



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 25 A



✓ COMO FOMENTAR LA RESPONSABILIDAD
EN LOS ESCOLARES DE SEGUNDO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN

PRESENTA

MARÍA TEODORA CASTRO OBESO

CULIACÁN ROSALES, SINALOA; JUNIO DE 2003.

Culiacán Rosales, Sinaloa, junio 26 de 2003.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

C. MARÍA TEODORA CASTRO OBESO
Presente .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo "**Como fomentar la responsabilidad en los escolares de segundo grado de educación primaria**", opción: Proyecto de Intervención Pedagógica a propuesta de los asesores CC. Andrés Moisés González Loyola y Aniseto Cárdenas Galindo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta Institución.

Por lo anterior se le dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

"Educar para Transformar"

J. Guadalupe García Hernández

Presidente de la Comisión de Titulación

CAPÍTULO III

3. ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

3.1	Responsable por el aprendizaje y el crecimiento moral.....	55
3.2	Presentación de las estrategias.....	56
3.2.1	La responsabilidad representada en murales.....	57
3.2.2	El orden y la limpieza son mis aliados.....	59
3.2.3	Formando hijos responsables.....	62
3.2.4	Semáforo de la tarea.....	64
3.2.5	Busquemos al responsable.....	67

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

4.1	Evaluación de la aplicación de las estrategias.....	71
4.1.1	La responsabilidad representada en murales.....	71
4.1.2	El orden y la limpieza son mis aliados.....	73
4.1.3	Formando hijos responsables.....	75
4.1.4	Semáforo de la tarea.....	78
4.1.5	Busquemos al responsable.....	80

CAPÍTULO V

5. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

5.1	Cambios específicos que se lograron alcanzar.....	85
5.2	Recomendaciones que se hacen para reestructurar la alternativa.....	88
5.3	Perspectivas de la propuesta.....	90

CONCLUSIONES.....	92
--------------------------	-----------

BIBLIOGRAFÍA.....	95
--------------------------	-----------

ANEXOS.....	97
--------------------	-----------

APÉNDICES.....	104
-----------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Toda sociedad posee un sistema de valores y saberes que de manera explícita o implícita influye en el proceso de socialización y aculturación de sus integrantes. Los principales ámbitos que lo inculcan son la familia, la escuela y el contexto social.

La escuela en particular, se concibe y se presenta a sí misma como trasmisora de valores y hábitos superiores a los vigentes en la sociedad y para lograr este cometido ha designado un conjunto de saberes, valores y normas a inculcar. Sin embargo, tanto el análisis de la cotidianidad del aula como los aportes teóricos denotan indicios de que tanto la atención, como la comprensión y el efecto en la participación de los escolares en tales actividades son igualmente escasas (Rockwell, 1982).

Por tanto, conviene recapacitar y dar respuesta a las interrogantes: ¿cómo fomentar los valores?, ¿de qué manera puede intervenir en ello el docente?, ¿qué importancia tiene la maduración cognitiva y socioafectiva del niño(a)?, ¿qué influencia ejerce el contexto?

Particularmente, aquellas que analizan la práctica docente propia destacando como problemática de mayor recurrencia y efecto, el constante incumplimiento de deberes escolares en los alumnos(as), que ha originado significativo menoscabo en la productividad académica y problemas de socialización entre iguales.

De ahí que, el estudio y la intervención pedagógica fue: Como fomentar la responsabilidad en los escolares de segundo grado de educación primaria.

Donde el objetivo fundamental fue diseñar, aplicar y evaluar una alternativa de innovación que inculcara la formación de la responsabilidad en los deberes escolares, para favorecer la productividad, el aprovechamiento académico, la autoestima y el desarrollo del juicio moral en los niños(as) de segundo grado de educación primaria.

Este documento, tratando de atender tanto las interrogantes antes mencionadas como la problemática de estudio se ha estructurado en cinco capítulos:

El primero hace referencia al planteamiento del problema, esbozando los antecedentes del mismo, justificando las causas y efectos por las que se ha retomado como objeto de estudio e intervención; se delimita el lugar, contexto, sujetos y momentos donde se presenta y, se especifican los objetivos trazados en el proyecto.

En el segundo se retoman y exponen las aportaciones teóricas que dan sustento a la investigación. Entre los autores que se destacan son: Piaget, Vigotsky, Ausubel, Kohlberg, entre otros, para considerar las características cognitivas, socioafectivas y del desarrollo del juicio moral en los niños(as) sujetos de estudio. García y Vallena, Corvalán, Juan Escames y Ramón Gil Martínez, Heller, Rockwell, Miquel Martínez, César Coll y otros más, para sustentar los conceptos de valor, responsabilidad, procesos de enseñanza y aprendizaje; retomar influencias contextuales, el rol del profesor, entre otros aspectos que dan respuesta a la problemática.

Así mismo, se especifican los componentes de la metodología seguida y las etapas en que se dividió el proceso para la elaboración del trabajo.

El tercero describe la alternativa de intervención pedagógica diseñada para superar el problema planteado; desarrollando cada uno de los elementos de las cinco estrategias que la conforman.

En el cuarto se rescatan los resultados obtenidos en la aplