recepción crítica de series televisivas infantiles

- Identificar y analizar las preferencias mediáticas de uso de los niños de preescolar.
- Analizar los procedimientos y resultados del uso arbitrado televisivo de series televisivas infantiles en el niño de preescolar.
- Identificar y analizar los propósitos de uso televisivo de series infantiles en la currícula formal de educación preescolar.

- Determinar de conocimiento e implementación sobre recepción crítica televisiva en educación preescolar.
- Identificar y analizar el tipo de implementación sobre recepción crítica televisiva en padres de familia con niños en preescolar.

A partir de la convergencia entre valores morales y recepción crítica televisiva

- Desarrollar e implementar un modelo piloto para desarrollar valores en los niños, a partir de la recepción crítica de series televisiva y cortos cinematográficos infantiles.
- Evaluar el modelo piloto con educadoras.
- Reestructurar el modelo piloto de acuerdo a la evaluación.

TIPO DE ESTUDIO

La investigación científica está relacionada directamente con la realidad y es que a través de ella se utilizan procedimientos organizados y rigurosos que incluyen la sistematicidad, lo empírico y la crítica. Sin embargo no podemos olvidar que dentro de todos estos elementos estructurados, la investigación debe tener cierto grado de flexibilidad y apertura metodológica, para cumplir con cualquiera de sus dos propósitos fundamentales: 1) producir conocimientos y teorías (investigación básica) y 2) resolver problemas prácticos (investigación aplicada), este último, el caso del presente estudio.

De esta manera, se puede visualizar en la metodología propuesta, no solamente la implementación de la estructura formal de la investigación científica, sino también la construcción de herramientas metodológicas de acuerdo al contexto de estudio trabajado.

Lo anterior significa, que las propuestas formales que se encuentran en los diversos textos de metodología de la investigación sólo representan –como se imagina debe ser- una guía generalizada, que tendrá que adaptarse o incluso

modificarse para resultar operativa y funcional a necesidades tan específicas como las que se presentan en esta propuesta.

Investigación Microsocial

La investigación microsocial resulta recomendable para estudiar lo que sucede en un pequeño universo; en este caso el jardín de niños. Este tipo de investigación utilizada como herramienta docente, desarrolla la capacidad de evaluar las evidencias del quehacer cotidiano, lo que sucede en el jardín de niños en cuanto a la relación padre de familia/alumno/docente/dirección en dos ámbitos; valores y la recepción crítica de medios. Lo anterior con el objetivo de proponer y realizar un modelo educativo cuyo enfoque central es potenciar el desarrollo de valores, utilizando herramientas de la recepción crítica de medios, en este caso la televisión y el cine.

Estudio de caso

El presente estudio de caso, es de carácter mixto (cuantitativo/cualitativo con el propósito de lograr mayor riqueza de información) y de corte instrumental (lo cual es de gran utilidad para refinar las teorías existentes y aprender a trabajar con ellas en casos similares).

Alcance del estudio

Danhke (citado por Hernández y Fernández, 2003) divide los tipos de investigación -de acuerdo a su alcance- en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Esta clasificación es muy importante pues del tipo de estudio depende la estrategia de la investigación; el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes.

Sin embargo, hay que considerar que en la práctica, cualquier estudio puede incluir elementos de más de uno de estos cuatro alcances, como es el caso de

esta investigación, que inicia como un estudio de corte descriptivo, sin embargo, dadas las necesidades en el desarrollo del proceso, se podrá observar que se utilizaron también elementos de los estudios de tipo exploratorio y correlacional.

Técnicas de estudio

Para efectos del presente estudio, se utilizaron tanto técnicas **cuantitativas** como **cualitativas**. Las primeras, con la finalidad de cuantificar los datos y hacerlos susceptibles de trato estadístico, las segundas para identificar tendencias generalizables en el comportamiento y en las actitudes del grupo social estudiado.

De las técnicas cuantitativas se utilizaron:

- encuesta o cuestionario por muestreo
- el análisis de contenido.

El cuestionario se aplicó a dos grupos:

- padres de familia (o tutores)
- educadoras y
- directora

El análisis de contenido se implementó a:

- los textos visuales televisivos y cinematográficos.

Los grupos deberán formar parte del contexto en el cual se llevará a cabo la investigación, lo anterior, con la finalidad de obtener la mayor información periférica para análisis y resultados más precisos. El objetivo de esta metodología cuantitativa, es reconocer cuáles son las unidades identificables en cuanto al uso y apropiación de los medios y conocimiento/implementación de los valores morales en preescolar.

En cuanto a las **técnicas cualitativas**, se utilizaron con la finalidad de profundizar en la información obtenida: sus niveles connotativos y latentes.

De las técnicas cualitativas se utilizaron:

- Entrevista a profundidad
- Observación directa intensiva
- Análisis semióticos y estructurales de los textos visuales elegidos
- Recopilación documental
- Grupos de enfoque

Una herramienta metodológica que se empleará en el contexto de la metodología cualitativa la implementación de esta investigación -en su primera fase- es la *observación directa intensiva*, procedimiento de recopilación de datos e información que permitió utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente en el contexto real en donde desarrollaba normalmente sus actividades.

Mediante la **observación no participante**, la investigadora intentó captar aquellos aspectos que más significativos de cara al fenómeno a investigar para recopilar los datos que se estiman pertinentes, para ello se valió del **cuaderno de notas** durante todo el proceso.

Otra de las herramientas en las que se apoyó este trabajo fue la **recopilación documental**, con la finalidad de datos e información a partir de documentos escritos y no escritos. En este caso, se utilizaron:

- informes o estudios
- memorias y anuarios
- documentos oficiales y
- documentos objeto

Los **informes, memorias y anuarios**, en el presente estudio, son publicaciones actuales de investigadores internacionales de las áreas de la comunicación, la pedagogía, la psicología y los valores.

En cuanto a los **documentos oficiales**, tenemos en este caso todos los referentes oficiales de las instancias de gobierno relacionadas con el tema de la educación, por ejemplo el programa de la Reforma de Preescolar 2004, evaluaciones nacionales y resultados, las estadísticas del INEGI, los programas educativos, etc.

También se utilizaron los **documentos objeto**, es decir, las fuentes directas de consumo televisivo y cinematográfico del niño observado (películas y programas televisivos).

El análisis estructural de la imagen, se utilizó para detectar y seleccionar unidades de imágenes representativas de dilemas morales de los textos visuales.

Otra estrategia cualitativa -no contemplada inicialmente- dentro de la investigación fue la **capacitación a docentes de preescolar**, esto se hará previo a la implementación del Modelo de Intervención, ya que el personal docente requirió capacitación específica sobre recepción crítica, dilemas morales y manejo del texto visual, dentro de esta capacitación también se implementó un **grupo de enfoque** con todas las docentes, para reestructurar en el proceso, el Modelo de Intervención, de acuerdo a las necesidades surgidas.

Diseño metodológico del estudio

Sintetizando lo expuesto, la presente es una investigación descriptiva de corte microsocia, que utiliza el estudio de caso como eje metodológico.

El diseño de los instrumentos metodológicos se realizó de la siguiente manera:

- Reunión con directoras de preescolar y educadoras para presentar el proyecto.
- Identificación y características de la muestra

Técnicas cuantitativas

- Cuestionario por muestreo con padres (o tutores) de los niños de preescolar.
- Cuestionario por muestreo con docentes de preescolar.

Técnicas cualitativas

- Observación directa intensiva
- Observación no participante
- Cuaderno de notas
- recopilación documental
- Análisis estructural
- Capacitación a docentes
- Diálogo permanente con las docentes participantes durante el desarrollo del Modelo de Intervención.
- Grupo de enfoque con las docentes que implementan el modelo.
- Entrevista con cada una de las educadoras y con la directora

MÉTODO

Sintetizando lo expuesto en el *tipo de estudio*, tenemos que el diseño de los instrumentos metodológicos se llevó a cabo según se describe en las siguientes líneas:

Técnicas a utilizar:

Cuantitativas

- cuestionario por muestreo con padres (o tutores) de los niños de preescolar.
- cuestionario por muestreo con docentes de preescolar.
- Cuestionario por muestreo con la directora del plantel.

Cualitativas

- observación directa intensiva
- observación no participante
- cuaderno de notas
- recopilación documental
- análisis estructural
- capacitación a docentes
- diálogo permanente con las docentes que participan el modelo, durante el desarrollo del Modelo de Intervención.
- entrevista grupal con las docentes que implementarán el modelo y con la directora del plantel.
- Entrevista personalizada con la directora del plantel.

PROCEDIMIENTO

1ª Fase

- Reunión con directoras y educadores de preescolar del sistema público
- Selección y características de la muestra
- Entrevista a directora del plantel participante
- Diseño/implementación de encuesta de recepción crítica a educadoras
- Identificación de los valores que promueve la SEP en preescolar.
- Análisis bibliográfico y metodológico que utilizan las educadoras en valores.
- Diseño/implementación de encuesta de consumo y acceso a televisión y cine a los padres de familia

- Diseño/implementación de la encuesta de valores, dirigida a padres de familia
- Compilación, análisis y difusión de la información obtenida con directoras, educadoras y padres de familia.

2ª Fase

- Selección /elaboración de material de recepción crítica y pedagógico moral, para la capacitación a educadoras participantes.
- Diseño de un modelo preliminar para la selección de dilemas morales en programas de televisión y cine.
- Selección de fragmentos representativos de dilemas morales en textos visuales de televisión y cine.
- Elaboración de un prototipo preliminar para la implementación del modelo de recepción crítica.
- Capacitación a educadoras participantes en el Modelo de Intervención sobre recepción crítica y pedagogía moral.
- Reestructuración de los prototipos preliminares de acuerdo a los avances en la capacitación.

3ª Fase

- Diseño del cuaderno de notas.
- Implementación del diseño de recepción crítica.
- Diseño/implementación de la entrevista a profundidad con educadoras participantes durante el proceso.
- Diseño/implementación de la guía para la entrevista grupal con educadoras participantes.
- Reestructuración del modelo de acuerdo a los resultados del cuaderno de notas, las entrevistas y las encuestas.

- Presentación de resultados con educadoras, directora e inspectora del plantel participante.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Jardín de niños: “Concepción Ocaranza”

Organismo de carácter: Público

Ubicación: Colonia Gabriel Leyva, Culiacán, Sinaloa, México

Zona escolar: 008

Inspectora de zona: Altagracia Cristerna

Directora del jardín: Guadalupe Guerrero Gómez

Población total del jardín: tres grupos de 2º grado y cuatro grupos de 3º grado
Población del jardín por grupo: 170 alumnos

Estatus socioeconómico de la colonia en la que se ubica el jardín: clase media, media baja de acuerdo al nivel económico de la zona, niños cuyas familias no cuentan con todos los recursos económicos necesarios para solventar los gastos educativos en la mayoría de los casos.

Grupos que participaron en el proyecto: Todos los grupos que conforman la población del jardín de niños: 3 grupos de 2º grado y 4 grupos de 3º grado.

Características especiales: Jardín inserto en el programa de Escuelas de Calidad, con horario de tiempo completo (por una cuota adicional los niños permanecen con actividades alternas de 8 A.M a 4 P.M.

Es importante mencionar que dentro de su zona es el único jardín de niños público, ya que toda la zona escolar está integrada por jardines de niños privados.

Lo anterior, coloca a esta institución en una institución piloto para muestreo constante de nuevos programas.

Equipamiento:

- Siete aulas (una para cada grupo de preescolares)
- Una sala de juntas
- Una oficina de dirección
- Una aula de medios (que también funciona como biblioteca)
- Dos áreas de juego
- Una explanada para eventos

Personal:

- Una directora
- Siete educadoras
- Siete auxiliares de educadora
- Una profesora de educación especial (para toda la zona)
- Una profesora de música
- Una profesora de artes plásticas
- Un auxiliar de dirección
- Tres intendentes

Equipamiento tecnológico: Aula multimedia con pizarrón inteligente, cañón, equipo de cómputo y bocinas. En cada aula existe una televisión y un reproductor de videos (6 en formato DVD y 1 en formato de VHS).



CAPÍTULO I: PEDAGOGÍA MORAL

EL CONCEPTO DE VALOR EN EL ÁMBITO DE LO MORAL

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS VALORES

1.1.1. Cómo definir el valor

Definir el valor implica necesariamente tomar una postura frente a él. (Garza, 2000). Sin embargo, podemos decir que *es una cualidad por la que una persona o cosa merece ser apreciada*. Los valores pueden ser estéticos, utilitarios o *morales*; particularmente estos últimos representan el foco de los cambios recientes en el currículo escolar. Puede afirmarse que los valores morales *son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso de “conciencia”, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas* (Sarabia, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Independientemente de su cualidad ontológica metafísica, los valores se dan en la conciencia espontánea y cotidiana de cada uno de nosotros, y es que son “algo asumido o presupuesto en la actitud natural del hombre vuelto hacia el mundo y entregado simplemente a la tarea de vivir” (Portilla, citado por Garza, 2000).

1.1.2. Características de los valores

Son diversos los elementos que caracterizan a los valores, y no todos los autores citan y explican las mismas características cuando hablan de valores ni las definen de la misma manera. Pero algunas de las propiedades que se les atribuyen son las siguientes (Casals, 1999):

* *Los valores no son transferibles*. Cada persona es la que debe construirse los, y el papel de los educadores es ayudar en este proceso. Los valores están

íntimamente relacionados con alguien que valore, por eso podemos afirmar que los objetos sólo tienen valor por su relación con la persona. Junto con la idea de que es necesario e indispensable que alguien valore, también es clave tener en cuenta que los valores no existen por sí solos, sino que son adjetivos que siempre están relacionados con un sustantivo del cual dependen.

* *Los valores no son estáticos e inamovibles.* Al contrario, son vivos y cambiantes. Diversos ejemplos nos ayudan a ilustrar este hecho: los valores cambian a lo largo de la historia, los valores son diferentes en una cultura y en otra, nosotros podemos tener unos valores en la infancia que serán diferentes en la adolescencia y podemos irlos modificando y/o cambiando a medida que crecemos, etc.

El tema de los valores tiene mucha importancia y relevancia para la persona, la sociedad y la vida en general, ya que los valores están “en todas partes”, es decir, no nos podemos imaginar nuestro mundo vacío de valores. Es imposible vivir sin ellos. Por lo tanto, individualmente es necesario ser conscientes de este hecho e ir construyendo nuestra escala de valores para poder tener una guía propia que nos ayude a resolver los problemas de nuestra vida cotidiana y los conflictos que nos van presentando y, en consecuencia, que nos permita actuar en coherencia con nuestra manera de pensar.

Es difícil algunas veces diferenciar entre valor y sentimientos, ya que en los valores siempre hay una parte importante de aspectos relacionados con el sentimiento. No es fácil delimitar estas dos categorías, porque somos nosotros mismos los que construimos y conformamos nuestra propia posición frente al tema de los valores, ya que en ellos influyen aspectos sociales de relación con los otros, de experiencias, y también características internas como: gustos, preferencias e intereses individuales.

1.1.3. Función de los valores en la maduración humana

Los valores ayudan a crecer y hacen posible el desarrollo armonioso de todas las capacidades del ser humano. Los valores están ligados a la propia existencia, afectan a la conducta, configuran y modelan las ideas, como también los sentimientos y nuestros actos. El hombre se construye y crece como persona, en la realización de los valores.

Los valores son dinámicos, están ligados al desarrollo de la personalidad y muy influidos por los procesos de socialización. Madurar en los valores lo conseguiremos, precisamente, mediante el proceso de valoración, el cual transcurre por las etapas evolutivas de la persona, en estrecha conexión con su maduración personal, si bien no siempre coinciden con la edad cronológica. En cada etapa de la vida de una persona, entran en juego un conjunto de valores que expresan la forma en que esa persona ve el mundo que le rodea y de qué manera se sitúa en el mismo. La persona experimenta e interpreta la realidad a través del conjunto de valores que viven en cada momento. A medida que las circunstancias de la vida van cambiando, se producen cambios en el sistema de valores que constituye nuestro núcleo referencial (Ferreiros, citado por Romero 1997).

1.1.4. El rol de los valores en una sociedad de transición

Así podemos llamar a nuestra época: sociedad en transición. Y ello es así para destacar que se está formando un nuevo tipo de sociedad mundial. Como fuerzas motrices del cambio se señalan las avanzadas tecnologías, sobre todo las derivadas de la microelectrónica y de los nuevos descubrimientos de la biología molecular. Esta sociedad naciente se enfrenta por un lado a los problemas generados en la época de la industrialización y, por otro, a los nuevos problemas derivados de las transformaciones y avances de la sociedad de la información.

La sociedad actual es contradictoria: asentada jurídicamente sobre bases de igualdad y justicia, y al mismo tiempo, instalada en el hedonismo, el consumismo,

el confort y el desarrollo ilimitado y, por tanto, promoviendo desigualdades. Proclama la libertad y condena la violencia, pero manipula la información y viola la intimidad personal. En la actualidad la problemática es más ética que técnica. El desafío radica en la definición y ejercicio de unos valores personales que nos hagan más responsables (Romero, 1997).

1.1.5. Los valores en la sociedad del conocimiento

Los medios de comunicación tienen un papel preponderante (aunque en ocasiones de una manera involuntaria) en la educación a escala mundial. La radio, la televisión, el cine, las revistas y los mensajes publicitarios seguirán proliferando y transmitiendo por todo el mundo mensajes impactantes sobre *roles y valores*. Es sumamente difícil que una cultura se pueda mantener aislada. Cualquier habitante del planeta podrá en un corto futuro acceder con todo lujo de detalle a las creencias, las actitudes, y los estilos de vida de millones de personas diferentes.

Recientemente (más con la aparición de la red de internet) los habitantes de diferentes puntos geográficos, han entrado en contacto, a través de los medios de comunicación, con unos estilos en los cuales las personas eligen su trabajo, su pareja, su residencia, e *incluso su sistema de valores*.

El papel que los medios de comunicación está desarrollando para crear una nueva forma de expresión cotidiana, en donde lo lúdico se reemplaza fácilmente por el morbo, las relaciones personales son expuestas como *reality show*, el placer como parte del goce se transforma en una especie de acto bacanal; la problemática de los fines se reemplaza por un pragmatismo inmediateista que cada vez demanda más: sentirse hoy feliz, contento, efusivo; el mañana no importa. En todos estos casos los estudiantes “viven” una promoción de valores y de antivalores que van en sentido contrario a los que se busca promover en la intención escolar (Rey, citado por Diaz Barriga, 2006).

En este contexto modernista, la expresión personal, los deportes, el ocio y la moda adquieren más importancia, mientras que, hasta cierto punto, las inquietudes políticas, religiosas e ideológicas pierden parte de su interés. Al mismo tiempo, se ha ido generando una gran fascinación por lo que los seres humanos pueden llegar a ser, cuando se liberan en gran medida de las ataduras tan confortantes como opresoras, y que han caracterizado *la mayor* parte de la vida humana, en *la mayor* parte del mundo, durante la *mayor parte de la historia*. *Las nociones de verdad, belleza y moralidad* se han cuestionado de una manera irrevocable y quizás estén cambiando para siempre (Gardner, 2004).

Neil Postman (citado por Hargreaves, 2003) afirmaba que la tecnología de la información nos daba información de poca calidad, información incorrecta, y demasiada información en su conjunto. En cambio, no nos daba ninguna guía moral o intelectual sobre qué información deberíamos seleccionar o cómo deberíamos evaluarla. En la economía del conocimiento, los efectos desestabilizadores a menudo son los que tienen que ver con la abundancia. Tal como lo cita Ignatieff *“la abundancia cambia la economía moral de una sociedad al favorecer valores de consumo por encima de los de ahorro”*.

Hoy en día, las escuelas que se dirigen principalmente hacia los fines de la economía del conocimiento no sirven automáticamente al bien público. Por fortuna, en la sociedad occidental, existe una importante preocupación por el desarrollo de valores y actitudes en la escuela. Se considera a esta como una agencia de socialización y enculturación de niños y jóvenes con la pretensión de facilitar la integración social y cultural. Existe una amplia preocupación política y social por las contraculturas emergentes que disgregan la sociedad y muy a menudo dinamitan la convivencia.

Estamos visualizando una pérdida de vigencia e influencia social de las grandes organizaciones - como las iglesias- que históricamente han contribuido de forma muy decisiva e influyente en el desarrollo de determinados valores. Se

observa a los profesores como generadores de cultura y socialización, pero muy a menudo la escuela no tiene respuestas actualizadas y adecuadas. La escuela que ha servido a la sociedad industrial ya no sirve a la sociedad del conocimiento (Gardner, 2004)

De hecho en todas las reformas educativas de Latinoamérica se considera que los valores han de explicitarse en el currículum y esto no es novedad, ya que en épocas anteriores también se ha pretendido incluir valores en el currículum base oficial. Más aún, lo grandes valores sociales aparecen recogidos en la inmensa mayoría de las Constituciones, tanto en estados laicos como confesionales o aconfesionales. Los valores constituyen de hecho un patrimonio importante de la humanidad y su desarrollo en el marco de los derechos humanos. Sin embargo las preguntas fundamentales vigentes son: *qué valores y sobre todo cómo desarrollarlos en el aula* (Román, 2005).

EL ROL DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DE LOS VALORES

1.2. EDUCACIÓN EN VALORES

1.2.1. El concepto de Pedagogía Moral

“Pedagogía Moral” es el nombre conjunto de todas las teorías sobre educación moral, tanto científicas como extracientíficas (por ejemplo, las teorías de tipo filosófico, práctico o cosmovisional). Por educación entendemos aquellas acciones mediante las cuales los pedagogos intentan promocionar de algún modo la personalidad de otros individuos (Brezinka citado por Uhl, 1997). El término “Educación Moral”, designa una clase particular del conjunto de las acciones

educativas, a saber, aquellas acciones (incluido el “dejar hacer” intencionado) con las cuales los educadores quieren suscitar en los educando una eficiencia moral.

Los grupos políticos representantes de todas las tendencias, así como gran parte de los pedagogos, están reclamando hoy día más educación moral y, sobre todo, una educación moral más intensiva y consecuente en las familias y en las escuelas. Pero a diferencia de las generaciones anteriores de educadores, los actuales se hallan ante dos problemas que hacen la educación moral algo muy difícil. *El primer problema* está en decidirse sobre *los fines* de la educación moral, y *el segundo* es el de la elección de *métodos educativos* correctos (Uhl, 1997).

Por lo que respecta al *primer problema*, la investigación en Ciencias Sociales ha reunido gran número de datos sobre el “cambio de valores” que se ha producido en los países industriales occidentales especialmente en los años comprendidos entre 1965 y 1975. El cambio de valores, o –si queremos hablar con más propiedad-, los cambios de valoraciones subjetivas en grupos de población, y que van desde valorar el deber y merecer aceptación hasta valorar la autorrealización personal, sólo en una minoría de individuos ha llevado a una nueva escala de valores de cierta estabilidad y amplitud. En lugar de esto, cabe mencionar que la mayoría de las personas han llegado a orientaciones axiológicas carentes de unidad, contradictorias y a menudo oscilantes.

La amplia oferta de cosmovisiones, sistemas morales, normas de comportamiento y patrones de actuación presentes en la sociedad pluralista suscita en tales personas la duda sobre cuál, entre ese gran número de posibilidades, es la correcta y hacia qué modelos deben orientar su comportamiento (Uhl, 1997). La inseguridad individual y –en cierto modo- también colectiva sobre principios en qué basar los propios valores, ideales y bienes queda reflejada cuando se ve la crisis ideológica y moral y la falta de orientación existentes en algunos grupos de población.

En cuanto al *segundo problema*, tenemos que, junto a la inseguridad sobre los fines de la educación moral, hay también un desconcierto acerca de los caminos que uno puede y debe tomar y que procede de dos fuentes. Por una lado, los conocimientos de educación práctica adquiridos por ensayo y error (o “saber pedagógico experiencial” transmitido a una generación por la precedente) se han hecho más escasos y, en parte, hasta han caído en el olvido. Por otro lado, el saber experiencial transmitido y todavía existente ha ido perdiendo credibilidad y prestigio (en algunos puntos con razón, pero a veces sin ella).

En los últimos cien años, sobre todo en Ciencias Sociales, se han aportado muchos conocimientos científicos acerca de los efectos secundarios y las consecuencias perjudiciales que, en casos desfavorables, producían distintos tipos de educación, y eso ha trascendido a la opinión pública a través de la prensa. En pedagogía hay una línea de investigación llamada: “patología de la educación”, que se ocupa de los efectos negativos de la educación inadecuada. Uno de los resultados más importantes es que todo método educativo, si se emplea de un modo unilateral o exagerado, puede ocasionar en el educando trastornos y daños psíquicos. El mimo, la sobreprotección, la permisividad, el rechazo, la exigencia excesiva, un amor exagerado o escaso, el rigor, el dar demasiada libertad o demasiado poca: todas esas cosas, según el actual estado de la ciencia, pueden perjudicar el desarrollo de la personalidad y, en el peor de los casos, hacer del niño un inepto para la vida y un indigente (Schiff citado por Uhl, 1997).

La mayoría de cuanto se ofrece a los padres y a los maestros bajo el nombre de Pedagogía Moral, no pertenece a lo que llamamos teorías científicas de la educación moral y, por lo regular, presenta sólo de un modo restringido aquellos criterios de calidad que deben tener las teorías filosóficas o prácticas de la educación moral para ser sólidas. Las consideraciones especulativas, las suposiciones derivadas de experiencias subjetivas y los argumentos de probabilidad son, en muchos textos, más abundantes que las aportaciones de hechos confirmados por las ciencias experimentales y las actitudes normativas

fundadas en la evidencia. La demanda de los educadores de un saber orientativo válido tropieza, pues, con una oferta de calidad incierta (Uhl, 1997).

“El problema que encuentran los educadores en la práctica docente, es que mientras nadie discute que la Educación en Valores debe empezar en las primeras edades y que es importante tenerla en cuenta, no dejando de lado otros aspectos psicológicos, sociológicos y afectivos, los referentes didácticos y la bibliografía al respecto son muy escasos, pues es muy limitado el material escrito sobre educación en valores en esta etapa educativa. Pero aunque no existan demasiadas referencias bibliográficas al respecto sabemos que la Educación en Valores es muy trabajada en las primeras edades aunque no se hace de forma sistematizada, por lo tanto explícita y en pocas ocasiones se reflexiona sobre los valores que transmitimos a los niños y niñas, sea con nuestro tono de voz, con los juegos que proponemos, en las actividades programadas que llevamos a cabo, etc.” (Casals y Travé, s.f.).

Lo que viene ocurriendo a lo largo de las últimas décadas es que aquello que la ciencia no podía explicar es lo que realmente nos preocupa. Las cuestiones éticas, políticas y relativas a los problemas de la sociedad en general son las cuestiones que realmente preocupan no sólo a los interesados en estos temas, sino a los propios científicos, que en un gesto de humildad, cada vez más frecuente, reconocen que la ciencia, el razonamiento científico y el método, por muy adecuados que sean, tienen sus límites, no lo explican todo y sobre todo no resuelven los auténticos problemas que preocupan a la humanidad. *Los problemas derivados de las desigualdades económicas —cada vez mayores— del deterioro del medio ambiente, de la inmigración y exclusión social no pueden ser resueltos sólo gracias al desarrollo tecnológico o científico. Éste tiene y ha tenido efectos positivos, pero plantea nuevos retos de carácter ético y social.* Nuestra sociedad precisa una ciudadanía crítica, reflexiva, activa, informada y formada éticamente (Martínez, 2001).

1.2.2. La transmisión de roles y valores en el ámbito educativo

En el pasado los roles y los valores evolucionaban con gran lentitud. En muchas sociedades, los medios de transmisión prácticamente no cambiaron durante siglos. *Hoy en día, los valores cambian con más rapidez*, aunque con un ritmo todavía moderado. Pero los roles cambian mucho de una generación (incluso de una década) a la siguiente, ejerciendo una considerable presión en las instituciones educativas. En este proceso, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación ha sido fundamental, divulgando y globalizando desde los productos hasta los saberes.

Desde épocas muy antiguas, el objetivo de la educación en todo el mundo ha sido transmitir roles y valores en los contextos adecuados; pero la creación de las escuelas “descontextualizadas” que prevalece hoy en día, obedece básicamente a dos objetivos más concretos: *el dominio de notaciones* (sistemas de notación que sirven para expresar conjuntos numéricos, proposiciones verbales, lugares geográficos, etc.) y *el dominio de disciplinas* (del ámbito académico formal, que transmiten con mayor o menor detalle a quienes las deberán emplear en su trabajo o actividad como ciudadanos).

La relación virtud/verdad, por una parte, y las virtudes de la belleza y la bondad, por otra, es bastante polémica en la actualidad. En la sociedad laica moderna, tendemos a considerar que estos ámbitos están separados y hablamos, en términos generales, de ciencia, arte y moral. El pensamiento de la ilustración y de épocas posteriores ha establecido un ámbito separado y autónomo que comprende la razón, la ciencia, el conocimiento y la verdad; la estética y la moral se descartan o se minimizan por considerarse emocionales, subjetivas o particularistas; y lo menos que se puede decir de la relación entre “bondad” y “belleza” es que se considera problemática (Gardner, 2000).

Muchas personas consideran en la actualidad, que la moral es asunto del hogar y/o de la iglesia y pretenden disociarla por completo de la escuela. La religión otrora considerada la arbitadora última de la verdad, ahora cede el papel de establecer la verdad a *las ciencias* y centra su esfera de acción en la moral. Y, claro está, algunos pensadores posmodernos ponen en duda que unos términos históricamente tan contaminados como “*verdadero*”, “*bello*” o “*bueno*” puedan tener alguna utilidad.

Las culturas antiguas no veían a la persona como un conjunto de virtudes que podían o no estar relacionadas entre sí: su noción de la persona era holística. La persona intentaba alcanzar la excelencia en todas las cosas, hacía de este empeño un objetivo de su vida y aspiraba a convertirse en un ser humano integrado y equilibrado. De hecho, o bien una persona integraba todos estos aspectos intelectuales, físicos, éticos y estéticos, o bien no lo hacía en absoluto. *La adquisición de conocimientos y aptitudes se veía como un accesorio necesario para alcanzar la virtud moral –el bien máspreciado- y ponerla al servicio de la sociedad.*

Hoy en día, muchos de nosotros encontramos difícil distinguir *lo verdadero, lo bello y lo bueno* como partes integrales de un mismo conjunto. Estas esferas han acabado por separarse. Así pues, con el tiempo, la tarea principal de las instituciones educativas ha sido transmitir a las nuevas generaciones de una cultura su visión actual de lo que es verdadero (y no lo es), lo que es bello (y que carece de belleza) y lo que es bueno (y malo). Hoy en día, las competencias propias de la educación son más polémicas. *Pocos negarán a la escuela su papel fundamental en la inculcación del conocimiento y la verdad, sin embargo, no está claro si la escuela debe ser la principal transmisora de la belleza y la bondad* (Gardner, 2000).

1.2.3. Para qué la educación en valores

A lo largo de toda la vida, la persona pone en juego valores. Están presentes decisiones y por ello, están presentes en cualquier fenómeno social, político y económico.

Educar es toda acción intencionada que se realiza para ayudar a otro a sacar fuera de sí lo mejor de él mismo. Educar en los valores no significa imponer, sino más bien proponer, mostrar diferentes caminos y opciones, y ayudar para que cada uno vea cuáles son los mejores para él. Educar es ayudar a desarrollar la capacidad de elección.

La educación en los valores ha de favorecer el desarrollo del pensamiento, la capacidad de análisis crítico, y al mismo tiempo, la afectividad. Nuestras acciones y decisiones no están guiadas sólo por la cabeza; también ponemos la emoción en todo lo que hacemos. Por tanto educar en valores implica liberar las fuerzas existentes en la persona, despertar o reavivar su capacidad de elegir opciones libremente. Requiere también un ambiente donde la persona pueda expresarse tal como es: donde se sepa acogida por lo que es, no por lo que hace o dice o tiene. En definitiva, ayudarle a descubrir los valores que vive, a analizarlos, a criticarlos, a contrastarlos hasta que lleguen a ser verdaderamente suyos (Romero, 1997).

Si la educación tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad y, al mismo tiempo, es un medio de transformación social, es necesario saber qué valores cumplen este objetivo y cuáles no. *Una auténtica educación en valores, ayuda a percibir las consecuencias e implicaciones en nuestra elección, cualquiera que sea la situación.*

La educación tendrá que plantearse de forma distinta si va dirigida a niños, adolescentes o adultos. La dinámica que se lleva a cabo en el proceso de valoración, es diferente en cada etapa de la vida.

El primer paso en esta educación es descubrir los valores. La captación de un valor parte de un proceso de percepción. La percepción del sentido o significado requiere una capacidad de lectura de la realidad y del propio interior. Las situaciones sociales o signos o interrogantes a las que dar respuesta; y esa respuesta debe surgir desde dentro. Para responder será preciso leer la realidad, ver las exigencias, descubrir las contradicciones, analizar las propuestas...y todo ello contrastarlo con la experiencia propia (Romero, 1997).

1.2.4. Tendencias de la nueva sociedad y la educación infantil en el contexto de los valores morales.

A principios del siglo XIX, el énfasis de la educación se encontraba en el *ajuste personal y el sentido de la responsabilidad social en una sociedad democrática*. Algunas décadas más tarde, el descontento gradual de este enfoque sobre el niño como un todo se convirtió en una impugnación intensa y directa del concepto. Esto no fue resultado de un nuevo conocimiento sobre el desarrollo de la educación, sino que obedeció a eventos históricos los cuales tuvieron poco que ver con la naturaleza intrínseca del proceso de enseñanza/aprendizaje. Específicamente las actitudes americanas respecto a la educación fueron seriamente sacudidas por el lanzamiento del *Sputnik*. Este acontecimiento fue interpretado por muchos como una prueba vergonzosa de que la educación soviética era más rigurosa y efectiva que la americana. Después de todo, los rusos estaban entrenando a sus hijos en las matemáticas, las ciencias y la ingeniería, mientras los americanos entrenaban a los suyos a pintar con los dedos. *La preocupación sobre el ajuste de los educandos, se enfocó intensamente hacia el desarrollo cognoscitivo (Biber, 1992)*.

El énfasis en lo cognoscitivo se unió de inmediato con un ambientalismo fácil y exagerado que predominó durante los 60's y 70's, en el cual se prometía qué, sólo con mínimas intervenciones ambientales resultarían mejoramientos robustos en el funcionamiento intelectual. Para ese entonces, las librerías se inundaron con

títulos como los siguientes “Cómo darle a su hijo una mente superior”, “Cómo aumentar el IQ de su hijo en 20 puntos”, etc.

En este mismo sentido, el *ethos* tecnológico de América también contribuyó a la filosofía educacional de los años posteriores al Sputnik. Se desarrolló la actitud de que había algo equivocado en los niños de América. Si algo andaba mal, había que eliminárselo con la tecnología adecuada. El trabajo real de los niños propiamente dicho, el juego libre, llegó a ser sospechoso. En su lugar se argumentó que si sólo lo sometíamos a cierta disciplina con componentes educativos, nuestros niños podrían entrar a la tierra prometida de la intelectualidad.

Para los 90 este enfoque que consideraba al niño como un sistema cognoscitivo, estaba fuera de vigencia. Hoy en día, hay más enfoques de sistemas diferenciados en los que el desarrollo cognoscitivo se encuentra en estrecha relación con otros subsistemas del desarrollo, incluyendo el físico, el emocional y el social.

La meta no es construir mayor inteligencia en los aprendices intelectualmente inadecuados, sino la de ayudar a los niños a utilizar óptimamente la inteligencia que poseen. Esto no se logra solamente a través de un entrenamiento intelectual, sino alentando el desarrollo de una buena imagen de sí mismos, con actitudes positivas hacia los demás y con razones para actualizarse en la vida. De esta manera, comenzó a manifestarse una preocupación mundial por el comportamiento del ser humano y sus consecuencias en todos los ámbitos (Biber, 1992).

Esta perspectiva obedece a varias razones; la pérdida de la conciencia social, el descuido de la educación de las nuevas generaciones, (entendida como la formación total del ser humano, no sólo los niveles académicos que se pueden alcanzar), y la pérdida de los valores y el respeto social e individual.

Una sociedad cada vez más centrada en el éxito y en el lucro guía también a los padres en el replanteamiento de sus prioridades de vida familiar. No todos le asignan una gran importancia a involucrarse en la educación de sus hijos; esto se traduce en padres que no tienen tiempo para sus niños, debilitándose el vínculo que le da fuerza a la tarea educadora. Una sociedad en la cual la madre y el padre comparten menos tiempo en la casa con sus hijos, significa una menor supervisión y guía a los menores (Gardner, 2000).

Asimismo, en familias donde la colaboración entre padres e hijos y entre hermanos de distintas edades es cada vez más inusual, se ha deteriorado el modelo de colaboración. Tampoco podemos olvidar que la sociedad registra síntomas de deterioro conductual progresivo; un aumento constante de la violencia y la drogadicción, decreciente respeto por la autoridad, creciente crueldad entre niños de la misma edad, deterioro del lenguaje y mayor recurrencia a las malas palabras, menor respeto por los semejantes, etc. Kepowics Malinowska (citada por Tarrés, s.f.), plantea que en un contexto de neoliberalismo político de economía de mercado, de globalización y de otras tendencias homogeneizadoras, así como en las sociedades manipuladas por la producción y el consumo (en el que influyen directamente los medios de comunicación y las nuevas tecnologías), el *aprender a ser*, representa uno de los propósitos todavía no cumplidos por la educación.

1.2.5. Quién debe educar en valores

Todos educamos en valores; o mejor, todos influimos en lo valores de los demás. En cierto modo, esta capacidad universal de influir sobre los puntos de vista y los valores ajenos, nos hace doblemente responsables de nuestra manera de actuar. Somos responsables ante nosotros mismos y ante los directamente afectados por nuestra acción, evidentemente, pero también somos responsables ante los demás por la influencia formativa que nuestros actos ejercen inevitablemente sobre ellos.

Sin embargo, en ciertos casos, esta responsabilidad que compartimos todos los humanos se dobla. Algunas personas no sólo influyen sobre los valores de los demás de un modo informal y espontáneo, sino también contribuyen activa y específicamente a su educación en valores. Es decir, todas aquellas personas que de manera profesional –los educadores-, o de manera natural –los padres-, tienen un rol educativo reconocido: ejercen como educadores en valores. Los padres, los maestros, los educadores sociales y los monitores de tiempo libre son algunos de los agentes educativos que deben educar en valores. No pueden limitarse a influir como de pasada en los valores de quienes les rodean: se deben plantear de manera expresa su obligación de educar en valores. Aunque educar en valores requiere responder, largamente o de manera rápida e intuitiva, al menos a cuatro cuestiones: a) ¿es realmente posible educar en valores?, b) ¿qué entendemos por educación en valores?, c) ¿qué componentes intervienen en la educación en valores? y, finalmente, d) ¿qué hacer para educar en valores contando con la singularidad de cada ámbito educativo? (Romero, 2001). Estas cuatro interrogantes se desarrollan precisamente a lo largo de este capítulo.

1.2.6. Qué componentes intervienen en la formación de valores.

Los componentes que están presentes y que permiten llevar a cabo un proceso de educación en valores son: las experiencias y problemas de valor que presenta la realidad las herramientas o procedimientos de la inteligencia moral y finalmente, los elementos que componen la cultura moral:

Experiencias morales. La primera tarea de la educación en valores es recoger todas aquellas experiencias y problemas personales y sociales que envuelven a los sujetos. Las instituciones educativas no pueden quedar al margen de los conflictos y temores que viven los educandos. En primer lugar, la educación en valores deberá permanecer atenta para captar aquellos conflictos que las nuevas generaciones perciben en su entorno social.

Inteligencia moral. Es el conjunto de instrumentos o capacidades que constituyen la conciencia moral. Son herramientas psico/morales que permiten la deliberación y la dirección moral en situaciones de conflicto. Entre las más significativas destacan la capacidad para el autoconocimiento, la capacidad de entender razones y sentimientos de los demás, de entender y sentirse afectado por su sufrimiento y por las injusticias, la capacidad de dialogar buscando tanto la controversia como el acuerdo, la capacidad de comprender la complejidad de las relaciones humanas, la capacidad para emitir juicios morales bien fundamentados y la capacidad para guiar la propia conducta de forma voluntaria. La educación moral deberá entrenar todas estas capacidades que forman la inteligencia moral para que se desarrollen de forma óptima y puedan ser usadas para tratar conflictos de valor. (Romero, 2001).

Cultura moral. La cultura moral, se trata de elementos culturales que un sujeto posee y lo ha hecho a través de un esfuerzo educativo o también de una manera inconsciente. Elementos tales como los valores, las normas sociales, las reflexiones filosóficas, los modelos personales, las instituciones sociales o propuestas normativas como por ejemplo la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Son todos ellos productos culturales que han ido cristalizando y que en el momento presente se consideran útiles para conducirse moralmente. La educación en valores deberá determinar qué elementos es necesario transmitir a los educandos y hacerlo de una manera significativa. La cultura moral es un factor esencial de la educación moral porque permite al individuo orientar el proceso de elaboración de las situaciones conflictivas (Romero, 2001).

1.2.7. El valor moral

Para efectos de este análisis de los valores en el contexto escolar, retomaremos exclusivamente el *valor moral*. De Finance (citado por Garza, 2000), asevera que *el valor moral es el único que perfecciona al hombre en tanto que es hombre*, el único que lo atañe en lo más íntimo de su ser, en su yo, ya que los demás valores –aun cuando no deben ser subestimados-, permanecen externos al sujeto como tal.

De esta manera, se entiende que *sólo el valor moral perfecciona al hombre en esencia*; otros valores lo hacen más saludable, inteligente, audaz incluso estético, pero sólo lo *moral, le permite ser más pleno, más persona, más él mismo*. En otras palabras, actuar moralmente no significa “hacer cosas buenas”, sino hacernos buenos a nosotros mismos (más y mejores personas) con nuestro actuar. Cuando se hace referencia a lo más interno del ser humano, se apela necesariamente al valor moral.

En el caso del valor moral, éste aparece como la necesidad de llenar un vacío en el centro mismo de la existencia, como una exigencia del propio yo; por los actos tienden también a la realización de un valor. Así, los valores, constituyen un puente entre el mundo metafísico y el hombre: son cualidades que el ser presenta a las facultades humanas, facilitando su desarrollo integral (Garza, 2000).

Partiendo del supuesto de que todo aprendizaje significa cambio (Woolfolk, 2000), podríamos aseverar que el aprendizaje de los valores necesariamente ha de conducir a un cambio cognitivo, afectivo y social que se reflejará en la conducta de quien los aprende. Con esto queremos decir que, en lo que respecta al ámbito de los valores morales, no se vale ni la simple memorización, ni la mera verbalización. Repetir un listado de valores o hablar con grandilocuencia y elogios, acerca de ellos no significa que se haya aprendido la lección: aprender el valor de la honestidad significa *asumir comportamientos honestos*, aprender el valor de la

solidaridad significa *participar en manifestaciones solidarias*, el valor de la generosidad lo habremos de constatar en conductas generosas, etc. Por otro lado, tampoco se trata de perseguir un enfoque meramente conductual que condicione una serie de comportamientos autómatas en niños y jóvenes, puesto que un desarrollo armónico e integral del individuo supone los tres aspectos de los que se habló con anterioridad: *cognitivo, afectivo y social* (Garza y Patiño, 2000).

Dentro del enfoque cognitivo-evolutivo, E. Turiel (2002) afirma que “los niños pequeños son capaces de juzgar su propia conducta y la de otros, valorándola negativamente cuando va en contra de un principio de elemental justicia”, por lo tanto, para los niños pequeños, *lo bueno y lo malo* no se definen exclusivamente por referencia al premio o castigo que reciben del adulto o por una autoridad externa. Tanto *Turiel* como *Damon* (1990) insisten en que de la interacción infantil surgen principios de justicia, y reciprocidad, desde edades muy anteriores a las que proponen *Jean Piaget* (1973) y *Lawrence Kohlberg* (1981); y es con estos principios con los que los individuos irán formando las bases de su autonomía moral.

Bajo este punto de vista, no es conveniente esperar a una edad avanzada (12 o 16 años por ejemplo), para obtener del niño una reflexión moral. De acuerdo a Lipman (2003), la meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismo, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca de él. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima las capacidades creativas e intelectuales con que están equipados. En este sentido del desarrollo de hábitos mentales críticos, el dilema moral como estrategia didáctica se visualiza como estrategia de de gran utilidad, ya que a través de ésta se ofrece la capacidad de crear un debate esclarecedor, que

desarrolla habilidades de razonamiento, establece y afianza criterios para el juicio moral.

1.2.8. Los antivalores

En unos casos como consecuencia de la pérdida de la fe. En otros, por la pérdida de confianza en las ideologías; el hecho es que vivimos hoy un vacío provocado por la caída de dos ideologías que han presidido el siglo actual: capitalismo y comunismo. Ni el estado del bienestar, ni el socialismo comunista, han dado respuesta a las necesidades más profundas del hombre. La caída de las utopías ha dado paso, como señala *Renau* (citado por Romero, 2001), a la cultura del individualismo, que se refugia en la vida privada; al consumo, como expresión de la subjetividad y a una cultura pragmática de lo que es posible. Cualquier intento de análisis que busque reformas radicales, es visto bajo el prisma de la desconfianza más profunda.

Se vive un antagonismo entre los valores heredados y los que presenta la sociedad. Ello provoca un rechazo frontal a todas las tradiciones. Las circunstancias sociales y económicas han repercutido en la configuración de nuevos modelos de comportamiento y de relaciones familiares.

Llamamos antivalores a todo cuanto se opone al crecimiento armonioso de la personalidad. Todos somos libres de vivir según nuestros valores o, por el contrario, de nuestros antivalores. La elección depende de nosotros. A menudo la sociedad nos propone más posibilidades de desarrollar los antivalores que los valores. Se nos imponen como valores los antivalores de la utilidad, de la moda, del culto al cuerpo, del poder, del dinero. Cabría preguntarse ¿qué vida social se deriva de vivir según el egoísmo, el individualismo y el consumismo? (Romero, 2001).

Sólo la persona autónoma valora críticamente sus propios valores y los valores y antivalores de su entorno. Desde esta autonomía seremos capaces de

interrogarnos, de contrastar, de elegir y aceptar la orientación de la vida a partir del propio sistema de valores. Pero a punto siempre para corregir nuestras elecciones, tan pronto constatemos que nos siempre lo que se había elegido es garantía de autorrealización, ni resulta útil para los demás.

Los valores no existen de forma aislada, sino jerárquicamente ensamblados en la unidad de cada persona y cada sociedad. De forma aislada podríamos decir que todos nos gustan. Sin embargo, en la práctica elegimos y preferimos algunos y, con nuestra forma de vivir, establecemos cuáles son nuestros verdaderos valores.

Con frecuencia no coinciden los valores que proclamamos con los que realmente vivimos. Es lo que llamamos diferencia entre las creencias de valores que mantenemos y los valores realmente vividos. La discrepancia o disociación entre los valores concebidos que interiorizamos y la vivencia real, es en buena parte la causante de la alienación del hombre postmoderno (Romero, 2001).

ANTIVALORES EN LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA

1.3. LA AGRESIVIDAD COMO ANTIVALOR

1.3.1. De la agresividad animal a la agresividad humana

La agresividad no la inventaron las sociedades de las últimas décadas, ni siquiera es patrimonio exclusivo de la cultura de los últimos siglos. Muchos filósofos, sociólogos, antropólogos y psicólogos reconocen que la agresividad es un ingrediente innato en la conducta de las especies animales, es una forma de la conducta que coadyuva a la supervivencia de los más fuertes, de los más sanos, de los más aptos y, de esta manera, contribuye a garantizar la supervivencia del grupo.

Los animales, por más agresivos que nos parezcan sus conductas, no son impulsados por el deseo gratuito de causar un daño en los otros, son solamente reacciones instintivas que, como dijimos, tienen como propósito garantizar la preservación de los individuos más aptos, más sanos y más fuertes de la especie. Es decir que su conducta no es violenta en sí misma, sino que somos los seres humanos quienes las interpretamos así.

De acuerdo al antropólogo Santiago Genovés (citado por Cobo y Tello, 2008), las diferencias entre los comportamientos agresivos de los seres humanos y los que se presentan en las demás especies animales: el hombre es el único animal que mata en masa a sus semejantes. ¿Por qué?

La agresividad, como ya se ha dicho, es un comportamiento que se manifiesta en todos los seres vivos, y entre las personas también contribuye a la formación de la identidad y del carácter. La agresividad es inherente al ser humano en particular y a las sociedades en general; pero no podemos pasar por alto el hecho de que en cada época o sociedad, la agresividad ha sido expresada con más violencia que en otras.

En las comunidades primitivas, el ejercicio de la agresividad humana respondía a fines rituales. Nuestra idea de lo que es civilizado nos obliga a ver el sacrificio de animales y personas como manifestaciones de una conducta bárbara; sin embargo, sabemos que tales prácticas tenían un complejo significado ritual, eran una vía más para que los pueblos pudieran establecer relación con lo sagrado. Las víctimas del sacrificio no padecían una violencia gratuita, sacrificarlos era violar su individualidad en aras de alcanzar fines superiores que beneficiaban a la comunidad. Rene Girard (citado por Cobo y Tello, 2008), plantea en su libro “la violencia y lo sagrado” la contradicción que implica el sacrificio ritual “Es criminal matar a la víctima porque es sagrada...pero la víctima no sería sagrada si no se le matara”.

Las formas de violencia que no nos son familiares se originaron en una etapa muy reciente de la evolución de nuestra especie; su surgimiento es simultáneo – paradójicamente- al desarrollo de formas culturales más elaboradas cuyo propósito era lograr el bienestar general, que permitió que nos distanciáramos de los grupos nómadas de recolectores y cazadores que durante cientos de miles de años nos precedieron. Genovés, identifica el origen de la violencia (social y ya no ritual), como consecuencia directa de la revolución agrícola; hay que defender las tierras y surgen los ejércitos y los contraejércitos, aparece la guerra generalizada e institucionalizada. Lo que había sido pequeñas y limitadas escaramuzas, pleitos por asuntos personales, se convierte en violencia, muerte y guerra, aunque las guerras primitivas tenían connotaciones de las que se desarrollaron en civilizaciones más avanzadas (no olvidemos que con el “progreso”, avanzan también la necesidad de obtener poder a costa de los otros).

Durante mucho tiempo se pensó que la agresividad era un impulso natural, instintivo, que, como el instinto sexual se expresaba espontáneamente en los individuos; sin embargo, la mayoría de los estudios modernos sobre la violencia señalan la agresividad como un conjunto de conductas aprendidas. Genovés expresa “es científicamente incorrecto decir que los humanos tienen mente violenta. Tenemos un apartado nervioso para actuar violentamente, pero éste no se activa automáticamente. *Nuestra manera de actuar se determina conforme hayamos sido condicionados y socializados. Nada, en nuestra constitución neurofisiológica, nos impulsa a reaccionar violentamente, por ello, no son los genes los que llevan inscrita la violencia. Es la mala educación que hemos recibido*”.

1.3.2. La agresividad frente a la violencia

A partir de lo anterior, podemos apuntar una primera definición: no es lo mismo hablar de la agresividad humana que de la violencia. La primera puede tener múltiples manifestaciones, muchas de las cuales no son necesariamente destructivas, es decir, no hay ninguna necesidad de que la agresividad humana se exprese exclusivamente como una agresión a los otros, menos aún como un ejercicio de la violencia. En este sentido, el desarrollo de las sociedades ha dependido en buena medida de la actitud de hombres y mujeres que en determinados momentos han dado una respuesta decidida ante situaciones adversas: proteger a los hijos, defender un espacio propio, tomar la decisión de abandonar un lugar de residencia en aras de conseguir una mejora para el grupo familiar, etc. Estas manifestaciones de agresividad tienen un carácter positivo. Sin embargo es preocupante el hecho de que los mismos rasgos de la conducta en ocasiones los asociemos con actitudes destructivas.

Sin duda una primera diferencia entre agresividad y violencia se deriva de que exista o no una intención de causar un daño a uno mismo o a otro individuo. Con mucha frecuencia utilizamos estos términos como sinónimos, sin embargo, hay una clara diferencia en la intencionalidad y en la intensidad con que se ejecuta la acción que tiende a dañar al otro. García Silverman y Ramos Lira (citados por Cobo y Tello, 2008), indican que aun cuando existen diversas coincidencias en sus definiciones, la violencia se distingue de la agresión por el *exceso de fuerza* que se ejerce en el acto en cuestión, así como por el papel que cumple el daño infligido; entonces *la principal diferencia entre agresividad y violencia reside en la mayor intensidad e intencionalidad de la segunda*.

En este sentido, se cree pertinente reproducir la definición de violencia publicada por la UNICEF en el documento contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. En esta definición se expresan los más importantes aspectos que hay que tener en cuenta cuando definimos y analizamos

un acto o una situación violenta: *“Entendemos por violencia aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica, sexual y moral de cualquier persona. Toda acción violenta tiene la intención de causar un daño y ejercer abuso de poder; puede provenir de personas o instituciones y realizarse en forma activa o pasiva.*

Los actos de violencia son tangibles, como una violación, maltratos y golpes, o bien, intangibles, es decir, que no se ven ni dejan huella, pero que de igual forma lesionan a las personas en su vida emocional. También se considera violencia a las acciones o actitudes negligentes que denotan falta de atención y oportunidad.” (UNICEF,s.f.)

Si nos detenemos en los distintos aspectos que menciona esta definición, es importante subrayar lo siguiente:

- Los actos violentos atentan contra la integridad física, psicológica, sexual o moral.
- Toda acción violenta conlleva dos intenciones: causar daño y ejercer abuso de poder.
- Las acciones violentas las pueden ejercer las personas o las instituciones.
- Los actos violentos pueden ser tangibles (por ejemplo golpes) o intangibles (por ejemplo comentarios).
- Son actos violentos las acciones negligentes que se expresan como falta de atención o de oportunidades para quien las necesite.

De esta forma se puede concluir que agresividad y violencia no son lo mismo. Existe una actitud agresiva positiva, necesaria para la supervivencia, para salir adelante, un empuje, determinación, arrojo, etc. Pero cuando a esta agresión se le agrega la intención de dañar a otro y se incrementa alevosamente la intensidad, entonces se convierte en violencia, se convierte en una conducta negativa que no

sólo no es necesaria para la supervivencia, sino que atenta en contra de ella (Cobo y Tello, 2008).

1.3.3. Violencia y valores en la escuela y los entornos educativos

Las escuelas desempeñan un importante papel a la hora de proteger a los niños y niñas contra la violencia. No obstante, para muchos de ellos los entornos educativos sirven para exponerlos a la violencia y pueden llegar a enseñarles a cometer actos violentos. En ellos se encuentran sometidos a castigos corporales, a formas crueles y humillantes de castigo psicológico, a la violencia sexual y por razón de género, y al acoso escolar. Aunque 102 países han abolido el castigo corporal en las escuelas, muchas veces esta prohibición no se pone en práctica de una forma adecuada. Otros ejemplos de violencia contra los niños que tiene lugar en las escuelas son las peleas y el acoso. A menudo, el acoso está asociado con la discriminación dirigida a alumnos que pertenecen a familias pobres o grupos marginados, o hacia quienes tienen características personales especiales, como su aspecto, o una discapacidad. Además, las escuelas se encuentran afectadas por lo que sucede en el conjunto de la comunidad, como por ejemplo la cultura de las pandillas o la actividad delictiva relacionada con las drogas (UNICEF, 2006).

Los modelos de conducta prevalecientes en el mundo, se enfocan a lo efímero, la trasgresión, la irreverencia, el sarcasmo, la falta de compromiso social como expresión de la irresponsable dimensión del ser, la violencia como antidiscurso de la sinrazón. *En este escenario social, en el que la moral se vive a la cara y la satisfacción caprichosa de los intereses propia a costa de lo que sea, los valores como el respeto a los demás, la solidaridad o la tolerancia cada vez son más vistos como algo inconveniente por parte de las nuevas generaciones, quienes han crecido frente a un sistema en el que los educadores son exhibidos como el colmo del ridículo y la escuela como un escenario propicio para el abuso y el desorden y no para el aprendizaje de conocimientos y normas de conducta ejemplares.*

No debe extrañarnos entonces, que en la mayoría de las aulas escolares de todo el mundo (incluido México), desde hace dos décadas, las figuras de liderazgo entre niños y adolescentes ya no se identifican con el cumplimiento, el orden y la búsqueda de resultados académicos sobresalientes; sino con el desorden, la trampa, la agresividad y la grosería. En los diversos grados escolares, los alumnos exitosos no son los bien portados, sino los que asumen el papel de malos. Pocos jóvenes quieren ser un “*nerd*”, porque esto es igual a “*matado*”; y nadie quiere parecer obediente y cumplido.

Lo anterior puede parecer una exageración sin embargo no lo es para quien ha estado en un aula en los últimos años. Son manifestaciones de conducta que se reproducen a diario en las escuelas (Cobo y Tello, 2008). Y con ellas tienen cabida fenómenos como el “*bullying*”: una forma de comportamiento violento intencional, dañino y persistente, que se puede ejercer durante semanas o incluso meses, y supone una presión hacia las víctimas que las deja en situación de completa indefensión. Cabe mencionar que en toda situación de “*bullying*” existe siempre un abuso de poder y un deseo de intimidación y dominar (Sharp y Smith, citados por Cobo y Tello, 2008).

1.3.4. Tipos de violencia

Autores como Cobo y Tello (2008), al hablar sobre el fenómeno del “*bullying*”, proponen los siguientes tipos de violencia:

- Física
- Verbal
- Gesticular
- Cyberviolencia

Otros autores proponen otras formas de violencia como la psicológica. Sin embargo, para efecto de esta investigación se coincide con el argumento que

cualquier tipo de violencia –de los anteriormente mencionados-, provocan daños emocionales; es decir, psicológicos.

La *violencia física* incluye toda acción corporal como golpes, empujones, patadas, formas de encierro, daño a pertenencias, etc. Además de que estas acciones constituyen la forma más habitual de violencia, es importante hacer notar que en los últimos años, se han mezclado – con frecuencia alarmante- con diversas formas de abuso sexual. El acoso físico es la forma que más fácilmente se identifica, ya que en la mayoría de los casos deja huellas corporales.

La *violencia verbal*, incluye las acciones no corporales, pero igualmente dañinas, como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. Para pensar en este tipo de violencia, es imprescindible tomar en cuenta que los niños son mucho más sensibles que los adultos antes estas cuestiones, ya que se encuentran en una etapa en la que se su proceso de identidad y personalidad está en conformación.

La *violencia gesticular*, es el tipo de agresión más difícil de detectar, ya que puede consistir en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable, un gesto, etc. Se trata de formas de agresión, amenaza o exclusión que por lo común se llevan a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación y, en consecuencia, ayudan a quien expresa estos gestos y señas a permanecer en el anonimato. Toda esta representación, incrementa la fuerza de la agresión, pues el agresor exhibe un poder aún mayor al mostrar que es capaz de amenazar aunque esté presente una figura de autoridad; mientras que en quien es agredido se agranda el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad, pues percibe el atrevimiento del agresor como una amenaza que tarde o temprano se materializará de manera más contundente (Cobo y Tello, 2008).

La *cyberviolencia*, es un fenómeno contemporáneo, derivado de los grandes avances tecnológicos. Tanto internet como la telefonía celular surgieron como canales de comunicación que en muy poco tiempo se han vuelto necesarios en todo el mundo. Sin embargo, al haber tanta información, es importante poder hacer una selección.

En este tipo de violencia, estas herramientas tecnológicas excepcionales también dan la oportunidad de enviar mensajes desde el anonimato, sin que el emisor del mensaje se vea en la necesidad de dar la cara, de asumir la responsabilidad de sus palabras. Específicamente la *cyberviolencia* se da a través de teléfonos celulares con llamadas y mensajes de texto, y por internet, con correos, por medio del chat, etc. Normalmente los mensajes incluyen amenazas, difamaciones, groserías y diferentes formas de comunicación agresivas y violentas.

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE EL APRENDIZAJE RACIONAL, CONSTRUCTIVO Y AUTÓNOMO

1.4. EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS VALORES

1.4.1. La educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores

En el contexto educativo de los valores, es necesario que la escuela se abra a la sociedad en la cual está inmersa y procure formar a sus alumnos y alumnas pensando en la realidad en que viven, en las necesidades que tienen en la actualidad y, a la vez, prever las que tendrán una vez sean adultos.

En este sentido, es importante una educación que desde los primeros años facilite la convivencia en una sociedad democrática, que ayude a la persona a tener criterios para actuar en una situación concreta de conflicto de valores y que opte por un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores. Es evidente que cuando educamos moralmente a la persona, a la vez la estamos educando en valores. *Se defiende por tanto un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores* (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, citados por Casals, 1999), modelo que se diferencia de los otros dos existentes: valores absolutos y valores relativos.

El modelo basado en los valores absolutos es el que mediante un poder autoritario impone una serie de valores que se consideran indiscutibles e inmodificables, es decir, hay un patrón que se debe seguir fielmente y del que no nos podemos alejar.

La educación basada en valores relativos genera una dinámica muy pasiva en la que todo se puede justificar, la pedagogía poco puede hacer y se suele dar cuando los valores absolutos entran en crisis. En este modelo, el hecho de valorar es algo subjetivo y un valor no será bueno ni malo, sino que dependerá de las circunstancias y el momento.

La educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores, afirma que:

“No todo es igualmente bueno y que hay posibilidades, basadas en la razón, el diálogo y el afán de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal, que pueden servir de guías de conducta de los hombres en situaciones concretas” (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, citados por Casals, 1999).

Desde este esquema, se defiende una educación moral de mínimos, es decir, una educación moral que, mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios

que sean universalmente aceptables y que permitan no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas.

La construcción de la personalidad moral parte del proceso de adaptación a la sociedad y a uno mismo, es la que transmite los elementos culturales y de valor que consideramos deseables y es también la que forma la conciencia moral autónoma de cada sujeto y construye la propia biografía, es decir, nos permite elaborar formas de vida que nos producen felicidad y que merece la pena de vivir. Además, la educación moral es la que nos debe ayudar a que la vida en democracia sea una realidad.

A estos aspectos, podemos añadir otros en los que la educación moral hace hincapié: ser equilibrados con nosotros mismos y con los demás; aprender a trabajar en grupo y habituarnos a este tipo de trabajo; potenciar nuestra iniciativa personal y nuestra creatividad; practicar la libertad, la democracia y la tolerancia activa, potenciar valores como la cooperación y la solidaridad; aprender a dialogar y que el diálogo nos sirva para solucionar los distintos problemas que surjan: tener la capacidad de ponernos en el punto de vista del otro; etc.

Para poder trabajar todos estos aspectos mencionados, es necesario plantearse una educación moral lo más completa posible, y para ello se plantea la existencia de ocho dimensiones (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, citados por Casals, 1999) que forman la personalidad moral de los seres humanos:

- Autoconocimiento
- Autonomía y autorregulación
- Capacidad de diálogo
- Capacidad para transformar el entorno
- Comprensión crítica

- Empatía y perspectiva social
- Habilidades sociales y para la convivencia
- Razonamiento moral

1.4.2. La postura de algunos organismos internacionales ante el binomio valores/primeria infancia

La Directora Ejecutiva de la UNICEF, Carol Bellamy, declara que “invertir en el desarrollo y cuidado de nuestros niños más pequeños es la forma más fundamental de buen liderato”. En este sentido se puede considerar que el mundo está desperdiciando potencial humano a escala masiva al dejar a cientos de millones de los ciudadanos más jóvenes del mundo en la pobreza y abandonados en sus primeros años de vida (UNESCO y Living values, 2000).

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo ha dado a conocer por la *UNESCO* en la Sede de *UNICEF* en Nueva York (UNICEF, 2008), que la atención y educación de la primera infancia tienen consecuencias que se prolongan durante el resto de las vidas de los niños y niñas "En los primeros tres años de la vida de un niño se fijan las pautas de su futuro. En ese periodo, los niños y niñas desarrollan su capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar", dijo Ann M. Veneman, Directora Ejecutiva de *UNICEF* (Kun Li, 2006). "Y durante esos años se sientan las bases de los valores y el comportamiento social que tendrán cuando sean adultos. Para muchos niños y niñas menores de cinco años, la atención y la nutrición y/o la carencia de las mismas puede constituir la diferencia entre la vida y la muerte".

El informe indica que a pesar de los comprobados beneficios del desarrollo en la primera infancia con respecto a la educación en los años posteriores, en muchas partes del mundo se continúa ignorando ese vínculo. Casi la mitad de los países del mundo carece de políticas de atención y educación de la primera

infancia, y la mayoría de los gobiernos otorga poca prioridad a la asignación de fondos a los programas destinados a esos objetivos.

El cuidado de la primera infancia es una inversión sólida. Por cada dólar que se gasta en cuidado de la primera infancia, hay una recuperación de \$7.00 a través de ahorros en costos posteriores. Esta cifra se obtiene de estudios que demuestran que los niños que acuden a preescolar o a guardería tienen menos posibilidades de enfermarse, repetir curso, abandonar los estudios o necesitar servicios compensatorios durante su vida escolar. Aún más, al redistribuir el dinero dentro de los presupuestos, las naciones pueden crear programas que incluyan a sus ciudadanos más jóvenes sin tener que añadir grandes sumas de dinero o vaciar sus presupuestos (UNESCO y Living values, 2000).

Existen tres grandes retos: la pobreza, los conflictos y el SIDA. Estas tres plagas son los retos más grandes para el mundo y compiten por fondos con el cuidado infantil. En las naciones más pobres, los escasos recursos se utilizan para pagar préstamos. Al invertir en maquinaria de guerra, muchos países roban comida, agua potable, cuidados sanitarios y escolarización a sus ciudadanos. Y en algunos países, especialmente en el África sub-sahariana, la pandemia del SIDA ha agotado los presupuestos de sanidad y educación. “El estado de los niños más pequeños del mundo, ciudadanos con los mismos derechos que todos los demás, no es todo lo bueno que debería ser”, concluye Bellamy. “Sólo mejorará cuando cambiemos las prioridades actuales y aceptemos que el sentido económico, social y político que tiene el dar prioridad a los más pequeños del mundo.” (*Comunicado de Prensa de UNICEF, 12 de diciembre de 2000*).

De acuerdo a la UNESCO (2002), la paz debe ser concebida como un proyecto basado en la justicia y el respeto a los derechos de los otros. En este contexto, también hace un especial referente a los primeros años del ser humano, los cuales considera como los más favorables para desarrollar las actitudes y valores que conformarán la base de su personalidad. La estructura de valores y actitudes

construidos en la primera infancia son tan fuertes, que incluso logran posicionarse como raíces para el resto de nuestra vida; ya que son utilizados como referentes centrales en la toma de decisiones. Estos primeros valores determinan el comportamiento ético y moral del ser humano a través de su vida.

Desde 1999, durante la Conferencia General de la UNESCO, varios representantes de Estados Miembros expresaron su preocupación por que los niños pequeños no reciben la calidad apropiada de educación, o no se les ha expuesto a ningún tipo de educación, o forman parte de comunidades en las que los valores más importantes se estaban erosionando, y su deseo de encontrar maneras para reforzar esos valores.

La UNESCO recibe cada vez más peticiones de Estados Miembros en relación con el tema de la educación en valores para niños pequeños (dentro de marcos de referencia de educación formal o no formal, pero también para niños de la calle, etc.).

Trabajando sobre este tema, la Unidad de Primera Infancia y educación Familiar inició, conjuntamente con *Living Values: Un Programa Educativo*, una iniciativa internacional sobre “La infancia temprana y la educación en valores” a principios del año 2000. Este inició una discusión “internacional” (en inglés, francés y español, por correo electrónico y otros medios tradicionales) sobre el tema de la infancia temprana y la educación en valores incluyendo, entre otros, la distribución de un cuestionario a los coordinadores de *Living Values* y educadores, Comisiones Nacionales de UNESCO y oficinas de campo y otros colaboradores de infancia temprana en distintas regiones del mundo, para identificar experiencias en esta área, pedir recomendaciones sobre formas de resultados concretos y prácticos sobre una discusión y consulta de este tipo y sugerir ideas que pudieran ayudar a preparar documentos (y su sitio web) para Estados Miembros, educadores, padres de familia, etc., sobre este tema (UNESCO y Living values, 2000).

Resumiendo algunos de los resultados de las discusiones durante la reunión y declaraciones recientes sobre las necesidades de los niños pequeños, los siguientes hallazgos proporcionan una visión de las necesidades que deberían tenerse en cuenta en un marco de acción para la educación infantil basada en valores.

Los resultados de las investigaciones realizadas por la UNESCO y *Living Values*, confirman la importancia de los primeros años para influir de manera positiva y de manera duradera en los niños. Las orientaciones en valores de los niños ya se han determinado para cuando alcanzan la edad escolar. Los primeros pasos hacia una vida de actividades pacíficas, no-violentas, de respeto por sí mismo y los demás y de aprecio a la diversidad se deben tomar durante la primera infancia, cuando los niños empiezan a madurar y a construir sus marcos de referencia cognitivos y afectivos. La discusión sobre una posible educación en valores para los niños pequeños se ha centrado alrededor de varios temas, por ejemplo:

- el *respeto a sí mismo y a los demás*, apoyando la cooperación y las habilidades para resolver conflictos;
- el aprecio a la diversidad, conciencia global y educación multicultural;
- la puesta en práctica de la *Convención de Derechos del Niño*, como los valores universalmente aceptados como esenciales para que los niños puedan conseguir su pleno potencial;
- el rol de la penetrante *violencia cultural*, incluyendo *la televisión*, cine y las representaciones dramáticas estimuladas por los juguetes;
- el amor y respeto por la naturaleza;
- la estimulación de la imaginación del niño a través de la creatividad;
- el establecimiento de programas multiculturales que ayuden a los niños pequeños a integrar el aprendizaje espiritual, religioso y secular, y a llenar

la falta de experiencia que se encuentra a menudo en grupos multilingüísticos o multiculturales.

Las guías de programa a continuación constituyen la base para el plan de acción del marco de referencia y están diseñadas para que las utilicen organizaciones al planear sus propios programas o acciones de infancia temprana basados en valores.

Uno de los principios guía para la acción es el siguiente:

A los niños se les debería educar sobre los valores proporcionándoles tiempo y actividades para que los exploren. Un currículum de valores debería permitir:

- obtener una perspectiva de los valores universales (dignidad y respeto para cada uno);
- aprender sobre distintos valores a través de definiciones, discusiones, demostraciones y relatos;
- comprender diferentes valores participando en juegos creativos y actividades de expresión;
- disfrutar de los valores a través de actividades divertidas, canciones, bailes y movimiento; -sentir los valores y cultivar el ser con los valores de paz, amor, y respeto a través de actividades tranquilas;
- aprender habilidades psico-sociales basadas en valores y ponerlas en práctica con sus compañeros y adultos.

1.4.3. La SEP, la reforma 2004 de preescolar y los valores

La Secretaría de Educación Pública en México, en su Reforma Educativa de Preescolar (que comprende parte de la primera infancia), tiene entre algunos de sus propósitos fundamentales que los niños y niñas en esta etapa (SEP, 2004):

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el **respeto** a los derechos de los demás; el ejercicio de **responsabilidades**; la **justicia** y la **tolerancia**; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones.

Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre sí; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula y fuera de ella.

Algunos valores

Hacer una descripción de cada uno de ellos, nos permitirá crear límites con fines pedagógicos.

a) Respeto. Uno de los objetivos prioritarios que fomenta el respeto es el de facilitar la armonía y la felicidad de todas las personas. Más aún cuando observamos cierta frialdad en el trato, intereses egoístas, relaciones deshumanizantes, crispación y malos modos para la convivencia diaria (Romero, 2001). Hay personas que se descalifican con su actuación: les mueve el afán de lucro personal, se aprovechan de su posición privilegiada, usan métodos indignos (la fuerza, la violencia, la imposición, etc.), pisotean la dignidad del otro, manipulan

a personas y situaciones, viven con hipocresía (parecen muy solidarios pero les domina el egoísmo).

Todo el mundo tiene el derecho a ser respetado por lo que es y no sólo por lo que vale. Por el hecho de ser personas, todos somos intrínsecamente iguales. No hay lugar, pues, para actitudes egoístas, manipuladoras, discriminatorias que falsifican la acción de los demás, desnivelando la dignidad que a todos nos iguala por el hecho de ser personas.

Son merecedoras de nuestro respeto todas las razas, condiciones sociales, culturas, edades y no sólo aquél que triunfa, el que tiene dinero, el que ha conseguido prestigio.

Nuestra dignidad está conectada a la de los demás y es consecuencia de nuestra condición más valiosa: ser personas. Los objetos nada añaden a esta dignidad. La dignidad personal la vamos construyendo a lo largo de nuestra vida en clave de respeto. Respeto a uno mismo y respeto a los demás. Ser conscientes de nuestra propia dignidad, nos conduce a reconocer la dignidad de los demás (Romero, 2001).

A las personas que integramos este mundo, nos mueven objetivos diferentes, ideas y gustos diversos. Vivir en armonía y en paz pasa por el respeto, la consideración, la tolerancia mutuos. Es preciso permitir a los demás ser como deben ser, no como quisiéramos nosotros, y empezar a trabajar a favor de su dignidad. Este es el primer paso hacia el respeto.

Respetar es, pues, comprender al otro desde su punto de vista y dejarlo crecer poniendo los medios para que se realice por sí mismo y en su manera de ser. El respeto es una actitud, una manera de ser y vivir que nos hace solidarios. La persona respetuosa fomenta la acogida y la estima de forma generosa y sincera. De esta manera contribuye a integrar su mejor yo con el mejor yo de los demás, en una fusión enriquecedora y comunicativa.

Ser natural, sencillo, tolerante, comprensivo, disponible; son valores básicos que nos hacen ser, hablar, pensar, divertir, comportar de una manera respetuosa. De hecho el respeto debe encadenar una serie de cualidades y actitudes propias de una persona educada. Podríamos decir que ser una persona educada implica respetarse a uno mismo, respetar a los demás y tratarlos como desearíamos ser tratados. Este trato en la relación cuida las formas y no vulnera la dignidad ni la autoestima del otro. Las palabras claras, de cálidas y directas nos animan mutuamente.

La disposición interior y la repetición constante de estas actitudes, hace que lleguen a desarrollarse conjunta y armónicamente; así hacemos posible el crecimiento de la persona. Lo importante es la predisposición, ya que los momentos para ejercitar las cualidades respetuosas siempre los tenemos.

Todo ello nos hace pensar en dos aspectos del respeto. En primer lugar, el *respeto pasivo* que, al considerar al otro poseedor de la dignidad que le corresponde, evita cualquier situación que pudiera ser fuente de desequilibrio. Con *el respeto funciona la ley de la reciprocidad: respetar para ser respetado*. Y esta es su *vertiente activa*, que fomenta el respeto entre todas las personas y a todos los niveles, a sabiendas de que hay más aspectos que nos acercan de los que nos diferencian. El respeto debe hacerse visible y real en actitudes tales como valorar al otro sin creerse superior a nadie; escuchar y respetar aquello que el otro nos quiere comunicar; buscar el equilibrio y la comunión en nuestra palabra; intensificar nuestro apoyo al que está en una situación desfavorable, etc.

b) Responsabilidad. *La característica diferencial de la persona, del ser humano, es la responsabilidad.* Ningún otro ser del mundo es capaz de ser consciente y poder entender aquello que él mismo es, qué significan las cosas del mundo y cuál es el significado de cuanto acontece a su alrededor (Romero, 2001).

El ser humano puede reflexionar y así, intentar comprender. Pero además, puede decidir hacer algo que juzgue como bueno, como orientado a un valor. En consecuencia, podemos decir que cada ser humano es un sujeto moral.

La palabra responsabilidad, etimológicamente, expresa con claridad el significado del concepto; lo que entendemos por ser responsable. *Es responsable aquel que responde.* El ser humano, a diferencia de cualquier otro ser, puede hablar, explicar y justificar los actos que ha realizado con libertad; puede dar razón de ellos. *El ser humano es responsable porque es libre y, a su vez, la libertad humana se fundamenta en la responsabilidad moral,* es decir, en la capacidad de la persona para conocer el bien, los valores y, además poderlos vivir y practicar.

La respuesta, la justificación de los actos propios empieza por dirigirse hacia el propio sujeto. Nace y va dirigida a la propia conciencia, la cual es el juez más importante. Pero la persona responsable no es la que sólo busca justificar su vida ante sí mismo, sino que la responsabilidad le hace dirigirse hacia los demás. Una respuesta va dirigida hacia otra persona. *La responsabilidad es el punto de salida hacia los demás y hacia sus necesidades.*

Una respuesta es una reacción a un estímulo del exterior. Pero la respuesta responsable no es espontánea e incontrolada, sino que surge de un juicio valorativo; aquel que es capaz de dar respuesta, es quien no permanece indiferente, quien no queda insensible y paralizado ante las injusticias y las incongruencias del mundo: aquel quien, ante las debilidades y las necesidades, se da rápidamente para intentar equilibrar el desorden.

La respuesta responsable se da especialmente ante las necesidades de las otras personas; éste es el sentido de la mano tendida en actitud de ayuda dirigida a aquel que, en compañía, podrá superar su mal momento.

La respuesta responsable también va dirigida al mundo, a la naturaleza, a la Tierra, hasta el orbe planetario. En resumen, podemos afirmar que aquel que se

aísla en sí mismo, acaba sumido en la soledad y la tristeza. Entender la vida de una forma responsable es abrirse a los demás, es ser corresponsable con aquellos que impulsan una realidad mejor.

Algunos ámbitos de la responsabilidad (Romero, 2001):

La responsabilidad en la familia radica en la respuesta de afecto, sinceridad, compromiso y amor entre sus miembros, que proporcionan la fuerza ante las dificultades. La responsabilidad familiar se da en corresponsabilidad en las tareas domésticas y los proyectos comunes.

La responsabilidad en el trabajo consiste en considerarlo no sólo como una manera digna de ganarse la vida, sino como la respuesta de esfuerzo de cada persona a la comunidad, a la sociedad.

La responsabilidad en la vida comunitaria consiste en un ambiente en el que los miembros se sienten comprometidos con la conservación, mantenimiento e incluso embellecimiento de su barrio. Igualmente se espera una reacción rápida ante los problemas de su entorno y el de sus vecinos más cercanos. La colaboración es un punto clave para disminuir las incomprensiones y buscar mejores vías de solución.

La responsabilidad en el estudio significa que éste se considera una respuesta que nos llevará a estar preparados para un trabajo futuro, que nos permitirá contribuir a la construcción de una sociedad progresiva en calidad. Es también la respuesta a todos los seres humanos que nos precedieron en el tiempo y nos han dejado un legado cultural, del cual podemos disfrutar y que, merced a nuestra capacidad creativa, podrá continuar avanzando de forma cada vez más humana.

La responsabilidad en la diversión y en el ocio significa que es necesario conservar el control suficiente en cualquier situación. Supone compartir la alegría con los que están más solos, no degradar el medio ambiente en las excursiones y aprovechar el ocio como el mejor medio de comunicación y enriquecimiento cultural y personal.

c) Justicia. Una primera distinción básica consiste en ver cómo de la justicia se puede hablar a dos niveles: *como virtud personal* y *como característica de una sociedad*. Se puede hablar de un hombre justo y también de una sociedad justa; en este segundo caso, cuando se atribuye a la colectividad en su conjunto, la llamamos justicia política. *La sociedad justa no es sólo una sociedad de hombres justos, sino también una sociedad de instituciones y de estructuras políticas justas.*

Existe una relación entre la justicia personal y la institucional. Hombres justos impulsan la existencia de instituciones justas; instituciones justas son favorables a la maduración de la justicia personal. Y al revés: hombres injustos promueven instituciones injustas; instituciones injustas favorecen la existencia de hombres injustos.

La justicia como virtud, se manifiesta en las relaciones con los demás. Esta relación se ve justa cuando, a diferencia de la amistad o el amor, no se basa en una libre inclinación o una simpatía hacia el otro, sino en una clara noción del deber hacia el otro. La justicia como rasgo personal no significa pues, que se hace algo por apego; ni tampoco que se hace por temor a una sanción jurídica o una reprobación social. Una persona es justa cuando hace lo que es justo porque lo es.

La regla fundamental del comportamiento justo, exige que uno mismo se sitúe en el lugar del otro y que, en función de ese emplazamiento, actúe. La regla no dice en concreto que es lo que debe o no hacerse, sino que es una especie de criterio que puede servir para saber si lo que se ha hecho, se está haciendo o se hará, es justo o injusto.

Pero ¿en qué se basa la regla?: *en la dignidad de todo ser humano*. En la actualidad ya se pueden delimitar los ejes del concepto justicia. No hay duda de que elementos como la imparcialidad, el equilibrio, la rectitud, la armonía, la legalidad, etc., están incluidos en la idea de justicia. No obstante, hay uno que es

el más nuclear: *la igualdad*. Los ejes de la idea de justicia son: el concepto de igualdad y el de (igual) *dignidad de toda persona*. Una comunidad política podrá calificarse de justa, cuando se respete en todo su ámbito comunitario, la dignidad de toda persona y cuando el criterio de igualdad impere en todos los órdenes.

Dentro de esta noción de justicia como igualdad, se ha distinguido tradicionalmente entre *justicia conmutativa* y *justicia distributiva*. La primera es aquella que regula los tratos e intercambios entre los individuos (compra-venta, contratos). Para que estos intercambios y estas relaciones mutuas sean justas, el criterio que las ha de guiar es el de igualdad o equivalencia. Es decir, la justicia conmutativa se refiere al intercambio de cosas y se considera que un intercambio es justo cuando las cosas intercambiadas tienen el mismo valor. Cuando alguien piensa que ha sido estafado o maltratado, puede recurrir al juez – o a los tribunales de justicia-, quien de hecho tiene la función de arbitrar y restablecer una igualdad, bien sea haciendo pagar una multa, bien imponiendo un castigo como la prisión, etc.

En lo referente al conjunto de la sociedad, la justicia distributiva es la que tiene más implicaciones: se manifiesta en los repartos que se hacen entre varias personas. Muchos problemas surgen, precisamente a raíz de la justicia distributiva que es la que debe ser aplicada cuando se trata de repartir bienes, cargos, derechos o deberes. En la distribución de bienes se pueden utilizar básicamente tres criterios:

cada uno recibe lo mismo (igual) en tanto que ser humano (todos han de ser tratados de la misma manera, sin tener en cuenta ninguna de las particularidades que los distinguen; rico, pobre, sano, enfermo, blanco o negro);

cada uno según su capacidad o rendimiento aquí se exige un tratamiento proporcional a las capacidades y rendimiento de las acciones. En esta acepción se inspira el cálculo de los salarios, los concursos, etc.

cada uno según sus necesidades, esta fórmula tiende a disminuir los sufrimientos que resultan de la imposibilidad de los hombres de satisfacer sus necesidades fundamentales. Para que esta fórmula sea aplicable, ha de apoyarse en criterios de medida de las necesidades (alimentación, salud, educación, etc).

Con mucha frecuencia conviene que la distribución contemple más de un criterio a la vez. Normalmente el salario está en función de la competencia y la capacidad de una persona. En cambio, la distribución de las ayudas sociales que puede hacer un estado, está en correlación con las carencias de las personas y del conjunto de la familia: por otra parte, los impuestos suelen calcularse en función de los dos criterios anteriores: salario y necesidad.

La importancia que se concede a la justicia distributiva y la forma de aplicar los criterios, determina buena parte de la distinción entre las diferentes ideologías. Es obvio que no se trata de un problema que ya esté resuelto.

d) Tolerancia. El 21 de febrero de 1995, en la sede de la ONU (Nueva York), el secretario general de esta organización Boutros Boutros-Ghali, al declarar inaugurado oficialmente el Año Internacional de la Tolerancia, definió este término como *"El respeto de la diversidad a través de nuestra humanidad común": somos iguales y somos diferentes*, esta es la realidad humana. Hay que disfrutar conjuntamente de la igualdad y de las diferencias y enriquecernos mutuamente de estas diferencias. Esto es posible si sabemos crear un clima de tolerancia (Romero, 2001).

La intolerancia en oposición, invierte estos términos: marca las diferencias en aquello que tenemos de iguales e impone la igualdad en aquello en lo que pretendemos ser diferentes.

Cuando se habla en este contexto de una nueva manera de pensar, enseguida dirigimos nuestra atención a la escuela, una de las instituciones que más tiene que ver con el modelaje de las mentes humanas.

El más reciente documento de la UNESCO en materia de educación es la “Declaración de la 44ª Conferencia Internacional de la Educación”, aprobada en Ginebra el 5 de octubre de 1994, la cual define la escuela como “el lugar por excelencia donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales”. Este clima de tolerancia hay que crearlo en primer lugar en el interior de nuestras instituciones. El hecho de que a una misma escuela acudan alumnos de distintas razas, de distintas culturas, de distintas religiones, de distintas situaciones familiares y sociales, representa un enriquecimiento colectivo y nunca tiene que representar un conflicto.

Para crear un clima de tolerancia, hace falta eliminar los factores que ponen en peligro la paz y la democracia; la violencia, el racismo, la xenofobia, el nacionalismo agresivo, las violaciones de los derechos humanos, la intolerancia religiosa, el terrorismo y la creciente brecha entre países ricos y pobres, son factores que constituyen una muestra de antivalores de la tolerancia.

En un *modelo primario*, en el que los valores se consideran “absolutos”, los valores considerados deseables se imponen sin que puedan ser cuestionados. *En un segundo modelo, que podríamos llamar “relativista”,* no hay valores buenos o malos, sino que cada individuo debe escoger sus propios valores y actuar de acuerdo con ellos. *Un tercer modelo que es el cognitivo/evolutivo,* promueve la capacidad del receptor para reflexionar críticamente sobre las situaciones para llegar así a la construcción racional y autónoma de los propios valores.

Partiendo de la base de que la tolerancia es un valor que todos tenemos en mayor o menor medida, los medios de comunicación pueden favorecer su

desarrollo si se sitúan en el tercer modelo. Las diferentes maneras de pensar en los ámbitos político, económico, religioso, etc., deben ser presentados en igualdad de condiciones y siguiendo un tratamiento igualmente respetuoso. Es necesario que el receptor esté dispuesto a admitir otras maneras de pensar o de actuar igualmente respetables y que, respetando la libertad de cada uno, puede llegarse a compartir unos determinados valores universales.

e) Aprecio a la diversidad de género

La diversidad de género se plantea como una estrategia útil para favorecer la aplicación del principio de igualdad entre mujeres y varones en el mercado laboral. También se ofrece como un criterio válido para optimizar los recursos humanos disponibles en profesiones directivas. A diferencia de otras estrategias potenciadoras de la igualdad de oportunidades, que han sido aplicadas en el ámbito político o social (sistema de cuotas, representación paritaria, etc.), la diversidad de género aúna criterios humanitarios basados en los derechos de ciudadanía de las mujeres con argumentos maximalistas referidos al valor añadido que esta estrategia puede aportar, en la actualidad, a las organizaciones laborales. A partir de estos presupuestos, se desarrollan en la actualidad, metodologías de trabajo en cuanto a la diversidad de género, a través de un modelo operativo para analizar los posibles ajustes-desajustes entre la diversidad de género particular que requiere un determinado puesto de trabajo y la que realmente existe en dicha organización. Se proponen, además, medidas de acción específicas para atenuar los desajustes y para atajar las barreras obstaculizadoras en la vida profesional de las mujeres (Barberá, 2005).

f) Aprecio por la diversidad cultural y étnica.

Al igual que la diversidad genética o de especies, algunos atributos de las culturas humanas (por ejemplo, el nomadismo o la rotación de los cultivos) representan "soluciones" a los problemas de la supervivencia en determinados

ambientes. Además, al igual que otros aspectos de la biodiversidad, la diversidad cultural ayuda a las personas a adaptarse a la variación del entorno.

La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana.

¿Qué es la cultura y qué elementos la expresan?

Cultura material: Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.) Este aspecto de la cultura está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural.

Cultura como saber tradicional: Está muy relacionado con el anterior, ya que también representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.).

Cultura como instituciones y organización social: Este aspecto de la cultura no depende del entorno natural, y se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, por ejemplo).

Cultura como visión del mundo: Este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores

de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos» (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto a «caos» o espacio y materia amorfos).

Cultura como prácticas comunicativas: Este es quizá el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

Usualmente se asume que cada etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintivas. De ahí que –por ejemplo, para efectos de planeación educativa- se da por sentado muy frecuentemente que, al atender las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica. Se ha mencionado que las fronteras lingüísticas y culturales no son coextensivas, por lo que no es posible predicar la existencia de entidades étnicas a partir de agrupamientos lingüísticos o culturales objetivamente discernibles. De hecho, el interés antropológico por la etnicidad surgió de la percepción de que la identidad social (étnica) de algunos grupos no coincidía con la variación cultural observable. Es decir, las categorías lingüísticas y culturales establecidas por los analistas sociales no siempre son significativas para la autopercepción de los individuos como pertenecientes a un grupo social determinado.

Las identidades étnicas en Latinoamérica no necesariamente coinciden con la variación cultural o lingüística. Así, encontramos grupos étnicos dentro de un mismo grupo lingüístico (*mayas* y *yaquis* en el norte de México) o un solo grupo étnico con lenguas distintas (*popolucas* hablantes de *zoque* o *mixe* en el Golfo de México). Esta situación se acentúa si tomamos en cuenta la discrepancia entre los

términos nativos para autodenominarse y los nombres que les han sido impuestos por las sociedades nacionales. Así por ejemplo, entre los *zapotecos* del sur de México existen varios nombres en su lengua para designar a diversos grupos hablantes de *zapoteco*, en tanto que en español se les designa con un solo nombre. Siguiendo con este ejemplo, vale la pena recordar que la diferenciación lingüística de lo que llamamos «*zapoteco*» es semejante a la del «romance», esto es, la diferencia entre los «dialectos» del *zapoteco* es comparable a la que existe entre las «lenguas» romances (CDI PNUD, 2003).

g) Aprecio por la diversidad lingüística

En el mundo se hablan alrededor de 6 mil lenguas, pero solo el 1% de ellas son lenguas oficiales en alguno de los cerca de 200 países que existen actualmente. Alrededor del 3% son habladas por más de un millón de personas, mientras que cerca del 90% tienen menos de 100 mil habitantes. Estas cifras nos muestran que la coexistencia de muchas lenguas minoritarias junto a una mayoritaria, tal como ocurre en México, es lo común en casi todo el mundo.

La diversidad lingüística en México

México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo, no solo por la cantidad de lenguas originarias que aquí se hablan, sino por la variedad de sonidos, estructuras gramaticales y formas de ver el mundo en ellas contenidas.

Además, esta gran cantidad de lenguas son habladas por más de 10 millones de mexicanos el mayor contingente indígena del continente americano.

Las lenguas indígenas mexicanas

Las lenguas indígenas, como todas, forman un sistema lógico completo, resultado de años de creación cultural colectiva, que permite a sus hablantes

expresar y transmitir, por escrito u oralmente, cualquier idea, sentimiento o percepción de una manera particular.

También son similares al resto en tanto tienen variación dialectal; es decir, diferencias de una región a otra. En el caso de algunas lenguas (como el zapoteco, o el mixteco), estas variaciones son tan amplias que sus habitantes pueden llegar a no entenderse de una región a otra, por ello generalmente se les considera no como una sola lengua sino como varias.

Los nombres de las lenguas indígenas

Los nombres con los que han sido conocidas las lenguas indígenas históricamente no son, en su mayoría, las formas con las que sus habitantes las llaman ni con las que se identifican; se trata más bien de nombres impuestos y a veces con significados despectivos.

Lenguas nacionales de México

Si bien no está establecido en la Constitución, el Español es la lengua oficial de México. También es la lengua mayoritaria pues casi todos los mexicanos la hablan, incluido el 80% de la población que habla alguna lengua indígena.

Las lenguas indígenas son minoritarias por el número de habitantes y también porque no gozan de los mismos derechos que el Español aunque, desde marzo de 2003, son reconocidas en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas como lenguas nacionales.

El multilingüismo en el México contemporáneo

Conocer una lengua distinta de la materna es una herramienta que amplía nuestras posibilidades de comunicación y una ventana que permite asomarnos a formas distintas de entender y expresar el mundo.

La mayoría de los indígenas tiene la riqueza de conocer al menos dos lenguas distintas, la materna y el español, además de otras lenguas o variantes de su región y, en el caso de algunos migrantes, el inglés.

La población indígena, eminentemente rural, ha estado inmersa en la dinámica de migración que ha caracterizado al campo en las últimas décadas. Muchos de los idiomas son hablados en diversas partes del territorio nacional y de los Estados Unidos de Norteamérica (CDI PNUD, 2003).

LOS DILEMAS MORALES: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CONSTRUCTIVISTA Y COGNOSCITIVISTA DE VALORES

1.5. EL MÉTODO DE LOS DILEMAS MORALES

1.5.1. El contexto de los dilemas morales.

La utilización de dilemas morales para el aprendizaje en la vida moral y la reflexión ética, encamina al alumno en la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en el que se vive.

El uso de dilemas, cuya piedra angular no es más que el reconocimiento en el que “el otro”, de la capacidad de la “palabra”, del “diálogo”, puede llegar a ser, si no el paradigma –sería demasiado pretensioso-, sí, al menos, una clara ejemplificación de cómo los alumnos, convertidos en sujetos activos, construyen su propio aprendizaje en la medida en que interactúan con el medio y tratan de comprenderlo (Kohlberg, 1981).

El uso de los dilemas nos lleva a entender a los alumnos como agentes activos de su propio aprendizaje, al tiempo que los consideramos insertos en un medio social determinado.

La actividad mental constructivista del alumnado es, en la perspectiva curricular del nuevo sistema educativo, el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es un proceso que implica la totalidad de estudiantes: no sólo sus conocimientos previos, sino también sus actitudes, expectativas y motivaciones, las cuales juegan un papel de primer orden.

Desde esta perspectiva constructivista, los dilemas rompen con la tradicional confrontación entre “métodos de enseñanza centrados en los alumnos (activos, abiertos, progresistas, liberales, etc.) y métodos de enseñanza centrados en el profesor (receptivos, cerrados, expositivos, tradicionales, etc.) por entender que esta confrontación, tal como ha sido planteada enmascara el verdadero problema del aprendizaje.

Con la adecuada utilización de los dilemas, se puede ajustar, de una parte, la actividad constructiva del alumnado y, de otra, la ayuda o guía del profesor que trata de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad.

El uso de dilemas morales son de gran ayuda para asegurar un aprendizaje significativo, tanto porque pone al descubierto la estructura lógica y psicológica del área, al garantizar la funcionalidad de lo aprendido: que el alumnado pueda utilizar los conocimientos adquiridos cuando los necesite.

Los dilemas morales resultarán significativos en la medida que, aquello que se haya aprendido, pueda ser utilizado de una manera efectiva, en una situación concreta, para resolver un problema determinado (De Vries y Zan, 1994).

1.5.2. Qué es un dilema moral

El dilema moral es el relato de una situación (*hipotética o real*), que presentan un conflicto cognitivo de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él.

El uso de dilemas, cuya piedra angular no es más que el reconocimiento en el otro de la capacidad de la “palabra”, del “diálogo”, puede convertirse en una ejemplificación de cómo los alumnos, convertidos en sujetos activos, construyen su propio aprendizaje en la medida en que interactúan con el medio y tratan de comprenderlo. Con la adecuada utilización de los dilemas, se puede ajustar de una parte, la actividad constructiva del alumnado y de otra, la ayuda (o guía) del profesor que trata de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad.

El sujeto(s) a los que se le(s) presenta el dilema, debe(n) decidir cuál es la solución correcta y justificarla mediante un razonamiento moral. Tras la reflexión individual del caso, se realiza una puesta en común en las distintas soluciones aportadas con su correspondiente discusión. Los dilemas pretenden crear un conflicto cognitivo de valores, para lo cual hay que dejar muy clara la contraposición entre los valores en juego (Kohlberg, 1981).

1.5.3. Tipos de dilemas morales

Los dilemas a utilizar pueden ser (Kohlberg, 1981):

Hipotéticos: son aquellos que no han sido extraídos de la vida real; se pueden obtener de la literatura, el cine o la propia imaginación de quien los elabora. Precisamente los dilemas más utilizados son los hipotéticos confeccionados por la escuela de Kohlberg como instrumento de diagnóstico e intervención psicológica encaminada a la consecución del desarrollo moral. Favorecen el razonamiento como habilidad discursiva. Plantea problemas de ámbito teórico y abstracto que pueden tener el mismo interés que los tomados de la vida real.

Reales: sacados de la vida cotidiana y sus problemas, tal y como se refleja en los distintos medios de comunicación, y en hechos reales que acontecen a nuestro alrededor. Suelen motivar bastante, ya que plantean situaciones muy próximas a ellos. Los temas a utilizar deben ser de la actualidad tanto próxima como mundial (problemas de libertad, sexo, conciencia personal...). Es muy importante no proyectarnos nosotros como profesores y olvidar o no detectar lo que interesa a nuestros estudiantes.

1.5.4. Principios básicos para la utilización de dilemas morales

Para el uso de los dilemas, se deben considerar algunos principios básicos concernientes al currículo:

Partir del nivel de desarrollo del alumnado. Reconocer el nivel de competencia cognitiva del alumnado, así como los conocimientos que haya construido con anterioridad.

Construir aprendizajes significativos. El alumno debe fungir como el constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos de aprendizaje y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; construye porque así lo desea, porque realmente está interesado en ello. El uso de dilemas morales es de gran ayuda para asegurar un aprendizaje significativo, porque pone al descubierto la estructura lógica y psicológica al garantizar la funcionalidad de lo aprendido, lo cual implica que el alumnado podrá utilizar los conocimientos adquiridos cada vez que los necesite.

Los dilemas resultarán significativos en la medida que, aquello que se haya aprendido, pueda ser utilizado de manera efectiva en una situación concreta y para resolver un problema específico.

Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento, para ello deberemos proponer a los alumnos dilemas cuyos contenidos, no estén

excesivamente alejados o próximos a su capacidad. De este equilibrio surgirá el nuevo aprendizaje que llevará el reequilibrio, derivado de un continuo proceso de retroalimentación.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumnado. Pero esta disposición constructiva, no puede aparecer como una actividad individual, sino como parte de una acción interpersonal, él es, sólo uno de los polos, el otro es el profesor.

1.5.5. Condicionantes para que los dilemas morales resulten significativos

Las condiciones para que los dilemas resulten significativos son (Kohlberg, citado por Cantillo y Dominguez, 1995):

Que el material que el alumnado ha de aprender sea potencialmente significativo tanto lógicamente, como psicológicamente.

Que el alumnado disponga de los conocimientos previos pertinentes.

Que se dé una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos, es decir, que contemos con las condiciones que favorezcan la motivación y participación de los alumnos.

1.5.6. Limitantes de los dilemas morales

Los dilemas morales constituyen un medio de utilidad para la mejor formación moral en cuanto que generan un diálogo en el que no se prejuzga de manera dogmática ninguna posición, educan en el razonamiento moral y en el sentido de la responsabilidad y la solidaridad.

No obstante, algunas limitantes que se puede presentar la utilización de los dilemas morales desde la perspectiva constructivista son las siguientes:

Requieren de un mayor tiempo para su desarrollo

Pueden provocar en el alumnado cierta inhibición ante la exigencia de su participación

Pueden provocar aprendizajes inconexos entre el alumnado.

Para efectos de este estudio, nos avocaremos específicamente a los primeros (hipotéticos), ya que éstos hacen referencia a situaciones imaginarias, mismas que pueden ser representadas por la televisión o el cine de ficción ya que de ahí, podemos retomar el proceso de recepción crítica del alumnado.

Alcances de los dilemas morales.

La discusión de los dilemas morales intenta crear conflictos sociocognitivos en los que el alumno es obligado a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral y hacia posturas más autónomas basadas en principios más universales.

1.5.7. Los objetivos de los dilemas morales

Objetivos generales de los dilemas morales

Impulsar y favorecer el desarrollo y crecimiento moral del alumno, en aspectos cognitivos, actitudinales y conductuales.

Potenciar el desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor.

Ayudar a tomar conciencia de los principales problemas éticos de nuestra sociedad.

Crear conflictos cognitivos con el fin de fomentar el diálogo interno del alumnado consigo mismo y con los demás, de modo que sea posible desarrollar

un razonamiento coherente que facilite la comprensión de los problemas y la adopción de posturas ante ellos.

Posibilitar el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia, estimulando su capacidad de adoptar nuevas perspectivas y asumir roles diferentes.

Objetivos específicos

Desarrollar el autoconocimiento

Desarrollar la capacidad empática (ponerse en lugar del otro), de sentir lo que los demás sienten; la capacidad de adoptar perspectivas sociales distintas o el conocimiento de los demás, lo que piensan y el rol social que desempeñan.

Desarrollar las capacidades de diálogo para la construcción de situaciones dialógicas lo más óptimas y eficaces posibles, para provocar el desarrollo del juicio moral.

Desarrollar las capacidades y conocimientos que permitan comprometerse a través del diálogo con la realidad concreta, para que pueda analizar y criticar de forma autónoma los aspectos de su sociedad que considere censurables.

1.5.8. El dilema moral como una herramienta para el desarrollo cognitivo y emocional

En numerosos estudios, *Kohlberg (Kohlberg, 1981)* ha evaluado el razonamiento moral de niños y adultos, exponiéndolos a dilemas morales o situaciones hipotéticas; o sea que la persona debe tomar una decisión difícil. Se pregunta a los sujetos qué debe hacer una persona que se encuentre en un dilema y por qué. En estas situaciones no existe una respuesta obvia; ninguna acción dará una solución completa.

El desarrollo del razonamiento moral puede ser relacionado con el desarrollo cognoscitivo y con el emocional. La empatía y en particular las operaciones formales, juegan un papel primordial en el paso por las etapas y niveles de *Kohlberg*. Como hemos visto, el pensamiento abstracto adquiere cada vez mayor importancia en las etapas superiores, conforme los niños pasan de tomar decisiones que se basan en reglas absolutas (aunque en algunos casos abstractas) a tomar decisiones sustentadas en principios como la justicia y la clemencia. La capacidad de comprender el punto de vista de los demás y de imaginar opciones alternativas para las leyes y las reglas, también se consideran como juicios propios.

Es claro que la capacidad de razonar de acuerdo con un nivel superior no significa que la gente actuará siempre en concordancia con sus principios. La controversia sobre la teoría de Kohlberg y sobre lo que puede decirnos de los juicios y del comportamiento moral aún es vigente.

Algunos educadores opinan que las escuelas deben ayudar a los estudiantes para que desarrollen un nivel superior de razonamiento moral. Las discusiones en clase sobre los dilemas morales, similares a las que *Kohlberg* utilizaba para analizar el razonamiento moral, es uno de los métodos para lograr esto. Los dilemas más propios para discutirse son los que surgen o que pueden surgir en la clase.

Durante la discusión de dilemas morales, los estudiantes se enfrentan a objeciones de otros compañeros de clase, lo cual ocasiona un desequilibrio y les hace analizar su propio razonamiento; de esta manera, pueden ser ayudados a ver varios aspectos de un problema. Una perspectiva más amplia sobre un problema particular puede ayudarlos a que su razonamiento se vuelva más especulativo (Kohlberg, 1981).

1.5.9. La pertinencia de los dilemas morales en infantes

En el marco del constructivismo, Piaget se sintió interesado desde su juventud por la formación y desarrollo de la conducta moral; y su aportación más importante en este ámbito fue la distinción entre una “*moral convencional*” y una “*moral racional*” (Piaget, 1973).

La *moral convencional* es aquella cuyas normas vienen dadas por las costumbres en uso, la tradición, o en definitiva, un contexto sociocultural determinado. Se justifican apelando a una autoridad externa al individuo o a lo que los otros dicen que es correcto.

La *moral racional* es aquella cuyas normas sólo son aceptadas por el individuo tras la reflexión. Las compara con otras y las prefiere porque puede justificarlas racionalmente. Son menos vulnerables al paso del tiempo que las normas convencionales.

La psicología constructivista tuvo un objetivo concreto en el ámbito de lo moral: llegar a conocer cómo los sujetos adquieren principios universales que les sirven de marco general a la reflexión moral. Es decir, cómo se puede pasar de una moral convencional (heterónoma) a una moral racional (autónoma).

El planteamiento de Piaget y también de Kohlberg comienza por rechazar posturas tanto sociologistas (Durkheim), como conductistas o psicoanalíticas. Los principios morales no proceden de la interiorización de reglas externas, cualquiera que pueda ser este proceso de interiorización. *Los principios morales son estructuras que nacen de la interacción entre el sujeto y los demás.*

Piaget afirma que existe en el ser humano “algo” semejante a lo que *Kant* llamó “conciencia moral”, capaz de regular la conducta independientemente de la costumbre o la convención. Pero el funcionamiento de esta conciencia moral autónoma requiere un proceso de maduración, un desarrollo de las estructuras

morales desde posiciones convencionales a posiciones racionales, y que será siempre concomitante con el desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo, tales como captación de relaciones lógicas y de conexiones causales (Cantillo y Domínguez, 1995).

De esta forma, la psicología moral cognitiva (Piaget-Kohlberg) defiende el componente básico cognitivo estructural del desarrollo moral: el juicio moral, *entendiendo por juicio moral la solución razonada que da un sujeto ante un dilema y en la que hay que distinguir el contenido o solución en sí, y la forma o razonamiento moral con el que la justifica.*

Piaget establece tres etapas del desarrollo del juicio moral:

- *Heteronomía*: presión moral del adulto del cual toma acríticamente las normas.
- *Fase intermedia*: la inteligencia generaliza la norma, pero esta norma no es producto de la conciencia sino que sigue siendo impuesta por el exterior, familia, grupo, sociedad.
- *Autonomía*: la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior que le permite juzgar y asumir las normas como propias. Es el individuo el que libremente se marca los deberes o normas.

El juicio moral evoluciona progresivamente hacia la autonomía cuando se produce el tránsito de egocentrismo a la descentración, adquiriéndose la capacidad de considerar otros puntos de vista distintos del propio. En esta idea central de la psicología *piagetana*, se apoyará la hipótesis de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral, objetivo que se persigue con la discusión de dilemas.

La discusión de dilemas morales es un recurso didáctico presentado por Kohlberg (1975) en su teoría del desarrollo moral. Este psicólogo norteamericano adapta el desarrollo por estadios de Piaget al juicio moral. El juicio moral es la

solución razonada que da un sujeto ante un dilema presentado y en el que hay que distinguir el contenido o solución en sí, y la forma o razonamiento moral con el que la justifica (Cantillo y Domínguez, 1995).

Según Kohlberg, el desarrollo intelectual y el desarrollo de la perspectiva social son condiciones necesarias pero no suficientes del desarrollo moral; se requiere, además una educación moral. Y esta se basa en dos principios:

Principio del conflicto cognitivo como catalizador para el desarrollo moral. Sólo ante situaciones problemáticas en las que hay que decidir entre dos valores enfrentados, y por tanto es difícil tomar una decisión respecto a la acción, el razonamiento moral se pone en marcha.

Principio de la hipótesis más uno, según el cual en la discusión de dilemas los individuos de estadios más altos pueden influir en los de estadios más bajos, favoreciendo su desarrollo. Sin embargo, para que se produzca este efecto, la diferencia de nivel no debe ser muy grande. (Es imprescindible que la discusión se desarrolle entre iguales y en un clima distendido).

Kohlberg (1981), considera que el desarrollo del juicio o del razonamiento moral (serían sinónimos), pasa por tres niveles que veremos a continuación, con dos estadios correspondientes a cada nivel.

Nivel 1: *Razonamiento moral preconventional*, en que los juicios se basan únicamente en las necesidades y percepciones propias de la persona; es decir, son juicios basados en necesidades personales y en reglas impuestas por los demás.

Etapa 1. Orientación castigo-obediencia. Las reglas se obedecen para evitar el castigo. Las acciones buenas o malas son determinadas por sus consecuencias físicas.

Etapa 2. Orientación hacia la recompensa personal. Las necesidades personales determinan lo que es bueno y lo que es malo. Los favores se regresan siguiendo el principio de: “Tú me invitas de tu helado y yo te invito del mío.

Nivel 2: *Razonamiento moral convencional*, donde se toman en cuenta las expectativas de la sociedad y la ley. El juicio se basa en la aprobación de los demás, en las expectativas familiares, los valores tradicionales, las leyes de la sociedad y la lealtad al país.

Etapa 3. Orientación “qué buen niño-qué linda niña”. Bueno significa “lindo”. Está determinado por lo que gusta, ayuda o aprueban los demás.

Etapa 4. Orientación hacia la ley y el orden. Las leyes son absolutas. Debe respetarse la autoridad y el orden social debe ser mantenido.

Nivel 3: *Razonamiento moral posconvencional*, cuando los juicios se basan en principios abstractos y más personales, que no son necesariamente definidos por las leyes de la sociedad.

Etapa 5. Orientación hacia el contrato social.

Lo bueno está determinado por los estándares impuestos por la sociedad sobre los derechos individuales. Esta es una moralidad semejante a la contemplada por la Constitución.

Etapa 6. Orientación hacia los principios étnicos universales.

Lo bueno y lo justo es materia de conciencia individual e implica conceptos abstractos de justicia, de dignidad humana, de igualdad.

Según esta teoría de los niveles, sólo los individuos que llegan al nivel postconvencional alcanzan la verdadera y plena autonomía moral. Los estudios de *Piaget* sobre el desarrollo moral no llegaron a conclusiones tan drásticas, y después de haber trabajado con niños de 6 a 14 años, afirmarí que la moral

autónoma se iniciaba hacia los 10 o 12 años. Ambos resultados son difíciles de comparar, pues proceden de constructos teóricos diferentes. Mientras *Kohlberg* (1981), considera los estadios como formas progresivas de razonamiento moral, por las que los individuos van ascendiendo sin que puedan pertenecer a dos estadios a la vez, *Piaget* habla de tendencias, de formas predominantes de considerar los problemas morales, pero no implica que no se puedan considerar de otra forma (Cantillo y Domínguez, 1995).

El hecho de que *Kohlberg* no encontrara individuos que respondieran permanentemente a un estadio 6, y el hecho de que muchos de los sujetos entrevistados hicieran juicios que correspondían a estadios diferentes, incluso frente a un mismo dilema, suscitó numerosas críticas, así como la revisión del sistema por parte del propio autor. Como nos dice Pérez Delgado (citado por Cantillo y Domínguez (1995), las críticas a Piaget se refieren a su concepción de las normas, a la relación que establece entre inteligencia y moralidad, a la función que atribuye a la autoridad y a la relación entre iguales en el proceso de desarrollo moral, a la infravaloración del influjo del estatus social de los sujetos, a la *minusvaloración* de las etapas heterónomas en el proceso evolutivo del juicio moral y a la relación precisa que establece entre las edades cronológicas de los niños y su capacidad de juzgar moralmente. En el nivel de la psicología básica, puntualiza Pérez Delgado, la crítica más dura se refiere al enfoque evolutivo planteado en estadios unidireccionales e irreversibles.

Del mismo modo, la crítica específica al planteamiento de *Kohlberg* va dirigida en un sentido muy parecido. Por una parte el carácter cognitivista de su teoría, que puede descuidar otros aspectos como los motivacionales; por otra parte, la naturaleza de los niveles y estadios del desarrollo del razonamiento moral: ¿son de naturaleza cuantitativa o cualitativa? ¿son dimensiones continuas o discretas? Y, sobre todo, su pretensión transcultural.

A pesar de ello, hemos de valorar estas aportaciones como positivas para el método concreto de la educación moral que proponen. Es evidente que se da una evolución en el juicio moral, y sea de forma progresiva o sometida a regresiones, mediante tendencias o estadios, por un proceso de maduración psicológica o dependiendo de otros factores, lo cierto es que vale la pena impulsar su evolución y desarrollo, y si a ello debe dedicarse la educación moral, la utilización de los dilemas será un instrumento adecuado.

Según las teorías de *Piaget* y *Kohlberg*, los niños pueden razonar moralmente, de manera autónoma, hasta los 12 años aproximadamente. Se supone que hasta esa edad han de limitarse a recibir formación moral mediante la adquisición de determinados valores y normas que han de aceptar y aprender con la ayuda del educador. Hasta esta edad, por tanto, los dilemas morales estarían desaconsejados como material educativo, ya que estarían exigiendo a los niños un tipo de operaciones para las cuales no están preparados ni lógicamente ni moralmente.

Sin duda esto supone por una parte, una consideración quizá demasiado estricta de las posibilidades, límites y virtualidades de cada etapa o estadio del desarrollo madurativo en los niños, y por otra, una visión limitada de las posibilidades del dilema como instrumento de la educación moral.

Hay aspectos de la aportación de *Piaget* que son de incuestionable valor; por ejemplo la distinción entre moral convencional y moral derivada de un código racional, o el tránsito que se produce en el individuo del egocentrismo a la descentración, de lo subjetivo a lo objetivo. El juicio moral evoluciona positivamente cuando progresa en este sentido: sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro, pasa de atribuir su punto de vistas a los otros, a considerar otros puntos de vista distintos del suyo.

En este mismo sentido, hemos visto que *Kohlberg* defiende que en el desarrollo moral el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que

construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. *Kohlberg* pretende, asimismo, mostrar la universalidad de estas estructuras, por las que atraviesa el razonamiento moral.

Por otro lado, tanto *Piaget* como *Kohlberg* parten del supuesto de que para alcanzar un determinado estadio moral es condición necesaria tener ya un estadio lógico de igual o superior nivel. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral. De este modo, sólo se puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas, si el sujeto se encuentra en el estadio de operaciones formales. Y sólo cuando esto se produce será posible un razonamiento moral que pueda ponerse en la perspectiva del otro o asumir el papel del otro.

Con ello *Kohlberg* sostiene que los niños empiezan por concebir las reglas como algo dependiente de la autoridad externa; más tarde perciben tales reglas como instrumentos para obtener recompensas y satisfacción de sus necesidades; después como medios para la obtención de la aprobación y la estima social; posteriormente como soportes de algún orden ideal y, finalmente, como articulaciones de principios sociales necesarios para vivir en unión de otras personas.

Sin duda, todo esto viene a poner claramente de manifiesto dos cosas fundamentales ya comentadas:

- El desarrollo, en conexión con el medio de estructuras universales que permiten la evolución de una moral convencional y heterónoma a otra racional y autónoma.
- La relación e interdependencia existente entre el desarrollo del pensamiento y el desarrollo moral.

Cómo se realiza el desarrollo mencionado, es algo que suscita críticas y discrepancias. De hecho, una de las cuestiones que *Piaget* no consideró

suficientemente si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la puedan bloquear o acelerar como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela.

Por ello, frente a esa concepción tan estratificada y cerrada que presentan *Piaget y Kohlberg*, surgen otras opciones y planteamientos que pretenden explicar el crecimiento moral de una manera más integradora y más acorde con el papel que puede jugar la interacción con el medio, en condiciones adecuadas que posibiliten la vivencia y la reflexión personal dentro de un marco de diálogo y búsqueda cooperativa (Cantillo y Domínguez, 1995).

Dentro del enfoque cognitivo/evolutivo, *Elliot Turiel (2002)* afirma que los niños pequeños son capaces de juzgar su propia conducta y la de otros, valorándola negativamente cuando va en contra de un principio elemental de justicia. Por lo tanto, para los niños pequeños “lo bueno” y “lo malo” no se definen exclusivamente por referencia al premio o castigo que reciben del adulto (autoridad externa).

Tanto *Elliot Turiel (2002)* como *William Damon (1990)* insisten en que de la interacción infantil surgen principios de justicia y reciprocidad, desde edades muy anteriores a las que propone *Piaget y Kohlberg*; y es con estos principios con los que los individuos irán formando las bases de su autonomía moral.

Desde estas consideraciones, el trabajar dilemas con niños no sólo sería posible, sino conveniente –siempre elaborados con un lenguaje adecuado para la formación de juicios y el desarrollo de una moral autónoma-. Muy diferente sería la pretensión de obtener de niños pequeños juicios generales propios de una moral postconvencional, los cuales requieren el soporte de las estructuras cognitivas de una edad adulta.

Del mismo modo, *Matthew Lipman* (2003), no estaría de acuerdo en que la reflexión ética sólo sea posible a partir de una determinada edad –los 12 años– porque parte de la base de que cualquier edad es buena para hacer esta reflexión. Más aún, insiste precisamente en que es necesario comenzar esta reflexión a edades tempranas, para desarrollar de ese modo capacidades y destrezas que luego es más difícil lograr.

El niño puede pensar y es capaz de hacer filosofía, quizá más y con más apremio que en cualquier otra edad, porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él le hace cuestionárselo todo. Lógicamente hace filosofía a su nivel, con su lenguaje, y busca respuestas válidas para él en ese momento. Carece del rigor y de los instrumentos cognitivos propios de edades superiores, pero es capaz de pensar y de extraer sus propias conclusiones. Cómo si no, va a construirse un mundo con sentido.

La teoría de *Lipman* no concuerda con la férrea concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas estandarizadas y claramente fijadas para individuos y edades. Tales etapas, según entienden algunos contemporáneos, no permiten entender la variabilidad existente entre los individuos, tanto en el sentido horizontal como vertical. En este sentido, el concepto de maduración no se hace depender tanto y tan exclusivamente del pautado e inflexible desarrollo físico, sino que se entiende en íntima conexión con el desarrollo social en un medio determinado.

Bajo este punto de vista, como es lógico, no sería necesario ni conveniente esperar a una edad avanzada para obtener del sujeto una reflexión moral.

La meta de la educación, de acuerdo a *Lipman* (2003), es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su

propio conjunto de creencias acerca de él: No podemos esperar que los niños se respeten por sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar la manera óptima las capacidades creativas e intelectuales con que están dotados.

Es en este contexto de las capacidades creativas y de hábitos mentales críticos dirigidos al sector infantil, es que el dilema moral tiene perfecta cabida y es de gran utilidad. Ya que a partir de él, el niño@ Tiene la capacidad de posibilitar un debate esclarecedor que permita desarrollar unas habilidades de razonamiento y establecer y afianzar criterios válidos para desarrollar un juicio (el moral).

El diálogo que se genera en el aula al trabajar con dilemas morales tiene valor en sí mismo, ya que se visualiza como generador y dinamizador de un debate, desarrollando de esta manera habilidades cognitivas y afectivas que permiten al educando, el progreso de su razonamiento moral y la creación, modificación o clarificación de sus propias actitudes y conductas.

La presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral y educativo (Lipman, 2003).



CAPÍTULO II. EDUCACIÓN PREESCOLAR: HACIA UNA MORALIDAD AUTÓNOMA DEL NIÑO

EDUCACIÓN PREESCOLAR: ORÍGENES Y DESARROLLO

2.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

2.1.1. Origen y desarrollo.

Desde la época romana, las personas que constituyen las primeras figuras de lo que será la función especializada diferente a la de los padres para influir sobre el menor, muestran la ambigüedad de la mezcla entre; la continuidad de la relación maternal/afectiva de la nodriza y la severidad más propia del padre, pues su misión es la de sustituir o prolongar un modelo educativo, según se mire a ambos. Deben cuidar a los menores, tener estrechas relaciones afectivas con ellos, al mismo tiempo que van templando el carácter (Sacristán, 2003).

El considerar la primera enseñanza como si fuera la continuidad de maternidad y la creencia de que es beneficioso para los alumnos tratarlos con actitudes maternas derivan, seguramente, del asentamiento del modelo de madre de la clase media en el siglo XIX (Steedman citado por Sacristán, 2003).

Steedman afirma que “a principios del siglo XIX la mayoría de los profesores de niños aún son varones; el papel de la mujer en la enseñanza se limitaba al de la esposa, hija o hermana del maestro. Es en el primer tercio del siglo XX cuando tiene lugar la *feminización* del profesorado de niños pequeños, lo cual contribuye definitivamente a afianzar al estilo maternal más blando en la enseñanza”. Lo cierto es que la prolongación del modelo maternal que se instaló como principio de la educación buena en el discurso pedagógico (dando al trabajo de los profesores y profesoras un carácter asistencial) y las actitudes favorables a un trato más afectuoso, que tienden a caracterizar a la práctica de la primera enseñanza, han supuesto una aportación definitiva para la consideración del alumno como sujeto.

A principios del siglo XIX, cuando la filosofía educacional de John Dewey estaba en su apogeo, muchos educadores concentraron sus esfuerzos en el *desarrollo social y emocional del niño*. El énfasis se puso en alentar en cada niño el ajuste personal y el sentido de la responsabilidad social y emocional del niño en una sociedad democrática. La popularidad de esta orientación finalmente declinó, en parte por los excesos de aquellos que no la comprendieron debidamente, pero también a causa de la evolución natural e inevitable de las tendencias académicas (Biber, 1992).

Algunas décadas más tarde, el descontento gradual en el enfoque sobre el niño como un todo se convirtió en una impugnación intensa y directa del concepto. Esto no fue resultado de un nuevo conocimiento sobre el desarrollo del niño ni de mejores percepciones de lo que constituye una buena educación, sino que obedeció a eventos históricos los cuales tuvieron poco que ver con la naturaleza intrínseca de los niños. Específicamente, las actitudes americanas respecto a la educación fueron seriamente sacudidas por el lanzamiento del *Sputnik*. Este acontecimiento fue interpretado por muchos como una prueba vergonzosa de que la educación soviética era más rigurosa y efectiva que la americana. Después de todo, los rusos estaban entrenando a sus hijos en las matemáticas, las ciencias y la ingeniería, mientras los americanos entrenaban a los suyos a pintar con los dedos.

El retorno y la glorificación de la lectura, la escritura y la aritmética, se convirtió en un clamor general. La preocupación sobre el ajuste del niño como un todo integrado en consecuencia, cedió el paso a una intensa concentración en el desarrollo cognoscitivo (Biber, 1992).

Este énfasis en lo cognoscitivo se unió de inmediato con un ambientalismo fácil y exagerado, al cual algunos denominaron “la mística ambientalista”. Esta doctrina que pasó por todo México en los años 60s y 70s, prometía que con sólo

mínimas intervenciones ambientales resultarían mejoramientos robustos en el funcionamiento intelectual.

El ethos tecnológico de América, también contribuyó a la filosofía educacional de los años posteriores al *Sputnik*. Se desarrolló la actitud de que había algo equivocado en los niños de América. Si algo andaba mal debería eliminárselo con la tecnología adecuada. Era un paso corto entre esta creencia y el descubrimiento de las máquinas de escribir parlantes y una variedad de juguetes que “enseñan”. El trabajo real de los niños propiamente dicho, el juego libre, llegó a ser sospechoso. En su lugar, se argumentó que si sólo lo sometiéramos a cierta disciplina con componentes educativos, nuestros niños podrían entrar a la tierra prometida de la intelectualidad.

El enfoque que consideraba al niño como un sistema cognoscitivo pereció para los 80 y encontramos un enfoque de sistemas diferenciados en los que el desarrollo cognoscitivo se encuentra en estrecha relación con otros subsistemas del desarrollo, incluyendo el físico, el emocional y el social. Esta conciencia materializó en el programa Hedstart, donde la meta nunca ha sido construir mayor inteligencia en los niños intelectualmente inadecuados, sino ayudar a los niños a utilizar óptimamente la inteligencia que poseen. Esto se logra no sólo a través de un entrenamiento intelectual sino alentando el desarrollo de una buena imagen de sí mismo, con actitudes positivas hacia los demás, y con razones para autoactualizarse en la vida (Biber, 1992).

2.1.2. La educación preescolar en México

El Nivel Preescolar ha contado con diversos programas, desde sus inicios han respondido a los enfoques que emanan del Artículo 3° Constitucional con carácter social, nacional y democrático, que promueven el desarrollo integral del individuo. La metodología utilizada ha evolucionado de tal manera, que los marcos teóricos y

los principios básicos, responden cada vez más al momento histórico y pedagógico que le acompañan.

Esta evolución ha sido un proceso durante el cual el programa se ha ido modificando hasta llegar a la más reciente reforma del 2004. El motivo de dichas transformaciones fue la de ir enriqueciendo la aportación existente mediante nuevas contribuciones sobre el conocimiento del niño y su proceso de aprendizaje.

En las siguientes líneas se presentan la evolución de la Metodología que se ha trabajado a partir de 1942 en los diferentes programas de educación preescolar, como un antecedente que permita explicar en que se basan esas renovaciones (SEP/UPN, 1994).

2.1.2.1. Programa de 1942 Integrado en Tres Grados Escolares

El Programa de 1942 tenía una orientación filosófica demarcada por el Artículo Tercero de la Constitución General de la República. Se hizo la reestructura a los Programas de los jardines de niños, para entrelazar las actividades con el programa de la escuela primaria, dando como resultado el contenido del “Programa Integrado de Tres Grados Escolares de 1942”. En este Programa lo importante era partir de la realidad del sujeto en base a tres puntos que se consideraban capitales y donde se creía giraba la existencia de los grupos y de los individuos, estos eran; *Naturaleza, Trabajo y Sociedad*, era surgir de la realidad concreta de la persona de tal manera que la escuela y la realidad se conectaran de modo espontáneo como una necesidad, con la finalidad de forjar personas con una clara concepción del mundo y de la vida y con un sentido ético de cooperación y responsabilidad. El Programa debía servir como guía para coordinar las actividades docentes teniendo presente en cada caso el medio ambiente en que la escuela actuaba. El Programa contenía una estructura de 8 áreas de trabajo:

- lenguaje,
- actividades para adquirir medios de expresión,

- experiencia social,
- civismo,
- conocimiento de la naturaleza,
- cantos y juegos,
- expresión artística
- y actividad doméstica para el 1° y 2° grados.

Para el tercer grado además de las anteriores, se incluye;

- la iniciación a la aritmética,
- ejercicios especiales de educación física
- e iniciación a la lectura.

El sustento teórico se apoyaba en *Federico Froebel* con sus ideas del niño como un ser que debía integrarse a la sociedad.

2.1.2.2. Programa de 5 Áreas de Trabajo en 1960

Para el año de 1960 se registró una modificación, se pugnó por una educación para la vida, y desarrollar la capacidad creadora de los niños y el espíritu de iniciativa, mediante el aprendizaje por experiencia se formuló un Programa para Preescolar fundamentado en las ideas de *María Montessori* en cuanto al desarrollo sensorial y con algunos elementos filosóficos de *Federico Froebel*.

El Programa atendía los intereses y necesidades de los niños y niñas en forma integral en tres grados, estaba agrupado en 5 áreas:

- Protección y mejoramiento de la salud física,
- comprensión y aprovechamiento del medio natural,
- comprensión y mejoramiento de la vida social,
- adiestramiento en actividades prácticas y juegos y actividades de expresión creadora)

- se basaba en la vida en el hogar, en la comunidad y en el contacto de la naturaleza.

La Metodología de trabajo empleada se sustentaba en la idea del desarrollo cognitivo en función de un Centro de Interés del cual se desprendía la planeación de la educadora, en la que se especificaban todas las actividades que se llevarían a cabo durante la mañana de trabajo tomando en cuenta el grado de madurez, el centro de interés y la edad cronológica de los educandos.

Los Centros de interés entendidos como el punto de atracción hacia donde se dirigían las miradas de los niños y niñas para lograr su entusiasmo y comprensión. Para ordenar las actividades se seguía una guía que se encargaba de elaborar la Dirección General de Educación Preescolar que se enviaba a cada educadora en forma de temarios mensuales presentados en unidades de acción donde cada uno se refería a un solo tema dividido en tres aspectos: Naturaleza, Hogar y Comunidad.

2.1.2.3. Programa de Educación Preescolar 1979

El siguiente programa que se utilizó fue el de 1979 (SEP, 1979), el cual se caracterizó por ser eminentemente formativo basado en las necesidades madurativas de la población. La tecnología educativa fue su base teórica, una compleja trama de ideas, procedimientos y sistemas basadas en el método científico y en el diseño de sistemas de instrucción con una decidida acentuación en los objetivos precisos, centrados en el sujeto que aprende.

Tomó en cuenta las diferencias individuales y oportunidades ambientales elementos básicos en la orientación metodológica incluyendo las 4 áreas de desarrollo:

- cognoscitiva,
- afectivo/social,

- sensorio/motriz y
- lenguaje.

En aquel entonces “la educación significaba conjuntar en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, tanto en el desarrollo y maduración de sus potencialidades como en el aprovechamiento de las experiencias y adquisición de los conocimientos acumulados por la especie a fin de que cada individuo se realice como persona y todos en conjunto lleven al país al logro de los objetivos.”

Los objetivos en que se expresa ese programa son:

- Propiciar y canalizar científicamente, la evolución armónica del niño.
- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Satisfacer las necesidades e intereses del niño y la niña.
- Prevenir y atender oportunamente posibles alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño y niña con el fin de evitar problemas subsecuentes.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.

Cada área se subdividía en aspectos contemplados en los objetivos generales, particulares y específicos. Los objetivos generales señalan las conductas al finalizar la etapa preescolar, los objetivos particulares corresponden a síntesis de logros en cada área y los objetivos específicos son los sucesivos niveles de madurez.

El programa organizado en niveles de madurez no marca edades ni grados, y tiene una fundamentación psicopedagógica por área.

Se ofrecen una secuencia de temas cercanos y distantes al propio niño y se seleccionaron en base a su interés, son 6 temas a desarrollar en 8 meses efectivos de trabajo y uno que se trabajará durante todo el año escolar, “La historia

de mi país”, un tema y otro tendrán una interrelación y se presentan en forma de preguntas que el niño puede hacerse el mismo, los temas son:

- Yo, (el niño y la comunidad.)
- Mi comunidad, (la naturaleza)
- Mi región
- Mi país, (la historia de mi país)
- El hombre, (comunicación, el arte, los grandes inventos).

2.1.2.4. Programa De Educación Preescolar (PEP) 1981

“En el caso de los programas de 1981 y 1992 se reivindican el lugar y la importancia prioritaria que el niño tiene en el proceso educativo”. De acuerdo con la política educativa ese año lectivo Preescolar pasa a formar parte del currículo de Educación Elemental y sus objetivos son la base en que se establece la continuidad con los de la escuela primaria, atendándose el desarrollo integral del niño de esta edad. El material de que consta el programa se distribuyó en tres libros:

- Libro 1 que comprende la planificación general del programa
- Libro 2 comprende la planificación específica en 10 unidades temáticas
- El libro 3 de apoyos metodológicos es un auxiliar que le ofrece a la educadora una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo.

El objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características de esta edad, las áreas de desarrollo son: afectivo-social, cognoscitiva y psicomotora.

Los contenidos se organizaron en 10 unidades temáticas y cada una de ellas a su vez se desglosa en diferentes situaciones y corresponden al núcleo organizador “el niño y su entorno”, considerando como tal todos aquellos

aspectos del mundo sociocultural y natural que rodea al niño. Las situaciones son a su vez expresiones dinámicas de estos contenidos y cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate y orientadas según los ejes de desarrollo.

Los criterios que fueron tomados en cuenta para elegir estos contenidos son los siguientes:

- Que sean interesantes y significativos para todos los niños.
- Que partan de su realidad
- Que den la posibilidad de incorporar conocimientos socioculturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.
- Que permitan dinamizar situaciones que puedan ser dinamizadas a través de las actividades.

Las unidades son:

- Integración del niño a la escuela
- El vestido
- La alimentación
- La vivienda
- La salud
- El trabajo
- El comercio
- Los medios de transporte
- Los medios de comunicación
- Festividades nacionales y tradicionales.

La fundamentación psicológica del programa comprende tres niveles:

- el primero fundamenta la opción psicogenética como base teórica,

- el segundo aborda la forma como el niño construye su conocimiento
- y el tercero, las características más relevantes del niño en el periodo preoperatorio.

La teorías en que se orienta son la de Freud en cuanto a la estructuración de la afectividad, y las de Henry Wallon y Jean Piaget que demuestran la forma como se construye el pensamiento son las pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las primeras experiencias de su vida.

2.1.2.5. Programa de Educación Preescolar de 1992

El PEP 92 concibe al niño como un ser en desarrollo, con diversidad de características, condiciones etc., de ahí la importancia del trabajo para la formación del niño en la relación que se pueda hacer con su familia, escuela y comunidad.

El PEP 92 sitúa al niño como centro del proceso del educativo, por ello ha tenido un peso determinante en la fundamentación del Programa la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social (Arroyo, 1994).

Entre los principios que fundamentan el Programa se encuentra la globalización. Desde esta perspectiva se considera el desarrollo infantil como proceso integral en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora en la cual la realidad se presenta en forma global.

Se ha elegido el *Método de Proyectos* como estructura operativa del Programa, con el fin de responder al principio de globalización. La Metodología traduce los principios generales del programa en respuestas operativas para la práctica

educativa, estas respuestas constituyen lineamientos para el hacer del docente, las formas de trabajo de los niños y el ambiente educativo en su conjunto.

Por lo tanto las orientaciones metodológicas no están limitadas a un solo apartado del Programa, sino que constituyen sus líneas vertebrales y le otorgan sentido y coherencia a sus diversos componentes: el proyecto, los bloques de juegos y actividades, la organización del espacio y del tiempo de planeación. Otro elemento importante es la idea que considera que el trabajo escolar debe preparar al niño para una participación democrática y cooperativa.

El Método de Proyectos, consiste en una serie de juegos y actividades que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad en concreto, tiene tres etapas: surgimiento, realización y evaluación. Los proyectos se realizan en conjunción alumnos-educadora y es ella quien proporciona orientación y guía para la planeación de actividades, se involucran además personas y lugares de la comunidad circundante y materiales del entorno físico circundante. La organización se lleva a cabo a través de espacios llamados Áreas de trabajo, éstas consisten en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado.

Las áreas que se sugieren son:

- De biblioteca
- De expresión gráfica y plástica
- De dramatización
- De naturaleza.

El Programa presenta una organización de juegos y actividades relacionadas con distintos aspectos del desarrollo denominado organización por bloques, los bloques que se proponen son congruentes con los principios en que se sustenta el programa, los que se proponen son:

- El bloque de Expresión artística
- El bloque de psicomotricidad
- El bloque de naturaleza
- El bloque de lenguaje
- El bloque de matemáticas

El Programa establece los objetivos de tal forma que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, se reconozca en su libertad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza
- Su socialización a través del trabajo grupal y cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte.

2.1.2.6. Programa de Educación Preescolar de 2004; elementos previos a su elaboración

Para 2002 –en una reunión que sirvió de preámbulo a la propuesta del programa 2004-, las educadoras afirman que al principio a los niños hay que decirles cómo hacer todo: recortar, pintar, poner las cosas en su lugar, amarrar las agujetas; pero poco a poco, si uno les enseña cómo y los anima, pueden ir haciendo cosas por sí mismos...”, aquí lo poquito que podemos hacer por ellos les ayuda a desarrollar sus habilidades y los va haciendo más diestros y eso es lo que tienes que evaluar, pues así te das cuenta de lo que logran. Es importante que las educadoras sepamos observar a los niños sobre todo su nivel de madurez; si saben recortar, colorear, sin salirse de la raya, dibujar, copiar su nombre, todo lo que les desarrolla su coordinación motriz fina y gruesa; “Lo más importante es que el niño aprenda a socializar, a compartir, porque nada de eso traen cuando entran

al jardín, no saben compartir, no saben cuidar sus cosas ni respetan las de sus compañeros, por eso hay que hacer reglas que los niños aprendan a respetar” (SEP, 2004).

En el marco de una política educativa cuyo objetivo era “garantizar la adquisición de conocimientos para desarrollar *habilidades intelectuales, valores y actitudes* que le permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena; así como la culminación de una educación básica articulada y con continuidad curricular”, se puso en marcha el proceso Renovación Curricular de la Educación Preescolar 2004. Las actividades realizadas para su implementación fueron (Barrera, 2005 y SEP, 2004):

1) la aplicación en el ciclo escolar 2002-2003 del **cuestionario Guía: Características del Jardín de Niños**, en 548 planteles;

2) un **diagnóstico** que permitió conocer las condiciones de organización y funcionamiento de los planteles de educación preescolar, su infraestructura, distribución de recursos humanos, materiales de apoyo al ejercicio docente, formas de trabajo y organización con las familias de las niñas y niños que asisten a los planteles;

3) el **análisis de la propuesta inicial** del nuevo programa, a partir de octubre de 2003, mediante la difusión del documento denominado “Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar” y;

4) **reuniones de trabajo** regionales entre directivos, equipos técnicos, autoridades educativas, y por último con las maestras de educación preescolar.

Este programa abarca cuatro líneas de acción:

- renovación del programa de educación preescolar;
- transformación de la gestión escolar;
- actualización del personal docente y directivo en servicio;

- producción y distribución de materiales educativos.

La renovación del programa de educación preescolar pretende –como ya se mencionó en apartados previos-, desarrollar en los niños *competencias, habilidades y conocimientos* que les serán útiles a lo largo de la vida y en el transcurso de su formación, por ello el nuevo plan agrupa los siguientes campos formativos: a) desarrollo personal y social, b) lenguaje y comunicación, c) pensamiento matemático, d) exploración y conocimiento del mundo, e) expresión y apreciación artísticas, f) desarrollo físico y salud (Barrera, 2005 y SEP, 2004).

La estructura del nuevo plan de estudios de preescolar fue aplicada en su fase piloto en cuatro mil jardines de niños; y es de carácter obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005 para el tercer grado.

Los diseñadores del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, tomaron en cuenta la realización de programas de actualización para el personal docente y directivo, la elaboración y distribución de los materiales educativos para alumnos y docentes; campañas informativas dirigida a la sociedad, y sobre todo realizar el mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar. Estas acciones tendrán que ser evaluadas para poder asociar las reformas curriculares a una correcta formación del profesorado, y poder medir los resultados en la educación de los niños.

Una parte de la renovación curricular reside en la elaboración de los registros de evaluación de cada alumno, el cual contiene un seguimiento del desarrollo de competencias en cada uno de los campos formativos, lo que significa que la profesora de preescolar evaluará en conjunto lo que el niño puede hacer y saber en un momento específico y sobre todo, las competencias desarrolladas. Los registros de evaluación y el expediente de ingreso a preescolar servirán a las educadoras de grados más avanzados así como a los maestros de primaria a

organizar sus planes de trabajo educativos en relación al desarrollo de las competencias de los niños (Barrera, 2005 y SEP, 2004).

Es importante destacar que la forma empleada de evaluar en el nivel preescolar no tiene que ver con la asignación de calificaciones a través de una boleta, ya que el objetivo de la educación preescolar es sobre todo formativo, característica que la convierte en un medio para mejorar el proceso educativo a lo largo de la vida. La acreditación del nivel preescolar se obtiene por el hecho de haber cursado los tres grados (que serán obligatorios en el ciclo escolar 2008-2009) con la expedición de la constancia correspondiente. La nueva orientación de la educación preescolar tiene como objetivo poner las bases para iniciar el proceso de articulación de esquemas curriculares y pedagógicos entre la primaria y secundaria, de tal manera que los cambios entre un nivel educativo y otro, sean continuos y ascendentes.

Ante estos cambios no hay que olvidar que el conocimiento es un acto individual y, sobre todo, social en donde participan los padres de familia, educadores, autoridades administrativas y de apoyo, que conforman una parte importante del sistema nacional de educación (Barrera, 2005 y SEP, 2004).

La obligatoriedad de la educación preescolar se decretó el 12 de noviembre de 2002, mediante la reforma de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este hecho estableció 12 años de educación básica. Estos artículos dictan: “Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos (Barrera 2005):

Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

Quinto transitorio.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos:

- en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005;
- el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006;
- el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009.

En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo. La reforma constitucional del año 2002 superó indefiniciones legales al ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, de obligar a los padres de hacer que sus hijos la cursen en escuelas públicas o privadas; que sea requisito cursar los tres grados para ingresar a la primaria; así como obligar a los particulares a obtener la autorización para impartir este servicio.

Después de dos años de realizada la reforma constitucional sobre la obligatoriedad de la educación preescolar, *el 10 de diciembre de 2004 se modificó la Ley General de Educación*. La preocupación del sector educativo se enfoca actualmente a la cuantificación de los recursos presupuestarios para cubrir la demanda a nivel federal, estatal y municipal; así como dar cumplimiento a las condiciones del artículo quinto transitorio del decreto de reforma constitucional; éste último señala que en el ciclo escolar 2004-2005 se hará obligatorio cursar el tercer grado de preescolar, lo que significa cubrir 2 millones 117 mil ,108 niños de 5 años.

La Secretaría de Educación Pública estima que la matrícula en dicho ciclo escolar es de 1,901,162; es decir, solo se encuentra atendida el 89.8 por ciento de los niños en edad de cursar este nivel escolar. A partir del ciclo 2005-2006 el

segundo año de preescolar se hará obligatorio, por lo que se tendrá una población de 1,981,933 niños de cuatro años y 2,012,196 niños de cinco años; lo que significa un total de 3,994,129 niños. En el ciclo escolar 2008-2009 serán obligatorios los tres grados de preescolar (Barrera 2005).

La siguiente tabla es un referente importante para visualizar el incremento de matrícula de la educación preescolar en México a partir de 1942 y denota por supuesto el exponencial interés de la población en este servicio público.

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR 1942-2006									
Ciclo escolar	1942	1950	1960	1970-1971	1980-1981	1990-1991	2000-2001	2004-2005	2006
Matrícula	24,924	110,000	230,000	390,000	1,071,619	2,734,054	3,423,608	3,922,793	4,452,168
Planteles	480	950	850	3,000	12,941	46,736	71,840	79,236	
Personal docente	747	3,000	6,700	9,500	32,383	104,972	156,309	175,497	

Nota: Los datos de los años 1942 a 1970 son tomados de Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, La Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Puntos de Partida, Estrategia y Organización, México,(Documento de trabajo), Agosto,2002 los datos de 1980 al 2005 son tomados de la Secretaría de Educación Pública, Informe de labores, (varios años) y del portal INEGI.

Para el año 2006, sólo se encuentran registros generales de la matrícula existente, conseguido a través del censo poblacional y la misma SEP.

2.2. LA SEP Y LA REFORMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP 2004)

2.2.1. La conceptualización del niño preescolar

La Secretaría de Educación Pública, como la instancia superior que rige esta área de desarrollo en México, reconoce que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos

Los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños adquieren desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje, basta recordar que el aprendizaje del lenguaje –una conquista intelectual de orden superior- se realiza durante la primera infancia. Por otro lado, el rápido avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro durante la infancia muestra la existencia de un periodo de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales que abarca la edad preescolar.

Si bien este conocimiento es provisional y la investigación en neurociencias se extiende y profundiza continuamente, se puede afirmar que la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños. Sin embargo, no existe evidencia que muestre que ciertas actividades específicas tengan un efecto directo sobre determinadas formas de conexión neuronal. Esta consideración obliga a tomar con serias reservas distintas propuestas de estimulación temprana que tienen amplia difusión, las cuales hacen un uso indebido o abusivo del conocimiento científico realmente fundamentado (SEP, 2004).

Actualmente se asevera, existe una perspectiva más optimista sobre lo que típicamente los niños saben y lo que pueden aprender entre los cuatro y los cinco años y aún en edades más tempranas, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Esta perspectiva difiere de la que predominaba en círculos académicos y educativos hasta dos décadas antes, en el cual se destacaba lo que los niños no pueden aprender ni hacer, a

partir de la idea central de nivel preoperatorio y de sus derivaciones (por ejemplo no conservación, egocentrismo, dependencia de la percepción, incapacidad para entender relaciones causales, inconsistencia, etc.).

El sistema de preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

El jardín de niños –por el hecho mismo de su existencia- constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al *desarrollo de la autonomía* y la *socialización* de los pequeños. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños – en su familia o en otros espacios. La educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje. De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social (SEP, 2004).

2.2.2. El contexto social de la educación preescolar

La importancia de la educación preescolar es creciente, tanto en México, como en otros países del mundo por razón de orden social. Y es que los cambios sociales y económicos (entre ellos el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social), así como los

cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños. Durante las últimas tres décadas del siglo XX en México han ocurrido un conjunto de cambios sociales y culturales de alto impacto en la vida de la población infantil:

El proceso de urbanización que implica la migración de millones de personas del campo a la ciudad o de unas ciudades a otras, el crecimiento de la densidad poblacional, la construcción de unidades habitacionales, además del crecimiento de la inseguridad y la violencia. Este fenómeno repercutió en la reducción de los espacios para el juego y la convivencia libre con otros niños o con adultos familiares o vecinos, así como en menores posibilidades de exploración del medio natural y social.

Los cambios en la estructura familiar (debilitamiento de la familia extensa, que incluía a los abuelos, reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales) y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, se expresa en la reducción del tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños; ello implica tanto menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo.

La pobreza y la desigualdad creciente mantienen a una enorme proporción de niños en graves situaciones de carencia de los satisfactores de sus necesidades básicas; muchos se encuentran en verdadera situación de riesgo de no alcanzar un desarrollo pleno.

Los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, son prácticamente omnipresentes en zonas urbanas y rurales, y ejercen una influencia muy importante en la vida infantil. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y ayudarlos en la interpretación crítica de sus mensajes.

2.2.3. El PEP 2004 en el contexto de la teoría de las competencias

El programa 2004, como ya se mencionó, está centrado en competencias (capacidades que incluyen conocimientos, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos). La organización específica del programa, consiste en una serie de propósitos fundamentales que tienen como objetivo definir las competencias que se espera que los alumnos logren en el transcurso de la educación preescolar, lo anterior se plantea en los siguientes campos formativos (SEP, 2004):

- desarrollo personal y social
- lenguaje y comunicación
- pensamiento matemático
- exploración y conocimiento del mundo
- expresión y apreciación artísticas
- desarrollo físico y salud

El programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes.

Como resultado del nuevo programa de preescolar, se espera que los niños vivan experiencias que contribuyan a procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente (SEP, 2004):

Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañer@s,

de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ellas.

Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante diversas fuentes de información.

Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones, intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando en base al respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

CONCEPTUALIZACIÓN PSICO/MORAL DEL NIÑO PREESCOLAR

2.3. EL NIÑO DE PREESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

2.3.1. La etapa preoperacional

Los esquemas de relación medios-fines y de permanencia de los objetos son necesarios para interiorizar las imágenes de los objetos y de las acciones. En su forma desarrollada estos esquemas provocan un cambio importante en la capacidad intelectual para actuar, al dar una representación interna de la acción

(Piaget, 1973). Básicamente en esto consiste la etapa que se llama de pensamiento preoperacional comprendida entre los 2 y los 7 años de edad; en ella los niños desarrollan muchas capacidades para representar de manera simbólica acciones objetos y relaciones conceptuales que tiene de las relaciones lógicas. En otras palabras, el niño no conocen más del concepto de oposición de lo que conocía al terminar la etapa sensorio-motriz; al contrario las múltiples experiencias de oposición como rápido y lento, boca arriba y boca abajo, que el niño explora moviéndose, las transforma en símbolos, en esta etapa preoperacional.

El aspecto más interesante del desarrollo mental en esta etapa preoperacional es la elaboración de múltiples sistemas de representación. Las formas de representación son; imágenes mentales, imitación, juego simbólico, dibujo simbólico y lenguaje. En la etapa preoperacional, los niños desarrollan estos modos de representar la experiencia en gran parte debido a las limitaciones que tienen más de lógica científica; los castillos se construyen con arena, los niños pequeños vencen a los gigantes y los recuerdos se extienden más allá del momento del propio nacimiento. Cada uno de estos modos de representación se ve influenciado por los esquemas que el niño ya maneja, y por el medio ambiente. “La imitación consiste en que el niño repita las acciones o las palabras de otra persona u objeto cuando éstos se encuentran ausentes” (Parton, citado por Newman, 2004). El niño intenta asimilar alguna acción del medio que lo rodea en su propio repertorio de conductas. Por otra parte, los esfuerzos necesarios para imitar, exigen la acomodación de esquemas que ya eran familiares. Es decir; para la imitación es necesario alterar patrones ya conocidos para igualar el modelo. Es así como la imitación hacer crecer los esquemas del niño y aumenta la percepción de las semejanzas entre él mismo y el ambiente que lo rodea.

El ser humano se halla sumergido desde su nacimiento en un medio físico. Más aún, en cierto sentido, que el medio físico, la sociedad transforma al individuo en su estructura misma, en virtud de que no sólo le obliga a reconocer hechos, sino que le da un sistema ya construido de signos que modifican su pensamiento,

le propone valores nuevos y le impone una sucesión indefinida de obligaciones. Es evidente, pues, que la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia de: 1) el lenguaje (signos), del contenido, 2) los cambios (valores intelectuales) y 3) las reglas que impone al pensamiento: normas colectivas lógicas o prelógicas (Piaget, 1973).

Se debe considerar a la sociedad como un todo, aún cuando ese todo, muy distinto de la suma de los individuos, no sea más que el conjunto de las relaciones o de las interacciones entre esos individuos. Cada relación entre individuos (a partir de dos) los modifica efectivamente, y constituye ya, por consiguiente, una totalidad, de tal manera que la totalidad formada por el conjunto de la sociedad es menos una cosa, un ser o una causa que un sistema de relaciones (Piaget, 1973).

La acción de la vida social constituye una noción exactamente tan vaga como lo sería la de la acción del medio físico, en el caso de que no se detallara. Desde su nacimiento hasta la vida adulta, el ser humano es objeto de presiones sociales, pero esas presiones son de tipo extremadamente diverso y se ejercen según cierto orden de desenvolvimiento.

El medio físico no se impone de una sola vez ni en bloque a la inteligencia en evolución, sino que es posible seguir paso a paso las adquisiciones en función de la experiencia. Los modos de asimilación y acomodación con que esas adquisiciones se regulan, son muy diferentes ya que el medio social determina interacciones entre el individuo en desarrollo y el mundo que le rodea, extremadamente diferentes unas de otras, y cuya sucesión obedece a ciertas leyes.

Según el desarrollo del individuo, los intercambios que se registran entre él y su medio social son de naturaleza muy diversa y, por consiguiente, modifican la estructura mental individual de un modo igualmente distinto.

En esta etapa preoperatoria, el niño es egocéntrico por inconsciencia de su subjetividad, tanto en el plano social como en el plano físico (Piaget, 1973). Por ejemplo, el niño podrá mostrar su mano derecha, pero confundirá las relaciones sobre el compañero que se encuentra frente a él, incapaz de colocarse en el otro punto de vista tanto social como geoméricamente; también en los problemas de perspectiva, presta a los demás su propia visión de las cosas; en las cuestiones de tiempo, procede como un niño que no discute el hecho de que su padre sea mucho más viejo que él, pero le cree nacido “después” que él; incapaz de “recordar” lo que él hacía antes.

Este egocentrismo intelectual no constituye nada más que un defecto de coordinación, nada más que una ausencia de “agrupación” de las relaciones con los otros individuos y con las cosas. Nada que no sea perfectamente natural: la primacía del propio punto de vista, al igual que la centración intuitiva en función de la propia acción, no constituye sino la expresión de una indiferenciación inicial, de una asimilación deformante, porque se halla determinada por el único punto de vista inicial posible. Tal indiferenciación es, en efecto, natural, ya que la distinción de los puntos de vista y su coordinación suponen un verdadero trabajo de la inteligencia.

Pero como consecuencia de que el egocentrismo inicial resulta de una simple indiferenciación entre el *ego* y el *alter*, el sujeto se halla expuesto, exactamente durante el mismo periodo, a todas las sugerencias y a todas las presiones del medio que le rodea, a las cuales se adaptará sin crítica, por no ser, precisamente, consciente del carácter propio de su punto de vista (ocurre frecuentemente que los niños no tienen conciencia de imitar, creyendo haber tenido la iniciativa del modelo, al igual que se les ocurre atribuir a los demás sus propias particulares ideas). He ahí por qué el apogeo del egocentrismo coincide, en el desarrollo, con el de la presión de los ejemplos y opiniones del medio, y es muy explicable la mezcla de asimilación al yo y de adaptación a los modelos ambientes, como la del

egocentrismo y del fenomenismo propios de la intuición inicial de las relaciones físicas.

2.3.2. El niño de preescolar

Las capacidades, talentos, cualidades temperamentales y modos distintivos de afrontar las exigencias del desarrollo se han puesto ya de manifiesto en grado significativo en el niño durante este periodo; lleva ya el sello de su individualidad. Pero también corporiza en su joven persona, rasgos generales y tendencias de conducta características de una etapa del desarrollo y de la cultura a la cual pertenece (Gesell, 2002).

La etapa preescolar es una especie de edad nodal tanto para los padres como para el niño. El expansivo niño de cuatro años se sale constantemente de sí mismo para relacionarse con el medio ambiente, arremetiendo contra él de manera casi atolondrada. Por su parte, el niño de cinco años es dueño de sí mismo, reservado, y su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares. Ha aprendido mucho, ha madurado. Se dedica a consolidar sus ganancias antes de hacer incursiones más profundas en lo desconocido. Hacia los cinco años y medio, se hará evidente una nueva forma de desasosiego evolutivo.

La infancia del preescolar es relativamente reciente en el tiempo. Le agrada que su madre le relate las experiencias que debió atravesar en la primera infancia; esto le ayuda a separarse más definitivamente de su infancia y a identificarse más completamente con el medio actual/inmediato que le rodea.

Su relación con el medio ambiente es muy personal. El niño no está aún maduro para el alejamiento conceptual y las emociones abstractas a que aspira la ética adulta. Posee un sentido relativamente fuerte de posesión; con respecto a las cosas que le gustan, demuestra incluso un orgullo de posesión; más siempre son referencia a lo suyo, a lo propio. Tiende a ser realista, concreto y a hablar y pensar en primera persona (Gesell, 2002).

El niño preescolar es capaz de producir una impresión favorable de su competencia y estabilidad, porque es capaz de concentrar su atención sin distraerse y porque sus exigencias no son excesivas. Le agrada comportarse bien, dentro del reino de sus posibilidades. Le agrada también asumir pequeñas responsabilidades y privilegios a los que puede hacer plena justicia. Se le maneja mejor sobre esta base que desafiándole a realizar esfuerzos que todavía escapan a sus fuerzas. Si se le exige demasiado puede reaccionar con pequeños arranques de resistencia o de sensibilidad...más rápidamente recupera su habitual porte equilibrado.

En este periodo, el infante descubre paulatinamente los contornos del orden social, contornos que aparecen por primera vez en el hogar. Es más pragmático que romántico. Es muy inocente ante el dominio de las relaciones causales y lógicas. A pesar de todo es un gran hablador. La volubilidad de los cuatro años, le dio como resultado un vocabulario aumentado, quizá sea el lenguaje –más que cualquier otro campo de la conductas-, el campo en el que muestre una ligera tendencia a irse por las ramas, a salirse un poco de sus propios cauces (Gesell, 2002).

Por lo general se adapta con relativa facilidad a la vida escolar, aunque no haya tenido experiencia previa en este campo. Podrá querer que la madre le acompañe hasta la puerta de la escuela los primeros días, pero no querrá que entre en el aula. Así, acostumbrarse a otro adulto le resultará más fácil. Sin embargo, si el universo del niño tiene un centro, éste generalmente lo ocupa la madre. El niño no tolerará un parvulario si éste le impone demasiadas exigencias nuevas. No se halla ahora en una fase exploratoria del desarrollo. Demuestra de hecho una saludable intolerancia hacia el exceso de magia y el exceso de cuentos de hadas. Acaba simplemente de descubrir su mundo concreto y éste contiene suficientes novedades y realidades por mérito propio. Se acentúa, incluso, su tendencia a permanecer en casa, no debido a una dependencia anormal, sino porque el hogar es una institución compleja que atrae y satisface su atención.

Comúnmente el niño de esta etapa no es comunicativo respecto de su vida escolar. Puede contar que otro niño le golpeó o le pellizcó, que la maestra le hizo hacer tal o cual cosa. La madre y la maestra se beneficiarán por igual comunicándose ocasionalmente, con respecto a algún episodio que pueda haber sucedido en la casa o en la escuela.

En la escuela, la mañana del niño de cinco años transcurre, por lo general, con suficiente fluidez. La condición de aquí y ahora exige atención inmediata y así, la maestra circula constantemente por el aula, lista para ayudar, escuchar o resolver alguna situación de emergencia, como el derrame de algún bote de pintura. Ella proporciona el escenario y los materiales para las experiencias del niño, y a ella recurre éste en busca de aprobación y afecto. El niño trabaja en breves estallidos de energía. La misma tendencia exhibe cuando repentinamente empuja, borra o arroja piedras o bloques. Aprenderá a inhibir los ataques impulsivos si se le enseña que “eso duele”.

En ocasiones se produce una transformación milagrosa y el niño que es “malo” en su casa se transforma en “bueno” en la escuela. La inversa también es posible, e indica, por lo general que el niño todavía no está listo para adaptarse a una situación colectiva, a menos que se le permita y ayude a participar solo en actividades marginales del grupo.

La actividad del jardín de niños no es muy social. En el periodo de juego libre, quizá dos, tres o cuatro niños se sienten ante la misma mesa para una actividad, pero trabajaran de manera independiente y se alejarán frecuentemente de su lugar para jugar en otra parte del aula (Gesell, 2002).

2.3.3. Conceptos de la niñez a través del tiempo

CONCEPTO HISTÓRICO	REPERCUSIONES EN EL TRATO
<p>El niño como adulto en miniatura</p>	<ul style="list-style-type: none"> *No hay agrupamiento por edad. *No hay ambientes especiales para los niños. *Existe un acceso abierto al mundo de los adultos. *Hay una posible frustración ante las exigencias de los adultos. *Las exigencias en cuanto a los valores también son desde el esquema de los adultos. No son por opción.
<p>El niño como innatamente malo</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Exigencias de control de los impulsos y de conducta moral, ya a edad temprana. *Existe un énfasis en el castigo. *Las relaciones entre adultos y niños son distantes. *Insistencia en educar. *El solo hecho de su concepción de maldad, pone al adulto nuevamente en una posición de ventaja. La pérdida de cercanía con el adulto con el que se puede intercambiar información es nula, por lo tanto los valores adoptados en esta etapa carecen de permanencia.
<p>El niño como tabula rasa</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Énfasis en experiencias positivas en vez de castigar. *Insistencia en educar. *No se suponen diferencias individuales o capacidades innatas.

<p>El niño como naturalmente bueno</p>	<p>*Interés por el estudio del niño.</p> <p>*Menos recurrencia al castigo o a la disciplina.</p> <p>*Se permite el juicio independiente.</p>
<p>El niño como propiedad</p>	<p>*El destino del niño depende de la voluntad de su superior.</p> <p>*Se valora al niño por su trabajo, y por nada más.</p> <p>*Se exigen ciertos actos, pero sobre todo conformidad y pasividad.</p> <p>*Se crean leyes que regulan el trabajo infantil.</p>
<p>El niño como persona en desarrollo</p>	<p>*Investigación sobre las capacidades del niño y los procesos de cambio.</p> <p>*El niño acude a instituciones según su edad.</p> <p>*Se considera que el desarrollo temprano de capacidades mejora la calidad del adulto.</p>

En una sociedad pluralista como la nuestra, los mayores mantienen múltiples opiniones sobre la naturaleza infantil, sobre lo que es más conveniente para ellos y sobre el modo como se deben comportar. Esta reseña de las concepciones acerca del niño como adulto pequeño, como pecador innato, como un pizarrón en blanco, como bueno por naturaleza, como propiedad y como persona en desarrollo, conducen a la adopción de una postura ante la niñez. La tabla anterior, resume los conceptos sobre la niñez y la gama de presupuestos que subyacen a los planes de educación, las legislaciones y la investigación sobre el niño. Cada profesional adopta una actitud acerca de lo que piensa que es la naturaleza infantil. Esos presupuestos quizá no se declaren abiertamente, pero sin duda dirigen el pensamiento sobre lo que es más conveniente para un niño.

El factor más importante que no se puede perder de vista, es que los adultos con niños a su cargo estructurarán el entorno del niño de acuerdo con la idea que tengan de la naturaleza infantil. Los adultos que consideren a los niños como otros adultos en miniatura, les exigirán probablemente que participen en los quehaceres del hogar, así como en juegos y diversiones de los mayores. Por el contrario, los adultos que sienten que los niños son personas en desarrollo es probable que dispongan actividades especiales para los niños: películas programas de televisión y responsabilidades de niños. Los adultos que vean a los niños como buenos por naturaleza, aceptarán mejor las actividades que sean iniciativa de los niños y consentirán su comportamiento exploratorio. Aquellos adultos que consideran a los niños como innatamente malvados, se propondrán guiar las actividades de los niños, limitando su libertad de iniciativa o de exploración. Las consecuencias que tiene para el niño cada una de las concepciones de la niñez, se dejarán sentir en las conductas que son recompensadas o castigadas, en los recursos que se les suministran a los niños y en el mayor o menor grado de integración o alejamiento que los niños experimentarán con los adultos que los rodean (Newman, 2004).

2.3.4. Conceptualización del niño como persona en desarrollo

En forma periódica a lo largo de la historia ha aparecido la noción de que la niñez es una etapa o conjunto de etapas con cualidades únicas. El concepto de etapa evolutiva se refiere a aquel periodo de la vida, durante el cual buena parte de la conducta se encuentra dominada por una cualidad particular en el modo de pensar o en las relaciones sociales. Se llama etapa a un paso dentro del proceso del desarrollo. Platón, en “La República”, presentó un plan de educación coordinado según el progreso del desarrollo de las capacidades intelectuales y del control emotivo (Newman, 2004).

La idea moderna de que la niñez tiene características únicas constituye una etapa del desarrollo, empezó con la teoría de la evolución de Charles Darwin. El niño pasó a ser objeto de estudio científico, porque se buscaban las características peculiares de la especie humana y sus nexos con los demás especies vivientes. Para Darwin, el estudio de la niñez era indispensable como medio de entender los orígenes y la naturaleza de los seres humanos.

La teoría freudiana del desarrollo psicosexual, la teoría de Erick Erikson acerca del desarrollo psicosocial y la teoría de Jean Piaget que trata del desarrollo cognoscitivo, son las teorías psicológicas modernas más conocidas. Todas ellas provienen de una perspectiva evolutiva, donde al niño se le ve como un ser más primitivo, con necesidades, capacidades y orientaciones conceptuales cualitativamente distintas a las del adulto. Esas teorías difieren por su contenido específico, pero todas concuerdan en que la niñez se compone de varias etapas durante las cuales los niños van desplegando gran parte del pensamiento lógico y de las características sociales y emotivas que influirán en su psicología de adultos. Las teorías modernas del desarrollo difieren en el número de etapas que postulan en el proceso del cambio, que explica el movimiento de una etapa a la siguiente, y en el modo preciso en que el desarrollo de las primeras etapas repercute en el comportamiento posterior. En todas las teorías evolutivas se da a entender que la

psicología humana depende del dominio temprano de competencias básicas, de donde se desarrollarán competencias y relaciones sociales más complejas.

Resultado de esta orientación, ha sido la investigación científica que se centra en los datos de que se dispone acerca de las capacidades intelectuales, emotivas y sociales de los niños, en las diferentes etapas que van desde la infancia a la adolescencia; el estudio de los procesos del cambio durante la niñez y la etapa adulta.

Otro resultado ha sido la tendencia siempre creciente a trabajar con niños en grupos homogéneos por edad. El supuesto de que los niños difieren por capacidades básicas, tanto psicológicas como físicas, debidas a la etapa en que se encuentra de su desarrollo, ha llevado a la organización de escuelas, grupos de juego, de actividades deportivas, e incluso de especialidades médicas según la edad.

En la perspectiva evolutiva, los adultos que tienen niños a su cargo, evalúan las capacidades y necesidades de éstos en cada uno de los periodos del desarrollo. De esa manera pueden proporcionar a los niños los recursos y las experiencias que les permitan aprovechar sus capacidades y pasar a tareas más difíciles, una vez dominadas las más sencillas. Es una perspectiva centrada en el niño, que trata de estimar las capacidades que va adquiriendo en su desarrollo y que reconoce que el comportamiento infantil no es un fin en sí mismo. La conducta del niño cambiará y madurará a medida que vaya adquiriendo las capacidades del adulto, concluyendo así la perspectiva que se va formando del mundo (Newman, 2004).

El niño, conforme crece, necesita gradual y permanentemente librarse por el mismo de las gratificaciones infantiles de dependencia y de protección; necesita la fortaleza que surge al ser capaz de hacer, crear, resolver, entender; necesita los

primeros años de una experiencia adecuada que le servirá para desarrollar su curiosidad, disminuir su confusión y mitigar su frustración.

Este es el objetivo de la educación en los años preescolares: crear una situación que ofrezca al niño la oportunidad de desarrollar un sentido profundo de pertenencia al mundo, y simultáneamente, iniciarlo en los placeres y los poderes importantes asociados a la habilidad de ser capaz de mantener una relación afectiva y creativa con su medio ambiente; encontrar para el caso individual de cada niño, la mejor relación entre la experiencia que eleve su propio valor y la experiencia que le ayudará a expandirse más allá de sí mismo; en qué forma bajo condiciones de grupo en una escuela preescolar, se puede proporcionar respeto diferenciado a las necesidades de cada niño, al mismo tiempo que se mantiene una coherencia de los niños en grupo. *Los adultos que sienten que los niños son personas en desarrollo es probable que dispongan actividades especiales para los niños: películas, programas televisivos, juguetes y responsabilidades de los niños.* Las consecuencias que tiene para el niño la concepción de la niñez, se dejarán sentir en las conductas que son recompensadas o castigadas, en los recursos que les suministran a los niños y en el mayor o menor grado de integración o alejamiento que los niños experimentarán con los adultos que los rodean (Biber, 1992).

2.4. EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO DE PREESCOLAR

2.4.1. Dimensiones de la moralidad

El niño es capaz de participar en relaciones sociales desde muy temprana edad, prácticamente desde su nacimiento. Sus pensamientos morales y su sentimientos son inevitablemente una consecuencia de estas relaciones y de otras que lo requerirán a lo largo de su vida; tan pronto como el niño puede comunicarse con otros y puede hacer inferencias acerca de su comunicación social, en ese

momento estará listo para ingresar a su propia cultura de valores y creencia (Damon, 1990).

La moral es fundamental, natural e importante para el niño en sus primeras relaciones sociales. No es una sustancia introducida desde fuera que contiene todas las respuestas, incluso puede resultar sorpresiva o irreal; esto es porque inevitablemente analizamos y evaluamos el comportamiento infantil desde una perspectiva adulta. No se trata de demeritar la importancia de la influencia adulta en el marco de la moral infantil, pero es un error pensar que la moral es un conjunto estándar de normas externas que los adultos –de alguna manera endilgan sobre un desconocido y/o mal dispuesto niño (Damon, 1990).

Turiel (2002), afirma que los padres no inician el proceso de moralización para sus hijos en un vacío de valores. En la mayoría de los casos, sólo están transmitiendo una serie de valores que juzgan socialmente positivos. El objetivo de la educación moral es tratar de ayudar al niño para que sepa controlar los impulsos que serían negativos en la comunidad humana más amplia, y para comenzar a tener actitudes que la comunidad juzga como ideales.

Con esta misma línea de pensamiento, otros autores como Freud, Piaget y Kohlberg, sostienen que durante la infancia, el código moral del niño está íntimamente ligado a los valores de los adultos y los compañeros que son importantes para él; lo que aquí importa es saber cómo el niño va interiorizando los valores y aprende a modificar su conducta.

Uno de los objetivos primordiales del proceso de socialización en cualquier cultura es la transmisión de los criterios de “correcto” e “incorrecto” de tal manera que se espera, esos criterios regulen la conducta del niño. La moralidad tiene dos dimensiones complementarias: los preceptos morales o ideales, y las sanciones morales o prohibiciones. Cualquiera que sea el contenido específico del código moral de una cultura, siempre tiene estos dos aspectos. El proceso del desarrollo

moral, consiste, por lo tanto, en la comprensión y en la interiorización, tanto de los preceptos como de las sanciones (Damon, 2002).

La enseñanza de valores morales en la educación infantil en la lógica de las escuelas públicas por ejemplo, parece controversial en una sociedad cada vez más plural. En este contexto, se ha optado –dentro de los sistemas democráticos–, por separar las cuestiones de moralidad de la religión; aunque esta todavía se considera una solución controversial.

A diferencia de la instrucción religiosa, la moral no ha podido excluirse de los salones de clase; no importa que tanto se haya intentado, ya que la moral es parte de la educación en sí. En los esfuerzos de crear una atmósfera propicia al aprendizaje, los maestros constantemente demandan el cumplimiento de normas estándares en el aula: trabajo ético, honestidad, responsabilidad, etc. Trabajar duro, permanecer atento, ser puntual, dirigirse con respeto hacia el maestro, abstenerse de robar o pelear, presentarse limpio y prolijo en la institución, etc. La escuela provee entrenamiento para el aprendizaje y dominio de estos valores (Damon, 1990).

El debate hoy en día gira en torno a “cómo la escuela transmite valores a los niños”. Probablemente el primero error es conceptual, ya que la transmisión es un término un tanto malvado en términos educativos, que implica la herencia de normas sin lugar al análisis; generaciones de niños con una obediencia ciega ante la autoridad. En un panorama real, la educación moral de un programa debe fomentar el aprendizaje de algo desde la propia experiencia de vida (posiblemente a través de poemas, ensayo, juegos, videos y más). Encontrar esta dinámica en la escuela es poco común y el argumento más común ante ello es que “podría hacerse aún más difícil, si no es que imposible, educar a estudiantes adoctrinados en el marco de un compuesto “set” de valores tradicionales, virtudes y reglas de conducta”. Pero dejando de lado la retórica de la liberación personal, los estudiantes podrían elegir aquellos valores que constituyen su propia identidad

moral (Damon, 2002). Esta concepción de la identidad moral se basa principalmente en la autenticidad de sentimientos y expresiones (lo que se siente como bueno, es bueno).

2.4.2. La diversidad cultural en el contexto de las normas morales

Al pensar en el proceso del desarrollo moral del ser humano, se deben tomar en cuenta dos dimensiones de la cultura (Newman, 2004).

Primera: hay diferencias en la *severidad* con la que las distintas culturas prohíben las transgresiones durante la infancia. Se van a presentar algunos ejemplos de normas culturales suaves y estrictas, para ver en un contexto más objetivo el patrón de enseñanza de la moral.

Segunda: la cultura tiene diferencias en el grado de *consistencia* con que se presentan las normas morales a los niños y hay culturas en las que se les presentan distintos patrones de conducta.

En cuanto a la Severidad en la socialización, según Whiting y Child (citados por Newman, 2004), en su comparación de las costumbres de socialización en varias culturas, identifican tres tipos de severidad en el proceso de socialización:

1º el entrenamiento en cualquier clase de conducta puede iniciarse pronto o tarde.

2º el castigo para las transgresiones puede ser suave o severo.

3º las exigencias para controlar una conducta específica pueden ser severas - no permitiendo ninguna manifestación de la conducta-, o más suaves.

En cuanto a la *Consistencia de las normas morales*, la diversidad de criterios de la moralidad a las que un niño está expuesto es una fuente de frustración para los psicólogos y también para el niño. De acuerdo a Urie Bronfenbrenner (1992), los dos ambientes de socialización más importantes para los niños son la familia y

la colectividad. En este sentido, si estas dos fuentes son divergentes u opuestas, la falta de consistencia será evidente y la norma moral poco efectiva.

En general existe una estrecha relación entre la severidad de las prácticas de socialización y la consistencia de los valores morales. Cuando el niño se encuentra continuamente modelos que siguen la misma conducta, y que expresan aprecio por los mismos valores, se necesita menor severidad para evitar las desviaciones. La desviación resulta más obvia, por oponerse a la conducta que sigue la mayor parte de los que forman el grupo social.

Por el contrario, cuando hay pluralidad de valores, es necesario aumentar la severidad de las sanciones; para asegurar la interiorización de los valores, los educadores y padres necesitan comenzar antes a impulsar ciertas conductas y frenar otras. Cuanto más claro se muestra el padre o educador con respeto a las normas que viven, van a reforzar más los valores que pretenden y sentirán cada vez menor necesidad de imponer un programa rígido de castigos y premios que le permitirá al infante encaminarse hacia una actitud autónoma de valores (Damon; 1990, Turiel; 2002, Newman; 2004).

2.4.3. Hacia la moralidad autónoma del niño

Con los progresos de la cooperación social y preoperatorios, el niño tiene la oportunidad de llegar a relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a cierta autonomía. No obstante, hay que señalar que un producto esencial del respeto mutuo y de la reciprocidad es el sentimiento de la justicia, frecuentemente adquirido a expensas de los adultos (Newman 2004).

Se consideraron desde el enfoque del presente estudio, dos posibilidades de abordar la moralidad encaminada hacia la autonomía:

De los componentes emocionales:

La Empatía

La empatía es compartir la experiencia emocional que otra persona nos expresa. Observando la expresión de la cara, la actitud corporal y la manera de hablar de otras personas, los niños pueden identificar las emociones de otras personas y compartirlas. Niños de tres o cuatro años, ya son capaces de darse cuenta de las reacciones emocionales que otros niños sufren ante situaciones concretas. La capacidad que el niño tiene de sentir empatía y de identificar las emociones agradables y desagradables de los demás, es lo que hace susceptible de captar las enseñanzas morales. La empatía puede tener una función impulsora al provocar que un niño se esfuerce en ayudar a otra persona. La empatía sirve como reacción para que un niño también sienta remordimiento por haber causado un estado emocional negativo en otra persona. En ambos casos el niño sabe cómo se siente la otra persona y puede modificar su conducta en consecuencia (Kagan, 1984).

De los componentes intelectuales

La Conciencia de la Diferencia de Perspectivas

Otro elemento que debe intervenir en la conceptualización de la moral que el niño debe llegar a tener, es la consideración del otro. La empatía da al niño un medio para darse cuenta de las semejanzas con el otro, pero no le enseña cuáles son las diferencias. Tomar en consideración los puntos de vista del otro, sólo se logra gradualmente por medio de la interrelación con los compañeros y los conflictos que esto suscita (Piaget, 1973).

En el proceso de la perspectiva social, los niños observan conflictos interpersonales. Luego se les pide que describan la motivación de cada uno de los actores y las relaciones que existieron entre ellos. Derivan de ahí cuatro niveles de perspectiva social; en el nivel 1, los niños más pequeños (4 a 6 años, edad que comprende la muestra estudiada) pueden darse cuenta de que hay distintas

emociones en los distintos actores, pero tienen la sensación de que todos los actores ven la situación como ellos la ven. Muchos dilemas morales exigen que el niño subordine sus propios deseos a los derechos de otro. Para poder resolver situaciones así, el niño tiene que ser capaz de separar lo que él puede desear de lo que otra persona puede desear. Y debe ser capaz además, de pensar en lo que el otro quiere realmente, independientemente de sus preferencias personales.



CAPÍTULO III: EL NIÑO COMO SUJETO ACTIVO DE APRENDIZAJE DESDE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICA Y COMUNICATIVA

CONCEPTUALIZACIÓN DEL NIÑO COMO SUJETO

ACTIVO DE APRENDIZAJE

3.1. LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

3.1.1. El niño como sujeto activo desde el Enfoque Constructivista

El “Constructivismo”, como corriente adscrita al movimiento “Hacia una Escuela Activa”, surgió como alternativa necesaria a la fuerte presencia que produjo *el conductismo radical* durante el periodo que va de 1950 a 1970, aproximadamente, en el seno del sistema educativo estadounidense. De ahí su trascendencia como expresión combinada de articulaciones innovadoras y de producción de ideas alternativas a las concepciones dominantes sobre la educación, frente a otras que se encontraban en crisis o en franca decadencia (no hay que olvidar las fuertes contradicciones que se produjeron al interior de la llamada *Tecnología Educativa* durante los años 70’s y 80’s cuando el papel del maestro se redujo a un operador de los programas sistemáticos o simple ejecutor de objetivos conductuales) (Miranda, s.f.).

En el campo de la educación, se suele equiparar el constructivismo con la psicología genética de Piaget (1973), a la que se identifica como “teoría emblemática” constructivista. Sin embargo, hay que reconocer que el trabajo de la escuela ginebrina es principalmente una teoría epistemológica, no educativa, cuyo foco de atención es dar respuesta a la siguiente pregunta planteada por el propio Piaget: ¿Cómo se pasa de un estado menor de conocimiento a otro de mayor conocimiento? (Díaz-Barriga, 2004). La concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales (Coll, 1990):

1º. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural y

éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha a otros.

2º. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3º. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir entonces, que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado propio, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales o bien, elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

3.1.2. El niño como sujeto activo desde el Enfoque Cognoscitivo

La corriente teórica cognoscitiva surge en la década de los 60 y estudia el proceso de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información. Como tendencia, se fundamenta en el análisis de los aspectos psicológicos existentes, de manera obligada, en los procesos que conducen al conocimiento de la realidad

objetiva, natural y propia, del hombre. Sustentada en la teoría del conocimiento desde el punto de vista filosófico, considera al mismo como el resultado y la consecuencia de la búsqueda, consciente y consecuente, que unida a la acción real del sujeto sobre su entorno le permiten su reflejo en lo interno.

Esta tendencia psicológica contemporánea se plantea la concepción y desarrollo de modelos de aprendizaje como formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuyas esencialidades habrán de ser aprendidas y niega que todo conocimiento humano consista o sea una mera construcción personal por parte del sujeto, a punto de partida de la imprescindible información sensorial.

El enfoque cognoscitivo tiene sus raíces en las corrientes filosóficas denominadas relativismo positivo y fenomenológico. Esto significa que los teóricos cognoscitivistas comparten nociones básicas acerca del aprendizaje y la memoria pero, no concuerdan con la idea de un solo modelo de aprendizaje (Woolfolk, 2000).

Los teóricos cognoscitivistas creen que el aprendizaje es el resultado de nuestros intentos de darle sentido al mundo. Para esto, usamos todas las herramientas mentales a nuestro alcance. La forma en que pensamos acerca de las situaciones, además de nuestras creencias, expectativas y sentimientos, influyen en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos.

El interés de los psicólogos cognoscitivistas en los eventos mentales se refleja en los temas que estudian; memoria, atención, percepción, solución de problemas y aprendizaje de conceptos. Las técnicas de investigación cognoscitivas dependen también del carácter de los eventos mentales; usualmente, los investigadores mismos tienen que hacer inferencias acerca de los procesos mentales de sus sujetos.

Los teóricos cognoscitivistas creen que el reforzamiento es importante para el aprendizaje, porque sirve para reducir la incertidumbre y, por tanto, confiere una sensación de entendimiento y dominio.

Este enfoque considera a la persona como un procesador de información activo cuyas experiencias lo llevan al conocimiento, a buscar información para la solución de problemas y reorganizar lo que ya sabe adquirir nuevos conocimientos. En vez de ser influidos pasivamente por su medio ambiente, las personas escogen, practican, prestan atención, ignoran y dan muchas otras respuestas activamente conforme persiguen sus metas.

El enfoque cognoscitivista sugiere también que una de las influencias más importantes en el proceso de aprendizaje es lo que el individuo aporta a la situación misma del aprendizaje. Los psicólogos cognoscitivistas se han interesado cada vez más en el papel del conocimiento previo en el aprendizaje. Lo que ya sabemos determina, en gran medida, lo que aprenderemos, recordaremos u olvidaremos.

3.1.3. El niño como sujeto activo desde el enfoque del Aprendizaje Significativo

David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta, dejó sentir su influencia por medio de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar.

Al igual que otros teóricos cognoscitivistas, Ausubel postula que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”.

Se puede clasificar su postura como cognoscitivo/constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la

transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz (Díaz-Barriga, 2004).

Los principios propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta/cognitivas que permitan organizar la estructura del conocimiento del alumno para orientar la labor educativa. El proceso de aprendizaje no empieza pues en cero, sino que aprovechará las experiencias y conocimientos previos en su beneficio.

Ausubel concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas.

En el proceso de asimilación, las ideas previas existentes se modifican y adquieren nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos, originando una diferenciación progresiva. Este tipo de aprendizaje propuesto por Ausubel, se produce mediante un proceso denominado “aprendizaje por recepción”, que es una contraposición a la propuesta de Bruner de “aprendizaje por descubrimiento”.

Si durante la asimilación, las ideas ya establecidas son relacionadas con el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la

atribución de un significado nuevo, Ausubel llama a este proceso “reconciliación integradora”, y demanda una recombinação de los elementos existentes en la estructura cognitiva.

Ambos son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. Estos conceptos se aprovechan en la labor educativa porque pueden provocarse al inicio del proceso educativo, las ideas más generales serán diferenciadas paulatinamente en detalle y especificidad, por lo cual es más fácil captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo, previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados, ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica.

3.1.4. El niño como sujeto activo desde la tridimensionalidad Constructivismo/Cognoscitivismo/Aprendizaje Significativo

Resumiendo desde el ámbito psicológico, tenemos estas tres líneas teóricas (Constructivismo/Cognoscitivismo/Aprendizaje-Significativo) en las que se profundiza sobre la conceptualización del niño como *sujeto activo* en el proceso de aprendizaje; es decir “un niño constructor de aprendizaje que otorga significados a partir de sus posibilidades cognoscitivas”.

Desde este mismo enfoque tridimensional, cuando se habla de un *sujeto activo*, se hace entendiendo que éste realiza una acción cognoscitiva, y como tal, le permite la construcción de una realidad, dado que a partir de dicha actividad (estructurante) el sujeto organiza sus acciones con la finalidad de alcanzar un objetivo.

Se asume también la postura de un sujeto que construye objetos de conocimiento, dado que se parte de una concepción interaccionista, a la que sostenemos en un realismo crítico: el sujeto del que hablamos no es *tabula rasa* en la que se depositan las experiencias vivenciadas con los objetos que lo rodean;

tampoco es un *adulto en miniatura* con predisposiciones genéticas o un pequeño con *bondad o maldad innatas*.

Contrario a estas aseveraciones teóricas, se le considera un sujeto cuya actividad cognoscitiva, le permite desarrollar un proceso simultáneo dialéctico de asimilaciones y acomodaciones, a partir de las cuales construye su realidad; construcción, que posee cierta originalidad y a la vez ciertos aspectos comunes de acuerdo a las posibilidades que la estructuración cognoscitiva le otorga (Bixio, 2002).

El niño como *sujeto activo* de aprendizaje, construye en el mismo proceso:

a) objetos de conocimiento, y

b) herramientas intelectuales (con las cuales pueden elaborar los objetos de conocimiento).

De manera simultánea se crean las significaciones sociales que los objetos de conocimiento tienen, esto significa que el niño construye y reconstruye las significaciones sociales cada vez más ajustadas a la propia cultura.

En este sentido, hablar de conocimientos significativos, adquiere un sentido particular, ya que se enfatizan dentro de este tipo de aprendizajes, esquemas de significación/asimilación y no de información previa.

Una aclaración importante es que tanto los objetos de conocimiento como los esquemas de asimilaciones son construcciones que el niño realiza a partir de sus interacciones con su realidad. De esta manera, si para conocer las cosas hay que significarlas esquemáticamente, entonces las cosas en tanto conocidas se convierten en objetos intencionales.

3.2. LA PERSPECTIVA DESDE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS.

3.2.1. El niño como sujeto activo desde el enfoque de los Estudios Críticos de Recepción.

Los estudios críticos sobre el proceso de recepción -abordados desde la década de los 70, se centran en el conocimiento de los hábitos de exposición a los medios de comunicación y los usos sociales de los diversos grupos en la refuncionalización y resemantización de los géneros y contenidos, entre otros.

En estos estudios se logra rebasar la concepción de la recepción como un proceso condicionado a una causalidad lineal, donde el sujeto receptor es el polo más frágil y pasivo dentro del ciclo comunicativo. La recepción se considera como un proceso múltiple y contradictorio, donde entran en juego una variedad de mediaciones determinadas tanto por las relaciones sociales en las que está inserto el sujeto, como por su posición social, cultural e histórica (Charles y Orozco, 2002).

El avance teórico que se alcanza en estos estudios críticos radica en la consideración del receptor como un *sujeto activo* (en este caso el niño), determinado socioculturalmente y capaz de crear, recrear y negociar los contenidos de los mensajes provenientes de los medios de comunicación. El receptor (niño) deja de ser considerado “víctima” de los medios y se transforma en protagonista a través de la creación de nuevos significados y de la inserción de éstos en la cultura cotidiana en la que está inmerso.

No obstante que la mayoría de estos estudios se insertan en la corriente crítica, han involucrado principalmente al sector académico interesado por el problema de los medios de comunicación; paradójicamente, la mayor parte de la población ha quedado marginada de la discusión. Sin embargo, entre los estudios

críticos sobre el proceso de recepción encontramos una excepción a lo anterior; una corriente propositiva que incluye tanto planteamientos teóricos como experiencias sociales concretas, que ha sido denominada de múltiples maneras:

- Alfabetización para los Medios,
- Educación para los Medios,
- Recepción Crítica,
- Lectura Crítica,
- Recepción Activa

Estas denominaciones implican diversos supuestos teóricos objetivos y metodologías de aquí que sus posibilidades e implicaciones presenten algunas variaciones. Todas estas experiencias presentan diferentes niveles de criticidad así como los alcances de sus acciones; pero todas ellas buscan mediar el proceso de recepción poniendo al alcance de amplios grupos de la sociedad civil la discusión acerca de los medios de comunicación, antes reservada al ámbito de la academia.

La UNESCO, pensando en las necesidades de la infancia, ha reconocido la importancia de la Educación para la Recepción (ER) y ha promovido su realización mediante el financiamiento de programas e investigaciones en varios países. Si bien la ER goza actualmente de cierto reconocimiento internacional, no hay coincidencia en la forma de entenderla y abordarla y, por tanto, tampoco hay unidad en los proyectos concretos que se han venido realizando o se proponen. El hecho de que no haya una definición única, válida para todas las experiencias de la ER, se puede apreciar claramente en las diferentes concepciones y prácticas en torno a un mismo problema (Charles y Orozco, 2002).

Lo que de acuerdo a Charles y Orozco (2002), identifica a las diversas experiencias de la ER como tales, es la preocupación por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos tomen distancia de los medios de

comunicación y sus mensajes, que les permita ser más reflexivos, críticos y por tanto independientes y creativos; esto es, que les permita recobrar y asumir su *papel activo* en el proceso de la comunicación.

El pensamiento pedagógico y filosófico de Paulo Freire ha sido muy significativo en la configuración de muchos de los proyectos de la ER. Gran parte de lo que está en juego en la discusión actual de la ER en América Latina es el derecho de los sujetos, individuales y colectivos, así como el derecho de los pueblos, a decir su palabra a través de los medios de comunicación frente a un emisor minoritario, muchas veces ajeno a las realidades de nuestro continente.

Las diferencias en la esencia del debate entre países, independientemente de su ubicación geográfica no excluye discusiones sobre aspectos comunes entre unos y otros como; una pedagogía por los medios implantada por el sistema educativo, la capacitación de padres de familia en procesos críticos de recepción para mejorar la comunicación familiar o incluir programas sociales cuyo objetivo sea el análisis cultural de los medios de comunicación con el objetivo de ser más crítico frente a ellos.

El supuesto general implícito en los diversos estudios teóricos y experiencias de la ER es la posibilidad real de intervenir en el proceso de la recepción: percepción, asimilación y apropiación de mensajes. A través de esta intervención se busca promoverse potencialmente la constitución de sujetos críticos, creativos y selectivos ante la oferta de mensajes a los que están expuestos cotidianamente. Con este objetivo, se han diseñado diversas estrategias tales como:

- La dieta televisiva: mediante la cual se pretende regular la cantidad de TV que ven los niños diariamente.
- La mediación: a través de la cual los adultos intervienen cuando los niños están viendo sus programas.

- La participación: que se genera cuando los niños dialogan con sus maestros para asegurarse de que sólo asimilan aquello que no les perjudica en su formación.

Algunas perspectivas de la ER buscan:

- Responder al reto tecnológico que implican los modernos medios de comunicación electrónicos.
- Aprovechar los medios de comunicación en los proceso de enseñanza aprendizaje.
- Analizar desde el ámbito semántico o semiológico los textos visuales y auditivos.
- Desentrañar las propuestas ideológicas y de clase de diversos mensajes de los medios.

Otra de las preocupaciones fundamentales en la historia de la ER, es en torno a la forma en que los receptores se relacionan con los medios de comunicación y sus mensajes. En esta perspectiva el aspecto problemático no es tanto el medio o el mensaje, como en los enfoques anteriores, sino el proceso mismo de la recepción. La ER se entiende aquí como un análisis crítico de los procesos de recepción en el que se involucran los individuos. Se pretende que los niños como receptores se relacionen con los medios de una manera más reflexiva. Es decir, que los mensajes sirvan de insumos para su creatividad en sus juegos, su aprendizaje, su comunicación, etc. Experiencias de la ER con esta perspectiva se han reconocido como experiencias de *“Recepción Activa”*.

Como se puede observar, en todas las experiencias críticas de la ER se genera la conciencia en torno a la posibilidad real de intervenir y modificar tanto el proceso mismo de la recepción como los contenidos provenientes de los medios de comunicación y no esperar a que el Estado genere políticas públicas de comunicación social más benignas, o bien, a que las emisoras modifiquen su

programación y busquen transmitir programas más creativos y alternativos a los que hay en la actualidad.

3.2.2. El niño como sujeto activo desde los Estudios Culturales

La posición que destaca la pertenencia de los individuos a diferentes subculturas, es la que ha dado al enfoque de Estudios Culturales su nombre. En América Latina, existe una vertiente que mediante elaboraciones teóricas y aproximaciones metodológicas diferentes ha restituido a las audiencias un *rol activo* y una mayor capacidad de rechazar o negociar los mensajes hegemónicos de los medios.

Stuart Hall, a fines de los setentas, concluyó desde el análisis de los textos (mensajes), que la polisemia de estos podría propiciar lecturas (interpretaciones) dominantes, negociadas u oposicionales en los receptores: el tipo de decodificación dependería, en cada caso, de diferentes aspectos o mediaciones, desde la clase social, hasta el contexto y las prácticas culturales de los grupos receptores. Estas interpretaciones diferenciadas, no se dan estrictamente en el plano individual.

De acuerdo a Nilda Jacks (s.f.), las principales corrientes que abordan la comunicación desde el polo del receptor en Latinoamérica son cinco:

- Consumo Cultural
- Frentes Culturales
- Uso Social de los Medios
- El Modelo de las Multimediaciones.
- Recepción Activa

De una u otra manera estos cinco enfoques latinoamericanos son compatibles con el enfoque más amplio de los estudios culturales, el cual no solo trata sobre las diferencias psicológicas individuales, sino de las diferencias entre individuos

pertenecientes a diferentes subculturas, con diferentes antecedentes socioeconómicos; es decir, aunque siempre habrá diferencias individuales en que la gente interpreta un mensaje particular, esas diferencias bien pueden estar enmarcadas por especificidades culturales.

3.2.3. El niño como sujeto activo desde el enfoque del Análisis de la Recepción

En la última década, se ha ido perfilando un nuevo enfoque sobre los procesos de recepción de los mensajes comunicacionales: el denominado “*Análisis de la Recepción*”. Según Bruhn Jensen (2010), este nuevo enfoque incluye diversas formas de investigación empírica y cualitativa de las audiencias y, en distinta medida, busca integrar la tradición de las ciencias sociales (usos y gratificaciones, efectos) con la literario/humanista (crítica literaria y estudios culturales).

Con Usos y Gratificaciones comparte su visión de los miembros del público como *individuos activos* que pueden realizar una variedad de cosas con los medios en términos de consumo, decodificación y usos sociales. Con los Estudios Culturales coincide en considerar a los mensajes de los medios como discursos que responden a códigos culturales.

El Análisis de la Recepción considera que las prácticas culturales y los actos interpretativos individuales son independientes de las estructuras económicas y políticas prevalecientes. Su interés fundamental es “cómo, audiencias específicas difieren en la producción social de significados”.

Según este enfoque, las audiencias no son sólo consumidoras de mensajes; también son productoras de significado: decodifican o interpretan los textos comunicacionales en formas relacionadas con sus circunstancias sociales y culturales y con la manera en que experimentan subjetivamente dichas circunstancias. No interesa tanto la decodificación individual sino la que comparten culturalmente diversas personas. Por ello, los investigadores en este enfoque

estudian la manera en que ciertos grupos de personas reciben e interpretan los mensajes de los medios. Estos grupos son llamados en este enfoque *Comunidades Interpretativas o Subculturas*.

Ien Ang (1991), propone que para estudiar la recepción se debe tomar en cuenta la manera en que los medios se encuentran integrados a nuestras vidas cotidianas y resume los puntos generales a considerar para lograr este objetivo:

- Para realizar un estudio significativo sobre el uso de los medios, es necesario tomar en cuenta los diferentes medios de comunicación y examinar el ensamble comunicacional con el que se relaciona cada persona diariamente.
- Como regla, los medios no son utilizados completamente o con total concentración.
- Los medios constituyen una parte integral de nuestras rutinas y rituales cotidianos. Por lo tanto, no se puede aislar el uso de los medios puesto que está constantemente interrelacionado con otras actividades. En otras palabras, la comunicación de masas y la interpersonal no se pueden separar.
- El uso de los medios no se da en procesos individuales aislados, sino en procesos colectivos.

3.2.4. La 4ª Etapa: Influencia Mediática Negociada – De los Media Todopoderosos al Constructivismo Social de los Medios-

En cuanto a la historia natural de la investigación y teoría de los efectos mediáticos, podemos hablar, que en gran medida lo configuraron circunstancias del momento y del lugar e influyeron en él de manera interactiva diversos factores “ambientales”, como intereses de gobiernos y legisladores, tecnologías cambiantes, acontecimientos históricos, actividades de grupos de presión y de propagandistas, preocupaciones de la opinión pública y hasta las conclusiones y

las modas de las ciencias sociales. No es sorprendente, pues, que no podamos apreciar un nítido desarrollo de conocimientos acumulados. Aún así, cabe distinguir, en la historia de este campo, varias etapas que revelan cierto progreso ordenado y reflejan la acumulación de conocimientos (McQuail, 2001).

1ª Etapa: media todopoderosos

En la primera etapa, que va desde finales del siglo XVIII hasta los últimos años de la década de 1930, a los medios de comunicación (donde éstos se encontraban bien desarrollados), se les atribuyó un poder considerable para configurar opiniones y creencias, modificar hábitos y moldear activamente el comportamiento, en mayor o menor conformidad con los deseos de quienes podían controlar los media y sus contenidos (Bauer y Bauer, 1960). Estas opiniones no se basaban en investigaciones científicas, sino en la observación de la ingente popularidad de la prensa y de los *nuevos media* del cine y de la radio, que invadían muchos aspectos de la vida personal y de los asuntos públicos.

En Europa, el uso de los medios de comunicación por los anunciantes, los propagandistas de guerra, los regímenes dictatoriales del período de entreguerras y el nuevo gobierno revolucionario de Rusia confirmó que la gente ya tendía a pensar: que los medios podían ser sumamente poderosos. Con estas convicciones como telón de fondo, la investigación sistemática -con encuestas y métodos experimentales y sumamente influida por la psicología social-, se inició en las décadas de 1920 y 1930. A menudo su motivación tenía carácter reformista o progresiva y pretendía mejorar los media o subordinarlos a algún objetivo pro-social como la educación, la lucha contra los prejuicios o una mayor información pública.

2ª Etapa: comprobación de la teoría de los media poderosos

El paso a una investigación empírica desembocó en una segunda etapa de pensamiento sobre los efectos de los medios de comunicación. La literatura de

investigación varios muchos ejemplos iniciales provenientes de una serie de estudios de la Fundación Payne, conducidos a principios de los años 30, en Estados Unidos (Blumer;1933, Blumer y Hauser; 1933, Peterson y Thurstone, 1933).

Ésta etapa de la investigación de los efectos mediáticos se prolongó hasta principios de los años sesenta. También hubo numerosos estudios independientes de los efectos de determinados media y sus contenidos, películas y programas concretos y de campañas. La atención se centró en las posibilidades de utilizar el cine y otros medios de comunicación para la información y la persuasión planificadas, en campañas electorales o para evaluar los posibles efectos mediáticos dañinos en cuanto a delincuencia, prejuicios y agresividad.

Con el tiempo, la naturaleza de la investigación fue cambiando, mientras los métodos avanzaban y los datos y la teoría sugerían nuevos tipos de variables que cabía tener en cuenta. En un principio los investigadores empezaron a diferenciar los posibles efectos en función de determinadas características sociales y psicológicas; más adelante, introdujeron variables referidas a los efectos coadyuvantes de los contactos y entornos sociales y, más recientemente, en función de las motivaciones que subyacían al uso de los media.

Lo que ahora parece el fin de una época, se caracterizó por numerosas manifestaciones de desilusión con los resultados de este tipo de investigaciones de los efectos mediáticos y por una nueva declaración de sabiduría convencional, que atribuyó a los media un peso considerablemente más modesto como causa de cualquier efecto, intencionado o no. El todavía influyente y útil resumen de investigaciones anteriores elaborado por Joseph Klapper y publicado en 1960 (aunque se remontara a 1949), pareció dar por terminada esta etapa de investigación con la conclusión de que “la comunicación de masas no suele ser causa necesaria o suficiente de cualquier efecto en las audiencias, sino que actúa a través de un nexo de factores mediadores.

No es que se hubiese descubierto que los medios de comunicación carecían de efectos, sino que se demostró que operaban dentro de una estructura preexistente de relaciones sociales y de un contexto social y cultural. Se concedió la primacía a estos factores como moldeadores de las opiniones, actitudes y comportamientos estudiados y de la elección, atención y respuesta de las audiencias a los media. También quedó claro que la adquisición de información podía surgir sin cambios afines de actitud, y los cambios de actitud, sin cambios en el comportamiento, de acuerdo a las teorías de Hovland, Trenaman y McQuail.

La nueva sobriedad de esta valoración tardó mucho en modificar las opiniones fuera de la comunidad científica. La encontraron especialmente difícil de admitir los que se ganaban la vida con la publicidad o la propaganda y los profesionales mediáticos que valoraban el mito de su gran poderío. Quienes tenían motivos políticos o económicos para utilizar o controlar los media no quisieron arriesgarse a aceptar las conclusiones de la investigación sobre la relativa impotencia de los media. Aún quedaba lugar para valoraciones distintas, puesto que el mensaje de los efectos limitados suscitaba muchas reservas y, de hecho, no era sino reacción a pretensiones poco realistas.

3ª Etapa: redescubrimiento de los media poderosos

Nada más aparecer en los manuales de texto, el “efecto cero” (o mínimo) fue puesto en entredicho por quienes pensaban que no se había llegado al fondo de la cuestión y se resistían a descartar la posibilidad de que los media pudieran tener importantes efectos sociales y ser un instrumento para el ejercicio del poder político. Hay abundantes indicios coetáneos de esta prolongada búsqueda de efectos mediáticos significativos y algunas descripciones retrospectivas bien informadas de este período incluso dudan de que entonces apareciera una divisoria tan clara entre las convicciones sobre el poder de los media y las convicciones sobre su impotencia.

En cuanto a los efectos sobre la opinión pública, Lang y Lang (1981) postulan que la conclusión del “efecto mínimo” no fue sino una interpretación particular que cobró una vigencia no merecida. Lang y Lang escriben “Los datos disponibles a finales de la década de 1950, incluso contrastados con algunos resultados negativos, no permiten emitir un veredicto general sobre la “impotencia de los media. En su opinión, el mito del “efecto mínimo” se debió a una combinación de factores, entre los cuales destacan la errónea consideración de una reducida gama de efectos, sobre todo a corto plazo e individuales, en vez de considerar efectos sociales e institucionales de mayor alcance y el peso excesivo atribuido a dos obras: Personal Influence de Katz y Lazarsfeld en 1955 y The Effects of Mass Communication de Klapper en 1960. Reconocen, no obstante, que el mito fue bastante influyente como para cerrar temporalmente algunas ramas de investigación.

Uno de los motivos de la resistencia a aceptar la conclusión del “efecto mínimo” fue la aparición de la televisión en las décadas de 1950 y 1960 como nuevo medio de comunicación con más poder de atracción aún (aunque no necesariamente más efectos) que sus predecesores y con implicaciones para la vida social aparentemente mayores. Durante esta tercera etapa de la investigación y la teoría mediáticas, se siguieron buscando efectos potenciales, pero de acuerdo con nociones revisadas de los procesos sociales y mediáticos eventualmente implicados. Las investigaciones iniciales se habían apoyado en gran medida en un modelo (tomado prestado de la psicología) que procuraba encontrar correcciones, teniendo en cuenta numerosas variables coadyuvantes entre el nivel de “exposición” a los estímulos mediáticos y las variaciones o cambios medidos de actitudes, opiniones, información o comportamiento. Esta vez tampoco se pudo confirmar otro mito: la investigación inicial se caracterizó por una sencilla creencia en unos efectos mediáticos directos (modelo de la Aguja Hipodérmica) y el apego a un tosco modelo de estímulo/respuesta del comportamiento

La renovada investigación de los efectos mediáticos pasó a prestar atención a los cambios a largo plazo, a las percepciones en vez de las actitudes y sentimientos, a las variables coadyuvantes del contexto, a la disposición y motivación y a fenómenos colectivos como climas de opinión pública, estructuras de convicciones, ideologías, pautas culturales y formas institucionales de provisión mediática. Por otra parte, la investigación de los efectos mediáticos se benefició del interés creciente respecto a la manera en que las organizaciones mediáticas procesan y dan forma a los “contenidos” antes de entregarlos a las audiencias.

Gran parte de lo que sigue, constituye un repaso de las teorías más recientes y de las modificaciones de los modelos iniciales de los efectos directos. Si bien intervinieron muchos autores y causas en esta renovación del interés por los efectos, Noelle_Neumann (1973) fue quien acuñó el lema “regreso al concepto de los media poderosos”, que identifica esta etapa de la investigación. La pujanza del pensamiento izquierdista de los años sesenta (la denominada “nueva izquierda”), también supuso una importante contribución al otorgar a los media poderosos efectos de legitimación y control en interés de los Estados capitalistas o burocráticos.

4ª Etapa: influencia mediática negociada.

A finales de la década de los 70, los trabajos sobre textos y audiencias mediáticas, y sobre las mismas organizaciones, motivaron un nuevo enfoque denominado “*Constructivista social*”, de los efectos mediáticos (Gamson y Modigliani, citados por McQuail, 2001). Este ha consistido en esencia, en el desarrollo de una visión de los media cuyos efectos más significativos serían la *construcción* de significados y su oferta sistemática a las audiencias, que los incorporan (o no), mediante una especie de negociación, en sus estructuras personales de significados, a menudo configuradas por anteriores identificaciones colectivas. Este proceso de mediación suele implicar algún grado de compromiso

por parte de las instituciones sociales interesadas y una notable influencia del contexto inmediato sobre el receptor.

La ruptura con los “media todopoderosos” también quedó marcada por un cambio metodológico predominantemente cualitativa (Mendelsonhn, citado por McQuail (2001).

Esta nueva etapa de investigación tiene múltiples orígenes en general remotos en el tiempo. El nuevo pensamiento conserva algunas similitudes con la teoría inicial de los “media poderosos” como por ejemplo las nociones teóricas de ideología y falsa conciencia, de la cultivación de Gerbner y las ideas elaboradas por Noelle-Neumann en su teoría de la “Espiral del Silencio”.

Este paradigma emergente de los efectos mediáticos tiene dos vertientes principales:

1º Que los media “*construyen*” las formaciones sociales, e incluso la historia, enmarcando imágenes de la realidad (en la ficción y las noticias) de manera previsible y ordenada; y

2º Que las personas que componen las audiencias construyen su propia visión de la realidad social y de su lugar en ella, en interacción con las construcciones simbólicas ofrecidas por los media.

Este enfoque recoge tanto el poder de los media como el de la gente para elegir con un área de negociación permanente entre ambos, por así decir. Se trata en general de una formulación de los procesos efectuales (McQuail, 2001).

Numerosos estudios e investigaciones se inscriben ahora en este marco de referencia que a menudo presta atención a la manera en que los media interactúan con los importantes movimientos sociales activos en la sociedad (como los preocupados por la paz, el medio ambiente, el progreso de la mujer y las minorías).

Van Zoonen (1992), en un estudio realizado sobre el auge del movimiento feminista en Holanda, adopta el enfoque de la *Influencia Mediática Negociada* y explica cómo, en este caso, siguiendo la teoría constructivista social: los media son más que meros transmisores de los mensajes y actividades del movimiento social, y lo son selectivamente; *la transmisión* no es lo que más cuenta como *construcción* concreta de las ideas y actividades sociales, puesto que se ve influida por numerosas negociaciones y conflictos en el seno de la organización mediática. Y concluye *“la imagen mediática es el resultado de una intrincada interacción entre el movimiento social y los media”*, que conduce a determinada identidad y definición públicas.

El enfoque constructivista social desde la perspectiva del análisis mediático, no reemplaza todas las anteriores formulaciones de los efectos (especialmente en cuestiones referidas a la obtención de la atención, los estímulos directos de conductas individuales o las respuestas emocionales, aunque sí establece que existen sucesos decisivos dentro de los cuales se fraguan las construcciones.

La Influencia Mediática Negociada, debe más a la teoría comunicativa cultural que a la estructural y conductista, aunque no se desentiende del todo de estas últimas, puesto que le aportan elementos contextuales importantes.

Cabe mencionar la implementación de este enfoque principalmente en estudios mediáticos relacionados sobre todo con: opinión pública, actitudes sociales, opciones políticas, ideología y otras muchas percepciones (Graber, citado por McQuail, 2001).

3.3. CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS Y MEDIÁTICAS DEL NIÑO COMO SUJETO ACTIVO DE APRENDIZAJE

El niño es potencialmente un *receptor constructivo y crítico* (de cualquier proceso de aprendizaje, incluido el de la televisión), dependiendo del papel que

jueguen las principales instancias socializadoras responsables de su formación: la familia y la escuela.

La familia, la escuela y los medios (en este caso la televisión) educan al niño en una serie de valores desde diversas perspectivas y con diferentes estrategias, pero ninguna de estas instancias educa en su totalidad al niño; aunque todas ellas influyen en su formación. Estas tres instancias socializadoras no tienen objetivos necesariamente coincidentes, por ello, los niños se encuentran sujetos a contradicciones; muchas veces la familia y la escuela entran en conflicto con la televisión, aunque tienen la posibilidad y el potencial de intervenir en la relación niño/televisión, para hacer del niño un receptor más activo, constructivo y crítico ante los mensajes a los que está expuesto (Orozco, 2001).

En los estudios sobre televisión y audiencia infantil, las concepciones del niño como televidente a lo largo de la historia han oscilado entre un niño “víctima” (o tabula rasa) irremediable de una programación que busca conquistar su atención, sus gustos, su tiempo libre y sus opciones de diversión, y un niño “condicionado por impulsos innatos” (predispuesto genéticamente) al placer, la emoción, el entretenimiento y la información, que prende el televisor para satisfacerlos, independientemente de la programación que se le ofrezca.

El niño puede convertirse en un televidente constructivo y crítico, capaz de discernir entre diversos tipos de mensajes, tomar distancia de ellos; analizar, rechazar, aceptar aquellos que así lo juzgue conveniente; capaz también de construir y reconstruir sus propios mensajes y significaciones a pesar de, pero también a partir de los mismos mensajes transmitidos por la programación cotidiana que regularmente consume.

En suma puede hablarse de un esfuerzo múltiple del niño en el que logra crear a partir de los mensajes mediáticos, significaciones sociales; esto es, que el niño

construirá y reconstruirá las significaciones mediáticas cada vez más ajustadas a la propia cultura.

En este mismo sentido, el niño se percibe, en el marco de esta investigación, como un sujeto activo frente al televisor quien realiza una acción cognoscitiva que le permite la construcción de una realidad. Es decir, a partir de una actividad estructurante el niño organiza sus acciones para alcanzar un objetivo.

Las diversas asociaciones que el niño como receptor de la televisión lleva a cabo no son ni pueden ser intrínsecas a su múltiple esfuerzo cognoscitivo frente a la programación. La razón es que el significado de cualquier asociación no viene dado en el proceso mental/mecánico de la asociación, ni existe en la mente anticipadamente; resulta de una transacción entre informaciones almacenadas anteriormente e informaciones nuevas del exterior (Putman, 1981). Las asociaciones no se dan entonces en el vacío. El niño que las realiza no lo hace con la mesa en blanco. En consecuencia, los significados otorgados a esas asociaciones no son productos espontáneos o aislados sino consecuentes al proceso informativo y sus insumos.

LA TELEVISIÓN Y EL DESARROLLO DE LA IMAGEN TELEVISADA

3.4. DEL INVENTO DE LA TELEVISIÓN A LA CONVERGENCIA TECNOLÓGICA.

3.4.1. La televisión: el invento

Con la ayuda de Vladimir K. Zworykin, y bajo un acuerdo de patente con Phil Farnsworth obtenido en 1939, la compañía RCA comenzó a desarrollar el

potencial comercial del nuevo medio de comunicación: la televisión. NBC, propiedad de RCA hizo una demostración pública de la televisión en la feria mundial de Nueva York de 1939, la cual consistió en dos horas de transmisión.

Después de iniciada la feria, RCA puso en funcionamiento aparatos de televisión de cinco pulgadas en algunas tiendas departamentales. La gente consideraba a la TV como un juguete, como había sucedido con la radio en sus inicios, o como algo que nunca llegaría a tener mucho valor.

Para entender lo anterior hay que considerar que durante los primeros días de la televisión, los actores debían usar un espeso maquillaje color verde para verse “normales” ante la cámara. Las luces eran abrasadoras y provocaban que el maquillaje se derritiera y desvaneciera en el rostro de los actores. El calor era tan intenso que tenían que ingerir tabletas de sal.

En México, los primeros pasos de la televisión en su etapa experimental, se remontan al año 1934. Un joven de 17 años, estudiante del Instituto Politécnico Nacional, realiza experimentos con un sistema de televisión de circuito cerrado, en un pequeño laboratorio montado en las instalaciones de la estación de radio XEFO. Durante varios años, el ingeniero Guillermo González Camarena trabaja con el equipo que él mismo ha construido, hasta que, en 1939, cuando la televisión en blanco y negro ya funciona en algunos países, González Camarena impacta al mundo al inventar la televisión en color, gracias a su “Sistema Tricromático Secuencial de Campos”.

El ingeniero mexicano obtiene la patente de su invento tanto en su país como en Estados Unidos el 19 de agosto de 1940. Sin embargo, la primera transmisión en blanco y negro en México, se lleva a cabo el 19 de agosto de 1946, desde el cuarto de baño de la casa número 74 de las calles de Havre en la capital del país - lugar de residencia González Camarena-; fue tal el éxito de esta transmisión, que el 7 de septiembre de ese año, a las 20:30 horas, se inaugura oficialmente la

primera estación experimental de televisión en Latinoamérica; XE1GC. Esta emisora transmitió los sábados, durante dos años, un programa artístico y de entrevistas.

En septiembre de 1948, inician transmisiones diarias de la “Primera Exposición Objetiva Presidencial” desde el Palacio de Minería. Miles de personas son testigos gracias a los aparatos receptores instalados en varios centros comerciales. Por todos estos hechos, se le conoce al ingeniero González Camarena como el "Padre de la televisión mexicana". Este sistema de televisión en color se empieza a utilizar también con fines científicos en 1951, fecha en la cual se transmite desde la Escuela Nacional de Medicina, lecciones de anatomía.

3.4.2. La televisión como sistema lucrativo

El primer canal comercial de televisión en México y América Latina se inaugura el 31 de agosto de 1950, un día después, el 1 de septiembre, se transmite el primer programa, con la lectura del IVº Informe de Gobierno del Presidente de México, Lic. Miguel Alemán Valdés, a través de la señal de XHTV-TV Canal 4 de la familia O'Farrill.

En ese año, XETV-TV Canal 6 de Tijuana, Baja California y XEQ-TV Canal 9 (actualmente con las siglas XHTM-TV Canal 10), en Alzomoni, Estado de México, también inician sus transmisiones.

En 1951, es inaugurado XEW-TV Canal 2, propiedad de la familia Azcárraga, en una transmisión especial desde el Parque Delta (que posteriormente sería el Parque del Seguro Social) en el Distrito Federal. Ese año, XHGC-TV Canal 5 del ingeniero Guillermo González Camarena, queda integrada al dial televisivo. Para 1955, se fusionan esos tres canales, dando paso a la empresa Telesistema Mexicano.

En tanto, las familias mexicanas -en principio las de mayor posibilidad económica- se reunían en torno al aparato de televisión, que empezaba a sustituir de manera acelerada a la radio, sistema establecido en el país en la segunda mitad de los 40. Ante el televisor conocían el rostro de quienes por años sólo habían escuchado su voz, presenciaban el inicio de nuevas figuras del espectáculo nacional, y disfrutaban de programas familiares que se realizaban en el mismo momento en que se difundían (Senado de la República, 2005).

Posteriormente, inician transmisiones XEIPN-TV Canal 11 (1959), del Instituto Politécnico Nacional, XHTIM-TV Canal 8 (1968) del Grupo Monterrey, (hoy XEQ-TV Canal 9 integrado al consorcio Televisa) y XHDF-TV Canal 13 (1968). Es precisamente en 1968 cuando México incursiona en la era de las comunicaciones vía satélite, al transmitir a todo el mundo, los diversos eventos de la XIX Olimpiada México de 1968. 17 años después, en 1985, se colocan en órbita los primeros dos satélites nacionales de comunicaciones, Morelos I y II. En 1992 y 1993, se colocan otros dos satélites, Solidaridad I y II, con ellos, se utilizan tecnologías más avanzadas en transmisiones radiofónicas y televisivas, principalmente, con capacidad para ofrecer servicios de telecomunicaciones a todo el territorio nacional y a 23 país del continente americano.

Por otra parte tenemos la empresa de televisión TV azteca que se remonta a comienzos del año 1991 cuando el gobierno de México decidió privatizar la televisora estatal mexicana llamada "Instituto mexicano de la televisión". Luego de dos años de negociación, se concreta su inauguración el 16 de julio de 1993. Esta emisora cubre todo el territorio mexicano con dos señales; canal Azteca 13 y Azteca 7. Estadísticamente, TV Azteca es la segunda productora de contenidos originales en Español en México, superada por Televisa en este rubro (Senado de la República, 2005).

3.4.3. La aparición de las videograbadoras

El desarrollo de las videograbadoras fue muy significativo para la televisión tradicional y el sistema de cable. En 1982 había un incremento exponencial de videograbadoras en los hogares que para 1998 se había concretado en una cifra cercana al 85 por ciento. Después del televisor, la videograbadora es el aparato que más pronto ha sido aceptado (Dominick, 2001).

Las repercusiones de la videograbadora son muchas. Primero, la renta de películas –en su momento-, se volvió un negocio multimillonario; gran parte de los ingresos económicos de los estudios de cine provinieron en su momento de éste. Segundo, la videograbadora permitió diferir programas a horarios distintos a los de su transmisión. A pesar de que esto ha atraído más público debido a que las personas pueden grabar un programa para verlo después, lo cual causó algunos problemas a los anunciantes, ya que los espectadores tenían aparatos especiales que “saltaban” los comerciales: la videograbadora se detenía durante los comerciales y volvía a grabar cuando terminaban. Asimismo, cuando se ven programas grabados es posible adelantar la grabación o “brincarla” para evitar los anuncios.

Por último la proliferación del control remoto en los hogares afectó a los publicistas y programadores. Esto propició la tendencia a recorrer rápidamente los canales durante los comerciales o mensajes aburridos a la caza de programas más entretenidos (Dominick, 2001).

3.4.4. El video casero

Esta industria surgió debido a la demanda en las ventas de videograbadoras. En 1997 había uno de estos aparatos en la mayoría de la población y con ello se suscitó un gasto significativo en la renta y compra de videos formato VHS por casa. También hay que mencionar que los propietarios de videograbadoras contaban con su propio equipo para diferir programas de televisión, es decir,

grabarlos para verlos después en un horario más conveniente para ellos. Los programas más grabados en aquellos tiempos fueron telenovelas y películas. La gente también utilizaba las videograbadoras para ver cintas rentadas o compradas en los videocentros y las tiendas especializadas, sobre todo considerando la gran oferta de títulos disponibles en el mercado. Definitivamente la aparición del video casero modificó las conductas de consumo de la televisión y el cine. La decisión no era exclusivamente por la selección de película, sino también por otra serie de factores como el horario, la repetición del filme o de escenas específicas, etcétera (Dominick, 2001).

3.4.5. El DVD

El DVD (sustituto del VHS), cuyas siglas corresponden a Disco Versátil Digital, es un dispositivo de almacenamiento óptico surgido en 1995. Su historia de hecho es un poco convulsionada, ya que fue visualizado como un medio universal que eliminaría, de una vez por todas, las incompatibilidades y las dificultades interplataforma inherentes a sus ancestros.

Basando las especificaciones del DVD sobre un acceso aleatorio y cualquier tipo de modelo de datos, los ingenieros genéticos del DVD esperaron eliminar la necesidad de los formatos híbridos, mutantes y especializados que fueron inevitables en el CD. La teoría era que un sólo disco DVD pudiera ser reproducido en un lector de música, de televisión, de cómputo o de juegos, integrando así los mercados de electrónica de consumo y de cómputo.

Al igual que muchas otras, esta teoría del medio universal tomó en cuenta los requerimientos de los elementos mutables, pero no los más inmutables, tales como las maneras como los humanos controlan y usan los datos. Como resultado de ello, actualmente hay tres versiones principales del DVD de sólo lectura: uno para datos de computadora, uno para video y otro para música.

El DVD-Grabable y el DVD-RAM, cuyas propiedades son aún más problemáticas y conjeturales ahora, también serán afectados por la divergencia de formatos en los libros DVD de sólo-lectura (infoconsultores, 1998).

3.4.6. Blu-Ray

Basado en un diodo láser azul, este formato tiene sus orígenes en las investigaciones de Sony con este tipo de láser, que desembocaron en los formatos UDO, aún existente hoy en día, y DVR Blue, desarrollado junto a Pioneer y que fue presentado durante el año 2000 en la feria Ceatec (Kernelnet, s.f.).

El DVR Blue sería la base de lo que después se convirtió en los discos Blu-Ray BD-RE. Los primeros prototipos eran muy sensibles a la suciedad y a las marcas, por lo que tenían que ser usados dentro de cartuchos protectores, igual que los CD grabables en los primeros tiempos.

En febrero de 2002 se funda la Blu-Ray Disc Association, compuesta por nueve miembros: Sony, Matsushita, Pioneer, Philips, Thomson, LG, Hitachi, Sharp y Samsung, y se revelan los planes para el proyecto Blu-Ray, pero no es hasta 2003 que empiezan a aparecer las primeras unidades de Blu-Ray; concretamente, la primera fue la Sony BDZ-S77, una grabadora de discos que se pone a la venta en Japón, con una capacidad de 23 GB.

Esta unidad no soporta la reproducción de películas, ya que todavía no se había definido del todo el estándar de protección de estas. Aunque el consorcio no quería repetir los mismos errores que hubo con el DVD, que permiten realizar copias de forma muy sencilla, la verdad es que en menos de dos meses la primera capa de protección del formato, el AACS, usado también en los HD-DVD, fue rota.

El verdadero golpe de efecto lo dio Sony, cuando en septiembre de 2004 anunció que su consola de nueva generación, la Playstation 3 incluiría un lector de

discos Blu-Ray. Esta decisión, que fue duramente criticada por el alto coste inicial, ha resultado ser una de las que más ha influido en la batalla contra HD-DVD.

Las especificaciones finales de Blu-Ray estuvieron listas en 2004, mientras que las de BD-ROM, es decir, las películas, llegaron en 2006, con versiones preliminares que permitieron ir preparando las primeras unidades.

Los reproductores y películas se pusieron a la venta en junio de 2006, tres meses después de que lo hiciera el primer HD-DVD. A partir de ahí, la batalla entre ambos formatos ha sido dura, pero el Blu-Ray ha sabido erigirse, después de traerse a su terreno a la mayoría de estudios y distribuidoras importantes (Kernelnet, s.f.).

3.4.7. Convergencia tecnológica

Las telecomunicaciones, la televisión y la computadora han ido confluyendo en un mismo sentido; a este fenómeno se le denomina técnicamente “convergencia”, que sucede cuando se fusionan diversos servicios, productos y tecnologías de un conjunto de industrias que incluye las telecomunicaciones, el entretenimiento, el sistema de cable, las transmisiones, la publicidad y la electrónica (Dominick, 2001).

Esta convergencia ocurre en tres áreas diferentes; 1) distribución, 2) material y 3) sistemas de cómputo: en el nivel de distribución, los límites entre las industrias telefónicas y de telecomunicaciones e han ido borrando. Las nuevas leyes aprobadas en 1996 permitieron que las compañías telefónicas proporcionaran el servicio de televisión por cable y que las compañías de TV por cable brindaran servicios telefónicos.

Además de contribuir con el material, las compañías grandes de cómputo han trabajado en conjunto con grandes cadenas televisivas, por ejemplo, un canal de noticias puede verse tanto en una computadora como en un aparato de televisión.

La tercera convergencia incluye a los sistemas de cómputo. El avance tecnológico que está uniendo cada vez más a la televisión con la computadora (Dominick, 2001).

Las tecnologías se ven hoy inmersas en una transición digital capaz de realizar ajustes profundos en sus procesos de producción, de acuerdo a las mismas necesidades de uso de los espectadores. Los aparatos mejoran considerablemente con el propósito de optimizar la forma en que los espectadores son capaces de controlar la televisión mediante diversas formas.

De cualquier manera, el incremento de este control hoy se ve reflejado en la producción de aparatos como los DVD y los Blu-Ray las guías de programación electrónica brindadas a través de aparatos electrónicos portátiles (PSP), entre otros; es un hecho que la nueva tecnología resiste cada vez más la capacidad de soportar tecnologías análogas.

Simultáneo a la convergencia televisiva y la telefonía móvil, la red de internet, claramente ha proporcionado una ilimitada expansión de la presencia televisiva, la cual es hoy capaz de ser recibida en vivo casi desde cualquier lugar. Los espectadores no requieren hoy en día dejar sus oficinas, coches o reuniones para ver los eventos televisados que desean (noticias, deportivos, eventos, etc.). Esta capacidad mina el grado en que la televisión “amarraba” a su audiencia en un espacio físico determinado. Este fenómeno deriva de lo que se le ha denominado “Los medios en la era de la red”.

3.4.7.1. “You Tube”; herramienta tecnológica convergente

Es un sitio web que permite a los usuarios subir, bajar, ver y compartir vídeos. Fundado en Febrero de 2005 por 3 ex-empleados de PayPal: (Chad Hurley, Steve Chen y Jaweb Karim), la compañía de pagos online perteneciente al grupo eBay. Inmediatamente, la joven compañía atraía el interés de inversores como la firma de capital-riesgo Sequoira.

Todo empezó con una fiesta. La de Chad Hurley y Steve Chen en febrero de 2005. Su vídeo de la farra era demasiado largo para enviarlo por correo electrónico a sus amigos. De su frustración, surgió la idea: un sitio muy grande donde cualquiera pudiera enviar y ver cualquier vídeo. Eso era en 2005; hoy se cuelgan 65,000 vídeos nuevos al día.

YouTube es fácil de usar y, además, gratuito. Para ver los vídeos o enviarlos a otras personas no es necesario registrarse, aunque sí para colocarlos en la página (CAD, s.f.).

Las compañías mediáticas se encuentran ahora también ligadas a él. YouTube también sirve de escaparate promocional y de extensión del contenido mediático.

La tecnología utilizada por el *site* es el Flash de Macromedia (ahora parte de Adobe), pero los usuarios no tendrán que ocuparnos en convertir sus creaciones a dicho formato. Los servidores de YouTube se encargan de eso en el proceso de "subida" (upload) del vídeo. Los formatos en los que se envía el vídeo son: MPEG, AVI, MOV y los utilizados por videocámaras y cámaras integrada en los teléfonos móviles.

Otro aspecto práctico de YouTube es la posibilidad de insertar una película en una página web externa a sus servidores, pese a que el fichero resida físicamente en ellos.

Eso permite a *bloggers* y creadores de *websites* disponer del vídeo empotrado en sus páginas.

YouTube aloja una variedad de video clips de películas y programas de televisión, videos musicales, y vídeos caseros (a pesar de las reglas de YouTube contra subir videos con copyright, este material existe en abundancia). Y en este sentido, YouTube ya ha tenido algunos encontronazos legales con productoras y

cadena de televisión. La corta historia de YouTube registra el mayor crecimiento exponencial que se recuerda de los medios de comunicación.

La diversidad de capítulos de la programación televisiva, los trailers cinematográficos, los videoclips de artistas y hasta los videos caseros aparecen en You Tube para ser reproducidos las veces y el momento que se desee y/o también adquiridos con el simple acceso a la red de internet. En este mismo proceso, encontramos que desde la telefonía celular de última generación también se puede ingresar a esta reciente herramienta de You Tube; los programas infantiles realizados durante esta investigación (“Charlie & Lola”, “Pinky Dinky Doo”, “El Chavo”, “Madeline”, “Miss Spyder”, “Lazy Town”, etcétera), en su mayoría se encuentran disponibles en este lugar y sin costo extra para el usuario. Esto da un alcance de uso importante en términos del aprendizaje crítico/valoral que el niño puede trabajar y reforzar en casa.

CONCEPCIONES SOCIALES, CIENTÍFICAS E INSTITUCIONALES DE LA IMAGEN

3.5. LA DIVERSIDAD SIGNIFICADA DE LA IMAGEN

3.5.1. La imagen

Una fotografía, un filme, un programa de televisión no son ningún espejo de la realidad. De hecho, ninguna imagen es un espejo preciso, porque ya se halla en él previamente la imagen del espectador (Vilches, 2002).

Las imágenes en los medios de masas se transmiten en forma de textos culturales que contienen un mundo (real o posible), incluyendo la propia imagen del espectador. Los textos le revelan al lector su propia imagen. Los textos visuales entonces son, ante todo, un juego de diversos componentes formales y

temáticos que obedecen a reglas y estrategias precisas durante su elaboración. A su vez, estas estrategias se constituyen en un modo de organización de la recepción del espectador. El juego textual, por consiguiente, se realiza a través de tres componentes; la manipulación de las formas y técnicas que constituyen el universo de los productos audiovisuales por parte de un realizador individual o colectivo al que se le denomina “autor”, la “puesta en escena” de un producto complejo pero formalmente coherente que constituye propiamente el texto y finalmente su “recepción activa” por un destinatario individual o colectivo al que se le denomina lector modelo (Vilches, 2002).

Desde el principio, la imagen fue a la vez medio de expresión de comunicación y también de adivinación e iniciación, de encantamiento y curación. De ahí su condena al mundo del engaño, su reclusión/confinamiento en el campo del arte, y su asimilación a instrumento de manipuladora persuasión religiosa, ideológica, de simulacro o maleficio. Incluso su sentido estético está con frecuencia impregnado de residuos mágicos, o amenazado de travestismos del poder político o mercantil. Confundido por unos con las identificaciones primarias y las proyecciones irracionales y por otros, con las manipulaciones consumistas o el simulacro político, el actual régimen de la visualidad se halla aún socialmente dicotomizado entre el universo de lo sublime y el del espectáculo/divertimiento (Martín-Barbero y Rey, 1999).

En estos últimos años la convergencia de diversas disciplinas como las teorías de la recepción y la interacción social, la pragmática, la semiótica y el psicoanálisis, han ido reubicando la imagen en la complejidad de sus lenguajes; pues en la experiencia social que ella introduce, emerge la relación constitutiva de las mediaciones tecnológicas con los cambios en la discursividad y sus nuevas competencias de lenguaje. Todas estas miradas disciplinarias nos ayudan a entender que el funcionamiento de los textos de comunicación de masas obedece a estructuras comunicativas intertextuales ampliamente socializadas en nuestra

cultura contemporánea; en este sentido importa la identificación y el ocultamiento de lo real producido por el discurso de la imagen.

3.5.2. La imagen televisada

Todo progreso tecnológico, en el momento de su aparición, ha sido temido e incluso rechazado. Y sabemos que cualquier innovación molesta porque cambia los órdenes constituidos. Pero no podemos, ni debemos generalizar. El invento más protestado fue históricamente, el de la máquina industrial, la cual provocó un miedo profundo porque, según se decía, sustituía al hombre. En comparación con la revolución industrial, la invención de la imprenta y el progreso general de las comunicaciones no han encontrado hostilidades relevantes; por el contrario, siempre se han aplaudido y casi siempre han gozado de eufóricas previsiones; en este contexto, las objeciones y los temores no han atacado a los instrumentos, sino a su contenido (Sartori, 2001).

Todo invento da lugar a previsiones sobre sus efectos, sobre las consecuencias que producirá. No es cierto que la tecnología de las comunicaciones haya suscitado previsiones catastróficas; pero es verdad que con frecuencia, las previsiones no han sido muy acertadas en este sentido: pues lo que ha sucedido no estaba previsto.

La televisión -como cualquier medio de comunicación- no enfrentó mayores hostilidades a su llegada, sin embargo, se posicionó modificando en el hombre la acción de “ver”; este cambio se produjo por el hecho de informarse viendo. El hombre hoy, nace con la imagen televisiva; Es decir, crece y se desarrolla ante los estímulos de la imagen televisada y por este motivo ha sido atacada en bloque; por los contenidos que maneja y la potencialidad de efectos que representa para las audiencias.

La televisión ha permanecido en nuestros hogares por más de 60 años. Por sus funciones narrativas, se le considera también como una “ventana al mundo” o

como una promotora de la “cultura doméstica”, que ha reunido a las familias, contando historias y ofreciendo vistazos del mundo exterior a la vida diaria (Lotz, 2007). En este sentido ha impactado más allá de lo tecnológico, ha permeado en la vida social, económica y cultural de los consumidores a través del uso de la imagen televisada; del contenido mismo del aparato televisor.

3.5.3. La relación niño/imagen televisada: el enfoque científico

La televisión ha tenido un enorme incremento en cuanto a la disponibilidad de contenido con el crecimiento del cable y de los satélites. La gente hoy tiene acceso mediante este sistema a cientos de canales. Como parte de esa expansión, también se ha elevado considerablemente la programación infantil, pero es cuestionable si la proporción de televisión creada para niños es mejor ahora que en sus inicios (Pécora, 2007).

El incremento en la programación infantil a nivel mundial es básicamente el resultado del aumento de niños viendo televisión -incluyendo los preescolares-, quienes empezaron a ser un mercado redituable. El gran suceso de “Sesame Street (Plaza Sésamo) en 1966, un programa educativo creado por una compañía sin fines de lucro, sin lugar a dudas contribuyó al reconocimiento del “mercado infantil”.

A partir de Plaza Sésamo se identificó y empezó a explotar un mercado infantil hasta entonces desconocido, cuestión que provocó múltiples estudios sobre la temática de la televisión y el niño; sin embargo, hay que aclarar que dichos estudios fueron escasos, con precario o nulo financiamiento, aislados y desarticulados. Es decir, las investigaciones realizadas se consideran hasta hoy como iniciativas individuales y accidentadas. Aunque hay que aclarar que aún con sus deficiencias, han aportado elementos importantes a lo largo de la historia de este medio de comunicación, basta con observar los siguientes resultados

obtenidos en los estudios de recepción sobre la infancia y la televisión, que por más de 50 años se han obtenido (Pécora, 2007):

- La mayoría de los niños prefieren ver la televisión sobre otras actividades.
- Muchos niños comienzan a ver televisión a muy temprana edad (alrededor de los 12 meses de edad aproximadamente).
- Independientemente de su edad; el niño aprenderá de la televisión.
- Tanto la cantidad de tiempo que los niños pasan viendo televisión como lo que ven, afectan su aprendizaje y comportamiento de manera significativa.
- Si los niños ven programas con propósitos educativos, ellos aprenderán a ser enseñados bajo este sistema.
- Si los niños ven programación de contenido violento, incrementarán su comportamiento agresivo de manera inmediata y mediata.
- La televisión refuerza frecuentemente estereotipos sociales étnicos, de género, de raza, de edad y de discapacidad.

Todas estas premisas son detonadoras de la preocupación social existente acerca de la televisión y sus contenidos. Por ejemplo, en México, el trabajo pionero en los estudios de recepción es el de Raúl Cremoux en 1968 “La televisión y el alumno de secundaria del Distrito Federal”, el cual probó empíricamente el gusto de los estudiantes por los programas de origen extranjero. Para el autor esto representaba una influencia negativa en los adolescentes ya que dichos programas no informaban, ni orientaban, pero sí estereotipaban la realidad (Orozco y González, 2009).

En México, desde la época de los 70’s hasta la de los 80’s, los estudios de recepción se enfocaban predominantemente en el análisis de la televisión, la audiencia infantil y el campo educativo (Orozco y González, 2009).

Y es que a partir de los resultados logrados, se deduce la preocupación de la relación niño/televisión desde diversos factores como: el tiempo de consumo

(considerado pérdida de tiempo), la exposición temprana a sus contenidos (sin negociación ni supervisión), el reforzamiento de estereotipos, la incubación de violencia, etc.

3.5.4. La postura de la escuela ante la imagen televisada

En el ámbito escolar se ha tendido a adoptar actitudes maniqueas ante el fenómeno de la televisión. De acuerdo con la conocida dicotomía de Umberto Eco, podría hablarse de apocalípticos e integrados. Tal vez en la escuela aún predominan los primeros. Según los apocalípticos, la televisión provoca toda clase de males físicos y psíquicos: problemas de visión, pasividad, consumismo, alienación, trivialización. Al referirse a la imagen televisada, los “apocalípticos” hablan de una industria homogeneizadora, de una cultura degradada, de una manifestación alienadora, considerándola la principal causante de los males contemporáneos. En el extremo opuesto figuran los “integrados”, según los cuales la televisión ha de ser considerada como una oportunidad para la democratización del saber y de la cultura, para la amplificación de los sentidos, para la potenciación del aprendizaje; la televisión representa la cultura de la opulencia y de la diversidad, la cultura de la libertad, de las opciones múltiples. (Ferrés, 1999).

De acuerdo con Umberto Eco (2004), las actitudes extremistas acaban por confluir, llevando a resultados similares. La actitud más adecuada es la aceptación crítica, el equilibrio entre el optimismo ingenuo y el catastrofismo estéril, un equilibrio que asuma la ambivalencia del medio, sus posibilidades y limitaciones, sus contradicciones internas (Ferrés, 1999).

Para los 90, cuando los ciudadanos están mucho más sumergidos en una esfera iconográfica, cuando los estudiantes consumen varias horas diarias de mensajes audiovisuales, el estudio de la imagen se encuentra ausente de la mayoría de los centros escolares, poniendo de manifiesto el desfase de la escuela. Cuando en Occidente la letra impresa era la forma de comunicación

cultural hegemónica, había millones de analfabetos. En este periodo, cuando es la imagen la forma de comunicación cultural hegemónica, se ha solventado en gran medida el problema del analfabetismo, pero hay grandes masas de analfabetos en la imagen (Ferrés, 1999).

Para el 2000, la escuela todavía guarda una antigua y pertinaz desconfianza hacia la imagen y su incontrolable polisemia, ya que la convierte en lo contrario del escrito; en un texto controlado desde dentro por la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad (Martín-Barbero y Rey, 1999).

Desde esta perspectiva, la escuela busca controlar la imagen a toda costa, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración del texto escrito, o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que significa. Acosado por todos los costados, ese modelo de comunicación pedagógica, no sólo sigue vivo, hoy, sino que se refuerza al colocarse a la defensiva desfasándose de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad. En este sentido, al reducir la tecnología educativa a su dimensión instrumental, -al uso de los medios-, lo que se deja fuera es justamente aquello que es estratégico pensar: la inserción de la educación en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual en el ecosistema comunicativo –constituyente del entorno educacional difuso y descentrado que producen los medios-; un entorno difuso de informaciones, lenguajes y saberes, y descentrado por relación a los dos centros escuela-libro que organizan aún el sistema educativo vigente (Martín-Barbero y Rey, 1999).

La imagen televisada se ha convertido en uno de los instrumentos privilegiados de penetración cultural, de transmisión de valores e ideologías, de socialización, de formación de conciencias. Por esto sorprende que la institución escolar no sólo se haya dejado arrebatar la hegemonía en la educación, sino que asista impasible al proceso de penetración de la cultura audiovisual, sin ofrecer siquiera a las nuevas generaciones pautas de interpretación y de análisis crítico (Ferrés, 1999).

Podemos decir que la postura apocalíptica adoptada por la escuela ante la televisión ha ido cambiando con el tiempo; al principio, la televisión se convirtió en el mayor enemigo de la educación, pero esta perspectiva cambió y hoy es la propia escuela quien sugiere aprovechar la información de los medios de comunicación para reforzar conocimientos adquiridos en las aulas o convertirlos en una suerte de disparador para el tratamiento de algunos temas tanto en el aula como en la familia (Crovi y Garay, 2009). Aunque el cambio de postura ideológica inserto incluso, en los nuevos planes y programas educativos mexicanos, no signifique necesariamente una modificación en la praxis.

LA IMAGEN TELEVISADA Y LA POBLACIÓN INFANTIL MEXICANA

3.6. MÉXICO; PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DE LA IMAGEN TELEVISADA EN EL SECTOR INFANTIL.

3.6.1. Transmisión y producción de programas infantiles en la televisión abierta

De acuerdo con Sánchez Ruiz (1999), la televisión infantil en México nació en 1951 cuando Guillermo González Camarena consiguió la concesión de Canal 5 del Telesistema Mexicano, A.C. Camarena dedicó la programación a los niños, mediante dibujos animados que generalmente eran de origen norteamericano.

Han pasado 60 años del nacimiento de la televisión infantil nacional y sin embargo, la transmisión de programas infantiles de televisión por sistema abierto es aún muy precaria y depende en su mayoría de un de producción extranjera; basta con observar la siguiente tabla (1), obtenida de la barra programática nacional (Televisa, TV Azteca, Once TV México, 2010):

Tabla 1

CANAL	GRUPO	PROGRAMAS	DÍA	HORARIO	PAÍS DE ORIGEN
Azteca 13	TV Azteca	*Generación Bicentenario	Sábados	21:30 horas	México
Azteca 7	TV Azteca	*Club de Disney	Sábados y Domingos	8:00 horas	Estados Unidos
Azteca 7	TV Azteca	*Hulk	Sábados	11:00 horas	Estados Unidos
Azteca 7	TV Azteca	*Niños 7	Sábados y Domingos	7:00 horas	Estados Unidos
Azteca 7	TV Azteca	*Wolvering	Sábados	11:30 horas	Estados Unidos
El Canal de las Estrellas	Televisa	*En familia con Chabelo	Domingos	7:00 horas	México
El Canal de las Estrellas	Televisa	*Todo el mundo cree que sabe	Sábados	21:00 horas	México
Canal 5	Televisa	*El Chavo	Lunes a Viernes	15:00 horas	México
Canal 5	Televisa	*Diversas películas extranjeras	Sábados y Domingos	Diversos horarios	Estados Unidos
Once Niños	Once TV México	*Diversos	Lunes a Viernes	13:00 a 17:00 horas	Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y México

Como podemos apreciar, en su barra programática infantil las televisoras mexicanas presentan los siguientes índices de transmisión:

- **Azteca 13**, destina 1 programa a la semana (el sábado) a las 21:30 hrs y es de origen mexicano.

- **Azteca 7**, destina 4 programas a la semana (los sábados y domingos), con horarios de 7:00, 8:00, 11:00 y 11:30 hrs, todos ellos de origen extranjero (Estadounidense),
- **El Canal de las Estrellas**, destina dos programas a la semana (uno el sábado y otro el domingo), con horario de 7:00 hrs y 21:00 hrs., ambos de origen mexicano.
- **Canal 5**, destina de lunes a viernes un programa a las 15 hrs (de producción mexicana) y durante los sábados y los domingos eventualmente transmite películas extranjeras (estadounidenses).
- **Once Niños**, destina programación diversa extranjera, por 4 horas diarias de lunes a viernes.

En suma, y de acuerdo a los datos proporcionados, podemos observar varios puntos sobre la programación infantil televisiva abierta en México:

- Se remite en básicamente a un escaso horario los sábados y los domingos (con excepción de El Chavo).
- En su mayoría proviene de Estados Unidos.
- El canal Once TV, es el que más tiempo dedica al público infantil con un total de 20 horas a la semana, aunque la programación es variada y de origen extranjero.
- El 50% de la producción mexicana se transmite después de las 21:00 horas (un horario no apto para niños).
- La producción de origen mexicano en realidad es dirigida a toda la familia y no pensada específicamente en los niños (incluido el Chavo, que desde sus orígenes fue destinado al público adulto, de acuerdo al propio Chespirito).

3.6.2. Emisiones de consumo infantil en la televisión Mexicana de sistema cerrado

Dentro del sistema cerrado (o de paga) de televisión, las emisiones básicas que aparecen en la barra programática son:

- Discovery Kids
- Disney Channel
- Cartoon Network
- Nick
- Disney XD
- Boomerang

Como se puede observar, cada una de las menciones son canales que las 24 horas transmiten programación infantil, aunque es importante mencionar que dentro de ellas existen segmentos de edades; por ejemplo Discovery Kids es para los más pequeños hasta preescolar, Disney XD es para niños de 6 a 10 años, lo mismo que Nick, Boomerang es para preadolescentes y adolescentes y Disney Channel es para niños desde 0 hasta adolescentes.

El tiempo de programación y la variedad es mayor que la nacional en estos canales que provienen de Estados Unidos (aunque su programación no es toda de este origen), lo anterior significa que este país a su vez importa contenidos de otros países como Canadá y Reino por ejemplo, para incrementar su oferta televisiva y completar su barra de opciones.

3.6.3. El acceso infantil a la televisión de sistema cerrado

Federico Baumgartner, Country Manager de LAMAC (Latin American Multichannel Advertising Council) en México, manifestó que los números de COFETEL (Comisión Federal de Telecomunicaciones) afirman que la TV de Paga llega a 9'595,000 hogares en México, cifra que incluye piratería. Esto implica que –

en caso de que los hogares con TV hayan mantenido el crecimiento del año pasado— la penetración de TV de Paga estaría llegando a 38.2% a nivel nacional,” (LAMAC, 2010).

De igual manera, el estudio revisó el crecimiento de la TV de Paga en relación con el de la TV abierta, y reveló que el número de minutos dedicados a ésta última disminuyó 4 por ciento en los últimos 11 años. Incluso, durante el 2010, el crecimiento de minutos de la TV Abierta ha sido de apenas 1 por ciento, lo que refleja una desaceleración del tiempo de exposición a este medio (IBOPE Media, 2010).

Las cifras anteriores nos dan pauta a visualizar la tendencia no sólo del acceso y consumo general de televisión privada o pública en México, sino también de identificar cuál es la tendencia del consumo infantil de televisión; cada vez un mayor y preferencia acceso a la programación extranjera que establece canales completos de contenido para niños.

Por otra parte, tenemos la oferta nacional de programas televisivos infantiles, que se ha quedado con: un porcentaje de programación menesteroso, horarios poco atractivos, una producción que copia fórmulas establecidas y las “adapta” al idioma y también con algunos contenidos originales hechos hace más de 50 años y de los cuales todavía se cuestiona si son aptos para niños, aún cuando se hayan convertido en dibujos animados.

EL TEXTO VISUAL; ANÁLISIS CRÍTICO DE SERIES Y FILMES

3.7. SERIES Y FILMES, INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO

3.7.1. El texto visual

El texto debe ser considerado como el medio privilegiado de las intenciones comunicativas. Es a través de la textualidad donde es realizada no sólo la función pragmática de la comunicación, sino, también, donde es reconocida por la sociedad. Se trata por ello, de un todo discursivo coherente por medio del cual se llevan a cabo estrategias de comunicación (Vilches, 2002).

El texto, como lugar de una producción e interpretación comunicativa es un “máquina semántico/pragmática, que pide ser actualizada en un proceso interpretativo, cuyas reglas de generación coinciden con las propias reglas de interpretación (Eco, citado por Vilches, 2002). Bajo esta perspectiva unificada del concepto texto, las novelas, los programas de televisión, las informaciones periodísticas, las fotos y las pinturas pueden ser estudiados como textos (Calabrese, citado por Vilches, 2002).

El aporte principal de una semiótica pragmática de la comunicación de masas puede consistir, en demostrar la acción de los textos en las fases de producción e interpretación de la situación comunicativa. Entonces, la tarea es: delimitar y estudiar las reglas de competencia textual y comunicativa de la imagen.

El texto puede ser estudiado como un conjunto de procedimientos que determinan un continuo discursivo, es decir, como una representación semántico/sintáctica. El modo de trabajar sobre el texto, al que se le

denomina también textualización, supone una detención del proceso continuo de un discurso para “desviar” su complejidad hacia la manifestación. Un fotograma de un filme o serie, por ejemplo, supone una detención del flujo de fotogramas que estructuran un discurso fílmico para estudiar, o bien su “linealidad” –relaciones espaciales sintagmáticas de ese fotograma- o su “elasticidad” –el estudio de ese segmento como un tópico o tema que puede ser interpretado según el campo semántico que se le aplique- (Vilches, 2002).

La noción de texto excluye una pura multiplicación de elementos separados o el resultado de una suma de fenómenos independientes. Es decir, la unidad de los elementos situados en el interior de un texto, es una propiedad semántica global de los mismos y recibe el nombre de coherencia textual y la coherencia textual en la imagen es una propiedad semántico-perceptiva del texto y permite la interpretación de una expresión con respecto a su contenido, de una secuencia de imágenes en relación con su significado. La coherencia no es solamente un principio de identificación (qué se ve), sino que tiene también una función de distribución coordinada de la información visual en el nivel de la expresión.

En suma, desde el punto de vista de la lectura de la imagen, un texto o narración puede describirse como una unidad sintáctico/semántico/pragmática que viene interpretada en el acto comunicativo mediante la competencia del destinatario (Vilches, 2002).

3.7.2. Lectura Fílmica

La Lectura Fílmica tiene tres fases, que corresponden a tres dimensiones de toda la historia fílmica (Ferrés, 1999):

Lectura Narrativa

En una lectura narrativa se considera el filme o la serie como historia, como relato. Se analizan los diversos componentes: el argumento, la estructura narrativa, los personajes, el entorno.

El primer paso en la lectura narrativa consiste en formular el argumento del filme o del capítulo de la serie, entendiendo por argumento aquello de lo que trata ampliamente la historia. El segundo paso, consiste en rehacer verbalmente la historia, organizándola en bloques o secuencias, y analizando su estructura narrativa.

Los adolescentes y sobre todos los niños, tienden a perderse en anécdotas, en acontecimientos aislados, en detalles. Les cuesta comprender la trama, la estructura la vertebración del relato. Puede ayudarles el hecho de plantear la historia desde el punto de vista del conflicto (en este caso del dilema moral). Hay una situación inicial y de repente se produce una desestabilización de un problema, en el sentido de “un deseo más un obstáculo para alcanzarlo”. El resto es el itinerario seguido, el tiempo de suspenso entre la formulación de las expectativas y su resolución; y el final, con la solución positiva o negativa del conflicto.

Dentro de la lectura narrativa se deben considerar las siguientes acciones:

- Verbalizar el argumento, aquello de lo que trata ampliamente la historia.
- Rehacer verbalmente la historia, organizándola en núcleos narrativos, entendidos como bloques, escenas o secuencias.
- Definir el o los protagonistas, entendidos como aquellos sujetos en torno a los que giran los núcleos narrativos y que unifican la acción del filme o serie; edad, apariencia física, clase social, apariencia física, etc.
- Analizar las motivaciones de los personajes que aparecen en la serie o filme y los móviles por los que actúan, es decir los objetivos que persiguen.

- Analizar a los personajes desde las perspectiva de las funciones que cumplen: héroe, villano, malvado, falso, princesa, etc.
- Analizar si se recurre a cualquier tipo de violencia en el relato, y detectar qué tipo de violencia es: física, verbal, psicológica, etc.
- Analizar si el entorno físico aporta valores estéticos; si contribuye a la creación de un clima, de una atmósfera.

Análisis Formal

La televisión satisface, con una buena dosis de ficción, la sed humana de relato. Aunque muchos espectadores no suelen ir más allá del relato (de un filme o serie no suele importarles más que el argumento, la anécdota). El análisis del relato sólo tiene sentido se analiza el tratamiento formal que se le ha dado. Tanto desde el punto de vista semántico como artístico, relato y tratamiento formal son dos realidades indisolublemente unidas. Un relato bélico, por ejemplo, adquiere una significación radicalmente distinta y un valor artístico diferente según se le dé un tratamiento épico o humorístico, produce efectos semánticos y artísticos muy diferentes.

A la Lectura Narrativa le ha de seguir, pues, necesariamente, el análisis formal, que se realizará en dos fases; análisis del tratamiento y análisis de los recursos formales.

Analizar el *tratamiento formal* que se le ha dado a la serie o filme desde diversos puntos de vista:

- Desde el punto del género; infantil, comedia, drama, musical, western, bélico, etc.
- Desde el punto de vista del estilo: romántico, satírico, caricaturesco, melodramático.

Analizar los *recursos formales* y ver el uso que se hace, en conjunto de la serie o filme:

- Analizar las secuencias significativas, de algunos de los recursos más relevantes visuales y sonoros.
- Analizar el montaje como organización de los planos para conferirles significación.
- Analizar el montaje como recurso estético, para establecer conexiones creativas o de impacto visual entre los planos.

Lectura Temática

La Lectura Narrativa y el Análisis Formal y sobre todo la detección de constantes narrativas y la búsqueda de nivel de universalidad, dejan preparado el terreno para la formulación del tema, entendido como intención última de los autores o como significación última de la historia.

La operación de detectar las constantes narrativas es fundamental para una formulación del tema. Habrá situaciones o constantes que se den sólo en algunos de los bloques. Si estas situaciones o constantes admiten un vierto nivel de universalización o simbolismo, desde ellas se podrán formular segundos o terceros temas del filme o serie.

Las acciones sugeridas para evaluar una lectura temática son:

-Desde los ejes estructurales y el grado de universalidad:

Detectar los ejes estructurales, entendidos como líneas de fuerza constantes ideológicas en torno a las cuales se organizan los núcleos narrativos. Suponen una abstracción de las acciones y de las situaciones que vertebran la historia

Analizar el nivel de universalidad o significación del tema, es decir, el grado de simbolismo que admiten los personajes o la historia.

A partir de aquí, formular el tema, entendido como la idea central, como intención última, explícita o implícita, o como significación última.

Analizar si existen en el filme o serie segundos o terceros temas que enriquecen la obra desde el punto de vista de los contenidos.

Analizar si en la obra existen contenidos explícitos de carácter ético. Analizar qué concepción implícita de la vida transmite, qué valores promueve, etc.

Analizar los valores, representados por los personajes, son premiados y/o castigados en la obra por la historia y por el tratamiento que se le ha dado.

A partir de los valores que explícita o implícitamente promueve el filme o la serie, analizar qué visión de la sociedad refleja y alienta.

-Desde la implicación emotiva:

Analizar qué personajes o situaciones despertaron sentimientos de identificación o de proyección, qué tipo de emociones se proyectaron sobre los diversos personajes y situaciones.

Ver si han sufrido modificaciones estas reacciones espontáneas a lo largo del proceso de análisis crítico.

Analizar qué ponen de manifiesto, desde el punto de vista ético, estas identificaciones con determinados personajes o situaciones. Lo mismo respecto a la proyección de sentimientos de odio, deseo, compasión, hacia otros personajes o situaciones.

3.7.3. Lectura Valorativa

El último paso de la metodología consiste en rehacer el proceso, pero haciendo valoraciones en cada una de las fases en las que se hizo análisis. Las diversas

dimensiones de: la Lectura Narrativa, del Análisis Formal y de la Lectura Temática deberán ser evaluadas de manera paralela en la serie o filme, a esto se le denomina en suma; Lectura Valorativa.

En la Lectura Valorativa habrá que considerar no sólo si se está o no de acuerdo personalmente con los valores explícitos promovidos por la obra, sino lo que reflejan socialmente. Se valora si la obra pone de manifiesto la pérdida de valores que caracteriza la postura de la modernidad, la ausencia de puntos de referencia ética, etc. La valoración de la obra se realiza desde las tres dimensiones presentadas previamente (Ferrés, 1999):

Valoración Narrativa

Valorar el argumento desde el punto de vista del interés, de la originalidad y de la fuerza expresiva.

Valorar la estructura desde el punto de vista de la eficacia, de la adecuación con la historia, de la originalidad, de la comprensión.

Ver si las situaciones, los protagonistas y/o los demás personajes responden a estereotipos y qué implicaciones éticas tiene esto.

Analizar si hay maniqueísmo en la presentación de los personajes (buenos-malos, guapos-feos, fuertes-débiles, listos-tontos) o de las situaciones, con lo que ello supone de reduccionismo y, en definitiva, de falseamiento de la realidad.

Ver si hay simplismo o complejidad en el reparto de culpas o de responsabilidades.

Ver si el entorno físico era el adecuado para la historia, para la creación de un clima o atmósfera, para enriquecer a los personajes.

Valoración Formal

Evaluar si el tratamiento formal (género, estilo, tono) era el más adecuado para la historia y las intenciones temáticas de la obra.

Valorar igualmente la adecuación de los distintos recursos formales, visuales y sonoros, siempre en función de la narración y la intencionalidad temática.

Valorar, con los mismos criterios, el montaje como creador de sentido y de ritmo.

Ver si en la obra hay inspiración artística o simple trabajo artesanal.

Valoración Temática

Analizando el conjunto de la obra, ver si se privilegia el planteamiento ético.

Valorar el tema del filme o la serie desde el punto de vista ético.

Tomar partido respecto a la visión de la vida, de la persona, de la sociedad y de los valores que transmite el filme o la serie de manera explícita o implícita.

Valorar, desde el punto de vista ético, las motivaciones de los personajes, los fines u objetivos que persiguen y los medios que utilizan para lograrlos.

Ver si en la obra existe algún tipo de violencia y si esta es justificada; tomar partido respecto a ello. Considerar si podrían resolverse los conflictos de otro modo.

Valorarse a uno mismo como espectador por el tipo de reacciones que la obra ha suscitado. Analizar si entran en conflicto las reacciones instintivas de gusto/disgusto con las reflexiones críticas elaboradas durante el proceso de análisis.

Se puede concluir el proceso haciendo una valoración global. Se trata de destacar ante todo, los elementos más gratificadores del filme o la serie: gratificación sensorial, visual y/o sonora, gratificación por su potencialidad fabuladora, por su valor artístico, por su fuerza liberadora o catártica, por su carga ideológica. Y también, si es el caso, valorarla en sus aspectos más negativos desde el punto de vista ético. Para este trabajo específico, fue

considerada tanto la *Lectura Fílmica*, como la *Lectura Valorativa*, ya ambas ofrecen elementos básicos de comprensión textual para el mejor abordaje de recepción crítica tanto en las educadoras como en los preescolares. Aunque por supuesto en esta ocasión el objetivo primordial se encuentra en el aspecto ético/moral.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

PEDAGOGÍA MORAL

4.1. LOS REFERENTES DEL ESTUDIO

El imaginario social de las aulas de preescolar es quizá uno de los más idealizados; una etapa catalogada como “*tierna*”, “*dulce*”, en la que el niño es fácil de educar y está lleno de encantos. Desde esta óptica, el trabajo de la educadora es traducido normalmente por el ciudadano común, mediante parámetros de evaluación que tienen que ver con lo conceptual (*el reconocimiento de letras, números, palabras, formas, etc.*) y las habilidades (*el dominio del recorte, del trazo, del dibujo, etc.*).

Sin embargo, el trabajo que desempeñan las educadoras en este periodo escolar es difícil y en muchas ocasiones nada tierno, más si consideramos el contexto psicológico de los niños, una etapa: egocéntrica, de independencia paterna, de conflictos frecuentes en el proceso de socialización, de problemas para discernir entre realidad y fantasía, de intentar franquear los límites impuestos, de berrinches frecuentes, de gran incertidumbre y angustia ante lo desconocido; un enfrentamiento abierto entre los intereses particulares de cada niño y los valores universales que hoy exigen su proceso educativo y su entorno social.

En esta etapa, el niño tiene todavía una perspectiva limitada y no conocen las dificultades que presentan las habilidades necesarias para muchas actividades y por eso, tienen muchas veces actitudes casi de omnipotencia. La imagen de sí mismo se va forjando al tener que aceptar la distancia que hay entre las capacidades de que disponen y las dificultades a las que se enfrentan (Newman y Newman, 2004). En suma; uno de los grandes retos para los educadores de nivel preescolar es el desarrollo actitudinal/valoral del educando y en ese sentido, los profesores se enfrentan carentes de herramientas sólidas a la pedagogía moral.

Lo anterior no significa que no exista una preocupación generalizada por ello, de hecho, incluso desde una mirada internacional sobre la necesidad de desarrollar la educación en valores, la UNESCO, por ejemplo, en conjunto con *Living Values* en el 2000, inició un programa educativo sobre “La infancia temprana y la educación en valores”, del cual derivaron una serie de publicaciones, talleres, conferencias y programas en torno a esta temática que siguen aún vigentes.

Sin embargo, se debe reconocer que la investigación experimental en el ámbito de educación de valores sigue representando un reto significativo, ya que existen una gran variedad de propuestas teóricas, de análisis conceptuales sobre el *qué* enseñar y *cómo* enseñarlo (más lo primero que lo segundo), pero las propuestas parten en su mayoría de percepciones que no identifican las necesidades específicas de los universos educativos hacia los cuales se dirigen (escuela, punto geográfico, nivel educativo, etc.). Revisando el material de algunos autores como Damon (1990 y 2000), Lipman, Sharp y Oscanyan (1982), Grass (2005), Garza (2000), Casal (1999), Defis (1999), Damián (2006), Román (2005), Schiller (2001), Romero (2000), si bien aportan una idea de puntos referenciales importantes como por ejemplo;

- la importancia de la formación de valores,
- la necesidad del rediseño curricular en valores y
- la descripción y enumeración de múltiples valores,

finalmente las propuestas son hechas a partir de lo que cada quien supone es el ideal de valores en su propio contexto de desarrollo.

En México por ejemplo, la SEP (2004), tiene dentro de su programa actual de preescolar, la promoción de los siguientes valores:

- responsabilidad,
- justicia,

- tolerancia,
- reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

Pero como se podrá corroborar en los resultados obtenidos en la primera fase de esta investigación, en la etapa del niño preescolar, existen otros valores que se erigen por sí solos como preponderantes en la praxis. En este sentido, quienes vivimos en diferentes puntos geográficos, debemos reconocer qué valores morales y qué conductas antivalor es prioritario desarrollar dado el contexto familiar, escolar y social que viven los educandos.

Partir solamente de propuestas internacionales como la que elaboran la UNESCO y la UNICEF no es suficiente, porque en cada institución, se vive una realidad que debe ser analizada antes de la acción, por ejemplo en nuestro país los contextos cambian; de la escuela pública a la escuela privada, de la escuela multigrado, a la escuela única de pueblo, de la escuela pública o privada ubicada en el D.F, a la escuela pública o privada ubicada en Nayarit y ni qué decir de país a país. Aún cuando los valores son universales, las necesidades de cada región son variables, ante esta situación la elaboración de un diagnóstico se sugiere como herramienta complementaria antes de elegir los valores a desarrollar.

Asumir la importancia del diagnóstico contextual entonces, es un primer paso ineludible dentro del marco de la investigación. Lo anterior, permitirá que el modelo propuesto para el educando de preescolar, contenga los elementos que requiere dentro de su comunidad educativa y social.

Centrando la atención en este proceso, es que se realizó en un jardín de niños público un estudio diagnóstico, cuyo objetivo era identificar los valores más importantes a desarrollar, dadas las necesidades específicas de cada institución, los puntos a evaluar eran los siguientes:

- El nivel de importancia sobre el desarrollo de valores.

- La identificación de valores morales que se promueven.
- El tipo de programa(s) y la capacitación que se recibe para implementarlos por parte de la organización de la cual se depende (en este caso la SEP).
- El análisis de textos utilizados para el desarrollo de valores.
- Las estrategias metodológicas para llevar a cabo el desarrollo de valores.
- Identificación del rol de los padres de familia en la formación de valores.
- El rol de la institución diagnosticada para capacitar a los padres de familia en el desarrollo de valores.

Esta información se consiguió mediante dos instrumentos metodológicos: cuestionario con directivos, educadoras y padres de familia, así como un *grupo focal* con todas las educadoras. Los resultados son los siguientes:

4.2. LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico fue implementado en la siguiente muestra

- Población del jardín: 170 alumnos de los cuales todos formaron parte del proyecto.
- Padres de familia encuestados: 62, que representan el 36.47% de la población total.
- Ubicación: Zona urbana; Culiacán, Sinaloa, México.
- Aulas de niños: 7, de las cuales se trabajó con todas.
- Número de educadoras: 7, de las cuales todas participaron en el proyecto.
- Número de educadoras encuestadas: 7, que representan el 100%.
- Grupos de 2º grado: 3
- Grupos de 3º grado: 4

4.2.1. El desarrollo de valores morales en el jardín.

Un 86 por ciento de las educadoras asegura que en el jardín de niños que ellas laboran se promueven los valores morales. Sin embargo existe un 14 por ciento que no contestó y a partir de ahí podemos identificar la existencia de algún tipo de anomalía, de la cual habrá que investigar a profundidad a posteriori.

Un 79 por ciento de los padres de familia asegura que en el jardín se promueven los valores morales y el resto no lo sabe, dice que no o simplemente lo desconoce.

4.2.2. Los valores morales que se promueven en la institución.

Aún cuando las educadoras en su mayoría reconocen que en su jardín se promueven los valores, al momento de cuestionárseles con precisión acerca de cuáles valores desarrollaban, las respuestas fueron muy diversas y en ningún momento llegaron a la estandarización. De 7 educadoras, sólo 4 reconocieron que se promovía el “Respeto”, 3 que se promovía la “Honestidad” y 3 que se promovía la “Solidaridad”; las demás respuestas, sólo tuvieron un voto cada una. Una lectura primaria que se puede hacer sobre este resultado en particular es que: a) las educadoras no están considerando la misma plataforma de valores para desarrollarlos en el aula, b) de los valores que la SEP demanda desarrollar en su Reforma 2004 (*Respeto, Justicia, Responsabilidad y Tolerancia, reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica*), solamente se identifica el “Respeto” como básico. Sin embargo, pese a que la “Responsabilidad” y la “Tolerancia” hacen acto de aparición dentro de la información proporcionada, solamente una docente los trabaja –por lo menos de manera premeditada-.

El 19.4 % de los padres de familia encuestados considera que el “Respeto” es el valor que más se promueve en la institución, de esta cifra, continúan el 14. 11%, que pertenece a los padres que *no supieron* cuáles eran los valores que se promovían, y un 7.6% de la población de padres, identifica la *Honestidad, la*

Responsabilidad y la Tolerancia. Estos datos resultan tanto alarmantes por lo bajo de las cifras. En conclusión un gran porcentaje de los padres de familia encuestados muestran desconocimiento de los valores que se promueven en la institución.

Por otra parte, si consideramos nuevamente los valores de la SEP (Respeto, Justicia, Responsabilidad y Tolerancia, reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica), de la misma manera los padres de familia están reconociendo valores un tanto más apegados a los que la SEP en su currícula formal asume que difunde, en este caso: Respeto, Responsabilidad y Tolerancia. Sin embargo un dato importante son los valores que la SEP no intenta promover y que el padre de familia asevera se desarrollan en el aula: la honestidad y la tolerancia.

De lo anterior, se resume la tabla siguiente:

VALORES QUE LA INSTITUCIÓN PROMUEVE					
VALOR	RESPECTO	HONESTIDAD	SOLIDARIDAD	RESPONSABILIDAD	TOLERANCIA
EDUCADORAS	√	√	√		
PADRES DE FAMILIA	√	√		√	√

Concluyendo los resultados con el apoyo de la gráfica, tenemos que existen solamente dos valores coincidentes entre padres de familia y educadoras (Honestidad y Respeto, de los cuales por cierto, sólo el respeto forma parte del currículo formal escolar), si a esto le sumamos que los resultados son reflejo a detalle de una minoría de educadoras y una minoría de padres; se puede

establecer que no existe una articulación entre lo que promueve la SEP, lo que las educadoras desarrollan y lo que los padres conocen acerca del programa de valores. También en este apartado hay que enfatizar y valorar la importancia de incluir valores no contemplados por la SEP, pero sí por la comunidad.

4.2.3. La SEP y la capacitación en valores a las docentes de preescolar.

Un 71% del grupo de docentes piensa que la SEP capacita en valores. Sin embargo un representativo 29 por ciento asevera que no lo hace. Cabe mencionar que durante un grupo focal con las educadoras, posterior a las encuestas, ellas hicieron la aclaración de que dicha capacitación no existía como educación de corte escolarizado, pero que la referencia era en torno a una información bibliográfica proporcionada por la SEP, la cual cada docente lee y analiza de manera autodidacta.

4.2.4. La producción de textos para el desarrollo de valores en educación preescolar por parte de la SEP.

De acuerdo al diagnóstico (con un 100% rotundo), no existen libros obligatorios por parte de la SEP para la implementación de valores. Esto entre otras cuestiones puede ser un indicador de alarma, porque a nivel preescolar entonces, no se tiene una metodología estándar –como en otras áreas de abordaje-, para desarrollar valores con los niños de jardín.

Lo anterior significa que cada jardín implementa el método que considera conveniente y existe una diversidad de formación en valores, desde la cual muy probablemente cada jardín y/o cada educadora, este priorizando y descartando métodos basándose en la intuición más que en el conocimiento. Esto, desde el análisis de las autoridades educativas, también se torna como un punto difícil de evaluar y a su vez optimizar.

4.2.5. La utilización textos independientes a los de la SEP para implementar el desarrollo de valores en preescolar.

La totalidad de las educadoras asevera que los textos utilizados son independientes. Esto es la confirmación del resultado anterior, ya que en ella se ratifica que los textos que utilizan las educadoras para el desarrollo de valores son variados. El riesgo implica una diversidad de textos entre los diferentes salones de un mismo grado que no permite uniformidad en la implementación de metodologías, evaluaciones y contenidos. Al no contar con esta información, se dificulta en extremo la detección de aciertos y errores en la planeación educativa, lo cual afecta directamente la optimización del sistema pedagógico en el área.

4.2.6. La propuesta procedimental de la SEP para implementar valores en preescolar.

A pesar del resultado anterior, en el cual se observa que existe una metodología “libre” para implementar valores, la percepción inicial de las educadoras (72% de ellas) considera adecuados los procedimientos mediante los cuales se le capacita. Sin embargo, es importante aclarar que en la realización del grupo focal posterior a la encuesta, todo el personal coincidió en la postura contraria -que los procedimientos no eran los adecuados-, ya que se identificó la ausencia de homogeneidad en *los saberes y los haceres*. De hecho algunas educadoras creían que el material –para análisis autodidacta- que les brindaba la dirección era material que proporcionaba directamente la SEP y no era así.

Un punto valioso para el análisis en este apartado es que el personal considere que se encuentra capacitado para el desarrollo de algún aprendizaje - aún desconociendo la fuente que le provee directamente la información y existiendo una diversidad de metodologías dentro de un mismo jardín-. Este tipo de percepciones erróneas sobre lo adecuado, en la mayoría de los casos, impide

que los procesos pedagógicos, al no ser analizados y/o evaluados, se reformen de manera adecuada.

4.2.7. La capacidad de los padres de familia para implementar la formación de valores.

Una mayoría escasa de las educadoras (57%) opina que los padres de familia no se encuentran capacitados para implementar valores. Esto implica un problema grave, debido a que los padres de familia son generadores y/o colaboradores primarios en el desarrollo este aprendizaje.

En otra perspectiva es la de los padres de familia, quienes en un 72% se reconocen capacitados para implementar la formación de valores.

Una información muy valiosa aportada por las educadoras durante los grupos focales es que existen múltiples problemas actitudinal/valorales en el aula que no solamente permitidos, sino permitidos desde el núcleo familiar.

4.2.8. El rol de la institución educativa con respecto a la capacitación de padres de familia en la formación de valores.

De acuerdo a las educadoras (72% de ellas), su institución sí capacita a los padres de familia en la formación de valores y lo hace a través de la escuela para padres. Aunque es importante mencionar que también afirmaron, que el mayor problema radica en el poco interés que existe por parte de este sector para capacitarse en general y esto implica una cifra pequeña de padres de familia que se involucran con el jardín para triangular los aprendizajes que la escuela genera.

Los factores de la poca participación del padre de familia suelen ser múltiples dada la dinámica social actual; familias monoparentales cuyo tutor(a) carece de tiempo, familias en la que ambos padres trabajan para cubrir las necesidades básicas, etc. Sin embargo, aún en esta dinámica, pueden encontrarse opciones en

las que el padre, madre o tutor(a) se dé tiempo no sólo para dejar al niñ@ en la escuela, sino también para generar un compromiso con la escuela y la educación de su tutorad@, ya que al detectarse mediante la opinión de las educadoras que no se encuentran capacitados, las repercusiones suelen ser negativas y el costo no sólo es familiar, sino también social.

4.2.9. Tiempo anual que la institución dedica a capacitar a los padres de familia en valores.

El indicador marcar que un 72% desconoce el tiempo y las temáticas que se abordan en la Escuela para Padres. Estos datos nos revelan una falta de interés y conocimiento que se puede calificar como riesgoso por parte del personal docente sobre lo que sucede con este organismo paralelo a la institución.

A partir de aquí se deduce la ausencia de una interrelación entre la capacitación que reciben los padres sobre valores y las temáticas que las educadoras manejan en el aula durante el proceso de aprendizaje: en este punto, el peligro consiste en que si una de las funciones de la institución educativa es lograr la triangulación padres de familia/alumnos/docentes hacia un mismo objetivo, esto desafortunadamente no se está alcanzando.

4.2.10. Quién capacita en valores a los padres de familia.

Los padres de familia de la institución han sido capacitados por organismos o grupos de profesionales independientes (esto asevera el 100% de las educadoras). Al preguntar a la directora del plantel sobre estos grupos, aseveró que eran personas que se dedicaban a dar este tipo de pláticas en las escuelas para padres y que eran conocidos de algún miembro del jardín. Esto implica que la institución está dejando en manos de profesionales independientes la capacitación de valores para padres. La pregunta que vale la pena hacerse debido a este resultado es si lo más conveniente es dejar en manos de profesionales esta responsabilidad. En este caso particular, cuando van los profesionales ajenos a la

institución, deben hacerlo, manejando un programa dirigido por la directora y las educadoras, el cual integre los saberes genéricos que se requieren en ese entorno educativo y posteriormente poderlos ligar al quehacer de las docentes en el aula. Si no se hace de la manera anterior, entonces todo resulta un esfuerzo desarticulado que no tendrá frutos en la medida que se espera.

Para complementar el análisis anterior, de acuerdo a los padres de familia, un 22.3 por ciento de ello (que fue la suma más alta), asevera que la capacitación que recibió fue por parte de sus padres.

4.2.11. Resultados obtenidos en la enseñanza de valores en este plantel educativo.

Un 57 por ciento de las educadoras, asevera que el programa de capacitación con padres de familia tiene resultados que fluctúan entre lo *regular* y lo *desconocido*. Es decir que los esfuerzos para impactar en el desarrollo de valores a nivel padres de familia ni siquiera se acercan a lo que la institución requiere. Este porcentaje corrobora de alguna manera lo comentado con respecto a la estructura de la capacitación y a la poca integración de las educadoras con los temas de la escuela de padres, para poder retomar elementos y darles seguimiento en clase.

Un 61 por ciento de los padres de familia considera que la implementación de valores en el kínder fluctúa de lo “Regular”, a lo “Irrelevante”.

Métodos a través de los cuales se evalúan los resultados obtenidos en valores.

La mayoría de las educadoras (57%), respondió que su indicador para medir los resultados es la observación en el aula –un tipo de evaluación muy válida en este caso-, sin embargo, los esfuerzos que se realizan siguen siendo a nivel de grupo y no a nivel jardín. Es decir, las educadoras tienen por supuesto un conocimiento acerca de lo pertinente o no de las metodologías en valores, sin

embargo el hecho de no compartir programa ni experiencias docentes al respecto, estanca de alguna manera el progreso de la institución.

4.2.12. Análisis del proceso diagnóstico.

La educación en valores –en cualquier nivel educativo- es algo sumamente difícil de implementar. En toda Latinoamérica se considera que los valores han de explicitarse en el currículum, sin embargo los dos problemas fundamentales vigentes aún son: los fines de los valores y los métodos educativos para desarrollarlos (UHL, 1997).

En esta dinámica de búsqueda en cuanto al qué y al cómo sobre la implementación de valores se encuentra precisamente el *nivel preescolar público* de nuestro país. La muestra estudiada es una representación de lo que sucede en preescolar y bien podría considerarse examinar estos mismos factores en los diferentes de la República Mexicana, ya que el jardín de niños estudiado, cuenta con algunas omisiones por parte de la SEP -que debilitan tanto a las instituciones educativas públicas como privadas - como la falta de elaboración de textos (recordemos incluso que en educación preescolar no existe como en educación primaria la estandarización y entrega de textos obligatorios y la currícula escolar en este sentido, depende en mayor medida de la interpretación y capacidad de la educadora), la deficiente y en ocasiones nula capacitación con respecto a las reformas educativas de preescolar, en la que se incluyen obviamente las áreas de recepción crítica y valores; nombradas en La Reforma 2004, pero sin acervo bibliográfico de respaldo. En estos puntos específicos el presente estudio, implementado en cualquier jardín de niños del país, no obtendría resultados divergentes. En suma tenemos una enseñanza en valores promovida desde la SEP, pero que carece de asesoría, de bibliografía y de acompañamiento, lo cual provoca de manera directa las selecciones azarosas por parte de las instituciones educativas con respecto al material bibliográfico y el cambio de método y/o estrategia que se realiza de igual manera.

Resumiendo los datos presentados...

Existe una firme creencia por parte del personal del jardín de niños de que los valores morales se promueven de manera adecuada en la institución, sin embargo la estadística y el grupo focal nos muestran que existen fallas severas en cuanto a la identificación de los valores que se solicitan por parte de la SEP y también falta trabajo colaborativo entre el personal docente y la dirección para identificar aquellos valores, que aún cuando no son demandados por las autoridades competentes, si lo son por la educadora en el aula, por lo padres de familia y por el entorno social en general.

No hay que olvidar en este asunto, que si la capacitación de las educadoras no es escolarizada y tampoco existe una “certificación”, como en este caso, se puede “justificar” de alguna manera la diversidad de información y manejo metodológico existente.

Más allá de este primer acercamiento a la educación preescolar y su implementación en valores, es indispensable comentar que el actual programa de Licenciatura en Preescolar de la Escuela Normal de Sinaloa, no contempla en su currícula materia alguna que aborde la pedagogía moral. Por el contrario, la Universidad Pedagógica Nacional, campus Culiacán, posee desde su plan 1994, una materia denominada “El niño y los valores”. Pero, ¿hasta el momento de hoy de qué escuela provienen en su mayoría las docentes de los jardines de niños públicos? Y en este mismo punto, porque las Reformas Educativas oficiales no son concordantes en términos generales con los planes curriculares de las instituciones públicas generadoras de pedagogos. Tal vez valdría la pena iniciar una propuesta no solamente considerando al personal en activo, sino también a las generaciones que están por llegar al campo de trabajo, y a quienes no se tendría que “intentar” actualizar sobre algo que debieron aprender cómo básico dentro de su formación profesional.

Otro problema grave de este factor de análisis es la baja participación e interés de padres, madres y/o tutores (as) de familia –la cual obviamente *puede o no* ser responsabilidad de la institución, pero finalmente es un hecho-, aunado a esto la escasa capacitación que poseen para implementar valores con sus hij@s, da como resultado el debilitamiento de cualquier tipo de aprendizaje que se intente desarrollar en la escuela.

Al no existir una correlación directa y una inmersión entre el Personal Docente y Directivo, la Escuela para Padres y los Padres de Familia, los esfuerzos tienden a preverse desarticulados. El hecho de que grupos de profesionistas independientes sean los proveedores de esta información tan valiosa resulta un riesgo si no se realiza una planeación complementaria al trabajo en el aula.

Un indicador más de riesgo en este caso es la percepción inicial que el personal docente tenía acerca de que su metodología para desarrollar valores en el aula se encontraba en muy buen nivel. Sin embargo, vale la pena mencionar que después del presente estudio, las educadoras del plantel estudiado, se percataron de las áreas de oportunidad que tienen como reto inmediato. Un derivado conveniente de la situación, es precisamente el segundo paso de esta investigación; la capacitación en pedagogía moral al personal docente del jardín de niños estudiado y el proceso de identificación, análisis y selección de valores – incluidos los de la SEP-, para realizar aportes significativos en esta nueva propuesta curricular de la Reforma 2004 y también para las escuelas formadoras de docentes en el ámbito de educación preescolar.

4.2.13. Valores y actitudes: La medición de conductas.

Todo valor se manifiesta mediante una actitud; así por ejemplo, el valor solidaridad se pueda expresar a través de una actitud de apoyo y colaboración (Damián, 2006). Retomando esta idea, precisamente surge la necesidad de implementar un sistema de identificación y evaluación de valores que permita la

optimización de resultados, esto, mediante un listado de conductas antivalor que de acuerdo a las educadoras, a la investigadora y a una educadora jubilada, exdirectora del Departamento de Educación Preescolar en Sinaloa durante el periodo de 1975-1980 y es hoy un ícono en su campo: Ma. Luisa Lerma Trulín (Lerma, Ma. Luisa, 2010) son recurrentes en los niños de esta etapa. De esta recopilación de ideas, se generó la siguiente lista:

- El niñ@ molesta (pega, pateo, escupe, mete el pie, etc.) de alguna forma a sus compañeros de clase.
- El niñ@ cuando hace fila empuja a sus compañer@s.
- El niñ@ es groser@ con sus compañeros.
- El niñ@ tiende a burlarse de sus compañeros y maestras.
- El niñ@ critica los trabajos de sus compañeros.
- El niñ@ critica a la gente (adultos y niños), por su forma de vestir y su aspecto.
- El niñ@ utiliza frecuentemente palabras altisonantes.
- El niñ@ se burla de sus compañer@s.
- El niñ@ pelea.
- El niñ@ hace berrinche.
- El niñ@ sólo quiere hacer su voluntad.
- Al niñ@ no le gusta compartir el material (crayones, papel, tijeras).
- El niñ@ trabaja con flojera.
- El niñ@ no tiene un orden para trabajar, no permanece sentado; se levanta frecuentemente.
- El niñ@ es desordenad@ e interrumpe la clase.
- El niñ@ no respeta el horario del “Lunch”.
- El niñ@ no respeta el horario de entrada.
- El niñ@ no respeta el horario para regresar del recreo.
- El niñ@ no respeta los turnos al participar en clase.

- El niñ@ grita con frecuencia.
- El niñ@ tiende a mentir para no evidenciarse en un comportamiento inadecuado.
- El niñ@ tiende a salirse del grupo cuando no es tiempo.
- El niñ@ no cierra la llave del agua después de lavarse las manos.
- El niñ@ crea y narra fantasías que atemorizan a los demás y que son producto del consumo de programas no aptos para el(la), como por ejemplo “*Chucky*” o “*Anaconda*”: temas derivados de películas para adolescentes y/o adultos.
- El niñ@ no atiende cuando se le habla.
- El niñ@ no permite que sus compañer@s se le acerquen porque el(la) es más que los demás.
- Los niños juegan brusco, pierden el límite y terminan peleando.
- El niñ@ no quiere quedarse en el jardín, quiere irse con mamá y papa (hace berrinche, inventa enfermedades, etc.).

Este listado es de gran importancia, porque colabora de una manera significativa y directa en la elección de valores y conductas a promover, dentro de la currícula formal del jardín de niños participante en el estudio.

4.2.14. Los valores elegidos como básicos derivados a través del diagnóstico.

Después del primer acercamiento diagnóstico al estudio de campo en el jardín de niños, los resultados tanto en directivos, en educadoras, por medio de cuestionarios, y grupo focal en el cual se identificaron las conductas antivalor áulicas más recurrentes, se detectó la necesidad de incluir 2 valores a la currícula formal que propone la SEP: **Honestidad y Solidaridad**. Estos dos valores, vale la pena mencionar que son los que más requiere el preescolar por sus características sociales y cognitivas (centradas en una etapa egocéntrica). En

suma, los valores que se consideraron como indispensables para promover con los educandos en el ciclo escolar 2009-2010 fueron: **Respeto, Justicia, Responsabilidad, Tolerancia, Solidaridad y Honestidad**. En cuanto a las educadoras y de acuerdo a sus propias peticiones, se consideró como indispensable un valor: **Coherencia**.

Al momento de establecer estas prioridades y dejar de lado los valores del **Reconocimiento y el Aprecio a la Diversidad de Género, Lingüística, Cultural y Étnica**, que propone la SEP solamente se hizo, -tanto de acuerdo a las educadoras como a los padres de familia-, porque de muchas formas, estos valores se encuentran supeditados a los valores de los considerados como indispensables (especialmente en la Tolerancia, el Respeto, la Justicia y la Solidaridad, dada su propia naturaleza descriptiva).

En las siguientes líneas podemos apreciar qué aporta cada uno de los valores propuestos por la investigadora a la currícula formal de la SEP -Honestidad, Solidaridad y Coherencia- y por qué son altamente significativos para la currícula formal de preescolar:

Honestidad. Lo honrado, lo real, lo genuino y auténtico, la buena fe se enfrenta en desventaja en nuestro tiempo a lo deshonesto, lo falso, lo impostado, lo ficticio. La honradez, que expresa respeto por uno mismo y por los demás, se opone a la deshonestidad que no respeta a la persona misma ni a los demás. Sin embargo, la honradez tiñe la vida de apertura, confianza y sinceridad y expresa la disposición a vivir a la luz. Por el contrario, la deshonestidad busca la sombra, el encubrimiento, el ocultamiento... es una disposición a vivir en la oscuridad (Bermudez, 2009). ¿Por qué alguien querría ser deshonesto? Es una pregunta que el satirista irlandés Jonathan Swift expone mordazmente en “Viaje a los Houyhnhnms”, en “Los viajes de Gulliver”. Los Houyhnhnms eran criaturas tan racionales que la deshonestidad les resultaba casi ininteligible.

Como uno de ellos le explicaba a Gulliver, “el uso del lenguaje está destinado a lograr la mutua comprensión y a recibir información sobre los hechos; si alguien dice cosas que no son, se frustra esa finalidad”. La deshonestidad no tendría ningún papel en un mundo que reverencia la realidad y que estuviera habitado por criaturas plenamente racionales. Los seres humanos, sin embargo, no son plenamente racionales como Swift se regodeaba en señalar. Los humanos, a diferencia de los Houyhnhnms, abrigan una variedad de tendencias e impulsos que no armonizan espontáneamente con la razón. Los seres humanos necesitan práctica y estudio para convertirse en personas íntegras y benévolas. Y en el ínterin hacen cosas que la prudencia les aconseja ocultar.

Mentir es una fácil herramienta de ocultamiento y cuando se emplea a menudo pronto degenera en un vicio maligno. La honradez es de suma importancia. “Odio como las puertas de la muerte al hombre que dice una cosa pero oculta otra en el corazón”, exclama el angustiado Aquiles en la *Iliada* de Homero. Toda actividad social, toda empresa humana que requiera una acción concertada, se atasca cuando los partícipes no son francos. Es la honestidad que buscaba el profeta Jeremías “¡Recorre las calles de Jerusalén, mira en derredor y observa! Busca en las plazas y encuentra una sola persona que actúe justamente y busque la verdad”. Es la honradez que el filósofo cínico Diógenes buscaba más tarde en Atenas y Corinto, una imagen que ha resultado ser notablemente duradera: “Con vela y farol, cuando brillaba el sol, busqué políticos honestos, más no pude encontrar ninguno”.

¿Cómo se cultiva la honestidad u honradez? Es la pregunta que muchos se pueden hacer a estas alturas. Como la mayoría de las virtudes, conviene desarrollarla y ejercitarla en armonía con los demás. Cuanto más se ejercita, más se convierte en una disposición afincada. Pero además, no sólo porque facilite las relaciones interpersonales y comunitarias, debemos valorar la honradez en sí misma. “La honestidad es mejor que toda política”,

como señaló con perspicacia *Kant*. La verdad se debe mantener como postura ética, no por conveniencia práctica y el desarrollo moral no es un juego, sino que informa la clase de persona que uno es.

Solidaridad. La solidaridad es la relación de fraternidad, de camaradería, de recíproco sostenimiento, que ata a los diversos miembros de una comunidad o colectivo, en el sentido de pertenencia a un mismo grupo y en la conciencia de un interés común (Romero, 1997). Una relación fraternal las sentimos hacia nuestro hermano, hacia aquellos amigos más queridos, incluso hacia aquellas personas que comparten una parte de nuestras ideas. Sin embargo, y de una manera más generosa, una relación de fraternidad la podemos sentir hacia aquellas personas por las cuales tenemos sentimientos de estima, ya sea a causa de que sufren, o acaso porque son tratados injustamente, o simplemente porque sabemos que necesitan de nuestra atención, de nuestro interés desinteresado.

Necesitamos a los demás, de eso no hay duda. Lo sabemos de la misma manera que reconocemos nuestra existencia, nuestra capacidad de querer, nuestra sensibilidad.

Pero siendo más generosos, podemos también pensar, sin mucho esfuerzo, que existe un importante colectivo de personas a las cuales no conocemos, que necesitan de nuestra voluntad, de nuestra capacidad de trabajo, de nuestro saber escuchar. Y ese pensamiento vivo es, sin duda, principio de toda solidaridad.

Habrá alguien, quizás, que pregunte decepcionado: ¿La solidaridad es un sentimiento positivo hacia personas que son perfectos desconocidos para mí? Sin duda, algunos de nosotros nos resultará muy difícil obligar a nuestro corazón a tener tales sentimientos.

No hay solidaridad pequeña, ni menos importante, porque no hay un hombre más pequeño que otro, no hay un hombre menos importante que otro. Cuando escuchamos, cuando acompañamos, cuando donamos, cuando trabajamos sin afán de lucro, no importa si el beneficiario es uno o

muchos. No tiene importancia la cantidad de tiempo o de esfuerzo que donamos.

La solidaridad es sólo una cuestión de tiempo. Porque es el valor más apreciado en nuestra sociedad. Es el más escaso, el más caro y paradójicamente más fácil de dar.

Coherencia. Coherencia es la capacidad de obrar de acuerdo con las propias convicciones. Esta puede ser una definición tan válida como cualquier otra, sin embargo habrá que remarcar algunas características (Miró, 1997).

Para empezar, la convicción de la que se habla, significa conciencia; y en este sentido podríamos constatar cómo la coherencia es esa actitud que nos permite relacionar el sistema de creencias de cada uno con la actuación externa.

Estamos por lo tanto frente a lo que llamaremos un valor instrumental. No se trata de una gran virtud, como puede ser el sentido de la justicia, o la dimensión de la esperanza, que por sí mismas predisponen a obrar bien. La coherencia sólo es un instrumento de la persona. Utilizarlo bien o mal es el reto. Se puede ser personalmente coherente y, de forma colectiva, nefasto para los demás.

No debemos utilizar, pues, la calificación de coherente como un elogio “*per se*”, más bien la utilizaremos como una descripción de una capacidad instrumental; algo así como la memoria, la velocidad o la fuerza.

La coherencia es esencial. Ella es la norma esencial de nuestra conducta, antes que cualquier otro criterio. Si hasta la dimensión religiosa del hombre se somete a la conciencia, que se antepone a la ley, ¿cómo han de ser sujetos de su juicio todas las demás cuestiones? Pero el hecho de que la conciencia prevalezca sobre la norma, no significa, como es lógico, que cualquier decisión sea válida, ya que, como en otros aspectos de la vida humana, es necesario que la conciencia que decide esté bien formada.

¿Cómo se forma y cómo se desarrolla la recta conciencia? Al parecer de una forma muy diferente a la manera en que configuramos otras dimensiones de la persona, como la inteligencia, la memoria, la fuerza o la resistencia. La forma de hacerlo es aplicándola, ejercitándola. En una palabra: utilizándola.

La conciencia se forma a partir del examen de los hechos cotidianos. Dicho examen se realiza a la luz de nuestro sistema de creencias, las cuales deberían estar dirigidas al bien personal y al de la colectividad.

El desarrollo de esta conciencia rectas, sobre la que se asienta todo acto coherente, necesita de cuatro grandes virtudes, es decir, de cuatro grandes autopistas que nos conducen a obrar bien. La primer es la gran virtud aristotélica de la *prudencia*, que nos da la regla y la medida de todos los comportamientos y que guía el juicio de la conciencia. Gracias a esta virtud podemos aplicar, con un pequeño margen de error, nuestros principios generales a casos particulares (Miró, 1997).

Otra gran autopista, es el sentido de la *justicia*. Junto con la prudencia; la justicia es la virtud de saber dar a cada uno lo que realmente corresponde, no lo que nos conviene, no lo que nos interesa. Naturalmente, la justicia sólo puede dispensarla la persona interiormente fuerte. Y ésta es, precisamente, la tercera vía, la fortaleza. *Fortaleza* que expresa la capacidad para perseverar, resistir, ser constante en la búsqueda del bien; es la voluntad férrea de resistir a los obstáculos; es la capacidad de renuncia de ventajas, o la aceptación de inconvenientes, a favor de los principios en que se cree. La fortaleza es el antídoto del temor y la capacidad para defender una causa justa. Ella constituye los cimientos sobre los que se edifica la solidez del edificio interior.

La última condición virtuosa a considerar aquí, y probablemente la menos valorada, se torna esencial para construir una sociedad económicamente sostenible, respetuosa con el medio. Se trata de la virtud de la *templanza*, que modera la atención al placer y vela por el equilibrio en

el uso y provecho de los bienes. Significa autocontrol y es una condición necesaria para la honestidad y la discreción. Difícilmente una persona que no tenga capacidad para autocontrolar la búsqueda de satisfacciones, del tipo que sean, será una persona discreta, digna de confianza.

Sin embargo, como es lógico, no todo depende de las actitudes personales. Si bien es falso considerar, como las modas de los años sesenta y setenta pretendían, que todo es culpa del *sistema*, tampoco es exacto llevar la historia al extremo opuesto y pensar que sólo la actitud de la persona es decisiva. Ésta a su vez se ve afectada, para bien o para mal, por lo que podríamos llamar condiciones objetivas. Es decir, las estructuras sociales y económicas, los grandes modelos intelectuales, los estados de opinión creados por los *mass-media*...todo ello convierte la opinión personal y la actitud diferente, en una verdadera heroicidad. Y nadie está llamado a ser por obligación; un héroe.

Así pues, la coherencia personal es posible, porque existe el valor de obrar de acuerdo con las propias convicciones. La coherencia se educa en el sacrificio. No se puede ser coherente si: a) No se tiene una conciencia formada, b) Se tiene una conciencia tipo “goma de mascar”, c) No se tiene valor.

Para poder ser coherente en cuestiones importantes, deberíamos estar dispuestos a un determinado nivel de sacrificio personal y de renuncia. Si uno reniega del sacrificio, o no está dispuesto en ningún caso a prescindir de alguna cosa que tiene y que puede perder, difícilmente podrá tener actitudes coherentes. Más bien tenderá a moldearse a la circunstancia, a la persona o al grupo.

Sacrificio y renuncia son palabras que pueden parecer fuertes y que, probablemente, no forman parte del sistema de valores en que nos movemos hoy en día. Incluso me atrevería a señalar que, al menos como tendencia, se marcan actitudes opuestas. Es una opción. Ahora bien, en

aquellos que son educados en el rechazo al sacrificio y a la renuncia, lo son también para no ser coherentes, para no asumir compromisos reales.

El sacrificio y la renuncia, palabras un tanto ingratas son, como casi todas las dimensiones humanas, sujeto de entrenamiento y, por tanto, de mejora. Nadie nace espontáneamente predispuesto para el sacrificio o la renuncia. Basta observar a un niño: es incapaz de aceptar ningún ni de renunciar a nada. Ante cualquier privación a su bienestar, muestra su más enérgica disconformidad. El sacrificio y la renuncia son valores aprendidos, son valores culturales. Por el contrario, la indolencia espiritual, el hedonismo mal entendido, o la autosatisfacción son pulsiones biológicas. Podemos limitar estas pulsiones desarrollando y educando la capacidad de sacrificio y de renuncia, que son como una especie de acto voluntario y, como tal se desarrolla ejercitándolo. En este entrenamiento y como una consecuencia involuntaria pero muy importante, seguro que generaremos alegría que hará feliz a las personas que nos rodean.

4.2.15. El proceso de evaluación de valores.

En un aprendizaje holístico, el desarrollo de valores y actitudes se hace imprescindible y como tal su correspondiente evaluación. De esta manera, podemos decir que las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos que se hacen referencia. Desde luego que las actitudes sólo son indicadores de la conducta, pero no la conducta en sí. Es por ello que las mediaciones de actitudes deben interpretarse como síntomas y no como hechos (Damián 2006). Por ejemplo, si se detecta que la actitud de un grupo hacia la contaminación es desfavorable, esto no significa que las personas están adoptando acciones para evitar contaminar el ambiente, pero sí es un indicador de que puedan ir adoptándolas paulatinamente. La actitud es una semilla, que bajo ciertas condiciones puede germinar en comportamiento.

La evidencia de la modificabilidad de actitudes está claramente determinada como consecuencia de un proceso educativo (Damián, 2006). La formulación de los objetivos afectivos o de carácter actitudinal tiene una gran importancia en los momentos actuales de aguda crisis de valores. La actitud la vamos a entender como la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico.

Las siguientes, son algunas actitudes sugeridas para desarrollar los seis valores que se trabajarán a la par de la recepción crítica en educación preescolar. Es una lista determinada por las conductas reincidentes de los preescolares en el jardín de niños estudiado y con una educadora jubilada (con experiencia en el manejo de grupos preescolares, en capacitación a educadoras, en dirección, inspección y supervisión de jardín de niños y exjefa del departamento de Preescolar en el estado de Sinaloa).

Para desarrollar el valor del **Respeto**, se establecen las siguientes normas:

- No empujar.
- Esperar cada quien su turno en la fila sin colarse.
- Llamar a cada persona por su nombre, no con apodos.
- No hablar mal de los compañeros.
- Escuchar sin interrumpir.
- No ponerse a la altura de comportamientos agresivos.
- Hablar sin gritar.
- Dirigirse hacia los demás de manera amable y cortés.
- Desterrar las agresiones físicas, psicológicas y verbales.
- No decir palabras altisonantes.
- Hacer caso cuando las maestras se dirigen a él.
- Cuidar sus pertenencias y las de los demás cuando se las presten.
- Pedir permiso para trabajar o jugar con cosas que no son suyas.

Para desarrollar el valor de la **Responsabilidad** se establecen las siguientes normas:

- Ser puntual.
- Realizar los trabajos en el tiempo estipulado.
- *Realizar los trabajos en la forma establecida.
- *Cumplir con las tareas asignadas extra/clase de manera adecuada.
- *Regresar a tiempo después del recreo.
- *Ser un guardián colaborador del orden y la limpieza.
- *Ser cuidadosos con las cosas –propias y ajenas-.
- *No pintar o maltratar las paredes, pizarrones o áreas no designadas para ello.
- *Mantener los lugares limpios.
- *No ensuciar por diversión.
- *Limpiar su lugar después de trabajar.
- *Colocar la basura en su lugar.
- *No desperdiciar el agua.
- *Ordenar el mobiliario después de usarlo.

Para desarrollar el valor de la **Justicia** se establecen las siguientes normas:

- Tratar bien a sus compañeros y en este sentido no discriminar.
- No hacer comentarios comparativos que denigren a una persona frente a otra.
- No culpar de algo a quien no está o no puede defenderse.
- No excluir a los compañer@s de los juegos o actividades grupales.
- Jugar o participar en actividades siguiendo las reglas.
- Decir la verdad.
- No culpar a otros de los propios errores.
- No aprovecharse de los demás.

- Aceptar la culpa cuando se tenga.

Para desarrollar el valor de la **Tolerancia** se establecen las siguiente normas:

- Saber esperar su turno.
- Reconocer que existen puntos de vista diferentes que también son válidos.
- Aceptar el acuerdo de la mayoría.
- Aceptar que no siempre se debe trabajar como él(la) quiere.
- Aceptar límites (de espacio, de roles, de tiempo, de material).
- Aceptar sugerencias sobre aspectos que puede mejorar (académicos, de habilidades o conductuales).
- Compartir el material con sus compañeros cuando la situación lo requiere o la maestra lo sugiere.
- Manejar un buen nivel de tolerancia a la frustración. Cuando las cosas no salen como él(la) quiere (en tiempo o forma), es capaz de acertarlas y continuar con su labor (sin hacer berrinches y/o quedarse instalado en éste).

Para desarrollar el valor de la **Honestidad** se establecen las siguientes normas:

- Evaluar su comportamiento diario de manera objetiva.
- Hablar con sinceridad.
- Aceptar su responsabilidad en algún acto incorrecto.,
- Reconocer las capacidades de los demás.
- No mentir.
- No responsabilizar a los demás de sus propios errores (“él empezó primero”, “ella me dijo que lo hiciera”, “ellos fueron los de la idea”, etc.).
- Entregar los objetos que se encuentra (que no son suyos).
- No robar.
- Cumplir los acuerdos que se hacen.

- Cumplir cada vez que se prometa algo.

Para desarrollar el valor de la **Solidaridad** se establecen las siguientes normas:

- Explicar a su compañer@ algo cuando éste lo solicita.
- Ayudar en clase a la maestra de manera voluntaria o inducida.
- Avisar cuando alguno de sus compañer@s se lesionó.
- Apoyar a un compañer@ cuando surge alguna injusticia.
- Compartir sus herramientas de trabajo cuando el caso lo requiera.
- Apoyar a otros trayendo material en colectas (material reciclado o de despena básica para otros más necesitados, recolección de juguetes y elaboración de cartas navideñas para niños de hospicios).

Para desarrollar el valor de la **Coherencia** se establecen las siguientes normas en cuanto al rol de la educadora, dado el papel profesional y social que desempeña:

- Llegar temprano.
- Asistir a su trabajo.
- Buscar siempre su aprendizaje de manera tanto escolarizada como autodidacta.
- Cumplir en tiempo y forma con las función asignadas.
- Aportar creativamente a su trabajo diario.
- Respetar a los niños, cuidando lo que les dice y cómo se los dice.
- No gritar
- Alabar el trabajo de los niños cuando sea pertinente y necesario.,
- Marcar límites conductuales tanto a los niños como a los padres de familia.
- Mejorar el trabajo diario en base a la observación y la autoevaluación de su proceso.
- En general, cumplir con los valores que curricularmente intenta promover.

4.2.16. Creación y simbolización del método.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico, se identificaron las conductas antivalor más recurrentes en los niños del jardín, con la finalidad de realizar un análisis de éstas y establecer así una relación directa de éstas con los valores que deberían promoverse para contrarrestarlas.




Como ya se explicó a detalle con anterioridad, los valores identificados como apremiantes para desarrollar en las aulas de este jardín de niños fueron seis: ***Respeto, Justicia, Responsabilidad, Tolerancia, Solidaridad y Honestidad.***



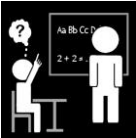

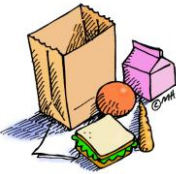
Las conductas/valor a promover en los niños para abordar los valores elegidos fueron las siguientes:

- Llego puntual
- No grito
- No peleo
- No hago berrinche
- No hablo mal de mis compañer@s
- Antes de hablar levanto mi mano
- Comparto el material
- Comparto mi lunch
- No empujo en la fila
- Cierro la llave después de lavar mis manos
- Trabajo lo mejor que puedo
- Guardo mi material cuando termino
- No me burlo de los demás
- Participo en clase
- No miento


Para trabajar estas conductas/valor, fue necesario abordar una a una con los niños. Mostrarles mediante láminas grandes los símbolos y metodológicamente explicar en qué consistían. Cada una de las láminas con su respectivo símbolo se fue pegando en el aula y formaba parte de su material visual permanente, para que los niños lo tuvieran presente como un recordatorio permanente y establecer con ello una cultura de trabajo en la que las conductas/valor debían estar presentes siempre.

La tabla que se muestra a continuación, es la misma que se les explicó y entregó a las educadoras para que ellas a su vez y a través de metodología diversa explicaran a los niños. Como se puede observar, en esta tabla también se enumeran tres factores: 1) la simbología correspondiente a cada conducta valor, 2) lo que la conducta valor implica a detalle y 3) los valores que se promovían al desarrollar la conducta abordada.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	VALOR(ES) QUE SE PROMUEVE(N)
	Llego puntual. Conozco la hora de mi entrada al salón de clases (al iniciar el día y después del recreo). Si no me retraso, todos podemos empezar a tiempo y sin interrupciones.	Responsabilidad Respeto
	No grito. Sé que la mejor forma de dirigirme hacia las personas (mis maestras y compañer@s) es hablando y siendo cortés con ellas.	Respeto Tolerancia
	No peleo. No agredo física ni verbalmente a nadie. Si alguien me pega, informo a mi maestra. La solución no es golpear, porque yo también saldré castigado y estaré incurriendo en una falta grave.	Respeto Tolerancia

	<p>No hago berrinche. Si algo me molesta, controlo mis emociones y reacciono de la mejor manera posible y así no hago pasar tampoco un mal rato a los demás, ni los retraso en sus actividades.</p>	<p>Respeto Tolerancia Solidaridad</p>
	<p>No hablo mal de mis compañer@s. No digo cosas desagradables ni enfrente ni a “espaldas” de ell@s.</p>	<p>Respeto Solidaridad</p>
	<p>Antes de hablar levanto mi mano. Es importante que en la clase, cuando varios niñ@s levantamos la mano, respetemos el turno que la maestra nos asigna. La maestra debe cuidar que las aportaciones sean equitativas, que nadie las monopolice y que todos tengamos la oportunidad de ser escuchados. La maestra tiene la responsabilidad de motivarme para que me motive a participar. Nunca –bajo ninguna circunstancia-, mi maestra deberá evidenciarme frente al grupo si algo me salió mal durante mi participación.</p>	<p>Respeto Tolerancia Justicia</p>
	<p>Comparto el material. Durante las actividades en el salón, siempre debo estar dispuesto a compartir mi material y también a cuidarlo para que no se maltrate y tod@s podamos seguir utilizándolo.</p>	<p>Responsabilidad Solidaridad</p>
	<p>Comparto mi lunch. Es importante estar dispuesto siempre a compartir de mi lunch con mis compañer@s. El hecho de no mostrarme egoísta significa que pienso en mis compañer@s, quienes no pudieron por diferentes motivos traer sus propios alimentos, y también significa que todos podemos disfrutar de mayores opciones y de un mejor momento. Compartir no significa que pueda arrebatarse a mis compañeros sus alimentos sin su permiso, tampoco que no lleve lunch nunca y sí quiera que todos me den del suyo siempre – a menos que no tenga posibilidades para traerlo-. Si alguien en un momento ya no quiere compartir porque se le acaba su alimento, deberé respetar su decisión y también tengo el derecho de decir que ya no deseo compartir porque se me terminará mi alimento.</p>	<p>Solidaridad Tolerancia Justicia Respeto</p>

	<p>No empujo en la fila. Cuando estoy formado en una fila, debo considerar tanto al que está adelante como al que está atrás de mí, ello implica que no me pondré a jugar, ni a pelear, ni a gritar y por supuesto tampoco a empujar. Si quiero que alguien avance, deberé decirle cortésmente que se mueva un poco. Al hacerlo evito lastimar físicamente y de manera inesperada a mis compañer@s y causar conflictos grupales.</p>	<p>Tolerancia</p> <p>Respeto</p> <p>Solidaridad</p>
	<p>Cierro la llave después de lavar mis manos. Tengo que cuidar el agua. Cuando voy a lavar mis manos o a lavar algún objeto, debo poner atención a que la llave quede bien cerrada para que no se desperdicie este recurso no renovable.</p>	<p>Responsabilidad</p>
	<p>Trabajo lo mejor que puedo. Mientras más empeño pongo, mejor hago las cosas. Debo intentar siempre dar mi mejor esfuerzo.</p>	<p>Responsabilidad</p>
	<p>Guardo mi material cuando termino. Guardo el material donde debe ir porque si lo hago, mis compañeros y yo lo encontraremos fácilmente la próxima vez que lo deseemos utilizar.</p>	<p>Responsabilidad</p> <p>Solidaridad</p> <p>Justicia</p>
	<p>No me burlo de los demás. Cuando alguien se burla de mí no me siento feliz, por eso debo evitar burlarme de los demás, no hablo de los defectos físicos de alguien y mucho menos hago bromas acerca de ellos. Tampoco les digo cosas desagradables ni discrimino a mis compañer@s.</p>	<p>Respeto</p> <p>Solidaridad</p> <p>Justicia</p>
	<p>Participo en clase. Esto significa que trabajo bien, que hago las actividades que la maestra me señala, que cuando la maestra pregunta algo sobre la clase, yo respondo adecuadamente, que cumplo diariamente con las actividades requeridas. Que me muestro entusiasta y apoyo a mis compañeros en sus actividades cuando es necesario. Cuando mis compañeros participan en clase, no me río de sus aportaciones.</p>	<p>Responsabilidad</p> <p>Solidaridad</p> <p>Respeto</p>

	<p>No miento. No invento historias que atemoricen a los demás. No digo mentiras para excusarme por una tarea que no hice. Tampoco invento historias “chistosas” para burlarme de un compañero. Cuando la maestra o mis compañer@s me preguntan respondo con la verdad y no responsabilizo a nadie por un error mío.</p>	<p>Honestidad</p> <p>Responsabilidad</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------






















































4.2.17. El sistema de evaluación del educando.

Se elaboró también un sistema de autoevaluación para el niñ@, con el que tendrá un momento al final del día para reflexionar sobre su comportamiento y con el que también a su vez desarrolla en el proceso los valores de la responsabilidad y la honestidad.

En este caso, cada simbología, como ya se identificó en la gráfica anterior, está relacionada con un comportamiento y cada uno de los comportamientos, deberá ser plenamente identificado por el niñ@ antes de que inicie su proceso de autoevaluación. Lo cual significa que la educadora deberá trabajar con el grupo con estos valores en el aula, con estrategias independientes al resto de las educadoras.

La gráfica (1) es la que aparece en el cuaderno de cada niño. De tal manera que como actividad final diaria, el pequeño tendrá identificar mediante el color; el día en el que se encuentra y mediante la gráfica; la conducta que se evaluará. Si el niño cumplió con su conducta valor, entonces colocará sobre la gráfica una palomita, pero si no ha cumplido con ella no marcará nada y esto le permitirá ver qué es lo que le falta por cumplir dentro de su rango de comportamientos adecuados.

Gráfica 1

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	ACIERTOS
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					

Cabe mencionar que una de las modificaciones que se le implementó a esta gráfica fue el color, ya que originalmente sólo se tenía contemplada la imagen/símbolo, pero como los niños (sobre todos los más pequeños) todavía tienen problemas por su edad para ubicarse espacial y temporalmente, pues la investigadora optó por añadir color a cada día de la semana para facilitar al niño su proceso.

4.2.18. El proceso de capacitación e implementación.

Como se puede observar en los resultados presentados hasta este punto, el orden de implementación del método de valores fue el siguiente

Diagnóstico con padres de familia, educadoras y directora

Diseño del método

Capacitación a educadoras

Implementación del método

De los dos primeros puntos (Diagnóstico y diseño del Método), ya se habló en los apartados previos, pero en cuanto a la Capacitación a educadoras y la Implementación del

Método es importante hacer una revisión de lo sucedido para contextualizar la problemática existente en este caso particular.

La capacitación a educadoras

Algo no contemplado inicialmente dentro de este proyecto fue el hecho de que las educadoras no tuvieran conocimientos similares sobre los valores que debían promover en el proceso de enseñanza, de acuerdo a lo que la currícula formal de preescolar demanda. Partiendo de esta ausencia teórica, se identificó mediante el diagnóstico la necesidad de ofrecer una capacitación en la que se abordaran y a la vez unificaran los saberes sobre valores. Pues bien, dentro de este proceso se

recopilaron las opiniones de las educadoras quienes expresan cómo se sintieron ante el proceso de capacitación:

* “A mí en lo personal al principio me fue difícil entender el programa porque yo entré como interina en diciembre y me tocó la última sesión de capacitación de valores. Me sentía un poco desubicada, me hacía falta información.

* “Al principio yo sentí varias cosas como obstáculos...creo que tiene mucho que ver el hecho de que muchos de los programas que nos mandan de la SEP no tienen resultados y contigo pensamos que iba a ser lo mismo.

* “Obstáculos ha habido muchísimo, empezando por el cambio de actitudes, desde la aceptación del programa, que quizás muchas veces lo empezamos pero no lo queremos terminar”.

* “En un principio, cuando yo recibí la noticia de que íbamos a entrar en este proyecto, me imaginé otra cosa, me imaginé algo como típicamente lo habíamos estado haciendo en otras ocasiones, donde solamente se le pedía al niño que investigara, el papá mandaba la tarea y se ponía un periódico mural afuera.

Las declaraciones son claras por parte de las educadoras, este proyecto nuevo fue recibido con el estigma de “¡Más carga de trabajo”. Y es que, con las experiencias previas que habían tenido por ser un Jardín de Niños piloto, las demandas de las autoridades tienden a ser muchas y los apoyos técnicos y humanos escasos. Es obvia entonces, en cierta medida, la actitud prevaleciente, la cual representó un factor importante contra el cual se tuvo que luchar desde el principio; la apatía.

La implementación del método

Las estrategias didácticas

Como resultado del diagnóstico, pudimos observar algunas ausencias en la currícula de valores que afectaban todo el proceso de enseñanza aprendizaje (diseño e implementación de la reforma 2004 de la SEP, carencia de herramientas teórico/metodológicas por parte de las educadoras y recurrentes conductas/antivalor por parte de los niños en el aula de clases, entre otros).

En este sentido, la implementación en valores tomó un giro al tener que considerarse la capacitación a educadoras y la unificación y propuesta curricular, lo cual no se tenía previsto inicialmente.

Con este antecedente, la aplicación de las primeras estrategias didácticas por parte de las educadoras en el aula, referentes a enseñanza de las simbologías/valor, en la mayoría de los casos presentó una importante carencia y/o ausencia de planeación curricular. Esto podría ser por dos motivos: incompetencia laboral o sencillamente flojera. Conforme a las observaciones que se fueron registrando a lo largo del ciclo escolar, se identificó que ambas eran incluyentes en cada una de las educadoras y existían en mayor o mediano grado como parte de una cultura laboral muy arraigada.

Desde el ámbito de la cultura laboral, también se encontraron en las educadoras otros hábitos recurrentes como el hecho de llegar tarde a su trabajo y a las mismas sesiones de capacitación de este proyecto, de faltar permanentemente, de ausentarse por cuestiones administrativas del aula de clases y de improvisar en el trabajo áulico.

Podemos observar en la siguiente gráfica, las observaciones realizadas a la primera sesión de simbología/conducta/valor que las educadoras realizaron y ratificaremos lo anteriormente planteado con respecto a la falta y/o mala implementación de planeación didáctica:

EDUCADORA DE:	OBSERVACIONES
3° A	El grupo se observa interesado pero la actividad final no concluye en algo esperado, los niños no comprenden y se confunden con la estrategia.
2° A	No presentó simbología como estaba acordado, sino que realizó actividades en las que recuerda la importancia de “No empujar en la fila” (la conducta que debía abordarse). Se acordó con ella establecer una fecha más para mostrar la metodología y no sólo refuerzos o ejemplos de ésta.
3° C	No se abordó como propósito, la simbología. La educadora grita mucho y una de las conductas a promover es “No grito”.
3° B	Le pidió a los niños que observaran la gráfica y una niña leyó lo que ahí decía “No me burlo de los demás”, la maestra comentó que eso era lo que decía ahí, pero no hubo explicación por parte de la maestra ni llevó a los niños a razonamiento alguno sobre la simbología.
2° B	No abordó el tema. Llegó tarde al aula –algo usual en esta educadora-. El tema que le tocaba era “trabajo siempre lo mejor que puedo”.

Se realizaron observaciones directas en el aula con referencia a la metodología empleada en la simbología de actitudes. De las 7 educadoras, sólo dos muestran una forma metodológica efectiva de planeación e implementación curricular para abordar un tópico. Las 5 restantes tienen algunos problemas para hacerlo, no llegan al objetivo (o competencia) que se desea y divagan un poco. Incluso algunas de las educadoras no están abordando las simbologías, manejan la observación de conductas, pero no llegan a nivel de razonamiento con los niños sobre lo que cada símbolo representa.

Con motivo de lo anterior, la planeación misma del abordaje metodológico, en lo sucesivo tuvo que ser proporcionado, asesorado y acompañado por la investigadora, para garantizar una implementación correcta y estandarizada.

El proceso de autoevaluación

Como se pudo observar en la *gráfica 1 (referente al sistema de evaluación del educando)*, se elaboró un cuaderno de autoevaluación para el niño en el cual él debería ser el monitor de sus propios logros y ausencias en cuanto a comportamiento valoral. Veamos lo que opinan las educadoras con respecto al proceso y los resultados mismos de este método implementado:

* “Los niños mismos se autoevalúan y coevalúan; aunque al principio se les dificultó trabajar el cuaderno de autoevaluación porque era algo nuevo y el niño no se ubicaba en los espacios pequeños y se tuvo que hacer una coloración de los días de la semana, cada día era de diferente color y así a la hora de calificar el niño logró identificar el color con el día y empezaron a evaluarse muy bien”

* “Los niños ahora yo he sentido un cambio total, de 180 grados, porque ha habido más conductas valor. El cambio en sí se nota, porque en un principio tenían muchas conductas antivalor; no levantaban su manita para pedir la palabra, empujaban en la fila, no respetaban turnos de participación, etc. Entre ellos mismos se llaman la atención con referencia a las conductas antivalor.

* “Al principio el cuaderno porque no reconocían la diferencia entre los días de la semana. Pero después de que se decidió colorear el cuaderno, la verdad los niños han trabajado muy bien y sin problema, de hecho entre ellos mismos se corrigen cuando alguien no cumplió con las conductas como debía.”

* “El método me funcionó, pero también al inicio algunos niños decían “Ah no, yo no quiero tener ninguna mal”, entonces aunque no hubieran cumplido con las conductas señaladas se las ponían bien. Sin embargo los mismos compañeritos

del grupo le dicen “fulanito no se va a poner eso bien porque no lo hizo, se burló de nosotros” y pues el niño se queda callado, algunos se retractan, pero otros no. Entonces el niño que no cumplió se le queda grabado lo que estás bien y mal y escucha también a sus compañeros”.

* “La autoevaluación se llevó a cabo en mi caso y por falta de tiempo oralmente y tuve una respuesta formidable, para mí muy buena. Mi grupo lo recibió, percibió y transmitió muy bien. Yo les preguntaba “¿quiénes dijimos mentiras?” Y los niños levantaban su mano dependiendo de la respuesta.

* “A mí en lo personal sí me cansó el proceso de la autoevaluación con los niños, porque no supe manejar la cuestión de que los niños míos –como son de segundo grado-, aún les cuesta trabajo ubicarse espacialmente. Aunque yo he visto muchos cambios en los niños, ellos mismos se apoyaban cuando alguno de sus compañeros estaba gritando, cuando no recogía su material, o cuando no compartían el lunch, entonces ellos retomaban las mismas conductas valor que habíamos estado manejando desde el inicio de este semestre, y así lo hacían reflexivo y lo hacían crítico; sabían cuando alguno de sus compañeros estaba fallando y como toda la simbología de las conductas valor la tienen visual, pues les era más fácil recordar.”

* “Este programa ayudó para que disminuyeran en mi grupo la rebeldía, los berrinches, entonces yo pienso que el cuaderno ayudó mucho en cuestión de que el niño reflexionaba que durante esa semana él había hecho algo no correcto, entonces yo creo que él sentía que en la siguiente semana otra vez ya no los podría marcar con palomita y él pensaba “yo quiero marcarlos todos entonces voy a tratar de no hacerlo”. Este cuaderno ayudó para que los niños mejoraran y cambiaran de actitud.”

De acuerdo a las educadoras el proceso de autoevaluación fue se constituyó como parte medular del programa, nació como una actividad confusa –sobre todo

para los niños más pequeños- y conforme se dieron las modificaciones en el color y las estrategias didácticas los niños fueron asimilando el método hasta tal punto que ya tomaban el símbolo/valor como parte de su cultura en el salón de clases y hacían referencia a ella en diversas circunstancias. Algo no considerado en este sentido, fue el hecho de que a partir de la autoevaluación también surgió la coevaluación; esto se dio en la misma dinámica diaria, porque al momento de que la educadora guiaba la revisión en el procedimiento, los niños también opinaban cuando alguien decía haber cumplido con tal o cual comportamiento y en realidad no lo había hecho. En ese momento el niño que mentía se sentía expuesto y normalmente callaba, ante los argumentos que le daban sus compañeros de su comportamiento. Esto a mediano plazo ayudó a los niños que mentían con respecto a su comportamiento, no solamente a evitar la mentir, sino también a mejorar su conducta sustancialmente.

4.2.19. Generales

En resumen, los retos del método de valores para las educadoras fueron: la falta de dominio teórico con respecto a los valores, la actitud apática ante el proceso de capacitación y la falta planeación y estrategias didácticas al abordar los símbolos/valor con los niños. Aunque todos los puntos fueron paulatinamente resueltos, es importante considerar la posible aparición de estos factores para cualquier tipo de estudio de campo que se realice en una institución escolar. Aunque cabe aclarar, que pese a los inconvenientes mencionados, el resultado se visualiza por parte de las educadoras y la directora de manera positiva y viable. Es decir que evalúan el proyecto altamente funcional y satisfactorio en este plano: sencillo, fácil de implementar (siempre y cuando tengan asesoría para ello) y con resultados observables inmediatos.

En estos resultados, también debe destacarse lo planteado por Brezinka (citado por Uhl, 1997), a diferencia de las generaciones anteriores de educadores, los actuales se hallan ante dos problemas que hacen la educación moral algo muy

difícil. *El primer problema* está en decidirse sobre *los fines* de la educación moral, y *el segundo* es el de la elección de *métodos educativos* correctos.

Por lo que respecta al *primer problema*, la investigación en Ciencias Sociales ha reunido gran número de datos sobre el “cambio de valores” que se ha producido en los países industriales occidentales especialmente en los años comprendidos entre 1965 y 1975. El cambio de valores, o –si queremos hablar con más propiedad-, los cambios de valoraciones subjetivas en grupos de población, y que van desde valorar el deber y merecer aceptación hasta valorar la autorrealización personal, sólo en una minoría de individuos ha llevado a una nueva escala de valores de cierta estabilidad y amplitud. En lugar de esto, cabe mencionar que la mayoría de los docentes han llegado a orientaciones axiológicas carentes de unidad, contradictorias y a menudo oscilantes, en ello se han amparado tantas metodologías erráticas -como las llevadas en este Jardín de Niños estudiado-, con fines y estrategias que suelen confundir y crear una apatía en el estudiante hacia las temáticas y aprendizajes de valores morales.

En cuanto al *segundo problema*, tenemos que, junto a la inseguridad sobre los fines de la educación moral, hay también un desconcierto acerca de los caminos que uno puede y debe tomar y que procede de dos fuentes. Por una lado, los conocimientos de educación práctica adquiridos por ensayo y error (o “saber pedagógico experiencial” transmitido a una generación por la precedente) se han hecho más escasos y, en parte, hasta han caído en el olvido. Por otro lado, el saber experiencial transmitido y todavía existente ha ido perdiendo credibilidad y prestigio (en algunos puntos con razón, pero a veces sin ella).

En el contexto anterior podemos ubicar toda aquella información que las educadoras participantes han recibido por parte de instancias superiores, los programas implementados y desechados sin razón aparente, sin evaluación, sin seguimiento ni oportunidad de mejora.

EL NIÑO EN LA ETAPA PREESCOLAR

4.3. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS VALORES

En el recorrido histórico por la currícula formal de la educación preescolar mexicana, se pueden observar los ejes principales de contenido y con ello identificar el punto concerniente al abordaje de valores y medios de comunicación, del cual podemos mencionar lo siguiente:

Programa de 1942

Es un programa muy generalizado en el que no se abordan de manera explícita los valores. El niño debe adaptarse al medio tal y como el medio es. Probablemente en el abordaje de civismo aparecía lo concerniente a la formación en valores, ya que el mismo Froebel desde su perspectiva teórica abordaba la paz, la verdad y el bien como eje de sus teorías; sin embargo no se puede afirmar que estos elementos fueran comprendidos y trasladados a la praxis pedagógica en México, ya que no aparecen dentro de lo establecido por las instancias representativas de educación.

Programa de 1960

Los valores nuevamente no se encuentran manifiestos, aunque sí se denota una tendencia de incluirlos a través de la comprensión y el mejoramiento de la vida social. En esta apertura el ámbito de los valores queda a interpretación de las educadoras.

Programa de 1979

Se puede observar una preocupación a nivel curricular por trabajar los contenidos semánticos y procedimentales, sin embargo los contenidos

actitudinales (entre los que se encuentran los valores) no aparecen asentados de manera evidente el programa.

Programa de 1981

Uno de los cambios importantes en este programa –en el marco de esta investigación-, es que ya vemos a nivel curricular un interés manifiesto por el abordaje de los medios de comunicación como un tema relevante para el aprendizaje infantil, sin embargo el tema de los valores sigue quedando como un tema difícil de encontrar en la intencionalidad del programa.

Programa de 1992

Aquí podemos visualizar algunos valores que el Método de Proyectos incluye como el de la responsabilidad y la solidaridad, sin embargo no se puede olvidar que la finalidad de este método es de corte técnico y no humanista, ya que su objetivo central es “llevar al alumno a realizar algo, intentado en el proceso imitar la vida real”. Con esto queda de manifiesto que los valores vuelven a considerarse de poca importancia dentro de los aprendizajes a desarrollar. También se identifica la eliminación del tema de los medios de comunicación como algo prioritario.

Programa de 2004 (VIGENTE)

Se observa desde las aportaciones de las educadoras, el interés de promover valores universales como el respeto, la responsabilidad y la cooperación, derivado todo ello de las necesidades áulicas actuales. Como reflejo de esta preocupación de las educadoras, se asienta de manera explícita el abordaje de valores dentro de la currícula formal.

4.4. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

En resumen y de acuerdo a la información proporcionada en este capítulo, podemos observar que:

El Programa de Educación Preescolar (PEP), del 2004 se caracteriza por la propuesta de una diversidad metodológica: proyectos, rincones, talleres y unidades didácticas, con 6 campos formativos y con competencias a desarrollar en el contexto de una educación preescolar obligatoria (Martínez y Martínez, 2004).

La expansión de la cobertura de la educación preescolar se ha diversificado: en las aulas ingresan niños procedentes de sectores rurales y urbanos marginados, lo mismo que diversos estratos económicos y sociales, lo cual implica nuevos retos pedagógicos para las prácticas educativas.

En paralelo con el incremento de matrícula, han ocurrido cambios sociales, tecnológicos y culturales que repercuten de manera directa en la vida de la población infantil, como el crecimiento de la densidad poblacional y la reducción de espacios para el juego y convivencia; el crecimiento de la inseguridad y la violencia que se expresa en la desconfianza para la interacción al aire libre con otros niños o vecinos; la reducción de posibilidades de la exploración de la naturaleza; los cambios en la estructura familiar (debilitamiento de la familia extensa, que incluía a los abuelos, reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales); el incremento de los índices de la pobreza urbana y rural; la incorporación de las mujeres al mercado laboral; la reducción del tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños, lo cual implica menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, de comprensión de las relaciones sociales y de aprendizaje acerca del mundo; y la influencia de los medios de comunicación masiva,

especialmente la televisión, cuya presencia se ha extendido por igual a zonas urbanas y rurales (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

Estos cambios, impactan significativamente en el proceso formativo de la población infantil, y conllevan a la preocupación de los gobiernos de modificar la currícula de la educación preescolar para no quedar rezagada a las exigencias de un entorno social, tecnológico y cultural cuyas características a lo largo de las últimas tres décadas del siglo veinte, no son del todo favorables para el desarrollo integral de la población comprendida entre los tres y cinco años de edad.

Frente a este panorama, también existen realidades que no pueden ser negadas: por un lado la necesidad de las reformas para competir a nivel internacional y desarrollar en los individuos aptitudes para convivir en una determinada sociedad; y por otro, existe la percepción por parte de los educadores que *los cambios no llevan a mejores resultados*, lo que repercute en su forma de enseñar, y en la pérdida de la efectividad de las reformas curriculares.

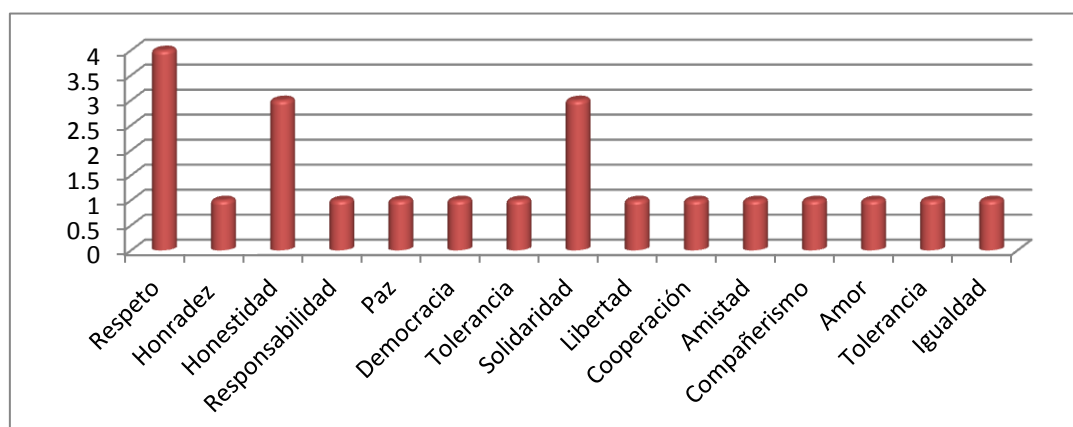
4.5. HÁBITOS PEDAGÓGICOS VS NUEVOS PARADIGMAS DE ENSEÑANZA

Durante el proceso de la investigación de campo, se pudo observar que:

El actual programa de preescolar declara que se deberán desarrollar en el niño “los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando en base al respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica”. Cabe mencionar que al inicio de este trabajo (agosto de 2009), el jardín de niños estudiado ya se encontraban laborando bajo el esquema del PEP 2004, sin embargo, al hacer el diagnóstico, mediante entrevistas y encuestas tanto con la

directora como con las educadoras, el resultado fue la ausencia de dominio teórico/práctico, referente al área de valores y de medios, conforme a la currícula formal de la SEP como veremos a continuación.

La pregunta para las educadoras; “¿Cuáles son los valores morales que se desarrollan en esta institución?..de un total de 7 educadoras, las respuestas fueron:



Como podemos observar en esta gráfica, aún cuando las educadoras en su mayoría reconocen que en su jardín se promueven los valores, al momento de cuestionárseles con precisión acerca de cuáles valores desarrollaban, las respuestas fueron muy diversas y en ningún momento llegaron a la estandarización.

De siete educadoras, sólo 4 reconocieron que se promovía el “Respeto”, tres que se promovía la “Honestidad” y 3 que se promovía la “Solidaridad”; las demás respuestas, sólo tuvieron un voto cada una, lo cual significa que sólo una educadora promueve la paz, una la tolerancia, una la cooperación y así respectivamente.

Una lectura primaria que se puede hacer sobre este resultado en particular es que: a) las educadoras no están considerando la misma plataforma de valores para desarrollarlos en el aula, b) de los valores que la SEP demanda desarrollar en su Reforma 2004 (*Respeto, Justicia, Responsabilidad y Tolerancia, reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística y étnica*), solamente se identifica que prevalece en la prioridad de las educadoras el “Respeto” como básico. Aún cuando los valores de la “*Responsabilidad*” y la “*Tolerancia*” hacen acto de aparición dentro de la gráfica, solamente una docente los trabaja de manera premeditada.

Por su parte, la directora, al entrevistársele sobre los valores que promueve su institución, la concordancia con las educadoras fueron los valores de: *honestidad, solidaridad y respeto*, de los cuales solamente el *respeto* aparece como obligatorio por parte de la SEP. Este punto es importante, ya que nos habla por un lado de las necesidades áulicas de la institución y por otro, de un sistema operativo que reglamenta con fundamentos un tanto distintos a los requeridos en la praxis.

Esto da una pauta para comprender que una nueva línea de acción puede ser propuesta por la máxima autoridad, pero ello no significa que se esté llevando a cabo, es decir, en teoría se ha pasado de modelos y líneas de acción a través de los años, sin embargo ello no significa que en realidad se hayan trabajado como “idóneamente” se tenían contemplados, de ahí la pregunta ¿los modelos son fallidos o el problema también radica en la forma de implementarlos? ¿en qué se ha basado prioritariamente la evaluación de los programas anteriores? ¿se han realizado evaluaciones de los modelos? ¿quién ha realizado evaluaciones y con qué propósitos? Sería importante analizar cada propuesta que se lleva a la práctica, porque al parecer sólo se cambian los programas siguiendo una moda teórica y finalmente, en el aula, la educadora continua eligiendo (dentro de un marco de trabajo “libre”; las herramientas y metodologías que mejor conoce y que mejor le funcionan, aún cuando no se ajusten a los nuevos modelos educativos).

La renovación curricular 2004, exige la elaboración de registros de evaluación de cada alumno; lo que significa que la profesora de preescolar debe evaluar en conjunto lo que el niño puede hacer y sabe hacer en un momento específico y sobre todo, las competencias desarrolladas. En este caso del jardín de niños estudiado, la mayoría del personal docente no lleva a cabo dichos registros. Existen muchos factores que influyen, pero el que sobresale de todos ellos es el deficiente monitoreo por parte de la dirección y la inspección. La investigadora solicitó el registro conductual de los alumnos para identificar los obstáculos y avances del programa a partir de septiembre y la única educadora que lo entregó fue Concepción. Algunas declaraciones de las educadoras las tenemos en las siguientes líneas:

* “Mira, yo tengo aquí mi material, pero ¿cuándo han venido a supervisarlo?; en ningún momento desde que empezamos el ciclo escolar...pues yo digo bueno, si lo quieren revisar aquí está. Tenemos muchos problemas porque no se hace planeación, muchas (educadoras) cuando no asisten, dejan botado el trabajo y a la auxiliar, que en muchas ocasiones tiene que hacerse cargo del grupo y pues sin planeación ni registro, no le queda más que improvisar”.

* “Yo trabajo pero no plasmó, soy más práctica que teórica, tengo una computadora registrada en mi cerebro pero a veces se me puede olvidar la información. Bien esa es una de las situaciones que a mí me causaron conflicto, el llevar el registro conductual de cada niño. La verdad no he tenido tiempo de hacer los registros, pero en cuanto me desocupe un poco te los entrego”.

La evaluación de los preescolares, -de acuerdo al PEP 2004-, debe hacerse respetando la individualidad y el avance particular de cada niño, sin embargo, existe también la contraparte; las educadoras de tercer grado y todo el jardín en general, esperan que el niño al egresar de primer grado por ejemplo; recorte, pegue, sepa su nombre completo, coloree, rasgue, controle esfínteres, entre otros contenidos de tipo procedimental. Entonces aquí no se puede hablar de que

solamente se evalúe de acuerdo al avance de un individuo, porque finalmente siguen existiendo propósitos de antaño que se espera el niño “domine” y en el que la evaluación a su persona desafortunadamente no tiene cabida.

De manera ideal el programa de educación preescolar tienen como objetivo modificar conductas y desarrollar habilidades en el niño, que le permitan continuar aprendiendo durante toda la vida, así como adquirir conocimientos sobre el ambiente natural, social e institucional; la comprensión de principios éticos, derechos y obligaciones, identidad nacional, así como aptitudes que lo preparen para una participación creativa y constructiva de la sociedad (Barrera, 2005). Pero cabría preguntarse si al diseñar este objetivo se tomó en cuenta el sistema de creencias de las educadoras, porque ¿cómo se van a desarrollar conductas, habilidades o valores en el aula, si en algún momento la forma de vida, conducta y educación formal de las educadoras representa un choque frontal hacia los nuevos paradigmas de la enseñanza? (Newman, 2004).

En la siguiente tabla, podemos visualizar algunos de los registros conductuales de las educadoras (obtenidos mediante el procedimiento de *observación no participante*), que van en contra de los valores que se intenta promover y que precisamente, como afirma Newman; chocan de frente con los nuevos paradigmas de enseñanza:

Número de Sesión	Observaciones conductuales hechas a las educadoras durante el proceso de capacitación
1ª	Inicia la fecha de capacitación en el jardín de niños. El horario de ingreso de las educadoras es a las 8:30 hrs. Se acordó con la dirección y las educadoras impartir el curso los días lunes, miércoles y viernes de 8:00 a 9:00 de la mañana. Seis educadoras de las siete que son en total, asistieron a esta primera sesión y llegaron después de las 8:30 y por ello el horario se extendió a las 9:30.
2ª	Se desarrolló la sesión con las temáticas referentes a los valores en la sociedad del conocimiento, y la pedagogía moral. La asistencia continúa con las 6/7 educadoras. El arribo de las educadoras sigue siendo después de las 8:30hrs y la salida a las 9:30hrs.
3ª	El horario Los temas de abordaje fue ron el rol de las escuela y los padres en la formación de valores, qué es lo que debe favorecer la pedagogía moral, qué hechos enfrentan los docentes que deben trabajar con valores y los diferentes enfoques de abordaje en el aprendizaje de los valores. Algunas observaciones permanentes con respecto al personal es que la persona responsable de apoyarme en este proyecto – nombrada por la dirección porque es la encargada del área de valores- llega siempre tarde a las sesiones. ¿?
4ª	Se llevó a cabo la sesión, aunque hoy duró solamente 40 min, ya que había en esa misma sala, reunión con padres de familia. La directora, al observar la dinámica de las educadoras con respecto al horario, solicitó a las profesoras llegar a la hora acordada y cumplir con sus responsabilidades en tiempo y forma, a la par, les proporcionó otras opciones de horario. A partir de ellas se estipuló que todos los lunes hasta la primera semana de noviembre, se darían el curso de 9 a 12 horas.
5ª	La educadora “comisionada” para el apoyo a este proyecto no asistió porque la auxiliar de su grupo no se presentó a trabajar.

Otras actitudes antivalor identificadas como obstáculos de desempeño relevantes en el contexto de la investigación de campo se registraron mediante entrevista, enfocada al proceso de autoevaluación de las educadoras, en el ellas mismas expresaron:

*“Por ignorancia, al principio el proyecto se me hacía muy metódico, un tanto monótono; será por mi manera de ser. Lo que tuvimos al principio que fue la capacitación, pero que conforme pasa el tiempo lo analizo y concluyo que era necesario hacerlo”.

*“Yo pienso que a las educadoras nos faltó más dedicación, más tiempo, pudimos haber sido un poquito más entregadas en lo que fue este proyecto. Yo creo que debió haber un poquito más de aprecio por el programa, porque sí yo siento que cuando nos llamabas que no llegábamos puntuales al aula”.

*“Obstáculos ha habido muchísimo, desde la aceptación del programa, que quizás muchas veces lo empezamos pero no lo queremos terminar, estamos un poquito con la negativa, es importante, desde un principio. Hay que concientizar a todo el personal y que todo mundo tengamos una responsabilidad y que esa responsabilidad que asumimos desde el principio se respete, para que ese trabajo desde un principio empiece y también que acabe bien”.

*“El primer obstáculo grande fue lograr que las educadoras se dieran cuenta de que era un programa que les iba a servir mucho para su trabajo en el aula y fuera de ella; ¡que se comprometieran a participar!, que no lo sintieran como una obligación”.

Como se puede observar, uno de los problemas medulares en el proceso del trabajo de campo, fueron las conductas antivalor de las educadoras (como irresponsabilidad falta de puntualidad, falta de registro conductual de los alumnos, falta de planeación, ausencias recurrentes y prolongada, etcétera). Entonces cómo exigirle al niño o al padre de familia lo que no se está dispuesto a cumplir.

El valor más importante para trabajar con las educadoras fue y sigue siendo la coherencia, de hecho en el capítulo de pedagogía moral de este trabajo, cuando se establecen los valores requeridos por los niños y las educadoras, ellas mismas reconocieron la importancia de este punto; aunque es de considerarse que al final

del proceso, la mayoría se superó así misma en sus propias conductas valor con referencia a este trabajo específico.

Otro factor significativo de análisis durante el proceso de experimentación fue el carácter abierto del programa de preescolar; ya que en esta libertad que tiene la educadora de elegir o diseñar las situaciones didácticas, se encontró que cada una de ellas utilizaba en el programa de valores; contenidos y estrategias distintas al resto y la selección de este material era intuitiva.

Un elemento primordial es el hecho de que a este jardín en particular, el cual es el único de carácter público dentro de su zona escolar, sirve como una especie de laboratorio en el que la inspección delega proyectos piloto que se están llevando a cabo en los jardines de niños privados, sin considerar la realidad multifactorial que separa a una institución (pública) de la otra (privada).

A este factor se le suma el hecho de que la Secretaría de Educación Pública genera los programas de preescolar, pero no los ampara con la capacitación que se requiere y la interpretación de la currícula formal pues concluye en serias desviaciones de los objetivos planteados inicialmente a nivel nacional.

En particular en este jardín de niños la queja es que los materiales se los entregan por escrito y la consigna por parte de la inspección de zona es *“¡Sácalo como puedas!”*. Algunos de los comentarios de las educadoras y la directora al respecto son:

*“La SEP nos está atiborrando de programas y creo que muchos de ellos no tienen resultados”.

*“Al ser un jardín que es único en la zona escolar que es público (el resto de esta misma zona son privados), estamos en la mira, pues hay que tomarlo como un jardín piloto. Nos atiborran de programas sin capacitación, “ahí te va, a ver cómo lo sacas, tienes que echarle ganas...etc.”, y la verdad es que las

muchachas (educadoras) en ese sentido se sienten presionadas; saben que tienen que sacar las cosas y con buenos resultados”.

4.6. LOS MODELOS EDUCATIVOS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Dentro de un programa tan abierto, la variedad de modelos que sigue una línea teórica como la “Naturalista”, la del “Método de Proyectos”, la de las “Inteligencias Múltiples”, la de las “Competencias”; si no se tiene una estructura real que permita a las educadoras cumplir con el objetivo planteado, si no existe capacitación a fondo, si no hay comprensión ni supervisión de la ejecución de nuevos programas, sencillamente no se generarán en lo sucesivo los resultados esperados.

Como resultado de lo anterior, las propuestas y modificaciones sólo seguirán a nivel teórico en las altas esferas educativas, ya que el conocimiento que ampara al modelo no está llegando al aula, porque cada interpretación de la educadora (derivada de una capacitación nula o distorsionada), deriva en una implementación fallida.

Por otro lado, el hecho de que desde sus inicios la educación preescolar en México se ha basado y se sigue basando en modelos provenientes del extranjero, recordemos las influencias del Federico Froebel, (Alemania), la revisión del funcionamiento de párvulos de Estados por parte de Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda en 1902, la capacitación de Berta Von Glumer en Nueva York en 1907, el viaje de Rosaura Zapata durante el porfiriato, primero a Europa (del donde se trajo los programas de todas las materias) y posteriormente a Inglaterra (en donde observó y recopiló la forma en la que se trabajaba con niños que tenían problemas de aprendizaje). Siguiendo con la misma dinámica histórica, hoy tenemos proveniente de Harvard el modelo por Competencias, surgido a partir de 1996 con el investigador McClelland y cuyo propósito original es, mediante el método de

incidentes críticos, identificar qué cualidades hacen que un trabajador logre resultados excepcionales. ¿Este planteamiento teórico es adecuado para el ámbito de preescolar?

Un punto medular en todo esto, es que en México, las directrices de los programas educativos están trazadas en base a modelos de países desarrollados, cuya realidad es divergente a la nuestra; ¿por qué no hemos sido capaces a lo largo de los años de desarrollar, evaluar y mejorar nuestros propios modelos educativos? Mientras la dependencia continúe y no se realice un diagnóstico formal de las necesidades de enseñanza/aprendizaje que tiene nuestro país, los resultados continuarán como hasta hoy; desarticulados y de acuerdo a las directrices de un “mercado internacional” en el que el ser humano, sus características individuales, culturales y sociales son lo que menos importa.

4.7. EL DESARROLLO DE VALORES MORALES; DESAFÍO ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los cambios sociales y culturales ocurridos en los diversos países –incluido México- impactan directamente hoy a la población infantil, desde diferentes ámbitos (SEP, 2004):

- El crecimiento de la inseguridad y la violencia.
- La reducción de espacios para el juego y la convivencia libre con pares, familiares o vecinos.
- Menores posibilidades de exploración del medio natural y social.
- El debilitamiento de la estructura familiar.
- La pobreza y la desigualdad.

Estos desafíos –hoy heredados a la escuela-, comparten una característica; todos ellos representan problemas sociales, que se encuentran inexorablemente ligados a la ausencia de valores morales. Sin embargo vale la pena preguntarse si

todas estas ausencias deben asumirlas como responsabilidad la escuela, a quien cada vez con mayor facilidad se le culpa de todos los males y se exige a la par que los “enmiende”, mientras el núcleo de formación por antonomasia (la familia), prevalece como un simple espectador.

Como se puede observar, el jardín de niños como institución se enfrenta a un nuevo desafío: ayudar a los niños a internalizar un código de valores morales que es en la práctica opuesto al de los adultos y al que se encuentran expuestos día tras día.

4.8. ENTRE LA LIBERTAD Y LA PERMISIVIDAD EDUCATIVA

Respecto al tema de la libertad y de la permisividad en las escuelas, resulta más claro entender ahora que no puede haber fórmulas fijas sobre la cantidad de relajamiento de la autoridad, sobre las oportunidades de libre elección, que conducirán a un comportamiento autónomo deseable; las decisiones deben tomarse en términos de cuánto -de la experiencia total de la vida de los niños- les ha sido posible usar productivamente.

Cuando presumiblemente la adaptación sobre qué es lo que se prefiere en la práctica se ha logrado (libertad/permisividad/límites), siempre hay el peligro de que la adaptación, que deberá ser una fase transitoria, podría convertirse en rutinaria e institucionalizada, perdiendo de vista la meta original (Biber, 1992).

Tal y como se mencionó en este capítulo, la etapa preescolar es una especie de edad nodal tanto para los padres como para el niño, ya que en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Es precisamente dentro del contexto de las pautas básicas que encontramos las conductas valor (recordemos que todo valor se manifiesta mediante una actitud); por ello es indispensable analizarlas en las instituciones educativas.

El estudio de las conductas valor se realizó mediante un grupo focal con las 7 educadoras que integran el plantel del jardín de niños Concepción Ocaranza. Se les realizó la pregunta: “¿Cuáles son las conductas antivalor más frecuentes que se suscitan en el aula y en el jardín?”

Esto permitió en primera instancia, identificar las características conductuales que generaban problema en esta etapa infantil y posteriormente trabajarlas durante el modelo implementado en el trabajo de campo.

Las conductas que reconocieron como recurrentes en el aula con los niños fueron las siguientes:

- Molestar a sus compañeros de clase; pegando, pateando, escupiendo, metiendo el pie, etc.)
- Ser grosero con sus compañeros.
- Burlarse de sus compañeros y maestras.
- Criticar los trabajos de sus compañeros.
- Criticar a la gente (adultos y niños), por su forma de vestir y su aspecto.
- Decir palabras altisonantes para dirigirse a los demás o para expresar algún sentimiento.
- Agredir físicamente a sus compañeros.
- Hacer berrinche.
- Hacer exclusivamente su voluntad.
- No compartir.
- Trabajar sin orden (no permanece sentado; se levanta frecuentemente).
- Interrumpir la clase mediante participaciones fuera de contexto.
- No respetar el horario del “Lunch”.
- Salirse del salón grupo cuando no es tiempo.

- Crear y narrar fantasías que atemorizan a los demás y que son producto del consumo de programas no aptos para el(la), como por ejemplo “*Chucky*” o “*Anaconda*”: temas derivados de películas para adolescentes y/o adultos.
- No atender cuando se le habla.
- No permitir que se le acerquen porque el(la) se considera “más” que los demás.
- Jugar brusco, perder el límite y terminar peleando.
- No querer permanecer en el kínder, porque prefieren irse con mamá y papá.

De las observaciones aportadas por las educadoras en el contexto de las conductas/valor, podemos considerar lo siguiente:

Gesell (2002), asevera que el niño de 4 años se adapta con relativa facilidad a la vida escolar, lo cual derivado de las observaciones realizadas durante en el trabajo de campo, en este caso no aplica, ya que la adaptación en términos sociales implica un difícil proceso, cognoscitivo y emocional que en ocasiones suele ser hasta frustrante.

La frustración de la que se habla, deriva entre otras cosas, de que en esta etapa el niño confunde las relaciones sobre el compañero que se encuentra frente a él, se le considera incapaz de colocarse en el otro punto de vista tanto social como geométricamente (Piaget, 1973) y por ello con suma facilidad se sale constantemente de sí mismo para relacionarse con el medio ambiente, arremetiendo contra él de manera casi atolondrada. Trabaja mediante breves estallidos de energía y esta misma tendencia exhibe cuando repentinamente juega brusco, grita, pateo, interrumpe, escupe, es grosero con los demás o hace berrinche; en conclusión, demuestra varios síntomas de violencia física, verbal y hasta psicológica. Todas estas conductas señaladas por las educadoras, son parte de un proceso característico de su aprendizaje infantil que inicia básicamente con la adaptación social y el desprendimiento del yo. Sin embargo es

adecuado y apremiante, identificar, analizar y trabajar esas conductas desde el hogar y desde el jardín.

Podemos observar también, que dentro de sus características, el niño no está aún maduro para el alejamiento conceptual y las emociones abstractas a que aspira la ética adulta, tal y como lo menciona Gesell (2002). De ahí que sus conductas se den mucho en el sentido de sus propias vivencias y aprendizajes. En este punto, es de valorarse que la estructura conductual se moverá conforme a los esquemas adultos y es cuando el niño tendrá la posibilidad de iniciar un aprendizaje más consciente y dirigido a la moralidad autónoma, siempre y cuando la educadora y el padre de familia se encuentren capacitados para dirigir este aprendizaje.

El niño no tolerará un parvulario si éste le impone demasiadas exigencias nuevas, por lo tanto aquí es de valorarse la importancia de utilizar en la educación en valores, herramientas metodológicas relacionadas con algunos componentes de orden emocional (*Empatía*) e intelectual (*conciencia de Diferencia de Perspectivas*), ya que mediante estos procesos y no a través de la imposición, el niño paulatinamente adquirirá por elección y decisión, aprendizajes cada vez más significativos.

En este rubro, la perspectiva teórica que visualiza al niño como persona en desarrollo (Newman, 2004), resulta idónea para trabajar el aprendizaje en los ámbitos de la recepción crítica y los valores. Recordemos que dicha teoría, trata de estimar las capacidades que va adquiriendo el pequeño en su desarrollo y a la vez reconoce que el comportamiento infantil no es un fin en sí mismo, ya que la conducta del niño cambiará y madurará a medida que vaya adquiriendo las capacidades de nivel superior, concluyendo así la perspectiva que se va formando del mundo.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

4.9. LA TELEVISIÓN Y EL NIÑO; ¿UN TEMA OBSOLETO?

Algunas de las interrogantes inevitables hechas desde el inicio al presente estudio de investigación fue “¿por qué escoger el tema la de La Televisión y el Niño, cuando es un tema obsoleto ante las nuevas tecnologías utilizadas por el infante actual? ¿no sería más importante o útil analizar las nuevas tecnologías como el recién adaptado Ipad por ejemplo?”, la respuesta a esta cuestión recurrente es que; ciertamente, los estudios sobre la televisión y el niño tienen ya más de 5 décadas de existencia y mucho se ha escrito e investigado sobre el asunto, aunque cabe mencionar que el resultado de la investigación hasta la fecha, es a nivel científico una teorización más que cualquier otra cosa...es decir, mientras los científicos del área se encargan de esclarecer lo que se valida y lo que no, los avances en la praxis han sido realmente escasos y desarticulados. Y no es que la teorización carezca de importancia, sino que, cuando la balanza se inclina desproporcionalmente hacia ella, el resultado pierde sentido en el contexto social y se da un desfase entre lo teórico lo práctico.

Por otra parte, como podemos observar en la era de la convergencia tecnológica, la televisión no sólo no ha cedido su lugar, sino que lo ha diversificado (TV por cable, TV mediante la computadora y ahora TV mediante la telefonía celular, etcétera). No puede negarse que los avances técnicos de la televisión han sido notorios (sobre todo en la última década con la evolución de la pantalla plana, la alta definición, los efectos 3D y la compatibilidad con los sistemas de videojuego) y que no sólo han logrado mantener cautivo al público, sino que además han ganado cada vez más adeptos, entre ellos el público infantil.

El presente trabajo, parte de la postura de que el tema de la televisión y el niño no ha perdido vigencia alguna y la ratificación de ello la podremos encontrar especialmente en este capítulo.

4.10. EL NIÑO PREESCOLAR Y SUS PREFERENCIAS MEDIÁTICAS

Uno de los imaginarios sociales vigentes, es la creencia de que en la actualidad el medio preferido por los niños de cualquier rango de edad, son los videojuegos. En este sentido, la tarea era primero identificar si dicho imaginario era correcto, porque si lo era, entonces el presente estudio tomaría un giro distinto.

Debido a lo anterior, tenemos el primer dato sobre el nivel de acceso de los niños de preescolar a los diferentes medios de comunicación. A través de la encuesta con los padres de familia del Jardín de Niños estudiado, se pudo identificar que de la población analizada:

- el 100% tiene acceso a la televisión abierta
- el 53.22% tiene acceso a la televisión de paga,
- el 42% tiene acceso a los videojuegos y
- 27.41% tiene acceso a la red de internet
- 19.35% tiene acceso a reproductores VHS y
- 0% tiene acceso al reproductor de Blu-Ray

Es notorio que la televisión sigue siendo líder en cuestiones de acceso en el sector infantil de 3 a 6 años –etapa preescolar-. Partiendo de este punto, la vigencia que tiene el medio, la justifica su mismo liderazgo de ingreso al hogar.

De hecho, algunos estudios transversales han demostrado, que ver la televisión es una actividad que los niños incrementan durante su etapa preescolar y que toma su máximo auge durante la pre-adolescencia, aunque existe un declive a los 6 años, cuando los niños ingresan a la escuela primaria (Pécora, Murray y Wartella, 2007).

El hecho de pensar que la pantalla chica es un medio que tiende a la obsolescencia es un argumento que carece de sentido, ya que la tendencia del acceso a ella tiende a incrementarse, aunque cambiando de modalidad de consumo, que en este caso sería la de la televisión de paga -la cual subió un 25% su nivel de suscriptores en el último año y sigue en ascenso-, por la de la televisión abierta, -que de acuerdo a las últimas cifras proporcionadas por el *Latin American Multichannel Advertising Council (LAMAC)* en 2010, su consumo disminuyó un 4 por ciento durante el primer semestre de ese mismo año y la tendencia ha seguido el mismo rumbo de disminución-.

Por otra parte, el estudio de Motorola Mobility publicado por LAMAC, reveló que el futuro de los productos y servicios de televisión de alta definición en todo el mundo tienen una perspectiva extraordinaria. De los televidentes encuestados, el 75% confiesa planear la adquisición de una televisión de alta definición en los próximos 18 meses y se espera que el 25% adquiera TV con 3D en el mismo lapso de tiempo. Todos estos datos proporcionados por el *Latin American Multichannel Advertising Council* brindan al presente estudio una mayor certeza sobre su vigencia.

Una referencia igual de importante que las anteriores en este contexto, es el número de televisores que hay en casa del niño:

- 36%, 2 televisores
- 32%, 1 televisor
- 26%, 3 televisores
- 6%, 4 o más televisores

Podemos ver que el 32% de los niños cuenta con 1 televisor, mientras que el 68% de ellos tienen más de 2 televisores en casa. Entonces con esta última cifra, se identifica con mayor detalle una ampliación en las posibilidades de consumo que el niño tiene de la televisión (es decir, las probabilidades de seleccionar él

mismo lo que desea ver, sin turnarse con todas las personas que habitan en su casa).

Pero el número de televisores al que el niño tiene acceso no es un dato suficiente y para complementar la medición anterior se preguntó a los padres de familia sobre los días de la semana que veían sus hijos este medio y estas fueron las respuestas:

- 87% toda la semana
- 6%, 5 días
- 3%, 6 días
- 2%, 4 días
- 2%, 2 días
- 0%, 3 días
- 0%, 1 día

Aquí tenemos que el 87% de los preescolares ve la televisión durante toda la semana; es decir a diario. Otro dato sobresaliente es que no hay niño que no vea la televisión o que la vea solamente un día a la semana. De estos datos se puede inferir que la frecuencia diaria de los preescolares al televisor se le puede considerar como parte de su rutina de vida y con ello parte de su cultura.

La frecuencia también es medible más específicamente a través del tiempo promedio de consumo (en este caso horas) que el niño ve la televisión, observemos cuál es el tiempo invertido, de acuerdo a la opinión de los papás:

- 46%, 2 horas diarias
- 18%, 3 horas diarias
- 13%, 5 horas diarias
- 12%, 4 horas diarias
- 8%, 6 horas diarias
- 3%, 1 hora diaria

En este apartado tenemos que un 46%, declara que sus hijos ven la televisión dos horas diarias, sin embargo tenemos en suma un 51% de niños que están viendo la televisión de 3 hasta 6 horas al día. Por lo tanto estamos hablando de un público infantil que gasta un significativo número de su tiempo en este medio, dato que no se debe ignorar porque nos indica un determinado nivel de responsabilidad social ante este fenómeno.

En un comparativo, podemos observar los resultados sobre el uso y/o acceso que los niños hacen de los videojuegos – a través de la red de internet, de teléfonos celulares, de minicomponentes en casa, etc.,- el:

- 40% no los utiliza
- 27% los utiliza 1 día a la semana
- 9% los utiliza 2 días a la semana
- 6% los utiliza 4 días a la semana
- 5% los utiliza 3 días a la semana
- 5% los utiliza todos los días de la semana
- 3% los utiliza 30 min de lunes a viernes
- 2% los utiliza 1 hora los fines de semana
- 2% los utiliza 30 min los fines de semana
- 1% los utiliza 5 días a la semana.

Aquí se puede observar que el 40% de los niños no utiliza los videojuegos, a diferencia de la televisión, que todos hacen consumo de ella.

También podemos notar que la frecuencia de uso de los videojuegos es muy variada, pero baja en el 60% de la población infantil que sí los utiliza. Es decir, los pequeños que utilizan con mayor frecuencia los videojuegos, -de 4 a 7 días por semana-, sólo representan el 15% de la población infantil estudiada.

A partir de los datos presentados hasta este punto, se cuenta con los elementos suficientes para seguir considerando a la televisión –en esta muestra-

como un medio de análisis y más allá de eso, para empezar el camino hacia una construcción de herramientas metodológicas y estrategias didácticas específicas que nos permitan como docentes apoyar al niño en la lectura, análisis y crítica de este medio.

En este caso, tenemos que el niño de preescolar en este caso no ha dejado de ver televisión por interactuar con videojuegos o por acceder a la red de internet como algunos aseveran; cada medio tiene un lugar distinto y cada edad también tiene sus propias preferencias de consumo. El niño de preescolar en este contexto, tiene a la televisión como la favorita (tal vez por cuestiones de índole económica como el acceso, por la misma dinámica social en la que no se le permite salir a jugar a la calle por el riesgo que representa, o simplemente porque es la actividad que más le agrada), sea cual fuere el motivo, el resultado es que el consumo prioritario se encuentra en la televisión y este hecho hubo que asumirlo desde el inicio.

4.11. EL CONSUMO CINEMATOGRAFICO DEL PREESCOLAR

Otro rubro importante de medir dentro en el contexto del consumo mediático del niño de preescolar para efectos de este trabajo, es el cine –en cualquiera de sus formatos; asistiendo al cine, a través de DVD, etc.-, en este sentido, tenemos que los niños ven películas:

- 34%, 1 día por semana
- 22%, 2 días por semana
- 19%, ningún día
- 9%, 3 días por semana
- 8%, 4 días por semana
- 5%, todos los días
- 1%, 5 días por semana

Podemos observar que en suma un 79% de los niños ven películas: el 34% lo hace 1 día por semana y el 45% lo hace de 2 hasta 7 días por semana. Esto se puede considerar como un consumo alto de filmes, que incluso –al igual que en el caso de la televisión-, supera el entretenimiento a través de los videojuegos.

Por otra parte, tenemos que las películas que el niño ve en casa son:

- 63%, propias
- 21%, a través de la transmisión de TV
- 7%, rentadas
- 5%, a través del cine

Normalmente se asocia el consumo cinematográfico con las salas de exhibición de cine, pero en la actualidad, -como ya se abordó en el capítulo III de esta investigación-, los formatos de video y la disposición de ellos ha ido modificando a su vez los hábitos de consumo y logra en este caso, que la mayoría de los niños (63%) consuman películas propias, en su hogar. Esta es una cifra que llama la atención, ya que los costos de cada filme en su respectivo formato todavía son caros para comprarlos con frecuencia, y considerando que el sector económico en el que se realizó el estudio no es económicamente alto, la probabilidad de que las películas adquiridas sean “piratas” es potencialmente grande. Posteriormente encontramos a un 21% de los pequeños que ven películas a través de la transmisión convencional de la televisión y un escaso 7% ve filmes rentados (cabe aclarar que la renta sale más cara que la compra de la película pirata, así es que frente a este panorama, de alguna forma se visualiza el por qué del fenómeno de el uso de películas propias muy por encima de las rentadas).

En este apartado también, el bajo porcentaje de niños que asiste a las salas cinematográficas, indicador que podría servirnos también de referente en cuanto a dos cosas: la escasa producción anual dirigida al público infantil, comparada proporcionalmente con la juvenil y de adulto y a su vez el oneroso costo que

representa la asistencia al cine, no tanto por el precio del boleto - 40 pesos por persona-, sino por el consumo total que este hecho representa (uso de transporte, compra de golosinas y bebidas, etc.).

Para conocer el tipo de lector visual infantil al que nos enfrentamos, tenemos que conocer también sus hábitos, por ello la relevancia de saber cuántas veces el niño acostumbra a ver las películas que más le gustan, a través de los formatos caseros:

- 29%, 4 o más veces
- 27%, 2 veces
- 24%, 1 vez
- 7%, 3 veces
- 13% No contestó

Con el acceso al formato de video casero, se vino también el fenómeno de la reproducción de la película en el momento y lugar que el espectador decide. El niño parece un asiduo lector de imagen y le gusta recrearse una y otra y otra vez frente a sus filmes favoritos, por ello es que los papás reconocen que a sus hijos les gusta ver la misma película en más de una ocasión. La medición anterior nos muestra que a un 24% de los infantes les gusta ver la película 1 vez, pero la cifra más fuerte es cuántos de ellos lo hace de 2 hasta “n” veces más y este número representa el 63%.

Lo anterior nos muestra que el niño suele estar expuesto a sus filmes y ahora también sus series favoritas –en la mayoría de los casos- más de una vez y con ello tiene la oportunidad de profundizar, a su modo, en la lectura del texto visual; el riesgo consiste en el grado de distorsión que potencialmente puede enfrentar esta lectura: uno de los ejes medulares de este trabajo.

4.12. EL ROL DEL ADULTO EN EL CONSUMO TELEVISIVO INFANTIL

En la etapa preescolar del niño, la responsabilidad del consumo de medios se encuentra focalizada prácticamente en el adulto; el horario de consumo, la supervisión de los contenidos, etcétera.

Diversas organizaciones sociales ofrecen recomendaciones generales acerca de la televisión y el espacio físico que debe ocupar en el hogar, pero en qué lugar de la casa ven los niños de este caso la televisión:

- 62.90%, la recámara de los papás.
- 38.70%, la sala
- 35.48%, recámara propia
- 6.45%, el comedor
- 4.83%, la cocina
- 3.22%, la recámara de los hermanos
- 3.22%, la recámara de los abuelos
- 1.61%, la recámara de los tíos

Como puede apreciarse los papás tenían en este ítem la posibilidad de responder a más de una opción, sin embargo el más alto número es la respuesta correspondiente a la recámara de los papás (con un 62%), seguido por la sala (38.7%) y la propia recámara del niño (35.48%). Tanto la recámara de los papás como la sala y la recámara de los abuelos, se puede decir que son lugares en los que el niño tiene mayores posibilidades de ser supervisado por un adulto, sin embargo en el tercer porcentaje (el de la recámara del niño), es un caso distinto, ya que el infante, al contar con un aparato de televisor en su propia habitación, disminuye el índice de probabilidades de ser observado y con ello aumenta el riesgo de consumir programas no aptos para su edad.

En este mismo parámetro de medición tenemos los reproductores de video, los cuales se encuentran a disposición del niño en:

- 41%, la recámara de los papás
- 26%, la propia recámara
- 21%, la sala
- 1%, el comedor
- 1%, la recámara de los hermanos

Con un poco menos de frecuencia que en el caso de la televisión, los reproductores de video, también se encuentran en su mayoría en la recámara de los papás (41%). Es de considerarse en estos resultados; tanto el de la TV como el de los reproductores de video, el predominio de los aparatos en áreas comunes de la casa, suman en total un 64% (sala, recámara de los papás, comedor, recámara de los hermanos), lo cual implica algún tipo de intervención del entorno (por una parte, opiniones y decisiones sobre lo que se ve y cómo, cuándo y dónde se ve y por otra, sobre el contenido mismo de los mensajes que el niño recibe). Aunque lo anterior puede ser entre otras razones por cuestiones de índole económica; es decir, no todos los niños pueden tener su propia recámara y normalmente la deben compartir con algún otro miembro de su casa, entonces estamos hablando de una mediación obligada por las circunstancias, pero no de una mediación concienzuda y/o intencional por parte de los padres o tutores.

Un rango que no debe pasarse por alto es el del consumo que el pequeño hace en su propia habitación (26%), al igual que en el caso televisivo, incrementan las posibilidades de riesgo ante el consumo mediático inadecuado para su edad.

Los medios de comunicación masiva -especialmente la televisión-, son prácticamente omnipresentes en zonas urbanas y rurales, y ejercen una influencia muy importante en la vida infantil. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y

ayudarlos en la interpretación crítica de sus mensajes (SEP, 2004). Un factor importante para lograr esta actitud en los pequeños es el acompañamiento que reciben durante su consumo televisivo y cinematográfico. Para medir este rubro tenemos que el niño consume televisión o cine – en cualquiera de sus formatos-:

- 54%, en ocasiones sólo y en ocasiones acompañado por un adulto
- 42%, habitualmente acompañado de un adulto
- 2%, habitualmente solo
- 2%, habitualmente acompañado de hermanos menores

Las dos cifras más altas nos están proporcionando información acerca del hábito del niño de consumir televisión o cine acompañados por adultos. Esto implica el tipo de mediación de la cual se hablaba en el resultado anterior, sin embargo hasta este punto todavía no se sabe en qué consiste esta mediación. Para conocer a profundidad este factor, se cuestionó a los papás si cuando van al cine o ven la TV (utilizando la barra programática o los formatos de video caseros), ellos lo que hacen es:

- 82%, normalmente comentar con el niño sobre el programa o película
- 13%, ocasionalmente comentar con el niño sobre el programa o película
- 5%, no acostumbra a hacer comentarios sobre programas o películas

Aquí podemos apreciar más claramente que el padre de familia acepta que hace comentarios con su hijo acerca de la película o programa de TV. También tenemos como un dato importante que un 18% ocasionalmente (o nunca) platica con sus hijos acerca de lo que vieron juntos.

Ahora, la culminación de estos datos acerca del rol de los padres de familia en el consumo de imágenes televisivas y cinematográficas se proyecta en este cuestionamiento, en el que los papás detallan en torno a qué giran los comentarios que hacen con el niño:

- 45%, el hecho de saber si le gustó o no el filme
- 24%, la conducta general de los personajes
- 23%, la partes más cómicas o impactantes del programa o filme
- 1%, qué le llamó la atención de cada personaje
- 1%, aclarar el mensaje que contiene el programa

De acuerdo a la totalidad de las respuestas de los padres de familia, tenemos que existe de facto una mediación con respecto a la imagen televisada o cinematográfica, sin embargo, podemos apreciar que la mediación implica claramente en la mayoría de los casos (68%) cuestiones –en término de lo actitudinal/valoral- irrelevantes como el hecho de saber simplemente si le gustó o no el filme o comentar las partes más cómicas o impactantes del contenido.

Un 26% de los papás asevera analizar junto con el niño sobre la conducta de los personajes y aclarar los mensajes contenidos y se analizó con mayor profundidad sobre el impacto de este hecho a través del presente trabajo en el aula. Para identificar el tipo y nivel crítico de los niños ante la imagen televisada - que los papás aseveran han desarrollado en casa-, tenemos los comentarios obtenidos mediante la entrevista personalizada con las educadoras, quienes opinan:

*“Para la mayoría de los niños al principio, asistir al aula multimedia a ver una serie televisiva o un corto era un juego, él pensaba que nomás era como ir a ver una caricatura, no ponerle un interés específico, su pensamiento era “ya la vi”, o “no la he visto”, y me pongo a jugar si ya la vi. No lograba participar en un cuestionamiento, tampoco mostraba tener interés en la sesión de preguntas, ni en las respuestas de los compañeros, ni en las preguntas de la maestra”.

* “La crítica, que los niños no podían hacer al principio, ahora ya la han desarrollad. La verdad a mí me ha sorprendido la capacidad de los niños de analizar y de reflexionar más que nada sobre los actos que uno mismo tiene y

ellos ya lo están haciendo y también para mí es importante darme cuenta de que ellos lo pueden hacer”.

*“Cuando estábamos pasando las proyecciones y tú hacías una pausa en el video, esto fue muy bueno, los estás haciendo que sean analíticos de lo que están viendo, y ellos están aportando qué es bueno y que no.

*“Conforme pasamos al aula multimedia, las programaciones que se están llevando a cabo, yo veo que al niño le hacemos ciertas preguntas y nos están rebasando en las respuestas, ¿qué pasa entonces?, que el niño es diferente ahora, exige más ahora en base a lo que es su conocimiento, su aprendizaje y en este sentido, la programación que les estamos dando a los niños enfocados en lo que son los valores, al niño le está quedando un aprendizaje más amplio y aparte de eso el niño nos está dando más, entonces, ahí nosotros tenemos que ver más estrategias quizás, cuando llevemos el programa de valores el año entrante, si llevamos este mismo programa”.

A través de estos comentarios podemos deducir que la relación de las conductas valor con la imagen televisada en realidad fue un trabajo paulatino, que al principio fue un tanto difícil desarrollar porque no existía el hábito de realizar este tipo de dinámicas.

Es decir, que el niño poco a poco y prácticamente desde que nace se va relacionando con la televisión y aunque la mediación por parte del entorno social y familiar del niño es un hecho que existe, el resultado en este caso muestra que no se encuentra enfocada al ámbito actitudinal/valoral –como declaran los papás hacerlo-.

Un factor que ayudó mucho a las dinámicas fue el entusiasmo de los niños por el tipo de formato para realizar las actividades (un aula oscura, un *pizarrón inteligente* y la programación de su interés). Las observaciones de la investigadora

sobre la actitud de los niños -asentadas en el cuaderno de notas- durante la primera sesión de recepción crítica fueron las siguientes:

*Los niños están muy entusiasmados y hay pequeñas risas de diversión. La atención es máxima y el silencio también, considerando la edad de los niños sobre todo”.

*“Los niños están muy atentos (es otro de los grupos pequeños que tienen alumno de 3 años).

“La atención de los niños fue muy buena durante la transmisión del capítulo “. En ocasiones los niños hacían algún comentario sobre lo que sucedía en el texto visual. Algunos niños que incluso ya habían visto el capítulo, pusieron la misma atención que los que no lo habían hecho. Cabe mencionar que el silencio y la atención en niños preescolares no son fáciles de conseguir”.

* “Los niños rieron mucho durante la transmisión”.

4.13. PROGRAMACIÓN TELEVISIVA FAVORITA DE LOS PREESCOLARES

Desde su aparición, los dibujos animados (conocidos popularmente como caricaturas) han sido parte de la programación favorita de los niños, sin embargo hay que reconocer que no es lo único que ven a través de la pantalla chica. Para identificar el consumo televisivo de los niños se cuestionó a los papás sobre los contenidos que prefieren y respondieron lo siguiente:

-91.93% Dibujos Animados

-66.12% Programas Infantiles (Hi5, Bindy, Lizzy McGuire, Sid el niño científico, etc.,)

-40.32% Películas

-16.12% Series Televisivas

- 11.29% Documentales
- 9.67% Telenovelas
- 1.61% Noticieros
- 1.61% Programas Familiares

En este rubro –como se puede corroborar en el diseño de la encuesta-, se les pidió a los padres de familia que mencionaran los tres tipos de programa favoritos de sus hijos y los resultados nos muestran que los Dibujos Animados son los elegidos (91.93%), aunque los Programas Infantiles también tienen una relevante cifra de consumo (66.22%).

Otro porcentaje importante es el consumo de películas a través de la televisión (40.32%), lo cual implica varios factores de análisis, entre ellos el hecho de considerar la escasa oferta de largometrajes dirigidos al público infantil sobre todo en el sistema abierto.

También resulta significativo, en el contexto de la televisión mexicana, la baja preferencia que los niños muestran por los Programas Familiares (los cuales producen en este país y se transmiten a través del sistema abierto). Esto también puede ser resultado de los horarios nocturnos que tienen dichas transmisiones, supeditadas a los compradores de espacios, más que a los destinatarios.

Por encima de los Programas Familiares, podemos observar que en la preferencia de los niños se encuentran los Documentales, las Telenovelas y las Series Televisivas, los cuales van dirigidos a edades más avanzadas y tienen la característica de que se transmiten en sus horarios de consumo, en la mayoría de las ocasiones aunados a contenidos altamente violentos, eróticos o sencillamente de un alto grado de dificultad para su nivel de comprensión.

Para identificar datos más específicos es importante medir la preferencia también a través de un canal televisivo. En este caso el canal favorito del público infantil preescolar proporciona datos de una evaluación general por parte del niño

con respecto a una barra programática en su totalidad y la confianza y la fidelidad que deriva de ello. Lo anterior significa la representatividad del mayor número de contenidos al agrado de público receptor. ¿Qué canal es el preferido de los niños? en esta etapa:

- 64.51%, Discovery Kids
- 38.70%, Canal 5 (Televisa)
- 35.48%, Disney XD
- 29%, Disney Channel
- 24.19%, el Canal de las Estrellas
- 14.51%, Nick
- 14.51%, Discovery Channel
- 6.45% Jetix
- 3.22%, Canal 3 (canal local de Culiacán de Televisa)
- 3.22%, Animal Planet
- 1.6% Once México TV

Aun, cuando tenemos en las primeras referencias, que el acceso de televisión cerrada desde casa es de un 53.22%, observamos aquí un porcentaje no considerado de niños; 11.29% que fuera de su casa consume la televisión de paga. La cifra se infiere debido a la preferencia del canal favorito de los preescolares (Discovery Kids, con un 62.51%), el cual pertenece al sistema cerrado de programación.

La programación de Discovery kids es en su totalidad extranjera, proveniente en su mayoría de países desarrollados como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia, Islandia, etc.

Otra cifra que confirma la falta de opciones nacionales en el público infantil, la muestra el segundo rango de preferencia (con un 38.70%); el canal 5 de Televisa, cuya programación es también extranjera, aunque a diferencia de Discovery kids,

es una mezcla de clasificaciones de contenido programático, que van desde el público infantil hasta el adulto.

En cuanto al programa televisivo favorito de los niños, la escala de preferencias se reflejó de la siguiente manera:

- 20.96%, Hi 5
- 14.51%, Bob Esponja
- 12.90%, El Chavo
- 12.90% Dora la exploradora
- 12.90%, Cid, el niño científico
- 11.29%, Backyardigans
- 9.67%, Atrévete a soñar
- 9.67%, Caillou
- 8.06%, Lazytown
- 6.45%, Ben 10
- 6.45%, Padrinos mágicos
- 6.45%, la familia peluche
- 6.45%, Drake & Josh
- 4.83%, Charlie & Lola
- 4.83%, Mecanimales
- 4.83%, Harry y su cubeta de dinosaurios
- 4.83%, Pocoyo
- 4.83%, Barney

En este rubro de la predilección hacia un televisivo específico, el porcentaje es muy variado. De hecho, la cifra más alta - aunque no representa la mayoría-, la posee el programa de Hi5 con apenas un 20.96%, después aparece Bob Esponja con 14.51% y en compartiendo el tercer lugar de preferencia se encuentran “El Chavo”, “Dora la exploradora” y “Sid, el niño científico” con un 12.90%. Para

analizar con mayor detalle lo que estos porcentajes indican, es necesario profundizar un poco sobre los programas elegidos como favoritos:

“*Hi5*”, es una serie musical de origen australiano, que se transmitió por primera vez en 2003. De acuerdo a sus creadores, estimula las habilidades cognoscitivas, el pensamiento lógico y la psicomotricidad, por medio de actividades con rompecabezas, operaciones elementales, juegos de palabras y reconocimiento de sonidos.

“*Bob Esponja*”, dibujo animado creado en 2007 en Estados Unidos, es un programa que ha sido duramente criticado por promover –entre otras ideas –el conformismo del empleado mal pagado, el protagonista se comporta como un niño cuando se supone que es alguien que vive en autonomía y hasta se le ha acusado de ser un símbolo representativo de los adultos gay-.

“*El Chavo*”, programa mexicano creado en 1971 y ahora convertido en dibujo animado con la misma temática y los personajes de antaño. Refleja a la clase media baja, las familias monoparentales y un mundo en el que la violencia –psicológica, física y verbal- entre los personajes son la temática principal.

“*Dora la exploradora*”, serie animada de origen estadounidense fue creada en el 2000, en la trama, la protagonista interactúa y enseña a preescolares a explorar el mundo con una variedad de técnicas de aprendizaje del idioma inglés y español. Desde su lanzamiento, ha obtenido 16 nominaciones a los premios Emmy, así como decenas de premios como el Peabody, NAACP, Alma, Imagen, Espíritu Latino, Gracie Allen, Premio Parents’ Choice, The Television Critics Association entre muchos otros. Incluso la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de Estados Unidos.

“*Sid, el niño científico*”, serie en 3D estrenada en febrero de 2010, promueve la exploración, el descubrimiento y la ciencia entre los niños de

edad preescolar. El enérgico y curioso Sid comienza cada episodio con una nueva pregunta ("¿Por qué se encogen mis zapatos?", "¿Por qué los plátanos se ablandan?") y, junto a sus amigos, se lanza a la aventura de explorar sobre cada pregunta hasta encontrar la respuesta correcta.

No se debe ignorar tampoco el consumo de programación no dirigida a los niños como "La Familia Peluche" y "Atrévete a soñar", ambas de producción mexicana y aún cuando "no" se presentan como dirigidas al público infantil, el horario en el que se transmiten nos deja ver todo lo contrario.

A partir de este recuento de series, podemos observar que el consumo televisivo infantil se encuentra determinado, más por cuestiones de nivel de entretenimiento derivadas de los gustos infantiles y de acceso que por procesos regulatorios de "Dieta Televisiva" o "Mediación". En este sentido, tenemos la opinión de un padre de familia, proporcionada a través de su participación en el grupo focal:

* "Creo que es difícil...después del tiempo que ha pasado inculcarles a los niños un horario y una dieta televisiva, pero creo que tenemos que esforzarnos y trabajar con ellos y sentarnos, como dijo una mamá: quince minutos para ver qué es lo que están viendo, para poder entender también nosotros qué es lo que queremos dar a nuestros hijos".

Como recordaremos hasta este punto, el niño preescolar también es consumidor de películas de formato casero (VHS o DVD). En el siguiente apartado tenemos cuáles filmes se colocan como las favoritas del público infantil:

-25.80%, Princesas (de Disney)

-17.74%, Era de Hielo

-14.51%, Cars

-12.90%, Dora la exploradora

-11.29%, Toy Story

-9.67%, Shrek

-8%, Barney

-8%, Barbie

-6.45%, Tierra de osos

-6.45%, Buscando a Nemo

-4.8%, El Chavo

-4.8%, Monsters Inc.

-4.8%, Backyardigans

-4.8%, Bob Esponja

-4.8%, Pinocho

Una aclaratoria en este punto, es que se está considerando como película, todo aquel texto visual que se encuentra en formato casero (incluyendo las series de televisión, musicales, documentales, etc.,) y no solamente el denominado largometraje, destinado desde su origen a la transmisión en sala cinematográfica.

Una vez precisado lo anterior, tenemos que el público más definido con respecto a sus gustos en cuanto al consumo de películas es el femenino, representado por el consumo de “Las Princesas” de Disney. En este punto es de considerarse el hecho de que en el procedimiento de consumo de películas en infantiles de formato casero, influye directamente el adulto, quien decide qué comprar, cuándo y cómo. Entonces estamos hablando de cierta “Dieta Televisiva”,

influenciada por diferentes factores (que incluye el gusto de los papás, la posibilidad económica, la disposición de gastar, etc.), es decir, por lo menos aquí la participación del padre de familia es de manera directa aunque no significa que consciente desde la perspectiva de lo que implica el impacto psicológico de la compra para el niño.

En este segmento de películas favoritas, también existe una extensión del consumo de series televisivas como en el caso de los programas “Bob Esponja”, “El Chavo”, “Backyardigans” y “Dora la exploradora”. Esto representa un acto de prolongación en el consumo televisivo – a través del formato de video-.

4.14. EL ROL DE LA EDUCADORA EN EL PROCESO DE CONSUMO TELEVISIVO INFANTIL

En el programa 2004 de preescolar de la SEP, se declara “Los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, son prácticamente omnipresentes en zonas urbanas y rurales, y ejercen una influencia muy importante en la vida infantil. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y ayudarlos en la interpretación crítica de sus mensajes”.

De entrada tenemos un reconocimiento por parte del máxima instancia educativa en México (la SEP) acerca de la televisión y el niño, sin embargo, antes de llegar al punto de ayudar al educando, el primer reto es identificar el nivel teórico y práctico que las educadoras poseen con respecto al tema, ya que analizando las instituciones formadoras de especialistas en educación preescolar en las escuelas más importantes de Sinaloa en cuanto a la formación de pedagogos para la escuela pública, tenemos que; la Escuela Normal de Sinaloa, la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS no incluyen dentro de su plan curricular materias relacionadas a la

interpretación crítica de mensajes televisivos, de acuerdo a lo que plantea la Reforma Educativa 2004.

Con estas características que arrojan los datos oficiales, es de suma importancia conocer a las educadoras en activo, las cuales proporcionaron los datos siguientes (la edad de ellas es en promedio de los 40-60 años, es decir que provienen de mapas curriculares distintos a los de las nuevas generaciones).
¿Conocen las educadoras el término educación para la recepción o recepción crítica del que habla la SEP?:

-72% No

-14% No contestó

-14% Sí

Mientras la directora en su encuesta, afirma no conocer el término, las educadoras sostienen una opinión dividida pero relevantemente consistente, ya que encontramos que un 86% no se compromete a identificar el término y sólo una de ellas sí lo hace.

A la pregunta ¿Existe en el programa actual de preescolar de la SEP algún procedimiento para implementar la recepción crítica en el aula?, la respuesta por parte de las educadoras tuvo la misma incidencia:

-72% No

-14% No contestó

-14% Sí

Por su parte, la directora del plantel y 6 -de las 7 educadoras en total-, aseveran que no saben si existe por parte de la SEP algún procedimiento para implementar la recepción crítica.

¿Usted ha tomado cursos para implementar la “Recepción Crítica” en el aula?; las educadoras responden a este cuestionamiento de la siguiente manera:

-71% No

-29% Sí

Aún cuando dos de las educadoras afirman que han tomado cursos para implementar la recepción crítica en el aula, al momento de cuestionarlas en un grupo focal, no pudieron responder lo que significaba el término y comentaron que habían respondido pensando que era otra cosa.

Al cuestionamiento ¿Usted implementa la “Educación para la Recepción” o “Recepción Crítica” en las aulas de esta escuela?; la respuesta fue:

-29% No contestó

-28% No

-43% Sí

Aquí podemos ver que la cifra de educadoras que asevera implementar la recepción crítica en el aula se incrementa a un 43%, sin embargo, en el Cuaderno de Notas, y en el periodo de diagnóstico (octubre de 2009), se registró lo siguiente:

“Durante el periodo de estancia se ha observado que la biblioteca del jardín de niños no cuenta con videos de entretenimiento para la población infantil, sin embargo, sí se proyectan en el aula series televisivas, caricaturas, o películas (llevadas al aula por las docentes), o bien se realizan transmisiones de las que se ofertan por medio de la televisión abierta. Un problema de esto, es que el tipo de caricaturas que se transmiten, ya que incluyen series animadas como Porky, por ejemplo, una serie setentera que tienes altos índices de violencia física, psicológica y verbal, lo anterior se agrava cuando el recurso de la televisión es

utilizado sin mediación alguna por parte de la educadora. De esta observación, se deriva la necesidad urgente de conformar una videoteca de “entretenimiento” cuidadosamente selecta de acuerdo a la edad y los intereses cognitivos que se pretende reafirmar en ello”.

También se tiene en este sentido, la declaración de la Directora del plantel: “De todo lo que presentaste, mi ventaja personal fue que yo, como tengo nieto, veo los programas, los conozco, sé cuáles puede ver y cuáles no sería conveniente y en cambio aquí muchas de las educadoras no conocían los programas”.

A través de esta observación, podemos concluir que mientras algunas de las educadoras están conscientes de que no se encuentran preparadas en cuanto a la recepción crítica de medios, las que piensan que sí lo están; están confundidas con el término. En resumen ninguna educadora ha recibido capacitación para abordar este tema que se les está exigiendo en la Reforma Educativa de Preescolar 2004.

También hay que mencionar que las educadoras (a excepción de una de ellas que tiene un niño en preescolar) desconocen la programación televisiva y cinematográfica infantil y también la que no es infantil que consumen los niños.

Este dato también se pudo comprobar al momento de preparar el proceso de capacitación en este rubro, ya que se tuvo que empezar desde la teoría básica y acercar a las educadoras a la programación que los niños estaban consumiendo en ese momento, porque todas la desconocían.

LA EVALUACIÓN DEL MODELO

La opinión de las educadoras

Se preguntó mediante entrevista personalizada a cada educadora ¿Cómo evalúa el modelo implementado? y las respuestas fueron las siguientes:

* “Lo evaluó bien, porque se les queda más por las proyecciones, por los trabajos, y porque realmente tiene más seguimiento, porque ya sabemos que cada semana tienen que ver el texto televisivo y ya con eso los niños saben y lo esperan. Algo también importante es que llevamos una persona que guía y una secuencia formal del programa”.

*“Al principio cuando empezamos con los valores había muchísimos berrinches. En general en todos mejoró mucho la conducta, por ejemplo ahora comparten mucho y antes no lo hacían, si alguien no trae lunch, va rápidamente cualquiera y le ofrece de lo que trae, igual con el material. La verdad a mí me ha sorprendido la capacidad de los niños de analizar y de reflexionar más que nada sobre los actos que uno mismo tiene y ellos ya lo están haciendo y también para mí es importante darme cuenta de que ellos lo pueden hacer. La crítica, que algunos no podían hacerla al principio, ahora ya la han desarrollado; sabes que, estos está bien, esto está mal”.

*“Definitivamente si hubo un cambio, de hecho el cambio también fue de nuestra parte. Al final ya había mucha participación y más seguridad en los niños porque se fueron familiarizando con la forma de trabajo; yo noté que hasta los más tímidos estaban participando. Los niños me decían “¿Maestra, ya vamos a la Multimedia?”, ellos disfrutaban cada vez que pasábamos a esta actividad; se sentían muy importantes al estar dentro de ese esquema en el que veían la proyección y se sentían grandes, tomados en cuenta, porque cuando les hacíamos una pregunta y ¿tú qué opinas de esto?, ¿crees que es bueno?, ¿aplica un valor?, los poníamos en un conflicto en base a los cuestionamientos y eso los hacía sentirse muy bien”.

* “En este nuevo programa de valores, la organización me ha encantado, otro punto es que llevamos evidencia de lo que es el cuadernillo en el que los mismos niños se autoevalúan. También vemos a los niños felices esperando “¿Maestra, ya nos vamos a evaluar?”, y otro contesta “¡No es a la hora de la salida!”, entonces

ellos ya se van encaminando con ese método que se lleva. Igual lo que me encantó son esas láminas que nos proporcionaron que las tenemos que tener visibles para los niños, yo en mi grupo las tengo en la parte de enfrente, arriba del pizarrón. El niño está viendo ahí y está verificando qué conducta/valor es el que estamos realizando y cuáles son en los que los niños más están fallando, porque ahí ellos mismos solitos se coevalúan. A mí eso me enriqueció bastante en mi práctica. También hay reuniones y evaluaciones de las educadoras con respecto al programa y en base a ello se mejoran las cosas. El hecho de que el niño llegue y me diga solito, “maestra yo ahora llegué tarde”, ¡wow!, a mí me deja sorprendida. En cuanto al material posterior al texto visual, los niños llegamos a nuestro grupo, se les entrega su actividad y los niños con respecto a estos materiales y actividades están superinteresados”.

*“Al principio se les dificultó a los niños trabajar el cuaderno de autoevaluación porque era algo nuevo y el niño no se ubicaba en los espacios pequeños y se tuvo que hacer una coloración de los días de la semana, cada día era de diferente color y así a la hora de calificar el niño logró identificar el color con el día y empezaron a evaluarse muy bien. Hasta ellos mismos al ver la lámina de conductas valor, el niño al ver el mismo dibujo de las láminas en el cuaderno, él ya se ponía palomita o no se ponía nada, porque él sabía si lo había logrado o no”.

*“Todas las etapas que llevamos en este proyecto fueron muy importantes desde los datos que nos diste a conocer, la capacitación y el trabajo práctico con los niños. Al principio tuvieron los niños tuvieron dificultad para permanecer atentos a lo que estaban viendo; cuando están trabajando en el salón se paraban frecuentemente, entonces para ellos el mantenerse quince minutos atentos y a veces hasta permanecer sentados. La participación era como muy pobre; algunos participaban muy poco, otros no la hacían y a medida que fueron dándose las sesiones, más o menos como en la cuarta yo creo, se veía que ya había cambios, al final ya los niños, al momento de que yo cuestionaba, iban más adelante que yo, participaban comentando cosas que ya habían sucedido, hubo más

participación de la gran mayoría, entonces yo pienso que sí hubo un cambio y una mejor respuesta. Ahorita lo estoy manejando y se refleja en mucho más orden en el salón de clases. Para mí fue de gran orden y de gran progreso”.

La opinión de los padres de familia

Se preguntó mediante grupo focal a los padres de familia ¿cómo evaluaban el modelo de implementado?

* “A mí la niña me dice “Los niños no hacen berrinche mamá, los niños recogen los juguetes, los niños se bañan”...en la tarde lo primero que me decía es; “¡Bañarme!”. Yo al principio batallaba mucho en los turnos con ella y de repente empezó “es la hora de bañarme, yo puedo sola cambiarme”, ella sola empezó a madurar y sí yo sí he visto muchos cambios en mi hija”.

*“A mi niño ahora le gusta mucho cuestionar y si la respuesta no le es satisfactoria sigue insistiendo hasta que lo convengo; el por qué no lo suelta, también le dice a sus hermanos que los niños también podemos ayudar en la casa y que deben enseñarse a compartir. Y el niño ese temor que tenía al principio de las clases ya no lo tiene. Mi hijo cuando está viendo la televisión luego me grita “¡Mamá, mamá córrele...Manuel Alfredo y la Ely están viendo violencia!” y él les cambia el canal y se ponen juntos a ver otra cosa. Entonces yo creo que con este programa sí se dan cuenta de que hay caricaturas que tienen violencia”.

*“Todo el tiempo Julie llega y me dice “Mamá hoy llegó temprano tal compañerito, hoy vimos el Chavo”, siempre está diciéndome lo que hacen aquí en el salón. Sobre todo en este tipo de láminas de valores, sí he visto un cambio bastante en Julie; ¡bastante!”

*“Mi hijo me habla mucho de “Comparto mi lunch, no peleo en el salón”, me habla de muchas cosas de las láminas de los valores y me las menciona. Por ejemplo un día me dice “Ya me ganó Alexa, llegó primero que yo, pero yo llegué

segundo...allá viene Alondra, va a ser tercera” y así me va diciendo, y también me dice “cuando el chiquito (la manecilla pequeña del reloj) esté en el 9 y el grande (la manecilla grande del reloj) esté en el 12, nosotros ya debemos entrar porque ya es la hora de entrar”.

* “Cuando yo me estoy lavando los dientes o las manos, María José me dice “La maestra dice que le tienes que cerrar la llave para que no se desperdicie el agua”, entonces eso ha ayudado mucho a crear conciencia en la casa también. María José evita algunos canales y programas, por ejemplo el Bob Esponja no le gusta verlo porque hay muchas peleas. Ella les dice a sus hermanas más grandes qué programas pueden ver y qué programas no, entonces también en esto ha influido mucho”.

**“A mí la niña me vigila todo el tiempo; la tirada del agua, el orden y todo eso; me exige mucho ese tipo de cosas. También la niña un día estábamos en la casa viendo Charlie y Lola, y Lola le echó mentiras a una de sus amigas (Lota) y ella dijo que eso no era bueno, que echar mentiras no era bueno, porque si dices una mentira se hace más grande y yo estaba lavando los trastes y ella platicaba sola y yo nada más escuchando y pensaba ¿de dónde saca todo eso?, hasta ahora que ya empecé a relacionarlo con los temas que ven aquí”.

**“Yo creo que los valores sí efectivamente los niños lo mencionan mucho en su casa, pero también los usan a su conveniencia, por ejemplo si Tania mi hija hace berrinches, yo le digo “Tania, no berrinches”, pero ella me contesta “pero ahorita no mamá”, pero el hecho de que lo comenten en la casa, quiere decir que sí lo están aprendiendo”.

**“Esto sí les ha servido mucho a los niños tanto en la clase de valores como en todas las clases que ha habido aquí en el plantel y sí le veo yo a Hanna que ayuda mucho en la casa, en cuestiones hasta de ver la tele por ejemplo, respeta horarios, si le digo yo “Solamente puedes ver una caricatura”, obedece sin

problemas, también es muy respetuosa con los mayores, con mi mamá; Le ha servido mucho la clase. Cuando vamos al cine y ve una película, siempre dice qué le gustó del personaje, dice que era bueno porque hizo esto o era malo porque hizo esto, siempre hace comentarios constructivos respecto a las películas o caricaturas, nunca se queda callada. En su caso sí se le ve un cambio”.

*“Yo no había puesto atención en cuanto a los valores que llevan aquí. Ella mi hija platicaba de sus compañeros, pero simplemente me daba cuenta de que ella misma rechazaba muchos de los programas de televisión que miraba. Ella tiene un canal que le gusta y es su favorito siempre se enfoca en él, y aunque tiene una hermana que es más grande y que quiere ver otras cosas, ella simplemente le cambia, le dice a la hermana o de plano se sale y no lo ve...entonces ese detalle nunca lo había yo relacionado con lo que acá le estaban enseñando pues. Mi hija sola relacionaba lo que estaba bien y lo que estaba mal en la televisión”.

La opinión de la Directora

*“Lo que yo observé y los resultados que vi, en los niños sobre todo...me encantó. Ver que nos hace falta mucho conocer respecto a los programas televisivos y la recepción crítica. A veces les presentamos a los niños los programas sin siquiera nosotros conocerlos. La verdad es que si me gustó...me gustó y los resultados son muy palpables. Se vio el cambio en muchas actitudes de los niños, no hubo necesidad de estarles repitiendo las reglas porque considero yo que este proyecto traía muy buena metodología. Aquí con el proyecto tuyo las muchachas se sintieron muy acompañadas por ti, con la seguridad de que tenían alguien que las estaba respaldando. Los niños siguieron con esta metodología las reglas al pie de la letra, se respetaron unos con otros”.

La evaluación de las educadoras y la directora en el recuento del proceso y de los resultados obtenidos es positiva, aunque como se puede observar una

parte importante del éxito -de acuerdo a sus opiniones- es la organización y el acompañamiento del método.

En este sentido, la queja mayoritaria y permanente por parte del personal docente es que la SEP ofrece nuevas reformas educativas con material limitado y sin “acompañamiento” (es decir alguna especie de asesor o monitor) para su implementación.

El material ofrecido en este proyecto resultó para los niños motivador, ya que se eligieron contenidos cinematográficos y televisivos cercanos a ellos – aunque desconocidos para las educadoras-. Esto generó en los niños el deseo genuino de participar espontáneamente a través de opiniones personales, derivadas del análisis actitudinal valoral y de su conocimiento previo sobre los textos visuales.

Las educadoras por su parte, carecían del bagaje cultural televisivo y cinematográfico infantil que sus niños poseían, en este sentido, se tuvo que trabajar previamente con ellas para dar a conocer y analizar los materiales. La consigna aquí es que para trabajar este tipo de metodologías, se requiere de acercarse al mundo infantil; lo que les interesa, lo que ven, lo que escuchan, todo aquello que conforma su cultura general, para poder intervenir con un proceso educativo más enriquecedor en procesos y resultados y en este punto sí existe una gran apatía –o tal vez apego a la enseñanza tradicional- por parte de las educadoras.

Con respecto a los padres de familia; la renuencia presentada por ellos – desde la participación para las encuestas-, fue muy alta, pocos colaboraron en este punto. Se observó en un inicio una ruptura en la relación Institución-Padres de Familia, que afectó el estudio en el sentido la colaboración directa de los padres en este proyecto. En suma, fue hasta el final del procedimiento, cuando pudieron identificar los resultados de lo que se trabajó con sus hijos, que

mostraron interés por participar directamente con su presencia y sus observaciones directas. En este sentido, tanto a la directora como a las educadoras, finalizaron el ciclo escolar con una gran mejoría en esta relación con su comunidad de padres, aunque es una labor que requiere de seguimiento de su parte.

EL MODELO

Intervención Pedagógica, a través del rol actitudinal/valoral en el texto visual (*televisivo y cinematográfico*).

Las Fases

Fase 1: Planeación y Diagnóstico





Entrevista con la directora.

Reunión con la directora y las educadoras para presentar el proyecto.

Implementación de las encuestas con educadoras y padres de familia.

Difusión de los resultados de las encuestas con educadoras

Difusión de resultados de las encuestas con padres de familia y charla sobre el modelo.

Fase 2: Elaboración y planeación con educadoras



Se capacitó a las educadoras en dos áreas específicas: valores y recepción crítica.

Se identificó, con el apoyo de las educadoras, los valores primordiales a desarrollar en el plantel.

Se dio una plática con padres de familia, dando a conocer los resultados del consumo mediático de sus hijos y cómo apoyar desde casa para realizar con mayores probabilidades de éxito el programa.

Fase 3: El trabajo de intervención pedagógica con preescolares





Se trabajó en el aula con los niños de la siguiente manera:

Se les dio a conocer los símbolos de las conductas/valor; la educadora implementaba una estrategia educativa particular para dar a conocer cada simbología y su significado. Una vez abordado el tema de la conducta/valor, la simbología correspondiente quedaba pegada en la pared para que el niño la tuviera presente de manera permanente.

Se les pidió un cuaderno de italiano y la educadora pegó en él las hojas con cada símbolo y los espacios diseñados para la autoevaluación.

Cada día se trabajaba la autoevaluación de las conductas/valor.

Se eligió el material televisivo y cinematográfico, considerando: la empatía de las conductas/valor, la familiaridad de los niños con el contenido, el tiempo de duración (no mayor a 20 minutos) y el dilema moral.

Después de conocer iniciar el proceso de autoevaluación, los niños empezaron su sesión de recepción crítica, asistiendo al aula multimedia una vez por semana a observar series televisivas o cortos cinematográficos infantiles.

Posterior a la transmisión, los niños debían responder a las preguntas que la educadora planteaba sobre cuestiones de conductas/valor y relacionarlas con las que ya trabajaban en el salón de clases.

Conforme avanzaron las sesiones de recepción crítica se optó por “congelar” las imágenes para señalar y analizar los puntos medulares desde el ámbito actitudinal valoral.

Al terminar la sesión, realizaban una estrategia educativa plástica relacionada con los personajes de la serie, en la que se solamente se observaba a los niños: su conducta, sus conversaciones y el empeño o apatía en la actividad.

Las sesiones de recepción crítica se realizaban de lunes a viernes.

Cada viernes se convocaba a una sesión ordinaria con las educadoras, para evaluar los resultados, realizar aportaciones y trabajar la dinámica de la próxima semana.

Se realizaron en total 10 sesiones de recepción crítica con cada grupo y la sesión final fue una sesión abierta en la cual los padres de familia pudieron observar y participar.

Fase 3: La evaluación



Se entrevistó a las educadoras con la finalidad de evaluar el modelo implementado.

Se realizó una clase abierta con los padres de familia y se incluyó el formato de grupo focal para evaluar los resultados en base a su opinión.

Las aportaciones del Modelo

El proceso de Intervención

En el área de la pedagogía -como cualquier otra disciplina de acción-, se cuenta con una serie de modelos educativos, entre ellos los de intervención. *El Modelo de Intervención Pedagógica* –para efectos de este caso-, debe contar con las siguientes características:

Considerar el tipo de aprendices y sus características específicas
Suponer un estructura
Ofrecer posibilidades distintas de operación
Apoyar al alumno en el proceso de interpretación
Visualizar estrategias para conseguir resultados
Someterse a investigación, para contribuir a la elaboración de teorías

En la bibliografía internacional sobre el campo que se denomina -de manera genérica- “Educación para los Medios”, y que es desde donde se trabaja la vinculación televisión/televidentes, se plantean algunos tipos estrategias de intervención pedagógica (Orozco, 1998):

1º Tipo. Se encuentran las estrategias enfocadas directamente en los referentes televisivos, tanto en sus contenidos como en sus lenguajes y técnicas. Por ejemplo, la corriente de pedagogía de la imagen, que busca adiestrar o alfabetizar a los televidentes en el lenguaje visual, o la tradicional lectura de crítica que centra sus esfuerzos en desentrañar el contenido de la programación y sus connotaciones ideológicas (Quin, 1994).

2º Tipo. Enfoca su atención hacia los televidentes mismos. A este tipo pertenecen los esfuerzos de Recepción Activa o Educación para la Recepción, que buscan incrementar la capacidad de interacción crítica de los televidentes con los referentes televisivos (Fuenzalida y Hermosilla, 1995).

3º Tipo. Pertenece a la corriente emergente denominada Educomunicación (Oliveira, 1995) o educación para la televidencia (Orozco, 1996), que conlleva un enfoque integral en el que se busca abordar tanto el análisis de los referentes televisivos, como las características y mediaciones de los propios televidentes en su vinculación múltiple con la televisión. Esto significa que se asumen como objeto pedagógico diferentes ámbitos cognoscitivos: racional, emocional, lúdico,

axiológico, técnico, funcional, a la vez que se analizan las distintas dimensiones de los referentes: técnica, lingüística, estética, retórica.

4º Tipo. Propone pautas para el análisis crítico de series televisivas y filmes (Joan Ferrés, 1999). Este modelo se estructura en tres bloques: lectura situacional, lectura fílmica y lectura valorativa. Con la Lectura situacional se pretende enmarcar el filme o la serie y situarlos en un contexto significativo. Con la Lectura Fílmica se pretende analizar lo más objetivamente posible las imágenes y sonidos, prescindiendo de elementos contextuales como las intenciones previas o las declaraciones posteriores de los autores. Finalmente con la Lectura Valorativa, se pretende emitir un juicio crítico sobre el filme o la serie, es decir, se enjuicia desde todos los puntos de vista, lo que en lectura fílmica se había interpretado.

Como se pudo observar, el *Modelo de Intervención Pedagógica a través del rol actitudinal/valoral en el texto visual (televisivo y cinematográfico)* desarrollado en este trabajo, toma algunos antecedentes generales de los anteriores con respecto a la relación niño televisión como: desentrañar el contenido de la programación y sus connotaciones ideológicas, incrementar la capacidad de interacción crítica de los televidentes con los referentes televisivos, asumir como objeto pedagógico diferentes ámbitos cognoscitivos y analizar los filmes y programas desde lectura situacional, fílmica y valorativa, la aportación específica

Sin embargo cabe aclarar, que en este caso particular, para el abordaje fue necesario incluir dos ejes rectores, trabajados previamente por Damon (1990), Turiel (2002) y Newman (2004) que como se puede observar, sientan sus raíces en el valor de la *Tolerancia*:

- *La Empatía* –la capacidad que tiene el niño de identificar las emociones agradables y desagradables de los demás-

- *La Conciencia de Diferencia de Perspectivas* –en el cual el niño toma en cuenta los puntos de vista de otros, a través de la interrelación y es capaz de subordinar sus propios deseos a los derechos del otro-.

A la par se consideraron los siguientes factores que fueron de suma importancia en la implementación:

- El tipo de programación consumida por el público infantil específico (en este caso todos los infantes que pertenecen jardín de niños estudiado).
- La identificación y selección de valores requeridos para el público infantil específico.
- La identificación de un dilema moral en el texto visual.
- La identificación del rol actitudinal/valoral de los protagonistas del dilema.
- El análisis y la opinión del rol actitudinal/valoral de los protagonistas del dilema.
- El sistema de autoevaluación de cada niño, en referencia a las conductas valor que se analizan y discuten en el texto visual.

La televisión: el medio de entretenimiento por antonomasia

A la televisión (al igual que otros a medios) se le sigue acusando de promotora e incitadora de los males conductuales de las nuevas generaciones; entonces la culpa de los medios hemos olvidado que se visualiza a partir del ámbito de lo moral y es a partir de esa base, que debe enfocarse su método en las etapas tempranas del aprendizaje (educación preescolar y básica).

En este caso, si el medio de entretenimiento por antonomasia para los infantes de preescolar es la televisión, la propuesta de este modelo facilita aprendizajes, ayudando en la construcción de un conocimiento, partiendo de un aprendizaje informal (que el niño desarrolla desde su ámbito familiar) y aprovechándolo para lograr la atención y el interés del educando. A la vez, este modelo, permite que el docente de preescolar se involucre con el mundo del niño, reconozca a sus gustos

y lo que estos en cierta medida representan, para retomarlos en clase y apoyarlos en un acercamiento constructivo. De lo anterior deriva en suma un modelo de intervención pedagógica concreto para trabajar en su metodología y cuyo objetivo específico es; la promoción de valores a través de la recepción crítica.

En cuanto a la lectura del texto visual, cabe aclarar que en este caso no dirige sus propósitos a cuestiones de corte técnico, de análisis connotativo o denotativo de símbolos como factores aislados de un contexto, y tampoco busca la valoración estética per se. En esta propuesta, se pretende comprender el texto visual como un discurso expresamente desde el enfoque de lo actitudinal valoral. Y es que la escasez o ausencia de resultados satisfactorios en el desarrollo de valores y de la recepción crítica de medios son parte de los pendientes emergentes que la escuela como institución enfrenta. En este caso, el presente modelo, expone precisamente una metodología encaminada a la observación, análisis y evaluación directa de dichos resultados, más que a una división u aportación teórica.

El aprendizaje que desarrolla el Modelo en términos de Habilidades, Actitudes y Valores

Habilidades

Capacidad de análisis, evaluación y síntesis.

El *análisis* es la operación del pensamiento que implica la división de un concepto o juicio en sus principios constitutivos, propiedades y accidentes de una situación para comprender la forma en que éstos se relacionan. La *síntesis*, por el contrario, es el proceso a través del cual se integran las partes de una idea, juicio o componente para formar un todo significativo. En cuanto a la *evaluación*, ésta *representa* es el proceso por el cual se juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto o hecho o situación. En este proceso el estudiante argumenta, valora y evalúa con base en un propósito o criterio.

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno de preescolar, con apoyo del docente debe:

- Estructurar la información relevante del dilema moral presentado, de tal forma que se facilita la interpretación.
- Promover la generación de soluciones viables y la selección de las más convenientes de acuerdo al contexto del dilema moral.
- Identificar los elementos esenciales que conforman el dilema moral y buscar integrarlos de una manera coherente, de tal manera que formen un modelo que sirva para mejorar la predicción y explicación del comportamiento de los participantes en el dilema moral personajes.
- Generar hipótesis sobre las acciones que los personajes llevan a cabo en términos de conducta moral y confrontarlas con las que se promueven en su entorno.
- Formular juicios (con su debida argumentación) sobre la razón u origen de los distintos dilemas morales que se presentan en los textos visuales.
- Formular posibles soluciones para un dilema moral.

Pensamiento crítico

El *pensamiento crítico* es más que la mera adquisición y retención de información, y más que la simple posesión de una serie de habilidades. Una persona con pensamiento crítico es aquella que indaga, cuestiona, discierne, verifica y todo lo somete a riguroso examen. Para aplicar el pensamiento crítico, se requieren dos componentes básicos:

- Habilidades para procesar, generar información y puntos de vista.
- Hábitos de aplicación de estas habilidades en acciones concretas.

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno de preescolar, con apoyo del docente debe:

- Analizar la información recibida desde varios puntos de vista (aportados por sus iguales y por la educadora) y asumir una postura frente a ella.
- Distinguir las conductas antivalor a las que se enfrentan y proponer soluciones para éstas.
- Discernir las dos posturas del dilema moral (valor/antivalor) y argumentar en qué consisten las acciones de cada una.
- Distinguir los pros y contras de la decisión tomada por los personajes en términos de consecuencias personales y sociales.
- Mantener una revisión y evaluación permanente de su propia conducta valoral.

Creatividad

La creatividad es el proceso de traer algo nuevo a la existencia en una secuencia de fases relacionadas estrechamente. Es la capacidad de asociar, combinar y/o reestructura elementos reales o imaginarios en un nuevo orden significativo dentro de un contexto cultural determinado, y/o elaborar ideas útiles e innovadoras. La creatividad exige la identificación, planteamiento, y solución divergente de un problema. Así es una habilidad del pensamiento para generar respuestas nuevas, originales y valiosas, pero también es un rasgo de la personalidad que en parte es don y en parte adquisición del aprendizaje. Dentro de los factores o capacidades más importantes que podemos identificar en una persona creativa, están los siguientes: originalidad, sensibilidad a los problemas, flexibilidad, evaluación y capacidad de análisis y síntesis.

Para la enseñanza creativa importa diseñar actividades que den ocasiones a que afloren las aportaciones originales. No entran pues en el campo del aprendizaje creativo las tareas rutinarias, las que conducen por caminos trillados a respuestas que de antemano se conocen como las únicas posibles. Las actividades creadoras son las que incitan al pensamiento divergente, las que

invitan a la expresión y realización personales. Son tareas abiertas que en su multiplicidad de respuestas posibles, estimulan a que cada cual opte por el camino más adecuado a su capacidad, intereses y a las exigencias ambientales. Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno de preescolar, con apoyo del docente debe:

- Generar ideas y/o soluciones nuevas.
- Hacer algo de manera diferente a lo usual y con mejores resultados.
- Respetar ideas nuevas y diferentes de otras personas.
- Capacidad de identificar y resolver problemas

La solución de un problema consiste en el proceso de identificar discrepancias entre un estado actual y uno deseado y posteriormente actuar para resolver tal discrepancia. Este proceso de solución se orienta a superar los obstáculos y vencer las dificultades que impiden lograr un objetivo. Para ello es necesario:

- Identificar el problema
- Analizar el problema.
- Formular alternativas de solución
- Evaluar las alternativas factibles y elegir la más adecuada
- Implementar la alternativa elegida
- Evaluar el proceso y los resultados

La capacidad de identificar y resolver un problema requiere de un proceso de toma de decisiones así como la puesta en marcha de un pensamiento crítico que dé lugar a responder en forma adecuada ante una situación relevante. Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno de preescolar, con apoyo del docente debe:

- Adquirir la flexibilidad de pensamiento que les permita observar un fenómeno y asumir paulatinamente diversos puntos de vista.

- Desarrollar la capacidad de analizar situaciones problemáticas en términos de conducta valoral.
- Escuchar la opinión de aquellos que entienden un problema de manera diferente a la propia.
- Contar con una alta capacidad de observación, que les permita detectar situaciones anómalas que para la mayoría pasan inadvertidas.
- Investigar por cuenta propia, haciendo preguntas por sí mismos para obtener la información que necesitan.
- Desarrollar formas y procesos para resolver problemas.

- Buena comunicación oral

El lenguaje se basa en la capacidad que tiene la humanidad para nombrar las cosas. Con la ayuda del lenguaje, la humanidad explora el mundo que le rodea, perfecciona conductas y ejercita sus facultades superiores. Es un medio por el cual aprendemos a participar en la vida de las comunidades a las que pertenecemos y, a la vez, el medio que nos permite reinterpretar el mundo que nos rodea. En este sentido, el lenguaje no sólo nos permite tener en cuenta lo que conocemos sino también cómo lo conocemos. J. Bruner define el lenguaje como “No sólo el medio de interlocución sino como el instrumento que el propio alumno puede utilizar para ordenar el entorno”.

El habla, además de ser utilizada como sistema de comunicación, ofrece un medio para reflexionar sobre los procesos de pensamiento y controlarlos. Es, por lo tanto, un medio para acceder a la reflexión y el aprendizaje. Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno de preescolar, con apoyo del docente debe:

- Estructurar sus ideas de manera lógica y coherente.
- Expresar sus ideas de manera lógica y coherente.
- Escuchar con atención las opiniones de sus compañeros para aprender de ellas.

- Expresan su punto de vista de manera clara.
- Respetar las opiniones de sus compañeros, aún cuando no esté de acuerdo con ellas.

Actitudes y Valores

Deseo de superación personal

La superación personal es una actitud, resultado de un proceso reflexivo que hace el alumno al comparar su estado actual y sus experiencias vividas con un estado ideal, esto lo lleva a establecer un proceso de mejora continua que le permita actuar, ser o hacer alguna cosa mejor que en otras ocasiones. La interpretación que la persona hace de los eventos que ocurren a su alrededor influye en la motivación que lo lleva a mejorar en un futuro, por lo tanto, la superación personal es una actitud que es influida por procesos cognitivos. Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno de preescolar, con apoyo del docente debe:

- Preocuparse por el cuidado integral de su persona (educación, salud, relaciones interpersonales, etc.).
- Persistir ante el fracaso y la frustración.
- Dar lo mejor de sí mismos cada día.
- Fijarse y alcanzar permanentemente metas de desarrollo personal.
- Recibir los juicios de los demás no como amenaza, sino como una oportunidad de mejorar en ciertas áreas, tanto personales como profesionales.
- Tener un firme deseo de mejorar y de responsabilizarse por hacerlo realidad.
- Conciencia clara de actuar como agente de cambio en los diferentes entornos de convivencia (escolar, familiar, social, etc.).

EL ANÁLISIS METODOLÓGICO

La naturaleza de la hipótesis

“La teoría de la recepción crítica –de series televisivas y cortos cinematográficos-, representa para los docentes de preescolar, una alternativa en el desarrollo de valores en el aula”.

Esta hipótesis resulta parcialmente verdadera, ya que se puede crear –como se supuso desde el inicio del trabajo-, un paralelismo de abordaje entre estos dos ámbitos (recepción crítica y los valores).

¿Cómo es que se asume esta postura? Uno de los factores es que la propuesta debía guiar al niño en el proceso de la recepción crítica, a través de un medio masivo que le resultara familiar y doméstico; que fue lo que mostró la televisión de acuerdo a los rangos de consumo que se hacen de ella en el sector infantil preescolar. En este sentido, la televisión ha demostrado ser una alternativa que se encuentra inmersa en el mundo social y familiar del niño y por ello, tiende a convertirse un punto atractivo de análisis para el educando.

La escuela en el momento en el que se “atreve” a abordar desde la postura académica los contenidos de entretenimiento –televisivos/cinematográficos en este caso-, demuestra por sí misma, una postura dinámica, inmersa en el cambio social y no de carácter marginal, ignorando o demeritando su existencia -como si el aprendizaje fuese un circuito cerrado e inamovible-.

Sin embargo, también hay que aclarar algunos puntos importantes en este trabajo. El término de “*Recepción Crítica*”, fue insuficiente en cuanto a los resultados obtenidos y para una lectura más profunda de lo sucedido en el trabajo de campo, fue necesario recurrir a las teorías de origen psicopedagógico. Este planteamiento, se sustenta de la siguiente manera:

De acuerdo a Guillermo (Charles y Orozco 2002), en la Recepción Crítica se le considera al receptor como un sujeto:

- activo,
- determinado socioculturalmente,
- y capaz de crear, recrear y negociar los contenidos de los mensajes provenientes de los medios de comunicación

Sin embargo, esta postura de *Recepción Crítica* deriva de una corriente psicopedagógica más antigua y relevante como las “*Pedagogías Activas o Críticas*” entonadas por educadores como Celestin Freinet, María Montessori, Pierre Faure, Anton Makarenko, Octave y Maud Mannoni, Paulo Freire, dentro de las cuales se postuló el Constructivismo; proceso en el cual sus precursores principales lograron establecer una conexión singular de cuatro aproximaciones teóricas con orígenes totalmente independientes (Miranda, s.f.):

1ª. Una concepción epistemológica que en particular estaba centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente: la *Epistemología Genética*.

2ª. Una visión que dota a la psicología del aprendizaje escolar de un apellido propio: “*El Aprendizaje Significativo*”: David Ausubel.

3ª. Una teoría sobre el pensamiento humano que reconoce la influencia sociocultural en los aprendizajes y del desarrollo intelectual (específicamente en el desarrollo del lenguaje) de los niños: Lev Vigotsky.

4ª. Las aportaciones de la llamada *Ciencia Cognitiva* (Jerome Bruner, Robert Posner, Glaser, entre otros) que nutren al *Constructivismo* de un conjunto de conceptos sin precedentes y que otras aproximaciones no generaron (por ejemplo, novedosas incursiones en torno al concepto de *esquema mental* o la ideas para desarrollar *mapas conceptuales*).

La corriente “*Constructivista*”, en otras palabras, centra en el alumno el rol principal de la “Acción” durante los procesos y episodios de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, mismos que, al visualizarse como procesos complejos, se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales determinados. Al *Constructivismo* se le puede identificar como una vertiente del pensamiento que se basa en una teoría psicológica del aprendizaje humano. Al no contar en sí con un objeto de estudio, sino más bien con premisas derivadas principalmente de las obras de Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel y los precursores de las *Ciencias Cognitivas*, el *Constructivismo* aporta a los sistemas educativos al menos dos significados centrales porque (Miranda, s.f.):

1º. Ofrece pistas importantes para comprender los procesos humanos de creación, producción y reproducción de conocimientos, y

2º. Abre la posibilidad, con base en lo anterior, de desarrollar nuevos enfoques, aplicaciones didácticas y concepciones curriculares en cualquier ámbito de la educación escolarizada, así como una serie de innovaciones importantes dirigidas al corazón mismo de las prácticas educativas, en congruencia con una visión activa de la docencia y los aprendizajes escolares. Todo esto sin el interés de proponer una nueva Pedagogía, sino, en todo caso, de reformular la teoría y la práctica de la educación desde determinadas concepciones psicopedagógicas.

La ***Acción Constructiva*** forma parte del núcleo central de un paradigma, lo que significa que el protagonista principal del proceso educativo –como ya se dijo antes– es el alumno; sin embargo, esa construcción se da en un contexto socio histórico, es decir, tiene lugar en un ambiente social en el que se desarrollan intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos, es decir, individuos que *construyen* para sí y entre sí.

Dicho en otros términos, se trata de procesos de intercambio donde el sujeto “produce” esquemas de conocimiento junto con otros “constructores”, en una especie de ir y venir entre lo individual y lo social. Pero tal proceso (de construcciones y reconstrucciones), evidentemente, requiere de un plano, un mapa, una idea previa, pero sobre todo de una intencionalidad que permita tanto al alumno como al maestro interactuar o ínter organizar la información y recuperarla con la suficiente claridad para comprenderla e incorporarla a los procesos de aprendizaje escolares (Newman, Griffin y Cole, citados por Arroyo, s.f.).

En este proceso de construcción/reconstrucción, la corriente psicológica constructivista aporta elementos de suma importancia, como lo son los intercambios de estructuras, códigos, y significados entre sujetos activos de aprendizaje. En este caso, la resemantización de los textos visuales no sólo se encuentra a cargo de un individuo; su percepción y bagaje sociocultural, sino que además, se unen a ellos la suma de experiencias y vivencias de quienes observan el mismo fenómeno.

Por otra parte existe un impacto en este modelo de intervención pedagógica, que va más allá de la convivencia en el aula de clases o la misma escuela; estamos hablando de un aprendiz que se lleva sus experiencias a casa y las aplica en otros entornos de su vida; directamente el familiar como lo describieron las mamás y los papás de los preescolares en este caso; lo aprendido no se queda en el aula, ni es de uso exclusivo para la escuela, también fue trasladado al entorno familiar (el niño@ sugiere que lo que sus herman@s ven en la televisión contiene violencia y le cambia al canal, el niño le dice a su mamá que no desperdicie el agua, el niño le pide al papá que no grite, etc.).

Recapitulando el sentido de lo planteado con anterioridad, se identifica como una de las herramientas teóricas de este trabajo el enfoque del Constructivismo Social de los Medios y más que la Recepción Crítica (RC): ya que *el*

Constructivismo Social de los Medios per se, no reemplaza las anteriores formulaciones teóricas de los efectos (incluida la RC), especialmente en cuestiones referidas a la obtención de la atención, los estímulos directos de conductas individuales o las respuestas emocionales. Aunque sí se aleja radicalmente en lo referente a métodos y diseños de investigación al requerir datos más completos y cualitativos referidos, sobre todo al contexto de los “sucesos decisivos” durante los cuales se fraguan las construcciones Van Zoonen (1992).

Este enfoque *Constructivista Social de los Medios* se debe más al enfoque cultural que a los enfoques estructural y conductista, aunque no se desentiende del todo de estos últimos puesto que la investigación se debe ubicar en un contexto social y queda por supuesto que las eventuales construcciones son el resultado de numerosas conductas y percepciones de muchos participantes en sucesos sociales complejos.

En este caso, la metodología tal y como lo señala el *Constructivismo Social de los Medios*, fue mayoritariamente cualitativa (McQuail, 2001), diversa y complementaria. Se identificaron “sucesos decisivos” como la ejecución y respuesta al método propuesto de intervención pedagógica. El proceso construcción/reconstrucción se fraguó no al margen, sino mediante la participación de los actores directos del método, a través de un intercambio de percepciones a nivel áulico y en lo posterior, mediante el intercambio a nivel institucional y familiar.

Como se menciona desde la justificación misma de este proyecto, muchos son los autores que teóricamente se han interesado en las temáticas de educación y medios –incluyendo a la televisión como foco de interés-, sin embargo, lo que se pudo comprobar a través de este caso, es que la preocupación se encuentra básicamente desarrollada a nivel teórico más no práctico. Es decir, que existe una gran ausencia en cuanto al desarrollo de propuestas metodológicas para

desarrollar los tres temas medulares de este trabajo: *Educación, Valores y Medios*, más aún si se trata de trabajarlos juntos, en este sentido, es importante aclarar que *no* se identificó hasta el momento una teoría precisa que lograra integrar las tres áreas con exactitud, lo cual significa que encontramos como ya se enumeró algunas posturas coincidentes en algunos rasgos y la teoría del Constructivismo Social de los Medios fue la más cercana, pero ninguna de ellas y aún ésta no resultó convergente en su totalidad, sobre todo en las cuestiones referentes a la circundancia y el ámbito familiar de cada educando.

Las preguntas de investigación

La revisión teórica por una parte marca la existencia de los estudios científicos de la televisión y el niño desde 1968 en el ámbito educativo. Son significativas las aportaciones a nivel teórico, sin embargo la ausencia de propuestas operativas o la falla de ellas en su implementación, ha terminado por relegar al discurso. Y en el peor de los casos, también a hacernos creer que la temática ya está agotada (aunque no esté resuelta).

La escuela a nivel de planteamientos de reforma educativa tiene contemplado el tema de la recepción crítica televisiva, sin embargo, para hacerlo se requiere la existencia y articulación de varios elementos: docentes con bases teórico/prácticas básicas en la temática, asesores capacitados, modelo(s) operativos para su abordaje. Por la ausencia de todos estos elementos, es que la escuela se encuentra fuera del proceso de recepción crítica infantil.

A su vez, la familia no puede participar en el proceso de aprendizaje de recepción crítica porque no tiene –como el caso de la escuela-, los insumos, conocimientos, intereses o tiempo para hacerlo.

En todo este contexto hay que aclarar que en la SEP (máxima instancia educativa en México), existe el interés explícito en la Reforma de Preescolar del 2004, de abordar la temática, sin embargo los procedimientos los docentes se

encuentran todavía en el desamparo; tratando de elegir el método correcto sin asesoría de verdaderos especialistas, sin elementos básicos provenientes de formación académica y a esto también podemos sumar la actitud delegante del padre de familia, quien a su vez convierte a la escuela en la responsable de todos los problemas de formación académica y social que tiene y podría tener el niño (la pasividad frente a los medios, la obesidad, el “bullying”, el bajo nivel de aprendizaje, etc.).

Desde otro ángulo, se analizó el desarrollo e intervención de la *Escuela para Padres*, en cuanto a la recepción crítica y los valores cuyos resultados no son efectivos, ya que se carece de un paralelismo de abordaje entre la currícula formal de preescolar y las actividades planteadas por este organismo, es decir, las temáticas de las pláticas con los padres o tutores, se encuentran determinadas más por la intuición o la disponibilidad de conferencistas locales más que por la planeación concienzuda de lo que se requiere.

Al no contar con los saberes necesarios, a la escuela le es prácticamente imposible capacitar a los padres de familia. Es decir, si las educadoras y la directora no cuentan con los conocimientos y el material necesarios para identificar los puntos que se deben abordar en este tema, esta ausencia de elementos también se ve reflejada en el padre de familia, quien todavía ve al aparato de televisión como mero objeto de entretenimiento y no de análisis; cultura heredada al niño.

Los avances tecnológicos y convergentes que la televisión ha desarrollado, la colocan en la actualidad como un medio vigente en todos los segmentos de audiencia. En cuanto al consumo de televisión infantil, mediante este microestudio, los niños de 3 a 6 años demuestran que la televisión es su forma número uno de entretenimiento sobre los otros medios, ya que el tiempo que invierten en esta actividad que fluctúa entre las 3 y las 5 horas en promedio.

Analizando esta cifra, si pensamos en un niño con pocas herramientas (sociales, personales y académicas) para descifrar textos visuales, entonces la cifra de consumo del medio se convierte en potencial de ideas distorsionadas. Esto, como ya se mencionó previamente, hace que a la televisión todavía hoy en día se continúe culpando de ser colaboradora en la ausencia de valores en la actualidad.

Entonces, el pequeño llega hoy día al aula de preescolar con una amplia experiencia de consumo televisivo que la escuela debe aprovechar para “construir/reconstruir” una lógica de análisis actitudinal/valoral.

Una de las preguntas más directas de las educadoras hechas a la investigadora antes de implementar el modelo fue ¿de qué nos sirve trabajar valores y recepción crítica en el aula, si cuando el niño llega a su casa todo es contrario a lo que nosotros intentamos enseñarle? Este cuestionamiento inicial a la investigadora fue clave para identificar lo importante o insignificante de los resultados.

En torno a este cuestionamiento, la directriz del trabajo de investigación fue “se parte y se sustenta de la educadora y su trabajo en el aula; no se espera que el modelo dependa del padre de familia, más bien, se pretende que el niño en esta ocasión se lleve a su entorno lo aprendido. Es decir, que los padres o tutores empiecen a visualizar un niño que capaz de tener una actitud constructiva frente al televisor y que también es capaz de trasladar sus vivencias valorales a sus diversos ámbitos de convivencia. En este caso el niño sería el disparador del proceso en su propio ámbito, una especie de *vocecita* que no siempre estamos acostumbrados a escuchar”. Este resultado afortunadamente se pudo visualizar mediante las aportaciones de los padres de familia, quienes identificaron varios cambios significativos en los niños, los cuales se encontraban directamente relacionados con la metodología implementada por las educadoras.

En este mismo sentido, es de considerarse que el docente debe tomar una actitud propositiva en la que se siempre se puede influir sobre el entorno próximo (en este caso y de manera directa con sus alumnos y en su salón de clases), porque con este logro –aparentemente aislado-, que se da en ese espacio y con esos niños en particular, se abren nuevas oportunidades para entornos similares; que en este caso resultaron 7 entornos distintos con resultados muy equivalentes.

CONCLUSIÓN

Hacer el “balance” de la presente investigación significa profundizar en sus pormenores. En este sentido se debe iniciar comentando que hoy en día la investigación aplicada, en lo que respecta al ámbito de las instituciones educativas públicas, se torna un tanto difícil debido principalmente a dos motivos: 1) la desconfianza de los participantes ante los “beneficios” que se obtendrán del estudio, y 2) el hecho de sentirse vulnerables, sometiendo su quehacer a un análisis exhaustivo.

Vale la pena mencionar que para realizar esta investigación fue necesario valerse del apoyo de personas con gran trayectoria profesional que se encontraban ligadas a la vida personal de la investigadora y a su vez a la de las instituciones educativas públicas en el ámbito de preescolar. Lo anterior fue de mucha utilidad, ya que sin dicho apoyo no se habría logrado siquiera presentar el proyecto como tal.

Sin embargo, la travesía por enfrentar era una historia en muchos sentidos no prevista: Cuando el proyecto ya contaba con un jardín de niños para ser implementado, como supongo era de esperarse; la desconfianza y el sentimiento de vulnerabilidad seguían presentes en todo el personal.

Como en una serie de acontecimientos encadenados, a los inconvenientes anteriores, se sumaría otro más: la educación preescolar, carece desde hace algún tiempo de interés por parte de los investigadores nacionales del área y ello se puede constatar con los escasos textos de producción nacional que encontramos *¿es que este nivel educativo resulta poco importante o de nulo interés?* Tendría que partirse entonces de elementos metodológicos mínimos e ir creando en el trayecto los necesarios para el desarrollo.

Al iniciar este proyecto, se consideró –de acuerdo a lo marcaba la currícula oficial de la SEP-, que las educadoras contaban con una formación básica con respecto al abordaje de los valores en el aula, sin embargo, desde las primeras entrevistas se observó la necesidad de realizar un diagnóstico profundo sobre los conocimientos y las herramientas de enseñanza/aprendizaje utilizadas para corroborar que efectivamente contaran con ello.

El resultado de este primer diagnóstico, mostró una significativa inconsistencia entre los conocimientos y los procedimientos utilizados en el plantel educativo. Esto es de cierta manera era un resultado lógico, ya que en educación preescolar, no existen textos oficiales para los educadores y los educandos. Situación que da pie para que cada jardín de niños o incluso cada docente, seleccione el método a su libre albedrío y con ello se genera la existencia de una diversidad de prácticas educativas escasamente recomendables.

Las educadoras se manifestaron un tanto sorprendidas ante los resultados sobre la implementación de su currícula en valores, pero ese fue el primer momento en el que probablemente la investigadora comenzó a tener credibilidad y un poco de apoyo de su parte. Una vez realizado el diagnóstico, se identificó la necesidad de ofrecer capacitación sobre pedagogía moral y no solamente sobre recepción crítica, como se había previsto inicialmente. La noticia de la capacitación no fue muy bien recibida, pero era ya prácticamente un proyecto avalado por la dirección del plantel y habría que llevarlo a cabo: así es que con todo y los obstáculos actitudinales de las educadoras (inasistencias, retardos, y apatías), el programa de capacitación dio inicio.

Los grupos focales realizados con las educadoras al final del ciclo escolar y la investigación, darían datos relevantes sobre esta conducta y es que de acuerdo a sus declaraciones, el jardín de niños al cual pertenecen funge como una especie de “jardín piloto”, en el que se están probando permanentemente nuevos

programas y prácticamente cada ciclo escolar se realizan programas nuevos, en los cuales no visualizan pertinencia ni resultados.

Por otra parte, tenemos que los programas que la SEP asigna no conllevan el procedimiento debido es decir: una buena capacitación del personal, seguimiento y apoyo. Si bien se ofrecen algunos cursos, las educadoras y la misma directora comentan que el nivel de los expositores no es el adecuado y que la educadora que toma los cursos, es quien a su vez, debe fungir como capacitadora con sus compañeras - sin tener los conocimientos necesarios para ello-, y es en ese momento en el que la información se convierte prácticamente en una especie de “teléfono descompuesto”.

Como se menciona desde el apartado introductorio de este trabajo, la SEP, contempla en su Programa de Educación preescolar el abordaje de valores e incluso menciona cuáles específicamente son los que –de acuerdo a los organismos internacionales como la UNESCO, se deben desarrollar en el aula. Aunque lo que el presente estudio refleja, es que cada contexto requiere de evaluar cuáles son los valores específicos emergentes a desarrollar, ya que las realidades de nuestro país son distintas para cada sector, muestra de ello es la diversidad de escuelas: rurales, urbanas, privadas públicas, multigrado, especiales, indígenas, etc.

Con este punto de vista es se realizó el diagnóstico con las educadoras para identificar las conductas/antivalor más recurrentes en los pequeños y una vez obtenidos los resultados, se optó por desarrollar aquellos valores que los niños requerían con mayor urgencia de acuerdo a su comportamiento.

Una vez identificados los valores a promover (*Respeto, Justicia, Responsabilidad, Tolerancia, Solidaridad y Honestidad*), se establecieron los procedimientos:

- El abordaje metodológico de cada valor.

- La selección de textos visuales de apoyo para el desarrollo de los valores identificados.
- La metodología de abordaje para los textos visuales.
- La actividad artística (manualidades) complementaria a la actividad del texto visual.
- La autoevaluación actitudinal/valoral del niño@.
- La elaboración de la bitácora de observaciones por parte de la educadora para llevar un registro de los acontecimientos con respecto al método.

Otro punto que se dio por asentado por parte de la investigadora al inicio del proyecto, fue que las educadoras contaban con una diversidad de estrategias didácticas para enseñar a los niños lo que cada valor significaba, sin embargo hubo que apoyarlas para que lo hicieran correctamente. Algunas al exponer explicar se desviaban del tema, otras lo hacían con ejemplos sin cerrar el tópico, otras solamente les mostraban la imagen y les leían lo que decía la lámina, así es que se tuvo que enfatizar la importancia de la estrategia didáctica y diseñar una diversidad de ellas para que las conductas antivalor quedaran más claras para los pequeños.

Una gran ausencia -tampoco esperada- fue la de métodos para el análisis de textos visuales, si bien algunos autores como Guillermo Orozco, Martín Barbero, Mercedes Charles y Umberto Eco entre otros, profundizan elementos referenciales sobre “qué investigar” debe destacarse el hecho de no contar con procedimientos seriamente estructurados para ello, es decir “cómo investigar”.

En este sentido, las nuevas generaciones, desde el particular punto de vista de la investigadora, tenemos la tarea de generar más acciones que puedan utilizarse en la praxis y no sólo teorías, las cuales desafortunadamente se prestan a colocarse en un punto de “moda” hasta que aparece otro tema novedoso y tanto el primero como el segundo carecen de una implementación estructurada y sólida. Es así como hemos ido “renovándonos” en el vacío procedimental.

En cuanto al desarrollo de la metodología, cabe señalar que en este caso, cada día viernes, se estipuló una sesión con las educadoras para capacitarlas de acuerdo al texto visual que se abordaría durante la siguiente semana: incluía, el análisis del texto, la batería de preguntas y la manualidad. Estas sesiones resultaron de gran utilidad durante el desarrollo del modelo de intervención, ya que conforme avanzaba el tiempo, las educadoras aportaban e intercambiaban – entre sí y con la investigadora-, más elementos de valor que lograron enriquecer y favorecer en gran medida los resultados del modelo propuesto.

Por otra parte, en el transcurso de la lectura de textos visuales con los niños se hicieron cambios significativos en el procedimiento, se consideraron los siguientes puntos: 1) la edad de los pequeños, su capacidad de atención (15 a 20 minutos como máximo), 2) las temáticas emergentes como la de la salud (cuando hubo una epidemia de piojos por ejemplo y se tuvo que abordar el tópico), 3) la técnicas de pregunta-respuesta (mediante congelamiento de imagen), 4) la repetición del texto visual (como premio a las aportaciones y la conducta), etc.

En general se pueden observar las siguientes aportaciones en el ámbito de preescolar a través de este modelo de intervención pedagógica:

- La identificación de los valores emergentes en un contexto específico.
- La identificación de los vacíos curriculares en el Programa Nacional de Educación Preescolar (2004).
- La creación específica de una currícula formal de capacitación para educadoras en cuanto al Modelo de Intervención Pedagógica.
- La aceptación e interés de los niños durante todo el procedimiento; desde el abordaje en el aula, hasta la elaboración de la manualidad.
- La capacidad adquirida de los niños, para identificar conductas antivalor tanto en sí mismos como en sus compañeros y esforzarse en mejorar.
- La capacidad de los niños para identificar en diversos textos visuales las conductas antivalor y emitir un juicio razonado sobre ellas.

- El cambio de actitud en las educadoras y la directora con respecto a la capacitación y los resultados obtenidos: observables y medibles.
- La aceptación y el interés de los padres de familia por las nuevas estrategias para trabajar valores.

Lo anterior, convierte al modelo propuesto, en una herramienta que por sus características podría ser considerada para trabajarse principalmente en contextos similares, aunque no se descarta la posibilidad de que este mismo principio que rige la propuesta metodológica, pueda ser implementado en otros niveles educativos subsecuentes. Las variables en este caso serían por ejemplo: la duración del texto visual, la temática de abordaje y el nivel de discusión más profundo debe generar, lo anterior siempre en concordancia con los intereses y necesidades del contexto educativo.

A manera de reflexión personal, es de suma importancia mencionar que esta investigación aplicada, enfrentó la escasez de propuestas metodológicas y teóricas previas en su consulta, para lo cual se tuvo que “construir” recursos que no vienen contemplados aún en los textos especializados. Es decir abundan textos de “qué hacer”, pero no de “cómo hacerlo” en este sentido, los textos referentes a la recepción crítica, los valores y hasta los de metodología científica, se quedan en un escaso nivel primario en cuanto a la resolución de problemas prácticos. Lo cual significa que no existe un equilibrio de producción científica, ya que la gran mayoría de lo que se produce, está encaminado hacia la investigación básica, hecho que repercute directamente en la carencia de resoluciones a plazo mediado e inmediato que –por lo menos en esta área- son emergentes.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Ander Egg, E. (1996). Técnicas de investigación social. México: El Ateneo.

AIMC -Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación-. (2004). Audiencia Infantil/Juvenil de Medios en España. AIMC. [En línea], recuperado el 12 de julio de 2005. <http://download.aimc.es/aimc/09notas/ninos04.pdf>

Ang, Ien. (1991). Desperately seeking the audience. USA: Routledge.

Arroyo, Margarita. (1994). La calidad educativa en preescolar una perspectiva teórica y metodológica: los niños como centro del proceso educativo". México: SEP/UPN.

Ausubel, David. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.

Ausubel, David. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

Ausubel, David. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

Ayala Francisco, Campos Gerardo, Cantú Matilde, García Edgar... (s.f.). El desarrollo de habilidades, valores y actitudes propuestos en la Misión. México:ITESM.

Barberá Heredia Esther. (2005). Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1069114> [En línea], fecha de recuperación: 31 de agosto de 2009.**Bermudez Izaguirre Tomás.**

(2009). Honestidad en tiempos de crisis. [En Línea], recuperado el 21 de octubre de 2009.

Barbero, J. Martín. (1999). Los ejercicios del ver, la hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona:Gedisa.

Barrera Chavira, Edith. (2005). La educación preescolar en México. CEDIA; Cámara de Diputados. Boletín 7. [En línea]: www.diputados.gob.mx/.../PB7003%20Educacion%20preescolar%20en%20Mexico.pdf consultado el 14 de agosto de 2010.

Bauer, R.A. y Bauer A. (1960). America, Mass Society and Mass Media, Journal of Social Issues, vol. 10, núm. 3.

Berlo David. (2000). El proceso de la comunicación. México:El Ateneo.

Bermudez Izaguire Tomás. (2009). Honestidad en tiempos de crisis. [En Línea], recuperado el 21 de octubre de 2009. http://www.filosofia.com.mx/index.php?/perse/archivos/honestidad_en_tiempo_de_crisis/ . FILOSOFIA.

Biber, Bárbara. (1992). La educación preescolar y el desarrollo psicológico. Gernika: México.

Bixio Celilia. (2002). Aprendizaje significativo en la E.G.B – Conceptos, estrategias y propuestas didácticas-. Argentina: HomoSapiens Ediciones.

Bruhn Jensen, Klaus. (2010). Convergence: the three degrees of network, mass and interpersonal communication. Routledge: USA & Canada.

Buonanno, Milly. (1999). El drama televisivo, identidad y contenidos sociales. España:Gedisa.

Bustos Romero Olga. (s.f.). Televisión infantil y violencia: análisis desde un enfoque de género. México:UNAM. [En línea]: <http://www.uam.mx/cdi/2jornadas/2i24.html>, consultado el 27 de diciembre de 2010.

CAD Computación Aplicada al Desarrollo. (s.f.). Historia de You tube. [En línea]: http://www.cad.com.mx/historia_de_youtube.htm, consultado el 15 de diciembre de 2010.

Campos, Roy. (2005) ¿Educación en valores? Por ahora no. México: Revista Este país –Tendencias y opiniones-.

Cantillo José, Domínguez Ibáñez, Encinas Saturnino, Muñoz Amparo, Navarro Francisca y Salazar Ángel. (1995). Los dilemas morales –un método para la educación en valores-. Valencia: Nau Libres.

Carnaya, Mara. (2001). La tele y los niños. [En Línea]: www.oocities.com/vicm3.geo/etc2.htm, consultado el 26 de diciembre de 2010.

Casals Grané, Ester. (1999). Educación infantil y valores. España: Descleé de Brouwer.

Casals Ester y Travé Carmen.(s.f.) La educación en valores en las primeras edades. [En línea]: <http://www.oei.es/valores2/boletin9.htm>, Revista OEI, consultado el 11 de marzo de 2010.

Castro Ixchel. (2006). El modelo comunicativo. México:Trillas.

CDI-PNUD. (2002). Sistema de indicadores sobre la Población indígena de México. Publicado en: Serrano Carreto, Enrique. 2003. “¿Cuántos indígenas hablan lengua indígena?, en: México Indígena, nueva época, Vol. 2 No. 4 de mayo 2003. Instituto Nacional Indigenista, México.

Charles Mercedes y Orozco Guillermo. (2002). Educación para la recepción - Hacia una lectura crítica de los medios-. México:Trillas.

Cobo Paloma y Tello Romeo. (2008). Bullying en México. México: Ed. Quarzo.

Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Madrid: Alianza.

Crovi Delia y Garay Luz María. (2009). Comunicación-Educación. Hacia la construcción de un estado del arte. México: AMIC-Colección Alternativas.

Eco, Umberto. (1983). Cómo se hace una tesis. Barcelona: Gedisa.

Ferrés, Joan. (1994). Televisión y Educación. España: Paidós –Papeles de pedagogía-

Charles Mercedes y Orozco Guillermo. (2002). Educación para la Recepción – Hacia una lectura de los medios-. México:Trillas.

Damián Casas Luis. (2006). Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica. Chile: Arayan Editores.

Damon, William. (1990). The moral child –nurturing children’s natural moral growth-. United States of America: Free Press.

Damon, William. (2002). Bringing in a new era in Character Education. United States of America: Hoover Press.

DeVries Rheta & Zan S. Betty. (1994). Moral Classrooms, Moral Children –Crating a Constructivist Atmosphere in Early Education-. United States of America. Teachers College Press.

Díaz-Barriga Ángel. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. [En línea]:

<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>, Redie, Vol.8, Núm. 1. (Consultado el 11 de marzo de 2010).

Díaz-Barriga Frida y Hernández Gerardo. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México:McGrawHill.

Dominick, Joseph. (2001). La dinámica de la comunicación masiva. México: McGrawHill.

Eco, Umberto. (2004). Apocalípticos e Integrados. México: Lumen.

Edwards, Paula. (1986). De la Educación para la TV a la Recepción Activa, en "Educación para la Comunicación Televisiva", CENECA, Santiago Chile. pg. 82.

Escuela Normal de Sinaloa. (s.f.) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación preescolar. [En línea]; http://ens.edu.mx/ens/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=29, recuperado el 23 de septiembre de 2009.

Fernández, J. M.: Matriz de competencias del docente de educación básica.Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Ferres, Joan. (1999). Televisión y Educación. España:Paidós.

Figuroa Alcántara, Héctor. (2011). Fracasa la enseñanza de ética y civismo, acepta Lujambio. [En línea]; http://excelsior.com.mx/index.php?m=nota&id_nota=727232]. México:Excelsior.

Fuenzalida, Valerio. Ambitos y posibilidades en la Recepción Activa en "Educación para la Comunicación Televisiva".

Humanes, María Luisa. (s.f.). El encuadre mediático de la realidad social – un análisis de los contenidos mediáticos en televisión 1- España:Universidad de

Salamanca. [En línea: <http://www.ehu.es/zer/zer11web/mhluisa.htm>] consultado el 6 de noviembre de 2011.-

Fuenzalida Valerio y Herмосilla Ma. Elena. (1995). El televidente activo: manual para la recepción activa de TV. México: Redalyc. [En línea]: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31600112>, recuperado el 28 de enero de 2011.

Galván Lafarga Luz Elena. De la escuela de párvulos al preescolar -una historia por contar- CIESAS. (s.f.). [En línea]: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm, consultado el 10 de agosto de 2010.

García, María del Carmen. (2005). Televisión, violencia e infancia. España:Gedisa.

García González Enrique. (2006). Piaget –La formación de la inteligencia-. México:Trillas.

Gardner, Howard. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. España: Paidós Transiciones

Gardner Howard. (2004). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. España:Paidós.

Garza Cuellar Eduardo. (2000). Comunicación en los valores. México: Ediciones Coyoacán.

Garza Mercado, Ario. (1981). Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales. México: Colegio de México.

Garza Cuellar Eduardo. (2000). Comunicación en los valores. México: Ediciones Coyoacán.

Garza Treviño Juan Gerardo y Patiño González Susana M. (2000). Educación en valores. México:Trillas.

Gesell, Arnold. (2002). El niño de 5 y 6 años. México:Paidós.

Grass Pedrals, Juan. (2005). La educación de valores y virtudes en la escuela. México:Trillas.

Gutiérrez Ofelia Ángeles. (2003).-Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje. SES. México. Recuperado el 8 de julio de 2005: <http://ses.sep.gob.mx/site04/index.htm>

Hargreaves, Andy. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento – la educación en la era de la inventiva-.España: Octaedro.

Henriquez Ana (2008). Metodología de la investigación. [En línea]: *metodoinvestigacion.files.wordpress.com/.../7-abril-2008_investigacion-social-y-educacional.ppt* –. Consultado el 19 de julio de 2010.

Hernández Roberto, Fernández Carlos y Baptista Pilar. (2003). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.

Yacuzzi Henrique. Estudio de caso. (s.f.). www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos. (2002). Metodología de la Investigación. México: McGrawHill.

Herrera Juan José y Ballesteros Rosalinda. (2001). Reflexiones sobre la oferta y consumo de cine extranjero: Aproximaciones cualitativas al contenido y a la recepción del cine hecho en Estados Unidos por directores mexicanos y mexicoamericanos. México: Hyper-textos, recuperado el 27 de septiembre de 2005: <http://hiper-textos.mty.itesm.mx/num2vela.html>

Huerta Wong Juan Enrique y Cerna Cristerna Aida. (2002). Qué y cómo se ve televisión en México: oferta y consumo en tres áreas metropolitanas. CONEICC, Anuario IX:México.

IBOPE Media. (2010). Libro Medición de Audiencias de Televisión en México. [En Línea], consultado el 26 de noviembre de 2010 <https://www.ibopeagb.com.x>.

INEGI. (2005). Equipamiento de Tecnología de Información y comunicaciones en los Hogares, 2001, 2002 y 2004. Recuperado el 21 de agosto de 2005: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=tinf196&c=5585>.

INEGI. (2005). Salas cinematográficas y funciones y localidades vendidas por sala, 1991 a 2003. Recuperado el 27 de septiembre de 2005. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mcul11&c=3138>

Infoconsultores. (1998). El DVD -Orígen, Formatos, Títulos, Lectores y Mercados-. [En línea]: consultado el 14 de diciembre de 2010.

ITESM. (s.f.). El desarrollo de habilidades, valores y actitudes propuestos en la Misión. México:ITESM.

Jacks, Nilda. (s.f.). La identidad cultural como mediación simbólica. [En línea: www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/.../17-32.pdf]. Consultado el 9 de mayo de 2011. México: Universidad de Guadalajara Publicaciones CUCSH.

Kagan, J. (1984). The Nature of the Child. New York: Basic Books.

Kernelnet Informática. (s.f.). Origen y Curiosidades –Blu-Ray-. [En línea]: <http://www.kernelnet.com/origen-y-curiosidades/127-origen-y-curiosidades-blu-ray>, consultado el 14 de diciembre de 2010.

Kohlberg, Lawrence (1981). The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. United States of America. Harper & Row, Publishers.

Kun-Li. (2006). Un informe de seguimiento mundial vincula la atención en la primera infancia con el éxito en materia de educación. [En línea]; http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_36356.html, recuperado el 14 de septiembre de 2009.

LAMAC. (2010). El boom de la TV de paga en México. [En Línea]; <http://www.lamac.org/Espa%c3%b1ol/>, consultado el 26 de noviembre de 2010.

Lang G. y Lang K. (1981). Mass Communication and Public Opinion: Strategies of Research. New York: Basic Brooks.

Lerma, Trulín Ma. Luisa. Entrevista personalizada. Mayo de 2010.

Lipman, Matthew. (2003). Thinking in education. United Kingdom: University Press, Cambridge.

Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret & Oscanyan Frederick. (1980). Phylosophy in the classroom. United States of America: Temple University Press.

López Carlos. (2005). La jerarquía de necesidades de Abraham Maslow. Recuperado el 8 de noviembre de 2005: <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/18/jerarquia.htm>

Lotz D., Amanda. (2007). The television will be revolutionized. USA: New York University Press.

Lozano José Carlos. (1996). Teoría e investigación de la comunicación de masas. México: Alhambra Mexicana.

McQuail, Denis. (2001). Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas. Paidós Comunicación: México.

Martín-Barbero, J. y Rey Germán. (1999). Los ejercicios del ver –Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. España:Gedisa.

Martínez Miquel. (2001). La Educación en Valores en Iberoamérica -Educación y valores democráticos-. OEI. [En línea]: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4770>, consultado el 12 de marzo de 2010.

Martínez J. Yossune y Martínez Hernández Eligio (2004) “La educación preescolar hoy. Experiencias al trabajar con los niños”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Colaboraciones Libres, Volumen IV, número 113. México.

Miranda, Arroyo Juan Carlos. El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción. Universidad Pedagógica Nacional/Revista Iberoamericana de Educación OEI. [En línea]: http://www.rieoei.org/teo_edu6.htm, recuperado el 12 de marzo de 2011.

Mirelles, Ana Helena. (2005). Early Childhood Development <http://www.comminit.com/en/node/207625/303> [En Línea]: Consultado el 8 de noviembre de 2010.

Miró Ardévol, Josep. (1997). Valores para vivir 2 –La coherencia-. Madrid: Editorial CCS.

Moragas, Miquel. (1981). Teorías de la Comunicación. GG Mass Media.

Moreno Alejandro. (2005). La encrucijada de los valores. México: Revista Este País – tendencias y opiniones -.

Newman Barbara y Newman Philip. (2004). Desarrollo del niño. Limusa: México.

Oliveira, Ismar de. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Colombia. REdalyc. [En línea]: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105112060015>, consultado el 28 de enero de 2011.

Once Tv México. (2010). Once niños. [En línea]: <http://www.onceninos.tv/onceninos/home.php>, consultado el 30 de diciembre de 2010.

Orozco Guillermo. (1991). Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio. Universidad Iberoamericana. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales núm. 2. México.

Orozco Guillermo. (1998). Didáctica de los Medios de Comunicación: La recepción de la TV, desde la familia y la escuela. México: SEP.

Orozco, Guillermo. (2001). Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina. Cátedra UNESCO 2001. Recuperado el 13 de junio de 2006. http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/cat/3/down/orozco/orozco_travesias.pdf

Orozco Gómez Guillermo. (s.f). La investigación de la recepción televisiva en América Latina. México:Humánitas-Portal Temático en Humanidades. Recuperado el 10 de Julio de 2005: http://www.revele.com.ve/pdf/anuario_ininco/vol1-n11/pag69.pdf

Orozco Guillermo y González David. (2009). La Comunicación en México, una agenda de investigación -*Cuatro décadas de analizar la recepción de medios en México*-. México: AMIC, Colección Alternativas.

Piaget, Jean. (1973). Psicología de la inteligencia. Nicaragua: Editorial Psique.

Pecora, Norma. (2007). Children and Televisión – Fifty years of research-. United States of America: LEA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Posner, G. (2004). Análisis del currículo. México:McGrawHill.

Putnam, Hilary. (1981). Reason, Truth and History. Cambridge: University Press.

Quin, Robyn. (1994). México: Educación para los medios de Comunicación “Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación. La enseñanza de los temas de representación de estereotipos”. [En línea]: http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Robyn_Quin_1.html, consultado el 28 de enero de 2011.

RAE. Real Academia de la Lengua. Ed. 22. [En línea]: <http://www.rae.es/rae.html>, consultado el 8 de febrero de 2011.

Román Martiniano. (2005). Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. Chile: Arrayan Editores.

Romero Eduard. (1997). Valores para vivir. Madrid: Editorial CCS.

Sacristán, J. Gimeno. (2003). El alumno como invención. Morata: España

Sartori, Giovanni. (2001). Homo videns, la sociedad teledirigida. México:Taurus.

Secretaría de Educación Pública (1979). Programa de Educación Preescolar 1979. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Educación Pública. (1998). Didáctica de los medios de comunicación. México:SEP (Programa Nacional de Actualización Permanente).

Secretaría de Educación Pública (2001). Plan nacional de educación 2001-2006. México:SEP. Recuperado el 29 de septiembre de 2005: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de

Secretaría de Educación Pública. (2004).Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2004). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. SEP: México.

Secretaría de Educación Pública. (2005). Educación Básica –Educación cívica; enfoques-. México:SEP. Recuperado el 28 de septiembre de 2005: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_154_educacion_civica.

SEP/UPN. (1994). Metodología Didáctica y Práctica Docente en el Jardín de Niños. México. SEP: UPN

Sampieri Hernández Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. (2002). Metodología de la investigación. México:McGrawHill.

Sánchez, Ruiz Enrique. Hacia una cronología de la televisión mexicana. [En línea]: www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/.../pdf/.../235-262.pdf, consultado el 20 de diciembre de 2010.

Sartori, Giovanni. (2001). Homo videns –La sociedad teledirigida-. México:Taurus.

Senado de la República LIX Legislatura. (2005). La Televisión en México. [En línea]: www.senado.gob.mx/libreria/sp/libreria/historico/.../boletin_35.pdf, consultado el 18 de diciembre de 2010.

Schiller Pam y Bryant Tamera. (2001). Cómo enseñar valores a los niños. México: Pax México

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). La Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Puntos de Partida, Estrategia y Organización, México, (Documento de trabajo).

Tarrés, María Cristina. (s.f.). Educación en valores, un enfoque social desde la investigación científica. [En Línea]: [ww.rieoei.org/deloslectores/933Tarres.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/933Tarres.PDF). Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Consultado el 16 de marzo de 2010.

Televisa. (2010). Programas. [En línea]: <http://www.televisa.com/>, consultado el 30 de diciembre de 2010.

Toussaint, Florence. (2003). Programación televisiva y pluralidad cultural en el México de los años 90. AMIC:México.

Turiel, Elliot. (2002). The Culture of Morality –social development, context, and conflict-. United States of America: Cambridge University Press.

TV Azteca. (2010). Programas. [En línea]: <http://www.tvazteca.com/>, consultado el 30 de diciembre de 2010.

UDLAP –Universidad de las Américas Puebla-. (s.f.). La televisión Infantil en México. México:UDLAP.

Uhl, Siegfried. (1997). Los medios de educación moral y su eficacia. España: Herder.

UNESCO (2002). ¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo?

UNESCO. [En línea]: <http://www.waece.org/contenido/notasunesco.php>, recuperado el 26 de octubre de 2009.

UNESCO Y Living values. (2000). Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia. [En línea]; www.oei.es/valores2/UnescoEducacionenValores.pdf, recuperado el 24 de abril de 2010.

UNICEF (s.f.). Eduquemos por la paz: por tí, por mí, por el mundo. [En línea]: http://www.unicef.org/mexico/spanish/protection_6932.htm

UNICEF. Primera Infancia. [En línea]: http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40748.html, recuperado el 26 de octubre de 2009.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación. [En línea]: <http://www.upnculiacan.edu.mx/salima/default4.asp?tree=51>, recuperado el 23 de septiembre de 2009.

Uhl Siegfried. (1997). Los medios de educación moral y su eficacia. Barcelona: Herder

Uriel, Bronfenbrenner (1979). The ecology of human development –experiments by nature and design. United States of America: Harvard University Press.

Trilla Jaume. (1992). El profesor y los valores controvertidos. España:Paidós.

Valdés Guadalupe. (2002). Educación para la Recepción -Hacia una pedagogía de la comunicación audiovisual: experiencias en Francia y Suiza-. México: Trillas.

Van Zoonen, L. (1992). The Women´s Movement and the Media Constructing a Public Identity. European Journal of Communication: Vol. 7.

Vilches, Lorenzo. (2002). La lectura de la imagen –prensa, cine, televisión-. España:Paidós.

Woolfolk E. Anita. (2000). Psicología Educativa. México: Prentice Hall.



5. ANEXOS

5.1. INSTRUMENTOS DE MEDICION

5.1.1. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a educadoras.



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RECEPCIÓN CRÍTICA Y VALORES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR;

Investigadora titular: Doctorante Ixchel Castro Lerma

***Encuesta dirigida a Educadoras**

La población total de niñ@s en su grupo es de: _____

Su grupo es de: _____ grado, letra _____

La población total de niños en su grupo es de: _____

La población total de niñas en su grupo es de: _____

RECEPCIÓN CRÍTICA

Encierre en un círculo el inciso que corresponde a la respuesta(s) seleccionada(s).

1. Esta institución educativa cuenta con:

**Marcar una o más opciones.*

_____ Televisión

_____ Reproductor de DVD'S

_____ Reproductor de VHS

_____ Reproductor de Blu-Ray

_____ Acceso a televisión de paga

1ª. En esta institución educativa, se cuenta con (coloque sobre la línea el número que corresponde):

_____ Número de televisores.

_____ Número de reproductores de VHS.

_____ Número de reproductores de DVD.

_____ Número de reproductores de blu-ray

_____ Número de películas de entretenimiento para niños - en cualquiera de los formatos-.

_____ Número de series televisivas de entretenimiento para niños -en cualquiera de los formatos-

2. ¿En qué situaciones o contexto son utilizados?

**Marcar una o más opciones.*

a) como entretenimiento o pasatiempo.

b) como herramientas de apoyo de en el proceso de aprendizaje.

c) como objeto de estudio y análisis por sí mismos (es decir análisis de su contenido).

d) En ninguna situación de las anteriores.

3. ¿Conoce usted el término educación para la recepción o recepción crítica?

a) Sí b) No

4. ¿Existe en el programa actual de educación básica, algún procedimiento para implementar la denominada educación para la recepción?

a) Sí b) No

4a. Si la respuesta anterior es positiva de qué tipo de procedimiento estamos hablando:

a) Teórico b) práctico c) Ambos

4b. El sistema en el que se lleva a cabo es:

a) Escolarizado b) Tutorial b) Semipresencial d)
 otros _____

5. ¿Usted ha tomado cursos de capacitación para implementar la recepción crítica en el aula?

a) Sí b) No

5a. Si la respuesta anterior es afirmativa; ¿Quién ha impartido dichos cursos?

**Marcar una o más opciones.*

a) La SEP

b) Organismos o grupos de profesionales independientes

c) Docentes de la misma escuela

d) Otros: _____

6. Usted implementa la educación para la recepción en las aulas de esta escuela?

a) Sí b) No

6a. Si la respuesta anterior es afirmativa, los resultados obtenidos han sido:

a) altamente satisfactorios b) satisfactorios c)
 insatisfactorios

6b. ¿Qué método(s) se han implementado para medir los resultados obtenidos?

7. ¿Considera usted que la propuesta e implementación de la SEP con respecto a la recepción crítica en la educación básica preescolar es?

a) óptima b) adecuada c) regular d) inadecuada e) inexistente

f) irrelevante g) lo desconozco

VALORES MORALES

1ª. ¿En esta institución se promueven valores morales en los alumnos?

- a) Sí b) No

1b. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuáles son los valores morales que esta institución promueve?

2. ¿Existe en el programa actual de preescolar de la SEP, algún procedimiento específico de capacitación a docentes para implementar la educación en los valores?

- a) Sí b) No

2ª. Si la respuesta anterior es positiva de qué tipo de procedimiento estamos hablando:

- a) Teórico b) práctico c) Ambos

2b. El sistema en el que se lleva a cabo dicha capacitación es:

- a) Escolarizado b) Tutorial c) Semipresencial d) otros _____

3. ¿Considera usted que la propuesta procedimental de la SEP para incluir los valores en la educación preescolar es:

- a) Adecuada b) regular c) inadecuada d) irrelevante e) inexistente

4. Considera usted que la forma en que *su institución* promueve los valores es incluyente con los padres de familia (es decir, participan en ella los padres de familia con sus opiniones y conocimientos)?:

- a) Altamente b) Frecuentemente c) Ocasionalmente d) No lo es

5. Considera usted que los padres de familia –en su mayoría- se encuentran capacitados para implementar la formación de valores en sus hijos?

- a) Sí b) No

5a. ¿Esta institución capacita a los padres de familia en la formación de valores y/o actitudes?

- a) Permanentemente b) Ocasionalmente c) No lo hace

5b. Si la respuesta anterior es afirmativa; describa cuántas horas se invierten en ello durante el periodo escolar.

6. Si la respuesta 5ª es afirmativa, ¿quién ha impartido dichos cursos?

**Marca una o más opciones.*

- a) La SEP
- b) Organismos o grupos de profesionales independientes
- c) Docentes de la misma escuela o docentes del equipo de apoyo
- d) Grupo(s) religioso(s)
- e) otros: _____

7. ¿Usted ha tomado cursos de capacitación para implementar los valores en el aula?

- a) Sí
- b) No

8. ¿Quién ha impartido dichos cursos?

**Marca una o más opciones.*

- a) La SEP
- b) Organismos o grupos de profesionales independientes
- c) Mi programa de licenciatura (o carrera)
- d) Me he preparado de manera autodidacta.
- e) Otros (especifique): _____

9. Describa los resultados obtenidos por Usted en la implementación de valores en esta escuela.

- a) Adecuada
- b) regular
- c) inadecuada
- d) irrelevante
- e) No podría decirlo con certeza

9b. ¿Qué método(s) se han implementado para medir los resultados obtenidos?

5.1.2. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a la directora.



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RECEPCIÓN CRÍTICA Y VALORES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR;

Investigadora titular: Doctorante Ixchel Castro Lerma

*Encuesta dirigida a la directora del plantel

Población total del jardín de niños: _____

Total de niños: _____

Total de niñas: _____

Número de grupos de 2º grado: _____

Número de grupos de 3º grado: _____

Número de alumnos promedio por grupo: _____

Número total de educadoras: _____

Número total de auxiliares de educadora: _____

¿Cuenta con profesor(a) de música? _____

¿Cuenta con profesor(a) de educación física? _____

¿Cuenta con profesor(a) de educación especial? _____

El horario que tienen los niños en esta institución es de: _____

RECEPCIÓN CRÍTICA

Marque la respuesta(s) seleccionada(s).

1. Esta institución educativa cuenta con:

- _____ Televisión
- _____ Reproductor de DVD'S
- _____ Reproductor de VHS
- _____ Reproductor de Blu-ray
- _____ Acceso a televisión de paga

1ª. En esta institución educativa, se cuenta con (*coloque sobre la línea el número que corresponde*):

- * _____ Número de televisores.
- * _____ Número de reproductores de VHS.
- * _____ Número de reproductores de DVD.
- * _____ Número de reproductores de Blu-ray
- * _____ Número de películas de entretenimiento para niños - en cualquiera de los formatos-.
- * _____ Número de series televisivas de entretenimiento para niños -en cualquiera de los formatos-.

3. ¿En qué situaciones o contexto son utilizados?

**Marcar una o más opciones.*

- a) como entretenimiento o pasatiempo.
- b) como herramientas de apoyo de en el proceso de aprendizaje.
- c) como objeto de estudio y análisis por sí mismos (es decir análisis de su contenido).
- d) En ninguna situación de las anteriores.

4. ¿Conoce usted el término educación para la recepción o *recepción crítica*?

- a) Sí b) No

5. ¿Existe en el programa actual de primaria de la SEP, algún procedimiento para implementar la recepción crítica?

- a) Sí b) No c) No lo sé

6. Si la respuesta anterior es positiva de qué tipo de procedimiento estamos hablando:

- a) Teórico b) práctico c) Ambos

6ª. El sistema en el que se lleva a cabo es:

- a) Escolarizado b) Tutorial b) Semipresencial d) otros _____

7. ¿Los docentes de esta institución han tomado cursos de capacitación para implementar *la recepción crítica* en el aula?

- a) Sí b) No

7a. Si la respuesta anterior es afirmativa; ¿Qué porcentaje aproximado de la planta docente lo ha hecho? _____

7b. ¿Quién ha impartido dichos cursos?

**Marcar una o más opciones.*

- a) La SEP
 b) Organismos o grupos de profesionales independientes
 c) Docentes de la misma escuela
 d) Otros: _____

8. ¿Se implementa la recepción crítica en las aulas de esta institución?

- a) Sí b) No

7a. Si la respuesta anterior es afirmativa, con qué frecuencia:

- a) Prácticamente nula b) ocasionalmente b) frecuentemente

9. ¿Considera usted que la propuesta e implementación de la SEP con respecto a la recepción crítica en la educación preescolar es?

- a) óptima b) adecuada c) regular d) inadecuada e) irrelevante
 f) inexistente g) lo desconozco

10. ¿En caso de que su respuesta anterior no sea “f” o “g”, qué método(s) se han implementado para medir los resultados obtenidos?

VALORES MORALES

1. ¿Esta institución promueve el desarrollo de valores morales?

- a) Sí b) no

1ª. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuáles son los valores morales que esta institución promueve?

2. ¿Existe en el programa actual de preescolar de la SEP, capacitación a docentes para implementar la educación en valores?

- a) Sí b) No

2ª. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Qué porcentaje de la planta docente ha tomado dicha capacitación? _____

2b. De qué tipo de capacitación estamos hablando:

- a) Teórica b) práctica c) Ambas

2c. El sistema en el que se lleva a cabo dicha capacitación es:

- a) Escolarizado b) Tutorial b) Semipresencial d) otros _____

2d. ¿Quién ha impartido dichos cursos?

- a) La SEP
 b) Organismos o grupos de profesionales independientes
 c) Otros: _____

3. ¿Existen textos obligatorios marcados por la SEP para el desarrollo de valores en el aula?

- a) si b) no

3^a. Si la respuesta anterior es afirmativa, mencione el título, autor(es) y fecha de edición de este(os) texto(s):

3b. ¿Cuánto tiempo tiene su plantel utilizando este texto?

4. ¿Este jardín de niños cuenta con texto(s) independientes a los promovidos por la SEP para desarrollar valores en los alumnos?:

- a) si b) no

4^a. Si la respuesta anterior es afirmativa, mencione el título, autor(es) y fecha de edición de este(os) texto(s):

4b. ¿Cuánto tiempo tiene su plantel utilizando este texto?

5. ¿Quién selecciona los textos del área de valores para esta institución?

6. ¿Cuáles son los criterios utilizados para la selección de textos y métodos en el área de valores?

7. ¿De qué depende el *cambio de texto* en el área de valores en esta institución?

8. ¿Considera usted que la propuesta procedimental de la SEP para incluir los valores en la educación preescolar es:

- a) Adecuada b) regular c) inadecuada d) irrelevante e)
inexistente f) la desconozco

5.1.3. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a padres de familia.



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RECEPCIÓN CRÍTICA TELEVISIVA Y VALORES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR;

Investigadora titular: Doctorante Ixchel Castro Lerma

***Encuesta dirigida a padres de familia**

Grado escolar que cursa su hij@: _____

Género de su hij@: Masculino _____ Femenino _____

Edad de su hij@ _____

De acceso

Marque una X sobre la línea que corresponde a la respuesta(s) seleccionada(s).

1. Su hij@ habitualmente tiene acceso a los siguientes recursos mediáticos:

**Marcar una o más opciones.*

_____ Televisión

_____ DVD

_____ VHS

_____ Blu-ray

_____ Televisión de paga

_____ Computadora

_____ Video juegos (*X Box, Play Station, CD interactivos, por telefonía celular, PSP, Nintendo DS*)

_____ La "Internet"

2. Usted sabe utilizar los siguientes recursos mediáticos:

**Marcar una o más opciones.*

_____ Televisión

_____ DVD

_____ VHS

_____ Blu-ray

_____ Televisión de paga

_____ Computadora

_____ Video juegos (*X Box, Play Station, CD interactivos, por telefonía celular, PSP, Nintendo DS*)

_____ La "Internet"

De uso y acceso a la TV y el cine

1. Su hij@ ve la televisión:

**Marcar sólo una opción.*

_____ 1 día de la semana

_____ Dos días de la semana

_____ tres días de la semana

_____ Cuatro días de la semana

_____ Cinco días de la semana

_____ Seis días de la semana

_____ Todos los días

_____ Ningún día de la semana

2. Cuando su hij@ ve televisión, lo hace durante cuántas horas:

_____ horas al día aproximadamente –de lunes a viernes-

_____ horas en total el fin de semana aproximadamente –de sábado a domingo-

3. La programación televisiva preferente de su hij@ son:

**Marcar máximo 3 opciones.*

_____ películas

_____ programas infantiles (Hi5, Bindy, Lizzy McGuire, Sid el niño científico, etc)

_____ caricaturas (Dibujos animados como Dora la exploradora, Los padrinos mágicos, Ben 10, etc)

_____ documentales

_____ series televisivas en inglés o español (La familia Peluche, Smallville, etc)

_____ telenovelas

_____ otros

4. En su casa hay:

**Marcar en este caso solo una opción.*

_____ 1 televisor

_____ 2 televisores

_____ 3 televisores

_____ 4 o más televisores

5. Su hij@ tiene acceso a la televisión en casa desde:

**Marcar una o más opciones.*

_____ la sala

- _____ la cocina
- _____ el comedor
- _____ su propia recámara
- _____ la recámara de sus papás
- _____ la sala de TV o cuarto de juegos
- _____ el estudio
- _____ los pasillos

Otros (especifique): _____

6. Su hij@ en promedio ve películas (en formatos VHS, DVD, Blu-ray):

**Marcar en este caso solo una opción.*

- _____ 1 día de la semana
- _____ dos días de la semana
- _____ tres días de la semana
- _____ cuatro días de la semana
- _____ cinco días de la semana
- _____ seis días de la semana
- _____ todos los días
- _____ ningún día de la semana

7. Cuando su hij@ ve películas, lo hace durante:

- _____ horas al día aproximadamente –de lunes a viernes-
- _____ horas en total el fin de semana aproximadamente –de sábado a domingo-

8. Su hij@ tiene acceso a reproductores VHS, DVD o Blu-ray desde:

**Marcar una o más opciones.*

_____ su casa

_____ el coche

_____ la escuela(s)

Otros (especifique): _____

9. Su hij@, en promedio acostumbra a ver –en formatos DVD, VHS o Blu-ray-, las películas que más le gustan:

**Marcar en este caso solo una opción.*

_____ 1 sola vez

_____ dos veces

_____ tres veces

_____ 4 o más veces

10. Los reproductores de VHS , DVD o Blu-ray que su hij@ utiliza se encuentran en qué parte de su casa:

**Marcar una o más opciones.*

_____ la sala

_____ la cocina

_____ el comedor

_____ su propia recámara

_____ la recámara de sus papás

_____ en la sala de TV o cuarto de juegos

_____ en el estudio

_____ en un pasillo

Otros (especifique): _____

11. Las películas que su hij@ ve son:

Colocar los números del 1 al 5, otorgándole al 1 la opción más utilizada y al 5 la menos utilizada

- _____propias
 _____rentadas
 _____prestadas
 _____a través de la televisión
 _____a través del cine

12. Su hij@ ve la programación televisiva y cinematográfica:

**Marcar en este caso solo una opción.*

- a) habitualmente acompañado de un adulto
- b) habitualmente solo
- c) en ocasiones solo y en ocasiones acompañado de un adulto.

13. Cuando Usted ve la TV o asiste al cine con su hij@:

**Marcar en este caso solo una opción.*

- a) normalmente comenta con él sobre el programa o película
- b) ocasionalmente comenta con él sobre el programa o película
- c) no acostumbra a hacer comentarios sobre los programas o películas

14. Si usted es de las personas que acostumbra a comentar la programación televisiva y cinematográfica con su hij@, los comentarios por lo general están relacionados con:

**Marcar una o más opciones.*

- a) el hecho de saber si le gustó o no el programa o filme
- b) la conducta general de los personajes
- c) las partes más cómicas o más impactantes del filme
- d) otros: _____

15. Mencione los 2 canales televisivos que preferentemente ve su hij@.

1º Nivel de preferencia: _____

2º Nivel de preferencia: _____

3º Nivel de preferencia: _____

16. Mencione los programas televisivos que preferentemente ve su hij@:

Nivel de preferencia 1º _____

Nivel de preferencia 2º _____

Nivel de preferencia 3º _____

17. Mencione las películas que más ve su hij@.

a) _____

b) _____

c) _____

18. En la escuela de su hij@ transmiten películas o programas televisivos infantiles?

a) Sí b) No c) No estoy enterado(a)

19. ¿Si la respuesta anterior es positiva, cuál es la finalidad?

a) entretenimiento, pasatiempo.

b) complementar el conocimiento de algún tema

c) Analizar el contenido de la película o programa en sí

d) No lo sé

20. La escuela ha brindado a usted asesoría o cursos sobre cómo apoyar a los niños a ser receptores críticos frente al contenido televisivo y cinematográfico?

a) Sí b) No

21. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, esta asesoría, usted la considera como:

b) Adecuada c) regular d) inadecuada e) irrelevante

22. ¿Usted considera el hecho de recibir capacitación sobre la recepción crítica infantil en cuanto al contenido televisivo y cinematográfico?

a) Importante b) poco importante c) irrelevante d) no sabría decirlo

De uso y acceso a video juegos

1. Su hij@ en promedio utiliza video-juegos (“X Box”, “Play Station”, Nintendo, CD en computadora, por telefonía celular, etc.):

**Marcar en este caso solo una opción.*

_____ 1 día de la semana

_____ Dos días de la semana

_____ tres días de la semana

_____ Cuatro días de la semana

_____ Cinco días de la semana

_____ Seis días de la semana

_____ Todos los días

_____ Ningún día de la semana

2. Cuando su hij@ utiliza video-juegos, lo hace durante:

_____ horas al día aproximadamente –de lunes a viernes-

_____ horas en total el fin de semana aproximadamente –de sábado a domingo-

3. Los video juegos que más utiliza su hij@ son en el formato:

**Marcar como máximo tres opciones*

_____ Play Station

_____ X Box

_____ Wii

- _____ Nintendo DS
- _____ PSP
- _____ juegos de teléfono celular
- _____ video juegos de la internet
- _____ CD interactivos para PC

4. Los video/juegos a los que tiene acceso su hij@ desde su casa son:

**Marcar una o más opciones.*

- _____ Play Station
- _____ X Box
- _____ Wii
- _____ Nintendo DS
- _____ PSP
- _____ juegos de teléfono celular
- _____ video juegos de la internet
- _____ CD interactivos para PC

5. Los video juegos a los que su hij@ tiene acceso en casa, se encuentran en:

**Marcar una o más opciones.*

- _____ la sala
- _____ la cocina
- _____ el comedor
- _____ su propia recámara
- _____ la recámara de sus papás
- _____ en la sala de TV o cuarto de juegos

_____ en el estudio

_____ en un pasillo

Otros (especifique): _____

De acceso y uso a la computadora

1. Su hij@ tiene acceso a la computadora desde:

**Marcar una o más opciones.*

_____ Su casa

_____ los "ciber "

_____ la Casa de los vecinos

_____ la escuela(s)

_____ la casa de parientes

Otros (especifique): _____

2. Si su hij@ tiene acceso a la computadora desde su casa, ¿en qué parte de la casa se encuentra ubicado este aparato?:

**Marcar una o más opciones.*

_____ la sala

_____ la cocina

_____ el comedor

_____ su propia recámara

_____ la recámara de sus papás

_____ en la sala de TV o cuarto de juegos

_____ en el estudio

_____ en un pasillo

Otros (especifique): _____

3. En su casa hay:

**Marcar en este caso solo una opción.*

_____ 0 computadoras

_____ 1 computadora

_____ 2 computadoras

_____ 3 computadoras

_____ 4 o más computadoras

4. Cuando su hij@ accesa a la computadora, lo hace durante:

_____ horas al día aproximadamente –de lunes a viernes-

_____ horas en total el fin de semana aproximadamente –de sábado a domingo-

5. Cuando su hij@ accesa a la computadora, la mayor parte del tiempo lo hace para:

**Marcar máximo 2 opciones.*

_____ utilizarla como televisión

_____ Utilizarla como reproductor de VHS, DVD o Blu Ray

_____ Jugar con videojuegos en la internet

_____ Jugar con CD interactivos

_____ Utilizarla como herramienta de consulta académica

Otros (especifique) _____

6. Su hij@ entra a la “Internet”:

**Marcar en este caso solo una opción.*

a) 1 día de la semana

b) Dos días de la semana

c) tres días de la semana

- d) Cuatro días de la semana
- e) Cinco días de la semana
- f) Seis días de la semana
- g) Todos los días
- h) Ningún día de la semana

7. Cuando su hij@ entra a la “Internet”, lo hace durante:

_____ horas al día aproximadamente –de lunes a viernes-

_____ horas en total el fin de semana aproximadamente –de sábado a domingo-

De valores

1. ¿La escuela en la que estudia su hij@ promueve valores morales?

- a) Sí
- b) No

2. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuáles son los valores morales que la institución promueve?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. ¿Usted se reconoce capacitado para implementar valores morales?

- a) Sí
- b) No

4. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Quién le ha capacitado?

**Marcar 1 o más opciones*

- a) La SEP
- b) Organismos o grupos de profesionales independientes
- c) Docentes de la misma escuela a la que asiste su hij@
- d) Grupo(s) religioso(s)

- e) Literatura (de manera autodidacta)
- f) Sus padres
- g) Otros (especifique) : _____

5. ¿Considera usted que la forma en que este Jardín de Niños promueve los valores morales es incluyente (es decir, se incluye en ella a los padres de familia):

- a) Altamente
- b) Frecuentemente
- c) Ocasionalmente
- d) No lo es

6. Esta institución educativa de su hij@, lo ha capacitado a usted en la formación de valores morales.

- a) Sí
- b) No

7. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿cuántas horas anuales de capacitación le ofrece este este jardín de niños para los padres de familia?

_____ horas anuales

8. Promover la educación en valores morales a través de la escuela, usted lo considera:

- a) importante
- b) poco importante
- c) irrelevante

9. La implementación de valores morales en esta escuela, usted la evalúa como:

- a) óptima
- b) adecuada
- c) regular

5.1.4. Entrevista de evaluación del proyecto con educadoras y directora.



ENTREVISTA FINAL (DE EVALUACIÓN) CON EDUCADORAS Y DIRECTORA

Programa 2008/2009:

1. Nombre, grupo y jardín de niños en el que labora.
2. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009?; ¿puede describir la metodología utilizada?
3. ¿Quién seleccionó el programa, es un programa de valores oficial de la SEP?
4. ¿Recibió capacitación para implementar el programa de valores 2008/2009?
5. ¿Cómo evaluaría el programa de valores 2008/2009?
6. ¿Cuáles son las partes que considera rescatables del programa 2008/2009?
7. ¿Cuáles son las partes que usted no implementaría de nuevo de este programa?

Programa 2009/2010 (el modelo propuesto de implementado por la investigadora):

1. ¿Al inicio del proyecto hubo una especie de diagnóstico en el área de valores y de medios, usted considera que era necesario hacerlo?, ¿para qué sirvió?
2. ¿Usted recibió capacitación para implementar este modelo?, ¿con qué regularidad y puntualidad asistió usted a la capacitación?
3. ¿Esta capacitación usted considera que fue necesaria?
4. ¿En qué consiste la metodología del programa de valores 2009/2010?, explique a detalle.
5. ¿Cuáles fueron los mayores retos para implementar este programa de valores?
6. En comparación con otros programas de valores, incluyendo el del ciclo 2008/2009, cómo evalúa usted este programa?
7. La metodología de este programa 2009/2010, está dividido en varios segmentos;

- *el abordaje de las conductas con el apoyo de láminas en la pared,*
- *el registro conductual que realiza la educadora,*
- *la autoevaluación que realiza el niño,*
- *el ingreso al aula multimedia a observar un texto visual ,*
- *la sesión de preguntas referentes al texto visual*
- *la tarea o actividad referente al texto visual.*

Usted cree que algunos de esos segmentos podrían eliminarse, o considera que todos son necesarios dentro de la metodología del desarrollo de valores.

8. En cuanto al nivel de análisis de los textos visuales, sus niños han mostrado un avance?...explique a detalle.
9. ¿En cuanto al nivel de participación durante la sesión de preguntas sus niños han mostrado avance?...explique a detalle.
10. La actitud de los niños para realizar las actividades y tareas referentes a los textos visuales cómo la evaluaría, en comparación con otras actividades y tareas de diario.
11. ¿En cuanto a la conducta, sus niños han mostrado un avance?...explique a detalle.
12. ¿En cuanto a su grupo y en términos generales, usted cree que la metodología implementada en valores 209/2010 funcionó? ¿por qué lo considera así?
13. Sabemos que la metodologías a nivel nacional y estatal cambian permanentemente por diversos motivos, ¿de acuerdo a su a su experiencia, qué le pediría como mínimo a un nuevo programa de valores que le pidieran trabajar?

5.1.5. Cuaderno de notas, derivado de la observación participante y no participante; periodo de implementación agosto 2009/mayo 2010.

CUADERNO DE NOTAS

-Registro diario de acontecimientos desde agosto 24, hasta mayo 20 de 2010-



AGOSTO 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
	•
	•
	•
	•
	•

5.1.6. Grupo focal con papás.

GRUPO FOCAL PAPÁS

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE VALORES Y RECEPCIÓN CRÍTICA

-Aportaciones después de la clase muestra al final del programa -



Grupo: _____

Educadora: _____

EVALUADOR (Mamá o Papá)	APORTACIONES LIBRES <u>Eje para la aportación:</u> Papás, nos gustaría que nos compartieran sus opiniones y experiencias sobre el programa de valores y la recepción crítica.
Mamá 1.	
Mamá 2.	
Papá 1.	
Papá 2.	

5.1.7. Sesiones de trabajo con preescolares: recepción crítica de textos visuales cinematográficos y series televisivas infantiles

Batería de preguntas aplicada por la educadora en sesión de trabajo

Total de Sesiones: 10



SESIÓN 1**ESTÁ ABSOLUTA Y COMPLETAMENTE NO DESORDENADO**

DVD: "CONOCIENDO"

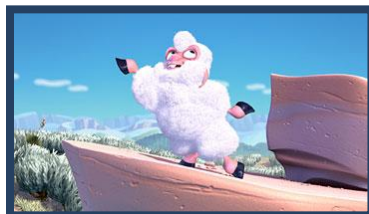
Serie televisiva: Charlie & Lola, BBC/Discovery Kids

Valores: Responsabilidad, Solidaridad.

1. Qué pasaba con el cuarto de Charlie y Lola; ¿estaba limpio o desordenado?
2. ¿Por qué Charlie no podía leer sus libros en la cama?
3. ¿Cómo crees que se sentía Charlie de que el cuarto estuviera desordenado; ¿se sentía contento o molesto?
4. ¿Qué quería Charlie que hiciera Lola?
5. ¿Por qué crees que Lola no quería guardar sus cosas? Le daba flojera, o quería seguir jugando?
6. ¿Cómo crees que se sintió Lola cuando Charlie sacó su cama del cuarto; ¿triste o contenta?
7. ¿Qué tuvo que hacer Lola para que Charlie regresara al cuarto?
8. Cuando no ordenas ni guardas las cosas en su lugar:
 - ¿Encuentras las cosas fácilmente?
 - ¿Tienes suficiente espacio para leer, para ver la tele, para jugar, para trabajar, para caminar?
 - ¿Alguien puede lastimarse con cosas tiradas o fuera de su lugar?
9. ¿Es importante ordenar y guardar las cosas en su lugar? ¿por qué?

SESIÓN 2

BOUNDÍN



Cortos Pixar

Valores: Respeto, Tolerancia, Solidaridad

Versión para 3º grado:

1. ¿Qué le gustaba hacer al corderito?
2. ¿Cómo se sentía el corderito bailando?
3. ¿Qué le pasó al corderito con su lana?
4. ¿Cómo se sintió cuando se la quitaron?
5. ¿Por qué se sintió triste?
6. ¿Sus amigos que hicieron cuando él se quedó pelón?
7. ¿Cómo te sientes cuando alguien se burla de ti?
8. ¿Tú crees que burlarse de los demás está bien? ¿por qué?
9. ¿Quién le ayudó al corderito a sentirse mejor?
10. ¿Tú crees que ayudar a las personas a que se sientan mejor está bien?

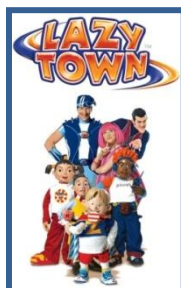
Versión para 2º grado:

1. Al corderito le gustaba cantar. (sí o no)
2. El corderito se sentía muy feliz cuando bailaba. (sí o no)
3. El corderito se sintió feliz de que le quitaran su lana (Sí o no)
4. Los amigos del corderito se burlaron de él (sí o no)
5. El corderito se sintió feliz de que sus amigos se burlaran de él.
6. ¿Cómo te sientes cuando alguien se burla de ti, ¿bien o mal?
7. ¿Burlarse de los demás está bien o está mal?

- *Si la educadora lo cree conveniente, puede mezclar las técnicas, esto dependerá de las características del grupo.*

SESIÓN 3

LAZY TOWN



Bienvenidos a LazyTown

Capítulo: Exploradores perezosos.

Valores: Responsabilidad, respeto, honestidad.

1. ¿A dónde planeaban ir los niños de *Lazytown*, a la playa a nadar o de excursión como los exploradores?
2. Cuando los niños necesitaban un líder, ¿quién apareció para ser su líder?
3. ¿*Robbie Rotten* conocía las reglas para ser un buen guía explorador?
4. ¿*Robbie Rotten* les enseñaba a los niños a ser exploradores perezosos?
5. ¿Qué significa ser perezoso?
6. ¿A *Stephanie* le gustaba ser una exploradora perezosa?
7. ¿*Stephanie* se quedó con los exploradores perezosos o se fue?
8. ¿Por qué los niños preferían ser exploradores perezosos; porque querían trabajar para su campamento, o porque les daba flojera?
9. ¿Qué les pasó a los exploradores perezosos con su campamento, se les destruyó fácilmente o no?
10. ¿Por qué se les destruyó fácilmente, porque estaba bien construido o construido con flojera?
11. ¿Qué pasa cuando haces las cosas con flojera;
 - a) ¿te salen muy bien?
 - b) ¿A veces las tienes que hacer de nuevo?
12. ¿Es importante hacer siempre las cosas lo mejor que puedas?
13. ¿Vamos a tratar de hacer las cosas lo mejor que podamos de ahora en adelante?

SESIÓN 4

MADELINE EN VERSALLES



Valor: Respeto, solidaridad, tolerancia, justicia, honestidad.

1. ¿Qué le gustaba comer a Pepito?
2. ¿Qué les ofreció de comer Pepito a las niñas?
3. ¿ *Sor Clavel* les dice a las niñas que pueden comer en el tren chocolates o no?
4. ¿Las niñas le hicieron caso a *Sor Clavel*?
5. ¿Por qué crees que no se deben comer dulces y golosinas antes de comer?
6. ¿A Pepito le gustaba obedecer las reglas?
7. ¿Pepito obedeció la regla de no tocar el clavicordio?
8. ¿De qué manchó Pepito el clavicordio?
9. ¿A quién le echaron la culpa de lo que hizo Pepito?
10. ¿Pepito dijo la verdad cuando le preguntaron quién era culpable?
11. ¿Al final Pepito se sentía bien o mal de mentir?
12. ¿Qué tuvo que hacer Pepito en el museo como castigo?
13. ¿Crees que mentir como lo hizo Pepito está bien?
14. ¿Qué reglas existen en el salón?
15. ¿Es importante cumplirlas? ¿por qué?

SESIÓN 5

PINKY DINKY DOO



Capítulo: “Tyler no quiere bañarse”

Valores: responsabilidad, solidaridad

1. ¿Cuándo *Tyler* jugaba con su amiga se ensució mucho o poquito?
2. ¿Después de ensuciarse tanto, *Tyler* quería bañarse?
3. Qué le cayó a *Tyler* en la cabeza ¿una castaña o una manzana?
4. Qué le pasó a *Tyler* en la cabeza por no bañarse?
5. Eso de que nos salga un árbol en la cabeza ¿de verdad nos puede pasar o sólo pasó en el cuento de *Pinky*.
6. ¿Cómo le decían a *Tyler* después de que le salió el árbol en la cabeza?
7. ¿Qué le salió a *Tyler* en los pies?
8. ¿Cómo eran los zapatos que *Tyler* podía usar grandes o de su tamaño?
9. ¿La gente se asustaba al ver a *Tyler* en la calle todo sucio y con un árbol en la cabeza?
10. ¿Cómo se sentía *Tyler* de que lo llamaran “*Chico Arbusto*”?
11. ¿Por qué al final *Tyler* prefirió bañarse?
12. Cuando NO nos bañamos qué nos puede pasar –contesten sí o no-:
 - a) ¿nos podemos enfermar del estómago?
 - b) ¿nos podemos enfermar de nuestra piel?
 - c) ¿cualquier parte de nuestro cuerpo se puede enfermar?
 - d) ¿Los animalitos como los piojos se quedan a vivir felices en nuestra cabeza?
13. ¿Es importante bañarnos, traer ropa y zapatos limpios y peinarnos?
14. ¿Vamos a bañarnos en casa con gusto y sin renegar?
15. ¿Vamos a recordar a mamá y a papá que debemos bañarnos todos los días para estar sanos?

SESIÓN 6

LAS AVENTURAS DE MISS SPYDER



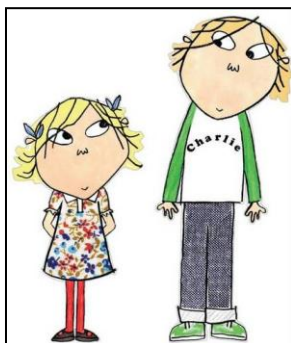
Vol. 2. “Algo huele mal en Sunny Patch”

Valores: justicia, responsabilidad, honestidad

1. ¿Qué pasaba con los árboles en *Sunny Patch*?
2. ¿A quién culpó *Aracnidus*?
3. ¿Rubí era culpable?
4. ¿Los demás insectos le creyeron a *Aracnidus* cuando culpó a *Rubí*?
5. ¿Cómo se sintió *Rubí* de que los demás insectos pensarán que era culpable?
6. ¿Qué hicieron los amigos de *Rubí* para probar que ella no era culpable?
7. ¿Quién se comió la corteza de los árboles?
8. *Aracnidus* dijo la verdad cuando culpó a *Rubí*?
9. ¿Mentir como *Aracnidus* está bien?
10. ¿Hablar mal de los demás como lo hizo *Aracnidus* está bien o mal?
11. ¿Al final *Aracnidus* le pidió disculpas a *Rubí*?
12. ¿Cuándo alguien nos habla mal de una persona, qué le podemos decir para que no lo haga?
13. ¿Cuándo alguien miente puede hacer que alguien se sienta mal o causarle problemas?

SESIÓN 7

SI LO SOY, NO LO ERES



DVD: "CONOCIENDO"

Serie televisiva: Charlie & Lola, BBC/Discovery Kids

Valor: Tolerancia, respeto, solidaridad

1. ¿Qué pasa esta vez con Charlie y Lola?, ¿Por qué los castigaron?
2. ¿Por qué discuten Charlie y Lola?
3. ¿Qué significa discutir?
4. ¿Qué castigo les ponen sus papás a Charlie y Lola?
5. ¿Para qué crees que sentaron a Charlie y Lola en las sillas "calmadoras"?
6. ¿Charlie y Lola discuten cuando están enojados o cuando están contentos?
7. Cuando Charlie y Lola discuten, ¿se dicen palabras agradables o desagradables?
8. ¿Cuándo discutes con alguien te sientes o mal?
9. ¿Es bueno discutir? ¿Por qué?
10. ¿Si alguien quiere discutir o pelear contigo tú que debes hacer; ¿Discutir o pelear también?

SESIÓN 8

EL HOMBRE ORQUESTA



Valor: solidaridad, Justicia.

Cortos Pixar

¿Quién me puede decir qué pasó?

1. ¿Qué quería primero hacer la niña con su moneda, dársela al hombre orquesta o tirarla a la fuente?
2. ¿Qué sucede cuando la niña iba a echar su moneda a la fuente?
3. ¿La niña le pensaba dar la moneda al hombre orquesta que apareció primero? ¿por qué no se la dio?
4. ¿Por qué crees que se empiezan a competir los músicos?, ¿qué querían?
5. ¿Cómo crees que se sintió la niña cuando los músicos empiezan a pelear por su moneda?
6. ¿Cuándo la niña se asustó, qué le pasó a su moneda?
7. ¿cómo se siente la niña después de que su moneda se cae por la alcantarilla?
8. ¿Cómo crees se sienten los dos hombres orquesta después de que la moneda se cayó por la alcantarilla?
9. ¿Qué les pidió la niña a los hombres orquesta después de que se le cayó su moneda?
10. ¿Qué le dan los Hombres Orquesta a la niña?
11. ¿Te parece que estuvo bien que los Hombres Orquesta le hayan regalado un violín a la niña? ¿por qué?
12. ¿Qué hace la niña con el violín que le dan?
13. ¿Qué le regalan a la niña cuando toca el violín?
14. ¿Qué hace la niña cuando le regalan las monedas?
15. ¿Por qué crees que la niña no compartió las monedas con los hombres orquesta?
16. ¿Crees que la niña hizo lo correcto al no compartir sus monedas?
17. ¿Cómo te sientes después de compartir lo que tienes con alguien que lo necesita?
18. ¿Cómo te sientes si no lo haces?
19. ¿Si fueras la niña, habrías compartido tus monedas? ¿por qué?

SESIÓN 9

EL CHAVO



Capítulo: “Los Globos”

Valores a promover: *solidaridad, tolerancia, respeto*

1. ¿Con qué estaba jugando el Chavo? ¿cómo era el avión del Chavo?
2. ¿Qué le dijo Ñoño al Chavo?
3. ¿Qué le contestó el Chavo a Ñoño?
4. ¿Por qué el Chavo se enojó con Ñoño?
5. ¿Después de que el Chavo se enojó, qué le hizo al globo de Ñoño?
6. ¿Por qué creen que el Chavo se sintió triste cuando vio el avión de Kiko?
7. Kiko se burló del Chavo, por su avión; ¿eso está bien?
8. El Chavo se puso a jugar con la pelota roja de Kiko y Kiko la quitó y se burló otra vez del Chavo ¿Cómo se sintió el Chavo?
9. Después de que Kiko se burla del chavo, ¿qué hizo el Chavo con el avión de Kiko?, ¿por qué crees que lo hizo?
10. ¿Kiko sabe compartir?
11. Cuando Kiko le dice a su mamá que le rompieron el avión en pedacitos, ¿qué hizo su mamá?
12. ¿Por qué Doña Florinda le pegó a Don Ramón? ¿Está bien pegarle cachetadas a la gente?
13. Cuando Kiko le dijo a Don Ramón “chusma, chusma”, lo trató con respeto?
14. ¿Cómo se sintió Don Ramón después de la cachetada?
15. ¿Don Ramón, estaba dispuesto a compartir un globo con el Chavo, pero que pasó?
16. Lo que hicieron Ñoño y Kiko con el Chavo de burlarse de él y no compartir, está bien? ¿por qué?
17. ***Para cada personaje también se puede preguntar cuáles fueron las conductas antivalor que tuvieron.

SESIÓN 10

“ FOR THE BIRDS”



DVD: Cortos Pixar

Valores: respeto, solidaridad, tolerancia

1. Se transmite dos veces el corto, la primera se hace de manera ininterrumpida y la segunda se “congelan” las siguientes escenas (en c/u se cuestiona al niño qué sucedió en ese momento y se profundiza en la respuesta):
 - Cuando los pajaritos llegan al alambre y empiezan a pelear unos con otros.
 - Cuando llega el pájaro grande y los pajaritos se burlan de él.
 - Cuando el pájaro grande saluda a los pajaritos y ellos no contestan el saludo y se mueven hacia el lado opuesto del alambre.
 - Cuando el ave se coloca en medio de todos los pajaritos.
 - Cuando los pajaritos picotean al pájaro grande.
 - Cuando unos pajaritos incitan a los otros mediante su forma de piar, que continúen picoteando al pájaro grande.
 - Cuando el pájaro grande está a punto de caer, prendido sólo de una de sus garras.
 - Cuando los pajaritos caen desnudos y el pájaro grande le da a uno una pluma para que se tape.

5.1.8. Entrevista personalizada con educadoras y directora, sobre el programa de valores 2008/2009.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA:

GRUPO:

Programa 2008/2009:

1. Nombre, grupo y jardín de niños en el que labora.
2. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009?; ¿puede describir la metodología utilizada?
3. ¿Quién seleccionó el programa, es un programa de valores oficial de la SEP?
4. ¿Recibió capacitación para implementar el programa de valores 2008/2009?
5. ¿Cómo evaluaría el programa de valores 2008/2009?
6. ¿Cuáles son las partes que considera rescatables del programa 2008/2009?
7. ¿Cuáles son las partes que usted no implementaría de nuevo de este programa?

5.1.9. Entrevista personalizada con educadoras y directora, sobre el programa de valores 2009/2010.



Programa 2009/2010 (el modelo propuesto de implementado por la investigadora):

1. ¿Al inicio del proyecto hubo una especie de diagnóstico en el área de valores y de medios, usted considera que era necesario hacerlo?, ¿para qué sirvió?
2. ¿Usted recibió capacitación para implementar este modelo?, ¿con qué regularidad y puntualidad asistió usted a la capacitación?
3. ¿Esta capacitación usted considera que fue necesaria?
4. ¿En qué consiste la metodología del programa de valores 2009/2010?, explique a detalle.
5. ¿Cuáles fueron los mayores retos para implementar este programa de valores?
6. En comparación con otros programas de valores, incluyendo el del ciclo 2008/2009, cómo evalúa usted este programa?
7. La metodología de este programa 2090/2010, está dividido en varios segmentos:
 - *el abordaje de las conductas con el apoyo de láminas en la pared,*
 - *el registro conductual que realiza la educadora,*
 - *la autoevaluación que realiza el niño,*
 - *el ingreso al aula multimedia a observar un texto visual ,*
 - *la sesión de preguntas referentes al texto visual*
 - *la tarea o actividad referente al texto visual.*

Usted cree que algunos de esos segmentos podrían eliminarse, o considera que todos son necesarios dentro de la metodología del desarrollo de valores.
8. En cuanto al nivel de análisis de los textos visuales, sus niños han mostrado un avance?...explique a detalle.

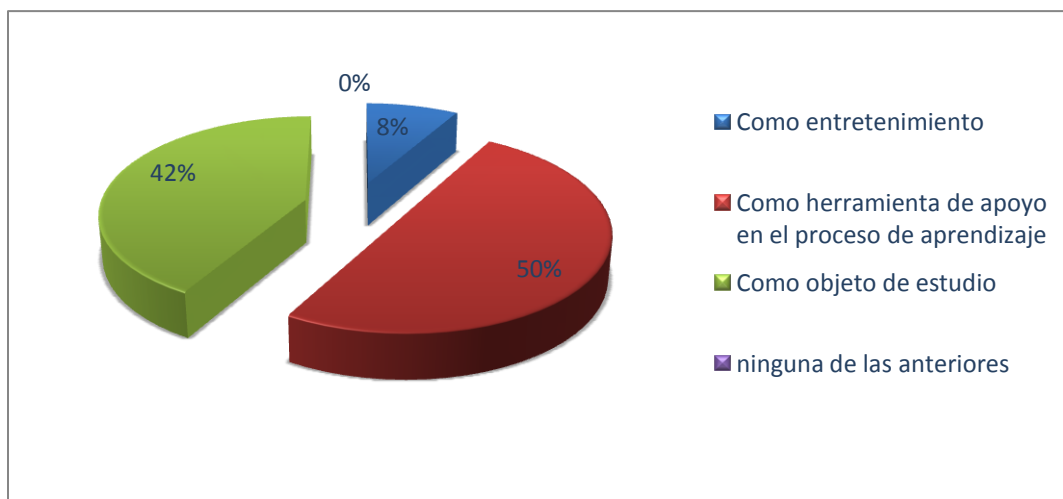
9. ¿En cuanto al nivel de participación durante la sesión de preguntas sus niños han mostrado avance?...explique a detalle.
10. La actitud de los niños para realizar las actividades y tareas referentes a los textos visuales cómo la evaluaría, en comparación con otras actividades y tareas de diario.
11. ¿En cuanto a la conducta, sus niños han mostrado un avance?...explique a detalle.
12. ¿En cuanto a su grupo y en términos generales, usted cree que la metodología implementada en valores 2009/2010 funcionó? ¿por qué lo considera así?
13. Sabemos que las metodologías a nivel nacional y estatal cambian permanentemente por diversos motivos, ¿de acuerdo a su experiencia, qué le pediría como mínimo a un nuevo programa de valores que le pidieran trabajar?

5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO

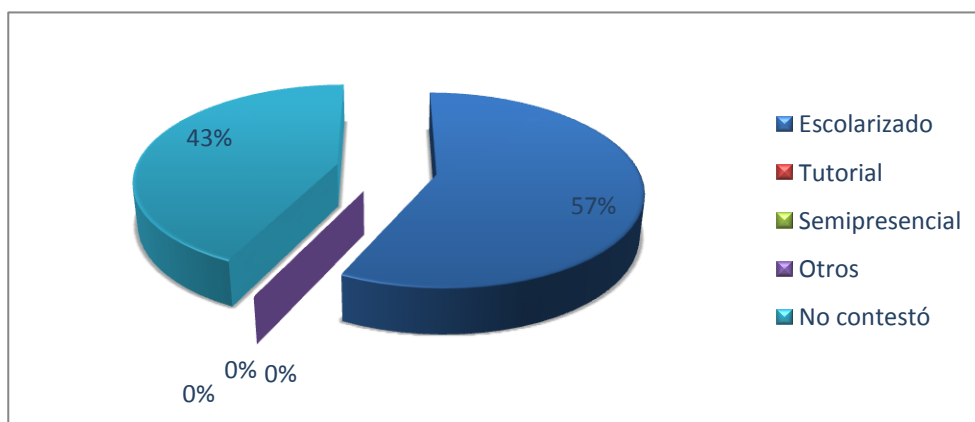
5.2.1. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar aplicada a educadoras.

I. ENCUESTA DE RECEPCIÓN CRÍTICA Y VALORES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, APLICADA A EDUCADORAS

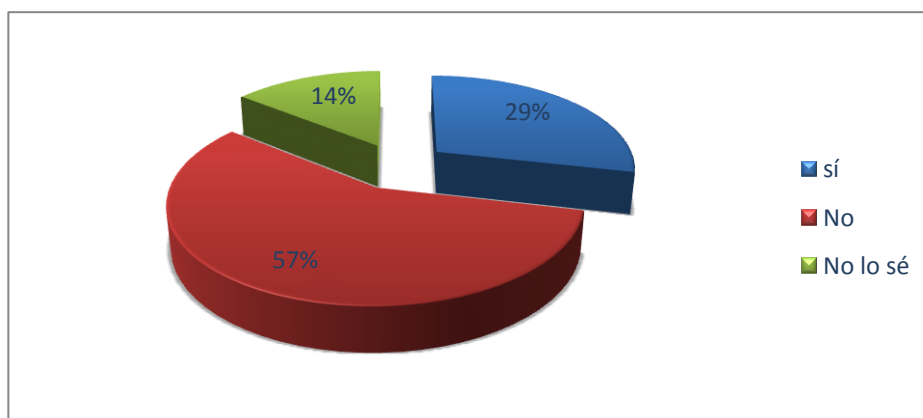
¿En esta institución en qué contexto es utilizada la tecnología (televisión, reproductores de DVD y VHS)?



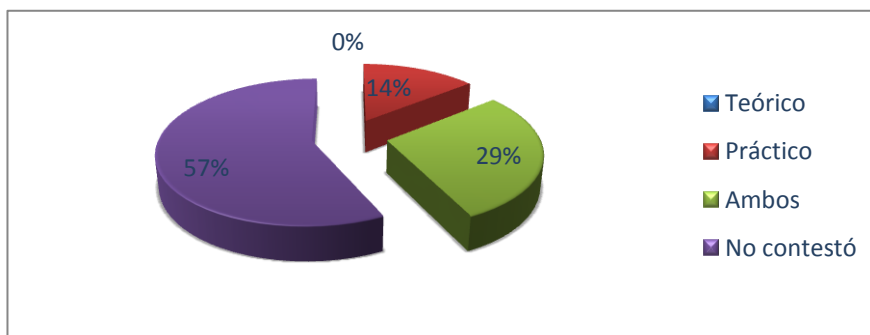
¿Conoce el término educación para la recepción o recepción crítica?



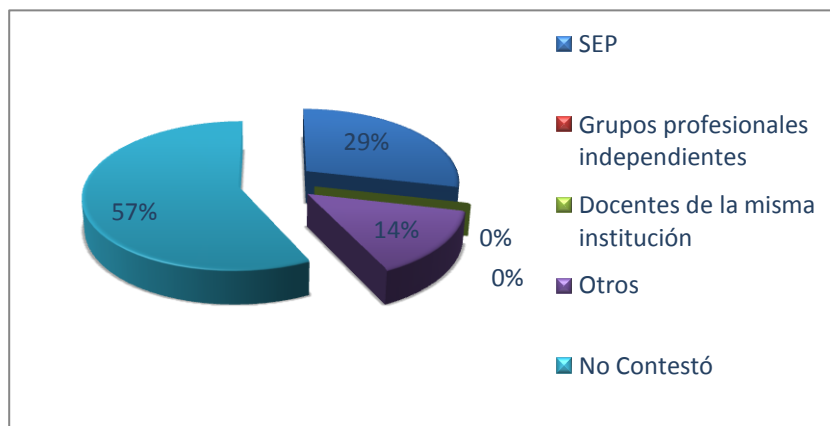
¿Existe en el programa actual de educación preescolar algún procedimiento para implementar la denominada recepción crítica?



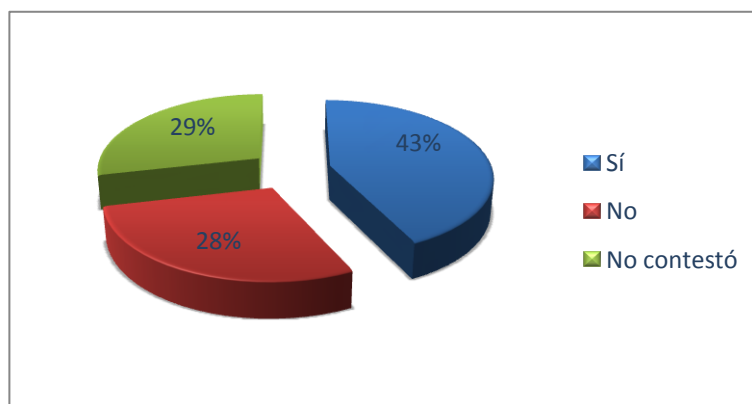
Es un procedimiento de tipo...



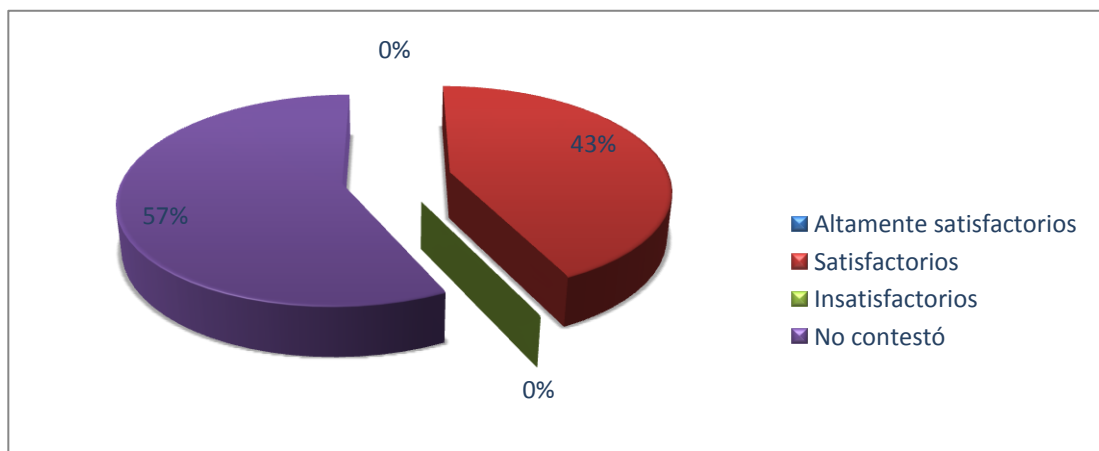
¿Quién ha impartido los cursos?



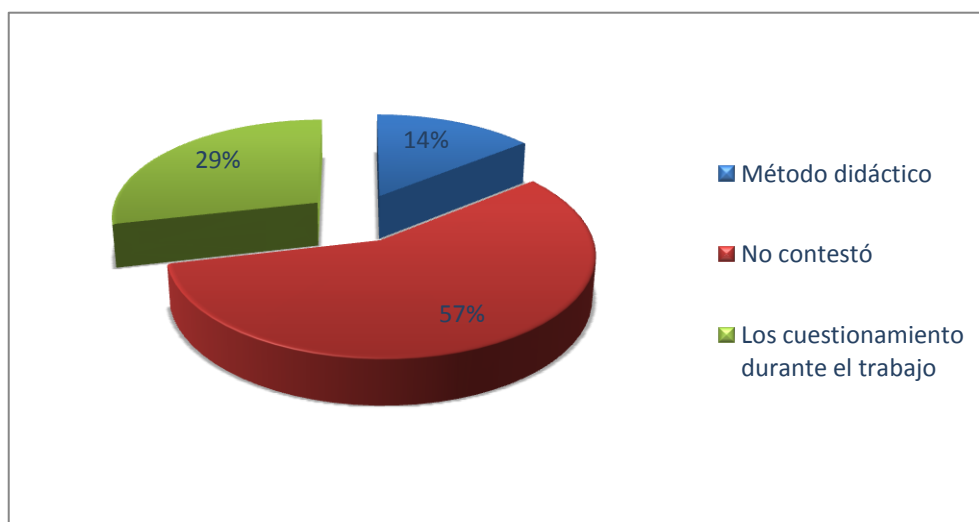
¿Usted implementa la recepción crítica en esta escuela?



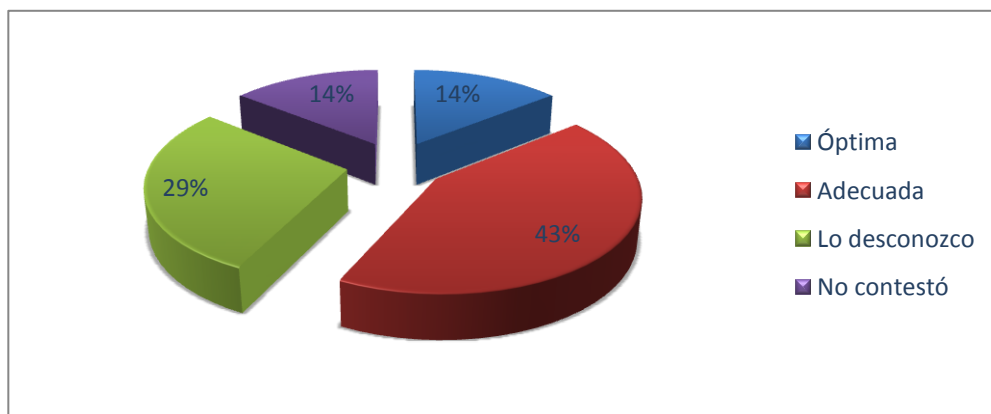
Los resultados obtenidos han sido:



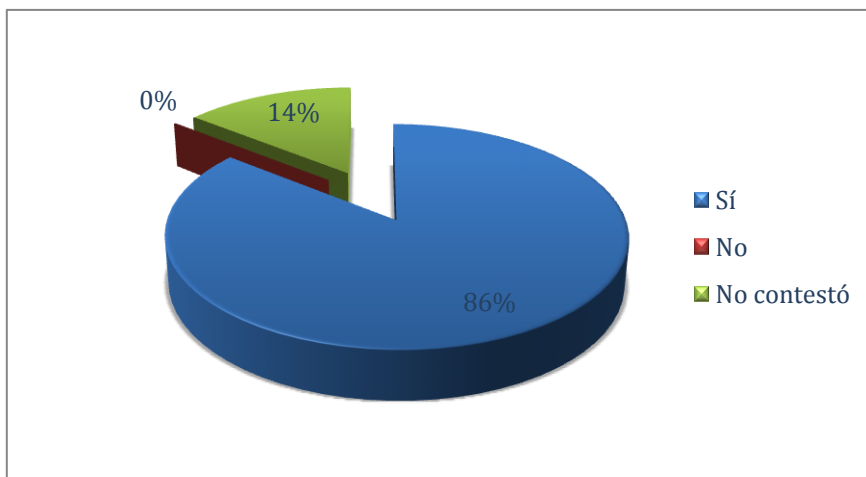
Los métodos utilizados para medir resultados fueron a través de:



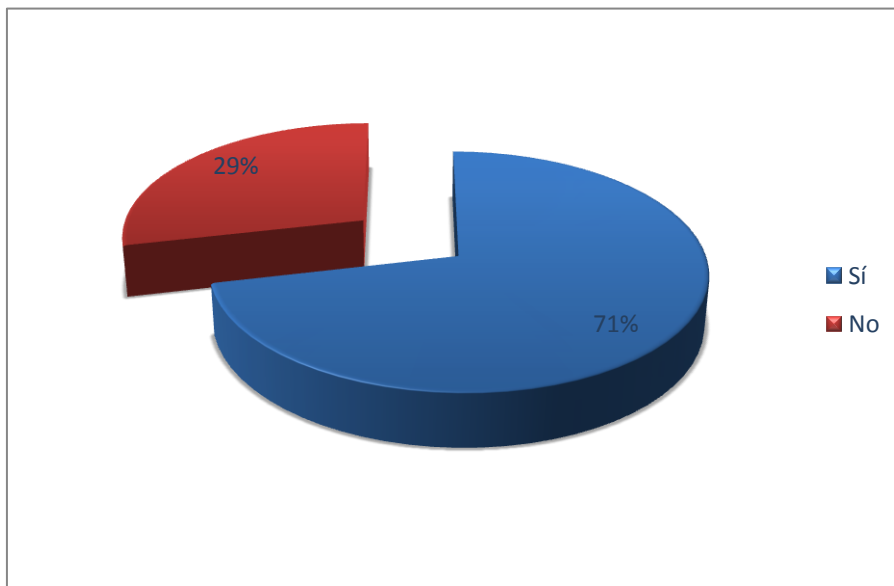
La propuesta de la SEP para implementar la recepción crítica es:



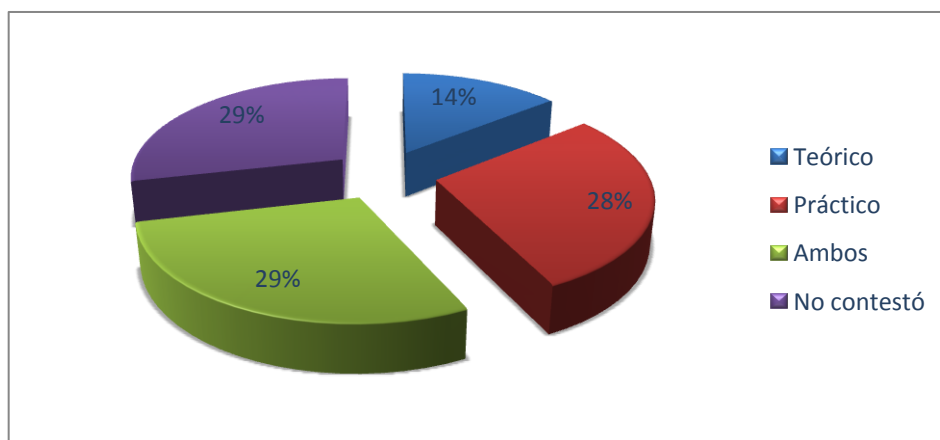
¿Esta institución promueve el desarrollo de valores morales en sus alumnos?



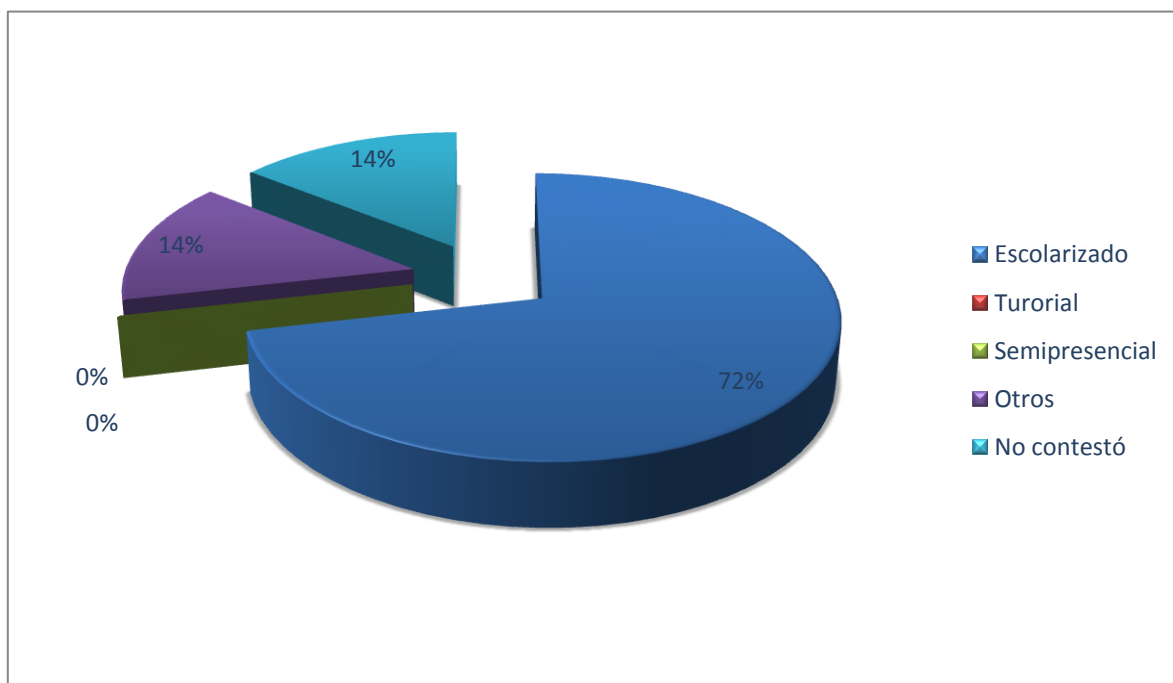
¿El programa actual de la SEP capacita a los docentes de preescolar para implementar valores en el aula?



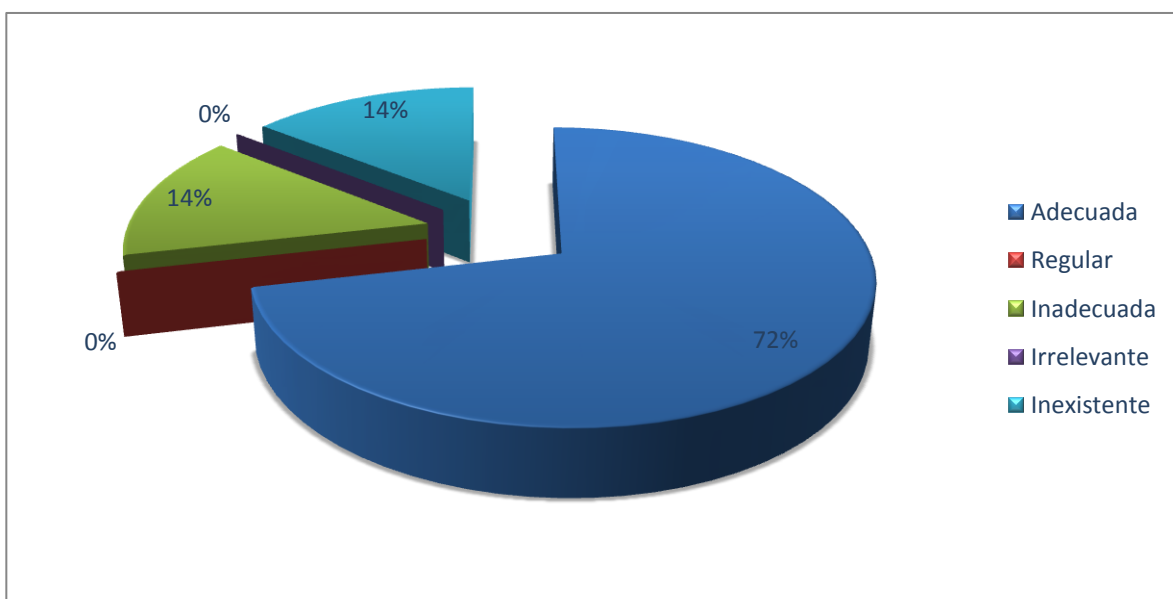
¿La capacitación que se ofrece es de carácter?



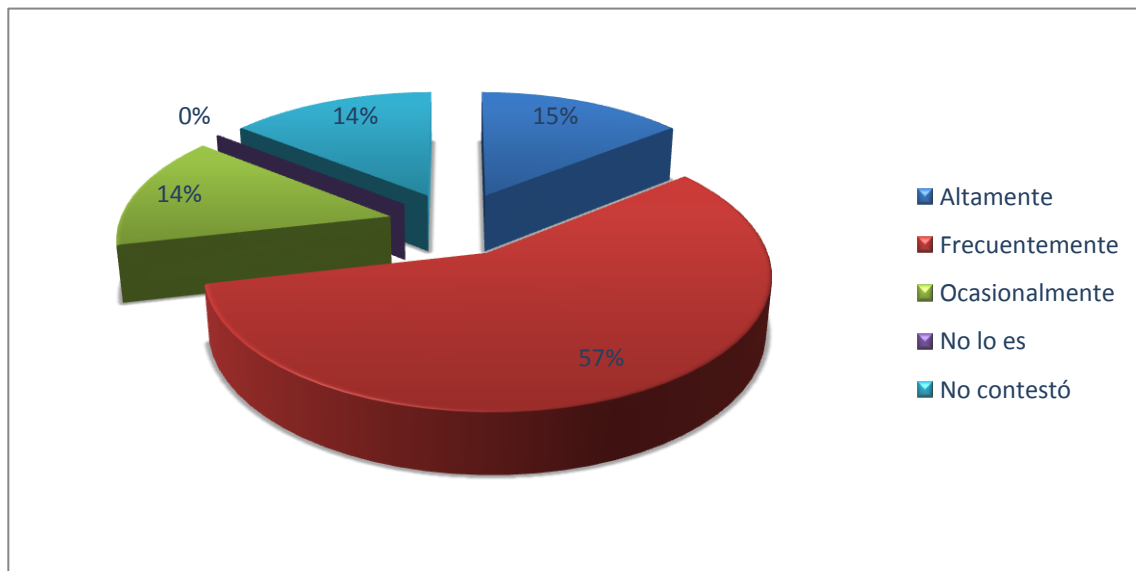
La capacitación se lleva a cabo desde un sistema:



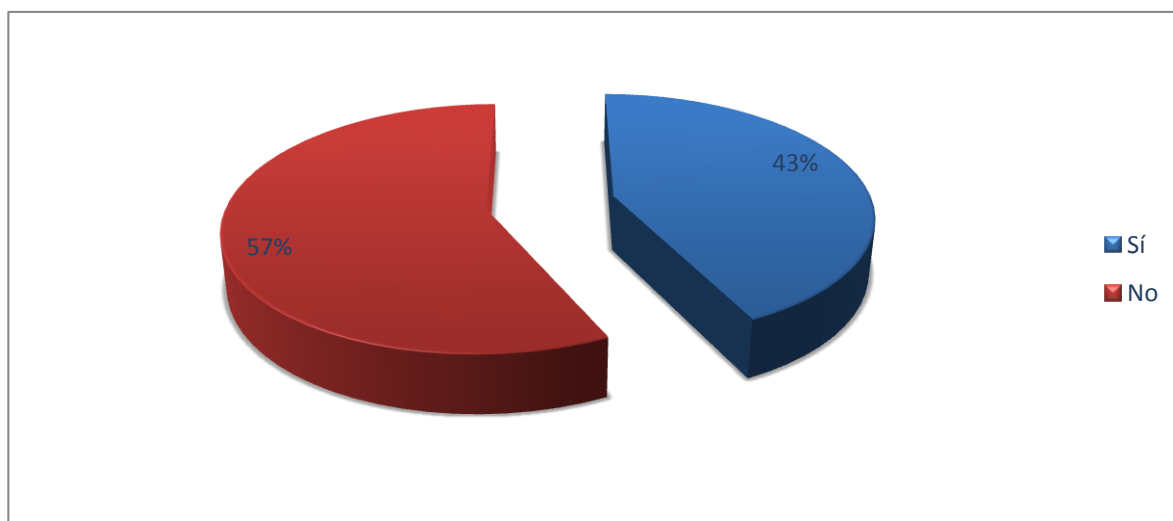
La propuesta procedimental de la SEP para implementar valores en educación preescolar es...



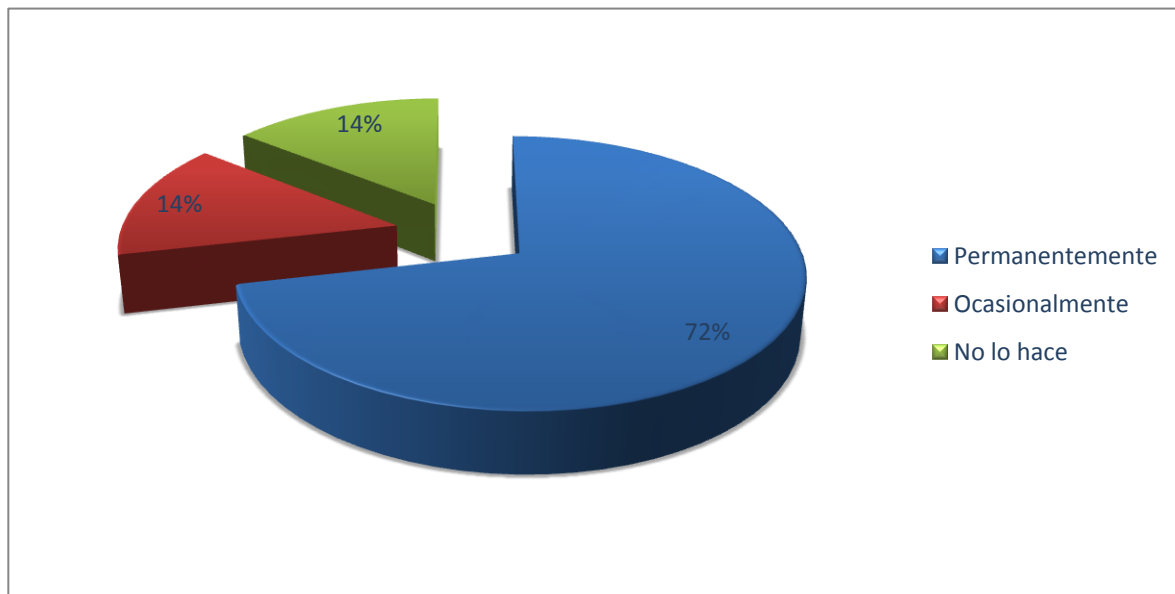
¿La forma en la que esta institución promueve los valores es incluyente con los padres de familia?



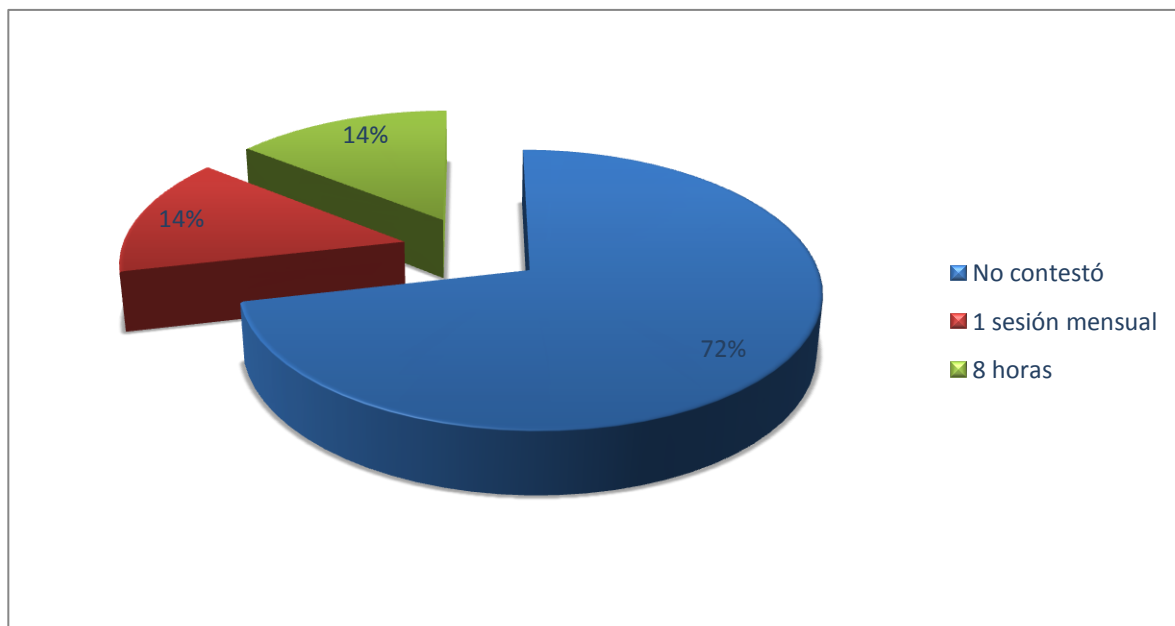
Los padres de familia se encuentran capacitados –en su mayoría–, para fomentar los valores con sus hijos:



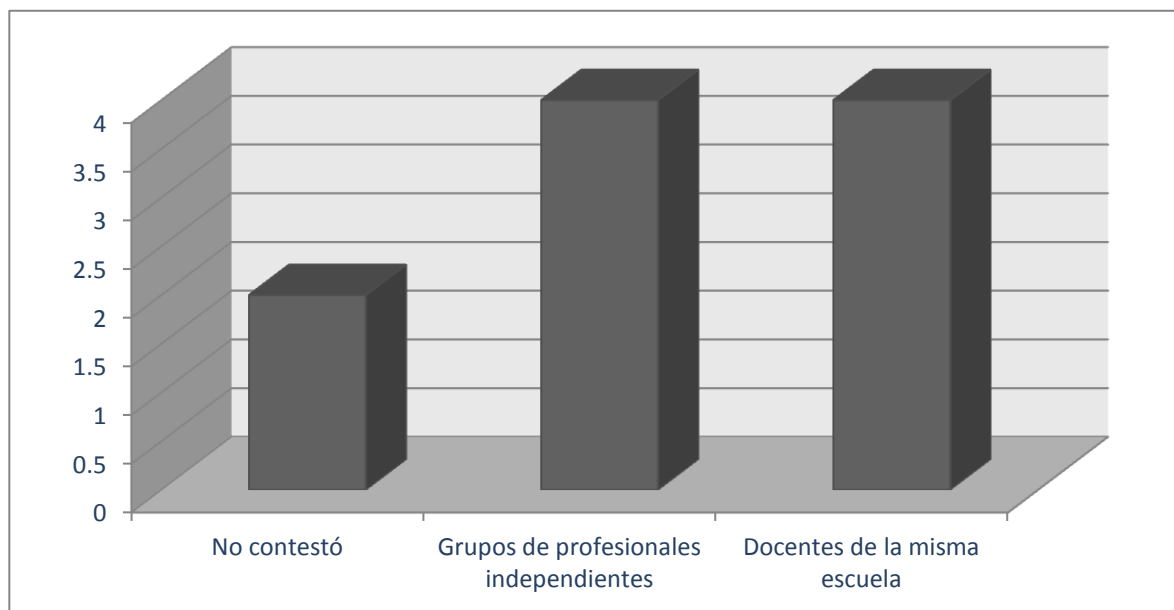
¿Esta institución capacita a los padres de familia en la formación de valores?



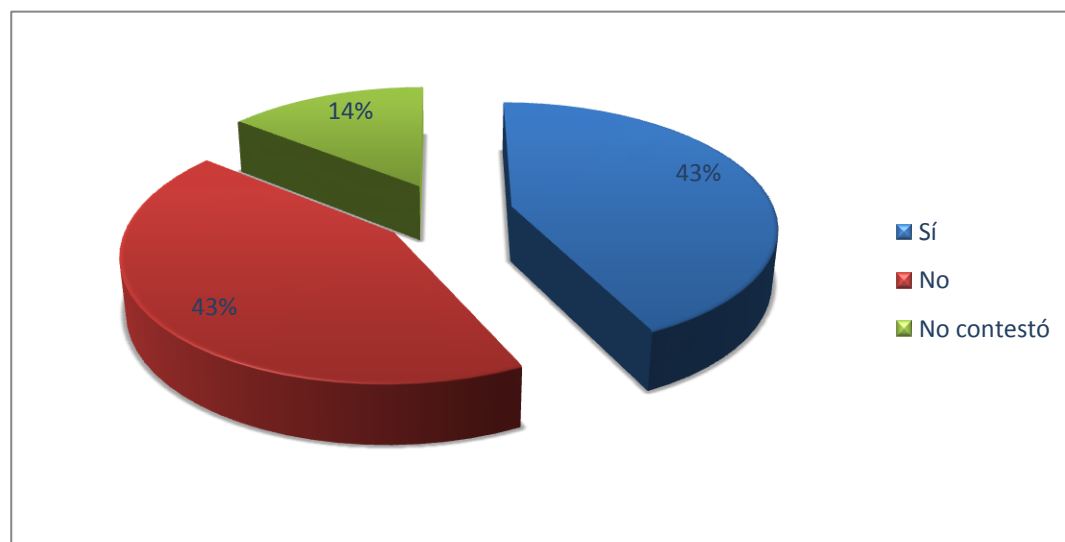
¿Cuántas horas por el ciclo escolar se dedican a capacitar a los padres de familia en la formación de valores?



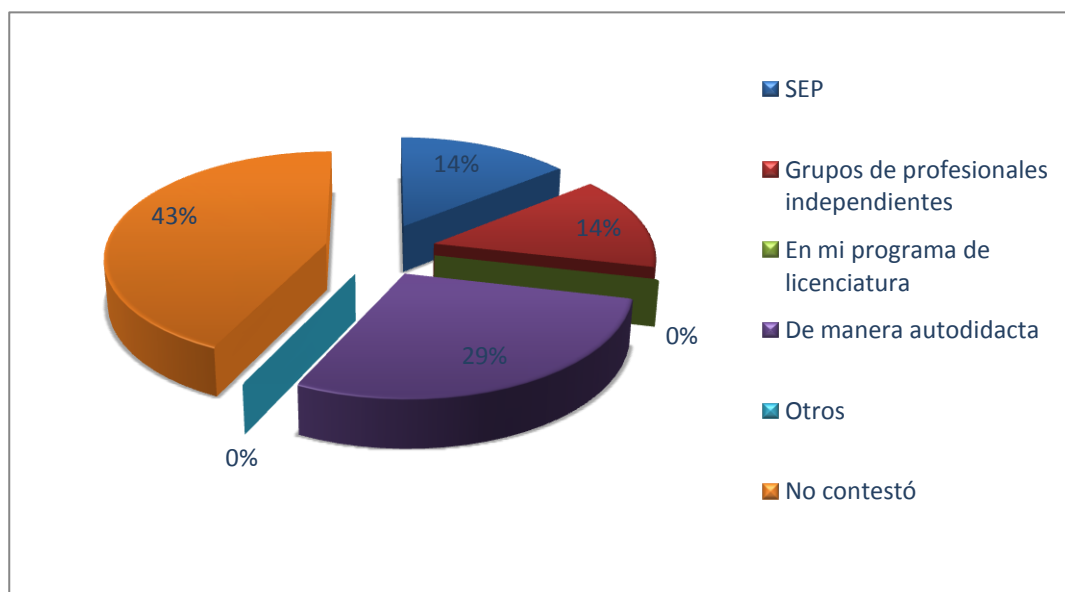
¿Quién imparte los cursos de valores a los padres de familia?



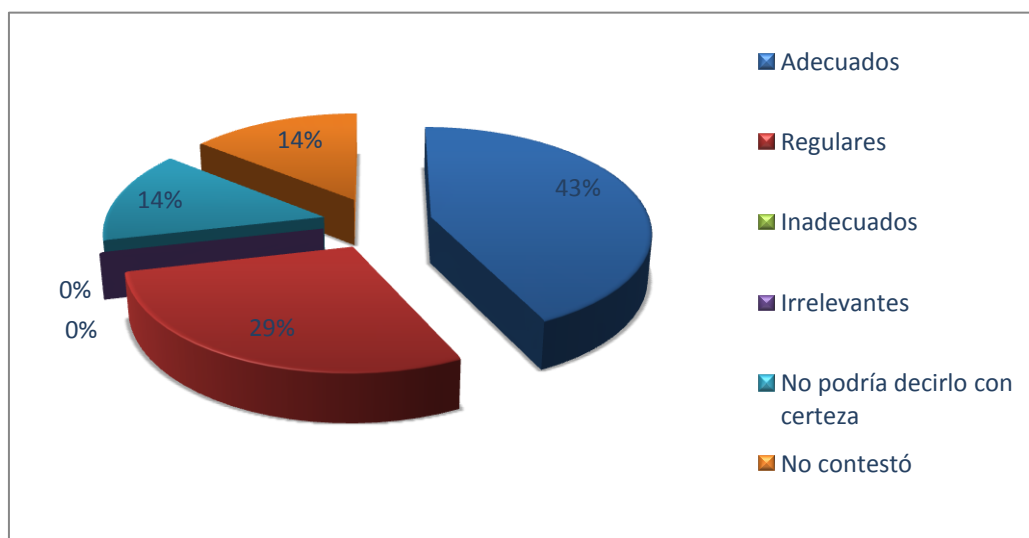
¿Usted ha tomado capacitación para implementar valores en el aula?



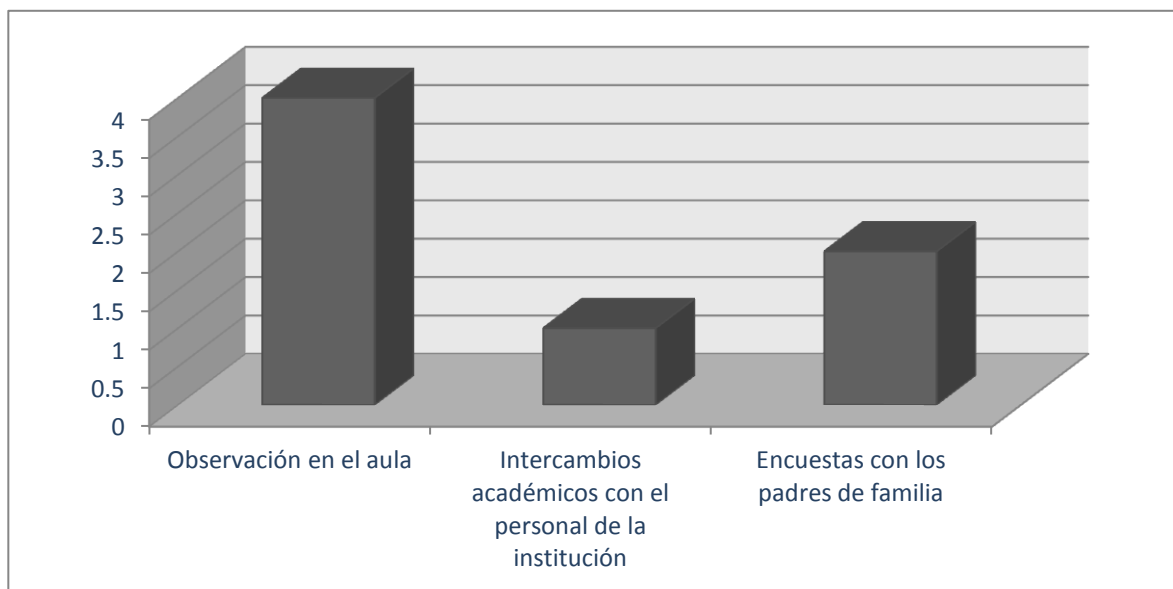
¿A través de quién(es) ha recibido usted capacitación para implementar valores en el aula?



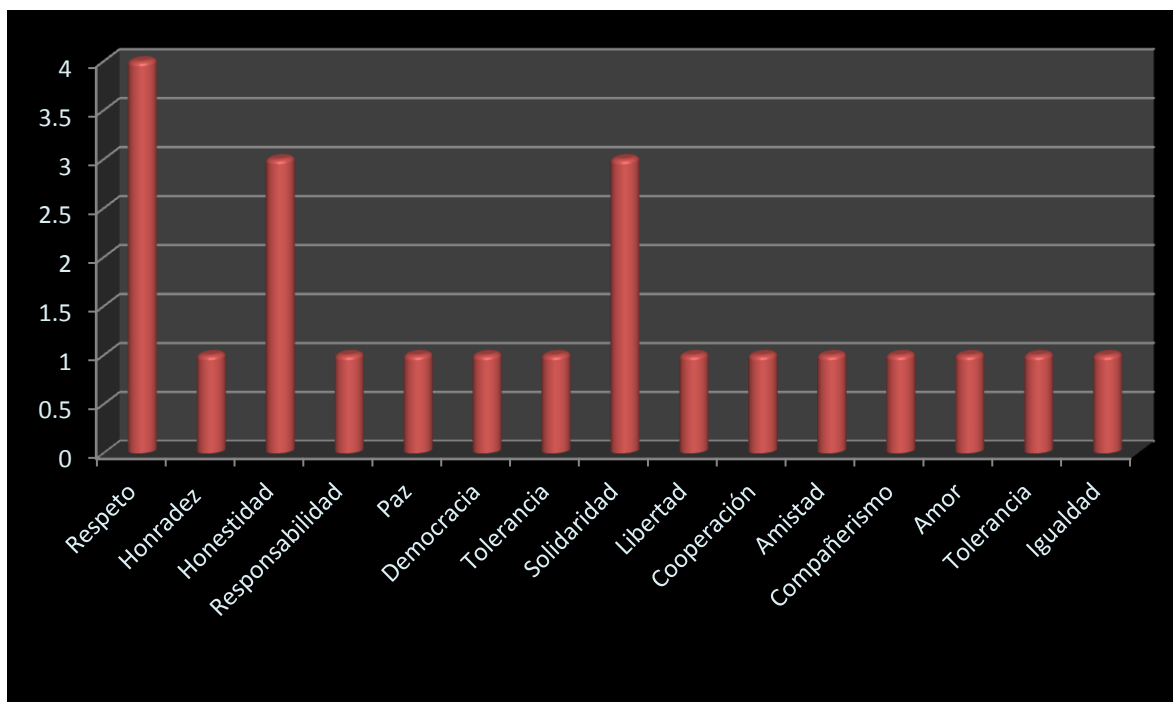
Los resultados obtenidos por usted en la capacitación de valores han sido...



Los métodos implementados para medir los resultados obtenidos fueron:



Podría enlistarme los valores que ésta institución promueve:

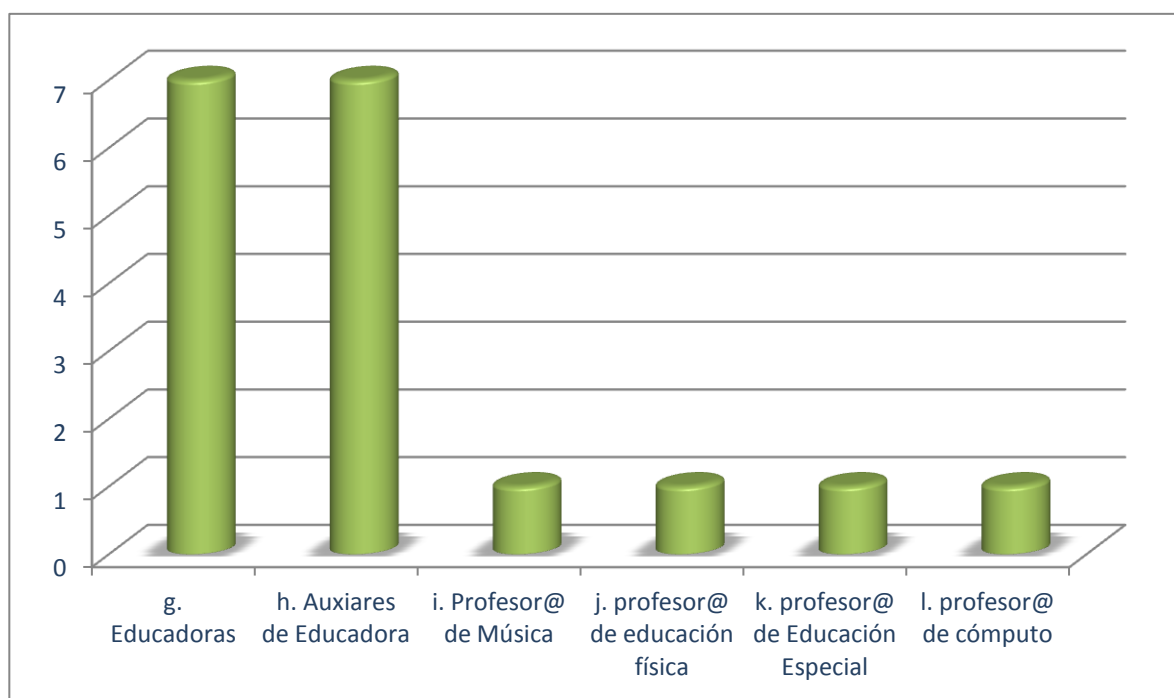


5.2.2. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar, aplicada a la directora.

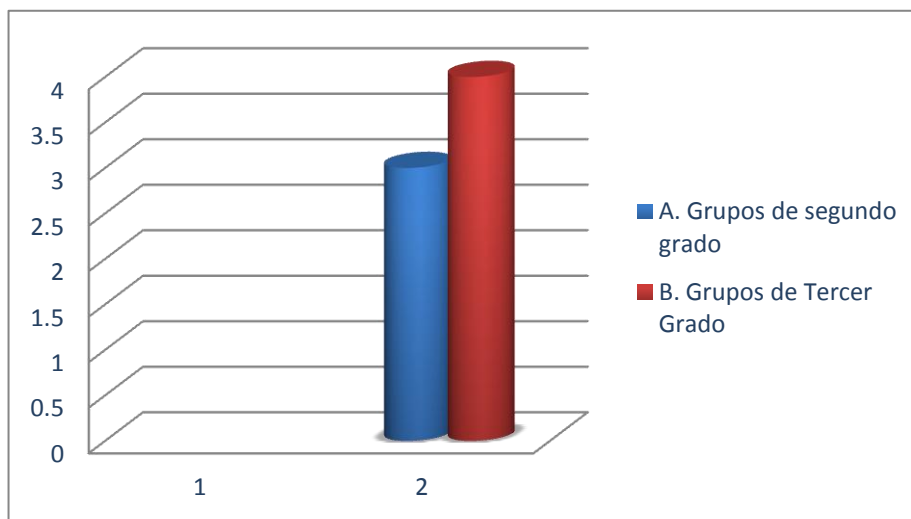
II. ENCUESTA DE RECEPCIÓN CRÍTICA Y VALORES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, APLICADA A LA DIRECTORA

- a) Nombre de la Institución: Jardín de niños concepción Ocaranza.
- b) Población total de docentes: 18
- c) Número de grupos áulicos: 7
- d) Promedio de alumnos por grupo: 25

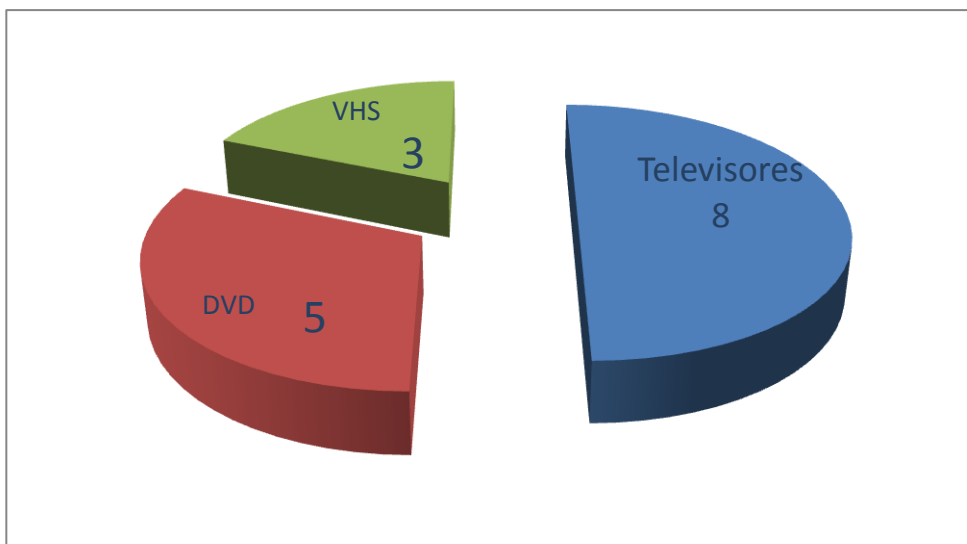
Personal académico que integra la institución:



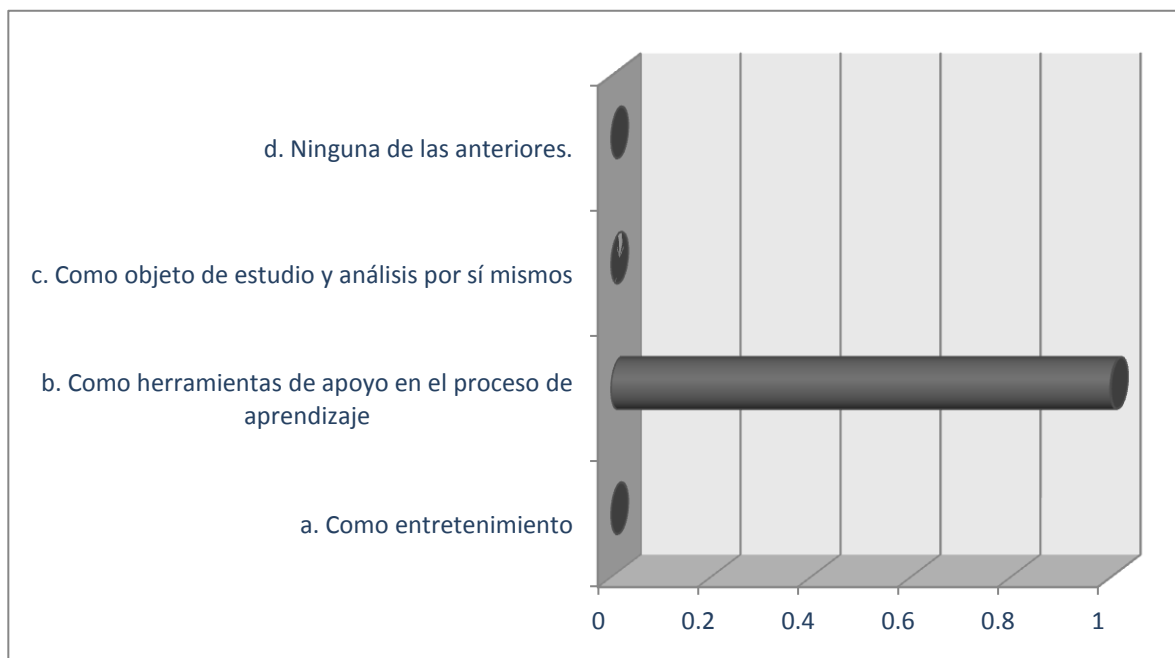
Número de grupos activos:



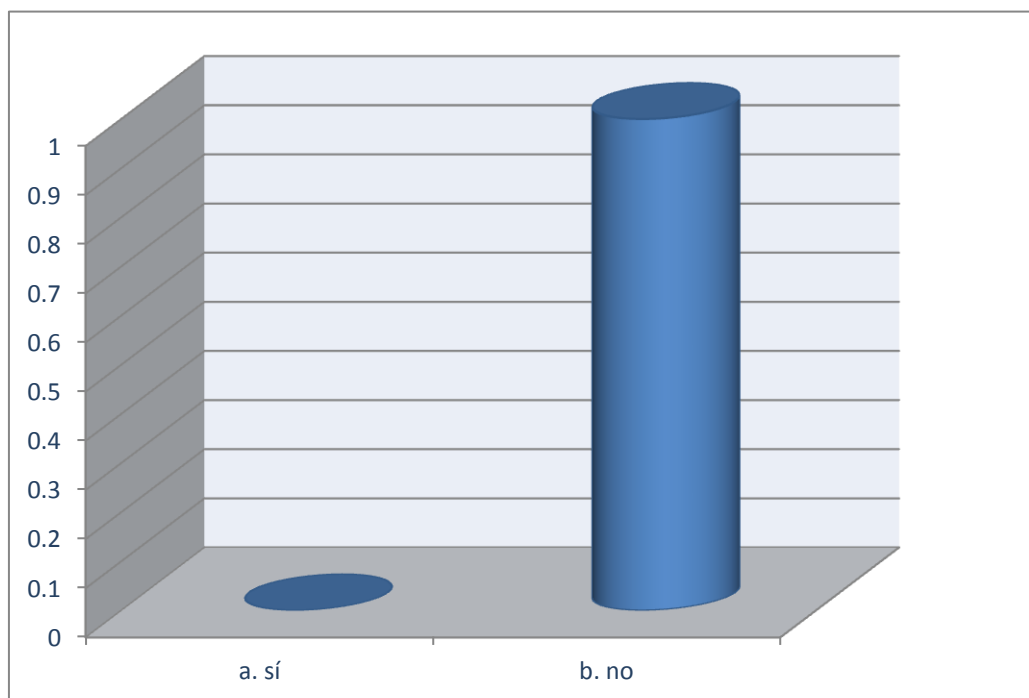
Medios de reproducción audiovisual que posee la institución:



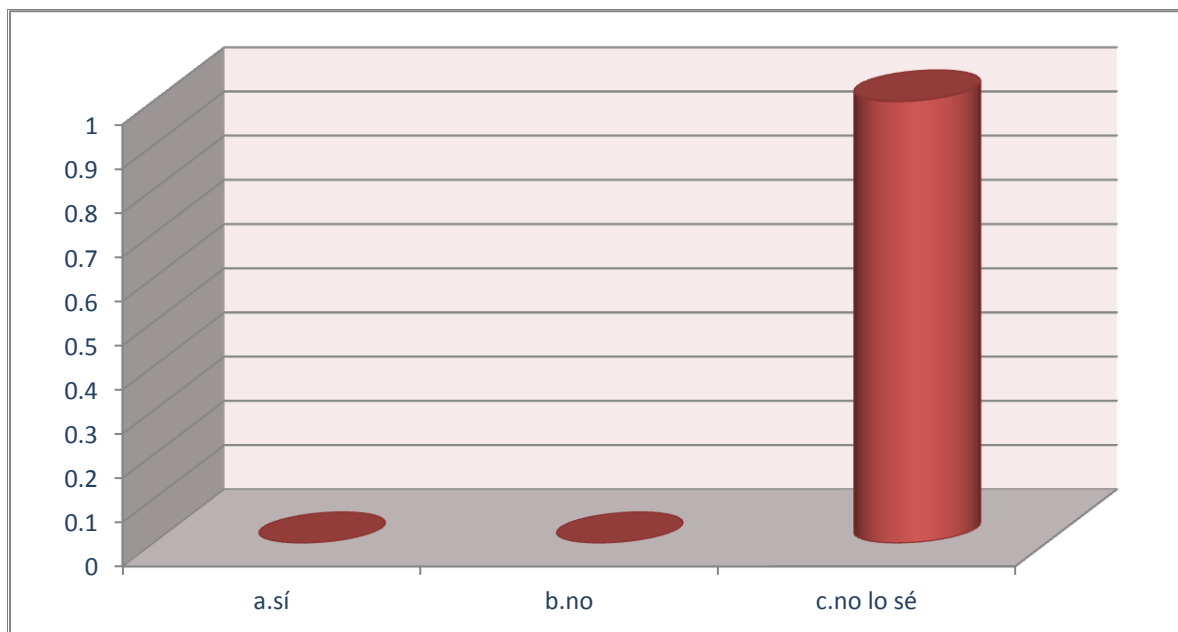
Los medios que la institución posee son utilizados...



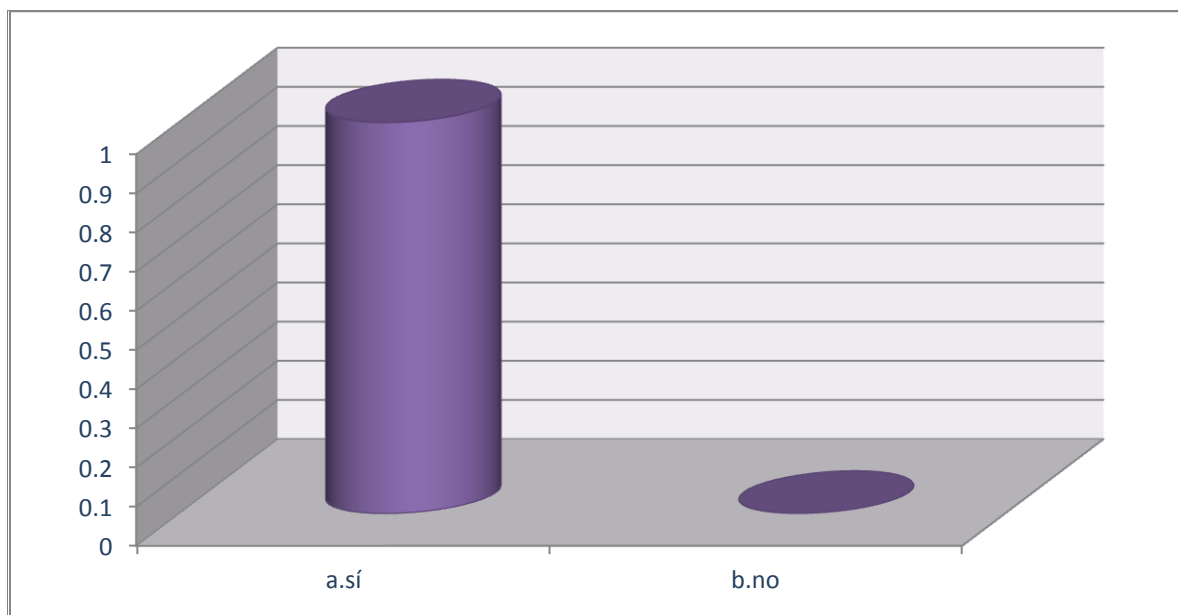
¿Conoce usted el término “educación para la recepción” o “recepción crítica”?



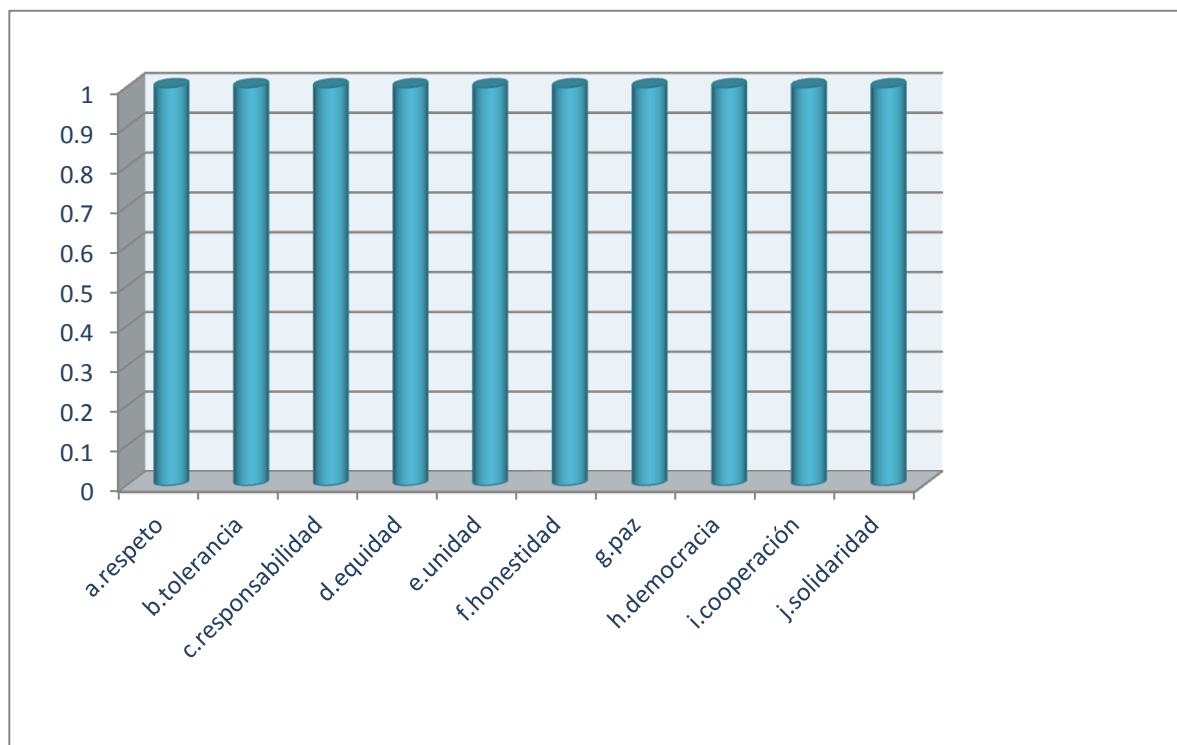
¿Existe en el programa actual de preescolar de la SEP algún procedimiento para implementar la recepción crítica en el aula?



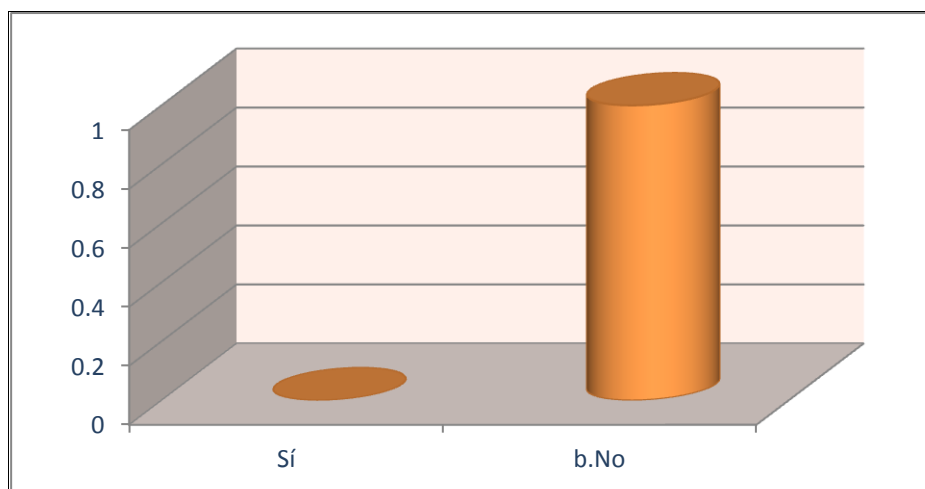
¿Esta institución promueve el desarrollo de valores morales?



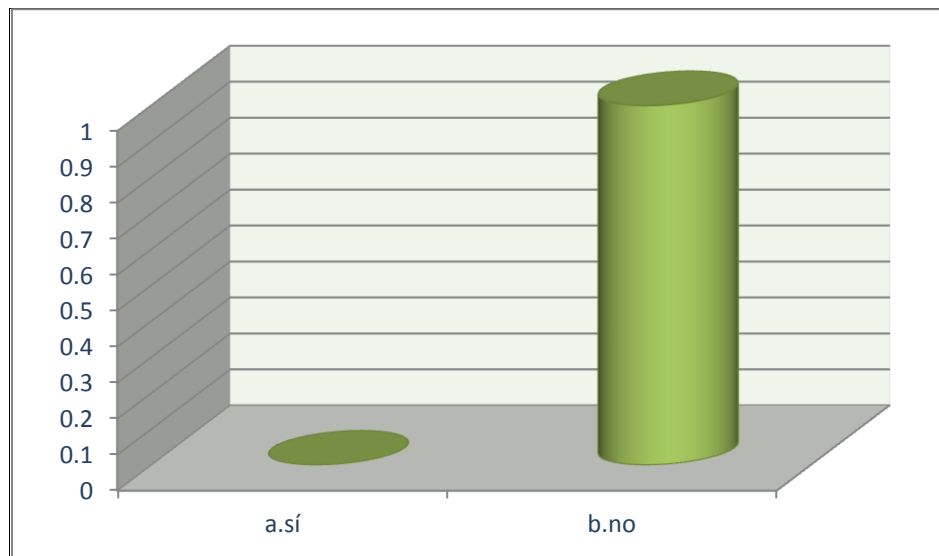
¿Cuáles son los valores morales que esta institución promueve?



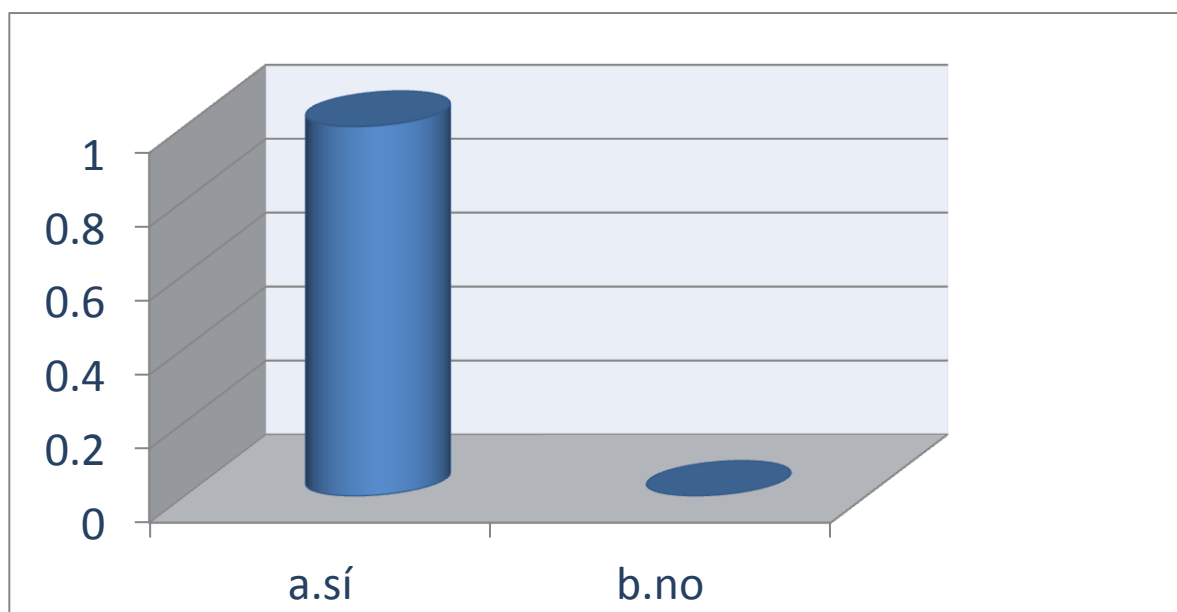
¿Existe en el programa actual de preescolar de la SEP, capacitación a docentes para implementar la educación en valores?



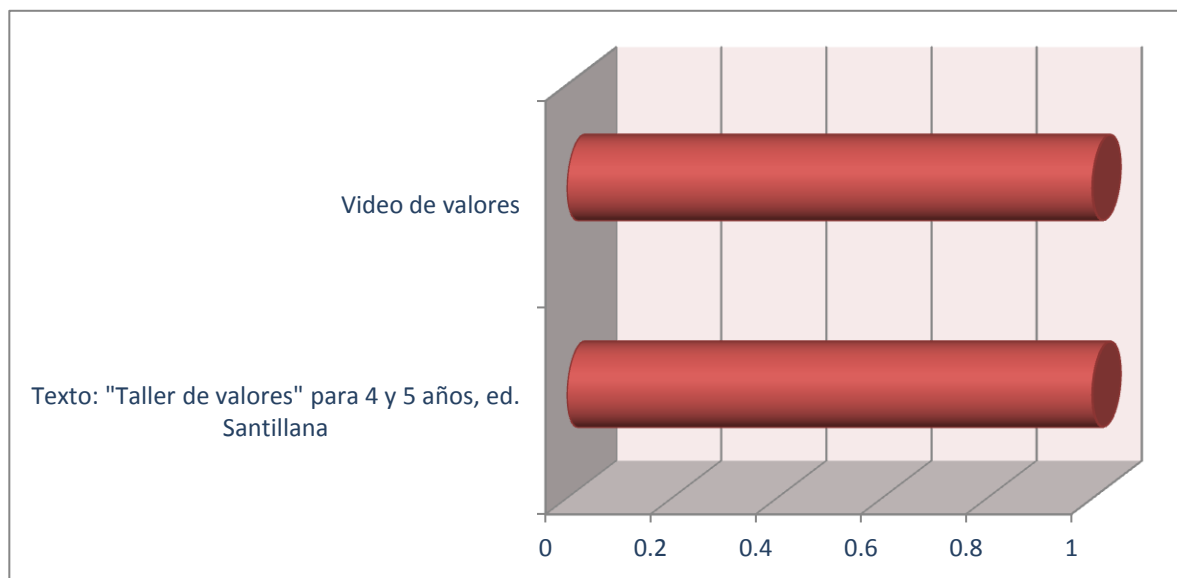
¿Existen textos obligatorios de la SEP a nivel preescolar para el desarrollo de valores?



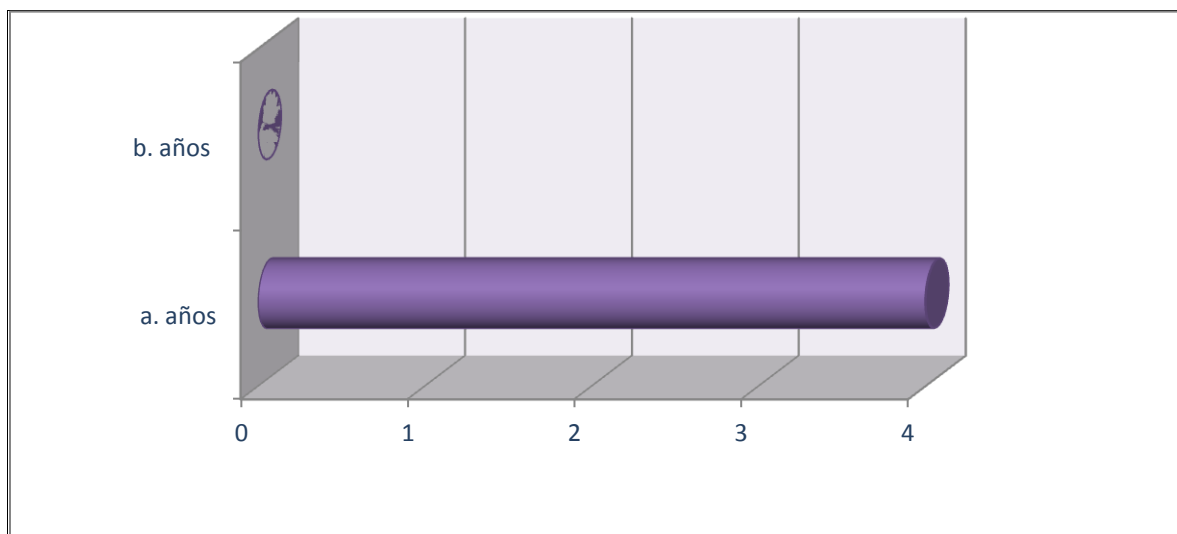
¿Esta institución cuenta con textos independientes a los de la SEP para implementar el desarrollo de valores en preescolar?



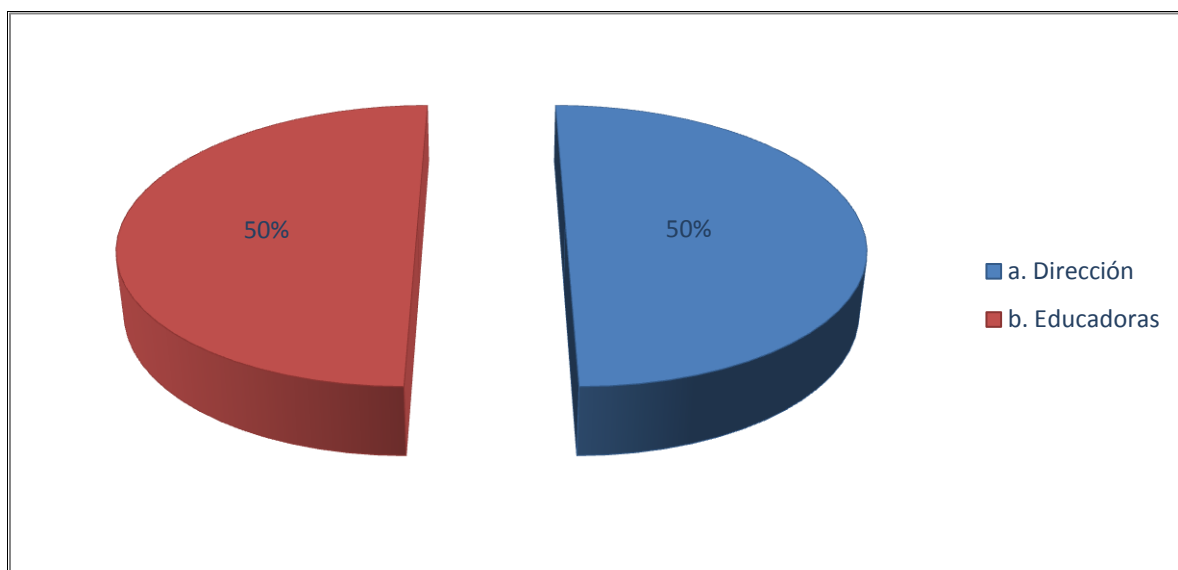
Tipo de material utilizado para la enseñanza de valores en esta institución:



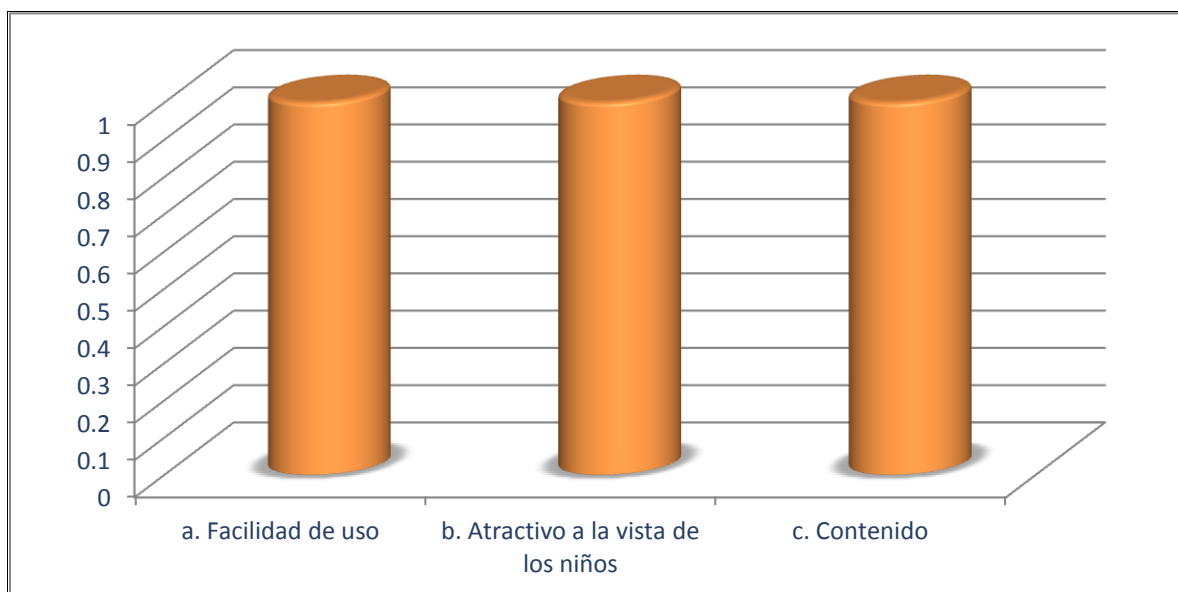
Tiempo que tiene la institución utilizando el texto "Taller de Valores" para 4 y 5 años, de editorial Santillana:



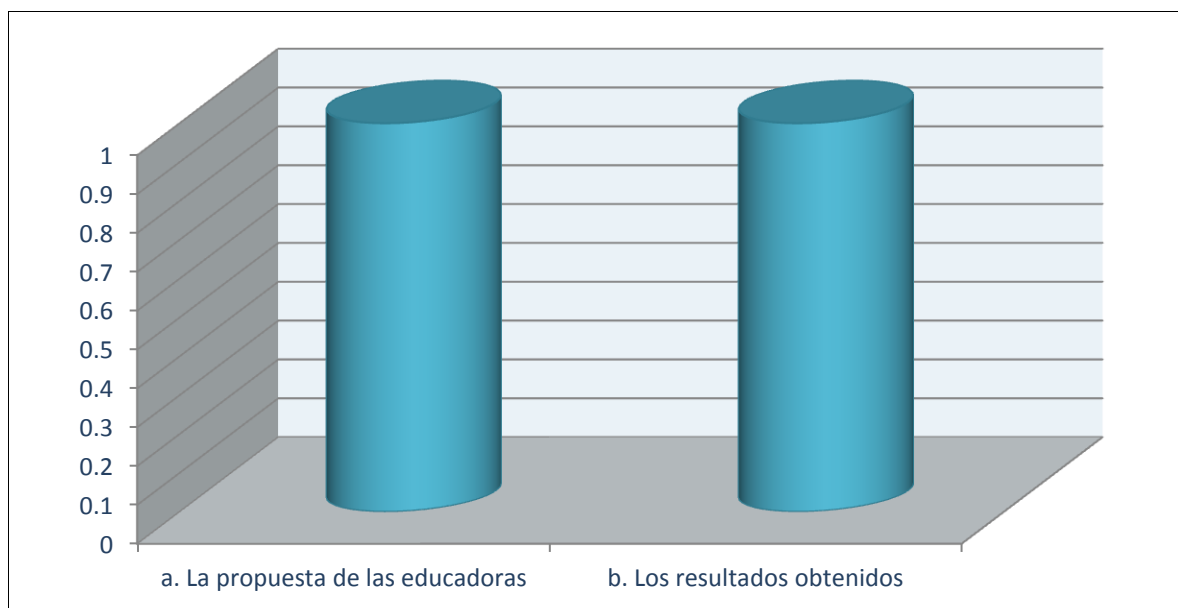
Los textos en esta institución los elige...



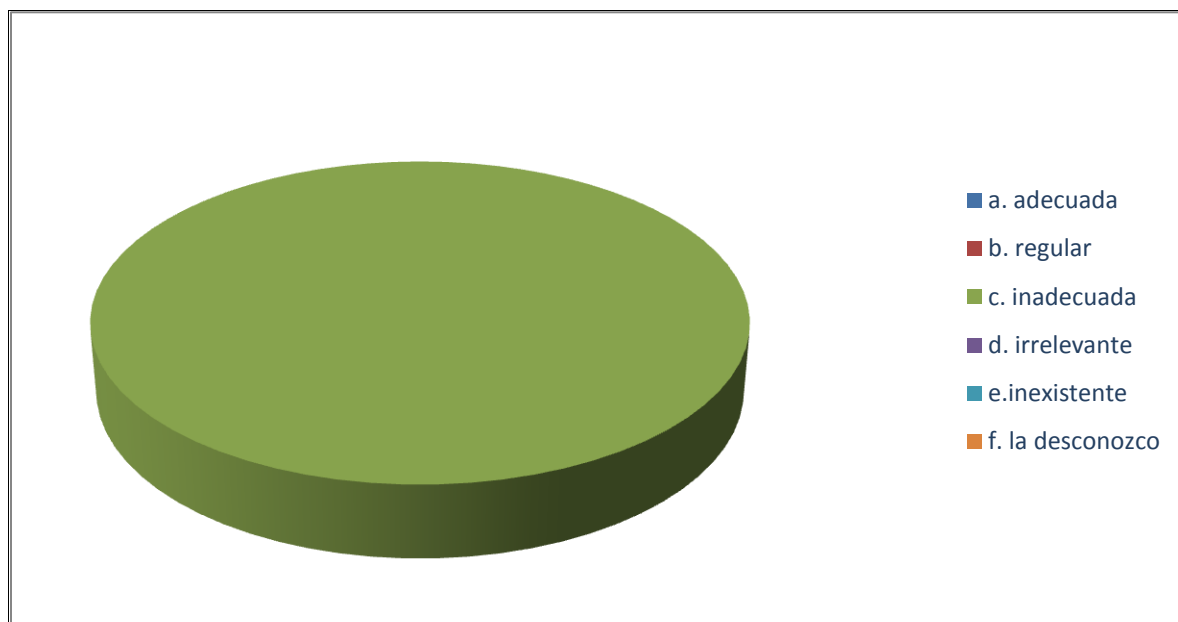
Los criterios utilizados para la selección de textos en el área de valores son:



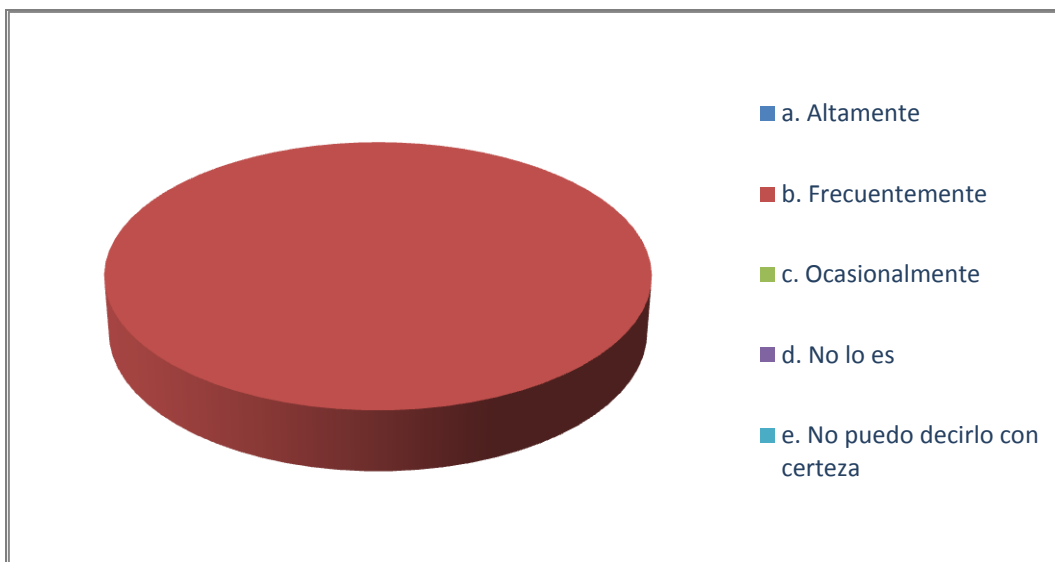
El cambio de texto en el área de valores se hace de acuerdo a...



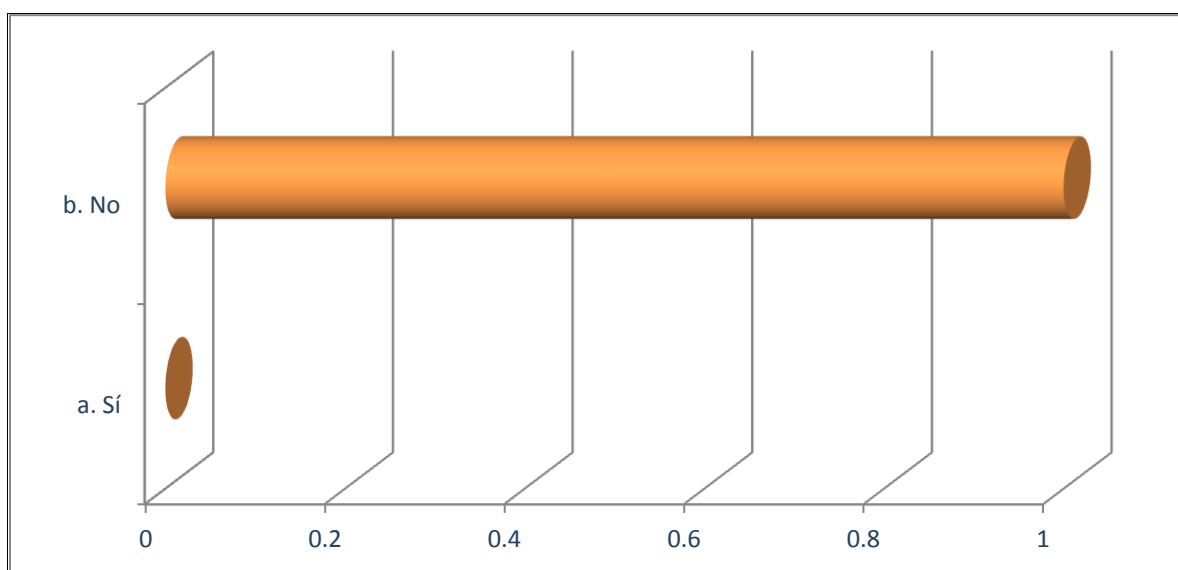
¿La propuesta procedimental de la SEP para implementar valores en preescolar es?



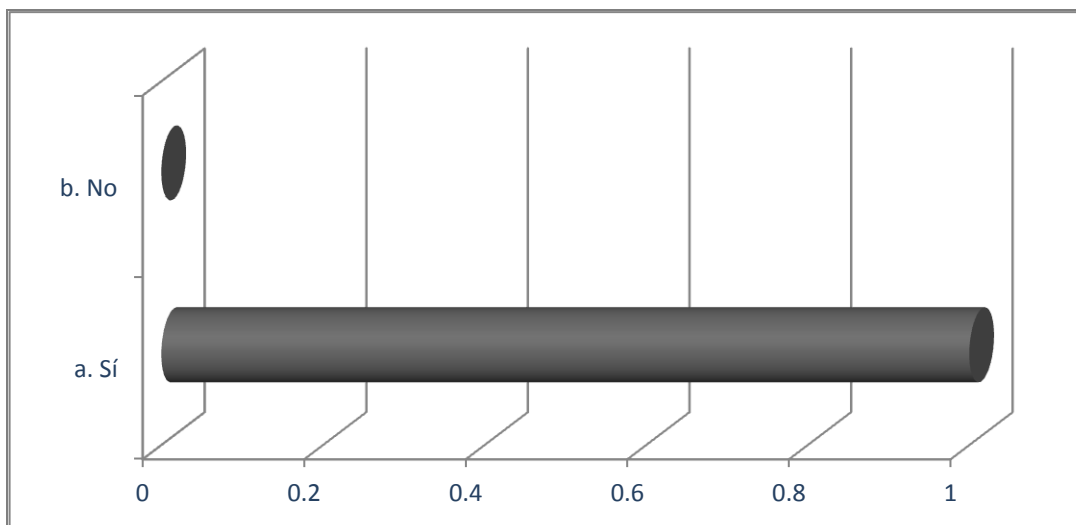
¿La forma en que esta institución promueve los valores, es incluyente con los padres de familia?



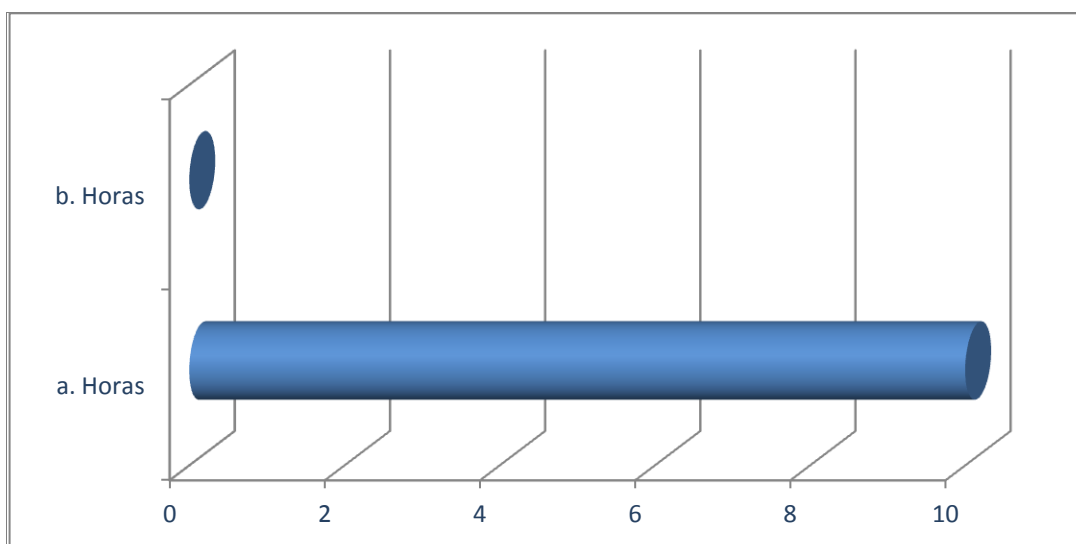
¿Los padres de familia se encuentran en su mayoría capacitados para implementar la formación de valores en casa?



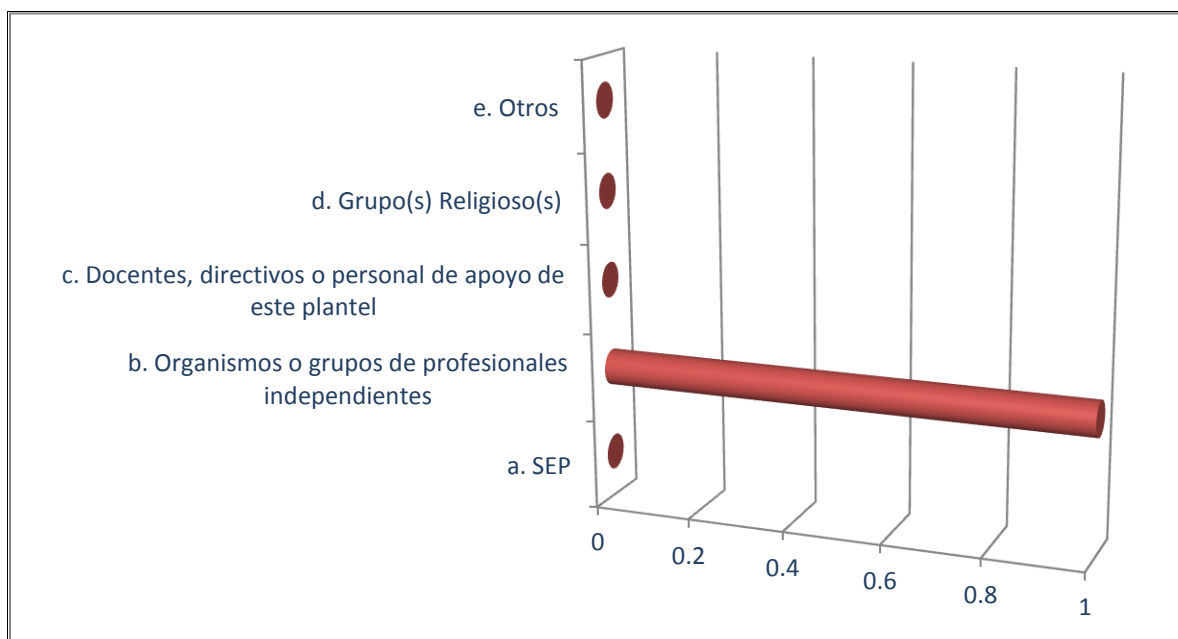
¿Esta institución capacita a los padres de familia en la formación de valores?



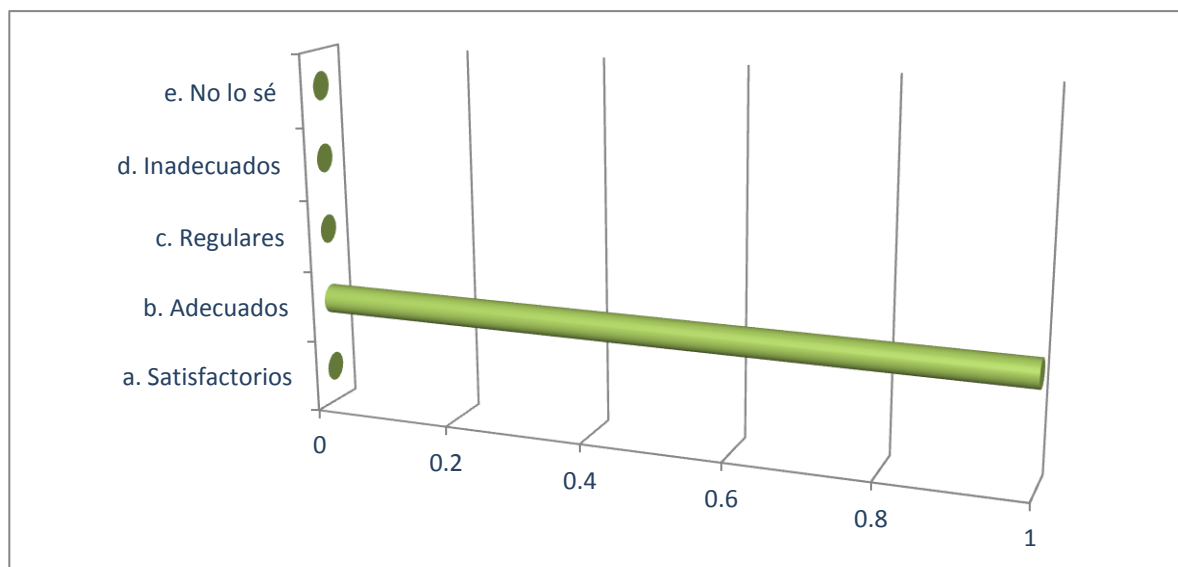
Número de horas anuales que se brinda capacitación en valores a los padres de familia:



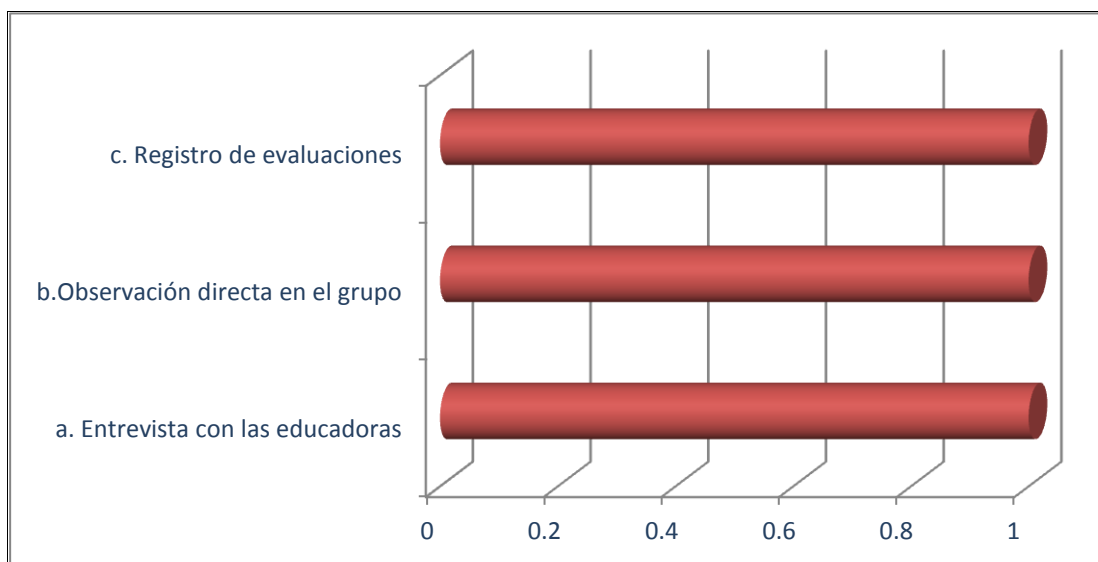
¿Quién imparte los cursos de capacitación en valores a los padres de familia?



Los resultados obtenidos en la enseñanza de valores a los niños de esta institución han sido:



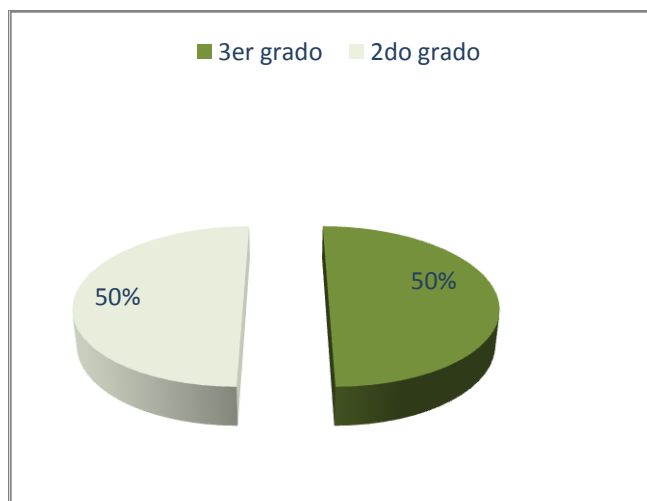
¿A través de qué métodos se evalúan los resultados?



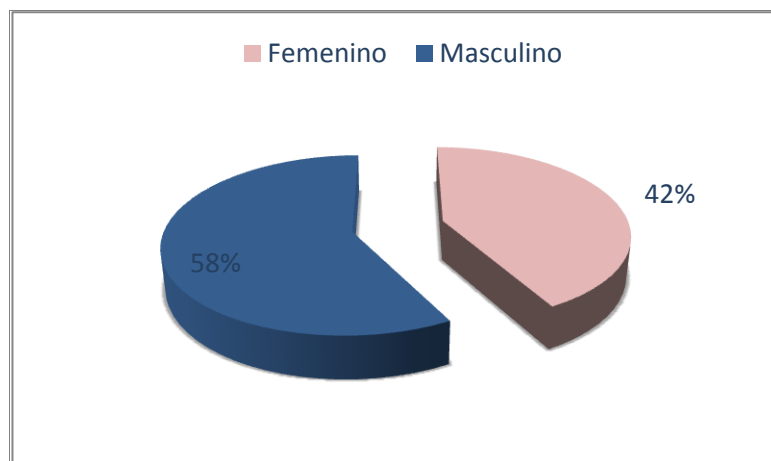
5.2.3. Encuesta de recepción crítica y valores en educación preescolar aplicada a padres de familia.

III. ENCUESTA DE RECEPCIÓN CRÍTICA Y VALORES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, APLICADA A PADRES DE FAMILIA.

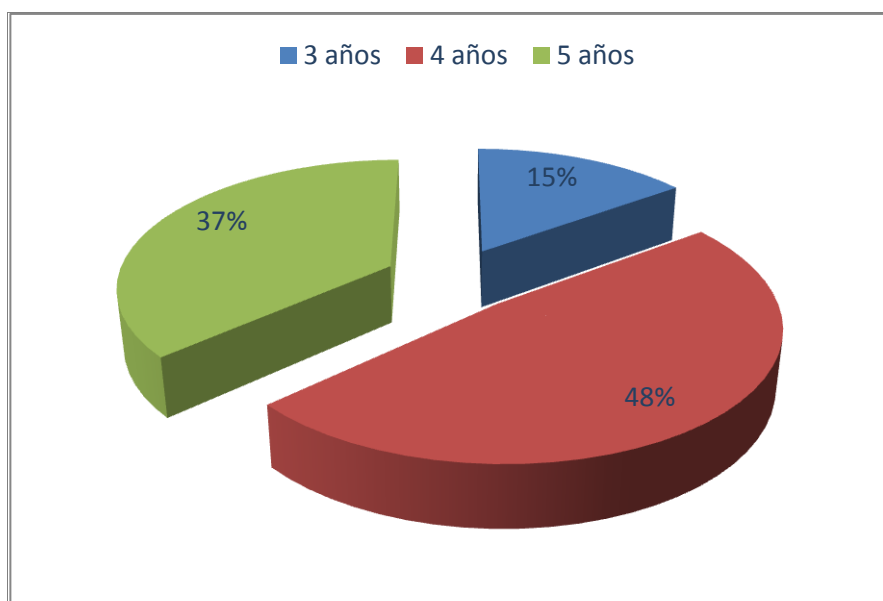
Nivel educativo de los preescolares:



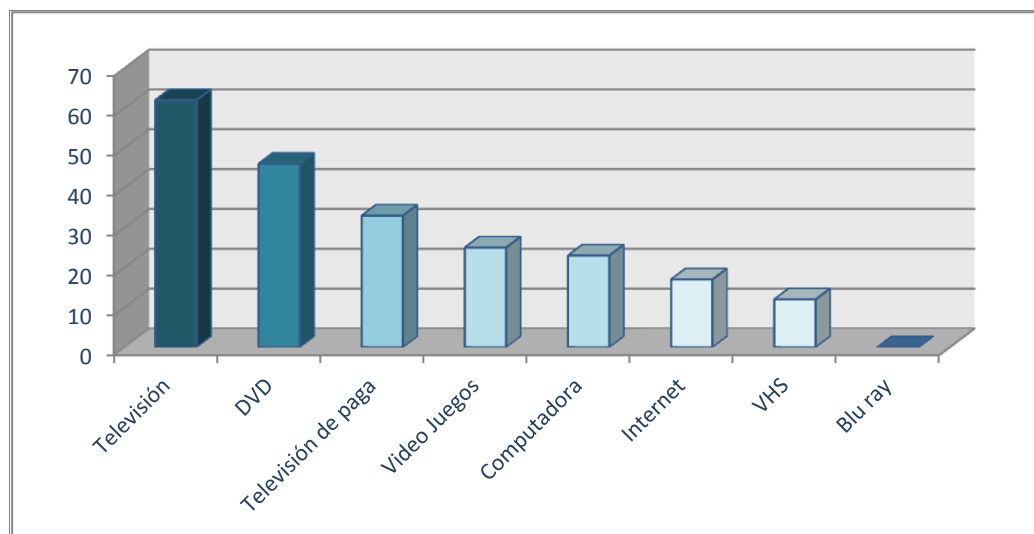
Género de los preescolares:



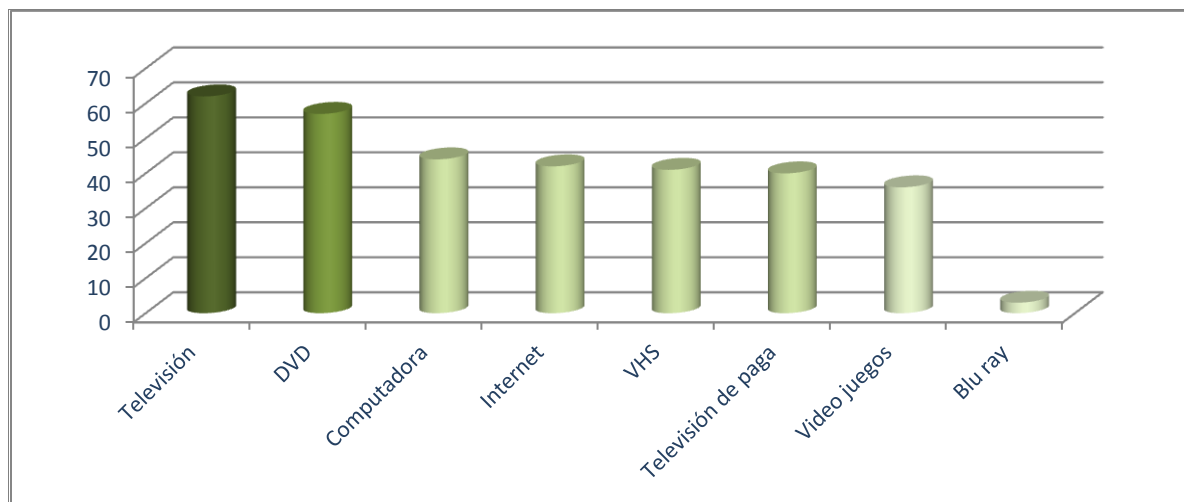
Edad de los preescolares:



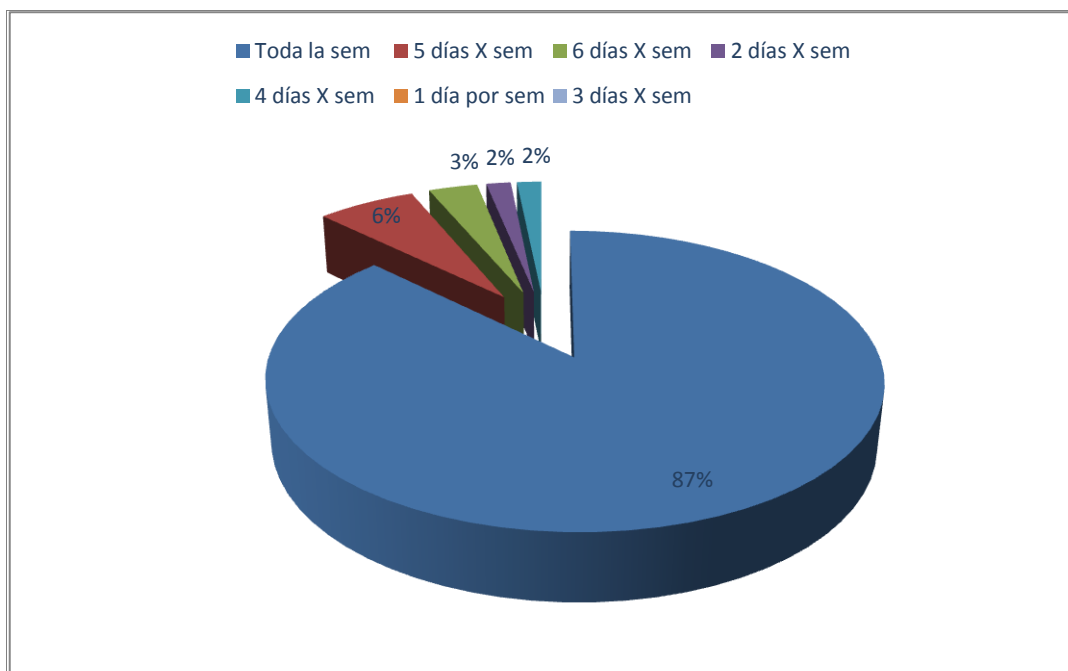
Su hijo habitualmente tiene acceso a:



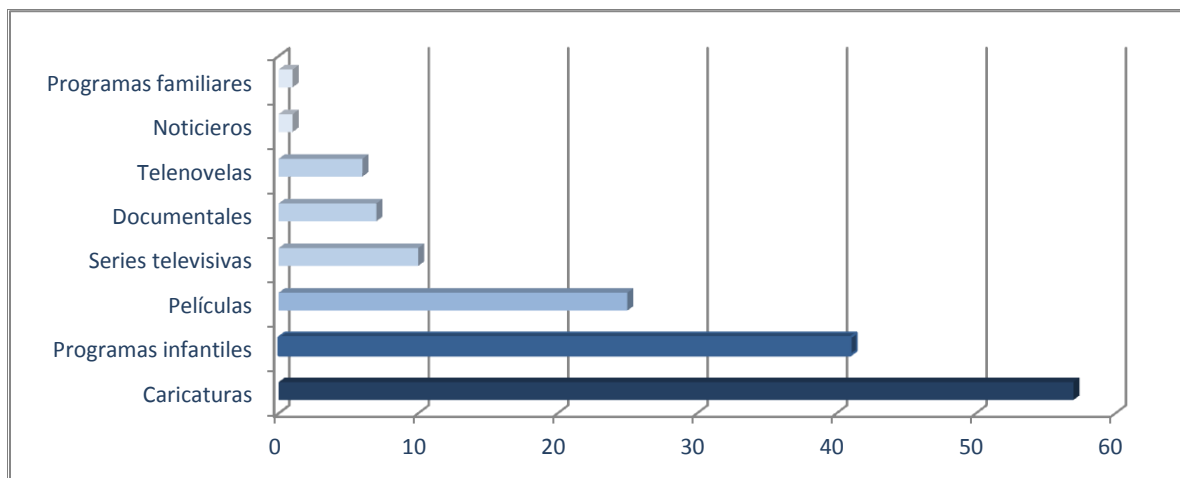
Usted sabe utilizar:



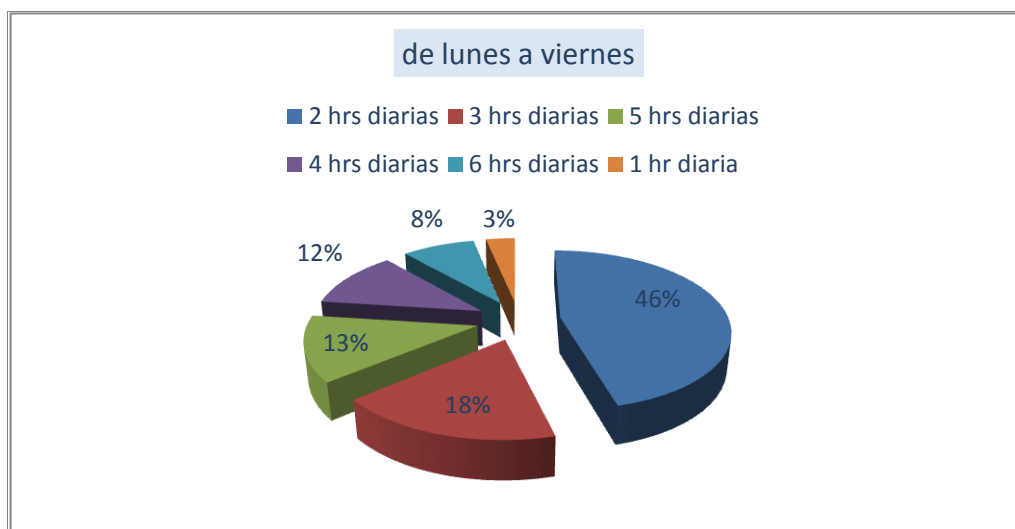
Su hijo ve la TV:



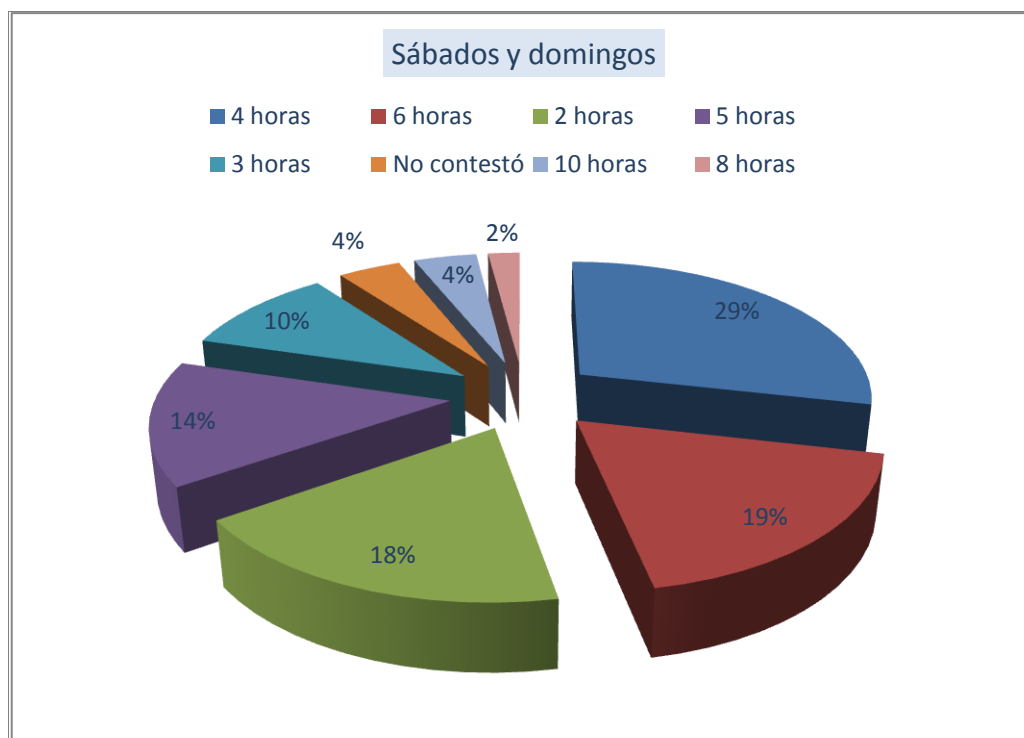
La programación televisiva preferente de su hijo:



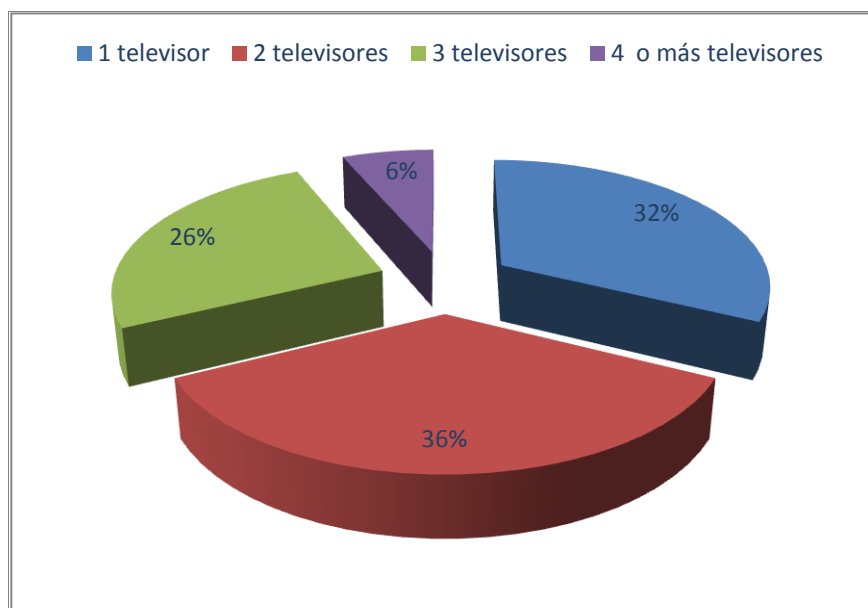
Su hijo ve la TV durante:



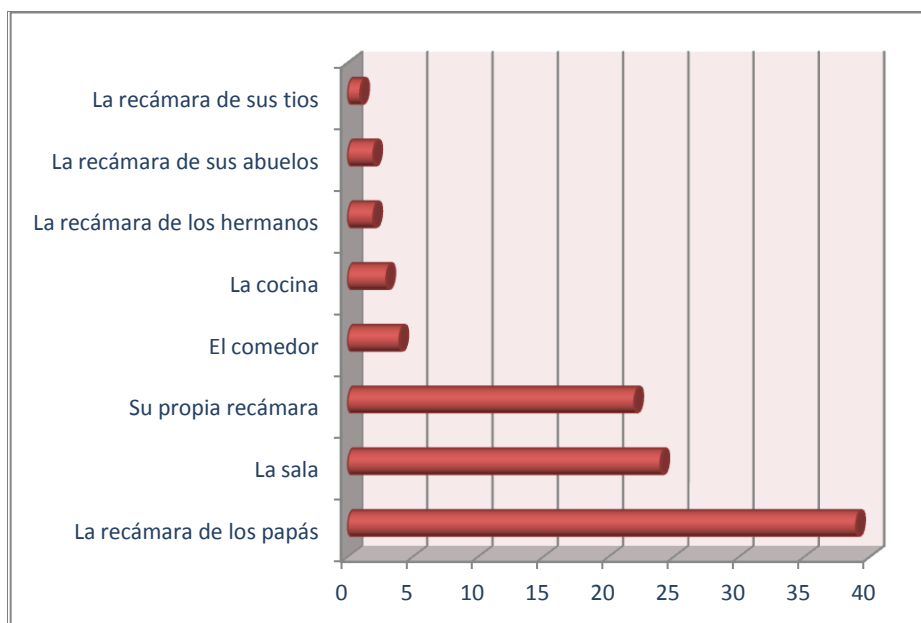
Su hijo ve la TV durante:



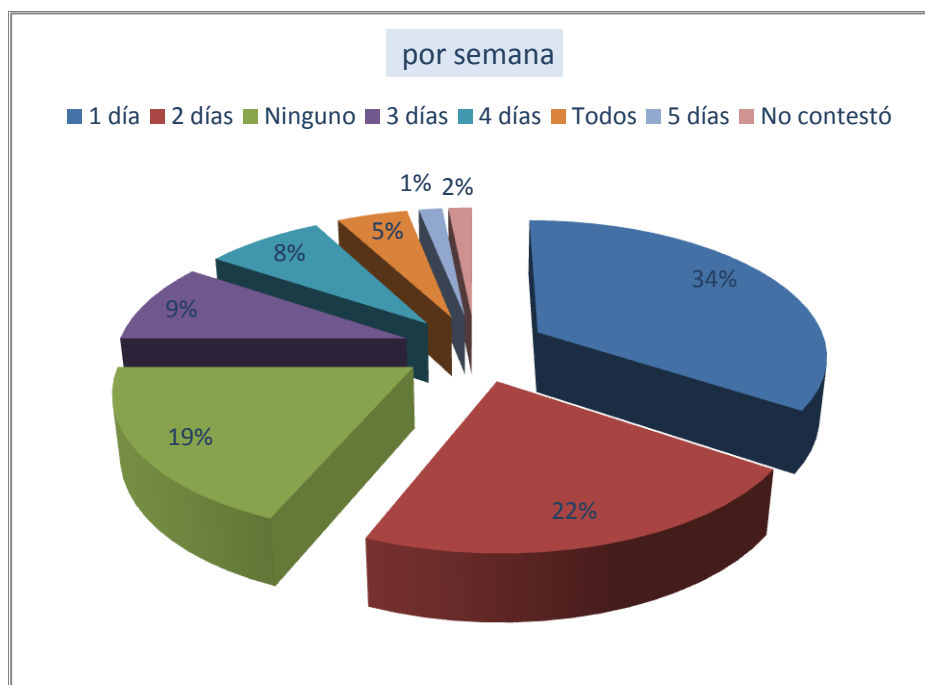
En su casa hay...



Su hijo(a) tiene acceso a la TV en casa desde:



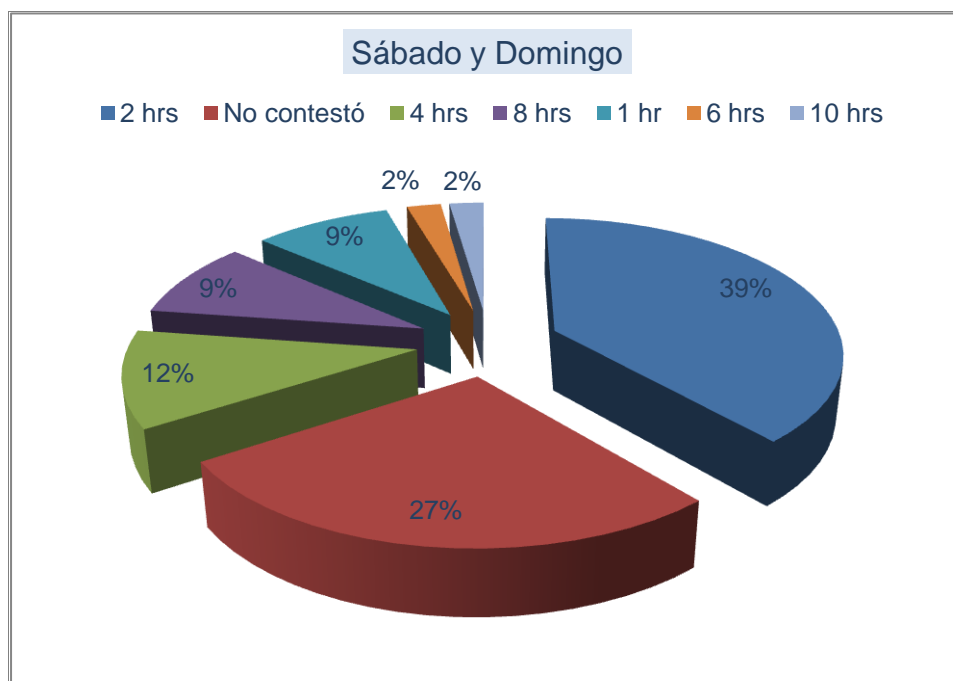
Su hijo(a) en promedio ve películas (formatos vhs, blu-ray, dvd):



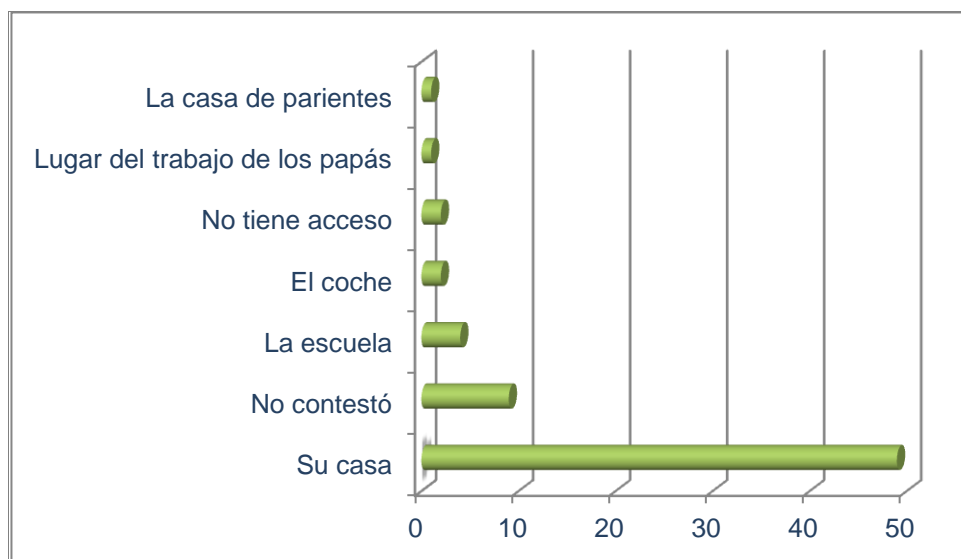
Cuando su hijo(a) ve películas lo hace durante:



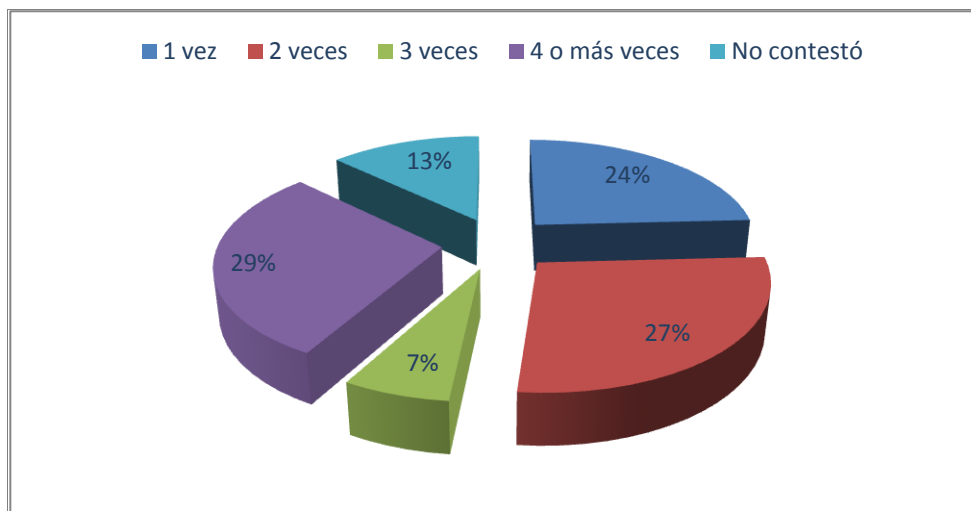
Cuando su hijo(a) ve películas lo hace durante:



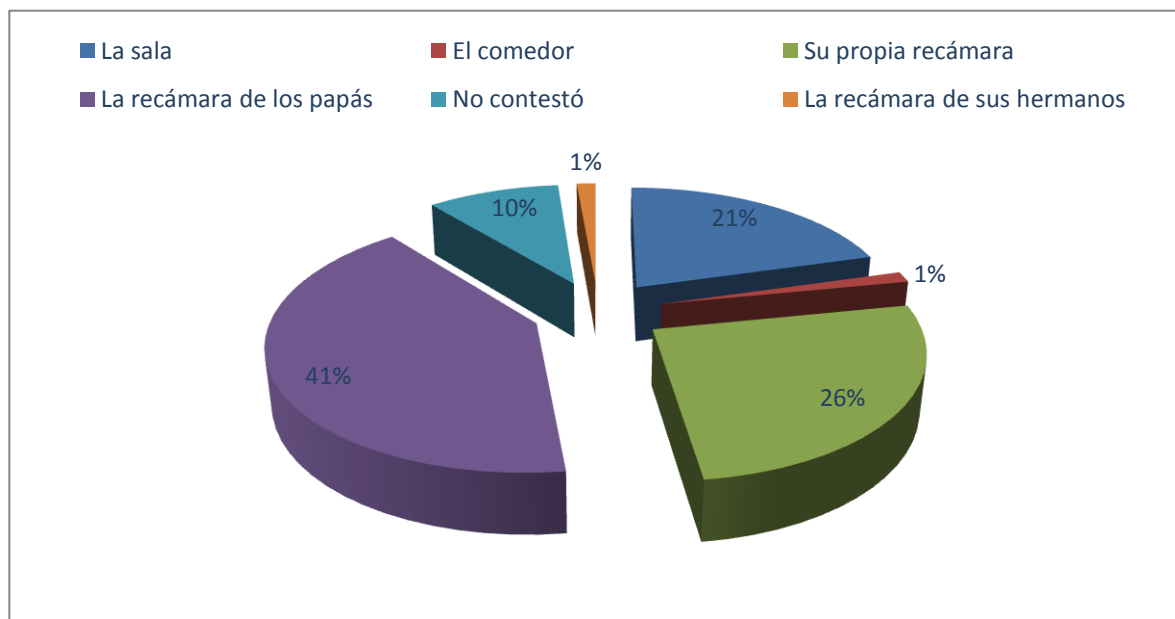
Su hijo(a) tiene acceso a reproductores de vhs, dvd, o blu-ray



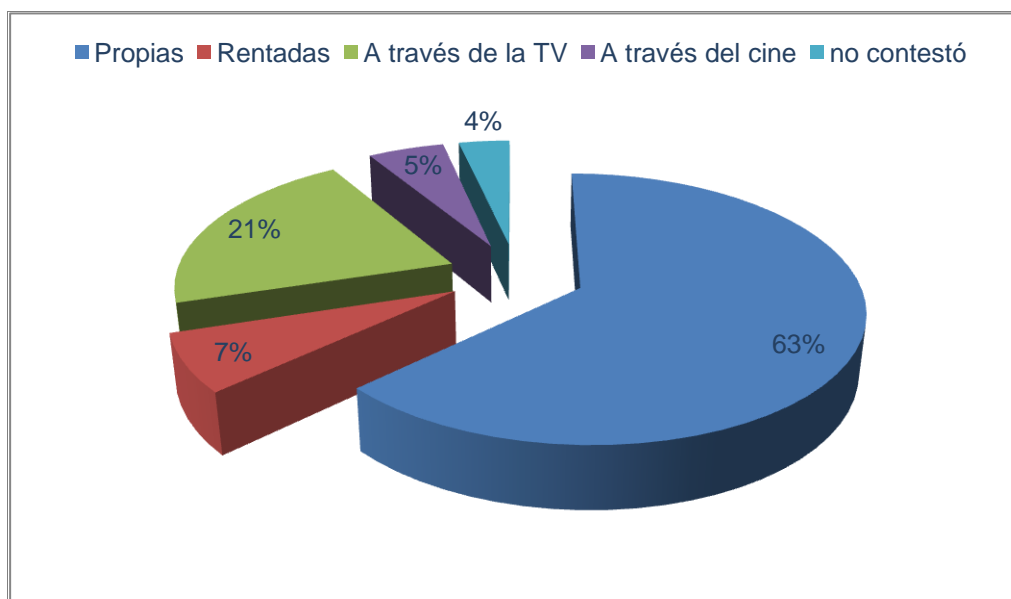
Su hijo(a) en promedio acostumbra ver –en formatos vhs, dvd o blu-ray- las películas que más le gustan:



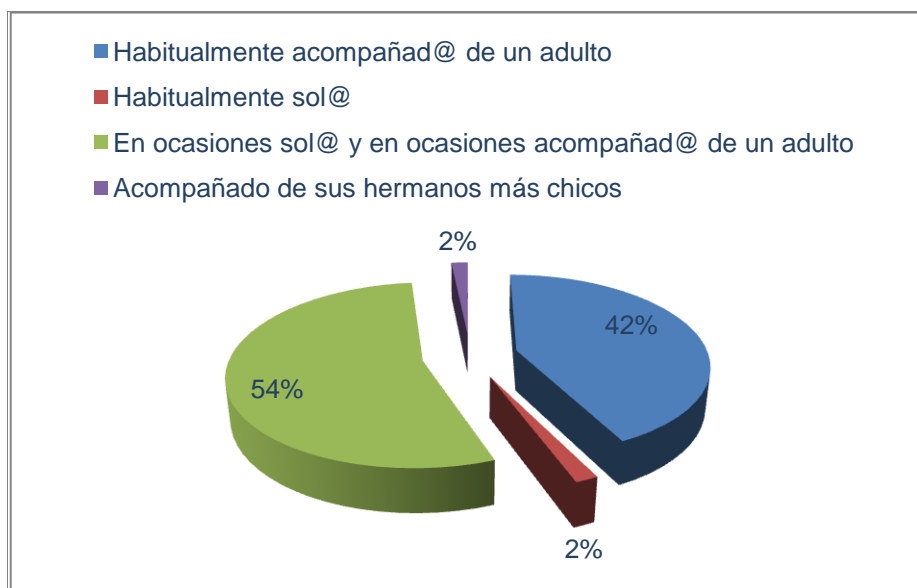
Los reproductores vhs, dvd o blu-ray- que su hijo utiliza se encuentran en qué parte de la casa:



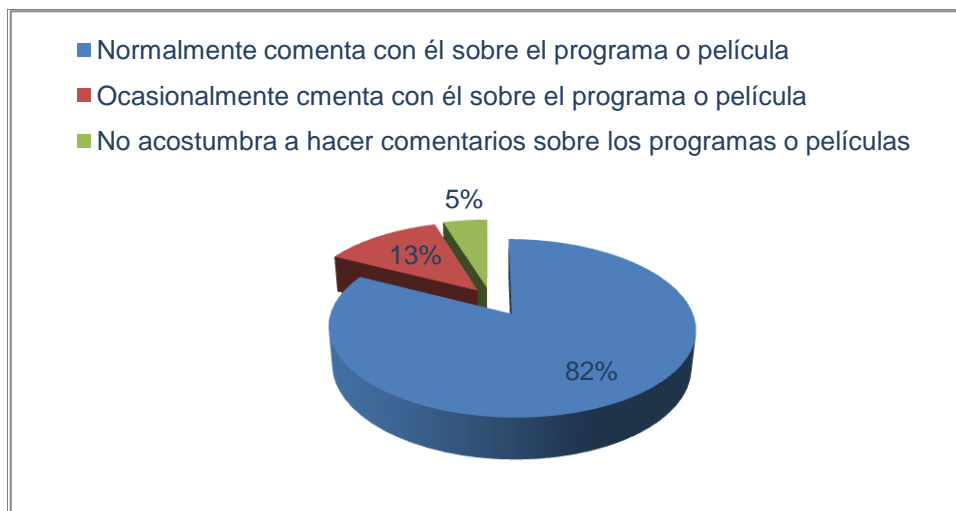
Las películas que su hijo(a) ve son:



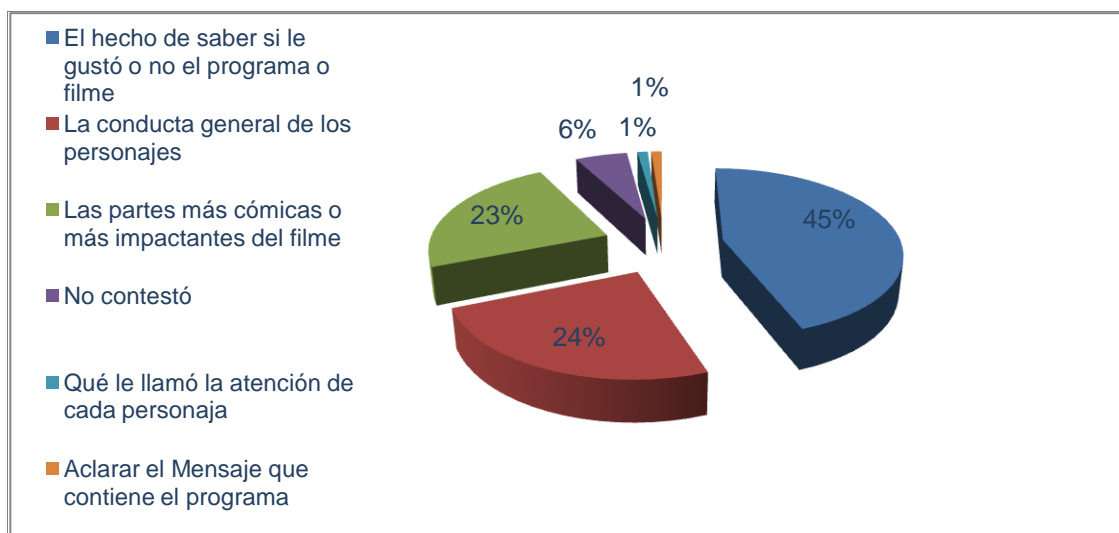
Su hijo(a) ve la programación televisiva y cinematográfica –en cualquier formato–:



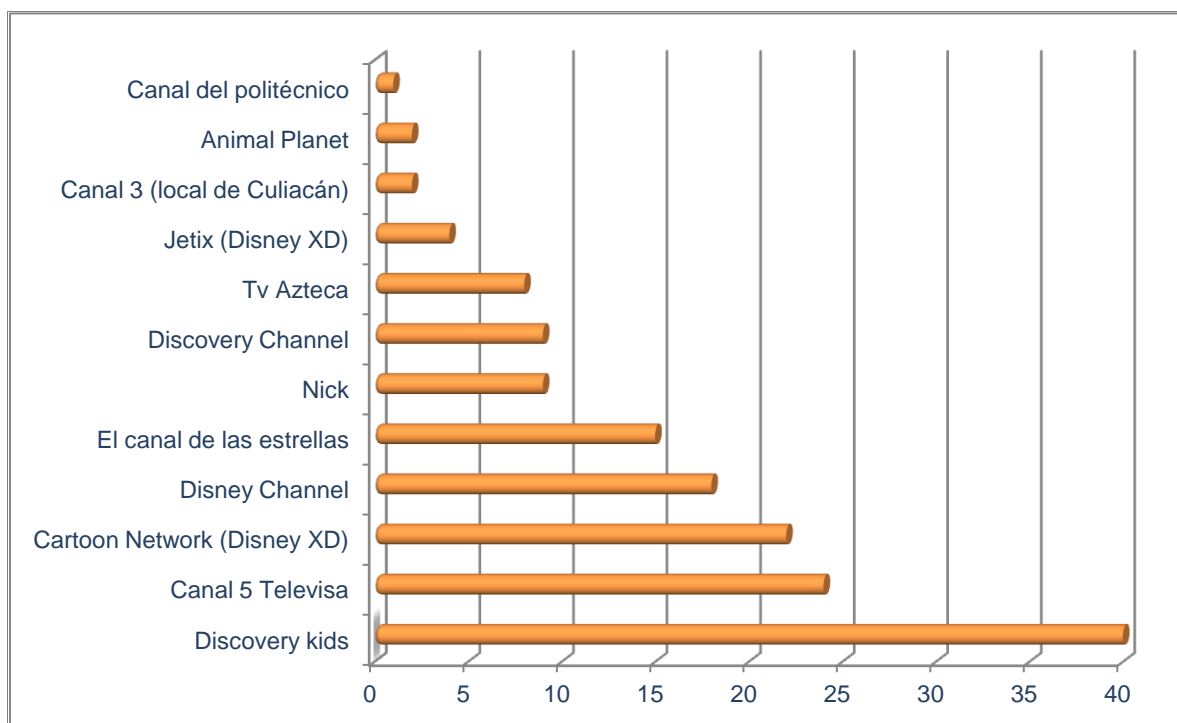
Cuando usted ve la televisión –sea la barra programática o la utilización de la pantalla para los formatos caseros de video-, o asiste al cine con su hijo(a):



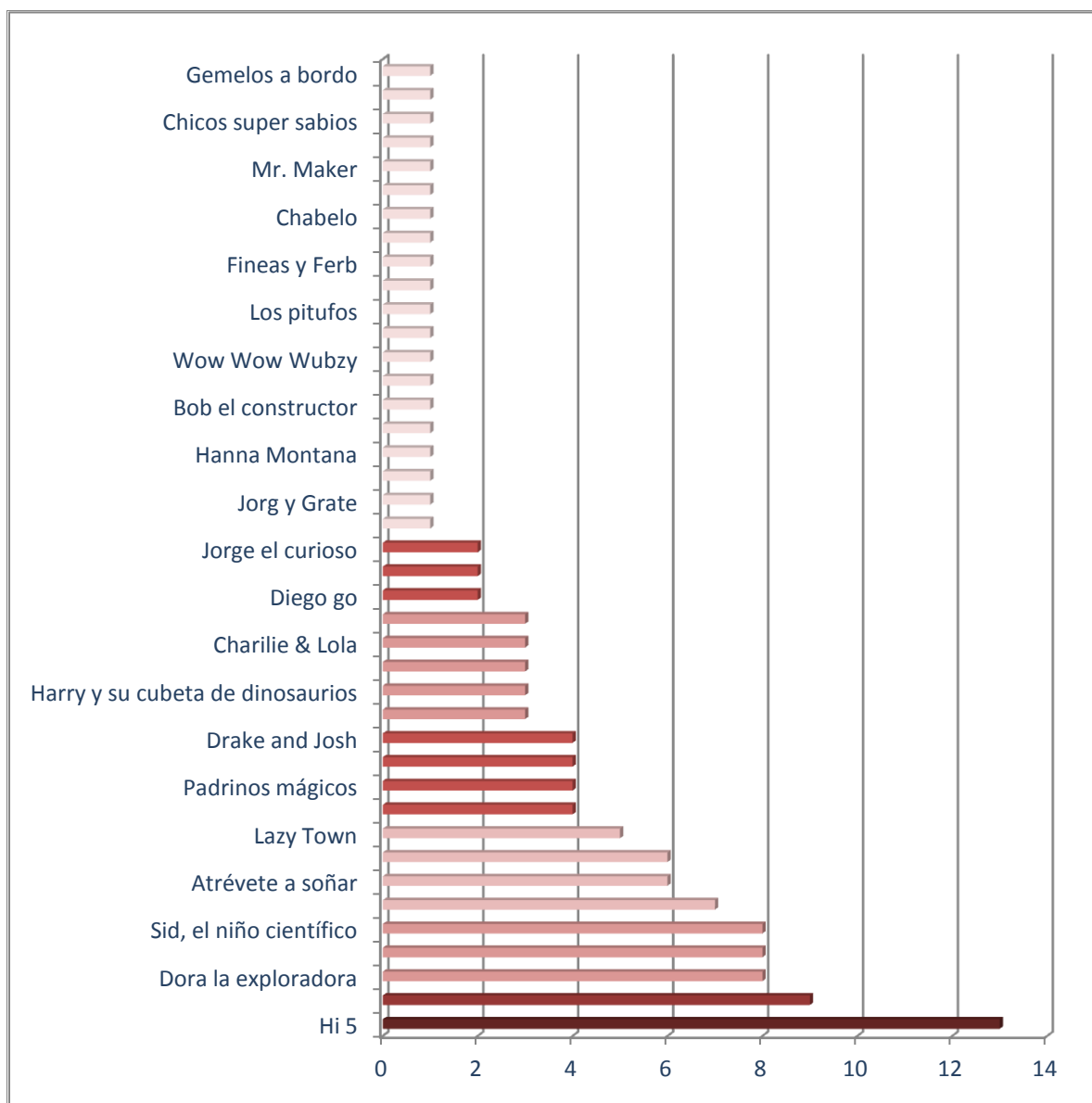
Si usted acostumbra a comentar la programación televisiva y cinematográfica con su hijo(a), normalmente los comentarios son relacionados con:



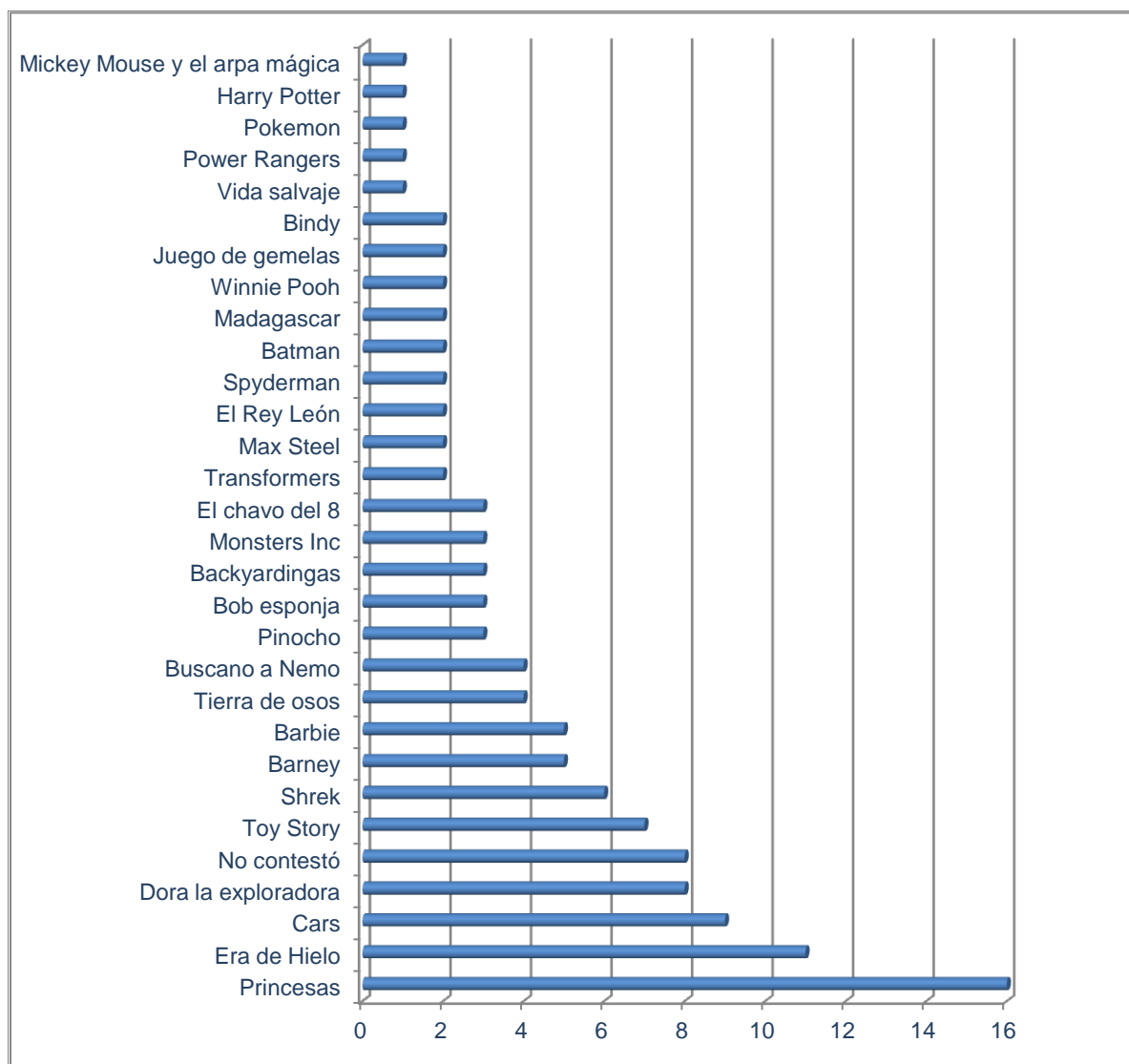
Mencione los dos canales televisivos que preferentemente ve su hijo(a):



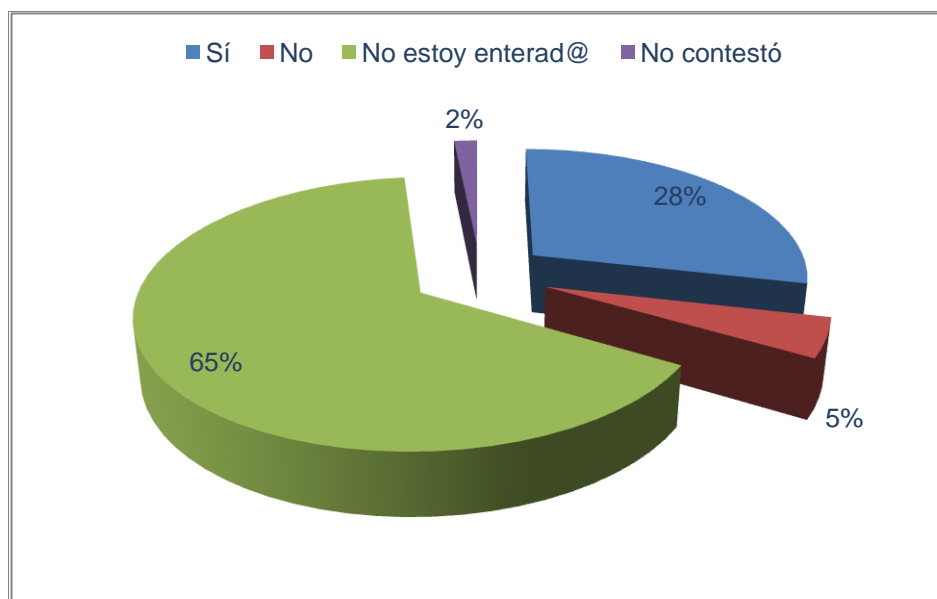
Mencione los programas televisivos que preferentemente ve su hijo(a):



Mencione las películas que más ve su hijo(a):



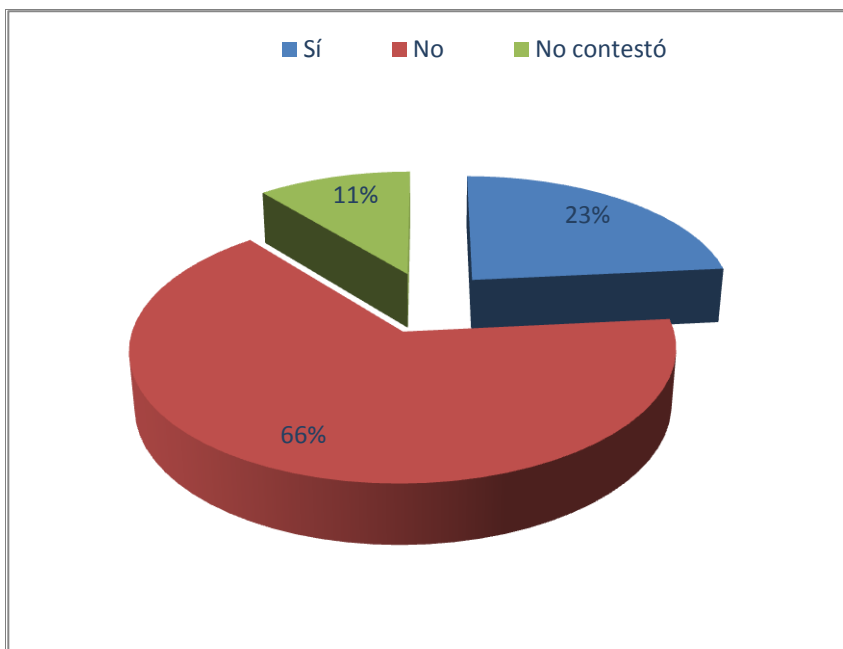
¿En este kínder se transmiten películas o programas televisivos infantiles?



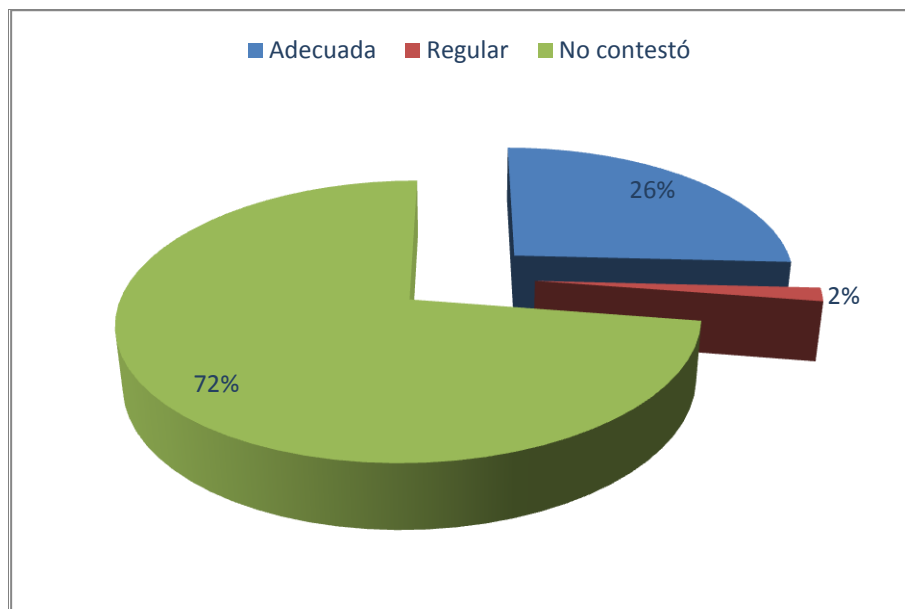
La finalidad de esta transmisión es:



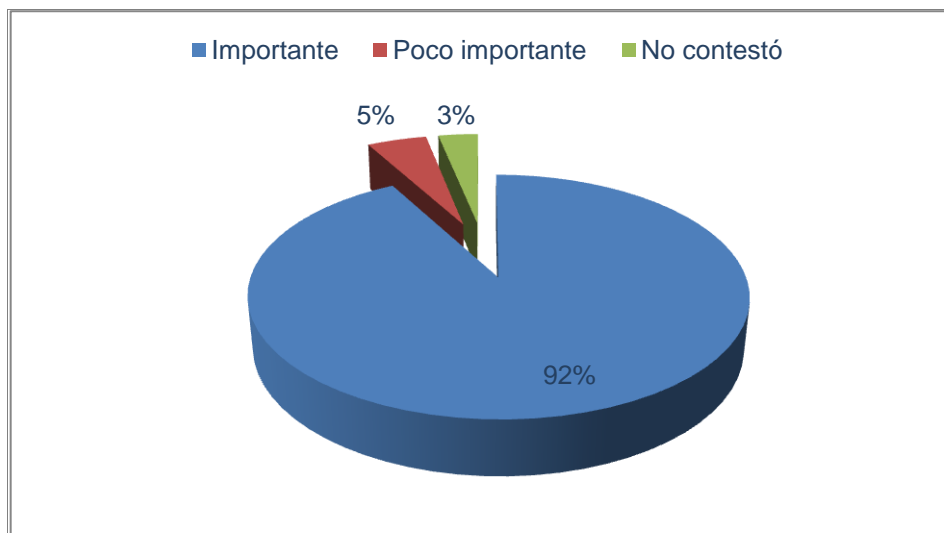
¿La escuela ha brindado a usted asesoría o capacitación sobre cómo apoyar a los niños a ser receptores críticos de medios?



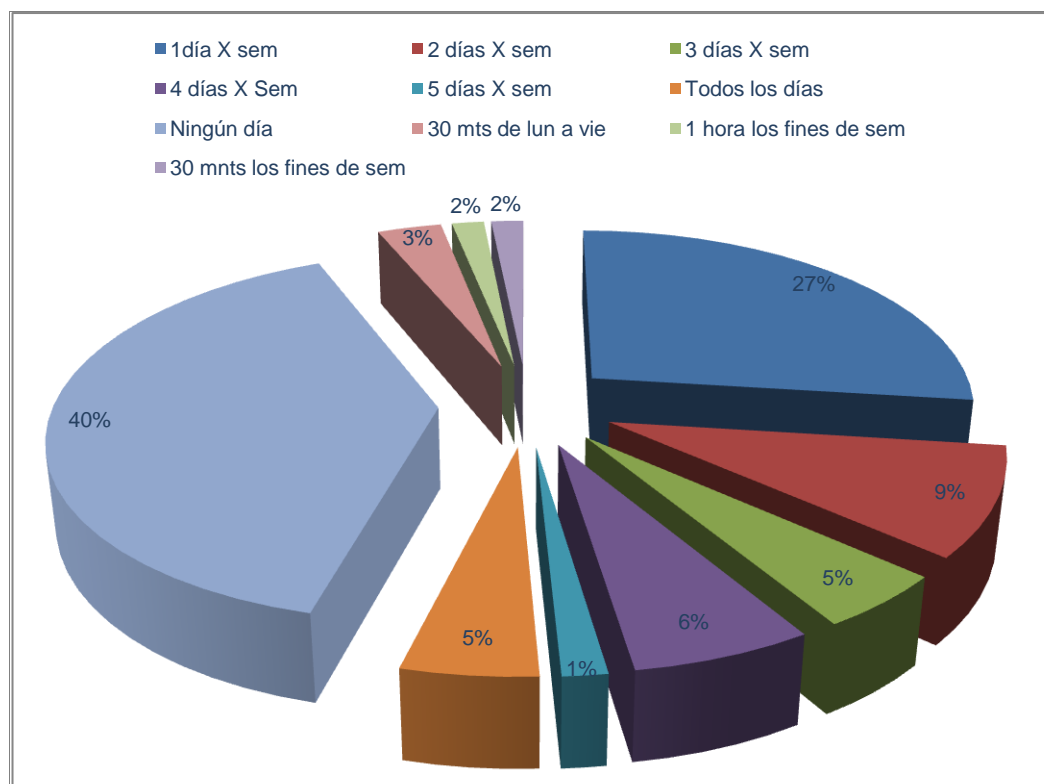
Esta asesoría para la recepción crítica usted la considera:



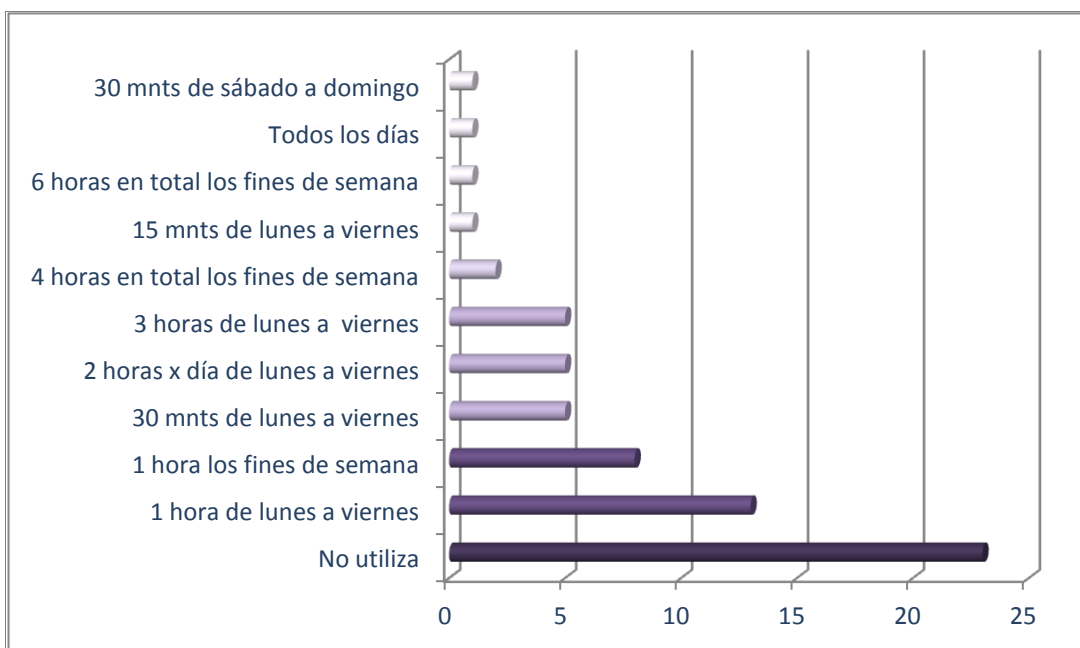
Usted considera que recibir capacitación en cuanto a la recepción crítica de TV y cine es:



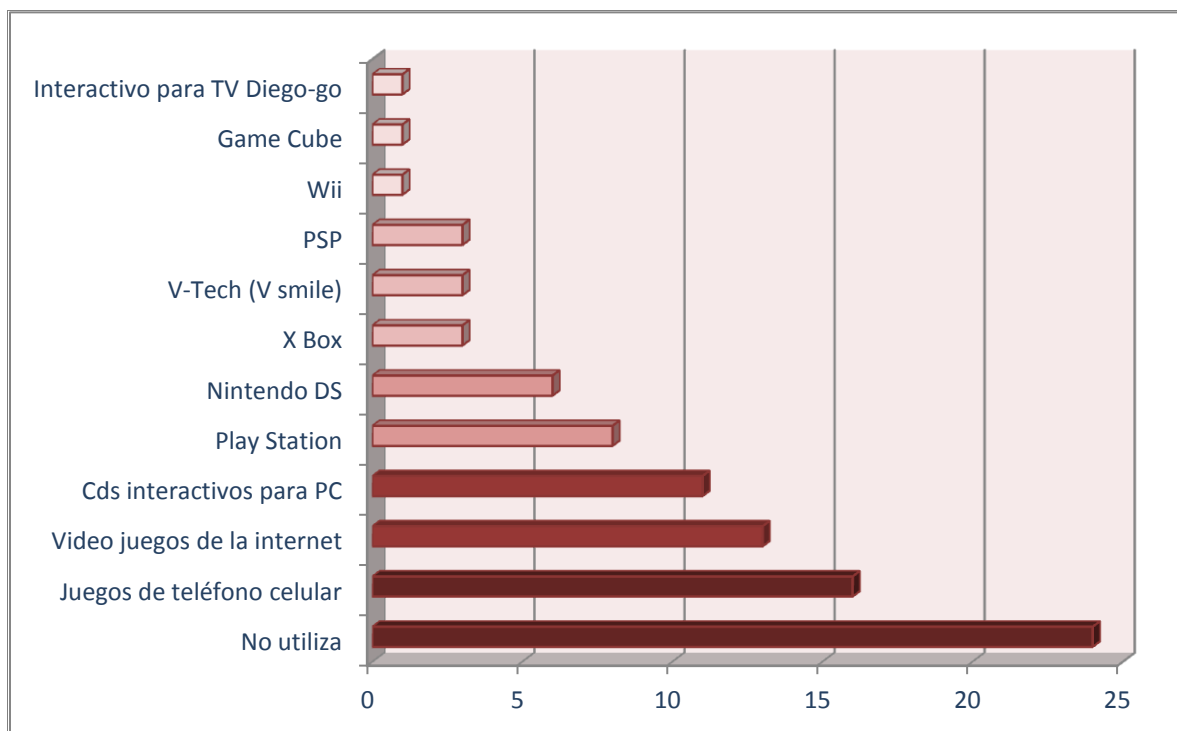
Su hijo(a) en promedio utiliza videojuegos:



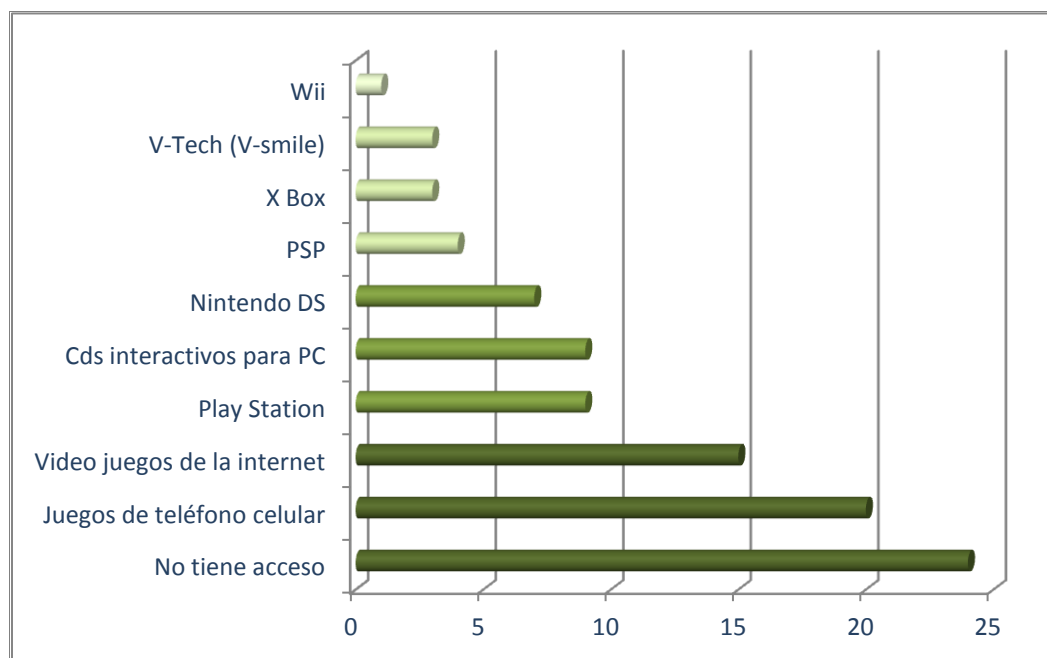
Cuando su hijo utiliza videojuegos lo hace:



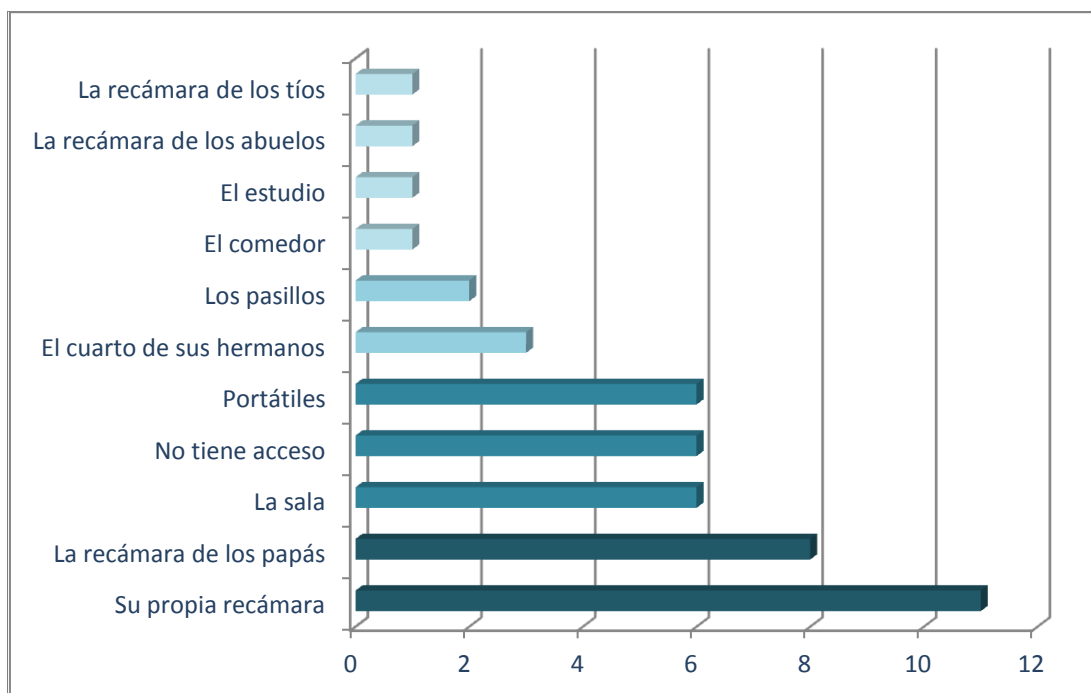
Los video/juegos que más utiliza su hijo(a) son en el formato:



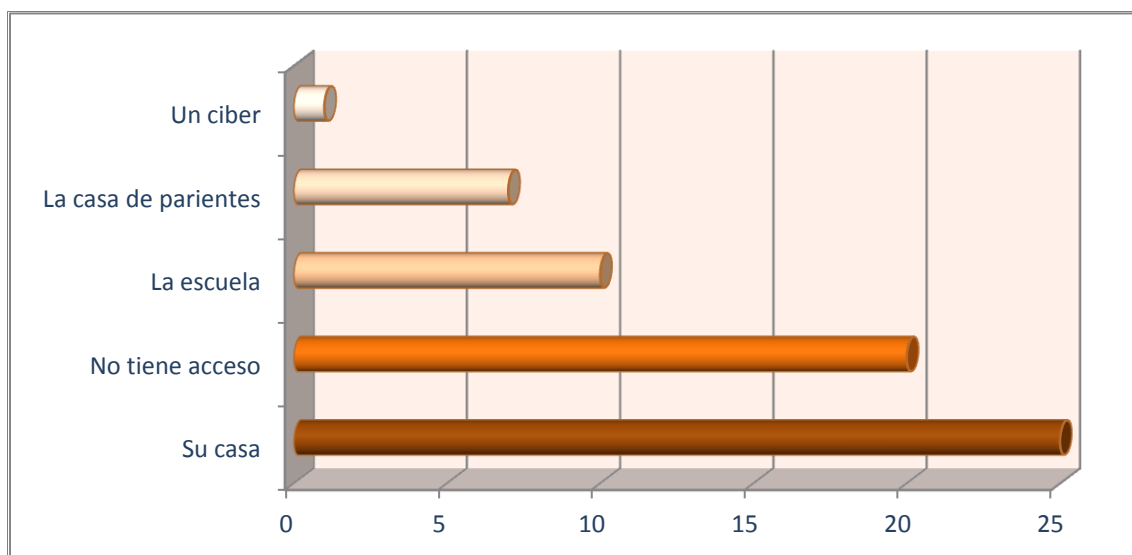
Los videojuegos que su hijo(a) accesa desde su casa son:



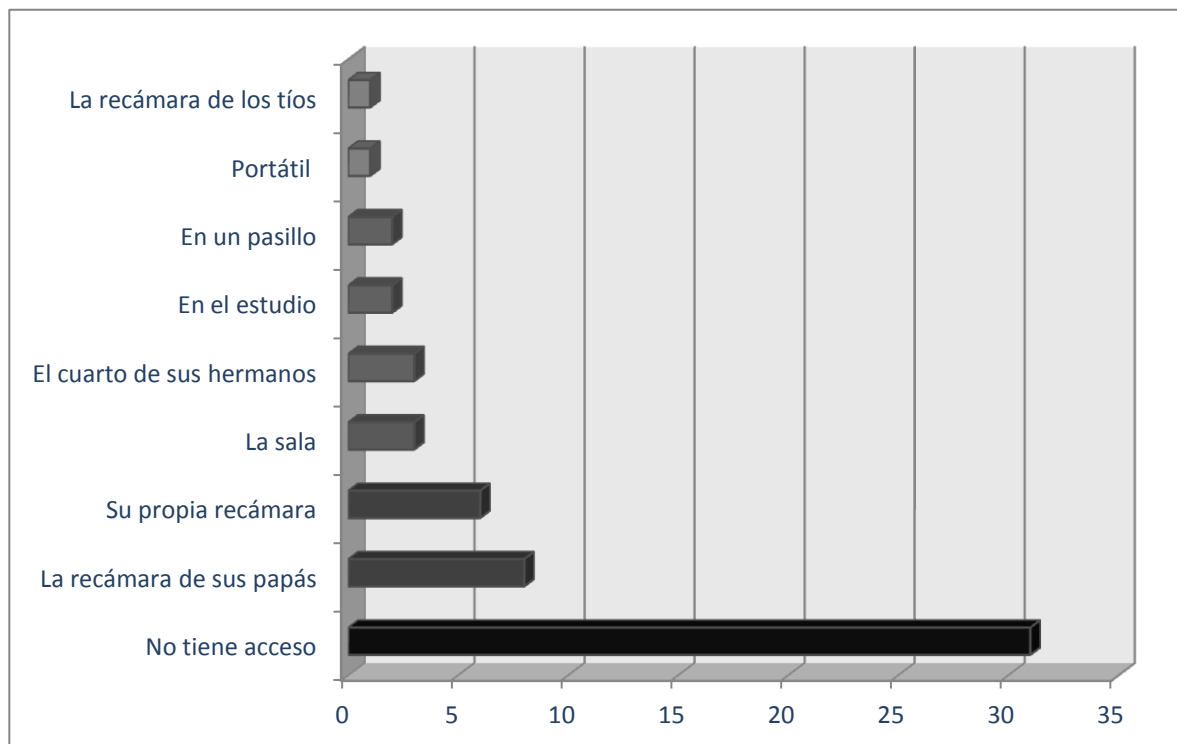
Los videojuegos a los que tiene acceso su hijo(a) desde casa se encuentran en:



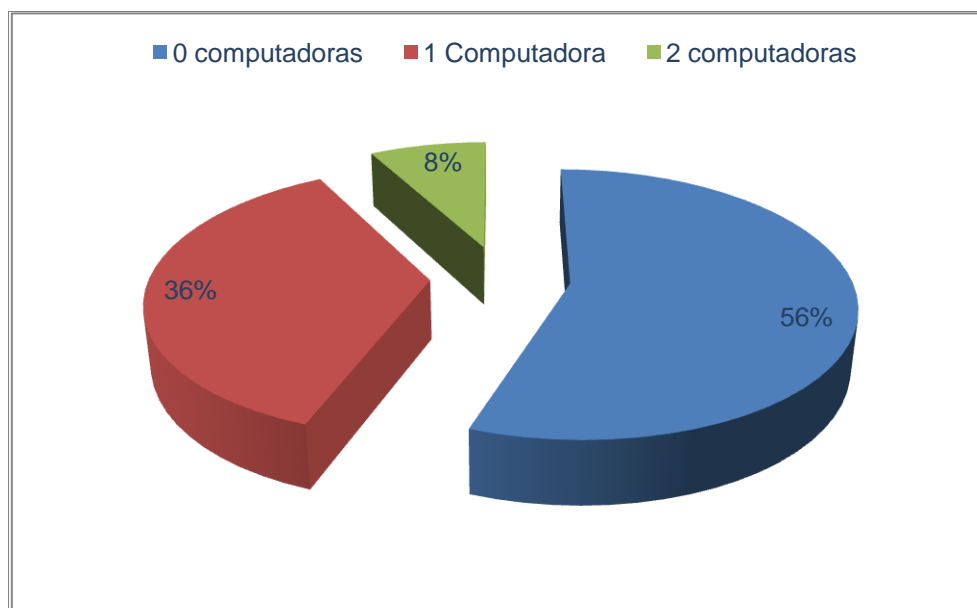
Su hijo(a) tiene acceso a la computadora desde:



¿En qué parte de su casa se encuentra ubicada la computadora?



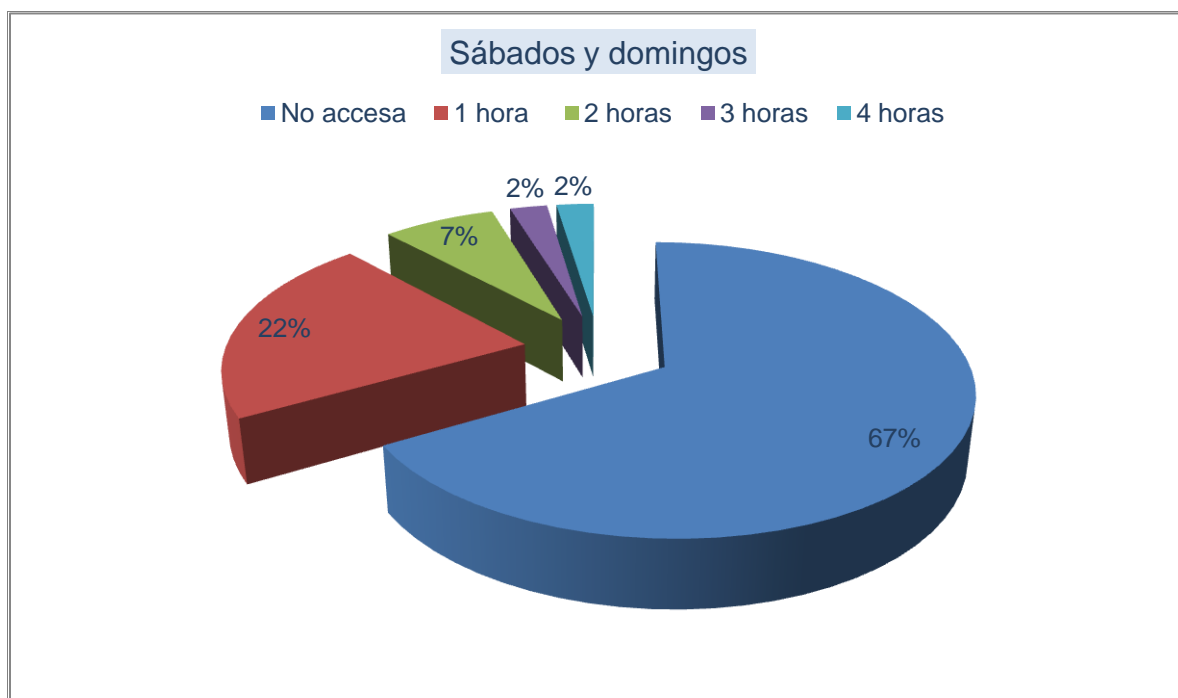
En su casa hay:



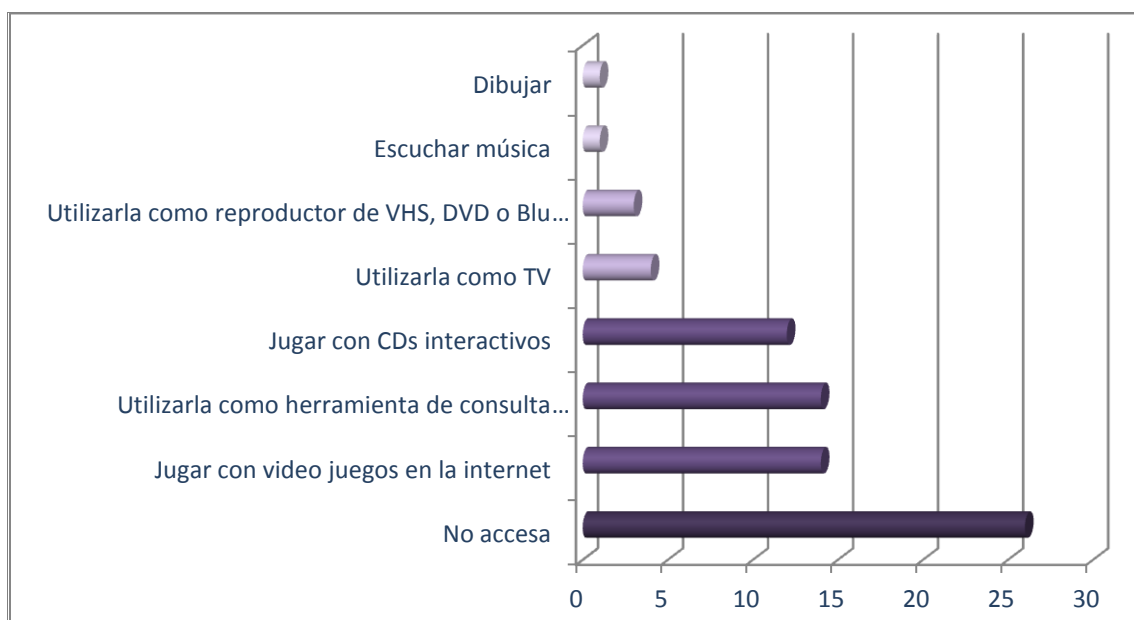
Cuando su hijo(a) accesa a la computadora lo hace durante:



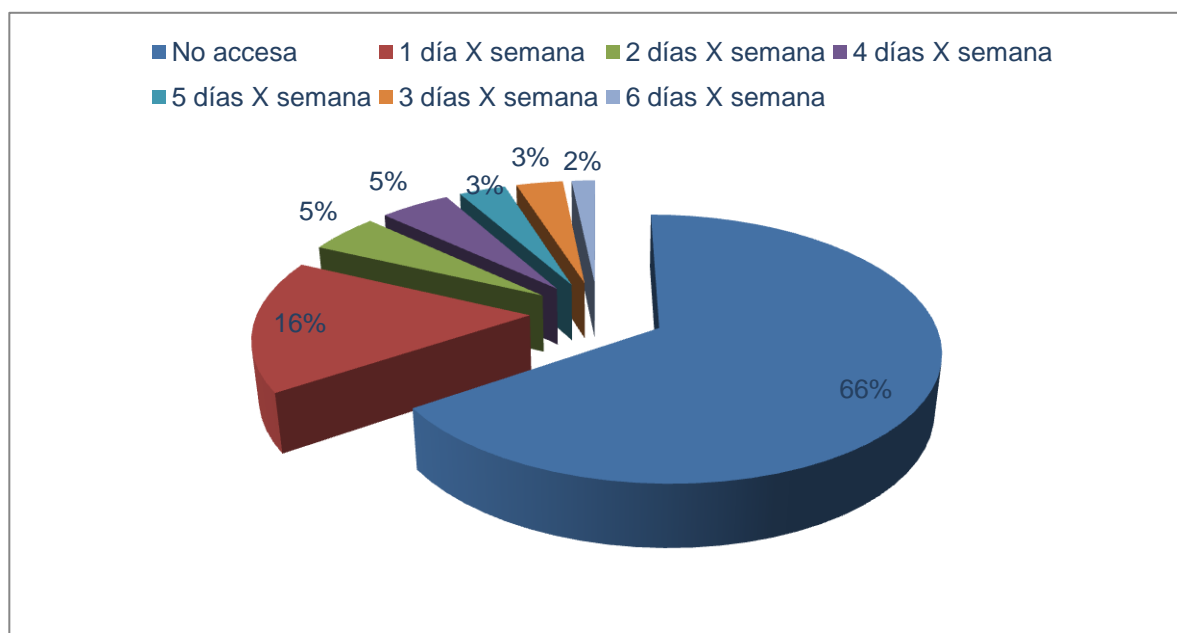
Cuando su hijo(a) accesa a la computadora lo hace durante:



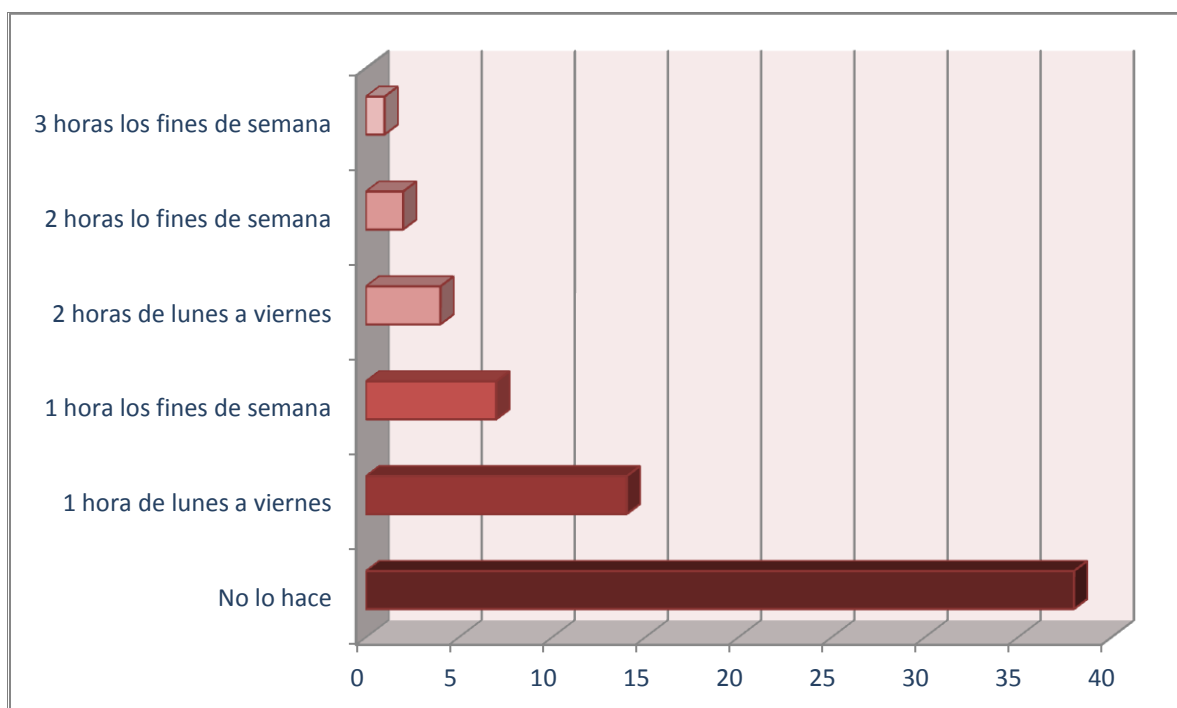
Cuando su hij@ accesa a la computadora, la mayor parte del tiempo lo hace para:



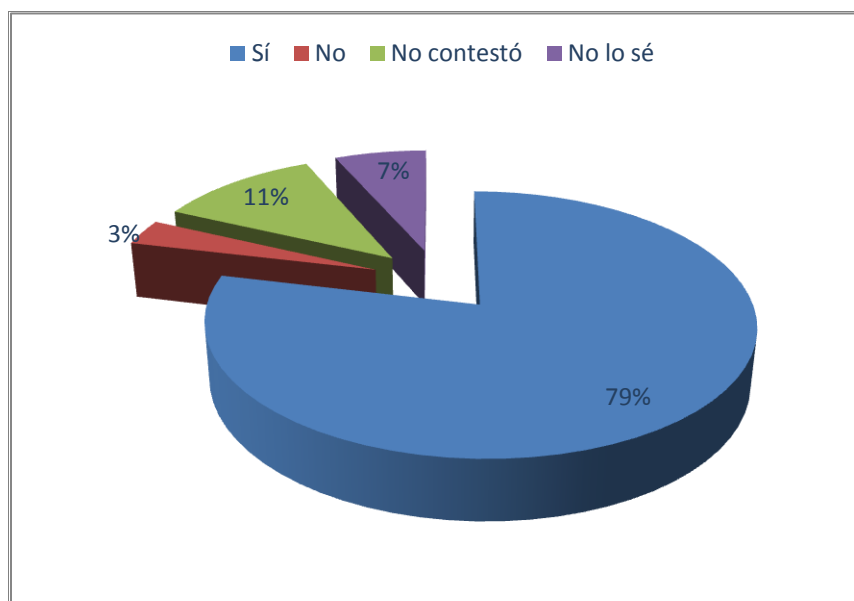
Su hij@ accesa a la internet:



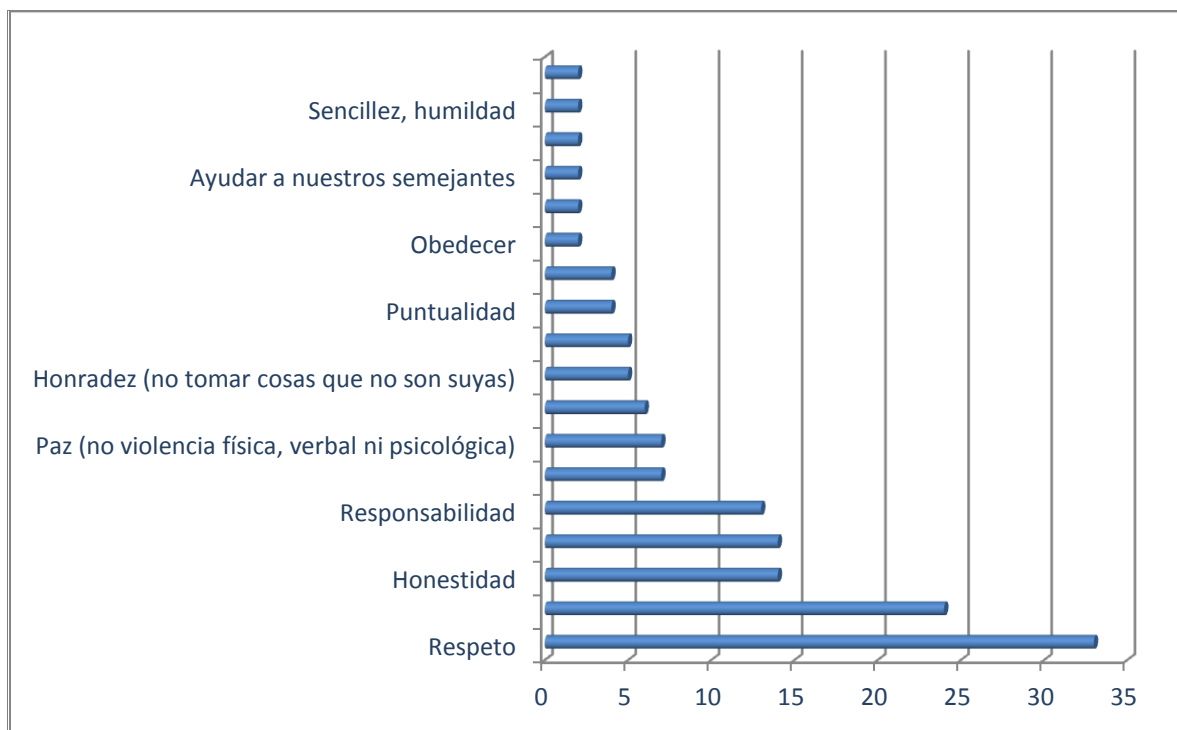
Cuando su hij@ accesa a la internet lo hace durante:



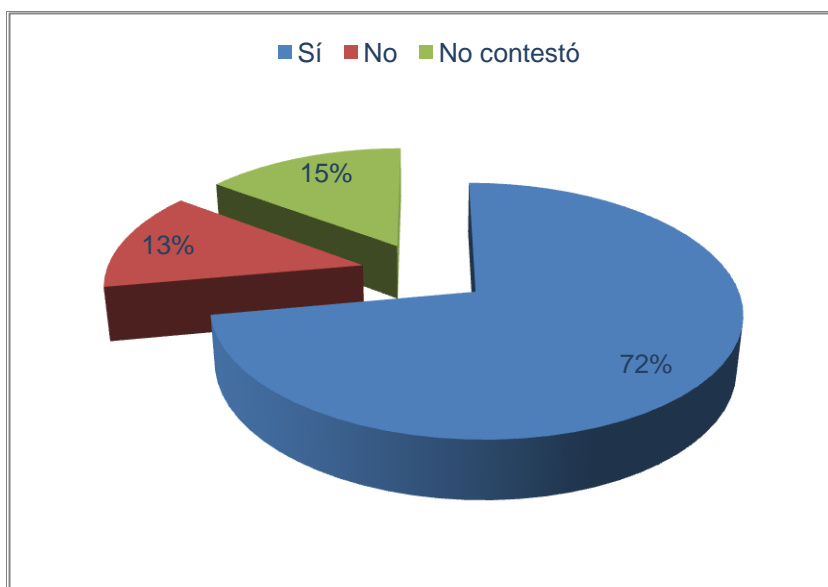
¿Este kínder promueve valores morales?



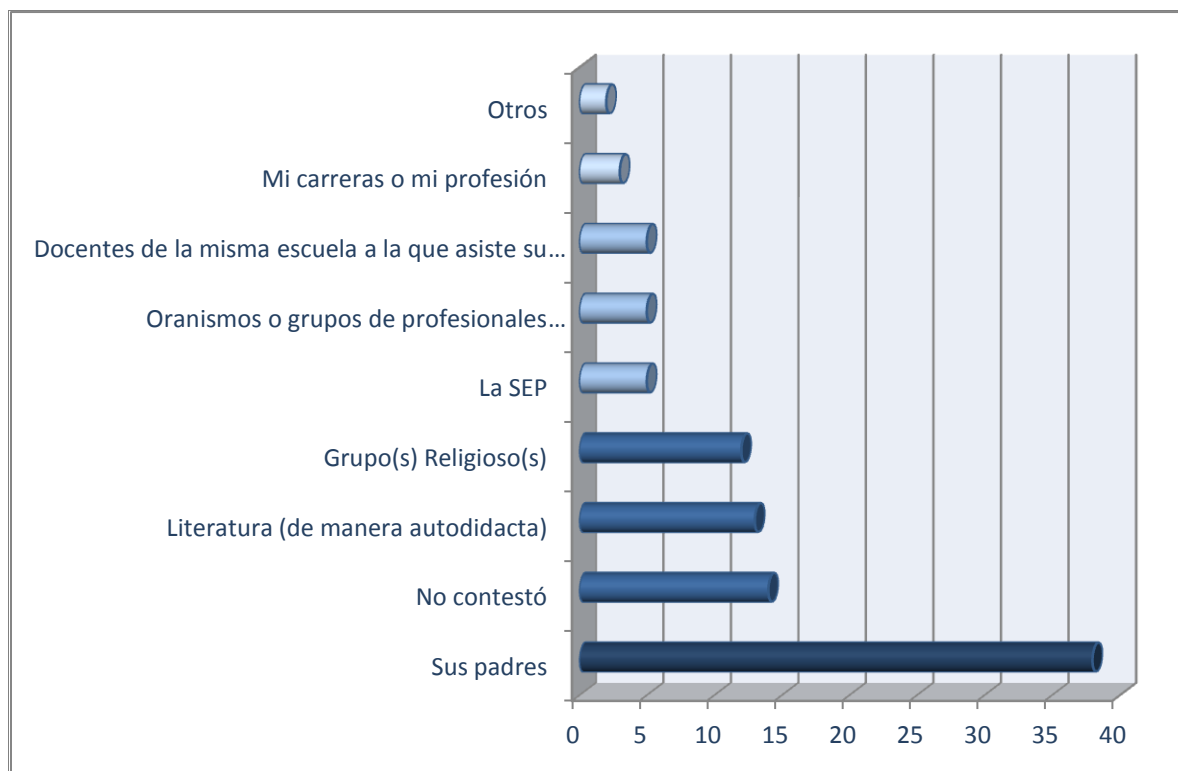
¿Cuáles son los valores que este kínder promueve?



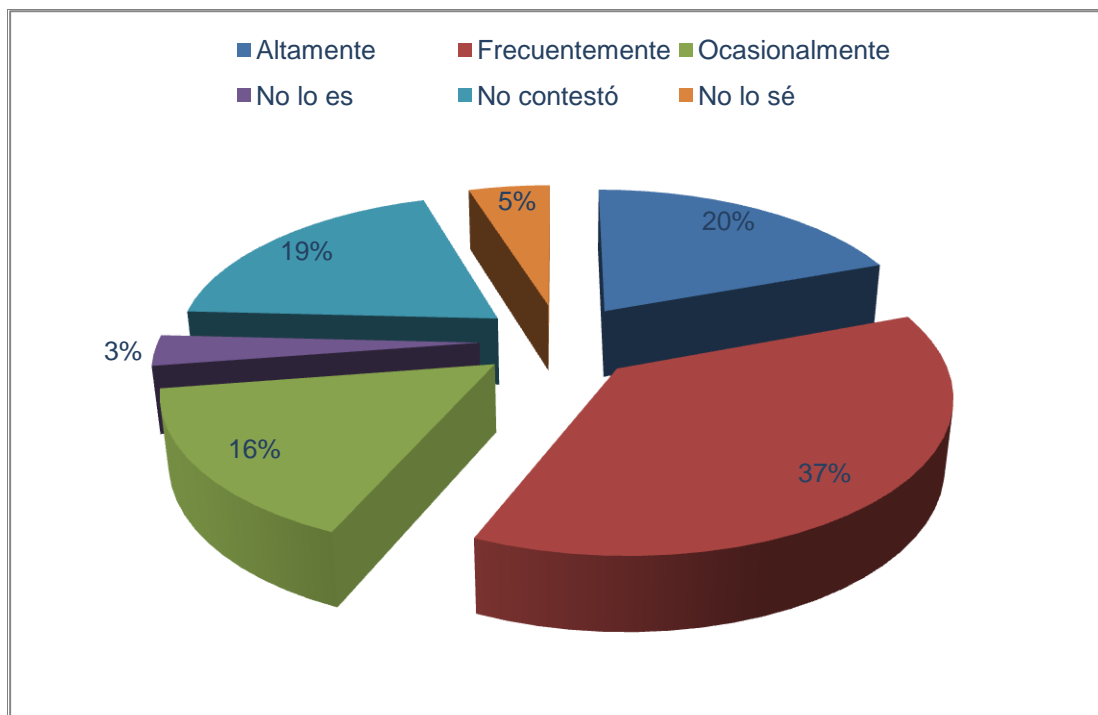
¿Usted se reconoce capacitado para implementar valores morales?



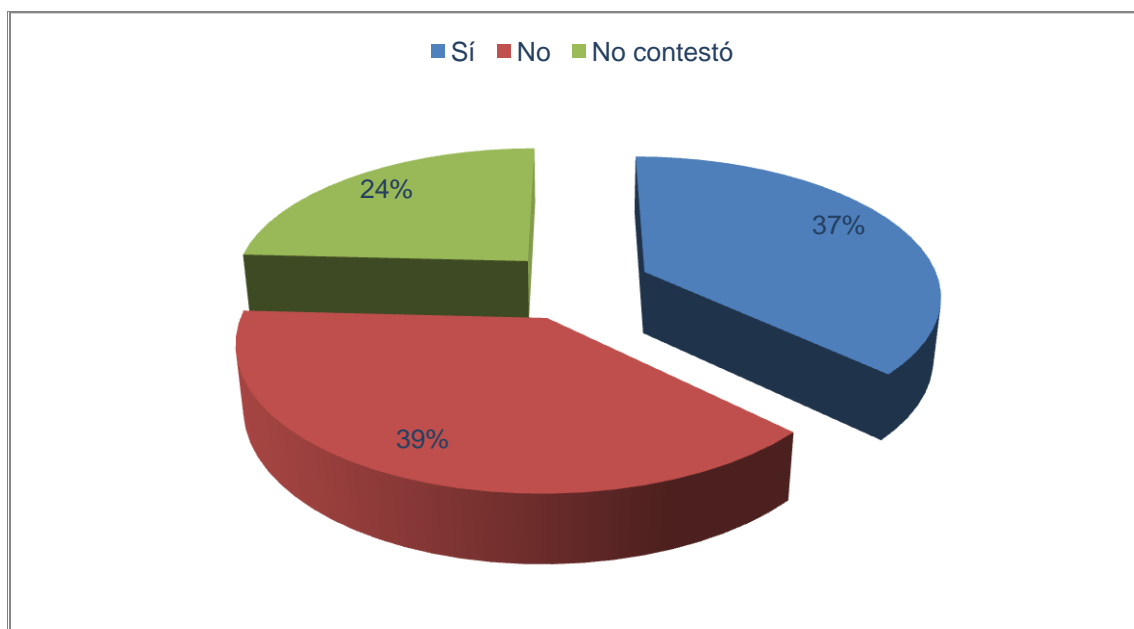
¿Quién le ha capacitado para desarrollar valores morales?



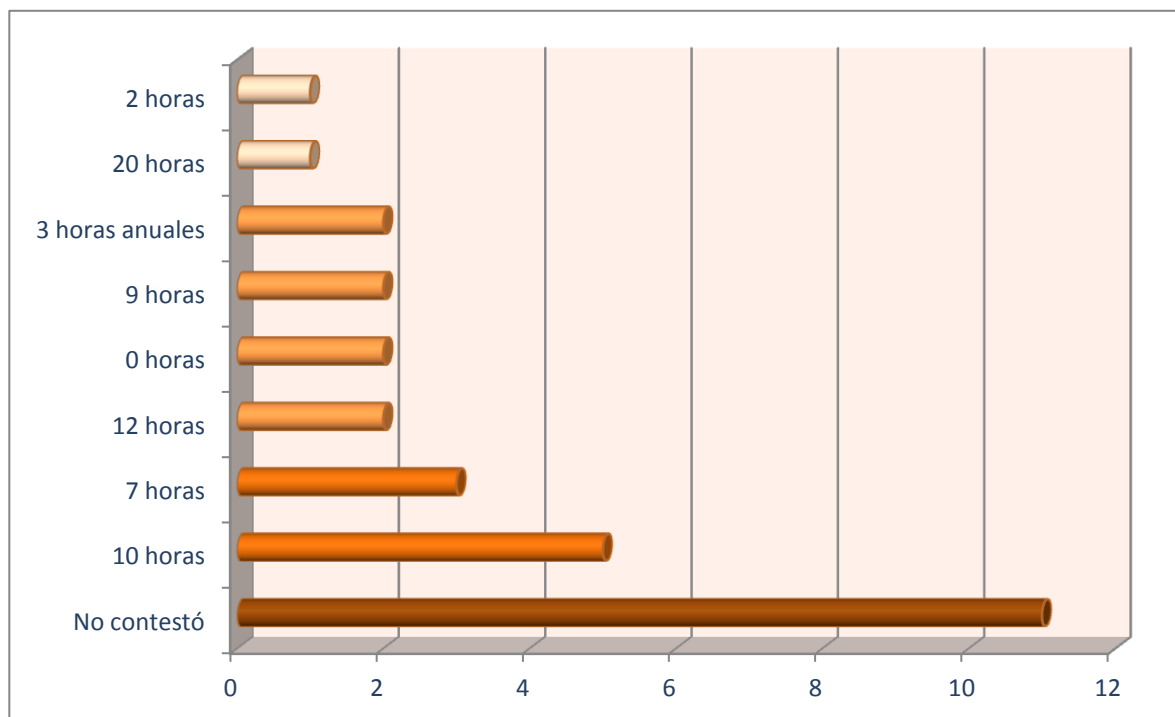
¿La forma en la que este kínder promueve los valores es incluyente con los padres de familia?



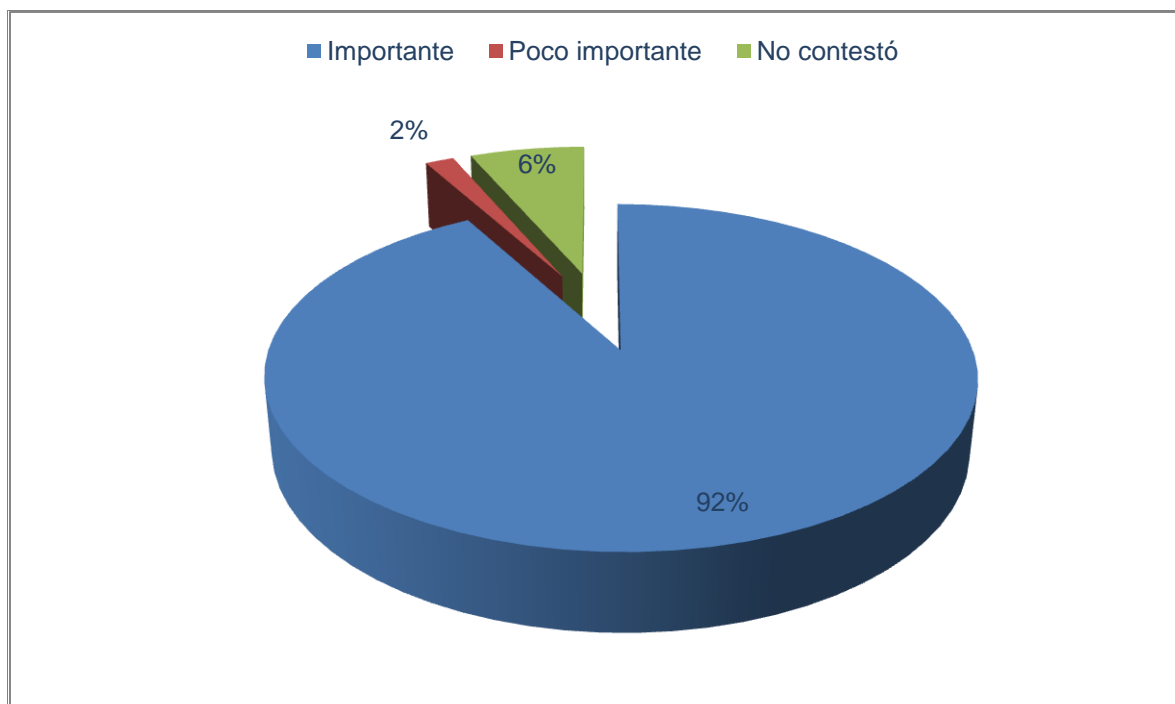
¿Este kínder lo ha capacitado en la formación de valores?



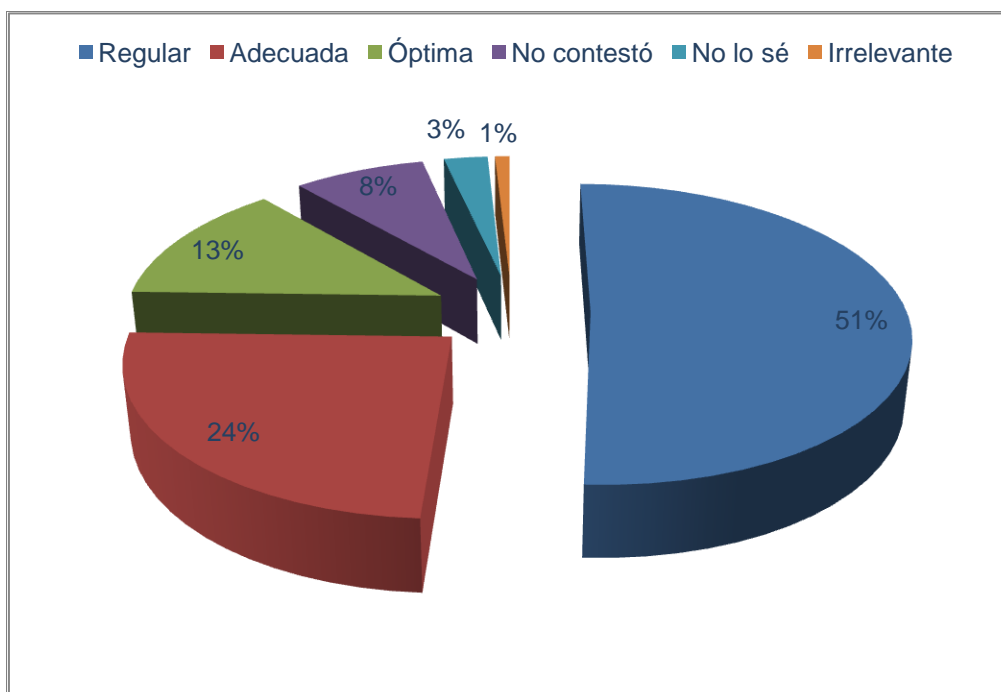
¿Con cuántas horas anuales capacita este kínder en valores?



¿La promoción de valores a través del kínder usted la considera?



La implementación de valores en este kínder usted la evalúa como:



5.2.4. Cuaderno de notas derivado de la observación participante: periodo de implementación agosto 2009/mayo2010.

IV. CUADERNO DE NOTAS, DERIVADO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE; PERIODO DE IMPLEMENTACIÓN AGOSTO 2009/ MAYO2010.



CUADERNO DE NOTAS

La recepción crítica –de series televisivas y cortos cinematográficos infantiles-, como alternativa para el desarrollo de valores en educación preescolar



Doctorante: Ixchel Castro Lerma

Jardín de niños: Concepción Ocaranza –Culiacán, Sinaloa, México-

Período de registro: agosto 24 de 2009 a junio 30 de 2010

CUADERNO DE NOTAS



AGOSTO 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
24	<ul style="list-style-type: none"> Se implementó la encuesta sobre recepción crítica y valores a la directora del plantel.
26	<ul style="list-style-type: none"> Se implementó la encuesta sobre recepción crítica y valores a las educadoras.
27	<ul style="list-style-type: none"> Se registró la información obtenida.
28	<ul style="list-style-type: none"> Se cruzó la información obtenida de la directora y las educadoras.
28	<ul style="list-style-type: none"> Los resultados obtenidos no son los inicialmente esperados en cuanto al tema de los valores; los datos arrojan una ausencia referencial y teórica de los valores que la SEP propone con la Reforma de Preescolar 2004 -tanto por parte de las educadoras como por parte de la directora-.
29	<ul style="list-style-type: none"> Debido al punto anterior, la capacitación, en primer término, deberá extenderse y dirigirse hacia la conceptualización de valores para lograr una estandarización en el conocimiento y posteriormente el abordaje hacia los valores que son foco de interés por parte de la SEP, para aterrizar en los 4 que particularmente se trabajarán para el proyecto.
29	<ul style="list-style-type: none"> La próxima semana se planea la reunión para dar a conocer los resultados porcentuales y las inferencias a partir de ellos. También la estipulación de la fecha para implementar la encuesta con padres de familia.
12-29	<ul style="list-style-type: none"> Se hizo una revisión bibliográfica dentro de la "Reforma de Preescolar 2004", del "Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar 2004" y de los "Talleres Generales de Actualización (TGA)" correspondientes a educación preescolar y se observó que no existe referente alguno para la capacitación de "Valores" o "Recepción Crítica", pese a que son mencionados como algunos de los propósitos fundamentales de abordaje dentro de la Reforma vigente.
31	<ul style="list-style-type: none"> Se dieron a conocer los resultados de las encuestas a educadoras y directoras en una reunión llevada a cabo en el plantel con 6 educadoras, la directora y una docente adscrita como de apoyo a esta institución.
31	<ul style="list-style-type: none"> Se resolvieron algunos cuestionamientos sobre los resultados. La directora y las educadoras comentaron sobre el hecho de no haber tomado de manera formal por parte de la SEP, capacitación en cuanto a valores y recepción crítica.
31	<ul style="list-style-type: none"> Se estableció la importancia de la encuesta para padres de familia y se comprometieron las educadoras asistentes a implementar la encuesta en cuanto les sea entregada.
31	<ul style="list-style-type: none"> Se inicia la elaboración del material de capacitación. El primer capítulo es "Pedagogía Moral", el cual es prácticamente el capítulo de tesis con algunas

	modificaciones e incluye en formato impreso las diapositivas que se utilizarán como guía en el curso.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADERNO DE NOTAS



SEPTIEMBRE 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
1	<ul style="list-style-type: none"> Se acordó con la Directora, levantar una encuesta diagnóstica con los padres de familia y que a ella se anexaría un pequeño aviso en el que se explicaría el por qué de esta encuesta.
2	<ul style="list-style-type: none"> La directora verifica el contenido del “aviso” escrito y se acuerda fotocopiar las encuestas para padres, anexándoles el “aviso” elaborado.
2	<ul style="list-style-type: none"> Al encontrarse las educadoras en un curso de capacitación por parte de la SEP, se entrega este día 100 encuestas para que las entreguen a los padres de familia –un promedio de 14 a 16 por grupo-.
9	<ul style="list-style-type: none"> Se ha visitado el kínder para recolectar las encuestas los días viernes 4, lunes 7, martes 8 y miércoles 8 y sólo se han logrado obtener 52/100. La educadora asignada a este proyecto, no colabora. Este es otro problema, la persona que la directora designó para apoyarme en el desarrollo de este proyecto, no es una persona disponible, entre otras cosas, porque ella tiene otro empleo por las tardes (en este sentido, en realidad el apoyo es sólo a nivel de palabra). Dado que se tienen solamente 52 encuestas, surgió la idea de recordar a los padres de familia restantes mediante un aviso en la entrada del kínder; la fecha límite será el viernes 11.
	<ul style="list-style-type: none"> Se recuperan 4 encuestas más (lo cual hace una suma de 56/100). Durante el proceso de implementación de encuestas a educadoras y padres de familia, he podido observar varios puntos que serán de impacto para este trabajo: 1) el número de alumnos por grupo bajó considerablemente este ciclo escolar, lo anterior es un indicador de que algo se ha trabajado mal en este centro educativo. Originalmente se hablaba de un promedio de 30 alumnos por grupo. Sin embargo existen grupos durante este periodo que llegan sólo a los 14 alumnos. De acuerdo a los comentarios de algunas de las educadoras, no todas las docentes cumplen adecuadamente sus funciones y a ello se debe la falta de matrícula y el riesgo de un cierre posterior de grupo. 2) Algunas de las educadoras no las considero aptas para el desarrollo de este proyecto; los factores para ello son: la falta de tiempo, la falta de interés para trabajar en general. Por lo anterior se tendrá que replantear el número de grupos (y educadoras) con los que se trabajará el proyecto. Si bajó la matrícula, entonces también se tendrá que reconsiderar el porcentaje de representatividad en las encuestas con los padres de familia. Se deberán averiguar las cifras reales de asistencia este ciclo escolar.
10	<ul style="list-style-type: none"> Se pegó la cartulina en la entrada del jardín de niños y también las educadoras que aún no habían entregado las encuestas en su totalidad, enviaron “volantes” como recordatorio de la entrega.
11	<ul style="list-style-type: none"> Se suspendieron las clases en todos los niveles educativos debido a un brote de influenza en Culiacán y las actividades, aparentemente, se reanudarán el día 17 de este mes.

12	<ul style="list-style-type: none">Hasta la fecha se lleva el registro de 24 encuestas aplicadas a Padres de familia. Se espera terminar dentro de dos semanas a más tardar, contando con las tendencias y los resultados porcentuales.
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADERNO DE NOTAS



SEPTIEMBRE 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
21	<ul style="list-style-type: none"> Se reanudaron las clases y se recogieron encuestas de padres de familia. Ahora se tienen 60 entregadas. A partir de este dato, se considera la consulta e implementación estadística para ciencias sociales, con la finalidad de comprobar lo fiable de la cantidad de encuestas aplicadas. Aún cuando este universo se utiliza como un referente y no como base, porque habrá que recordar que la base son las educadoras y la directora, quienes directamente son responsables de la implementación de valores en el jardín.
23	<ul style="list-style-type: none"> Con las 60 encuestas elaboradas, se continuó con el registro.
24	<ul style="list-style-type: none"> En la última etapa de recopilación, se recogieron tres encuestas más. El total definitivo entonces suma 63. Que es el número de padres de familia que respondió la encuesta. Esto representa un 37% de este universo en particular.
	<ul style="list-style-type: none"> Dados los resultados preliminares con padres de familia en cuestión de valores, se detectó que existen algunos valores – de los que no promueve la SEP, es importante desarrollarlos dentro de esta etapa preoperatoria del niño de preescolar-. Por ello se planea realizar un grupo focal con todas las educadoras del jardín, para ver cuáles son estos valores que se deben anexar a la lista.
25	<ul style="list-style-type: none"> Se acordó con la directora del plantel que el martes 29 de septiembre se hará la presentación del resultado de con ella y las educadoras. Ese mismo momento se utilizará para realizar un grupo focal que servirá como indicador para seleccionar los valores adicionales a los que promueve la SEP. Se recogieron fotocopias de las listas de asistencia de las educadoras para determinar el tamaño actual de la muestra y el porcentaje exacto de la misma.
29	<ul style="list-style-type: none"> Se dieron a conocer los resultados con la directora y las educadoras del plantel y surgieron algunas sugerencias metodológicas en cuanto a las ausencias arrojadas por la encuesta en cuanto al manejo del taller de cómputo. Sin embargo, uno de los problemas que enfrenta éste por el momento, es la falta de personal para esta área. Después de la exposición de datos, las educadoras participantes sugirieron que esta misma información se dieran a conocer a los padres de familia, ya que ellos habían colaborado y también pensando en el hecho de que podrían ellos mismos, con conocimiento de causa-, apoyar de alguna manera en el proceso de la implementación del proyecto. Se pidió a las educadoras que cada una (con fecha del viernes 2 de octubre), registrara las conductas “problema” que ocurrían frecuentemente en el aula para determinar de ahí y mediante una reunión posterior cuáles son los valores, que sumados a los de la SEP, se trabajarán en el aula.

CUADERNO DE NOTAS



OCTUBRE 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
2	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó un grupo focal con las educadoras, en la cual cada una llevaba sus observaciones acerca de las conductas que ellas consideraban “antivalores” y que de manera recurrente se suscitaban en el grupo. A partir de ahí se asentarán los valores que se trabajarán en el proyecto – además de los de la SEP-; por considerarlos indispensables dentro del nivel educativo de preescolar y sus necesidades.
5	<ul style="list-style-type: none"> Se visitó a la directora del plantel y se estableció la fecha y horarios de capacitación de las educadoras, así como el número de ellas que participarán en este proceso. La directora, desea que todas las educadoras tomen la capacitación y se iniciará entonces el próximo lunes 12 de octubre, es decir, con el total de las educadoras que tienen grupo a su cargo en el plantel.
12	<ul style="list-style-type: none"> 1ª sesión (1 hora). Inicia la fecha de capacitación en el jardín de niños. El horario de ingreso de las educadoras es a las 8:30 hrs. Se acordó con la dirección impartir el curso los días lunes, miércoles y viernes de 8:00 a 9:00 de la mañana. <i>Seis educadoras de las siete que son en total, asistieron a esta primera sesión y llegaron después de las 8:30 y por ello el horario se término se extendió a las 9:30.</i> Cabe mencionar que una de ellas se encuentra con un permiso de incapacidad. En ella se abordaron los temas de la conceptualización de valores y en particular el valor moral. El nivel e interés de participación son buenos, aunque en algunos momentos las participaciones se extienden demasiado. Por otra parte, esta extensión de alguna manera permite dar lectura a otros factores importantes dentro del sistema, como la inconformidad general con respecto a la evaluación en carrera magisterial y otras condiciones de trabajo, que no incentivan al personal.
14	<ul style="list-style-type: none"> Se desarrolló la 2ª sesión (1 hora), con las temáticas referentes a los valores en la sociedad del conocimiento, y la pedagogía moral. La asistencia continúa con las 6 educadoras. El arribo de las educadoras sigue siendo después de las 8:30hrs y la salida a las 9:30hrs.
16	<ul style="list-style-type: none"> Se desarrolló la 3ª sesión (1 hora). El horario Los temas de abordaje fue ron el rol de las escuela y los padres en la formación de valores, qué es lo que debe favorecer la pedagogía moral, qué hechos enfrentan los docentes que deben trabajar con valores y los diferentes enfoques de abordaje en el aprendizaje de los valores. Algunas observaciones permanentes con respecto al personal es que la persona responsable de apoyarme en este proyecto –nombrada por la dirección llega siempre tarde a las sesiones, en este sentido, es bueno considerar que el nombramiento sólo existe en papel, porque en los hechos la investigadora sigue trabajando sola.
1 9	<ul style="list-style-type: none"> Se desarrolló la 4ª sesión (40mnts) de capacitación. Aunque con una duración de 40 mnts, ya que había en esa misma sala, reunión con padres de familia. La directora, al observar la dinámica de las educadoras con respecto al

	<p>horario, solicitó a las profesoras llegar a la hora acordada y cumplir con sus responsabilidades en tiempo y forma, a la par, les proporcionó otras opciones, entre las cuales se estipuló que todos los lunes hasta la primera semana de noviembre, se darían el curso de 9 a 12 horas.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADERNO DE NOTAS



OCTUBRE 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
20	<ul style="list-style-type: none"> Para la programación de los valores que se abordarían, además de los de la SEP, se consideraron las gráficas de las encuestas implementadas con padres de familia, educadoras y dirección. Las tres gráficas mostraban como recurrentes en sus resultados algunos valores que no se promovían por la SEP, pero que las educadoras implementaban dadas las problemáticas actitudinal valorales suscitadas en el aula: <i>Honestidad, Solidaridad</i>. Analizando estos resultados, se planea hacer una reunión con las educadoras para identificar la pertinencia de incluir estos dos valores que lograron un porcentaje significativo dentro de los registros.
21	<ul style="list-style-type: none"> Durante el periodo de estancia se ha observado que la biblioteca del jardín de niños no cuenta con videos de entretenimiento para la población infantil, sin embargo, sí se proyectan en el aula series televisivas de caricaturas, o películas (llevadas al aula por las docentes), o bien de las que oferta la televisión abierta. Un problema de ello es que el tipo de caricaturas que se transmiten, ya que incluyen series animadas como <i>Porky</i>, por ejemplo, una serie setentera que tienes altos índices de violencia física, psicológica y verbal, lo anterior se agrava cuando el recurso de la televisión es utilizado sin mediación alguna. De esta observación, se deriva la necesidad urgente de conformar una videoteca de “entretenimiento” cuidadosamente selecta de acuerdo a la edad y los intereses cognitivos que se pretende reafirmar en ellos.
21	<ul style="list-style-type: none"> En grupo focal con las educadoras –durante la capacitación-, se identificó la importancia de enfocarse en algunos valores para desarrollarlos en el aula. De ahí derivó su selección de categorías para este proyecto: <i>Respeto, Responsabilidad, Justicia, Tolerancia, Honestidad y Solidaridad</i>. Lo anterior basado en las necesidades más apremiantes de los educandos en preescolar y también –como se mencionó en el registro del día 20 de septiembre porque en la percepción general de la comunidad Dirección/Docentes/Padres de Familia, es parte de lo que se genera y lo que se espera que se genere en cuanto a valores –aparezca o no en la currícula formal-. Existen obviamente otros valores dentro de la currícula formal como el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica, que las educadoras abordarán fuera de este proyecto. El día lunes 2 de noviembre será el Día de Muertos, motivo por el cual habrá suspensión oficial, así es que el día 6 de noviembre se reanudará la sesión de 3 horas de capacitación por semana.

CUADERNO DE NOTAS



NOVIEMBRE 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
23	<ul style="list-style-type: none"> • 5ª. Sesión (3 horas). Se reanuda la capacitación - durante todo el primer periodo de noviembre la investigadora tomó las sesiones de seminario doctoral en la UAS-. • Inició la sesión de tres horas, correspondiente a la temática de los dilemas morales. La educadora que había solicitado su permiso laboral por enfermedad, ya regresó y se integró al grupo. • La educadora “comisionada” para el apoyo a este proyecto no asistió porque la auxiliar de su grupo no se presentó a trabajar. • Una de las educadoras más interesadas en el proyecto y más participativa, no podrá colaborar porque fue comisionada temporalmente como auxiliar técnico en el área administrativa para la supervisión de zona. • En total la sesión estuvo asistida por 6 de las 7 educadoras. • Las educadoras –en general-, se muestran entusiastas. Se habló sobre el material de lectura. A partir del ejercicio de un dilema moral ubicado en la escena de una película se logró concretar la dinámica de la metodología. • Se acordó con la dirección y las educadoras, finalizar el proceso de capacitación el próximo viernes 27 de noviembre. Lo anterior debido a que el mes de diciembre surgen muchas actividades relacionadas con las celebraciones propias del mes y las educadoras tienen mayor carga de trabajo. • Se habló con la directora y se acordó que el viernes 27 que finaliza la capacitación, se invitará a todas las educadoras a participar en el desarrollo del proyecto que dará inicio partir de enero de 2010.
27	<ul style="list-style-type: none"> • 6ª Sesión (3 horas). En esta ocasión asistieron 8 educadoras: seis de planta, una que se muda como auxiliar técnico a la inspección y la educadora sustituta. La capacitación general terminó, en esta última sesión la nueva educadora, se incorporó al proceso. • Las educadoras al momento de invitarlas a participar en el proyecto, todas externaron su interés por participar. • Aprovechando la disposición, se probará el modelo con los 7 grupos actuales en total que existen. Lo anterior implica que el mismo modelo de un texto visual será probado con 7 poblaciones distintas, el total de textos visuales sumarán 14, considerando el tiempo disponible que la dirección y el mismo currículo formal permiten. En este planteamiento se considera que se abordará el proyecto con cada grupo una vez por semana, que sumará al final 14 sesiones de una hora con 14 textos visuales diferentes por grupo. Esto permitirá un mayor rango de observación, análisis, y reestructuración sobre los modelos originales en vías de su optimización, es decir, que la misma sesión se repetirá de acuerdo al número de grupos (7). Es decir, la misma serie televisiva, se transmitirá a todos los grupos, con la misma metodología y se analizarán y registrarán los resultados de cada uno.

	<ul style="list-style-type: none">• Las educadoras solicitaron que me reuniera con los padres de familia para hablarles sobre los resultados de la encuesta implementada durante el primer bimestre escolar y también sobre el nuevo modelo de valores que se implementará a partir de enero. La finalidad es la de triangular los procedimientos tanto a nivel escolar como familiar.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADERNO DE NOTAS



DICIEMBRE 2009	
DÍA	OBSERVACIONES
3	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizó una reunión informativa con la directora del plantel y se le mostró una propuesta de logística de implementación para el programa. • La directora sugirió el horario de Enciclomedia, de acuerdo a la calendarización que se tiene en el jardín con respecto al aula de medios (en la cual se llevarán a cabo las sesiones). Es importante mencionar que las características de esta aula son importantes para el desarrollo del proyecto en cuanto al tipo de tecnología que maneja, ya que al contar con el audio y el video requeridos (pizarrón inteligente, computadora, cañón, bocinas), la transmisión de textos visuales es de óptima calidad. • Diciembre en preescolar está lleno de actividades recreativas y festividades que requieren mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte de todo el personal (incluyendo las educadoras que realizarán el proyecto). La directora propuso que el día 7 de enero se inicie el proyecto con una reunión para explicar el procedimiento logístico y a partir de ésta, se inicia el trabajo de campo para la implementación del modelo.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia la planeación del proceso procedimental del modelo de recepción crítica y dilemas morales. Para lo anterior se realizará un <i>cuaderno guía</i> para cada educadora, en el cual se especifica lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> a) la simbología que utilizará la educadora para el proceso de autoevaluación de los alumnos, b) la simbología que se le proporcionará al alumno, c) el prototipo de evaluación para la sesión de recepción crítica y dilemas morales que la educadora realizará después de cada sesión, d) el prototipo de registro conductual que se deberá llevar por alumno cada semana.

CUADERNO DE NOTAS



ENERO 2010	
DÍA	OBSERVACIONES
7	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó la primera sesión del año con una duración de tres horas. A la reunión asistieron 5 de las 7 educadoras que trabajarán en el proyecto y la directora del plantel (los motivos de las ausencias de acuerdo a la dirección del plantel es por cuestiones de salud). La reunión se realizó para dar a cada educadora su material guía (cuadernos de trabajo) y explicarles la dinámica del mismo, la cual se hará de la manera como se enlista en las siguientes líneas de la tabla:
7	<p><u>Sobre el proceso de autoevaluación del niño:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Se les explicó la <i>simbología</i> que el niño utilizará para el proceso de <i>autoevaluación</i>. Durante las tres semanas siguientes del mes de enero, las educadoras deberán trabajar con sus respectivos grupos la simbología de la autoevaluación del niño, de tal manera que para el <i>1º de febrero</i>, esta simbología ya tiene que estar plenamente identificada por los preescolares. Se especificó que el proceso de <i>autoevaluación</i> del niño se hará a partir del 1º día del mes de febrero y hasta que se completen las 14 sesiones (aproximadamente 1ª semana de junio). Fecha solicitada por la directora para dedicar el tiempo posterior al cierre del ciclo escolar.
7	<p><u>Sobre el proceso de recepción crítica y dilemas morales</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Se acordó el periodo de <i>implementación del modelo de recepción crítica y dilemas</i> (febrero-junio) de series televisivas, lo mismo que el proceso de autoevaluación del niño. Se acordó también que el <i>número de sesiones</i> de recepción crítica y dilemas morales que abarcará son <i>14</i> cada grupo. Cada grupo tendrá una sesión semanal y el aula de medios fue asignada para esta labor. Se explicó el proceso de evaluación para cada sesión de recepción crítica y dilemas morales por parte de la educadora, se hará inmediatamente después de cada sesión. Se identificó la necesidad de ver y analizar cada serie televisiva antes de trabajarla y para ello se harán reuniones semanales y los ejercicios correspondientes cada viernes.
7	<p><u>Sobre la evaluación de los alumnos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Se determinó la necesidad de realizar un registro conductual de los alumnos al corte de cada semana (a partir de la primera semana de febrero y hasta que finalice el proyecto). Lo anterior servirá para realizar el monitoreo conductual del niño a lo largo del periodo y también para dar observaciones cualitativas a los padres de familia sobre este procedimiento.

	<p>b) Se acordaron fechas con cada una de las educadoras dentro de la próxima semana (11 al 15 de enero) para observar en grupo las metodologías que utilizaban para explicar la simbología de autoevaluación.</p> <p>c) Se proporcionara a la educadora y a la niñera un formato de co-evaluación para que ambas evalúen el desempeño de su compañera y medir la coherencia en cuanto a los valores promovidos.</p> <p>d) Mientras la sesión se realizó, surgieron aportaciones significativas para mejorar los límites y ámbitos de la simbología de autoevaluación, en las que se habló del la falta de compromiso e interés de los padres de familia por las cuestiones de la escuela.</p>
7	<p><u>Sobre cuestiones administrativas</u></p> <p>a) Se acordó que la reunión con padres de familia se hará la semana del 18 al 22 de enero y en ella se informará a los padres sobre el nuevo programa de valores y se solicitará a los padres de familia el cuadernillo (forma italiana 50 hojas).</p>
11	<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionó el material de la simbología de actitudes a cada educadora (2 juegos, uno para uso de material frecuente y el otro para pegarlo en el aula) para el proceso de autoevaluación del niño –en cartulina opalina, a color, un juego con mica y otro sin ella-, este material es indispensable para que inicien su trabajo con los niños en la fecha acordada (el mismo lunes 11 de enero).
12	<ul style="list-style-type: none"> Se realizaron las primeras observaciones en el aula para analizar las metodologías de abordaje de la simbología referentes a conductas (mismas que serán utilizadas a partir del 1º de febrero). La primera educadora (CONCHITA del grupo de 3º A), utilizó una metodología no apta para los intereses y la capacidad de sus niños; de aquí derivó una estrategia fallida y un tanto decepcionante, parecería que la maestra se empeñaba en mostrar que su grupo no tenía el nivel que se requería, más que en el propósito de que entendieran la simbología. La idea que la maestra presentó es buena, sin embargo se tendrán que hacer adaptaciones a su metodología para hacerla más accesible a la generalidad de los niños. El grupo se observa interesado pero la actividad final no concluye en algo esperado. La simbología de este día es “Llego puntual”, sin embargo es difícil establecer este acuerdo cuando la entrada es a las 9:00 en punto y la persona que se encuentra en la puerta deja entrar a los niños todavía a las 9:30. La dirección y el personal necesita ponerse de acuerdo en este punto para que haya una concordancia. La educadora grita mucho.
13	<ul style="list-style-type: none"> La maestra de 2º A (NOEMI) no presenta la simbología como tal, sino que realiza actividades en las que recuerda la importancia de “no empujar en la fila” (la conducta que debía abordarse). Se acordó con ella establecer una fecha más para mostrar la metodología y no los refuerzos de esta. Que obviamente también son importantes. En el grupo de 3º C (KARLA) se llevaron a cabo dos actividades de manera muy entusiasta y la maestra dentro de ellas remarcó la importancia de compartir el material. Sucedió en este caso lo mismo que en el anterior, no se abordó como propósito, objetivo o competencia la simbología, por lo que se requerirá una sesión más de observación en la que se implemente la metodología propia del símbolo a analizar por parte de los niños. La educadora grita mucho.
14	<ul style="list-style-type: none"> La educadora de 3º D (MARIELOS) trabajó muy bien sus conceptos con referencia al tema de “Cierro la llave del agua”, les mostró a los niños la

	<p>imagen e hicieron inferencias a partir de ella y realizaron actividades para cerrar la competencia. El interés de los niños estuvo en muy buen nivel y el objetivo se cumplió.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora de 2º C (ADRIANA) realizó una actividad con el teatro de títeres en la que escenificaba una historia de un niño gritando y cuáles eran las consecuencias. Posterior a ello habló con los niños al respecto y así cerró la actividad. El propósito fue sencillo y se cumplió claramente. El tema en esta ocasión era “No grito”.
15	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora de 3º B (MARTHA) sólo le pidió a los niños que observaran la gráfica y una niña leyó lo que ahí decía “No me burlo de los demás”, la maestra comentó que eso era lo que decía ahí, pero no hubo explicación por parte de la maestra ni llevó a los niños a razonamiento alguno sobre la simbología. • La educadora de 2º B (LIDIA) no abordó el tema. El tema que le tocaba era “trabajo siempre lo mejor que puedo”. Esta educadora tiene serios problemas para llegar temprano, casi siempre llega 15 minutos después de las 9:00 de la mañana. Se supone que su horario de entrada es a las 8:30. Esto representará un problema grave cuando ella hable frente a los niños de algo que no posee: puntualidad.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizaron observaciones directas en el aula con referencia a la metodología empleada en la simbología de actitudes. De las 7 educadoras, dos muestran una forma metodológica muy efectiva de planeación e implementación curricular para abordar un tópico. Las 5 restantes tienen algunos problemas para hacerlo, no llegan al objetivo (o competencia) que se desea y divagan un poco –todavía no se identifica si es por falta de herramientas metodológicas o por falta de ganas-. Incluso algunas de las educadoras no están abordando las simbologías, manejan la observación de conductas, pero no llegan a nivel de razonamiento con los niños sobre lo que cada símbolo representa.
18-22	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizaron las sesiones por grupos con los padres de familia (en el aula de medios) y se les mostraron los resultados parciales de las encuestas realizadas a principios de semestre, así como la nueva metodología en valores. Las educadoras responsables de cada grupo acompañaban en la sesión y participaban activamente ejemplificando con casos que se suscitaban en sus grupos. • El total de asistencia por todos los padres de familia fue 52. El porcentaje de participación representa el 30%. Los grupos más interesados y con mayor asistencia fueron 3º C y 3º D (quienes lograron reunir al 50% de sus padres en la reunión. Sin embargo el resto no alcanzaron esta meta. Y el porcentaje general se vio afectado y disminuyó. • Algo importante en todos los grupos de padres que asistieron fue el alto nivel de participación e interés que mostraron durante los resultados de las encuestas y la misma metodología, incluso realizaron una petición para recibir capacitación en recepción crítica de medios y también para observar cómo se llevaba a cabo la metodología en el aula y con esto poder aprender a implementarla ellos en casa. • Se acordó con los padres de familia en la reunión la fecha para entregar el cuaderno de valores (martes 26). El lunes 25 se pegará a la entrada un aviso y se dará a los niños una circular para recordar lo del cuaderno (a los padres que no asistieron y/o no se han enterado).
25	<ul style="list-style-type: none"> • Se pegó la nota recordatoria del cuaderno para los niños a la entrada de cada salón. • Se le llevó a las educadoras el horario en el que cada uno de sus grupos

	<p>ingresará al aula de medios para realizar su sesión semanal de recepción crítica y valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se informó a la directora que habrá reuniones con el personal cada viernes (1 hora) para trabajar el material de la semana posterior, iniciando el viernes 29 de enero.
26	<ul style="list-style-type: none"> • Se informó a la directora que la computadora está programada para abrir sólo DVD´s de región 1 y no 4 (que es la que ocupan los DVD en Latinoamérica). La directora se comprometió a hacer el cambio de CPU en el aula multimedia. • Se acordó con la directora que el jueves 28 se revisaría que todo el equipo técnico estuviera en condiciones óptimas para que las actividades se lleven a cabo tal y como se planeó.
28	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevó a cabo la revisión del equipo técnico, se instaló un CPU con reproductor de DVD región 4. Se verificó el funcionamiento de todo el equipo en general –incluyendo el cañón y las bocinas. Ya se encuentra todo listo para la primera sesión de entrenamiento con las educadoras, con la temática de la próxima semana.
29	<ul style="list-style-type: none"> • Se estableció que los días viernes se realizará la transmisión y revisión del material que se proyectará durante la semana, así como las sugerencias para “sortear” los obstáculos que se presenten durante las sesiones. • A esta sesión de entrenamiento y entrega de tareas y actividades de recepción crítica se abordó el capítulo <i>“Estoy absoluta y completamente no desordenado”</i> de la serie de Charlie y Lola. Asistieron 5 de las 7 educadoras (una de las ausentes tomó su día económico y la otra no pudo asistir porque su auxiliar fue ese día). La maestra de educación física y la de horario extendido pidieron asistir a las sesiones de entrenamiento. Hubo algunas inconformidades por parte de algunos miembros del personal por no ser invitados al proyecto (la profesora de educación especial y las auxiliares). Posteriormente se aclaró que no era a puerta cerrada, sino que podrían asistir como oyentes y participar. En el caso de las auxiliares no, porque son las educadoras quienes trabajarán con ellas en este sentido. Las dos profesoras interesadas en el proyecto son paralelamente madres de familia del jardín (ambas con niños en tercero).
29	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de la sesión se les preguntó a las educadoras sobre los avances obtenidos en cuanto al manejo de la simbología conductual para el proceso de autoevaluación de los niños y la educadora Conchita de 3º A, comentó que partir del abordaje de la simbología, los niños habían tenido una mejoría significativa en su comportamiento áulico, que ella había dado prioridad a todos aquellos símbolos que estaban relacionados con los problemas de sus niños en particular y había dejado los símbolos que de alguna manera no representaban tanto conflicto para el final. También comentó el hecho de que los propios niños en el aula, cuando alguno de sus compañeros tiene un comportamiento fuera de la norma que marca la simbología (la cual se encuentra pegada en la pared), le señalan la simbología y le recuerdan que lo que hace no está bien.
29	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora Marielos de 3º D, comentó que los niños estaban captando muy bien las simbologías y que uno de los días que no pudo abordarlas por cuestiones de tiempo, los niños le dijeron que por qué no les había enseñado otra imagen. También comentó el hecho de que se le había facilitado más el trabajo en clases a partir del abordaje de la simbología y que entre los mismos niños se están monitoreando conductualmente de acuerdo a las normas aprendidas. Esta educadora también tiene toda la simbología colocada estratégicamente en el salón de clases.

	<ul style="list-style-type: none">• La educadora Karla de 3º C, dijo que los niños reconocían la simbología, pero que no se las había explicado como tal. Tampoco la tiene pegada y no tiene comentarios de resultados (cabe aclarar que es una educadora recién egresada y un tanto inexperta, de hecho me solicitó apoyo para manejar el grupo).• Adriana, la educadora de 2º C, comentó que los niños han recibido en muy buenos términos la simbología y la empiezan a aplicar en el aula, incluso comentó que los padres de familia han empezado a cuestionarle sobre algunos puntos que los niños se llevan a casa. Una de las diapositivas dice “No grito” y una niña le dijo a su mamá, “la maestra dijo que no gritaras”, a lo cual la educadora tuvo que explicar el contexto de ese argumento.• La educadora Nohemí de 2º A, no pudo asistir porque tampoco su auxiliar asistió y en la hora de salida platicó con la investigadora para comentar que los padres de familia se habían acercado y le habían hecho comentarios positivos acerca de lo que los niños estaban aprendiendo con respecto a la conducta.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADERNO DE NOTAS



FEBRERO 2010	
DÍA	OBSERVACIONES
1	<ul style="list-style-type: none"> No hubo clases por disposición oficial. Las sesiones darán inicio a partir del martes de la próxima semana.
2	<ul style="list-style-type: none"> SESIÓN 1. Inició el primer grupo 3º A (Conchita). La atención de los niños fue muy buena durante la transmisión del capítulo <i>“Está completa y absolutamente no desordenado”</i> de la serie Charlie y Lola. En ocasiones los niños hacían algún comentario sobre lo que sucedía en el texto visual. Algunos niños que incluso ya habían visto el capítulo, pusieron la misma atención que los que no lo habían hecho. Cabe mencionar que el silencio y la atención en niños preescolares no son fáciles de conseguir. La sesión de preguntas inició con mucho entusiasmo, las respuestas de los niños fueron más allá de lo esperado; su nivel de análisis es muy bueno e identificaron mediante las preguntas todas las conductas que se planteaban. Al final, la maestra se salió un poco de la estructura de las preguntas que se le proporcionaron (y agregó preguntas nuevas, lo cual dispersó la atención de los niños al final) y el tiempo se extendió a 25 minutos, motivo por el cual empezaron a distraerse. De acuerdo a este primer acercamiento práctico al modelo, se pretende que las sesiones posteriores no rebasen los 15 minutos de preguntas, esto con el objetivo de que la atención de los niños se disperse lo menos posible. Esta experiencia es normal enfrentarla, considerando el hecho de que es la primera experiencia de la educadora con este tipo de metodología. El grupo de Martha (3º B), programado no lo hará porque la educadora no pudo asistir a la reunión explicativa para el abordaje del tema. Deberá iniciar desfasada una sesión –lo mismo que las educadoras que por disposición oficial no pudieron iniciar el lunes 1º de febrero-. Las tres educadoras que no pudieron asistir el viernes; Lidia (2º B), Martha (3º B) y Nohemí (2º A), tomaron la sesión explicativa y de transmisión de capítulo correspondiente a la primera semana de trabajo en recepción crítica a las 11 de la mañana, se les explicó la dinámica, se les dio la batería de preguntas y se les hizo hincapié en intentar seguir con la mayor precisión la guía para no dispersar a los niños ni cansarlos con los cuestionamientos.
3	<ul style="list-style-type: none"> 1ª SESIÓN. El grupo de 2º A de la maestra Nohemí, pasó al aula multimedia. En este grupo hay varios niños de visita (3 años), por lo cual es un poco más difícil captar su atención por mucho tiempo. Durante la transmisión, los niños estuvieron muy atentos y felices de ver la serie de <i>“está absoluta y completamente no desordenado”</i>. En algunos momentos de la sesión de preguntas, a la profesora se le olvidaban los cuestionamientos y dejaba lagunas de tiempo. Los alumnos se empezaron a dispersar (algunos a darse maromas en el piso, otros a levantarse de su silla), de aquí se dedujo que lo más

	<p>conveniente tal vez sería plantear la mitad de las preguntas para que éstas fueran respondidas con un sí o un no (por parte de todos los niños al mismo tiempo). De esta manera se agilizaría la actividad y se acortaría tiempo, ya que el nivel de razonamiento de un niño de 3º grado y uno de segundo se muestra muy diferente en este primer acercamiento.</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se visitó a la maestra Conchita de 3º A para preguntarle sobre lo que había pasado con las tareas y con el proceso de autoevaluación. Ella comentó que los niños trajeron por sí solos su tarea y que la colorearon tal como se les había indicado, pero que no pudieron comentarla con papá o mamá. • En cuanto a la evaluación, la maestra comentó que algunos niños no localizaban el día en el que se tenían que evaluar. En ese momento la investigadora sugirió a la educadora colorear los días de la semana de manera diferente en el cuaderno de autoevaluación, para que así el niño localice fácilmente en dónde se encuentra lo que debe hacer. Esta idea se comunicó al resto de las educadoras.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª SESIÓN Hoy pasó al aula multimedia el grupo 2º C de la maestra Adriana, los niños están muy atentos (es otro de los grupos pequeños que tienen alumno de 3 años). • Los niños, mientras se realiza la transmisión, no comentan entre sí (al contrario de los niños de los grupo de 3º, se quedan atentos a la serie de Charlie y Lola. • Una niña de 3 años se distrae en “<i>Está absoluta y completamente no desordenado</i>” con las computadoras que hay cercanas a ella –se tendrán que colocar las sillas un tanto distantes de las computadoras para que los niños no tengan esta tentación-. En este caso la edad y la madurez también influyen mucho. • Durante toda la transmisión los niños en general permanecieron muy atentos. • Al terminar la transmisión los niños decían a coro “¡otra, otra! • La profesora se dispersó un poco, haciendo preguntas que no venían dentro del material proporcionado. • Los niños, a pesar de la edad, mostraron una alta comprensión e interés por el tema. • Faltó dinamizar un poco la sesión para hacerla más interactiva a nivel grupal. • Uno de los niños (el de mayor edad y madurez), mostraba más interés que el resto en la dinámica. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª SESIÓN De 11 a 12 horas entró al aula multimedios el grupo de la profesora Lidia de 2º B. los niños están muy entusiasmados y hay pequeñas risas de diversión. • La atención es máxima y el silencio también, considerando la edad de los niños sobre todo. • La maestra al final de la transmisión fue directa, aunque tenía que leer en su hoja la batería de preguntas y se dispersaba. • La maestra callaba a los niños durante la transmisión de “<i>Está absoluta y completamente no desordenado</i>”. • Los niños demuestran alta comprensión de lo visto. • Se sugiere de nuevo ajustar preguntas de sí o no, o de opción. Es importante para que la dinámica de pregunta/respuesta se agilice.

	<ul style="list-style-type: none"> • Por cuestión de tiempo (que ese día se saldría a las 11:30 horas), la maestra no cerró el tema y le faltó abordar algunos puntos importantes para el cierre como lo peligroso e inconveniente de que alguien no guarde las cosas en su lugar. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Conchita de 3° A comentó que ese día tendrían una reunión después de las 12 horas y que diría en ella que es importante asumir algunos de los puntos conductuales que se estaban abordando como la "puntualidad". El problema ahí es antiguo; se deriva del hecho que el timbre de entrada es a las 9 horas y aún siendo las 9:30, los niños siguen llegando y los dejan pasar, de tal manera que falta consistencia en ese punto y las educadoras en general están inconformes con ello y dicen que <i>"de nada sirve, decirle al niño la importancia de llegar temprano y de ser puntual, cuando nosotras mismas los dejamos que lleguen tarde y no pasa nada"</i>. Mientras se da este diálogo, la profesora de apoyo se acerca para escuchar y comenta <i>"hay que ser considerados, los niños aún son pequeños y todavía no se les exige mucho a esta edad, en la primaria si es diferente, pero aquí no"</i>. Una auxiliar de educadora (la de 3° B), comenta <i>"ser permisivos a la entrada genera mucho desorden en el aula y hay niños que incluso ya tienen el hábito de llegar tarde"</i>. Todo esto refleja que existe un interés genuino por parte del personal para cambiar algunas cosas que no les permiten operar de manera óptima a nivel áulico. Obviamente son malestares que ya tenían previamente, pero que ahora con el programa de valores se sienten "amparadas" para insistir o cuestionar sobre ellos. • En conclusión la reunión habitual se hará entre el personal docente y las educadoras y se comentará tanto la temática de la puntualidad como la de la entrega de cuadernos que algunos padres todavía no entregan.
5	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª SESIÓN La maestra Marielos de 3° D entró con su grupo a ver "Está absoluta y completamente no desordenado". • Al ver la transmisión una niña dijo "yo ya lo ví". • La maestra le dice a un niño que no pone atención <i>"¡A tí te voy a preguntar primero vas a ver!"</i>. • Los niños en general están muy atentos. • La maestra olvidó la batería de preguntas en su salón y fue por ellas, pero tardó alrededor de 10 minutos y los niños empezaban a dispersarse. Es muy importante retomar el tema en cuanto finaliza la transmisión porque es cuando los niños todavía se encuentran con el interés enfocado en la temática. • La investigadora, cuando vio la dispersión de los niños inició y posteriormente dirigió la sesión de preguntas al ver que la profesora no llegaba. • Los niños participaron en orden y mostraron un muy buen nivel de comprensión. • Al final de la sesión de preguntas llegó la profesora y comentó que no encontraba la hoja con las preguntas. La investigadora le dijo que habían estado muy atentos y participativos. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizó la primera sesión de evaluación con las educadoras y ahí se trató sobre varios puntos: <ol style="list-style-type: none"> a) la recalendarización para las maestras que todavía no habían podido pasar al aula, b) las modificaciones en la forma de cuestionar, c) la importancia de estudiar la batería de preguntas antes de abordarla con el grupo, d) la importancia de modificar las preguntas abiertas a

	<p>cerradas en el caso de los niños de 2º grado.</p> <p>También transmitió el corto de Pixar <i>“Boundin”</i> que se abordará la próxima semana y se les entregó la batería de preguntas y la tarea correspondientes. Se hizo el acuerdo, por cuestiones de empalme de actividades, que cuando las educadoras no pudieran asistir con el grupo al aula multimedia, la investigadora tomaría su rol dentro del proceso de recepción crítica y valores, para que se pueda cumplir con el programa por completo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El primer lunes de cada mes, las educadoras empezaron a ir a un curso de capacitación de la zona, por tal motivo, en ese periodo las auxiliares se quedan a cargo de los grupos. • Los grupos programados para el próximo lunes 8 de febrero (3º C y 3º D), pasarán con la investigadora a la sesión porque las educadoras asistirán al curso de capacitación.
8	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª SESIÓN El grupo de 3º C, de la educadora Karla, pasó al aula multimedia. • Por cuestiones técnicas se les transmitió el corto de pixar; <i>“Boundin”</i> en vez de el de <i>“Está absoluta y completamente no desordenado”</i>. • Los niños rieron mucho durante la transmisión. • La sesión de transmisión duró aproximadamente 5 minutos y la sesión de preguntas fue corta y dirigida por la investigadora –en ausencia de la educadora-. • Los niños mostraron una alta comprensión del texto visual. Al cuestionárseles sobre las emociones de los personajes principales y lo adecuado o inadecuado de sus conductas, los niños fueron certeros y emotivos para evaluar. • Este grupo en particular (de todos los terceros), es el que su maestra les fue cambiada por una educadora recién egresada. Todavía el grupo se nota un poco desorganizado para participar en todas las actividades en general. En este sentido se deben pensar estrategias para dirigirlos hacia este objetivo tanto en el aula de medios, como en el salón convencional de clases.
8	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª SESIÓN El grupo de 3º D –de la maestra Marielos-, pasó al igual que el de 3º C - de la maestra Karla-, a la sesión de recepción crítica sin su maestra y la investigadora estuvo a cargo de la actividad. • El motivo es que las educadoras están asistiendo a un curso de capacitación de lecto/escritura por parte de la SEP. • Los niños se rieron mucho con el corto de <i>“Boundin”</i> al igual que el grupo anterior. • Este grupo es muy organizado, el nivel de participación es bueno y también el de comprensión del texto visual. • El respeto entre compañeritos al momento de las aportaciones es muy alto. • Cabe mencionar que en este grupo también influye la edad, ya que son el grupo de niños más grandes de todo el jardín. • Tanto la educadora como el grupo son potencialmente un grupo modelo para la ejemplificación de la técnica, son quienes han seguido la metodología al pie de la letra e incluso han aportado elementos importantes para algunas modificaciones en el proceso de implementación (como las estrategias de abordaje de la simbología por ejemplo). • En este sentido ya se empiezan a observar diferencias sustanciales entre los niños de 3º y 2º grado en cuanto al nivel de profundización en sus

	participaciones y su comprensión.
9	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª SESIÓN. La educadora Conchita de 3º A entró a la sesión para analizar “Boundin”, de la serie Pixar. • Los niños estuvieron muy atentos durante la sesión. • Algunos niños al finalizar querían participar de manera desorganizada, es decir, que se soltaban brincando para decirle a la maestra de qué manera brincaba el cordero. • La educadora se desesperaba un poco. De repente la educadora espera que los niños guarden un silencio absoluto y en esa edad de los niños no es muy fácil conseguirlo y en este caso tampoco es conveniente durante la transmisión porque no permite evaluar el nivel de estímulo del niño en relación con el texto visual. • La educadora sigue alargando la sesión de preguntas, habrá que comentarle que maneje una mezcla de la propuestas de preguntas cerradas y abiertas o bien solamente las cerradas, dependiendo el comportamiento del grupo. • La profesora les advirtió a los niños que estaban inquietos que la próxima sesión no entrarían aquellos niños que no se comportaran adecuadamente en el aula, lo cual significa no estar jugando mientras se trabaja y mientras el resto de los niños participa. A pesar de los inconvenientes, los niños muestran un alto nivel de comprensión del texto visual (aún los que juegan permanentemente). De hecho algunos de los inquietos desean conseguir la atención inmediata.
9	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora Martha de 3º B, se fue al campo con su grupo sin previo aviso. La sesión no se llevó a cabo. Este grupo lleva dos sesiones de retraso.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Las sesiones programadas no pudieron llevarse a cabo porque hubo precipitaciones ligeras y la mayoría de los niños no asistieron al jardín. Este hecho se presenta recurrentemente en las escuelas públicas. • Como no hubo sesión, se realizó una reunión con las educadoras para comentar sobre la implementación de las sesiones de recepción crítica. • Algunas educadoras en el transcurso de la semana anterior habían comentado que tenían problemas para que los niños hicieran las tareas en casa y las regresaran al siguiente día (Conchita de 3º A y Nohemí de 2ºA) incluso que algunos sí las hacían, pero que lo hacían por su cuenta sin comentar con los papás. • Algunas otras (las maestras Marielos y Karla de 3º D y 3º C) dijeron que el promedio de tareas entregadas había sido alto en sus grupos y que ellas, continuarían con esta dinámica porque les empezaba a funcionar y que también representaba un proceso de indispensable para los niños de este grado por ser el último del jardín y su pase a la primaria, donde enfrentarán sin lugar a dudas esta responsabilidad. • Con estas reflexiones se llegó a la conclusión de que los grupos cuyos padres de familia tengan un proceso de apoyo nulo con sus hijos en casa (por diferentes cuestiones, entre laborales, familiares o sociales), se harán las tareas en el tiempo de clase. Lo anterior se puede hacer sin ningún problema, ya que la sesión de recepción crítica originalmente estaba programada para 1 hora, pero en los ajustes de la transmisión y la sesión de preguntas se vio que lo máximo que toma son de 20 a 30 minutos. • Por otra parte los grupos en los que los padres de familia tengan alta participación se enviará la tarea a casa. • Una opción que se dejó abierta por el grupo fue la de enviar la tarea una

	<p>semana para crear hábito y trabajar otra tarea en el salón de clases para monitorear lo que sucede.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una de las educadoras que trabajó previamente las tareas en clase, se sorprendió de que los niños trabajaron en el dibujo de <i>“Boundin”</i> con mucho entusiasmo, <i>“aunque no comentaron nada, ponían mucho cuidado en la calidad de su trabajo”</i>. • El resto de las educadoras coincidió en que en los trabajos referentes a lo visto en las sesiones de recepción crítica, los niños ponen mayor entusiasmo y por ello la calidad de sus trabajos es mayor. • La educadora Karla de 3º D, comentó <i>“uno de mis niños estaba llorando y dijo que era porque los demás se burlaban de él, los demás le dijeron que se portara como el borreguito que salía en la película, al que no le importaba que los demás se burlaran y que de todas formas era feliz”</i>. Otros niños le dijeron que nadie se burlaba de él y que lo ayudarían a sentirse mejor como el <i>Liebrenado Cangurín</i> (que sale en el corto de Boundin que vieron esa semana). <i>“Yo les pregunté (prosiguió la educadora) que cómo lo harían y ellos contestaron que dándoles un aplauso y todos le dieron un aplauso y así solucionaron el problema y el niño dejó de llorar”</i>. • Los niños de todos los grupos han demostrado una alta comprensión de los textos visuales. La experiencia audiovisual es latente; siguen con atención toda la transmisión y captan los detalles más importantes. • Cuando se les cuestiona, conocen muy bien las respuestas y se ubican en el momento indicado de la acción del texto visual para responder. • No se requiere hacer una sesión larga de preguntas, más bien los cuestionamientos deben ser directos y cortos, porque en este segundo tiempo es cuando los niños tienden a dispersarse si las preguntas no se hacen con experticia, agilidad y precisión. Lo anterior se nota mucho más todavía en los niños de 2º grado, que son los más pequeños.
11	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora Conchita de 3º A está muy contenta y me detuvo en el patio del kinder para comentarme que ya sus alumnos con la guía de colores por día en el cuaderno de autoevaluación, los niños se habían evaluado sin problema y que ya el problema sobre este punto estaba resuelto. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2ª SESIÓN. El grupo de la educadora Nohemí de 2º A fue el primero en entrar este día. Los niños entraron muy atentos y se rieron mucho durante la transmisión de <i>“Boundin”</i>. Es su segunda sesión de recepción crítica. • Al momento que surge la burla por parte de los todos hacia el cordero en el corto, los niños se quedaron todos en silencio. A diferencia de otros grupos, no se rieron en esta escena. • Los niños más pequeños de todo el jardín, responden muy bien a los cuestionamientos que se hacen acerca del texto visual. • La educadora se aprendió la batería de preguntas. Aún cuando improvisó, el objetivo se cumplió y la maestra tuvo un mejor manejo de grupo esta ocasión. Aunque varios niños siguen dispersos. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2ª SESIÓN. El grupo de 2º C de la educadora Adriana entró a la sesión de <i>“Boundin”</i>. Los niños ingresaron muy atentos y estuvieron muy risueños durante la transmisión del corto. • A momento que surgieron las burlas en contra del borrego en el corto, los niños se quedaron muy serios. • El nivel de atención por parte del grupo fue alto, más alto que la sesión previa.

	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra fue directa con las preguntas, aunque no se las logró aprender y eso entorpeció un poco la dinámica. • Los niños siguen mostrando una alta comprensión del contenido del texto visual. • La dinámica fue ágil, le faltó fluidez por el escaso dominio de la batería de preguntas por parte de la maestra. Sin embargo el objetivo se cumplió y la sesión estuvo mejor llevada que la vez anterior. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2ª SESIÓN. El grupo de la educadora Lidia de 2º B ingresó a su sesión de recepción crítica con el corto de <i>“Boundín”</i>. • Los niños estuvieron muy atentos y riéndose durante la transmisión. • La educadora no llegaba, se quedó platicando afuera. La investigadora inició la sesión por la inquietud de los niños y terminó la transmisión y la maestra inició la serie de preguntas. • Los niños respondieron muy bien a los cuestionamientos. • Algunos niños cantaban “¡otra vez, otra vez, otra vez! • Cuando ya se había terminado la sesión, como premio se les transmitió de nuevo el corto. • Después la educadora Lidia llegó durante la segunda transmisión (la del premio por el buen comportamiento), y al ignorar que ya se habían hecho los cuestionamientos, preguntó a los niños de nuevo y ellos respondieron esta segunda ronda de lo mismo muy bien.
12	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª SESIÓN. Los niños de todo el jardín están celebrando el 14 de febrero; bailan en la explanada y participando en juegos diversos. • La educadora Karla de 3º C (a petición de la investigadora y como ya se tenía acordado previamente con ella), preguntó a los niños si deseaban tener la sesión de recepción crítica y ellos dijeron que sí. Fue curioso que quisieran dejar su festejo por un rato para pasar al aula de medios a ver y platicar sobre un filme. • Lo anterior significa que es algo agradable para ellos estar en el aula multimedia con las sesiones de recepción crítica. • Los niños estuvieron muy atentos a la historia de Charlie y Lola <i>“Está absoluta y completamente no desordenado”</i>. • Un niño dijo mientras se daba la transmisión dijo “Tengo hambre”. Todos esperaban la pizza prometida por sus maestras con ansiedad desde antes de ingresar al aula multimedia. • Afuera del aula multimedia, y mientras se daba la transmisión, se escuchaba el sonido muy alto con canciones infantiles celebrando. A pesar de ello los niños mantuvieron la atención. Aunque una de ellas empezó a cantar la canción que se escuchaba afuera por segundos, luego volvió su atención a la pantalla. • La maestra se aprendió los cuestionamientos y los realizó muy bien, aunque al final se puso nerviosa y la investigadora tuvo que cerrar con las 2 preguntas finales. • La educadora le dijo a la investigadora “me puse nerviosa”. • La educadora es recién egresada, prácticamente sin experiencia y le da pena y cierta timidez con la investigadora. • La investigadora le dijo a la educadora que para la próxima vez puede auxiliarse de una cartulina en la pared para no olvidar las preguntas. De esa manera no las tiene que leer de una hoja y las recuerda con mayor facilidad y sin tensión.

	<p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> Se iba a realizar la reunión para la transmisión de la tercera sesión prototipo pero las educadoras estaban cansadas por el día festivo y decidieron aplazarlo para el miércoles 17 de febrero –considerando que lunes 15 y martes 16 serán de asueto por disposición oficial en Sinaloa-. Esa semana del 15 al 19 sólo se trabajará con el grupo de 3º B, el cual no ha entrado aún en el aula multimedia y por lo mismo no ha tenido las sesiones correspondientes.
17	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó a las 10:00 hrs una sesión para ver el próximo capítulo de recepción crítica. Se les entregó a las educadoras el material impreso (batería de preguntas y actividad complementaria para los niños) y se les comentó que a petición de algunas de ellas y viendo que les es más viable tener al alcance las preguntas, se pondrán las preguntas en la pared del aula de medios para que puedan apoyarse y leer desde donde se encuentran, sin necesidad de recurrir al papel que anteriormente llevaban en la mano. 1ª SESIÓN. Se realizó la primera sesión de recepción crítica con el grupo de 3º B (de la educadora Martha) a las 11:00 hrs. Los niños mostraron gran entusiasmo en la transmisión del capítulo de Charlie y Lola <i>“Está absoluta y completamente no desordenado”</i>. La educadora preparó una cartulina para guiar sus preguntas. En la sesión de preguntas la educadora repetía la misma pregunta varias veces (aproximadamente 6), a varios niños esto a la mitad de los cuestionamientos, hizo que los niños se dispersaran en atención. Dentro de toda la dinámica inquieta de las preguntas, los niños mostraron un alto nivel de comprensión del texto visual. Al grupo en términos generales les falta mucho orden para participar. Pero a la educadora le faltó mayor precisión en los cuestionamientos, específicamente no divagar y no repetir la misma pregunta a varios niños, ya que esto hizo que se dispersaran.
18	<ul style="list-style-type: none"> 2ª SESIÓN. El grupo de 3º B de la educadora Martha, entró de nuevo a la sesión a ver el corto “Boundin” de Pixar. Los niños estuvieron muy atentos y sonrientes cuando el cordero bailaba con sus amigos. Al momento de los cuestionamientos, la educadora ya no traía consigo una cartulina, sino que traía una especie de “acordeón” en la mano. Al principio la educadora hizo bien los cuestionamientos, sin embargo después de la tercer pregunta la educadora hizo lo mismo que la sesión anterior. Repitió la misma pregunta varias veces. A pesar de la repetición, los niños mantuvieron hoy un mejor y mayor orden que durante la primera sesión, aunque todavía hay dispersión en esta actividad. La educadora Martha mostró el porcentaje de tareas y en su grupo no hay problema con este punto, ya que la mayoría de los niños cumplen con este deber escolar. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> Para mejorar la metodología de la pregunta con las educadoras, se pegará la batería de preguntas en la pared. De esta manera si la educadora olvida algún cuestionamiento puede acudir a este apoyo. La educadora Adriana de 2º, comentó que tenía algunos problemas para que los niños trabajaran correctamente con los colores y es que solamente

	<p>puso una línea en los cuadernos y se le sugirió que rellenara todo el espacio que pertenecía a cada día, para que no tuvieran problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Conchita de 3º A, ya solventó su problema del cuadernillo de autoevaluación y como no pudo asistir a la reunión del miércoles de las educadoras, se comprometió por sí misma a asistir a una de las sesiones de las compañeras del próximo lunes 22, para ver el texto visual de Lazy town <i>“Exploradores perezosos”</i>. También comentó que los niños trabajaron en la tarea de “Boundin” muy bien y que se quedó con los trabajos para anexarlos a expediente. • Aún cuando los niños se han llevado las tareas para dar oportunidad a los padres de familia que comenten con el niño de lo que se trató, la dinámica hasta ahora no ha sido comentada por los padres de familia. • Algunas educadoras aseveran que sus niños prácticamente no platican con sus papás y que cuando les preguntan sobre lo que dijo el papá o la mamá sobre la tarea, sólo le respondieron que estaba bien. • Una docente del kinder (de educación física), a su vez es madre de familia, directamente le comentó a la investigadora que su niña le había platicado de qué se trataba lo que había visto en el kinder con sus compañeritos.
22	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. Se inició a las 9:30hrs la 3ª sesión con el capítulo <i>“Exploradores Perezosos”</i> de la serie televisiva <i>Lazy Town</i> con la educadora Karla del grupo de 3º C. • Los niños inician cantando la rúbrica de entrada de la serie. Es una serie conocida por la mayoría de los niños, incluso conocen el capítulo que se verá. • Los niños platican entre sí de la serie y se ríen fuerte en tres momentos clave del texto; cuando ambos grupos de exploradores armaban su campamento dentro del texto visual, cuando la señora Betsy aparece despeinada por el viento y cuando Robbie Rotten es arrastrado por el aire y cae. • Un niño se levanta de su silla para platicar con entusiasmo <i>“¡el viento sopla fuerte!”</i>, a la vez que abre sus ojos lo más que puede. • Una niña dice <i>“Yo soy Stephanie”</i>, refiriéndose a la protagonista de la serie, otra niña responde <i>“Yo también soy Stephanie”</i>. • 2 niños se salieron del salón sin pedir permiso a la educadora. • Al final de la sesión, los niños cantan y bailan entusiasmados. Se nota que es la serie que más conocen de las que se han transmitido hasta hoy. • La investigadora colocó las preguntas en la pared (13 preguntas distribuidas en una hoja cada una), para que las educadoras pudieran leerlas. Este apoyo, sirvió bastante, porque la última sesión la educadora se puso nerviosa y se le olvidaron algunas preguntas. • En algún momento la investigadora tuvo que intervenir porque los niños estaban inquietos y dispersos. La educadora todavía requiere un poco más de práctica para apropiarse de la dinámica (es muy joven y recién egresada). • La educadora comenta que tiene problemas de conducta con el grupo y que no sabe cómo resolverlos. • Los niños responden muy bien a los cuestionamientos, demuestran gran conocimiento de la serie, de los personajes y de evalúan las actitudes de manera clara. • La educadora debe trabajar más con el orden en las participaciones. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. Se inició a las 11:00hrs la 3ª sesión con el capítulo

	<p>“Exploradores Perezosos” de la serie televisiva Lazy Town con la educadora Marielos del grupo de 3º D.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños empiezan a ver la serie y en cuanto empieza la rúbrica de entrada, cantan todos. • Algunos comentan entre sí “Yo ya la ví”, “Yo también”. • Aún cuando algunos de ellos comentaron haberla visto previamente, todos están muy atentos y en silencio durante la transmisión. • Los niños ríen fuerte –al igual que los del grupo de 3º C- en tres momentos clave del texto; cuando ambos grupos de exploradores armaban su campamento dentro del texto visual, cuando la señora Betsy aparece despeinada por el viento y cuando Robbie Rotten es arrastrado por el aire y cae. • La educadora sigue la guía de preguntas colocadas en la pared y comenta que le parece mejor así, para no olvidar los puntos que abordará. • Durante la sesión de preguntas, los niños muestran una comprensión alta de la serie, los personajes y sus conductas a nivel valoral y actitudinal. • Los niños relacionaron lo que pasó con las láminas referentes a “Trabajo siempre lo mejor que puedo” y “Comparto el material” y “No me burlo de los demás”. • La maestra hizo un buen cierre de actividad. El grupo hasta el momento es el que mejor desempeño ha tenido y la profundidad de sus respuestas va incrementando de nivel muy rápido. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Lidia de 2º B, le comentó le preguntó a la investigadora sobre el cuaderno de evaluación (del cual ya se había explicado en las sesiones previas). Su asistencia y participación como se puede observar en este registro es muy irregular y por ello un tanto desarticulada. Después de solicitar la información comentó que no está segura de poder con “tanto trabajo”, pero que lo verá con el tiempo. • La investigadora le solicitó una decisión al corte de la semana para hacer la reestructuración correspondiente en los horarios. El problema con esa educadora es que no llega tiempo a sus clases y tiene un trabajo adicional al del kinder, que no le permite invertir el tiempo necesario en la docencia de preescolar. • Se le informó a la Directora del plantel acerca del caso y sonrió, comentando que “es la persona asignada para ofrecer apoyo en el programa de valores”. • En lo sucesivo habrá que estar al pendiente con este grupo, porque la educadora no desea invertir tiempo en el proyecto.
23	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª. SESIÓN. Se inició a las 9:30hrs la 3ª sesión con el capítulo “Exploradores Perezosos” de la serie televisiva Lazy Town con la educadora Conchita del grupo de 3º A. • Los niños iniciaron cantando la rúbrica de Lazy Town. Uno de los niños expresó “¡Sportacus tiene una navota!” • La educadora tiende a callar a los niños para que no comenten entre sí y guarden absoluto silencio, pero la investigadora le hace le comenta que no importa, que es bueno escuchar con atención qué es lo que platican, ya que sus conversaciones giran en torno a la serie. • Los niños comentan entre sí sobre la serie. Muestran una mejoría en su conducta en referencia a la sesión anterior. • Cuando Stephanie se despide, una niña le dice “¡Adiós Stephanie!”. • Los niños se encuentran muy interesados en ver el capítulo aún cuando la

	<p>mayoría ya lo había hecho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un niño observa con atención la serie pero no puede evitar levantarse de su silla y moverse al compás de la música que acompaña a la serie. • Los niños ríen fuerte –al igual que los de los grupos de 3º C y D- en tres momentos clave del texto; cuando ambos grupos de exploradores armaban su campamento dentro del texto visual, cuando la señora Betsy aparece despeinada por el viento y cuando Robbie Rotten es arrastrado por el aire y cae. • Cuando los niños se ríen del personaje de Betsy, una niña le dice molesta a su compañera de la silla contigua “¡No se burlen de ella!”. Esto es importante, porque son parte de las conductas en valores que se han trabajado con ellos en el programa. • Esta es la serie con la que los grupos de tercero se han divertido más, de las que se han transmitido hasta hoy. • Los niños participaron en la ronda de preguntas con mucho entusiasmo y su comportamiento es visiblemente mejor que la vez anterior, menos disperso. • La educadora se quedó un momento con la investigadora a comentar había notado una gran mejoría en el grupo en cuanto al nivel de atención y participación. • Los letreros con las preguntas pegadas en la pared funcionaron muy bien. Por lo menos la educadora ya está más ágil en la sesión de preguntas y no se ve insegura frente a los niños cuando tienen que hacerlas.
23	<ul style="list-style-type: none"> • Al llegar, en la puerta la investigadora vio un grupo de padres de familia que estaba molesto porque no le habían dejado que sus niños entraran por llegar tarde. En la puerta principal del kinder, se colocó un reloj de pared y anexo a éste, el reglamento escolar señalado con marcador de texto las partes que hacían alusión a la puntualidad, a la limpieza de los niños y a la participación y colaboración de los padres de familia. Esto se presenta después de la sesión realizada entre educadoras y directora que se llevó a cabo el día 4 de febrero y en el cual se analizaron los puntos que comentó la educadora Conchita; puntualidad y coherencia, de acuerdo a lo que se está manejando en el programa de valores. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. Se inició a las 11:00 hrs la 3ª sesión con el capítulo “Exploradores Perezosos” de la serie televisiva Lazy Town con la educadora Martha del grupo de 3º B. • Algunos niños (una minoría) iniciaron cantando la rúbrica de Lazy Town. • La practicante de licenciatura (de la UPN Culiacán) que apoya a la educadora calla permanentemente a los niños durante la transmisión. • En la canción de los “Exploradores perezosos” los niños se mueven desde sus asientos (mueven los brazos, la cabeza, algunos cantan y otros más se ríen). • Algunos niños se encuentran absortos, concentrados en la serie. • Los niños ríen fuerte –al igual que los de los grupos de 3º C , D y A- en tres momentos clave del texto visual; cuando ambos grupos de exploradores armaban su campamento dentro del texto visual, cuando la señora Betsy aparece despeinada por el viento y cuando Robbie Rotten es arrastrado por el aire y cae. • Una niña se levantó de su silla y fue con la educadora a acusar a otra niña cuatro veces. Se sienta, pone atención y se vuelve a levantar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Un niño dice “¡Guarden silencio porque no dejan oír!”. • La educadora es un poco más ágil en las preguntas, aunque se detiene de nuevo a preguntar varias veces lo mismo y pierde un poco el ritmo. • Aún cuando el grupo sigue un tanto disperso en la sesión de preguntas, logran contestar muy bien, enfocando su respuesta en el cuestionamiento. • Un niño dice cuando se les pregunta qué significa ser perezoso; “<i>ser perezoso significa ¡ser huevón!, ¡los que no quieren trabajar son huevones!</i>”. • Una niña dice “<i>Debemos hacer las cosas bien como dice ahí</i>”, en ese momento señala el letrero en la pared que corresponde a las conductas promovidas en el aula y la autoevaluación la lámina señalada es “<u>Trabajo siempre lo mejor que puedo</u>”. • La sesión ha mejorado, pero de los terceros es la educadora más dispersa para manejar la metodología de la pregunta, las lee incompletas y en ocasiones los niños no logran comprender qué es lo desea como repuesta. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Conchita implementó como estrategia adicional, dar <i>una estrellita</i> a los alumnos que mejoren en alguno de los puntos abordados su conducta. De acuerdo a la educadora, se han visto cambios favorables y los más visibles son en puntualidad, comportamiento en el aula y forma de trabajo.
24	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. Se inició la sesión con el grupo de 2ª de la educadora Nohemí, con el análisis de los “<i>Exploradores Perezosos</i>” de la serie de Lazy Town. • Al iniciar la transmisión un niño dice “¡Haya!”, mientras ve al personaje de Sportacus hacer su rutina de presentación. • Una niña dice “<i>Yo soy Stephanie</i>” y varias más afirman también serlo. Entretanto algunos niños aseguran ser Sportacus. • Un niño dice “<i>Yo sabo hacer lo que hace Sportacus</i>” y otro más responde “<i>yo también</i>”. • Una niña expresa “<i>Mi mamá me va a comprar el traje de Stephanie</i>”, la niña que está a su lado contesta “<i>Yo tengo la peluca</i>”. • Cuando Robbie Rotten se cae de su sillón, todos se ríen fuertemente. • Mientras duraba la rúbrica de entrada, los niños platicaban mucho entre sí de la serie, pero en cuanto inicio la historia, los niños guardaron silencio automáticamente. • Durante la trama los niños comentaban <ol style="list-style-type: none"> a. “<i>Mira los pelos</i>”, refiriéndose al personaje de Betsy”, b. “<i>No son pelos son serpientes</i>” c. “<i>Sportacus dijo que ocupaban una linterna y esa es la mochila, no la linterna</i>”. • Los niños empiezan a inquietarse un poco cuando salen las escenas en las que el viento sopla muy fuerte; se mesen en su silla observando la pantalla. Una niña se sentó en el piso y más cerca de la pantalla. • Un niño se ríe cuando Stingy cayó en el bote de basura. • Todos los niños rieron cuando Robbie se cayó porque lo halaban de la cuerda y se resistía. • En la rúbrica del final del capítulo, los niños se pararon a bailar como Stephanie y Sportacus. • En la sesión de preguntas la educadora siguió los carteles pegados en la pared.

	<ul style="list-style-type: none"> • A la educadora le faltó estudiar un poco las preguntas y jugar con ellas y la terminología. • Dos niños estaban muy inquietos (jugando con los tapetes) y la educadora los ignoró y continuó con la actividad. • Los niños que respondieron las preguntas lo hicieron muy bien pero les faltó orden. Influye mucho en este grupo la edad (son el grupo más pequeño del kinder). • Habrá que adecuar nuevamente la batería de preguntas para el grupo de niños más pequeños. • Julio, considerado un niño “problema” por mostrar síntomas de alta agresividad e hiperactivismo, esta sesión estuvo muy atento y fue de los que mejor respondió a los cuestionamientos. La educadora comenta que se ha empezado a modificar su conducta. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Adriana de 2º C, estuvo platicando con la investigadora sobre su grupo y cómo ha mejorado con las normas de conducta implementadas. En este sentido es importante mencionar que la educadora ha sido de las que más se han acercado a la investigadora con cuestionamientos acerca de cómo resolver algunas problemáticas en el proceso. • Sobre el cuaderno de autoevaluación la educadora comentó que al principio tuvo que sentarse junto con su auxiliar y trabajar mesa por mesa para explicar a los niños cómo hacerlo y que hasta la 3ª semana de trabajar esto, ya consiguió que los niños lo hicieran tal y como se esperaba. También comentó que los niños, cuando surge una conducta que rompe con las normas ya establecidas, le dicen a sus compañeros que no se debe hacer y señalan las diapositivas pegadas en la pared. • El comentario de Adriana cierra con <i>“A mí de verdad este método sí me ha servido mucho”</i>. • Es relevante mencionar que las educadoras que más empeño han puesto en el programa y han seguido todo el procedimiento con dedicación y entusiasmo son las educadoras Marielos de 3º D, Conchita de 3º A y Adriana de 2º C. En alta medida, han fungido básicamente como aportadoras elementales en el proyecto con sus comentarios, dudas y aportaciones, lo cual ha permitido las modificaciones necesarias para que el modelo se perfeccione y mejore gradualmente. • Existen otras variables opuestas, como es el caso del grupo de 2º B de la educadora Lidia, quien se resiste a varias medidas implementadas como; pegar las láminas con las conductas en el aula porque <i>“ya hay demasiadas cosas pegadas en el aula”</i> desconocer en la tercer semana de implementación si el cuaderno de los niños es de autoevaluación o la evaluación la hará ella porque argumenta <i>“es más fácil y rápido que yo lo haga”</i>, no colorear los cuadernos de autoevaluación de los niños porque <i>“es mucho trabajo”</i>...en fin, a todo esto se puede concluir que los procedimientos acordados e implementados por quienes están siguiendo el método al pie de la letra podrían augurarse un tanto distintos a los que se obtengan en este grupo, debido a que la educadora no está considerando las modificaciones y adaptaciones que se han hecho durante el procedimiento y que han dinamizado de manera sustancial del resto de los grupos. • Durante la reunión semanal con educadoras, éstas evalúan como muy bueno el hecho de que las preguntas estén disponibles en la pared para poder leerlas y otras más comentan sobre las mejoras en cuanto a la lectura de los textos visuales por parte de los niños. La educadora Lidia,
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>que en esta ocasión no entró con el grupo, no sabía de qué preguntas hablaba el resto de las compañeras y preguntó “¿de qué hojas están hablando?”.</p>
25	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. La educadora Adriana de 2º C entró al aula multimedia con su grupo. • Una niña al ver la pantalla grita “¡Stephanie!”, refiriéndose a uno de los protagonistas de la serie. • Los niños al entrar al salón se ponen contentos al ver que la sesión tratará de la serie de Lazytown. • Empieza la transmisión y los niños están muy atentos. • Algunos niños se ríen cuando <i>Robbie</i> se cae de la cama. • Un niño (José Carlos, un pequeño que tiene algunos problemas de lenguaje y Déficit de atención), se levanta de su silla permanentemente, pero aún en movimiento no deja de ver la pantalla y de poner atención a lo que sucede en ella. • Mientras salen las escenas donde los grupos arman sus campamentos, José Carlos se pone a bailar al ritmo de la música. • Un grupo de niñas se ríe cuando la señorita <i>Betsy</i> entra despeinada a la Alcaldía. • Los niños en general se ríen cuando a <i>Robbie</i> lo arrastra el viento. • Al final de la transmisión los niños cantan en grupo la rúbrica. • En la sesión de preguntas la mayoría de los niños se encuentran atentos y respondiendo, sin embargo 3 de ellos se ponen a gatear en el piso y a jugar con los tapetes. • La educadora tiene un mejor dominio de las preguntas, pero todavía se “traba” en algunas. • En general los niños están más atentos el día de hoy y el rol de la educadora mejor llevado. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. La educadora Lidia de 2º B tuvo una reunión en dirección junto con el resto de las educadoras y los niños se quedaron en la sesión con la investigadora. • Los niños empiezan a cantar la rúbrica de entrada . • Seis de los niños dicen que ellos no han visto el capítulo de los “Exploradores Perezosos”. • Un niño comenta “¡Haaaaaya, cómo se estira!”, refiriéndose a Sportacus en su rutina de ejercicios. • Una niña dice “Ese es Robbie Rotten; es el malo”, un niño contesta “¡Sí, es el malvado!” • Los niños sonrían cuando Robbie pone sus calzones como bandera de los exploradores perezosos. Y cuando el viento sopla fuerte y pasan varios accidentes con los exploradores perezosos. • Un niño comenta “¡Sportacus va a acampar con Stephanie!” • Todos los niños del grupo se ríen cuando Robbie se cae por cargar las piedras. • Mientras vuela Ziggy, un niño grita “¡Inguiatu máquina!” • En la rúbrica varios niños se ponen a bailar y tirarse marometas como Sportacus y las niñas como Stephanie (más de la mitad del grupo baila). • Los niños respondieron muy bien y demostraron una buena comprensión del texto, aunque en general tienen problemas en cuanto al orden. • A los niños les suspendieron el recreo por la reunión y varios de ellos no

	alcanzaron a ir al baño, por lo tanto pidieron permiso para hacerlo.
26	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizó la sesión semanal con las educadoras para darles a conocer el material de la próxima semana. Se les transmitió el capítulo de “<i>Madeline en Versalles</i>” y ninguna de ellas conocía esta serie. Se les explicó brevemente en qué lugar se desarrolla y el contexto de vida de la protagonista. En base a la petición de las educadoras sobre los formatos de registro conductual de alumnos realizados, se ajustó la fecha de entrega y se hará con una periodicidad mensual en vez de semanal, como originalmente estaba planeado, esto de acuerdo a las educadoras, con la finalidad de no “sobrecargarse” de trabajo. • Seis de las educadoras ya entregaron las 3 primeras evaluaciones semanales de las sesiones de recepción crítica. La educadora Lidia no ha entregado ninguna aún. • <u>Las modificaciones realizadas durante este mes al modelo fueron las siguientes en cuanto al cuaderno de autoevaluación del niño:</u> <ol style="list-style-type: none"> a) Al cuaderno de autoevaluación del niño se le coloreo de un color distintivo cada día de la semana. Esto porque los niños (sobre todo a los más pequeños), les fue complicado ubicarse espacialmente en el cuaderno. Esta medida funcionó muy bien. b) Se tomó la decisión de explicar en grupos pequeños el sistema de autoevaluación y no al grupo general, para que comprendieran bien el procedimiento. El proceso llevó en total tres semanas para que lo comprendieran y ahora ya funciona correctamente (excepto en el salón de la educadora Lidia quien optó por no colorear los cuadernos y también por explicar con su niños de segundo a nivel general). c) Se colocaron en el pizarrón pestañas distintivas de color para cada día de la semana, con la finalidad de facilitar más la ubicación espacial a los niños. Esta dinámica si la hicieron todas las educadoras sin excepción. Las educadoras optaron por no enviar el cuaderno de autoevaluación porque los padres olvidaban regresarlo. • <u>En cuanto a las sesiones de recepción crítica:</u> <ol style="list-style-type: none"> a) Se implementó una actividad o tarea para cada una de ellas. Con esta tarea la educadora o el padre de familia pueden reforzar lo visto durante la sesión. Para agilizar la metodología de las preguntas después de la transmisión de la serie, se decidió imprimir cada pregunta de la sesión correspondiente y pegarlas todas en la pared del aula de medios para que se apoyaran de ellas. Esto les agradó, aunque sí falta un poco más de preparación para que puedan manejar de manera más fluida la sesión de preguntas y las láminas de apoyo sean sólo eso; apoyo.

CUADERNO DE NOTAS



MARZO 2010	
DÍA	OBSERVACIONES
1	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª SESIÓN. Grupo 3º C de la educadora karla. Entró el grupo con la investigadora porque la educadora tuvo un curso de capacitación por parte de la SEP. • Los niños gritaron emocionados cuando la auxiliar les dijo que se prepararan porque tenían la sesión en el aula multimedia. • A los niños se les pregunta quién conoce la serie de "Madeline" y nadie contesta que sí. • Al inicio la investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (<i>una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que se hace responsable de todas como una mamá y como maestra</i>). • Cuando aparece la escena en la que las niñas llegan al Palacio de Versalles, un niño dice "¡nguiatu!" • Los niños están muy atentos, aún cuando es la primera vez que ven la serie de Madeline. • Otro niño dice "¡Haaaaaaya!", cuando las niñas amigas de Madeline hicieron marometas. • Mientras Pepito estaba frente al clavicordio con las manos llenas de chocolate, un niño dijo "¡lo va a ensuciar!". • Los niños permanecen toda la transmisión muy atentos y en silencio, salvo pequeños comentarios en voz baja relacionados con la serie. • Un niño dijo cuando se le cuestionó sobre las mentiras "¡si dices mentiras te crece la nariz como pinocho!". • La sesión de preguntas estuvo muy fluida, los niños se comportaron mucho mejor que la 3ª sesión. Es evidente una mejoría en este sentido. • Los niños contestan en coro las preguntas y con un entusiasmo que no habían mostrado en las sesiones anteriores.
1	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª SESIÓN. Grupo 3º D. Entró el grupo con la investigadora porque la educadora (Marielos) tuvo un curso de capacitación. • Cuando la auxiliar les comunicó que irían al aula multimedia a ver una película los niños se pusieron muy contentos. • Los niños regresan un poco inquietos después del recreo. No es la actitud habitual al inicio. • A los niños se les pregunta quién conoce la serie de "Madeline" y nadie contesta que sí. • Al inicio la investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (<i>una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que</i>

	<p>se hace responsable de todas como una mamá y su maestra).</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto comienza la transmisión los niños ponen atención. • Un niño tararea la canción del Rey de chocolate que sale en el capítulo. Otros niños en esta misma escena se ríen fuertemente cuando los niños imitan el caminar de los patos. • Un niño (<i>Erik</i>) se encuentra muy inquieto y trata de platicar con los niños que tiene a su alrededor, sin embargo no le hacen caso y se va con la auxiliar para que le amarre las agujetas. • El interés de los niños al responder fue muy bueno. • En la sesión de preguntas los niños han incrementado su nivel de participación, su entusiasmo, el nivel de reflexión y asertividad. • La educadora al día siguiente cuestionó a los niños sobre lo que habían visto y les hizo la misma batería de preguntas para ver si recordaban lo que pasó y le comentó a la investigadora que comprendieron muy bien el texto visual y recordaban muy bien todos los detalles.
2	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª SESIÓN. Entró al aula multimedia el grupo 3º A de la educadora Conchita. • A los niños se les pregunta quién conoce la serie de “Madeline” y nadie contesta que sí. • Al inicio la investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que se hace responsable de todas como una mamá y como maestra). • Todo el grupo permanece muy atento durante la transmisión. • Mientras pasan la escena de la canción del Rey de Chocolate, algunos niños sonríen. • Cuando el personaje de Pepito mancha el clavicordio de chocolate, los niños están muy serios. • Aún cuando la serie de Madeline ha sido la más larga hasta el momento, los niños no se dispersan. • La educadora leyó de manera más fluida las láminas que se encontraban con las preguntas en la pared del salón, sin embargo, le falta estudiar más las preguntas para hacer su dinámica de mayor nivel. • Un niño dice “<i>Cuando dices mentiras se te hace la nariz como Pinocho</i>”. • La educadora añadió preguntas significativas sobre la parte final: ¿Las niñas que hicieron al final con el chocolate?, ¿qué les dijo <i>Sor Clavel</i> a las niñas cuando iban a acostarse?, ¿Sor Clavel confió en las niñas al dejarlas solas? • Los niños en general incrementaron su nivel de participación y lo hicieron con entusiasmo –algo que no había sucedido en esa medida–. • Una niña le dijo a la educadora “<i>¡maestra, te faltó decir que Pepito quería ser el Rey!</i>”. • Este grupo en particular, demuestra un gran avance en la sesión de preguntas. • La educadora estuvo muy contenta por el resultado de la sesión y les pidió a los niños que se dieran un gran aplauso porque habían trabajado muy bonito. • 4ª SESIÓN. Entró al aula multimedia el grupo 3º B de la educadora Martha. • A los niños se les pregunta quién conoce la serie de “Madeline” y una niña contesta que “<i>¡Sí, es Madeline!</i>”. El resto dice que no. • Al inicio la investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que

	<p>se hace responsable de todas como una mamá). Los niños escuchan muy atentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños se ríen mientras en la serie pasan la canción del Rey de Chocolate y los niños mueven sus brazos, imitando el movimiento que los patos hacen con sus alas. • Los niños mientras dura la transmisión permanecen muy atentos. • Cuando se les cuestionó a los niños si era buen comer golosinas antes de los alimentos sanos una niña dijo <i>“Mi mami dice que te puedes murir”</i>. • Los niños empiezan a extenderse en las respuestas y cuando se les hace un cuestionamiento, responden dos o tres a la vez. • La educadora está más fluida, sin embargo, sigue leyendo algunas preguntas y como no alcanza a ver (porque necesita lentes), le pide a la practicante que trabaja con ella que se las lea (¿?). • Un niño dice <i>“¡Madeline pensó que iban a arrestar a su amiga, pero no..!”</i>. • Los niños han mejorado mucho en cuanto a la sesión de preguntas, pero la educadora debe estudiar un poco más para agilizar la dinámica. No se notan avances en su metodología para preguntar. • Al final los niños se entusiasmaron para responder y perdieron un poco el orden de participación.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª SESIÓN. El grupo de 2º A de la educadora Nohemí entró al aula multimedia. • A los niños se les pregunta quién conoce la serie de “Madeline” y dos niñas responden que <u>Sí</u>. • la investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que se hace responsable de todas como una mamá). • Una niña dice <i>“¡yo soy Madeline”</i>, otra comenta <i>“¡Yo soy la Señora esa!”</i>, refiriéndose a Sor Clavel. • Cuando aparece Madeline en escena, una niña dice <i>“¡Esa es Madeline!”</i>. • Las niñas frecuentemente comentan: <i>“¡Yo soy esa!”</i>, refiriéndose a Madeline. • Después del inicio, los niños están muy atentos y en silencio. • Otra niña a la mitad de la transmisión dice <i>“¡Yo soy esa que está cantando!”</i>, refiriéndose a Madeline. • El nivel de atención a la serie de Madeline ha sido el más alto de todos hasta el momento. • Julio, un niño que permanentemente tiene problemas de comportamiento – agrade físicamente a sus compañeros-, estuvo muy atento y en silencio, concentrado en la serie. • Una niña más dice <i>“¡Yo soy la que tiene el pelo así!”</i>, refiriéndose a Madeline. • Durante la sesión de preguntas la educadora fue más ágil, aunque tres niños estuvieron muy inquietos (<i>Hugo, Felipe y Fátima</i>).
4	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª SESIÓN. El grupo de 2º C de la educadora Adriana, entró al aula multimedia. • la investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que se hace responsable de todas como una mamá) y los niños escucharon con mucha atención. • La transmisión inició; los niños están muy atentos y en silencio. • A lo largo de la transmisión algunos comentaron sobre lo que pasaba en la serie pero fue mínimo.

- José Carlos, un niño muy inquieto y con problemas de lenguaje, está hoy muy atento y en un solo lugar más del 80% de la transmisión.
- Una niña intenta platicar con otra, pero la 2ª se molesta porque quiere ver la serie y no le hace caso.
- José Carlos dice: “¡Sucia la mano!”.
- Los niños están muy atentos cuando Pepito mancha el clavicordio.
- Un niño dice “¡Pepito sí es culpable pero le cayó agua en las manos!”.
- José Carlos se mueve a otro lado del aula pero continúa viendo la serie.
- A la educadora le llaman por celular y se sale un momento del aula, pero los niños hacen caso omiso y continúan viendo con interés la serie.
- José Carlos se acerca a la investigadora, le da un abrazo y un beso.
- Un niño que no había entrado a las sesiones del aula multimedia está muy participativo y respondió más de cuatro cuestionamientos.
- La educadora está más ágil con respecto a su forma de elaborar los cuestionamientos.
- La sesión de preguntas ha mejorado mucho.
- Varios niños dijeron que si decían mentiras les crecería la nariz como a Pinocho, cuando les preguntaron que si estaba bien decir mentiras.
- **4ª SESIÓN. El grupo de 2º B de la educadora Lidia.** Entró al aula multimedia.
- La educadora estuvo pendiente de su hora y entró puntual.
- La investigadora les da a los niños en una plática pequeña los detalles de Madeline (una niña que vive en París y que no tiene papá y mamá y vive con 11 niñas más y Sor Clavel, quien es su maestra y la persona que se hace responsable de todas como una mamá y como maestra) y los niños escucharon con mucha atención.
- Algunas niñas se rieron cuando Pepito dijo “¡Qué aburrido!”, refiriéndose a los datos históricos que cuenta Madeline al inicio de la serie.
- Una niña se ríe mientras las niñas de la serie se tiran marometas.
- Una niña dice “¡las manos de chocolate!”, cuando Pepito entró al museo y traía sus manos llenas de chocolate.
- Un niño (Saúl), se puso a jugar con su carrito mientras pasaban la transmisión.
- La mayoría se encuentra atento a la transmisión de la serie y en una actitud muy receptiva en cuanto al mensaje del texto visual.
- Cuando Madeline dice que ya sabe quién es el culpable del “crimen chocolatoso”, varios niños gritan “¡Pepito es!”, “¡Es Pepito!”.
- La educadora le quitó al Saúl el carrito con el que estaba jugando.
- Una niña le dice a otra “¡Tu hueles a pedo” (y la huele....), la 2ª contesta “¡Yo no huelo a pedo!”. ¿?.. de hecho es algo que sucede más frecuente de lo esperado.
- Durante la sesión de preguntas el grupo es el más disperso de todos los que han pasado.
- Los niños empiezan a moverse de su lugar; se tiran al piso, en general están inquietos.
- La educadora no puede dirigir la situación del todo y además se extiende en el número de preguntas cuestionando sobre el color del chocolate (una pregunta intrascendente para los puntos de análisis que se desean abordar).
- De nuevo un niño (al igual que en otros grupos), comenta que mentir es malo porque sale una nariz como la de Pinocho y la educadora le dice que sí.
- Una niña portaba su gafete enmascarado del personaje de LazyTown “Stephanie”, el cual tuvieron como tarea de la sesión anterior.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños se confunden con las preguntas y preguntan que sí cuando quieren decir no. • La sesión de preguntas se alarga mucho. A la educadora le faltó leer y aprenderse las preguntas para dar mayor agilidad a la sesión. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una de las constantes en cuanto a la participación de los niños, es el referente de que varios creen que si dicen mentiras les crecerá la nariz como Pinocho y las educadoras no los sacaron del error. Si bien la simbología de “No decir mentiras” trae la ilustración de Pinocho, es importante aclarar que es un cuento y como tal es ficción, por lo que es conveniente hablar de las verdaderas consecuencias del acto de mentir. • En general los grupos hasta hoy muestran una notoria mejoría en tanto en la transmisión del texto visual, como en la sesión de preguntas –excepto el grupo de la educadora Lidia-, quien como ya se mencionó desde otras ocasiones, no sigue el programa por completo y esto impacta directamente en el desarrollo de la sesión. • La profesora de deportes, quien tiene a su hija en 3º C, comentó cómo su hija había llegado platicando con ella sobre la serie de Charlie y Lola “<i>Está absoluta y completamente no desordenado</i>” y por primera vez por voluntad propia recogió sus juguetes y los guardó y además sacó su pequeño trapeador para limpiar su área de juego en su casa. • La educadora Conchita de 3º A, está muy contenta porque dice que cuando puso a sus alumnos a dibujar lo que más les había llamado la atención de la serie de <i>Madeline</i>, los niños que normalmente se rehúsan a trabajar lo hicieron muy bien, y que aquellos que no simbolizaban, ya empezaban a hacerlo. • La educadora Conchita dejó a los niños por primera vez una tarea y el 61% del grupo cumplió con ella. Esto es importante, ya que al inicio el grupo no entregaba tareas. También menciona la educadora una mejoría en cuanto a la puntualidad. Dice que ahora ya todos los niños llegan puntuales... y que una dinámica que ella hace al inicio es la de <i>ir apuntando a los que llegan temprano en el pizarrón</i>. • La educadora Lidia tiene una actitud distinta. Le dijo a la investigadora que le entregaría los reportes de las sesiones el día viernes. Esperaremos... • La educadora Conchita le comentó a la investigadora que en el personal existe hoy día mucha apatía para trabajar porque las medidas para evaluar del mismo sistema son injustas. El hecho de que en un proceso de evaluación como el de “carrera magisterial” algunas personas sean de reciente ingreso, mediocres, faltistas y flojas para trabajar suban de repente dos niveles en su primer examen, o más que el resto del personal que por otra parte sí trabaja y cumple, pues nos pone a pensar si realmente vale la pena esforzarse, porque el trabajo del aula no cuenta y a partir de esas diferencias vienen la teoría del mínimo esfuerzo porque “<i>para qué me voy a esforzar si sé que de cualquier manera no hay estímulo</i>”.
5	<ul style="list-style-type: none"> • En la fase de capacitación, será conveniente, para proyectos futuros implementar la <i>técnica de la pregunta</i>, ya que la investigadora dio por asentado que el personal docente ya la dominaba y no fue así. Se ha tenido que retomar esta técnica pedagógica para mejorar la sesión de preguntas, en vista de que es una metodología muy importante dentro del proyecto y al implementarla se presentaron varios problemas: <ul style="list-style-type: none"> a) las educadoras no estudiaban las preguntas, b) las educadoras agregaban preguntas a la batería original, que no

	<p>estaban relacionadas con la temática y lo que se deseaba obtener de ella,</p> <p>c) las educadoras no daban seguimiento ni cierre a las respuestas y aportaciones de los niños,</p> <p>d) si el niño en una pregunta respondía a varios de los cuestionamientos, la educadoras no retomaba las preguntas restantes, sino que volvían a preguntarlas de acuerdo a numeración, d) la educadora hacia el mismo cuestionamiento hasta 7 veces, aún cuando lo hacía a diferentes niños, esto provocaba que los niños al cuestionamiento número cinco, por ejemplo, empezaran a dispersarse y ni hablar de cuando llegaban a la pregunta 15 que normalmente era la última. Por fortuna la situación se ha ido solventando conforme han pasado las semanas, pero sí ha sido un poco difícil porque al principio las educadoras, como ellas mismas comentaron, pensaban que iba a ser “<i>pan comido</i>” y mediante las observaciones particulares a cada una, las sesiones han ido mejorando en lo individual y el trabajo en lo general.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizó la sesión semanal con las educadoras, aunque no al mismo nivel. • Previo al inicio la educadora Karla de 3°C le comentó a la investigadora que no asistiría a la sesión y que si podía enviar a su auxiliar en su lugar porque tenía mucho trabajo. La investigadora le dijo que no la enviara porque la auxiliar no cuenta con la capacitación para ello y tampoco para dirigir la sesión de preguntas con los alumnos –objetivo de la reunión-. La investigadora también le comentó que no había problema, que cuando ella pueda asistir a la sesión semanal donde se presenta el material para la próxima semana, entonces el grupo entrará, pero que si no puede, pues no entra a la sesión. Finalmente la educadora asistió a sesión y la presentación del material. • Se comentó a las educadoras la importancia de retomar la creencia de los niños acerca del concepto de que “<i>Si mientes, te crece la nariz como Pinocho</i>”. Se habló de establecer claramente cuáles algunas de las implicaciones reales que conlleva el hecho de mentir. Esto porque la creencia de que la nariz crece, fue una constante de varios grupos que se visualizó durante la semana y vale la pena aclarar que no sucede. No se puede enseñar a <i>no mentir</i> sustentados en una mentira (aunque sea una especie de metáfora). • También se comentó la importancia de escuchar las respuestas de los niños y retomar desde el punto en el que niño aportó, lo cual también implica que en ocasiones los pequeños responden 3 preguntas en una y la educadora sigue preguntando sobre lo que el niño ya opinó y hace la sesión un tanto cansada y repetitiva para ellos. • Se les solicitaron a las educadoras las evaluaciones semanales, todavía falta por entregar todos sus formatos la educadora Lidia. • Las 6 educadoras restantes tienen pendiente el de esta semana. • Se habló de establecer dos equipos para la sesión de preguntas, dividido en niños y niñas y hacerlo a nivel de competencia, con el fin de modificar el formato y visualizarlo como opción. • El texto visual fue seleccionado esta vez por la investigadora porque existen dos problemas; <i>falta de higiene personal en los niños</i> y <i>una pediculosis en el jardín</i>. El texto visual es de la serie de <i>Pinky Dinky Doo</i> y habla sobre lo importante del aseo personal.
8	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora Karla de 3° C, le comentó a la investigadora que la auxiliar le había dicho que los niños durante la sesión de recepción crítica se habían portado muy bien. También le comentó sobre las tareas referentes a la temática de Madeline y le dijo que la entrega había sido alta y que los trabajo habían estado muy bien realizados. La investigadora pasó a verlos y de los

	<p>niños que asistieron ese día a la sesión, más del 90% entregó la tarea. Aquí vale la pena mencionar que era una actividad para que la realizaran acompañados de un adulto (recortar, colorear y armar un cubo con los personajes de Madeline).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Karla de 3º C no pudo ingresar al aula multimedia porque había una plática para padres que ofrecía el jardín en ese mismo horario ¿? La investigadora lo supo en el momento y le comentó a la educadora que podrían reprogramar la sesión para el día miércoles. • 5ª SESIÓN. El grupo de la educadora Marielos de 3º D con la serie de <i>Pinky Dinky Doo</i> y el tema “Tyler no quiero bañarse”, entró al aula multimedia. <ul style="list-style-type: none"> • Los niños en su mayoría conocen la serie. • Empiezan cantando la rúbrica de entrada. • En general cantan cada vez que salen fragmentos musicales. • Los niños se muestran atentos e interesados. • Un niño ríe cuando a Tyler le aparece el árbol de nogal en la cabeza. • La educadora, cuando a Tyler le salieron papas en los oídos dijo “¡qué asco!”. • Los niños responden a las preguntas interactivas de la serie de manera clara y asertiva. • En una de las partes interactivas los niños en vez de gritar “¡Espantooooo!” , como lo marca Pinky, gritan “¡Asqueroooooo!”. • La educadora fue requerida por la profesora de apoyo del kinder y los niños realizaron la sesión de preguntas con la investigadora. • La investigadora dividió la dinámica en dos grupos: niños y niñas. • El nivel de participación era grupal y el entusiasmo por participar se incrementó con motivo de la competencia. • Los niños captaron muy bien el mensaje y respondieron asertivamente a los cuestionamientos. • Algunos de los niños preguntaron si les daría una tarea de <i>Pinky Dinky Doo</i>, y al contestarles que sí, dijeron “¡Síiii!”.
9	<ul style="list-style-type: none"> • 5ª SESIÓN. La educadora Conchita de 3º A, entró al aula multimedia con su grupo para ver la serie de <i>Pinky Dinky Doo</i>, “Tyler no quiere bañarse”. • Los niños en su mayoría conocen la serie. • Algunas de las niñas cantan a coro la rúbrica de entrada. • Un niño de los que se encuentra sentado en el piso, juega un poco con el tapete. • En las partes interactivas los niños se muestran muy participativos. • Los niños en general estuvieron muy atentos durante la sesión. • Al final de la transmisión los niños aplaudieron. • En la sesión de preguntas la educadora dividió el grupo en dos equipos; niños y niñas. • La participación de los niños mejoró mucho por la competencia. Todos los niños escuchaban con atención porque no querían perder. • La educadora memorizó las preguntas y estuvo muy asertiva dirigiendo la sesión. • Los niños fueron muy asertivos en la sesión de preguntas. • Los niños, comentaron que si no se bañaban les podría salir un árbol en la cabeza, pero la educadora les aclaró que no y también les habló acerca de lo que sí pasa cuando no se bañan; básicamente de enfermedades. • La educadora realizó la actividad paralela diseñada para la sesión de <i>Pinky Dinky Doo</i> –la elaboración de un estandarte con un palito de madera de Pinky en el caso de las niñas y otro de Tyler en el caso de los niños-.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mientras se generaba la actividad paralela, la educadora le mandó llamar a la investigadora para que viera los trabajos de los niños y todos estaban muy entusiasmados. • La educadora comentó que a ella las sesiones le han servido de mucho, ya que no sólo es lo que se platica durante la sesión, sino que los valores y las conductas promovidas los niños las traen frecuentemente a las situaciones cotidianas. Además de esto, comenta que se muestran grandes avances de simbolización y empeño en el trabajo por parte de los niños, especialmente en las actividades relacionadas con el material analizado. • La investigadora tomó fotos mientras los niños trabajaban. • 5ª SESIÓN. La educadora Martha de 3º B, entró al aula multimedia con su grupo para ver la serie de <i>Pinky Dinky Doo</i>, “Tyler no quiere bañarse”. • La mayoría de los niños ya conocen la serie. • Los niños inician cantando la rúbrica de entrada. • Un niño dice “¡Shhhht!”, hay que ver qué dice (refiriéndose a la serie y a sus personajes). • Los niños tienen una alta y asertiva participación en todas las partes interactivas de la serie. • Los niños responden asertivamente a los cuestionamientos que hace la educadora, pero algunos (3 de ellos se dispersan y la educadora los manda con la auxiliar al aula). • Una niña trata responder más de dos preguntas a la vez. • Otra niña dijo “¡Cuando no te bañas, salen árboles en la cabeza!” • La maestra se empezó a inquietar porque perdió la atención del grupo después de que sacó a los tres niños y cerró la sesión sin aclararles lo de los árboles en la cabeza. • La investigadora le comentó que era importante trabajarlo con ellos para que no se fueran con esa idea errónea. • Los niños han elevado el nivel de sus respuestas y en una sola pregunta responden varias, e incluso dan información adicional que no se les solicita. • El nivel de participación e interés es alto.
10	<ul style="list-style-type: none"> • 5ª SESIÓN. La educadora Karla de 3º C, entró al aula multimedia con su grupo a ver la serie de <i>Pinky Dinky Doo</i> “Tyler no quiere bañarse”. • Los niños iniciaron la sesión cantando la rúbrica de entrada de <i>Pinky Dinky Doo</i>. • Algunos niños conocen ya el capítulo que se transmite y comentan que “¡A Tyler le va a salir un árbol en la cabeza!”. • Los niños cantan a coro en las partes donde salen canciones. • Los niños permanecen muy atentos a la transmisión. • Un niño grita “¡Inguiatu mecha!”, cuando vio el árbol que creció más después de que Tyler se levanta. • Un niño hizo la señal del avioncito mientras a <i>Pinky</i> se le desinfla la cabeza después de haber pensado. • Antes de finalizar la sesión, las educadoras son llamadas por la directora para una sesión en la que decidirán sobre la organización de un desfile. • Los niños se quedan a cargo de la investigadora y la auxiliar. • En la parte interactiva de la serie, los niños participaban activa y asertivamente. • En la sesión de preguntas, los niños se arrebataban la palabra para participar. • Los niños muestran interés por comentar de manera libre sobre lo que pasa en el filme. Algo positivo, pero que a la vez requiere una reformulación de la

	<p>metodología en esta parte del proceso. Ya que el niño no se conforma con lo la batería original de preguntas, sino que empieza a dar aportaciones y detalles que no se consideraban originalmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta vez el grupo se mostró inquieto y con un poco de desorden, pero básicamente habrá que analizar el comportamiento del resto de los grupos para ir modificando los esquemas básicos de la metodología. • Algunos niños no podrán asistir a la próxima sesión por el desorden que hicieron en el salón durante la sesión de preguntas.
11	<ul style="list-style-type: none"> • 5ª SESIÓN. La educadora Adriana de 2º C, entró al aula multimedia con su grupo a ver la serie de Pinky Dinky Doo “Tyler no quiere bañarse”. • Los niños están muy motivados porque la educadora ya les comentó que la sesión sería de Pinky Dinky Doo. • A diferencia de los grupos de tercero, los niños se mantienen en silencio en las partes cantadas de la serie. • José Carlos permanece en su lugar y muy atento durante toda la transmisión. Algo que hasta la fecha no había hecho. No participa en las preguntas, pero ya se concentra en toda la serie. • Los niños en la parte final interactiva de la serie participan de manera entusiasta y asertiva. • La educadora comentó con la investigadora que el día anterior había platicado con ellos acerca de la importancia de estar limpios. • Los empezaron, cuando se les hacía una pregunta, respondían tres o cuatro a la vez, ya que mediante los detalles que aportaban se obtenía la información programada y más. • Esta es la primera vez que los niños se mantienen altamente atentos a las preguntas. • La educadora dirigió muy bien su sesión de preguntas. • El grupo y la educadora han avanzado mucho. • 5ª SESIÓN. La educadora Nohemí de 2º A, entró al aula multimedia con su grupo a ver la serie de Pinky Dinky Doo “Tyler no quiere bañarse”. • Niños y niñas empiezan cantando la rúbrica de entrada. • Los niños insistentemente se dicen entre sí “¡Yo soy Tyler!”, y las niñas; “¡Yo soy Pinky!” • Algunos niños, un poco más de la mitad, participan en las partes interactivas de la serie. • Todos los niños están muy atentos. • Cuando Pinky piensa y le crece la cabeza, una niña dice “¡Inquiata mecha!” • La educadora sacó a una niña del aula y se la llevó a otro salón en la parte de preguntas (a Fátima). • La investigadora inició la batería de preguntas mientras volvía la educadora. • El grupo se mostró muy participativo, asertivo y entusiasmo con la serie. • La educadora ha avanzado notoriamente en la metodología de la pregunta. • Al final se le comentó a la educadora Nohemí sobre lo inconveniente de sacar a un niño(a) durante la sesión de preguntas, ya que a ellos lo que más les llama la atención es la transmisión y no en sí la sesión de preguntas. La educadora estuvo de acuerdo y se estipuló que hablaría con la niña y que en lo sucesivo si no se comporta de manera adecuada, en la sesión siguiente no podrá ingresar. • 5ª SESIÓN. El grupo de 2º B, de la educadora Lidia entró al aula multimedia a ver Pinky Dinky Doo “Tyler no quiere bañarse”. • El grupo esta vez entró con la directora y la su asistente, ya que la educadora no se presentó a trabajar.

	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora trabajará con el grupo, ya que la directora desconoce la dinámica, las preguntas y el capítulo de la serie que se abordará. • Un niño le comenta a la investigadora “¡A mí me gusta Pinky!”. • Al inicio los niños cantan la canción. • Dos niños dicen “¡Yo ya la ví!”. • Durante la transmisión todos los niños cantan la rúbrica de entrada. • Algunos niños se ríen cuando a Tyler le sale el árbol en la cabeza y las papas en los oídos. • En las partes interactivas de la serie, los niños participan de manera activa y asertiva. • Cuando Tyler va a que le corten el pelo, una niña dice “¡Inguiatu, que tijerotas!”. • Los niños participaron muy bien en la sesión de preguntas. En particular aportan más información de la que se les solicita. <p style="text-align: center;">-----</p> <p style="text-align: center;"><u>Generales de la 5ª sesión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los grupos que asisten a la sesión después de recreo es necesario que lleven a los niños al baño antes de ingresar al aula multimedia para que no estén saliendo durante la sesión. Las idas al baño –hay que llevarlos antes de iniciar y aclararles que no habrá permiso una vez que empieza la transmisión. • Los grupos esta semana presentaron en general una modificación en cuanto a su participación; los niños desean aportar aún cuando no se les cuestiona. Empiezan a aportar detalles y a comentar sobre lo que observaron. • Se debe modificar el esquema y optar en esta parte del proceso por un esquema más libre en el que se parte de la participación voluntaria pero con orden. Una vez que termina la participación libre, la educadora deberá retomar los puntos medulares que los niños no percibieron, preguntarlos, comentarlos y cerrar el tema. • Es importante dar a conocer cuál es el comportamiento que los niños deben presentar en el aula multimedia (no ingresar alimentos, no jugar con los tapetes, no estar corriendo dentro del aula, y no platicar durante la sesión de preguntas). De alguna u otra manera son los comportamientos que se han presentado. La sanción, no entrar a la sesión próxima siguiente. Esto dado que las educadoras Martha y Nohemí sacaron a los niños de la sesión de preguntas. <p>Se les notificará que aquellas educadoras que deban más de dos formatos, no podrán tener sesión hasta que se regularicen. Ya que en la medida que van retrasando la entrega (como en el caso de la educadora Lidia que no ha entregado formatos), se pierde la información que se generó ese día y tiende a confundirse con el resto de las sesiones.</p>
12	<ul style="list-style-type: none"> • La sesión programada para la transmisión y las propuestas de trabajo para la semana del 15 al 19, se llevó a cabo y asistió solamente la educadora Conchita de 3º A. • Debido a la sanción que recibió el grupo de la educadora Karla de 3º C, sólo algunos niños entrarán a la sesión y la investigadora trabajará directamente con ellos. • <u>Los motivos de inasistencia a la reunión;</u> las educadoras Adriana de 2º C y Martha de 3º B, tuvieron reunión con los padres que inició a las 9 de la mañana, inmediatamente después de la reunión, celebraron cumpleaños de sus niños en el aula y “no tenían tiempo para la sesión”. Este dato es curioso, porque cada educadora tiene una auxiliar, con la que puede delegar

	funciones de este tipo. Por su parte, la educadora Marielos de 3º D dijo que iba a desayunar y que no podía. Comentó que estaba cansada y que el martes entraría a la transmisión con la educadora Conchita para ver el material.
15	<ul style="list-style-type: none"> • ASUETO
16	<ul style="list-style-type: none"> • 6ª SESIÓN. El grupo de la educadora Conchita de 3º A ingresó al aula multimedia a ver la transmisión de la serie <i>Las aventuras de miss Spyder</i>, el capítulo <i>“Algo huele mal en sunny patch”</i>. • La educadora –previo a la transmisión-, sancionó a 7 niños que estaban empujándose unos a otros en la fila y no los dejó entrar a ver la serie. En total entraron 11 de este grupo esta vez. • Los niños que ingresaron al aula están muy tranquilos y atentos. • La educadora fue llamada por la directora y salió por un momento. A pesar de ello, los niños se mantuvieron atentos y en silencio durante su ausencia. • La educadora durante la sesión de preguntas, y tal y como se había acordado con la investigadora, empezó preguntando a los niños un cuestionamiento muy general para captar la mayor información posible sin cuestionar en específico. Esto es que la dinámica a partir de esta 6ª sesión se modifica para que los niños se expresen más libremente primero y después recapitular la información y abordar aquella que hizo falta de acuerdo al objetivo. • Los niños en esta nueva dinámica de trabajo, al cuestionamiento abierto de la educadora ¿qué fue lo que pasó ahí? Respondieron: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“se comieron la corteza de los árboles”</i> • <i>“hicieron huevos con la corteza de los árboles”</i> • <i>“investigaron quién es el culpable de comer la corteza de los árboles”</i> • La educadora después de estas aportaciones iniciales reformuló sus cuestionamientos por orden y los niños contestaban a las preguntas específicas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿quiénes se comieron la corteza de los árboles? Dijo un niño <i>“los escarabajos fueron los que se comieron la corteza del árbol”</i> • ¿cómo se sentía Rubí de que le echaran la culpa? Dijo una niña <i>“Rubí se sentía muy triste porque tenía sus antenitas así (y señala que hacia abajo)”</i> • ¿Qué tuvo que hacer Aracnidus cuando se dio cuenta de que Rubí o era culpable? <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Aracnidus dijo que lo sentía mucho y que ya no lo iba a volver a hacer”.</i> • <i>“Aracnidus habló mal de Rubí y ahí dice <u>NO hablo mal de mis compañeros</u>”,</i> señaló el letrado conductual una niña. • La sesión de preguntas fue más larga de lo habitual; duró 40 minutos y los niños participaron muy bien en la sesión. • La educadora en este momento está viendo el tema de los insectos y aprovechó para identificar los tipos de insecto que aparecieron en escena; La investigadora le ayudó congelando las imágenes que aparecían los insectos para identificarlos. Posterior a la sesión del aula multimedia, la educadora llevó a los niños al patio del kinder y les mostró cuál era la corteza de los árboles. • En el trabajo que hicieron los niños de tarea referente a esta sesión de <i>Las aventuras de Miss Spyder</i>, fue de gran calidad. Ahora se nota una mejoría en cuanto al compromiso de los papás para apoyar a los niños en esta labor, ya que tenían participación cero en esta línea. • 6ª SESIÓN. El grupo de la educadora karla de 3º C ingresó al aula

	<p>multimedia a ver la transmisión de la serie <i>Las aventuras de miss Spyder</i>, el capítulo “<i>Algo huele mal en sunny patch</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque la educadora Karla ingresó con ellos, la investigadora fue la que dirigió la sesión de preguntas, ya que la educadora debía ver la nueva metodología. • El pequeño grupo que ingresó (4 niños, originalmente eran 5 pero el quinto no asistió ese día a clases) se portó muy atento a la sesión. • Al momento de las preguntas, se les dificultó el cuestionamiento libre y se retomó el formato de cuestionamiento dirigido en su totalidad, el cual funcionó muy bien. • Los niños que asistieron a esta sesión son niños tímidos (una de ellas muy seria, la otra tiene problemas de autismo, pero en esta ocasión, como eran pocos y se les preguntaba directamente respondieron muy asertivos y con mucho entusiasmo. En el caso de la niña autista, pues la investigadora nunca ha trabajado con niños de esas características y aún así la niña participó a voluntad aún en todos los cuestionamientos de manera muy acertada. • Se trabajó además un poco en la identificación de insectos, paralizando la pantalla por escenas para que los pudieran identificar. • En términos de participación de estos niños que en particular no les gusta mucho hablar, dieron un gran avance. La educadora al final se quedó platicando con la investigadora y le dijo que normalmente la niña autista no participaba mucho, que el programa le ha servido mucho para desenvolverse socialmente y participar.
17	<ul style="list-style-type: none"> • En el transcurso de la semana del 15 al 19 de marzo, solamente ingresaron dos grupos, el de la educadora Conchita y el grupo de la educadora Karla. Ya que en el caso de la primera fue la única que asistió a la sesión de entrenamiento <i>previo y la segunda porque el grupo entraría en esta ocasión sólo con la investigadora a cargo</i>. • La educadora Marielos no pudo asistir a la sesión con el grupo de la educadora Conchita, tal y como ella misma lo propuso, porque su esposo se accidentó en carretera y no pudo asistir ese día. • La investigadora ha decidido, hacer una reunión general para analizar los obstáculos que se han presentado e invitar a las que realmente tengan tiempo para participar en el programa y crean que verdaderamente les está aportando algo, ya que ha habido varias irregularidades en cuanto a la asistencia y algunas de ellas toman la sesión como un pretexto para no trabajar, no preparan las preguntas y los niños avanzan rápidamente, pero ellas se quedan estancadas en la metodología inicial. • Este día, cuando la investigadora va a hablar con la directora, la directora va a recibirla a la puerta y le dice que se enteró (por la educadora Conchita), de que el personal no estaba respondiendo como debía a la metodología. La investigadora le comentó de los pormenores en cuanto a la responsabilidad de las entregas de material de observación y el desempeño en la sesión de preguntas. La directora fijó fecha para hacer una reunión general con el personal el día viernes y tratar el asunto. • Como se ha venido presentando la situación con algunas educadoras, caso de la educadora Lidia (quien solamente se ha presentado dos veces para dirigir la sesión de recepción crítica con los niños y no ha entregado ningún formato) y Martha (quien ha asistido a todas las reuniones, pero sólo ha entregado sólo dos formatos y siempre olvida cuando le toca su sesión de recepción crítica). • Solamente una de las educadoras (Conchita de 3º A) ha entregado las observaciones mensuales. Las observaciones mensuales son sumamente

	<p>necesarias para identificar los niveles de avance de cada grupo en cuanto al tema conductual, de análisis del texto visual y de participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los registros que hace la investigadora durante la sesión están más relacionados con el desarrollo grupal de la recepción crítica (desde la perspectiva moral). • La reunión se acordó para el día martes 24 a las 8 horas ya que el kinder está preparando un desfile con motivo de la primavera.
24	<ul style="list-style-type: none"> • La reunión convocada por la directora para este día, empezó quince minutos antes de las 9 horas, en la espera de las educadoras que faltaban (Martha, Lidia y Karla). • La directora inició la reunión y comentó que era para hablar acerca de algunas irregularidades que se vienen presentando en el personal desde hace algún tiempo (años, para ser más precisa), como la falta de puntualidad en el personal, la permanente inasistencia y también la falta de planeación curricular. También comentó sobre una encuesta que la inspección había hecho a los padres de familia, sobre el grado de satisfacción del servicio que se ofrecía, cuyos resultados no eran muy halagadores en los casos de algunas educadoras. • En ese contexto la directora habló acerca del compromiso que las educadoras adquirieron <i>de manera voluntaria</i> con el programa y que era momento de hacer un alto y sin compromiso decidir quién deseaba continuar y quién no. • La investigadora habló en la reunión acerca de las situaciones irregulares que se presentaban en general y que impedían de alguna manera que el programa avanzara en la medida que los niños han ido respondiendo (la falta de asistencia a la sesión del viernes, llegadas tarde que retrasaban todo el trabajo de la sesión semanal, la falta de entrega en los registros semanales y mensuales, la falta de dominio en cuanto a la técnica de la pregunta, etc). • En general todas las educadoras tomaron actitud de niño regañado (excepto la educadora Conchita que ha hecho todas sus entregas en tiempo y forma y también ha asistido a todas las sesiones). • La educadora Conchita habló del avance que a partir del programa se ha dado en su grupo y comentó que para ella es muy necesario seguir trabajando el programa hasta el final. • La educadora Marielos comentó que se sentía un tanto perdida en la dinámica de las sesiones porque había faltado mucho por los cursos de capacitación de la SEP, pero que asistirá a tantas sesiones como pueda, porque los niños están muy interesados y el programa conductual le ha funcionado muy bien. • La educadora Lidia comentó que le gustaba el programa y que estaba interesada, pero que también iba atrasada porque no tenía una auxiliar (su auxiliar está comisionada a la cocina durante este ciclo). Su argumento es que es "demasiado trabajo para ella sola", pero que si alguien le hacía la función de secretaria, asentando por escrito sus observaciones, ella lo haría (la directora le ofreció su apoyo en este sentido). • La directora le dijo a las educadoras que lo que hacían en el plano del registro conductual, era de hecho parte de lo que tenían que hacer normalmente, que esas mismas observaciones les podían funcionar para el reporte anual que cada una debe entregar. • La directora también comentó que aún el grupo de 2º A que había trabajado prácticamente de manera nula las conductas de valores en el salón de clases (por la ausencia de la educadora Nohemí), con el sólo hecho de tener las gráficas de las conductas pegadas en el aula, los niños ya reconocían y

	<p>exigían a sus compañeros identificándolas. Que en este sentido, los resultados incluso con poco trabajo eran visibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora Adriana comentó que el sólo hecho de que los niños visualicen los carteles conductuales tanto en su salón como en el aula multimedia, es de gran ayuda porque los niños entre sí se rigen con estas normas y que ella ha notado muchos cambios en su grupo a partir también de la implementación del proyecto • Las educadoras en general hablaron de que están interesadas en el programa y asumieron que efectivamente sí les ha faltado mayor sistematicidad y compromiso para llevarlo a cabo, sobre todo en el registro escrito y las evaluaciones, pero que desean continuar (la investigadora se sorprendió de la actitud de las educadoras en todos los sentidos). Se restableció el viernes como día de sesión informativa y de análisis y se establecieron las normas para seguir dentro del programa: 1) <i>asistir a las sesiones en el día y la hora fijada</i>, 2) <i>entregar los formatos de conducta y de análisis por sesión en el tiempo indicado</i>, 3) <i>estudiar la batería de cuestionamientos y mejorar su metodología de la técnica de la pregunta</i>. • La educadora Nohemí no asistió a la sesión, de hecho la directora comentó que probablemente no continuará con el programa porque se lesionó un pie, pidió una incapacidad y después se cayó y se lastimó el coxis. La directora dijo que no era conveniente que la educadora de reemplazo asistiera porque desconoce el programa. • El próximo viernes 26 de marzo, a las 9 horas, se analizará la sesión con la que se trabajará a partir del regreso de vacaciones. • La disminución en el número de sesiones es un hecho. Al inicio se contemplaron 14 (previendo el periodo vacacional de Semana Santa), desafortunadamente, no se consideraron otras variables como los días de asueto, el ausentismo de algunas educadoras, las reuniones permanentes que el personal tiene con la dirección, las juntas de padres de familia en las que se ocupa el aula multimedia. Y todo esto ha repercutido en una disminución de las sesiones.
25	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevó a cabo la reunión habitual de los viernes para analizar el material que se abordará regresando de clases. • A la sesión asistieron las educadoras Lidia, Martha, Conchita, Karla, Adriana y Nohemí. • Esta vez se les comentó a las educadoras lo que se espera de su rol dentro de la metodología de la pregunta y se les entregó material sobre cómo funciona la técnica y cuál es su objetivo. En este sentido, se espera que dado el nivel de participación en el que se encuentran los alumnos, la educadora dirija la primera pregunta completamente abierta y que ellos aporten tantos elementos como sea posible para iniciar desde este punto. • Se transmitió el material que se abordará después de vacaciones de Semana Santa y en un cambio de dinámica, se les solicitó a las educadoras que elaboraran en el momento los cuestionamientos que se les harían a los niños. De esta manera, ellas, al partir la investigadora, estarán ya capacitadas en elaborar su propia batería de preguntas para programas nuevos a posteriori. Estuvieron participativas, aunque divagaban un poco en la precisión de los cuestionamientos, toda la información se conjuntó y se logró el objetivo: empezar a hacer a la educadora más hábil e independiente en el análisis y desarrollo de la técnica de recepción crítica. • La educadora Marielos llegó después de la sesión y le comentó a la investigadora que probablemente no continuará con el programa porque se sentía un tanto perdida (debido a que de las 6 sesiones solamente ha

	<p>entrado a dos; en una sesión porque la directora le mandó llamar en ese momento, otras dos, porque se encontraba en su curso de capacitación de la SEP, y la más reciente porque estaba cansada y no quiso entrar en ese momento a la reunión de los viernes para analizar el material). También comentó que aunado a esto, regresando de vacaciones operarán a su esposo, motivo por el cual pedirá un permiso. Vale la pena mencionar que dijo, seguirá implementando la parte conductual porque en su caso le ha sido de gran ayuda durante el ciclo escolar. La investigadora le ofreció a la educadora que los niños podían pasar a las sesiones con ella y que los trabajos los podían llevar de tarea o realizar en el aula, para que los niños, quienes por cierto han avanzado mucho en las sesiones, no abandonen el programa de pronto. En fin, ya se definirá también esto con la directora del plantel cuando inicien de nuevo las clases.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADERNO DE NOTAS



ABRIL 2010	
DÍA	OBSERVACIONES
12	<ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN. Después del regreso de vacaciones de Semana Santa, la educadora Karla de 3º C entró con su grupo a ver la transmisión del Capítulo “<i>Si lo soy, No lo eres</i>”, de la serie de Charlie y Lola, aunque la investigadora fue quien estuvo a cargo de la sesión. • Los niños regresan platicadores y algo inquietos del periodo vacacional, comentando con la investigadora cómo les fue y qué hicieron. • Durante la transmisión los niños estuvieron muy atentos y en silencio. No se escuchan conversaciones entre ellos. O comentarios con respecto a lo que hacen los protagonistas de la serie. • A diferencia de otras transmisiones en las que ríen, se divierten y comentan entre sí, en esta los niños muestran una concentración inusual por la temática (las discusiones entre Charlie y Lola). • A este grupo en general (excepto 4 niños), se les castigó la sesión 6ª no dejándoles pasar y hoy los 4 niños que asistieron estuvieron mucho más tranquilos (parte de las normas que tienen los niños para poder asistir al aula multimedia, es su comportamiento respetuoso durante la sesión completa, si no cumplen con este requisito, son sancionados y no pueden ingresar a la sesión siguiente, que en este caso fue lo que sucedió).
12	<ul style="list-style-type: none"> • La dinámica (tal y como se contempló), cambió el día de hoy y la educadora realizó una pregunta general para todos (¿qué fue lo que pasó con Charlie y Lola?) y así permitir la participación libre y evaluar qué fue lo que llamó su atención. • Los 4 niños, con sus aportaciones, resolvieron todo el esquema que se planeó en la sesión con las educadoras porque los niños ya se encuentran en la dinámica de evaluar la conducta de los personajes desde el ámbito moral. • La educadora sólo necesitó dar cierre a las aportaciones porque todos los puntos previstos a cubrir fueron identificados por los niños satisfactoriamente. • Los niños hicieron hincapié en las discusiones que sostuvieron los personajes centrales de la serie, sobre cuáles fueron los motivos (las discusiones, los gritos, el agredir verbalmente, etc) y el objetivo (las sillas calmadoras eran para calmarse) del castigo, también comentaron sobre situaciones que ellos viven tanto en el jardín, como en casa relacionadas con los pleitos, especialmente con sus hermanos. • Los cuatro niños que tuvieron la oportunidad de pasar en la 6ª sesión, quienes eran muy poco participativos –más bien tímidos- en las sesiones generales, hoy fueron los que más aportaron con sus comentarios durante las preguntas (incluyendo a Georgina -una niña autista- que se ponía de pie y participaba permanentemente) y Artemisa, a quién no le conocía la voz y siempre y no se

	<p>atreví a participar. Estos dos son grandes avances dentro de este grupo, ya que las dos niñas mencionadas, por alguno u otro motivo no participaban y su participación fue muy fluida y acertada, además de entusiasta.</p>
12	<ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN. La educadora Marielos de 3º D se encontraba en reunión con la directora (lo mismo que el resto de las educadoras) y no pudo asistir con su grupo, sin embargo la investigadora entró a trabajar con el capítulo “<i>Sí lo soy, No lo eres</i>”, de la serie de Charlie y Lola. • La educadora le comentó a la investigadora que por cuestiones personales (problemas de salud de su esposo, quien será operado en días próximos), ya no podrá asistir a las sesiones. La investigadora le propone que permita al grupo desarrollar la sesión con ella aunque sea solamente para la transmisión. La educadora comenta que está bien un tanto resignada y le comenta a la investigadora que le pesa mucho no estar en las sesiones. • Los niños repiten a corto, al final de la rúbrica de entrada: “¡¡Charlie y Lola!!!”. • Un niño “¡Ya vimos Charlie y Lola!”, la investigadora le responde que hoy es un capítulo distinto al anterior. • Cuando Lola dice “Yo quiero ir a la función de títeres”, una niña responde “¡Yo también!”. • Otra niña comenta “Yo ya ví, Lola hace mucho ruido con el cerdito”. • Cuando Lola hace ruido con su cerdo de juguete, los niños se ríen mucho. • El comportamiento de este grupo en particular es muy bueno desde el inicio y en general para todas las actividades. Los niños son más ordenados y con una muy alta disposición para participar de manera respetuosa con los compañeros. Escuchan, analizan y hablan de manera muy articulada. • La sesión con este grupo se realiza muy bien, se les hace a los niños la primera pregunta abierta y resuelven con mucha asertividad el esquema contemplado previamente, es decir, ahora sólo se necesitó realizar una pregunta muy general al inicio y los niños aportaron todos los elementos con respecto a la conducta moral de los personajes. • La investigadora cerró el tema, retomando las aportaciones generales de los niños.
13	<ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN. –Sesión grabada- La educadora Conchita de 3º A entró con su grupo a ver la transmisión del capítulo “<i>Sí lo soy, No lo eres</i>”, de la serie de Charlie y Lola. • Los niños durante la transmisión permanecen muy atentos, la mayor parte del tiempo en silencio, y a veces comentan entre sí lo que hacen los personajes, también sonríen divertidos en algunas escenas; cuando Charlie y Lola truenan los cereales con la boca y en el piso y también cuando Lola hace ruido con el cerdito de juguete. • Cuando la mamá de Charlie y Lola, los sienta en las sillas calmadoras por segunda ocasión, una de las niñas dice: “¡Otra vez!”, con un tono de desilusión. • En algunos momentos, cuando los niños se sienten observados por la cámara, voltean con curiosidad, un tanto extrañados y hasta coquetean con la cámara. • La educadora pregunta qué pasó y los niños responden: “¡Estaban discutiendo!”, “¡Los pusieron en las sillas calmadoras!”, “¡Cuando Lola quería el rojo, Charlie dijo que el rojo era de él y...y...y después estaban haciendo bola lo que estaban dibujando!”, “¡Y después ellos discutieron otra vez!”. • La educadora preguntó ¿por qué discutieron Charlie y Lola? y un niño respondió, “¡porque Charlie era malo!”, la educadora pregunta a todos ¿charlie era malo? Y el resto de los niños contesta a coro “¡No!”. • Por qué discutían Charlie y Lola, pregunta de nuevo la maestra y Ma. Zoe

	<p>contesta; <i>“¡porque Charlie le dijo a Lola; deja de hacer ese ruido con el cerdito y lo dejó de hacer y después cogió el pato y lo hizo otra vez así (señala la niña golpeando la madera);”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora les preguntó qué más pasó, y un niño dijo <i>“Charlie dijo que Lola era pequeña y graciosa y Lola dijo que ella no era pequeña ni graciosa”</i>. • La educadora pregunta <i>¿se respetaban Lola y Charlie?</i>, los niños responden a coro <i>“¡No!”</i>. • Cómo se comportaban Charlie y Lola, pregunta la educadora, los niños contestan de nuevo a coro <i>“¡mal!”</i>. • Qué pasaba con Charlie y Lola cuando se comportaban mal, cuestiona la educadora: <i>“¡los ponían en las sillas calmadoras!”</i>, responde una niña. • Por qué los pusieron en las sillas calmadoras pregunta la educadora; <i>“porque estaban discutiendo y peleando”</i>. • Las sillas calmadoras para qué eran, pregunta la educadora; <i>“Para calmarse”, “después se pusieron a colorear y a guardar su material también”</i> responden los niños. • Para no discutir, Charlie y Lola que tenían que hacer; pregunta la educadora, <i>“calmarse”, “estar tranquilos”,</i> responden los niños. • Si no hacían caso, qué les iba a pasar a Charlie y Lola, pregunta la educadora, los niños contestan; <i>“no los iban a dejar ver los títeres de la china”</i>. • Cuando Charlie y Lola se calmaron su mamá a dónde los llevó, pregunta la educadora, los niños responden; <i>“a la función de títeres de la china”, “no maestra, no los llevó su mamá, ellos fueron solos”,</i> responde un niño <i>“sí, es que Charlie llevó a Lola”,</i> responde otra niña, <i>“es que Charlie ya está grande”,</i> y otro agrega <i>“y Charlie la llevó con su mano, y no se tienen que pelear porque su mamá los va a poner otra vez en las sillas calmadoras”</i>. • Ma. Zoe levanta la mano y la maestra le da la palabra <i>“yo discuto con mi hermana...es porque yo quiero el color rojo y ella también”</i>. Prácticamente está diciendo que el mismo motivo por el que discutieron Charlie y Lola, es el mismo motivo por el que ella discute con su hermana (<i>¿...?</i>). • Quién discute con su mamá o con sus hermanos, pregunta la educadora; todos contestan <i>“¡yo no!”</i>, la educadora dice que hay una lámina que dice no mentir y que están mintiendo algunos porque ella los ha visto discutir con mamá o con algún hermano cuando llegan al kinder o se van. • La educadora retoma las aportaciones centrales y cierra el tema. • Los niños comprendieron muy bien el texto visual desde la parte moral y lo evaluaron minuciosamente, poniendo atención a cada detalle, incluso a puntos no considerados previamente por la educadora. • La dinámica con el grupo fue diferente a la del grupo de 3º D, ya que las preguntas tuvieron que ser más dentro de la dinámica del esquema anterior, porque la educadora permaneció en este modelo. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN. La educadora Martha 3º B entró con su grupo a ver la transmisión del capítulo <i>“Sí lo soy, No lo eres”,</i> de la serie de Charlie y Lola. • Los niños iniciaron muy bien la sesión. Atentos, no platican entre sí, pero sonríen cuando Lola juega con el cerdito. • Mientras Charlie y Lola pelean, los niños permanecen muy atentos y callados. • Cuando en la serie aparecen Charlie y Lola sentados por segunda vez en las sillas calmadoras, la niña dice <i>“¡otra vez!”</i>, con un tono de hartazgo. • La educadora realiza la pregunta abierta y una niña narra con detalle las tres situaciones de conflicto que surgen en el capítulo de Charlie y Lola.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Otra niña dice “<i>Los sentaron en las sillas calmadoras para que no discutan y se calmen</i>”. • Li, está (inusualmente) en el piso, dando marometas. • La educadora pregunta, qué pudieron haber hecho Charlie y Lola para no discutir por los colores, los niños comentan “<i>disculparse</i>”, “<i>comprar otros colores</i>”, “<i>pedir los colores por favor</i>”. • Una niña comenta “<i>¡Charlie tenía 1 dulce y Lola 3, no era justo!</i>”, refiriéndose a que Lola cuando distribuyó los dulces no lo hizo de manera equitativa. • La educadora no repasó la guía de preguntas y a pesar de llevar la hoja con los cuestionamientos, como no llevó sus lentes no puede preguntar y le pide a la investigadora que le ayude a leer qué dice ahí. • Algunos niños se ponen inquietos cuando la educadora demuestra que no sabe qué va a preguntar. • La educadora pierde el control de la situación porque varios niños se dispersan. • La educadora no ha mejorado su técnica. Preguntó por qué no estaban las preguntas en la pared y se le respondió que ya no se pondrían.
14	<ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN La educadora Nohemí de 2º A entró con su grupo a ver la transmisión del capítulo “<i>Sí lo soy, No lo eres</i>”, de la serie de Charlie y Lola. • Los niños están muy atentos. • Julio, ríe fuertemente cuando Charlie y Lola discuten. • Algunas niñas se tapan la boca para sonreír mientras Lola pisa el cereal con los pies para hacer ruido. • Un niño que se sentó en el tapete, se acuesta para ver la transmisión. • Los niños se ríen cuando Charlie y Lola son castigados en las sillas calmadoras por discutir y pelear por sus colores. • La maestra realiza la pregunta abierta ¿qué pasó con Charlie y Lola?, los niños comentan; “<i>discutieron</i>”, “<i>pelearon</i>”. • La maestra después de estas dos aportaciones se dispersó y no permitió que los niños siguieran participando libremente con sus comentarios. Empezó a trabajar las preguntas dirigidas. • La educadora pregunta ¿cómo castigaron a Charlie y a Lola?, un niño responde; “<i>los castigaron en las sillas para que se calmaran</i>”. • La educadora fue llamada por una persona del exterior y la auxiliar continuó con las preguntas ¿discutir está bien?, una niña responde “eso es malo y las personas no deben de pelear.” • La educadora pierde la dinámica del grupo, y tres niños se ponen muy inquietos y los saca del salón, además de que les promete que no entrarán a la sesión próxima. • Los niños, muestran un buen avance en cuanto a la comprensión del texto, pero la educadora no progresa en la medida que el grupo lo demanda. A pesar de que el grupo es de niños muy pequeños (lo más pequeños del jardín), demuestran un nivel muy alto de comprensión del texto visual en cuanto al análisis conductual moral de los personajes.
15	<ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN –sesión grabada- La educadora Adriana de 2º C entró con su grupo a ver la transmisión del capítulo “<i>Sí lo soy, No lo eres</i>”, de la serie de Charlie y Lola. • Los niños durante la transmisión se encuentran muy atentos. No comentan nada, no se ríen, sólo observan en silencio. • Los niños cuando la educadora pregunta qué paso, responden; “<i>discutieron</i>” “<i>Charlie le quebró el color rojo a Lola</i>”. • La educadora pregunta es bueno lo que hicieron Charlie y Lola y ellos reponden “<i>¡no!</i>”

	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora vuelve a cuestionar ¿para qué sentaron a Charlie y Lola en las sillas calmadoras?, y los niños responden; <i>“¡para que se calmen!”</i>. • La educadora pregunta, qué palabras debemos de usar cuando queremos pedir algo y los niños contestan <i>“Las palabras mágicas, por favor y gracias”</i>. • Un niño comenta <i>“un hermanito mío cuando come algo y mi mamá le coge tantito, él le dice, ¡eeeh, te lo vas a acabar!”</i>. • La educadora realizó la primera pregunta, pero las aportaciones del grupo fueron acertadas pero escasas, en este sentido, la educadora tuvo que dirigir el resto de los cuestionamientos y cerrar el tema. • Existe una diferencia entre los grupos de tercero y de segundo, mientras los de tercero aportan un mayor número de elementos a partir del cuestionamiento general, los grupos de segundo han avanzado en el hecho de ser más precisos y asertivos en cuanto a sus aportaciones, pero todavía bajo el esquema de un modelo dependiente de las preguntas dirigidas. <p style="text-align: center;">-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7ª SESIÓN: <i>–sesió grabada-</i> La educadora Lidia de 2º B entró con su grupo a ver la transmisión de la 7ª sesión <i>“Sí lo soy, No lo eres”</i>, de la serie de Charlie y Lola. • Mientras pasa la presentación de la serie con la rúbrica de entrada, los niños gritan igual que Charlie y Lola y se ríen, una niña se desespera durante este lapso y les dice constantemente a sus compañeros <i>“¡Ya cállense, no dejan escuchar!”</i>, <i>“¡Ya cállate!”</i>, <i>“¡Ya cállense!”</i>, <i>“¡Ya cállense pueees, ya va a empezar, ya cállense!”</i>, <i>“¡Ya cállense!”</i>. • Durante la transmisión, los niños se rieron en el fragmento que Lola jugaba con el cerdito y hacía mucho ruido, la misma niña les dice a sus compañero cuando se ríen <i>“¡Ya cállense!”</i>. • Cuando la transmisión termina algunos gritan <i>“¡Otra ve-ez!”</i>, <i>“¡Otra ve-ez!”</i>, <i>“¡Otra ve-ez!”</i>. • Cuando la educadora pregunta por qué discutían Charlie y Lola un niño levanta la mano y dice <i>“¡Charlie y Lola discutían!”</i>. • La educadora pregunta, por qué discutían y los niños responden <ul style="list-style-type: none"> - A. <i>“¡porque no querían dejar de discutir!”</i>, - B. <i>“¡porque no los querían dejar ir a los títeres!”</i>, - C. <i>“¡Charlie y Lola estaban dibujando, y luego Lola le estaba diciendo a Charlie;</i> - D. <i>¿me prestas el rojo?, y luego Charlie lo rompió, y discutieron otra vez”</i>. • La educadora les pregunta ¿a ustedes les gustó ver cómo Charlie y Lola discutían?; <i>“¡otra ve-ez!”</i>, dice un niño porque quiere ver el capítulo de nuevo. • Cómo castigó la mamá a Charlie y Lola; <i>“¡No los iba a dejar ver la función de títeres!”</i>. • La educadora pregunta cómo se llamaban las sillas con en las que pusieron a Charlie y a Lola, una niña responde <i>“las sillas calmadoras”</i>. • La educadora pregunta, ¿creen que está bien eso de discutir?, y los niños responden <i>“¡No!”</i>. • La educadora interroga de nuevo ¿qué pasa cuando la gente discute?, los niños aportan; <i>“¡Está muy mal, porque eso es no tener valores!”</i>, responde Luis. • Los niños empiezan a ponerse algo inquietos en sus sillas. • ¿qué fue lo que te gustó más a ti Santiel de Charlie y Lola, pregunta la educadora y les niño contesta <i>“¡que el gato murciélago voló!”</i>. • Luis comenta <i>“¡Mi hermano y yo discutimos, préstame el borrador, ¡No!, préstame el borrador, ¡No!, préstame el borrador, ¡No!, y bueno, y ya; discutimos.</i> • La educadora retoma las aportaciones y cierra el tema.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños estuvieron algo inquietos en la sesión de preguntas, pero en general el nivel de análisis del grupo ha aumentado. • Como se comentó, una característica que han demostrado los segundos es que tienen menor madurez que los terceros para analizar el texto visual desde el ámbito moral. Sin embargo para este periodo, ya los niños demuestran una mayor adaptación al modelo y sus respuestas son sustancialmente más razonadas y asertivas. • La educadora comenta que el grupo regreso muy inquieto de vacaciones.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizó la reunión con educadoras. Faltaron dos de ellas (Lidia de 2º B y Conchita de 3º A, esta última porque su hijo fue hospitalizado de emergencia en el hospital). • Se comentó con las educadoras de la importancia de dar tiempo a los niños para que participen en la pregunta general y también de regular y hacer equitativas las participaciones. • La educadora Karla de 3º C, dijo que la auxiliar se encontraba con el grupo, mientras ella estaba en el techo del aula recogiendo unas hojas de un árbol para utilizarlas como material didáctico. Al regresar la auxiliar le preguntó qué eran las sillas calmadoras y la educadora le preguntó por qué, la auxiliar contestó que los niños empezaron a decir que para que dos de sus compañeros se tranquilizaran los pusiera en las sillas calmadoras, le dieron indicaciones a la auxiliar en dónde colocar las sillas y qué debían hacer los niños que se sentaban en ellas. La educadora sonrió y le explicó a la auxiliar que lo habían visto en la serie de Charlie y Lola “<i>Sí lo soy, no lo eres</i>” comentó que un niño dijo después de tener un comportamiento inadecuado hizo lo siguiente “<i>¡ya sé, me tengo que sentar en las sillas calmadoras!</i>”, y fue y se autocastigó, sentándose en una silla que todos habían colocado ahí... cuando se tranquilizó, se regresó a su lugar. • La educadora Martha comentó que sus niños también le pidieron que pusiera a algunos de sus compañeros en las sillas calmadoras. • Se observó el corto del Hombre orquesta y se elaboró la batería de preguntas con la aportación de las educadoras. En esta sesión ya se encuentran más asertivas en la elaboración de preguntas aunque todavía les falta algo de precisión para preguntar lo que desean obtener y para identificar los cuestionamientos relevantes al tema y los que no. • Se modificó el calendario porque durante las dos próximas semanas habrá actividades y festividades propias del jardín, entre ellas “El campamento” y “La Semana Cultural (del 19 al 30 abril). • Lunes 19, martes 20 y miércoles 21, se trabajará con todos los grupos, excepto 2º B, que entrará a sesión el miércoles 28.
19	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª SESIÓN. Las educadoras y la directora del plantel tuvieron un curso de capacitación y no asistieron el día de hoy. El grupo de 3º C de la educadora Karla entró a la transmisión del corto “Hombre Orquesta” con la investigadora. • Los niños estuvieron muy atentos al corto. • Se rieron cuando uno de los Hombres Orquesta se cayó. • Un niño dijo “<i>¡Inguiatu mecha!</i>”, Cuando los Hombres Orquesta empezaron a tocar tantos instrumentos como podían. • El nivel de concentración en el corto fue muy bueno. • Las investigadora realizó la pregunta general y los niños narraron toda la historia, haciendo énfasis en que “<i>por la culpa de los que tocaban a la niña se le cayó su moneda</i>”. • Cuando la investigadora preguntó sobre lo que hizo la niña al final, los niños comentaron <ul style="list-style-type: none"> - “<i>¡Esta bien que no les diera monedas porque ellos la hicieron que perdiera la</i>

	<p><i>moneda!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“¡Ellos tuvieron la culpa de que se le cayera la moneda!”</i>, <i>“¡por su culpa se enojó!”</i>. <ul style="list-style-type: none"> • La investigadora cerró el tema preguntando a los niños, ¿la niña no pudo mejor haber compartido y disculpado a los hombres orquesta? • La respuesta de los niños fue <i>“¡sí!”</i> a coro. • La investigadora preguntó cómo se sintieron al final los Hombres Orquesta y ellos dijeron <i>“¡Mal!”</i>, <i>“¡Tristes!”</i>. • La investigadora finalmente les pregunta si la niña hubiera compartido sus monedas cómo se habrían sentido todos felices; los Hombres Orquesta y la niña. Los niños responden <i>“¡Sí, todos más felices!”</i>. • Un niño dice <i>“¡Otra vez!”</i>, <i>“¡Otra vez!”</i>, para que el corto se ponga de nuevo, inmediatamente después sus compañeros gritan <i>“¡sí!”</i>! • El nivel de participación del grupo fue muy asertivo y muy bueno. En cuanto al comportamiento los niños estuvieron muy bien, atentos y respetuosos entre sí, salvo Rafael que se comportó algo inquieto (aunque hay que comentar que es un niño que para su estándar de comportamiento se portó bastante bien y hasta participó en los cuestionamientos). • Posterior a la sesión, la educadora Karla comentó a la investigadora que los niños le estuvieron platicando después de la sesión, sobre el corto y que le describieron muy bien lo que pasó. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8ª SESIÓN. Las educadoras y la directora del plantel tuvieron un curso de capacitación y no asistieron el día de hoy. El grupo de 3º D de la profesora Marielos entró a la transmisión del corto “Hombre Orquesta” con la investigadora. • Los niños iniciaron la sesión muy contentos y sonrientes. • Se carcajean cuando el Hombre Orquesta se cae. • Todos están muy atentos. • Un niño dice <i>“¡Haaaya!”</i>, cuando la niña del corto se enoja y les quita el violín. • Se hace la pregunta abierta y los niños reconstruyen la historia por completo, cada fragmento clave es narrado por el grupo en orden cronológico y con la aportación de la mayoría. • La investigadora pregunta sobre la emocionalidad de los personajes del corto a lo largo de la historia y los niños identifican plenamente cada emoción – a pesar de que en esta ocasión el filme no tiene diálogo-. • La investigadora pregunta que si la niña hubiera compartido las monedas cuál habría sido el final de la historia. • Los niños responden: <i>“¡Yo le diera una moneda a los músicos!”</i>, <i>“¡es mejor compartir!”</i>. • Un niño comenta cuando se acaba la sesión, <i>“¡¿por qué tan poquito?!”</i>, refiriéndose a la duración del corto. • El modelo de pregunta abierta es altamente funcional con este grupo en particular.
20	<ul style="list-style-type: none"> • 8ª SESIÓN. La educadora Conchita de 3º A no asistió el día de hoy, su hijo sigue con problemas de salud y ella aún no se ha presentado a trabajar. • Una educadora auxiliar entró con el grupo como apoyo. • La investigadora se hizo cargo de la sesión, los niños vieron el corto “Hombre Orquesta”. • Durante la disputa de los Hombres Orquesta, el silencio en el aula es absoluto. • El grupo está muy atento, algunos de los niños se ríen cuando el Hombre Orquesta se cae y también cuando la niña se enoja después de que se le cae su moneda y le pide el violín enojada a uno de los Hombres Orquesta.

	<ul style="list-style-type: none"> • A la pregunta general de qué fue lo que pasó, los niños aportan diferentes puntos, básicamente relacionados con: el pleito suscitado entre los dos Hombres Orquesta, La caída de la moneda y la aventada de las dos monedas a la fuente. • La investigadora retomó la parte emocional de los personajes, preguntando cuál había sido el estado de ánimo de la niña y de los Hombres Orquesta en los diferentes momentos clave del corto. Los niños identifican muy bien las emociones que vive cada personaje. • Al final se cuestionó a los niños sobre las opciones que tenía la niña para actuar; compartir las monedas o tirarlas a la fuente. • Los niños llegaron a la conclusión que era mejor compartir las monedas y que así todos habrían sido felices. <p style="text-align: center;">-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8ª SESIÓN La educadora Martha de 3º B entró al aula multimedia con su grupo a ver el corto "Hombre Orquesta". • La educadora hoy por primera vez llevó sus lentes. • Los niños ven la pantalla y dicen que ya vieron el corto del borrego (Boundin), pero la investigadora les comenta que no se trata del borrego, que el corto se llama "Hombre Orquesta". • Los niños están muy atentos y ninguno ha visto el corto previamente. • Cuando el Hombre Orquesta se cae, una niña dice "¡Wow!" y un niño se ríe a carcajadas. • Algunos niños se mueven al ritmo de la música, pero están muy atentos durante la transmisión. • Un niño dice "¡Qué bonita canción!", refiriéndose más bien a la música orquestada. • Cuando la moneda cayó, una niña dijo "¡oh, oh!". • Un niño se ríe cuando la niña le arrebató el violín al Hombre Orquesta. • La educadora realiza la pregunta general de qué pasó en el filme y los niños responden: <ul style="list-style-type: none"> - "Se estaban peleando porque la niña tenía una moneda!". - "¡La niña cuando se le cayó la moneda por la alcantarilla sintió tristeza y después se enojó!". - "Cuando le dieron las monedas se puso feliz y dejó el violín", refiriéndose a la niña del corto. - "¡Un montón de monedas que le dieron!", refiriéndose a la niña del corto. • Cuando la educadora pregunta qué pudo haber hecho la niña con las monedas en vez de tirarlas a la fuente los niños comentaron: <ul style="list-style-type: none"> • "Que las comparta para que sean sus amigos". • "yo también las hubiera compartido". • La educadora estuvo mejor esta vez. Llevó sus lentes, participó activamente en la elaboración de las preguntas en la sesión de educadoras. • El grupo tuvo una participación de mejor nivel esta vez. Algunos niños se quedaron en su salón castigados porque durante la última sesión estuvieron muy inquietos (3 niños).
21	<ul style="list-style-type: none"> • 8ª SESIÓN Las educadoras se encontraban celebrando "El día de la educadora" y la investigadora entró esta vez sola con el grupo de 2º A a la sesión, en vez de la profesora Nohemí. • El comportamiento de los niños es inusualmente muy tranquilo. Estaban solos en su salón y la investigadora los llevó al aula multimedia condicionados (si estaban dispuestos a portarse bien, pasarían al aula multimedia). Los niños levantaron la mano y se comprometieron con un sí –excepto Julio quien dijo que no-, pero al final le pidió permiso a la investigadora para entrar y se comprometió a portarse

	<p>bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta ocasión los niños se han portado excepcionalmente bien. • Los niños estuvieron muy atentos y divertidos durante la transmisión. Se rieron a carcajadas cuando el Hombre orquesta se cayó. • La investigadora hizo el cuestionamiento general de qué había pasado en el filme y los niños respondieron muy bien; <ul style="list-style-type: none"> - “se pelearon”, - “se le cayó la moneda”, - “tiró las monedas al agua”, <p>la investigadora complementaba las respuestas y después dirigió el cuestionamiento hacia la emocionalidad de los personajes a lo largo de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al cuestionárseles, los niños identificaron perfectamente la emocionalidad de todos los personajes y justificaban el comportamiento vengativo de la niña; “se enojo porque le tiraron su moneda”, “se enojó porque la asustaron”. • La investigadora preguntó sobre la posibilidad de la niña de compartir las monedas. Cuál habría sido entonces el final para todos. Los niños comentaron que “todos fueran felices”, “es mejor que perdone”. • Al regresar de la celebración, la educadora le comentó a la investigadora que los niños le habían platicado todo el corto con detalles y estaba muy contenta con los resultados. • La investigadora le comentó a la educadora Nohemí que los niños se habían portado muy bien. Que era la mejor sesión de trabajo que se había tenido con ellos. • La educadora no se sorprendió, de hecho comentó “Sí, ya lo sé, siempre se portan mejor cuando no estoy”. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8ª SESIÓN. El grupo de 2º C de la educadora Adriana no entró con la investigadora porque se encontraba celebrando El Día de la Educadora. • El grupo de niños entró con la auxiliar y estaban algo inquietos. • Al momento de la transmisión pusieron mucha atención y se rieron mucho en diferentes partes, sobre todo cuando el Hombre Orquesta se cayó. • La investigadora hizo la pregunta general al grupo ¿quién me quiere decir qué pasó? • Los niños dijeron: <ul style="list-style-type: none"> - “ellos se pelearon”, - “la moneda se cayó”, - “la niña hizo música con la guitarra”, refiriéndose al violín. • El grupo describió muy bien las escenas. José Carlos hoy participó en la descripción –algo que nunca había hecho en las sesiones-. Este niño en particular ha mejorado mucho su poder de concentración. • El grupo en general denota muy buen avance en el análisis de textos visuales. Pusieron mucha atención a la emocionalidad de los personajes y respondieron las preguntas sobre esta temática con mucha asertividad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los grupos muestran un gran avance sobre sí mismos en la interpretación y análisis de los textos visuales, de hecho se puede observar que el foco de atención en este momento ya se centra en el comportamiento moral y la emocionalidad de los personajes. • Los niños que usualmente no participan durante los cuestionamientos, ya lograron romper con la timidez y aportar sus respuestas, aunque a veces con esa misma confianza que generaron, monopolizan las participaciones 😊.

- La primera reacción de los niños al ver el corto fue la de justificar el acto de venganza de la niña, desde la parte de la emocionalidad, el identificarse con la niña por cómo la hicieron sentir. En este punto fue muy importante cuestionar a los niños sobre las opciones de comportamiento que tenía la niña y platicar si la opción eligió era la mejor. Este ejercicio funcionó muy bien porque los niños llegaron por sí solos a la conclusión de que la niña podía elegir compartir y el final habría sido diferente y probablemente mejor.
- Esta es la primera sesión donde los personajes no se expresan mediante diálogos y el trabajo con los niños alcanza un muy buen nivel, resultado de sus 7 experiencias previas en el análisis de textos visuales.
- Es importante comentar las diferencias sustanciales que existen entre los niños de 2º grado y los de 3º hasta el momento:

ELEMENTOS	2º GRADO	3º GRADO
Nivel de descripción	<p>*Poco extenso y siempre sujeto a interpretación de la educadora.</p> <p>*Debe cuestionársele y apoyársele al niño de manera constante para que complete sus respuestas e ir hilando las aportaciones, siempre requiere dirección hacia el objetivo.</p>	<p>*Es extenso, narra detalles, incluso aporta elementos que la educadora ignoró u omitió.</p>
Comportamiento	<p>*Es más inquieto, se distrae con mayor facilidad; su atención es más dispersa.</p> <p>*Requiere de paciencia y perseverancia para adaptarse al sistema de la pregunta abierta, aunque poco a poco denota mejorías muy significativas.</p>	<p>*Es fácil lograr la concentración.</p> <p>*Comprenden y respetan más las normas de grupo.</p> <p>*La pregunta abierta es una metodología relativamente más fácil de implementar desde el inicio.</p>
Nivel de discusión y participación	<p>*Se encuentra en el desarrollo del argumento, saben expresar la aceptación o el rechazo, aunque el argumento no lo pueden explicar con precisión.</p>	<p>*Su nivel de discusión y participación es bueno, pueden encontrar las causas (aunque en ocasiones la educadora también debe fungir</p>

			La educadora aquí tiene un papel principal para generar la participación y la discusión.	como apoyo), aportando elementos que les ayuden a concluir con mayor asertividad.
		Preferencia temática	*Las temáticas fueron recibidas con igual entusiasmo, el capítulo en el que participaron más por el diseño mismo de la serie fue en el de “El chico arbusto”, de Pinky Dindy Doo y en el de “ <i>Madeline visita Versalles</i> ” de la serie Madeline.	Las temáticas fueron recibidas con igual entusiasmo, el capítulo en el que participaron más por el diseño mismo de la serie fue en el de “El chico arbusto”, de Pinky Dindy Doo y en el de “ <i>Madeline visita Versalles</i> ” de la serie Madeline.
26-30	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevó a cabo la semana cultural del niño, motivo por el cual no se pudo trabajar con los grupos. Los días 3, 4, y 5 no habrá clases porque fueron suspendidos de manera oficial. • Se llevaron a cabo entrevistas personalizadas a las educadoras para recopilar evidencia del método: <ul style="list-style-type: none"> - El día 27 de abril, se entrevistó a la investigadora Adriana y Karla. - El día 29, se entrevistó a la educadora Martha. - La entrevista con la educadora Marielos se realizará el 6 de mayo a las 8 de la mañana. - También el día 6 de mayo se realizará la 8ª sesión pendiente con la educadora Lidia. - El viernes 7 de mayo, habrá reunión con educadoras para trabajar el material correspondiente a la 9ª sesión. - El grupo de la educadora Conchita, con motivo de la celebración del Día del Niño eligieron como motivo de adorno y obsequio para sus niños el tema de “Charlie & Lola”. Quien lo eligió fue la auxiliar del grupo, quien desde que ingresó se ha mostrado, lo mismo que Conchita, muy entusiasta con el programa, ella comentó que quería de alguna manera reforzar en algo el programa de valores. 			

CUADERNO DE NOTAS



MAYO 2010	
DÍA	OBSERVACIONES
3-6	<ul style="list-style-type: none"> Suspensión oficial.
6	<ul style="list-style-type: none"> 8ª SESIÓN. El grupo de 2º B de la educadora Lidia, entró con la investigadora porque la educadora no se presentó en la sesión de educadoras semanal previa al abordaje del tema. Los niños acaban de regresar de recreo y de 5 días de descanso. Están particularmente festivos, sonrientes, alegres. Cuando el primer Hombre Orquesta empieza a tocar, todos aplauden. Los niños están muy divertidos y su conducta es muy distinta a la del resto de los grupos: se carcajean y ríen en cada corte de escena; cuando aparece el primer Hombre Orquesta, cuando aparece también el segundo, cuando la niña les pide el violín, cuando se cae la moneda, cuando arroja la niña las monedas a la fuente. Al momento que se cae la moneda también se escucha la voz de dos niñas (una primero y la otra después): “¡Pobre niña!”. Al finalizar a coro gritaban; “¡Otra, otra, otra, otra!”. Como había tiempo, la investigadora les puso de nuevo el corto. Durante la segunda transmisión, algunos niños se mueven al ritmo de la música orquestada. Cuando aparecen los hombres orquesta, un niño dice “¡Se van a pelear!”. En la escena que se cae la moneda la expresión de “¡Pobre niña!” se escucha de nuevo. En la sesión de preguntas los niños participaron de manera asertiva y muy entusiasta, la investigadora tuvo que ir completando la información que le proporcionaban para completar la historia y también se hizo hincapié en la emocionalidad de los personajes y lo asertivo o no de sus comportamientos. Hasta hoy es la mejor sesión de preguntas que este grupo ha tenido, por el nivel de participación y entusiasmo.
7	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó la reunión con educadoras, se mostró el capítulo “Los Globos”, del programa televisivo El Chavo del Ocho (asistieron las educadoras, Lidia, Conchita, Karla y Nohemí, el resto se encontraba en un festival de las madres en las escuelas de sus hijos). Se realizaron las preguntas propuestas y la investigadora, dada la complejidad del texto visual propuso que se transmitiera una vez el capítulo y que se podría hacer una segunda transmisión para ir pausando las escenas y analizar cada situación. La educadora Conchita comentó que a ella le gustó la dinámica de hacer la pregunta abierta y que primero se hiciera el intento mediante la pregunta abierta y posteriormente si era necesario se fueran pausando las escenas.

	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora comentó que estaba bien, pero que los grupos de 2º grado, no están del todo listos para la pregunta abierta, que si se manejaba, tendrían que irse retomando elementos para enriquecer las aportaciones. La educadora Nohemí estuvo de acuerdo, y comentó que en su grupo era mejor lo de pausar la escena porque sus niños eran de hecho los más pequeños y el modelo de pregunta abierta y generalizada todavía no lo asumían bien. • La investigadora también propuso que con las diapositivas de conducta/valor que se encuentran en el aula multimedia, al corte de escena o al final de la transmisión, se les preguntara a los niños cuáles eran los comportamientos que habían sucedido. • Al final el acuerdo fue que se trabajará con las tres dinámicas, pregunta abierta (para sondear y darle seguimiento a esta metodología), pausar la imagen (ya que es una metodología nueva y desean ver cómo funciona), y también cerrar con la identificación de conductas/valor.
10 y 11	<ul style="list-style-type: none"> • El día 10 no hubo asistencia de preescolares y el día 11 fue la celebración del día de la madre y el padre en el jardín, motivo por el cual se retomarán actividades hasta el día 12 por la mañana.
12	<ul style="list-style-type: none"> • 9ª SESIÓN. El grupo 3º A de la educadora Conchita pasó al aula multimedia con su grupo a ver un fragmento del capítulo “Los Globos” de la serie televisiva El Chavo. <i>Para esta sesión número nueve, se consideró pertinente la selección un fragmento de el capítulo y no el capítulo completo, dada la complejidad de análisis y también la repetición de patrones.</i> • Cuando se les preguntó a los niños quiénes veía El Chavo, todos levantaron la mano. • Se les explicó a los niños que se detendrían las imágenes a cada momento para cuestionarles y que una vez terminado este proceso, se les dejaría ver de nuevo y sin interrupciones la transmisión, siempre y cuando estuvieran atentos y participaran en la sesión de preguntas. Los niños estuvieron de acuerdo y se inició la transmisión. • Mientras se pausaban las imágenes, la educadora preguntó a los niños: a) ¿qué le dijo Ñoño a El Chavo cuando traía el globo?, b) ¿qué le contestó El chavo y qué hizo con el globo de Ñoño?, c) Ñoño y El Chavo saben compartir?, d) ¿Qué hizo Kiko cuando vio a El Chavo jugar con su avión de madera?, e) ¿Cómo se sintió El Chavo de tener un avión de madera armado por él y de que Kiko tuviera un avión muy bonito y nuevo?, f) Cuando El chavo tiró su avión y se puso a jugar con la pelota roja de Kiko, qué le dijo Kiko?, ¿qué hizo El Chavo después de esto?, g) ¿A quién acusa Kiko con su mamá?, h) ¿quién cree Doña Florinda que rompió el avión de Kiko?, i) ¿Qué hace Doña Florinda? j) ¿qué quería hacerle Don Ramón a El Chavo?, k)¿por qué no lo hizo?, l) qué hizo Kiko cuando compró nuevamente un globo? • Los niños respondieron muy todos los cuestionamientos; básicamente identificaron la intencionalidad de los personajes desde la parte emocional, cuestionaron los comportamientos de Ñoño, Kiko, El Chavo y Doña Florinda, porque todos ellos tuvieron un comportamiento violento y pelearon. • Demostraron gran interés por la sesión y también un amplio conocimiento de los personajes de El Chavo. Lo cual, tal y como arrojaron los resultados del diagnóstico inicial, es un programa que los niños ven con regularidad. • Al final los niños realizaron muy entusiasmados un trabajo que consistía en colorear la cara de El Chavo o la Popis y colocar sobre la hoja tamaño

	<p>carta en que se encontraban, unos marquitos de con palitos de paleta (originalmente la investigadora le había proporcionada estas caras de los personajes para que hicieran máscaras con ellas, pero la educadora realizó una actividad alterna con ellas).</p>
13	<ul style="list-style-type: none"> • 9ª SESIÓN. El grupo 3º D de la educadora Marielos pasó al aula multimedia con la investigadora –la educadora se encontraba en un asunto administrativo - a un fragmento del capítulo “Los Globos” de la serie televisiva El Chavo. • Desde un inicio se pausaron las imágenes de los niños y trabajaron muy bien. • La participación del grupo fue muy ágil y asertiva. • Las participaciones fueron en torno al mal comportamiento de los personajes, identificaron los pleitos, los berrinches, los golpes, el hecho de no compartir, el hablar mal de los demás, como los más recurrentes. • Una vez terminada la transmisión, los niños pidieron que les pusiera de nuevo el capítulo, pero esta vez sin parar las imágenes. • Una niña decía “No grites Chavo”, cuando el chavo gritaba a Ñoño.
14	<ul style="list-style-type: none"> • 9ª SESIÓN. El grupo 3º D de la educadora Martha pasó al aula multimedia con la educadora a un fragmento del capítulo “Los Globos” de la serie televisiva El Chavo. • El día de hoy asistieron pocos niños (sólo 13/21). • Los niños al ver el capítulo tienden a imitar actitudes de los personajes como la trompetilla que hizo El Chavo. • Mientras se les pausaban las imágenes una niña se desesperó y dijo: “¡No pares las imágenes maestra!”. • La educadora no supo cómo abordar el texto visual y no se aprendió la dinámica de las preguntas. La investigadora la apoyó durante el proceso y realizó la sesión. • Los niños en contraparte a su maestra, realizaron muy bien la actividad, analizaron los personajes y las conductas de manera muy asertiva e hicieron una correlación directa con las conductas antivalor que se promueven en el programa de valores. • En este grupo –como en el resto-, se nota que existe un amplio conocimiento de la serie de El Chavo y la dinámica de los personajes. • 9ª SESIÓN. El grupo 2º A de la educadora Nohemí, los niños en cuanto ven la presentación de El Chavo gritan de emoción, empiezan a brincar de gusto y a decir “síiiii”. • Una niña dice, “Yo veo toodos los días El Chavo”, “Yo también lo veo con mi abuelita”, responde otra niña. • La transmisión empieza y los niños denotan una clara identificación de los personajes. • La investigadora les dice a los niños que verán el programa dos veces, la primera se les estará deteniendo la imagen para preguntarles y la segunda la podrán ver sin interrupciones o pausas. Cuando la investigadora les pregunta a los niños si ya están listos, todos contestan “¡síiiii!” • Una vez que inicia la sesión, los niños mantienen un comportamiento muy bueno, todos están concentrados y responden a todos los cuestionamientos muy bien. Aunque la reacción primaria ante las situaciones que vive El Chavo; la burla por parte de Ñoño, Kiko con su avión de juguete último modelo, Doña Florinda pegándole a Don Ramón una cachetada por algo que hizo El Chavo, etc., todas ellas son de diversión por parte de los niños. • Sin embargo, al momento de cuestionar a los niños identificaron muy bien

	<p>las conductas antivalor que se suscitaron en el programa, aunque algunos aportaron algunas cuestiones interesantes cuando la maestra les pregunta dónde vive El Chavo; “es que El Chavo tiene casa, pero no la encuentra y por eso se mete al barril”, “El Chavo sí tiene papás, pero lo están buscando”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después del momento de reflexión, se transmitió sin interrupciones el programa del El Chavo y los niños ante las conductas antivalor ya no se muestran tan divertidos y hacen algunos comentarios “Pobre Chavito”.
	<ul style="list-style-type: none"> • 9ª SESIÓN. El grupo 2º B de la educadora Lidia ingresó al aula multimedia para ver el capítulo Los Globos, de la serie televisiva “El Chavo”. • Los niños están muy contentos. Este grupo durante todas las sesiones es el grupo que más feliz ingresa al aula multimedia. Los niños cuando la educadora les dijo que era su turno de visitar el aula multimedia gritaron “¡Siiiiiii!”. • La investigadora tiene pausada la imagen de inicio en la que se proyecta solamente la mano de Ñoño dándole dinero a Don Ramón. Los niños, solamente viendo la escena pausada con las puras manos de los personajes, gritaron “¡Vamos a ver El Chavo”. • Esto ratifica los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico, de que la serie de El Chavo es una de las más vistas por los niños. • Los niños se ríen mucho cuando se pasa la primera vez el fragmento y la investigadora va pausando la imagen para analizarla., sin embargo cuando surgen los cuestionamientos de la educadora los niños van aportando elementos importantes; “El Chavo se enojó y qué bueno que le rompió el globo a Kiko”, “Ñoño se porta muy grosero con El Chavo”, “Doña Florinda siempre le pega a Don Ramón por culpa de El Chavo”, “Don Ramón siempre le pega a El Chavo, pero ahora le dio lástima y no le pegó”. • Se les transmitió por segunda ocasión el fragmento de la serie esta vez sin pausas y terminaron su sesión muy contentos. • Los niños estuvieron muy participativos. Es curioso porque este grupo, junto con el de la profesora Nohemí, son los que menos han trabajado el programa de forma integral (autoevaluaciones, registro y seguimiento de conducta, la capacitación por parte de las educadoras.), sin embargo, durante las sesiones de preguntas posteriores a la transmisión, los niños denotan una clara madurez en el nivel de sus aportaciones.
	<ul style="list-style-type: none"> • 9ª SESIÓN. El grupo de 2º C de la educadora Karla ingresó al aula multimedia. • El día de hoy hubo poca asistencia (15 niños). Sin embargo esto permitió un alto nivel de participación del grupo. • Un niño comenta antes del inicio de la transmisión; “A mí me gusta El Chavo”. • Cuando el personaje de Ñoño dice “No oigo, no oigo soy de palo, tengo orejas de pescado...” los niños se ríen muy divertidos. • Una niña comenta “A Ñoño le rompieron el globo porque estaba presumiendo”. • Otro niño comenta “Yo soy ese, el de atrás”, refiriéndose a Kiko. • Los niños conocen muy bien el programa e identifican el rol de cada personaje. • Los niños logran predecir la conducta de cada personaje antes de que se genere, identificando así la “fórmula” textual y reiterativa del discurso de El Chavo. • Mientras El Chavo rompe el avión de Kiko, un niño dice “¡Qué bien!”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando a Don Ramón se le sueltan los globos, un niño grita “¡Los globos!”. • 9ª SESIÓN. El grupo de 2º C de la educadora Adriana ingresó al aula multimedia. • Ante la imagen en pausa, una niña comenta “¡Yo ya vi esa!”. • Los niños se ríen mucho cuando Ñoño dice; “No oigo, no oigo, soy de palo...”. • Un niño comenta “El Ñoño está peleando” • También se ríen mucho cuando El Chavo revienta el globo de Ñoño. • Cuando aparecen en escena Kiko y El Chavo piloteando su avión cada uno, un niño dice “se va a caer el avión de El Chavo”. • Al momento de la sesión de preguntas los niños estuvieron muy participativos y se logró que evaluaran los comportamientos de Don Ramón, Ñoño, El Chavo, Kiko y Doña Florinda. • Cuando la maestra les mostró las láminas de conductas antivalor, los niños identificaron muy bien todas las que se habían generado: pelear, no compartir, mentir, burlarse de los demás, hacer berrinche, gritar.
<p><i>SOBRE LA SESIÓN 9ª</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante mencionar que la de las series vistas hasta la fecha, esta es la más compleja de analizar por la variedad de conductas antivalor que tiene en un solo fragmento del capítulo. • La investigadora y las educadoras consideraron muy conveniente el análisis de esta serie televisiva por varios motivos; uno de ellos es principalmente que la serie de El Chavo, como se pudo observar en las anotaciones de cada sesión de grupo no solamente es conocida, sino una de las favoritas de la programación de los niños y deben aprender a analizar las conductas antivalor que ahí se generan, otro motivo es que dada la complejidad del texto, porque tiene varias historias dentro de un mismo capítulo, se podría medir el avance de los niños en cuanto al análisis de textos visuales. • Si la serie de El Chavo se hubiera analizado desde el principio, los resultados probablemente habrían sido de menor nivel porque los niños carecían de herramientas guiadas para el análisis. • La sesión para abordar el análisis de El Chavo, fue planeada con incertidumbre por parte de la investigadora y las educadoras, ya que finalmente representaba el parámetro idóneo para medir los resultados obtenidos hasta el momento. Sin embargo al ver los resultados, todas disipamos dudas. • Las educadoras comentaron al momento de la planeación, mientras se pausaba la imagen y se analizaban todas las conductas antivalor que se representan en El Chavo, que era impactante analizar esta serie y todo lo que contenía –más impacto aún porque ellas mismas crecieron viendo El Chavo desde otra perspectiva-.
17	<ul style="list-style-type: none"> • El fin de ciclo escolar se acerca y la investigadora planeó una clase abierta para cada grupo en la que se dará a conocer la dinámica de trabajo y los papás podrán observar directamente la metodología utilizada y los avances obtenidos en ella. Al final de la sesión de preguntas con los niños, se realizará una actividad relacionada en la que participarán los papás apoyando a sus hijos. • Cuando termine la actividad, se le entregará al alumno(s) mejor evaluados de cada grupo, un reconocimiento por su alto desempeño en el área de valores. • Del 24 de mayo al 4 de junio se llevarán a cabo las clases abiertas. Se planea trabajar un día con cada grupo. • Para realizar lo anterior la investigadora realizó volantes para los padres de

	familia, invitándolos a la clase abierta. Se les entregó a cada una de las educadoras la cantidad correspondiente al número de alumnos.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.2.5. Entrevistas personalizadas con educadoras y directora.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS CON EDUCADORAS Y DIRECTORA



ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA: Adriana González Castro

GRUPO: 2º C

1. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?

Era un programa en el que no estaba así, bien sistematizado, pero tratábamos de llevar los valores cada mes. Involucrábamos mucho a los padres de familia por medio de la investigación y de tareas de cada valor y tratábamos en el periódico mural de hacer un resumen de todo lo que traían los niños, lo trabajábamos dentro del grupo, en las actividades diarias tratábamos de siempre...pues incluirlos y hacerles ver a los niños pues los valores que existen ¿no?

2. Era un valor a promover por mes? Sí.

3. ¿Le daban más importancia al valor del mes durante el periodo que era expuesto o cómo era la metodología?

Así es...como te digo, le dábamos importancia todo el mes a ese valor, lo trabajábamos por medio de juegos, por medio de canciones. Hubo un programa que se llama Pequecampeonato, que con ese se manejaban aquí los valores. Probablemente te informaron a ti, ese programa se trabajó más fuerte con los niños de 3º grado, se trajo a los padres de familia aquí, era como cada 15 días que el padre venía aquí a hacer actividades con los niños. Se inició con actividades como de juego y al final del programa este de Pequecampeonato se hizo una reunión porque fue a nivel zona con muchos jardines, y se llevó a cabo en el parque 87.

4. Entonces, ¿debo asumir que el programa Pequecampeonato del ciclo escolar 2008/2009 fue un proyecto que se implementó en toda la zona escolar y proviene de ahí? Así es.

5. ¿Hubo alguna especie de evaluación acerca de este proyecto del Pequecampeonato?

Sí, la evaluación la hicimos a nivel jardín porque los padres de familia se llevaron como un...era cuidar como un cascarón, el cascarón tenía un pollito adentro, entonces al final, con el paso del tiempo ese huevito se convirtió en un pollito, los papás vinieron y se le dio seguimiento de manera en que se les mandaba recado para ver si ellos estaban trabajando lo que los niños llevaban de aquí. Algunos trabajos por ejemplo eran algunos trabajos que tenían anécdotas, mensajes, aquí lo trabajamos con los niños por medio de canciones, por medio de juegos, dibujos..., pero al final el padre de familia vino aquí –como un cierre- y se hicieron actividades con ellos junto con los niños, hubo un acercamiento, hubo papás que lloraban por las actividades que se realizaban que eran de reflexión. Pues fue a nivel jardín de niños, no se hizo a nivel zona, de hecho cada educadora hizo su evaluación.

6. De esta metodología que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2008/9, ¿qué es lo rescatable, y que es lo que se puede mejorar?

Mira, a mí me gustó porque los niños tuvieron muy buena respuesta en cuanto a que hay niños que son a veces muy agresivos, entonces había una canción que se llamaba el canguro, la cual hablaba de un niño que era rechazado porque todo el tiempo estaba golpeando a los demás, la verdad es que eso sí les llegó a varios niños. Hicimos una dinámica también en la que se llevó a cabo el ejemplo del niño agresivo y sí algunos niños con ese comportamiento cambiaron su actitud y también la de los demás niños hacia él. Entonces hubo una mejor relación. Con la ayuda de los padres de familia, se pudo lograr que bajara ese nivel de agresión que había.

Entonces, las canciones para mí, el mensaje que tienen es muy bueno porque a los niños les ayuda por medio de juego y de música, con esos elementos, siempre vas a tener con ellos una muy buena respuesta. Yo con eso me quedaría; con las dinámicas que venían en ese programa que generaron muy buena respuesta.

En cuanto a lo mejoraría, sería el hecho de involucrar más a los papás, ya que vinieron una sola vez al principio y después al final. Para mí sería muchísimo mejor que ellos estuvieran más conectados, que hubiera un poquito más de interés de parte de ellos porque sería una gran ayuda, porque donde viven más los niños es en su hogar y los papás tienen la oportunidad de poder enseñarles más acerca de valores.

7. ¿Cuál es la dinámica de apoyo de los padres de familia en tu aula?

Bueno, lo que pasa es que ahorita, como los dos padres de familia trabajan, pues la actitud es que está encaminada a que el maestro se encargue por completo de la educación de los hijos. Hay un descuido de los hijos por motivos laborales. El que trabajen todo el día mamá o papá, afecta muchísimo. Los padres ven el jardín de niños como una guardería, no como un lugar en donde el niño viene a desarrollar sus habilidades, destrezas y conocimientos. Para ellos somos un lugar para que el niño esté aquí "guardado" mientras están trabajando desafortunadamente.

8. ¿Tú sientes que el jardín de niños es para los padres de familia como una guardería en la que el padre de familia no quiere adquirir un compromiso?

Así es... yo anteriormente veía que sí, que el padre de familia estaba muy interesado, pero hace como tres años, yo empiezo a sentir esto de que lo que es el jardín de niños ahora es para ellos una guardería. Ya no es un lugar donde el niño va para que aprenda mejor, para que vaya mejor preparado a la primaria, que antes los padres de familia decían eso. Ahora es estar aquí, porque a veces incluso de aquí se van al horario extendido (hasta las 4 de la tarde) y después los pasan a otras guarderías, entonces se ha perdido mucho el contacto con los padres de familia. De hecho en las reuniones se ve la poca asistencia, el poco interés para muchas actividades tanto de tareas, como de venir a apoyar a sus hijos. Los padres que trabajan no asisten y los que siempre asisten se molestan porque el resto no cumple y quieren ver que todos apoyen. Eso sí me ha afectado mucho en el desempeño de mi grupo.

Los mismos niños muchas ocasiones carecen de motivación por parte de su familia directa y por ello su desempeño baja proporcionalmente de nivel.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA: Concepción Valenzuela

GRUPO: 3º A

1. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?

Bueno, pues primeramente se tomó el acuerdo entre todo el personal, de llevar este programa de los valores, pero a fin de cuentas no fue un trabajo bien implementado, no fue un trabajo bien desarrollado, donde se planeó la participación de los padre de familia y los niños, lo cual no se llevó a cabo. No hubo interés y aparte se cortó, no se terminó, no hubo una evaluación general en la que se dijera se vieron estos logros, hubo estos avances. No hubo porque no hubo interés ni participación del padre de familia y se tuvo que cortar.

¿Este método quién lo selecciona y de dónde proviene?

El método este del 2008/2009, a nosotros nos informó la directora que nos lo había mandado la SEP, pero a última hora dijo que ella lo había traído porque ella lo vio que lo estaban aplicando en otro jardín de niños y que le había gustado y que ella lo quería aplicar aquí en su jardín. Pero como no hubo un avance, no hubo una responsabilidad no hubo quién viera si se estaba trabajando, cómo se estaba desarrollando, no hubo una persona responsable que tuviera bien la base sobre ese trabajo para que estuviera checando, observando a las demás educadoras, pasar por grupos, checar si se estaba llevando a cabo el programa o no, eso se vino abajo, no fue una cosa como con una seriedad.

3. Algunas de tus compañeras hablan que dentro de la metodología de este proyecto de valores, se encontraba la de manejar determinados valores al mes, me podrías describir en qué consistía?

¡No! O sea, que por ejemplo decían *“ahora vamos a ver este valor”*, pero no era una cosa que tuviera una secuencia, de que se estuviera reafirmando, de que se estuviera tocando, o sea, tu lo hablabas el primer día y lo trabajabas, pues a como uno veía verdad como respondía el niño y todo, y decías, bueno, ya me entendió, me comprendió y sabe bien dónde lo va a relacionar, y ahí ya lo dejabas. La metodología era libre haz de cuenta.

Hasta se hicieron unos formatos de cómo involucrar a los niños en las actividades en casa para reafirmar los valores y todo eso, pero los niños no lo traían, o sea, si tú ponías un interés ese mismo interés se te iba bajando porque no había interés en el padre. El niño no traía un trabajo de casa. Entre el padre y el maestro deberíamos trabajar el programa.

4. ¿A qué le atribuyes el fracaso del programa de valores 2008/2009?

Yo lo atribuyo no tanto al padre de familia, sino a la cabeza principal aquí, que no formó ella un equipo. Digo yo que si se hubiera formado un equipo de dos, tres educadoras para llevar a cabo ese programa si se hubiera desarrollado como debió haber sido. Reafirmábamos un valor un día y ya lo dejábamos.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA: Martha Alicia Pérez

GRUPO: 3º B

1. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?

El programa ese lo quisimos llevar conforme se nos había dado la información, pero a veces hay informaciones que quedan en el aire. Se nos da una información de cómo llevar a cabo el programa, pero en su totalidad yo como educadora soy muy realista, no se llevó a cabo como debiera haberse llevado. Porque creo que ahí nos faltó llevar a cabo más estrategias, reuniones en base a ver logros y dificultades de los niños; un seguimiento. Yo lo llevé en mi grupo, yo llevé con valores como el respeto, la honestidad, la responsabilidad, es decir, sí se llevaron ciertos valores pero no como quisiéramos haberlos llevado a cabo.

2. ¿Cómo fue la metodología del programa de valores 2008/2009?

En la primera información se nos dijo que teníamos que 10 niños tenían que ser “los guardianes” de ciertos valores. Se les daba a estos niños unos gafetitos y cada niño seleccionaba el valor que quería para promoverlo. Yo como educadora daba un seguimiento, pero a mi propio modo y como yo entendía.

3. ¿De esta metodología que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2008/9, ¿qué es lo rescatable, y que es lo que se puede mejorar?

El problema es que una capacitación en sí formal del programa no se nos dio, nada más se nos dio una información que fue escueta en la que te quedas nada más con lo que trae aquella persona, entonces lo que pasó es que no hubo un seguimiento o acompañamiento para llevar a cabo la metodología. Pero la verdad no nos quedó muy claro.

4. De dónde provenía este programa?

Pues creo que venía de la SEP, pero solo te daban documentación informativa, pero a mí me hubiera gustado más que nos hubieran dado un seguimiento, pero en fin, no se dio.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA: Lidia María Insunza Fuentes

GRUPO: 2º B

1. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?

Bien...parte del programa que trabajamos el ciclo anterior, trabajamos en cierta forma los valores, pero eran los valores de forma más “esparcida”. Cada semana le dábamos la preferencia de trabajar un valor, por ejemplo el valor de la honestidad, otra semana trabajábamos el valor de la justicia, otra semana el de la equidad, etc, pero a veces nos íbamos hasta un tiempo más de una semana y a veces nos perdíamos pues, pero ya concluimos ese programa.

2.¿Cómo fue la metodología del programa de valores 2008/2009?

La metodología es pues la que nos viene marcando el programa de la SEP 2004, donde vamos conjugando varias cosas de diferentes elementos. La metodología, actividades de apoyo; educación física, educación artística, con las clases de la multimedia (Enciclomedia).

3. ¿De esta metodología que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2008/9, ¿qué es lo rescatable, y que es lo que se puede mejorar?

Siento que tendríamos que haber sido más precisos en esa metodología, o sea, empezar antes de un inicio de ciclo pero con un objetivo más real, más claro, tanto para el personal docente como para el personal administrativo porque trabajamos ambos en el grupo y llegar a una conclusión en general para tener un resultado más benéfico para todos. Ir a la par los 7 grupos. Es decir, esta semana, todos los grupos vamos a trabajar con tal valor para que también todos estemos en la misma frecuencia, tanto los niños de 2º como los de 3º grado.

Retomaría entonces, hacerle una revisión colectiva, desmenuzarlo y ver cuál es el objetivo y hasta dónde vamos a llegar. Dejar claro qué tanto vamos a trabajar con los padres, qué tanto con los alumnos, porque si ya se decidió volverlo a retomar, es importante darle el enfoque y el trabajo que se necesita porque yo creo que el país, Sinaloa y específicamente Culiacán, está pidiendo a gritos abiertos que trabajemos desde la raíz el programa de valores.

Hay una falta de respeto. El maestro no es valorado como debe de ser, el padre de familia no es valorado como debe de ser, las autoridades no son valoradas como debe de ser y así nos podemos ir por jerarquías, pero ello también viene de la formación que traemos de casa. Si en casa no hay una

formación continua. Si desde la familia existe una falta de respeto, pues posteriormente el hijo lo va a seguir viviendo y posiblemente lo va a practicar en su entorno más cercano; en este

caso la escuela y conforme vaya avanzando va ir viendo y haciendo lo mismo...entonces...yo creo que ahorita es un tiempo de retomar esto, y haciéndole conciencia.

Cada uno de nosotros somos autoridad dentro de nuestro medio, yo en mi grupo, con mis alumnos, entonces tengo que concientizar, enseñar, modificar junto con ellos esta parte de los patrones de conductas valor.

4. ¿De dónde provenía este programa?

Bien...parece ser que había un formato de la SEP y ya cuando llegó aquí con nosotros ya llegó de forma más diferente y viendo yo creo que la necesidad que hay de fomentar e institucionalizar los valores no nada más en la escuela, sino que trabajar también con los padres de familia y que venga mucho trabajo de casa. Nos llegó un formato de la SEP y ahí le dimos un poco de pauta; no con la continuidad como debe de ser porque como que fue "¡háganlo y averígüenselas como puedan!

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA: Nohemí Olivas

GRUPO: 2º A

1. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?

El programa era un poco esporádico. Sí lo trabajábamos, porque es una de las bases que tenemos aquí en preescolar, ya que aquí se forman las bases del individuo. Así que cuando lo trabajábamos era por mes, o incluso más esporádico que eso, pero sin dejarlo de mencionar. Lo hacíamos un valor cada determinado tiempo, lo retocábamos ya que pasaban los demás valores pero ya no con la misma frecuencia. Pero aunque no hayamos tenido un programa marcado para trabajarlo, de todas maneras lo trabajábamos porque dentro del mismo salón de clases se tienen que imponer, establecer reglas y las mismas actividades se marcan los valores, aunque no se mencionen.

2. ¿Cómo fue la metodología del programa de valores 2008/2009?

Pues cada quien trabajaba una metodología libre, porque no establecíamos una manera de trabajarlo, pero sí en el trayecto de la semana, durante las actividades cívicas, era ahí donde se hacía relevante lo que se hacía en cada grupo.

Cómo lo trabajábamos, pues hablando o haciendo las actividades referentes. El compartir material, el respetar a los compañeros, eso va dando pauta para hacer las cosas.

Los niños investigaban sobre el tema y lo exponían frente a todos y posteriormente se hablaba en clases.

3. ¿De esta metodología que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2008/9, ¿qué es lo rescatable, y que es lo que se puede mejorar?

La verdad es que no le dimos el énfasis adecuado, porque nos enfrascábamos en las actividades del salón, sin pensar que esa es una de las actividades que se deben hacer y mezclarlas con otras competencias y situaciones didácticas.

Tal vez no lo hacíamos porque era tal vez impuesto, aunque muy leve y para mí ese tipo de cosas no se tienen que hacer de esa manera, porque para mí los valores tienen un impacto en cómo las educadoras los vivimos y los proyectamos.

Entonces te podría decir que no lo hicimos con el énfasis que deberíamos hacerlo, más que todo fue como algo obligado.

4. ¿De dónde provenía este programa?

Es de la SEP, de hecho tuvimos un pequeño curso y nos mandaron libros y ya sobre eso pues ya trabajábamos.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2008/2009



EDUCADORA: María de los Ángeles Vásquez Valenzuela

GRUPO: 3º D

1. ¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?

Pues llevábamos un proyecto de valores en donde se elegía a 10 niños por grupo. De esos diez niños, a cada niño se le daba un valor para que lo estudiara junto con los padres, que los padres les explicaran. Primero se les daba la explicación a los niños aquí sobre qué valores eran y ya al final cada niño llevaba su valor de acuerdo al que le iba a tocar y pues ahí en su casa, sus papás les daban una breve explicación, los niños ya regresaban preparados para presentarlo los lunes en el jardín durante el acto cívico, es decir después del homenaje.

2. ¿Cómo fue la metodología del programa de valores 2008/2009?

Pues...cada niño de cada grupo, hablaba de un valor, ya fuera de la responsabilidad, de la amistad, etc, cualquier valor que les tocara lo explicaban ellos el lunes (después del homenaje), frente a todo el jardín. Algunos niños pasaban con sus láminas, otros no traían nada, simplemente los explicaban, pero sí era bonito porque el niño se desenvolvía más y se les quitaba el miedo de hablar en público y con el micrófono. Incluso había niños que venían preparados y a la hora de la hora no lo decían por nervios. Aunque el programa era irregular la verdad, por qué, porque muchas veces no se hacía por "x" o por "y", no se presentaba, a veces un lunes no venían los niños preparados, o no asistían los niños que les tocaba hablar sobre el valor.

3. ¿De esta metodología que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2008/9, ¿qué es lo rescatable, y que es lo que se puede mejorar?

Yo rescataría que se lleve el proyecto de enseñar valores, porque con eso la disciplina en los niños es mucho mejor, hay más participación, interés y entusiasmo, siempre y cuando esos valores no los hagan saber bien cómo se deben llevar y tengan un buen seguimiento. No que los veamos un día y ya pasa un tiempo y no los vemos y después en cualquier momento volvemos a rescatarlos sin secuencia, como en este caso del programa 2008/2009.

4. ¿De dónde provenía este programa?

Pues, de la SEP, nosotros tenemos que llevar un proyecto para fomentar los valores en los niños. Cada año se nos cita para llevar a cabo este programa. No nos reúnen a todas,

simplemente una de nosotras, la que va al curso o a la junta es la que nos capacita más o menos en el proyecto, nos comenta cómo se va a llevar a cabo el programa. O más bien no nos capacita, sino que nos da la información.

ENTREVISTA CON DIRECTORA
PROGRAMA DE VALORES 2008/2009



DIRECTORA	Guadalupe Reina Guerrero Gómez
<p>PREGUNTA 1.</p> <p>¿En qué consistía el programa de valores 2008/2009, que llevaban a cabo en este jardín?</p>	<p>La metodología consistía en hablarles a los niños a través de cuentos narrados, a través de canciones sobre lo que son los valores; el respeto, la tolerancia...y lo trabajaban de una a dos veces al mes cada valor.</p> <p>La primera sesión la trabajaron con los padres de familia, esa fue dirigida por la persona que vino del DIF; ella les habló a los padres acerca de lo que era el programa “Sinaloa con Valores”, les habló sobre la importancia de que ellos estuvieran acompañando a sus hijos durante todo el proyecto e hicieron un pequeño taller, donde los padres elaboraron un cascarón de huevo, simulando que era su hijo y tenían que cuidarlo durante todo el tiempo que durara el proyecto de valores, los niños lo diseñaron junto con sus padres y aquí en el jardín, los niños trabajaban con el mismo cascarón, elaboraban cuentos, cantaban canciones, y todo eso lo tenían que transmitir allá en casa.</p> <p>Al final del taller se les habló de los valores del respeto, la tolerancia, la equidad, responsabilidad sobre todo, se hizo una actividad con todos los papás de los jardines que participaron en ese programa, se hizo un cierre masivo, ahí se entregaron los diplomas para los niños y papás participantes y el huevito que hicieron se lo quedaron los papás.</p>
<p>PREGUNTA 2.</p> <p>¿De Dónde provenía este programa?</p>	<p>El programa de valores que llevamos en el ciclo escolar 2008/2009, fue diseñado por parte de gobierno del estado y se llama “Sinaloa con Valores”. Este programa se nos hizo llegar a través de la sección 53 del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y la titularidad para impartirlo lo tuvo una persona del DIF Sinaloa, que es maestra también, que fue quien lo dirigió hacia los padres de familia, hacia las educadoras, y ya en la práctica en sí de este programa la realizaron las educadoras.</p>
<p>PREGUNTA 3.</p>	<p>La verdad, a mí el evento masivo no me gustó porque le</p>

<p>¿Cómo evalúas el programa de de valores 2008/2009?</p>	<p>faltó muchísima organización había muchas contradicciones en cuanto a la logística, pero dentro de lo que hicieron, el trabajo que se realizó con los padres de sensibilización fue muy bueno porque se vio que a los padres les llegó. Tocó el punto clave, el punto débil que ellos tenían con sus hijos y la verdad que lo sintieron y trabajaron muy bien, se vio el cambio de actitud tanto de ellos como de los niños.</p> <p>El programa duró cuatro meses (a principios del ciclo escolar) y se trabajaba de 1 a 2 veces por mes y ahí sí sería algo que se tendría que cambiar, porque se perdía el hilo de las actividades y lo que se había logrado afianzar con los niños en un principio, con el tiempo se desvanecía porque no se reforzaba.</p>
------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: María de los Ángeles Vásquez Valenzuela

GRUPO: 3º D

1. En cuanto al programa de valores 209/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

Primero a los niños se les hace ver cuáles son los valores que se van a ver en el programa. Después se les pasa a ellos unos programas televisivos, donde el niño mira, rescata de ahí lo que son algunos valores que ya han visto y se les hacen preguntas sobre esto para ver realmente qué está bien y que está mal de lo que están viendo los niños en esos programas.

También se lleva a cabo una evaluación donde los niños se califican ellos mismos, es por día, si realmente ellos todas esas conductas valor que se le están enseñando si ellos realmente lo están haciendo bien o no. Ellos en su autoevaluación tienen un momento para pensar, esto sí lo hice bien, o esto no lo hice bien y se califican; esto se hace diario. A la semana se les manda a los papás esta evaluación para que vean cómo su niño se comportó en la semana y vea si su niño está logrando este procedimiento de los valores.

También se lleva de acuerdo a las series televisivas y cortos, se hace un trabajo que los niños se llevan como tarea. En algunas ocasiones si ha estado funcionando, pero ha habido algunas ocasiones no reaccionan o no cooperan, entonces se hacen aquí en el grupo y son actividades de acuerdo con las series televisivas y cortos que los niños ven en el aula multimedia.

2. ¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

Bueno, los obstáculos son cuando los padres no cooperan con las tareas, que son como mínimo la mitad. No están reaccionando los papás, no son los niños.

También en el aspecto de que muchas veces los valores que nosotros les fomentamos aquí en el aula, no los llevan a cabo los papás., o sea que no es una frecuencia a como nosotros la estamos llevando aquí, entonces los niños como que se les olvidan afuera del jardín por ejemplo los fines de semana le les olvidan a algunos, aunque hay otros niños que sí los tienen presentes de manera constante y no se les olvidan.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

Pues, desde el principio mis niños sí estuvieron atentos, o sea que sí tomaron muy bien los

valores; las conductas valor se las aprendieron muy rápido...no hubo dificultad para verlos ni se les olvidaba porque todos los días se les recordaban. Alguna experiencia que se tenía aquí en el grupo o algún hecho que ellos realizaran ellos mismos le recordaban a sus compañeros que es lo que estaba mal. O sea no hubo qué decir "ya a los niños se les olvidó", pero de los niños que no querían encaminarse a esas conductas valor si han mejorado mucho.

La diferencia de participación frente a la serie televisiva es que al principio lo hacían muy poco, pero ahora hay más confianza, más seguridad en el niño, participan más claro, se desenvuelven más y con más confianza. Había niños que al principio no querían participar y eran pocos los que participaban y ahora no, ya son la mayoría y el interés por participar también es mayor.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

Al principio, cuando a los niños se les dio, los niños se me perdieron (no todos), como venía el cuaderno con columnas de lunes a viernes, no sabían qué día era el que iban a calificarse. Después de esto se optó por poner colores a cada día de la semana, después de que se hizo esto, los niños ya no se perdieron tanto.

El método me funcionó, pero también al inicio algunos niños decían "*Ah no, yo no quiero tener ninguna mal*", entonces aunque no hubieran cumplido con las conductas señaladas se las ponían bien. Sin embargo los mismos compañeritos del grupo le dicen "*fulanito no se va a poner eso bien porque no lo hizo, se burló de nosotros*" y pues el niño se queda callado, algunos se retractan, pero otros no. Entonces el niño que no cumplió se le queda grabado lo que estás bien y mal y escucha también a sus compañeros. Aunque algunos niños lo toman a la ligera, pero también esos niños normalmente en casa los dejan hacer y les festejan incluso lo negativo, por eso no hay tanto impacto, aunque de que los niños reconocen ya su tipo de conducta, sí lo hacen.

5. En cuanto al procedimiento para implementar los valores (diagnóstico, capacitación, metodología de conductas valor en el aula, transmisión de textos visuales y actividades en el aula) algunas de ellas te parecen innecesarias?

No, yo creo que por ejemplo la capacitación fue básica, también el diagnóstico porque ese nos hizo ver la realidad de lo que estaba pasando. Muchas veces nosotros pensamos que estamos haciendo las cosas bien y resulta que no, entonces es cuando te pones a pensar en cómo hiciste las cosas. Lo de los textos visuales, son necesarios porque creo que mediante proyección a los niños se les queda más toda la información...y las actividades las realizaban con entusiasmo, más que lo normal, porque son cosas que ellos miran en su casa (lo programas televisivos y cortos).

6. ¿Cómo evalúas este proyecto de valores 2009/2010?

Lo evaluó bien, porque se les queda más por las proyecciones, por los trabajos, y porque realmente tiene más seguimiento, porque ya sabemos que cada semana tienen que ver el texto televisivo y ya con eso los niños saben y lo esperan. Algo también importante es que llevamos una persona que guía y una secuencia formal del programa.

7. ¿Cuáles son los elementos indispensables que cualquier proyecto de valores debe tener?

Yo pienso que para que funcione debe haber capacitación y continuidad. No que nos pase como antes el año 2008/2009 que una semana si lo llevábamos y dos no, que a veces los niños cumplían

5.2.6. Entrevistas personalizadas sobre el programa de valores 2009/2010.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: Karla Lizeth Feria Medina

GRUPO: 3º C

1. En cuanto al programa de valores 209/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

La forma en que estás haciendo el programa de valores es de una forma innovadora, diferente; es muy bueno. También más fácil para que se me quede a mí y también a los niños. Se hace a través de las series de televisión, de la simbología, de las actividades en el aula, del cuaderno de autoevaluación.

Este es un método más de acuerdo a lo que ellos están viviendo. Ellos quieren saber más, ya te cuestionan, ya hacen más preguntas.

El programa se maneja a partir de una simbología para mejorar la conducta de los niños, para que puedan mejorar su comportamiento y la convivencia que forma parte del desarrollo social del niño. Nosotras también llevamos un cuaderno de registro las educadoras con respecto a la conducta valor del niño.

Vemos unas series de televisión y de ahí se rescatan los valores que se han estado enseñando y con eso para los niños es más fácil de comprender.

En las actividades que hacemos sobre las series de televisión, los niños los veo muy entusiasmados y los comentarios en el aula con respecto a lo que vieron en la serie son muy ricos, los niños me cuentan desde el primero hasta el último detalle de lo que vieron mientras realizan en la actividad.

2. ¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

A mí en lo personal al principio me fue difícil entender el programa porque yo entré como interina en diciembre y me tocó la última sesión de capacitación de valores. Entonces yo entré con la simbolización de conductas valor directamente.

La educadora responsable de mi grupo no me dio el manual y no tuve acceso al manual a tiempo.

Me sentía un poco desubicada, me hacía falta información y tuve que entrar directamente a trabajar con los símbolos y no sabía muy bien de qué se trataba todo.

También, como ya te habrás dado cuenta a mí me tocó un grupo que parece que los escogieron; es un grupo que con la nada se disparan, entonces a mí no me hubiera gustado faltar a ninguna de las sesiones de capacitación por ese motivo, para estar más preparada para enfrentar este problema que tienen la mayoría de mis alumnos.

La mayoría de mis alumnos son muy inquietos y me cuesta trabajo manejar la metodología. Aunque a algunos sí empiezan a trabajarlo, pero a otros como que no les importa, sobre todo a los que tienen problemas más fuertes de conducta y en su casa no hacen nada.

En la sesión de preguntas después de cada serie televisiva también he tenido problemas por lo mismo del comportamiento, porque empiezan a dispersarse o a hacer desorden.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

Hay varios casos en particular de los que te podría hablar, uno de los casos es Georgina, Georgina es una niña autista, ella ha

mostrado una participación muy buena en general, por ejemplo a ella no le gustaba hablar y el día del campamento se levantó como 10 veces, fue y pidió el micrófono, su cambio de actitud es muy notorio; ya participa, ya comparte cosa que no hacía. También Daniela, Daniela es una niña muy seria, muy tímida y ahora ya participa, ya platica más. También está el caso de Anibal, aunque todavía de vez en cuando se dispara, pero él es uno de los niños que en el aula te platica todo lo que vio en la serie de televisión, y si alguien platica algo que es incorrecto él lo corrige.

La verdad a mí me ha sorprendido la capacidad de los niños de analizar y de reflexionar más que nada sobre los actos que uno mismo tiene y ellos ya lo están haciendo y también para mí es importante darme cuenta de que ellos lo pueden hacer. La crítica, que algunos no podían hacerla al principio, ahora ya la han desarrollado; sabes que, estos está bien, esto está mal.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

Al principio el cuaderno porque no reconocían la diferencia entre los días de la semana. Pero después de que se decidió colorear el cuaderno, la verdad los niños han trabajado muy bien y sin problema, de hecho entre ellos mismos se corrigen cuando alguien no cumplió con las conductas como debía.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: Lidia María Insunza Fuentes

GRUPO: 2º B

1. En cuanto al programa de valores 209/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

La metodología consistía primero en una capacitación y después en aplicar todo lo que vimos en la simbología, en la autoevaluación, en la transmisión de las series y cortos y las actividades en el aula.

Todas ellas eran necesarias, lo que yo si veo, es que necesitamos retomarlo y trabajarlo de nueva cuenta, porque todas las láminas, todo el material que tu trajiste son muy buenos, y la verdad es que hacemos conciencia de lo que está bien y lo que no en cuanto al área de valores. Por ejemplo cuando nos diste la reflexión del programa de El Chavo, viendo toda la proyección, viendo hasta dónde afecta este tipo de programas.

2. ¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

Son varias cosas...Creo que tiene mucho que ver el hecho de que muchos de los programas que nos mandan de la SEP no tienen resultados y contigo pensamos que iba a ser lo mismo. Esta parte de entrar a un proyecto como lo hicimos, lo vimos pesado por el trabajo que requería. Por una parte nos estaban atiborrando con cosas que nos manda la SEP, entonces nos llegó un momento en el que nos preguntamos “¿y qué nos obligaba habernos metido en este otro proyecto?”. Y llegó un momento en que se me hizo cansando, de hecho yo pensé en dejarlo, pero lo analicé y opté por no dejarlo porque empecé a ver los resultados.

Mira, yo trabajo pero no plasmó, soy más práctica que teórica, tengo una computadora registrada en mi cerebro pero a veces se me puede olvidar la información. Bien esa es una de las situaciones que a mí me causó conflicto, el llevar el registro conductual de cada niño. Más que obstáculos, yo agregaría algunas conductas valor al programa, el programa estuvo muy bien y como funcionó, sólo habría que agregar conductas como por ejemplo la de poner la basura en su lugar.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

Cuando estábamos pasando las proyecciones y tú hacías una pausa en el video, esto fue muy bueno, los estás haciendo que sean analíticos de lo que están viendo, y ellos están aportando qué es bueno y que no.

Definitivamente si hubo un cambio, de hecho el cambio también fue de nuestra parte, porque al principio les proyectábamos la serie o el corto y les hacíamos las preguntas y participaban menos. Al final ya había mucha participación de ellos porque también se fueron familiarizando con la forma de trabajo, hubo más seguridad en ellos mismos, cuando hacíamos pausa en la proyección para hacer el análisis había más participación, a algunos niños les causaba más gracia y de hecho yo noté que hasta los más tímidos estaban participando. Algo que también me gustó es que las niñas pudieron participar un poquito más, ya que especialmente en mi grupo los niños son los que siempre participan.

Los niños me decían “¿Maestra, ya vamos a la Multimedia?”, ellos disfrutaban cada vez que pasábamos a esta actividad. Se sentían muy importantes al estar dentro de ese esquema en el que veían la proyección y se sentían grandes, tomados en cuenta, porque cuando les hacíamos una pregunta y ¿tú que opinas de esto?, ¿crees que es bueno?, ¿aplica un valor?, los conflictuábamos en base a los cuestionamientos y eso los hacía sentirse muy bien.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

A mí en lo personal sí me cansó el proceso de la autoevaluación con los niños, porque no supe manejar la cuestión de que los niños míos –como son de segundo grado-, aún les cuesta trabajo ubicarse espacialmente. Con la propuesta de marcar cada día de la semana con un color, a mí se me recargó mucho el trabajo (más considerando que este ciclo escolar no tuve auxiliar, porque ella se encontraba cocinando para el horario extendido) y por ello me llegué a sentir agobiada.

Aunque yo he visto muchos cambios en los niños, ellos mismos se apoyaban cuando una niña estaba gritando, cuando un niño no recogía su material, cuando no compartían el lunch. Ellos mismos me decían “Maestra, ella no está compartiendo el lunch”, “Maestra, esta niña está peleando”, entonces ellos retomaban las mismas conductas valor que habíamos estado manejando desde el inicio de este semestre, y así lo hacían reflexivo y lo hacían crítico; sabían cuando alguno de sus compañeros estaba fallando y como toda la simbología de las conductas valor la tienen visual, pues les era más fácil recordar.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: Martha Alicia Pérez

GRUPO: 3º B

1. En cuanto al programa de valores 2009/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

Lo que yo estoy viendo en este nuevo programa de valores que estamos llevando en este ciclo, estoy encantada porque hay un punto que para mí es muy importante; la organización. Me ha encantado porque lo he visto y he trabajado y he visto que está organizado, otro punto es que llevamos evidencia de lo que es el cuadernillo y que los mismos niños se vayan autoevaluando, para qué, para que nosotras educadoras ver nuestros propósitos, si los logramos o no y yo creo que ahí es algo que se nos está brindando que está maravilloso, porque los niños están felices esperando “¿Maestra, ya nos vamos a evaluar?”, y otro contesta “¡No es a la hora de la salida!”, entonces ellos ya se van encaminando con ese método que se lleva.

Igual lo que me encantó son esas láminas que nos proporcionaron que las tenemos que tener visibles para los niños, yo en mi grupo las tengo en la parte de enfrente, arriba del pizarrón. El niño está viendo ahí y está verificando qué conducta/valor es el que estamos realizando y cuáles son en los que los niños más están fallando, porque ahí ellos mismos solitos se coevalúan. A mí eso me enriqueció bastante en mi práctica. También hay reuniones y evaluaciones de las educadoras con respecto al programa y en base a ello se mejoran las cosas.

1... El hecho de que el niño llegue y me diga solito, “*maestra yo ahora llegué tarde*”, ¡wow!, a mí me deja sorprendida.

En cuanto al material posterior al texto visual, los niños llegamos a nuestro grupo, se les entrega su actividad, hay veces que no hay necesidad de que les explique cómo lo van a hacer, me pasó ya con el corto “Hombre Orquesta”, luego los niños dijeron “¡Maestra, verdad que vamos a hacer un muñeco de guiñol?”, y ellos me daban la explicación, decía yo “¡wow! Entonces los niños con respecto a estos materiales y actividades están superinteresados. Yo en mi grupo lo he trabajado de esta manera y me ha funcionado muy bien; algunos los han realizado aquí y otros más los llevan a casa y puntualmente me los traen a mi grupo, o sea, están tanto los papás como los niños muy interesados y ocupados en esta actividad.

Igual lo que me encantó son esas láminas que nos proporcionaron que las tenemos que tener visibles para los niños, yo en mi grupo las tengo en la parte de enfrente, arriba del pizarrón. El niño está viendo ahí y está verificando qué conducta/valor es el que estamos

realizando y cuáles son en los que los niños más están fallando, porque ahí ellos mismos solitos se coevalúan. A mí eso me enriqueció bastante en mi práctica. También hay reuniones y evaluaciones de las educadoras con respecto al programa y en base a ello se mejoran las cosas.

2.¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

Obstáculos ha habido muchísimo, empezando por el cambio de actitudes, desde la aceptación del programa, que quizás muchas veces lo empezamos pero no lo queremos terminar, entonces qué pasa ahí, que esas personas que estamos un poquito con la negativa, es importante, desde un principio, concientizar a todo el personal y que todo mundo tengamos una responsabilidad y que esa responsabilidad que asumimos desde el principio que se respete, para qué, para que ese trabajo desde un principio empiece y también que acabe bien.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

El elemento de la participación aún cuando no es nuevo, nunca se había trabajado de esta manera, estamos muy bien enfocadas y supervisando lo que cada niño logra, siendo partícipe de eso. Cómo lo hacemos, conforme pasamos al aula multimedia, las programaciones que se están llevando a cabo, yo veo que al niño le hacemos ciertas preguntas y veo que los niños nos están rebasando en las respuestas, ¿qué pasa entonces?, que el niño es diferente ahora, exige más ahora en base a lo que es su conocimiento, su aprendizaje y en este sentido, la programación que les estamos dando a los niños enfocados en lo que son los valores, al niño le está quedando un aprendizaje más amplio y aparte de eso el niño nos está dando más, entonces, ahí nosotros tenemos que ver más estrategias quizás, cuando llevemos el programa de valores el año entrante, si llevamos este mismo programa...¡Dios quiera!, ahora sabemos que puede hacer eso y más y con mayor profundidad.

Referente a la participación, había niños que al principio se limitaban más, aquél niño que era un poco más tímido, pues participaba poco, en parte también por la dinámica tan diferente de trabajo. Ahora lo que está pasando es que aquél mismo niño, su participación incremento impresionantemente, incluso muchos niños querían participar a la misma vez y que de la emoción varios levantaban la mano y no deseaban respetar turnos para darnos a conocer su punto de vista. Afortunadamente poco a poco se fueron dando cuenta de que había reglas, que había que respetar turnos y empezaron en una dinámica muy bonita en la que todos participaban, pero respetando los turnos.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

Los niños ahora yo he sentido un cambio total, de 180 grados, porque ha habido más conductas valor. El cambio en sí se nota, porque en un principio tenían muchas conductas antivalue; no levantaban su manita para pedir la palabra, empujaban en la fila, no respetaban turnos de participación, etc. Entre ellos mismos se llaman la atención con referencia a las conductas antivalue.

Los cuadernos de autoevaluación también los padres de familia han respondido muy bien y los niños se los llevan los fines de semana a su casa, los padres regresan y me pregunta, pero la verdad con mi grupo en ese sentido yo he estado muy contenta.

Con este nuevo modelo también me di cuenta de la riqueza tan grande que tenemos con el aula multimedia.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: Concepción Valenzuela

GRUPO: 3º A

1. En cuanto al programa de valores 2009/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

Consiste en varias etapas, la de capacitación, la del diagnóstico, la metodología de las conductas antivalor para trabajarla en el aula, las transmisiones y las actividades; para mí todas fueron importantes.

Todas las vimos en función del trabajo, en cómo el niño iba comprendiendo cada valor, entonces el niño iba adquiriendo ese conocimiento y podíamos ver dónde lo aplicaba... y más interés mostró al estar pasando a las sesiones en las que se le cuestionaba, entonces al estar hablando sobre los valores, al mostrarles las láminas de cada conducta valor y pero más al pasar al aula multimedia, el niño le puso más interés.

2. ¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

El mayor obstáculo fue el grupo que me tocó, porque siendo un grupo de tercero, tenía las características de uno de segundo, eran niños que no identificaban colores, no recortaban, no identificaban letras, esto a consecuencia de que el año pasado la educadora que trabajó con ellos no les enseñó lo que debía. Entonces el nivel del grupo de entrada para mí fue muy desmotivante y esto provocó que el interés que yo tenía en un principio se viniera abajo al ver las características de mi grupo.

Mi actitud y el bajo nivel del grupo fueron dos cosas que yo ví como grandes obstáculos desde un inicio. Otro obstáculo fueron los padres de familia, que no se interesaban por las cuestiones escolares de sus hijos.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

Al principio en las transmisiones estuvimos batallando un poquito por el descontrol que se hacía en el grupo, pero ya al aplicar una regla...ya el grupo fue entendiendo cuál iba a ser su participación en cada sesión a la que iba a entrar a ver un corto o una serie de televisión.

Para la mayoría de los niños al principio, asistir al aula multimedia a ver una serie televisiva o

un corto era un juego, él pensaba que nomás era como ir a ver una caricatura, no ponerle un interés específico, su pensamiento era “*ya la ví*”, o “*no la he visto*”, y me pongo a jugar si ya la ví. No lograba participar en un cuestionamiento, tampoco mostraba tener interés en la sesión de preguntas, ni en las respuestas de los compañeros, ni en las preguntas de la maestra. Sin embargo, poco a poco el niño., con lo que íbamos comentando en el salón, con lo que se iba trabajando, con lo que íbamos reafirmando con el apoyo de las láminas, el niño ya fue entendiendo y encontrándose en cada sesión, el niño ya fue participando, ya fue comprendiendo qué era lo que se estaba retomando de cada sesión o serie que se veía.

La mejoría de participación es que el niño se ve ahora más desenvuelto y aparte está captando y observando todo lo que él ve en la pantalla por qué, porque al hacer el cuestionamiento sobre lo que ve, luego luego te está contestando, pero no una respuesta en precisa, te hace la respuesta con una secuencia en la que te está abarcando toda la gama de preguntas que uno ya trae previamente. El niño queda satisfecho con lo que él comenta, por lo que él está observando y que él puede opinar “*está bien*”, “*está mal*”, “*hubo golpes*”, “*hubo maltrato*”, “*hubo burlas*”. Y a la vez que él está comentando y expresando, lo está relacionando y no nomás frente a la pantalla, también lo hace ahora ante el grupo en su aula. Ya pide las cosas con un por favor, un gracias, levanta la mano para hablar, pide su tiempo, espera que lo escuchen, no empieza a hablar cuando están todos los niños comentando algo, espera a que todos se callen para que lo escuchen a él.

Conforme van pasando las sesiones el niño está consiguiendo el hábito de las conductas valor.

Al pasar a multimedia a ver los textos visuales, el niño reforzó y captó mejor lo que se pretendía enseñar con los valores.

Yo recuerdo que cuando se pasó a ver la penúltima sesión que era El Chavo, los niños comenzaron a comentar que “*ellos veían El Chavo en su casa*”, “*que El Chavo se pone triste*”, “*que A El Chavo le hacen esto*”, “*que a Don Ramón le pegan*”, o sea, ellos tienen ya muy identificados los maltratos, los golpes, los insultos, la discriminación que hay, quién tiene familia y quién no, o sea que ellos rápidamente empezaron a describir, pero ya en sí, el niño ya empezó en el cuestionamiento lo que realmente siente el personaje de El Chavo, lo que hacen con El Chavo, lo que hace el Kiko con El Chavo, cómo lo ofenden, cómo lo insultan, o sea, el niño ya se dio cuenta como es en sí esa caricatura, que no es una caricatura educativa, que a él eso no le deja nada. Por qué, porque se hizo el cuestionamiento que si estaba bien la caricatura de El Chavo, que si estaba bien lo que hacían los personajes y ellos dijeron que no.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

Haz de cuenta que automáticamente ya se está dando en ellos la autoevaluación. Ellos mismos se autoevalúan y coevalúan. Aunque al principio se les dificultó trabajar el cuaderno de autoevaluación porque era algo nuevo y el niño no se ubicaba en los espacios pequeños y se tuvo que hacer una coloración de los días de la semana, cada día era de diferente color y así a la hora de calificar el niño logró identificar el color con el día y empezaron a evaluarse muy bien.

Hasta ellos mismos al ver la lámina de conductas valor, el niño al ver el mismo dibujo de las láminas en el cuaderno, él ya se ponía palomita o no se ponía nada, porque él sabía si lo había logrado o no. Aunque cuando comenzaron, también hubo un niño Ernesto quien se ponía una palomita porque decía que llegaba temprano, y sí llegaba temprano pero a la puerta de entrada del jardín, pero al salón de clases siempre entraba tarde, entonces lo que pasaba a la hora de estarnos evaluando, yo les decía “*Los niños que llegaron temprano se ponen una palomita*” y

Ernesto se ponía una palomita, pero inmediatamente los demás niños empezaban a señalarlo que él había llegado tarde. Es decir que entre los mismos niños decían quién había llegado temprano, quién había llegado tarde y señalaban que esos niños no se iban a poner nada. Entonces, como que él se sintió atacado y a la vez se dio cuenta que él siempre llegaba tarde al salón y dejó de calificarse con palomita, , hasta que logró llegar temprano al salón y lo hizo de manera permanente hasta el final del curso.

Yo he visto muchos resultados muy buenos en mi grupo, a mí me ha ayudado muchísimo este programa, por qué, porque al papá no hay que darle un trabajo para que él firme o que él tenga, él que hacer. El con lo que niño comenta del trabajo que está haciendo en sus sesiones, el papá como que se pone a reflexionar y cambió muchísimo su conducta hacia el niño. Por ejemplo al final del día, cuando suena el timbre el papá ahora ya respeta al niño y espera a que termine de hacer su trabajo, cuando antes llegaba, abría la puerta y le exigía al niño “*vente, ya vámonos*”, y ahora ya esperan a que el niño termine y no interrumpen. Entonces el niño los enseñó a darle su propio valor, valor a su persona, a su tiempo, a su espacio.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: Adriana González Castro

GRUPO: 2º C

1. En cuanto al programa de valores 2009/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

El programa está muy enfocado en lo que es el comportamiento de los niños. Es un método que a mí me ayudo en la práctica para poder dar más de orden en el aula, los niños han reflexionado más en cuanto a su conducta. Ellos mismos se observaban y se llamaban la atención, entre ellos mismos se decían lo que era incorrecto.

Todas las etapas que llevamos en este proyecto fueron muy importantes desde los datos que nos diste a conocer, la capacitación y el trabajo práctico con los niños.

2. ¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

En un principio, cuando yo recibí la noticia de que íbamos a entrar en este proyecto, me imaginé otra cosa, me imaginé algo como típicamente lo habíamos estado haciendo en otras ocasiones, donde solamente se le pedía al niño que investigara, el papá mandaba la tarea y se ponía un periódico mural afuera no tan dinámico ni tan enriquecedor.

Entonces de momento del principio, pensé yo, ¡ayy, otra vez métodos que traen más trabajo!, pero ya cuando nos estuviste capacitando, nos diste a conocer que el curso iba a ser de una forma más interactiva, se me hizo muchísimo mejor, lo acepté más.

A mí me interesan mucho los valores y yo la verdad, después de terminar lo teórico contigo, me gustó la forma en la que lo llevaste a cabo y mucho más me gustó lo práctico, porque es algo que el niño vive y que se le queda muchísimo más y lo comprende más.

Yo pienso que también a las educadoras nos faltó más dedicación, más tiempo, pudimos haber sido un poquito más entregadas en lo que fue este proyecto. Yo creo que si hubiera habido un poquito más de aprecio al programa todas juntas, porque sí yo siento que cuando nos llamabas que no llegábamos puntuales al aula.

Es que en ocasiones los papás no te dan el apoyo que realmente necesitan los niños, porque ellos son una parte muy importante; viven con ellos. Aquí pasan muy corto tiempo. Por

ejemplo en cuanto al cuaderno de autoevaluación, por ejemplo no le daban la importancia que realmente tenía este proyecto. La mayoría de los papás que yo tengo no asisten a reuniones porque trabajan. Entonces cuando se enviaba el cuaderno, era como solamente llenar el requisito de la firma del cuaderno y hasta ahí.

También a veces me encontré con algunos detalles en cuanto a que yo les decía en el aula de la conducta de “no grito” y cuando el niño en casa le hacía la misma petición a la mamá, pues ella le respondía *“así hablo yo”* y este tipo de respuestas pues no ayudan al niño.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

Yo identifiqué que los niños al principio tuvieron ellos dificultad para permanecer atentos a lo que estaban viendo, vi que hubo mucha distracción. Ellos cuando están trabajando en el salón se están parando frecuentemente, entonces para ellos el mantenerse quince minutos atentos a veces es difícil y para alguno otros es difícil aún que los mantengas sentados. Tengo por ejemplo a Karime, que es una niña inquieta, ella no puede mantenerse sentada, entonces yo me daba cuenta que en ocasiones no había esa atención que ellos debían de poner. La participación era como muy pobre; algunos participaban muy poco, otros no la hacían y a medida que fueron dándose las sesiones, más o menos como en la cuarta yo creo, se veía que ya había cambios, porque había niños que al inicio se tiraban en el piso, que se daban la vuelta por la fila de las sillas y ya después hasta José Carlos que era uno de los que ponía menos atención estuvo atento en las últimas sesiones y yo vi que hubo una madurez en cuanto a las aportaciones que ellos empezaron a hacer. Ya ellos a veces al momento de que yo cuestionaba, iban más adelante que yo, participaban comentando cosas que ya habían sucedido, hubo más participación de la gran mayoría, entonces yo pienso que sí hubo un cambio y una mejor respuesta. Ahorita lo estoy manejando y se refleja en mucho más orden en el salón de clases. Para mí fue de gran orden y de gran progreso.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

Desafortunadamente los cuadernos no llegaron todos a tiempo para empezar la autoevaluación en el tiempo planeado y especialmente los cuadernos que no llegaban eran los de los niños más inquietos.

Los cuadernos sí hubo un poquito de obstáculos ahí, preguntas de *¿cómo le vamos a hacer las educadoras para que los niños identifiquen los símbolos, para que los niños puedan realmente dar una respuesta a todas las conductas que se debían evaluar?*

Y aunque al principio fue difícil, las dos primeras semanas sobre todo, ya después de este tiempo ellos ya identificaban bien toda la simbología. Para lograr esto primero lo hicimos poniendo color, pero en este caso ellos siento que no lo identificaron tanto por el color, sino por la simbología, ya que en la medida que la reconocieron, dejaron de tener problemas para evaluarse. De hecho yo dejé de utilizar el color y aún así me funcionó muy bien.

Este programa ayudó para que disminuyeran en mi grupo la rebeldía, los berrinches, entonces yo pienso que el cuaderno ayudó mucho en cuestión de que el niño reflexionaba que durante esa semana él había hecho algo no correcto, entonces yo creo que él sentía que en la siguiente semana otra vez ya no los podría marcar con palomita y él pensaba *“yo quiero marcarlos todos entonces voy a tratar de no hacerlo”*, me sucedió mucho con José Carlos, José Carlos me hacía mucho berrinche y eso ayudó a que se diera cuenta de lo que estaba

haciendo, porque en el momento que yo preguntaba ¿quién hizo berrinche durante la semana? Y la mayoría decía “¡José Carlos!” y él escuchaba esto y yo pienso que él no le agradaba ser uno de los que hacía berrinche, porque en ese momento respondía, “¡no, no, no!”. Como te digo, ese cuaderno ayudó para que los niños mejoraran y cambiaran de actitud.

ENTREVISTAS PERSONALIZADAS

PROGRAMA VALORES 2009/2010



EDUCADORA: Nohemí Olivas

GRUPO: 2º A

1. En cuanto al programa de valores 2009/2010, ¿podrías decirme en qué consiste?

De momento te puedo decir, que por ignorancia, al principio el proyecto se me hacía muy metódico, si no aburrido un tanto monótono; será por mi manera de ser. Lo que tuvimos al principio que fue la capacitación, pero que conforme pasa el tiempo lo analizo y concluyo que era necesario hacerlo. El por qué se inició así, por qué tantas horas estábamos en reunión, para qué. Porque yo en aquél entonces me preguntaba ¿por qué lo estamos haciendo así?, ¿por qué leer y la plática entre nosotras y analizar?, pero todo viene a caer a lo que finalmente obtuvimos, llegar a los cortos, a las sesiones que teníamos con los niños, porque para llegar de lleno a eso creo que entonces sí no lo hubiera entendido.

2.¿Cuál es el obstáculo(s) que en el procedimiento se han encontrado para implementar este programa?

Para mí fue el tiempo y el hecho de no contar con auxiliar todo el tiempo.

Aunque me fue bien, aquí los niños, como son los más pequeñitos, ellos mostraban interés, aunque como aún están prendidos de mamá o de casa, podría parecer que sería fácil que se presentaran problemas, pero no fue así.

Cuando empecé, uno de los niños de aquí de mi grupo (Julio), él no quería trabajar el programa y aún está renuente, pero el resto del grupo si me fue bien, conforme fueron pasando las sesiones, la verdad es que hasta ellos mismos fueron señalando las conductas valor tanto aquí como en su casa.

Ahora los niños trabajan aquí diferente, con conductas valor, aunque en su casa sigan trabajando de igual forma (sin conductas valor).

Un día les dábamos nosotros a los niños sobre un valor determinado y al otro día llegaba el padre de familia y comentaba *“maestra, fijese que la niña está haciendo mucho hincapié en que hay que respetar, no hay que burlarse”*, y nos orilla a pensar, a analizar que esos son los valores que tienen que venir de casa y que muchos de los papás no los dan.

Los cambios, sí los ha habido, hablamos de Felipe, de Julio, que con él se necesita trabajar aún más, de Ángel, de Fátima; una niña que hacía mucho berrinche, de Danya; que quería siempre ser la autoridad y si las cosas no se hacían de tal manera le molesta, entonces qué pasaba: hacíamos las preguntas de las conductas valor que se habían aplicado en el día y los niños respondían en conjunto levantando la mano o no. Hubo muchas ocasiones en que varios niños dijeron “yo me burlé de mis compañeros”.

3. En cuanto a la participación de los niños, existe alguna diferencia de cómo entraban los niños a observar el texto visual (la serie televisiva o el corto) en un principio y cómo lo hacen ahora?

Yo sí siento que durante las transmisiones hubo cambio, porque los niños desde el inicio mostraron interés, tal vez porque en unas ocasiones estaban muy atentos a la pantalla, sin hablar, sin moverse, en otras ya empezaban a moverse, a reírse, y eso hablaban de la confianza que sentían los niños conforme fue avanzando la sesión. Pasaban las sesiones y ellos ya sabían que iban a participar, entonces ahí fue cuando se dieron los cambios, que de inicio sí hacían su relajo porque vuelvo a decir; son lo más pequeños de todo el jardín y ellos quieren jugar, correr, brincar, pero conforme pasó el tiempo, no sé decirte a partir de qué número de sesión fue cuando ellos empezaron a cambiar, pero sí se dio ese cambio favorable, hablamos de que aún los niños más inquietos como Julio, hasta el más serio que es Rafael, se logró que participaran y eso a mí me da mucha satisfacción porque él es un niño que no participa, sí realiza las actividades, sí comprende, sí capta, pero no le gusta participar y ya en la penúltima sesión lo hizo. El tipo de participaciones fueron mejorando, sí hubo un proceso de madurez en percepción y respuesta en el grupo en general.

4. En cuanto al proceso de autoevaluación que se implementó con los niños, qué obstáculos enfrentaste para llevarlo a cabo?

La verdad, honestamente me fue difícil trabajar en este proyecto la falta de tiempo, sobre todo para la autoevaluación escrita. Por qué, porque a fin de cuentas mi compañera si me apoyó en cada momento que pudo, al final del día, que era cuando se debían hacer las autoevaluaciones, yo estaba ya sola. No era cuestión de programación, porque en este caso no es medida de tiempo por trabajo o actividad; en muchas ocasiones se te van 5,6 o 10 minutos más porque en ocasiones tienes que dedicarle el espacio a cada uno de los niños en las diferentes competencias.

Aunque sí cabe aclarar que la autoevaluación se llevó a cabo oralmente y en mi caso fue una respuesta formidable, para mí muy buena. Mi grupo lo recibió, percibió y transmitió muy bien.

Yo les preguntaba “¿quiénes dijimos mentiras?” Y los niños levantaban su mano dependiendo de la respuesta.

5. En cuanto al procedimiento para implementar los valores (diagnóstico, capacitación, metodología de conductas valor en el aula, transmisión de textos visuales y actividades en el aula) algunas de ellas te parecen innecesarias?

No, todas son importantes y necesarias.

6. ¿Cómo evalúas este proyecto de valores 2009/2010?

A mí este programa de valores me deja una satisfacción muy buena porque pude ver el resultado en los niños. Y si se trabaja de esta manera; marcándolo, poniendo consignas,

trabajándolo así como lo hicimos, el éxito está garantizado. Sólo que en mi lugar para que mejore el proyecto debo organizar más mi tiempo para que todo lo que se tenga que hacer se haga.

CONCENTRADO DE ENTREVISTA CON DIRECTORA

PROGRAMA DE VALORES 2009/2010



DIRECTORA	Guadalupe Reina Guerrero Gómez
<p>PREGUNTA 1.</p> <p>¿Del programa de valores 2009/2010, cuáles etapas evaluaría como necesarias y cuáles como innecesarias?</p>	<p>Mira, la capacitación, a mí en esa etapa me gustaría no sólo involucrar a las educadoras, sino también a las auxiliares porque ellas también están en el grupo y hay momentos en los que se quedan solas porque la educadora sale a cursos, o tiene alguna otra actividad extra que tiene que elaborar y sí sería bueno que se capacitaran ambas.</p> <p>Por otro lado tratar de hacer una calendarización con los papás, para que se dieran cuenta del esfuerzo que hacen sus hijos en participar con la educadora y el esfuerzo que hace la educadora también por impartirles ese tipo de valores que ellos en casa no siguen, para que se dieran cuenta de que sí en realidad hace falta su apoyo.</p>
<p>PREGUNTA 2.</p> <p>¿En cuanto a la metodología del programa de valores 2009/2010, cree que la metodología implementada funcionó?</p>	<p>La verdad es que si me gustó...me gustó y los resultados son muy palpables. Se vio el cambio en muchas actitudes de los niños, no hubo necesidad de estarles repitiendo las reglas porque considero yo que este proyecto traía muy buena metodología.</p> <p>Aquí con el proyecto tuyo las muchachas se sintieron muy acompañadas por ti, con la seguridad de que tenían alguien que las estaba respaldando.</p> <p>Es un programa que sería excelente que las muchachas (educadoras) lo continuaran sin la necesidad de tu apoyo, sin la necesidad de que les estuvieras diciendo "¡Hey, tienes que hacer esto!".</p> <p>Yo creo que ellas (las educadoras) se dieron cuenta cuáles fueron las mejores técnicas que utilizaron y cuáles fueron las que les dieron mayores resultados. Sí sería muy bueno que las continuaran y que se dieran a la tarea de ya implementarlas como parte de su trabajo...ya sin necesidad de que haya una persona atrás, que ellas se comprometan.</p>

	<p>Los niños siguieron con esta metodología las reglas al pie de la letra, se respetaron unos con otros.</p>
<p>PREGUNTA 3.</p> <p>¿Cuáles son los obstáculos mayores que usted cree enfrentó este programa de valores?</p>	<p>El primer obstáculo grande lograr que las muchachas (educadoras) se dieran cuenta de que era un programa que les iba a servir mucho para su trabajo en el aula y fuera de ella; que se comprometieran a participar, que no lo sintieran como una obligación.</p> <p>Lo que pasa es que al ser un jardín que es único en la zona escolar que es público, estamos en la mira, pues hay que tomarlo como un jardín piloto y como tal nos atiborran de programas sin capacitación, <i>“ahí te va, a ver cómo lo sacas, tienes que echarle ganas...etc”</i>, y la verdad es que las muchachas en ese sentido se sienten presionadas; saben que tienen que sacar las cosas y con buenos resultados.</p> <p>Como que a las educadoras les da miedo iniciar algo nuevo, sienten que les van a dar mucha responsabilidad y no lo van a poder sacar y no son capaces, siento que no valoran lo que saben, ni lo que son capaces de hacer.</p>
<p>PREGUNTA 4.</p> <p>¿Ve algún cambio de actitud en las educadoras con respecto al programa – evaluando desde el inicio hasta la fecha-?</p>	<p>En algunas educadoras lo sentí igual (como obligación, no me quiero comprometer...etc)., sin embargo hubo otras educadoras que a pesar de que estaban renuentes al principio le echaron muchísimas ganas y sí te lo sacaron adelante. A mí me hubiera gustado mucho haberme involucrado más porque lo poco que vi me gustó; me gustó la actitud de los niños, me gustó la forma en que participaron, pero desgraciadamente ahorita en el nivel que estoy hay mucha responsabilidad administrativa.</p>
<p>PREGUNTA 5.</p> <p>¿Cuál es su apreciación general acerca del programa de valores 2009/2010?</p>	<p>La verdad; felicitarte...porque lo que yo observé y los resultados que vi, en los niños sobre todo...me encantó. Ver que nos hace falta mucho conocer respecto a los programas televisivos y la recepción crítica. A veces les presentamos a los niños los programas sin siquiera nosotros conocerlos. De todo lo que presentaste, mi ventaja personal fue que yo, como tengo nieto, veo los programas, los conozco, sé cuáles puede ver y cuáles no sería conveniente y en cambio aquí con muchas de las educadoras no conocían los programas.</p>

5.2.7. Grupo focal con padres de familia.

GRUPO FOCAL PAPÁS



FOCAL PAPÁS

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA 2009/2010



Grupo: 3º C

Educadora: Karla

EVALUADO R	OPINIÓN
Mamá 1.	<p>A mi niño ahora le gusta mucho cuestionar y si la respuesta no le es satisfactoria sigue insistiendo hasta que lo convenzo. El por qué no lo suelta.</p> <p>Algo de lo que yo he observado también es que mis niños grandes, los que ya están en la primaria, es que me gustaría que también hicieran lo que hace él que está en el kinder y es que Emiliano llega y lo primero que hace es lavar su loncherita y yo le pregunto ¿por qué lo lavas? Y él me dice <i>“pues es que los niños también podemos ayudar”</i> y les dice a sus hermanos <i>“es que deben enseñarse a compartir y puedo compartir que yo también puedo lavar la loza”</i>. Él llega, come y luego luego a bañarse y con los grandes de primaria no y yo les digo <i>“Aaaaay, yo creo que los voy a devolver al kinder para que aprendan”</i>. Y el niño ese temor que tenía al principio de las clases ya no lo tiene.</p> <p>Mi hijo cuando está viendo la televisión luego me grita <i>“¡Mamá, mamá córrele...Manuel Alfredo y la Ely están viendo violencia!”</i> y él les cambia el canal y se ponen juntos a ver otra cosa. Entonces yo creo que con este programa sí se dan cuenta de que hay caricaturas que tienen violencia.</p>
Mamá 2.	<p>A mí la niña si me aporta mucho de lo que hacen aquí en el jardín, todo platica, de todo comenta y me parece que este ciclo escolar sí ha madurado mucho respecto a la convivencia con los demás compañeros y hasta con personas más grandes que ella.</p> <p>Mi niña habla de los valores, se los han inculcado mucho aquí y se le nota en que ha disminuido un poco el berrinche y ha aprendido más a compartir sobre todo con otros niños.</p> <p>Yo veo que el lenguaje que pasan en la tele no es adecuado para ellos y a veces me pregunta de lo que ve <i>“¿y qué es una violación? ¿y por qué dijo que la iba a violar?”</i>, entonces esto ya en las películas lo están manejando como algo muy cotidiano y a cualquier hora. También pregunta <i>“¿qué es el sexo?”</i>, y uno tiene que contestarles de una manera muy sutil, porque si no después ellos piensan <i>“por algo no me dijo”</i>.</p>

<p>Mamá 3</p> <p>(su pequeña es "Georgina", una niña autista).</p>	<p>A mí sí la niña me dice "Los niños no hacen berrinche mamá, los niños recogen los juguetes, los niños se bañan"...en la tarde lo primero que me decía es "bañarme". Yo al principio batallaba mucho en los turnos con ella y de repente empezó "es la hora de bañarme, yo puedo sola cambiarme", ella sola empezó a madurar y sí yo sí he visto muchos cambios en mi hija.</p>
<p>Mamá 4.</p>	<p>Específicamente de los valores, lo que sí Daniela me dice cuando ve un niño o una persona diferente a ella; personas en sillas de ruedas, o muy güeras o muy morenas, sí me ha comentado "¿Verdad mamá que uno no se debe de burlar de las personas porque son diferentes?", específicamente este valor me lo ha recalcado, el no burlarse de las diferencias de los demás.</p> <p>A parte lo demás, que como dice la señora (Mamá 1); Daniela llega, guarda sus cosas y me quiere ayudar en todo y hay cosas en las que todavía no puede como lavar la loza y la ropa, pero sí la dejo a veces que me ayude porque el día que yo quiera que me ayude ella ya no va a querer.</p>
<p>Papá 1.</p>	<p>Yo si siento, no un cambio en ella, lo que pasa con Elisa, es que los valores los manejan a su conveniencia. Si ella de repente dice "No se hace esto, no se comen chucherías", pero nomás la ves haciéndolo y dice "Nomás tantito" o sea, se manejan los niños a conveniencia. Eso de que los niños no dicen más que la verdad; es mentira.</p> <p>Lo que sí es que ubica los valores, los tiene muy arraigados, de hecho tiene dos hermanas grandes que las trae apagando las luces, cerrando las puertas, cuidando las cosas, entonces eso sí es importante, nomás que parece que tenemos una segunda mamá en la casa; anda renegando por todo y dice "No pelees, no hagas esto..etc", aunque como le digo, muchas veces es a conveniencia.</p>
<p>Papá 2.</p>	<p>En cuanto a cómo ven la programación televisiva, lo que yo quiero resaltar es que mi hija Daniela sólo ve Discovery Kids, es el único canal que ve y yo estoy asombrado porque siempre me pregunta acerca de los programas que ve como Pinky Dinky Doo, Los Florigitos, que son programas que siempre tienen un buen mensaje y pues con este canal yo estoy fascinado.</p>
<p>Cierre Educadora</p>	<p>Al principio cuando empezamos con los valores había muchísimos berrinches, un cambio drástico fue Anibal, Anibal había berrinche a todas horas; ahorita ya no lo hace, se disgusta cuando tiene alguna discusión pleito con algún compañero y se molesta, pero ya no hace berrinche, antes se aventaba al piso, no quería trabajar.</p> <p>En el caso de Georgina y Daniela; Daniela era de las niñas que no hablaba, ahora o deja de platicar, comenta, cuestiona, igual Georgina, Georgina no participaba en las primeras clases de valores, entraba al aula multimedia y solamente veía lo que era el corto y ahora ya aporta. En general en todos mejoró mucho la conducta, por ejemplo ahora comparten mucho y antes no lo hacían, si alguien no trae lunch, va rápidamente cualquiera y le ofrece de lo que trae, igual con el material.</p>

GRUPO FOCAL PAPÁS

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA 2009/2010



Grupo: 3º A

Educadora: Concepción

EVALUADO R	OPINIÓN
Mamá 1.	<p>Todo el tiempo Julie llega y me dice <i>“Mamá hoy llegó temprano tal compañerito, hoy vimos el Chavo”</i>, siempre está diciéndome lo que hacen aquí en el salón.</p> <p>Sobre todo en este tipo de láminas de valores, sí he visto un cambio bastante en Julie; bastante.</p>
Mamá 2.	<p>Él (el hijo) me habla mucho de <i>“Comparto mi lunch, no peleo en el salón”</i>, me habla de muchas cosas de las láminas de los valores y me las menciona . Por ejemplo un día me dice <i>“Ya me ganó Alexa, llegó primero que yo, pero yo llegué segundo...allá viene Alondra, va a ser tercera”</i> y así me va diciendo, y también me dice <i>“cuando el chiquito (la manecilla pequeña del reloj) esté en el 9 y el grande (la manecilla grande del reloj) esté en el 12, nosotros ya debemos entrar porque ya es la hora de entrar”</i>.</p>
Mamá 3.	<p>Cuando yo me estoy lavando los dientes o las manos, María José me dice <i>“La maestra dice que le tienes que cerrar la llave para que no se desperdicie el agua”</i>, entonces eso ha ayudado mucho a crear conciencia en la casa también.</p> <p>María José evita algunos canales y programas, por ejemplo el Bob Esponja no le gusta verlo porque hay muchas peleas. Ella les dice a sus hermanas más grandes qué programas pueden ver y qué programas no, entonces también en esto ha influido mucho.</p>
Mamá 4.	<p>A mí mi niña me dice que no desperdicie el agua porque si no cuando ella esté grande ya no va a haber.</p>
Mamá 5.	<p>Mi niño tiene una hermana más grande y ella lo empuja y él le dice que eso está mal, que Usted (la educadora), le dice que eso no se debe de hacer.</p>
Papá 1.	<p>Yo no había puesto atención en cuanto a los valores que llevan aquí. Ella (la hija) platicaba de sus compañeros, pero simplemente me daba cuenta de que ella misma rechazaba muchos de los programas de televisión que miraba. Ella tiene un</p>

canal que le gusta y es su favorito siempre se enfoca en él, y aunque tiene una hermana que es más grande y que quiere ver otras cosas, ella simplemente le cambia, le dice a la hermana o de plano se sale y no lo ve...entonces ese detalle nunca lo había yo relacionado con lo que acá le estaban enseñando pues.

Mi hija sola relacionaba lo que estaba bien y lo que estaba mal en la televisión.

GRUPO FOCAL PAPÁS

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA 2009/2010



Grupo: 2º C

Educadora: Adriana

EVALUADO R	OPINIÓN
Mamá 1.	<p>A mí mi niña Michelle...yo tengo la voz muy fuerte, pero no es porque esté gritando, que esté peleando o disgustado y ella me lo subrayó mucho "En mi salón la maestra dice que no nos deben de gritar". Entonces yo ya le expliqué a ella que yo sea regañadora, sino que así es mi voz.</p> <p>Lo que también yo he visto en ella es que no le gusta compartir, y ahora me dice "Mamá, le voy a regalar tal cosa a una amiga" y yo la dejo, le digo si tu quieres; regálaselo, entonces yo pienso que si la limito ahí yo misma me estoy contradiciendo, pero igual yo le hago saber que eso que ella quiere regalar yo ya no se lo volveré a comprar, pero que si es su decisión yo se la respeto...entonces eso de compartir, eso sí lo hemos estado trabajando.</p> <p>En cuanto a la televisión, Michelle me dijo que le habían pasado una caricatura de Charlie y Lola...a ella le gusta mucho ver Disney Channel más que Discovery kids y yo siempre estoy con ella cuando está viendo la televisión y veo que sí son programas que nos sirven.</p> <p>La semana pasada me pidió permiso para ver un programa de El Chavo y antes de que terminara ella misma le cambió, o sea que por ese lado no tengo problemas.</p>
Mamá 2.	<p>A mí la niña me vigila mucho lo del tiempo "Mamá ya es hora de irnos", también hace referencia a la basura, a la tirada del agua y todo eso; me exige mucho ese tipo de cosas.</p> <p>También la niña un día estábamos en la casa viendo Charlie y Lola y Lola le echó mentiras a una de sus amigas (Lota) y ella dijo que eso no era bueno, que echar mentiras no era bueno, porque si dices una mentira se hace más grande y yo estaba lavando los trastes y ella platicaba sola y yo nada más escuchando y pensaba ¿de dónde saca todo eso?, hasta ahora que ya empecé a relacionarlo con los temas que ven aquí.</p>
Mamá 3.	<p>A mí también Jimena, sobre la conducta de no gritar cuando le hablo fuerte o la regaño ella me dice "Mamá, la maestra dice que no me grites" y ella a veces también me grita y yo le digo "Ah y tu tampoco debes de gritar", también sobre el cuidado del</p>

	agua cuando estoy lavando los trastes “Mamá estás tirando el agua”, esas son dos de las cosas que más me he dado cuenta que observa.
Mamá 4.	<p>A mí Minelli siempre me dice “Mamá hay que guardar esto porque si no, se nos va a perder”, “Mamá, no me grites porque mi maestra dice que no me grites”, siempre está haciendo comentarios sobre las láminas de las conductas.</p> <p>A Minelli le encanta ver Discovery Kids, al verlo empieza a relacionar lo que aprende aquí; los números, los colores, etc.</p>
Mamá 5.	A mí mi niño me dice que no le grite (je,je,je), como yo tengo la voz bien fuerte.
Mamá 6.	A Evelyn le gusta mucho a la hora que llega a comer, poner su mantelito, poner su plato, después cepillarse los dientes y nos dice “No dejen la llave del agua abierta porque dice mi maestra que debemos cuidar el agua”.

GRUPO FOCAL PAPÁS
EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA



Grupo: 2º B

Educadora: Lidia

EVALUADOR	OPINIÓN
Mamá 1.	A mí mi hijo me dijo que no me debería de burlar, eso fue porque se cayó y yo me reí y me dijo que no debía reírme de él. Y después me di cuenta de que aquí en el kinder le enseñan como parte de los valores no burlarse de los demás.
Mamá 2.	Mi hijo me dice que cuando esté lavando los trastes primero debemos enjabonarlos para no desperdiciar agua.
Mamá 3.	A mí me gustó el programa porque los niños son muy egoístas y no quieren compartir. Esto está muy bien porque hace reflexionar a los niños sobre no burlarse o ser egoístas. Necesitan los niños aprender a compartir y no burlarse de las personas por ser diferentes a las demás.
Mamá 4.	Las cosas (escenas) de burla, normalmente los meten en los programas o caricaturas para lo mismo, para que haya algo chusco y obviamente que los niños tienen que estar bajo la supervisión de los papás, de ver lo que están viendo y decirles qué acciones son buenas, qué acciones son malas, qué se debe de hacer y qué no se debe de hacer y ahí es donde se les están inculcando los valores a los niños.
Mamá 5.	A mí el programa de valores me parece una forma divertida de enseñarles lo que no debe de ser, el no burlarse de los compañeros por ejemplo.
Mamá 6.	A mí me gusta porque aprenden los niños a respetar a los demás, a compartir y a distinguir qué está bien y qué está mal.
Mamá 7.	A mí me gustaría que siguiera habiendo estas actividades porque la verdad sí son muy buenas tanto para ellos como para nosotros también.
Papá 1.	Creo que es difícil...después del tiempo que ha pasado inculcarles a los niños un horario y una dieta televisiva, pero creo que tenemos que esforzarnos y trabajar con ellos y sentarnos, como dijo una mamá, quince minutos para ver qué es lo que están viendo, para poder entender también nosotros qué es lo que queremos dar a nuestros hijos.

GRUPO FOCAL PAPÁS

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA 2009/2010



Grupo: 2º A

Educadora: Nohemí

EVALUADOR	OPINIÓN
Mamá 1.	<p>Yo creo que los valores sí efectivamente los niños lo mencionan mucho en su casa, pero también los usan a su conveniencia, por ejemplo si Tania mi hija hace berrinches, yo le digo "<i>Tania, no berrinches</i>", pero ella me contesta "<i>pero ahorita no mamá</i>", pero el hecho de que lo comenten en la casa, quiere decir que sí lo están aprendiendo.</p>
Mamá 2.	<p>Esto sí les ha servido mucho a los niños tanto en la clase de valores como en todas las clases que ha habido aquí en el plantel y sí le veo yo a Hanna que ayuda mucho en la casa, en cuestiones hasta de ver la tele por ejemplo, respeta horarios, si le digo yo "<i>Solamente puedes ver una caricatura</i>", obedece sin problemas, también es muy respetuosa con los mayores, con mi mamá; Le ha servido mucho la clase.</p> <p>Cuando vamos al cine y ve una película, siempre dice qué le gustó del personaje, dice que era bueno porque hizo esto o era malo porque hizo esto, siempre hace comentarios constructivos respecto a las películas o caricaturas, nunca se queda callada. En su caso sí se le ve un cambio.</p>
Mamá 3.	<p>A mí me sorprendió que mi hijo participara mucho y que antes de hablar levantara su mano.</p>
Mamá 4.	<p>Yo lo que observé es que mi niño estaba tranquilo viendo la tele y él normalmente no es así, pero como está en clase me imagino que él solo se aplica.</p>
Papá 1.	<p>A mí en lo particular me parece muy bien la educación que ha tenido mi niña aquí en el kinder, ella fomenta mucho los valores en su casa; si tiro un papel ella me dice "<i>Ponlo en la basura</i>", si grito me dice "<i>No grites</i>", creo que a ella le ha servido aquí la enseñanza y yo en lo personal les agradezco porque sí ha aprendido mucho ella aquí.</p>

Papá 2.	Yo vi la sesión muy bien. Todos los niños muy participativos y muy educados y más que nada poniendo atención a lo que fue la clase, todo estuvo muy bien
Papá 3.	Yo estoy de acuerdo con lo que comentan los demás, con respecto a que los niños sí han aprendido algo de los valores y todo eso, y que tenemos que darles su tiempo en la casa para que refuercen.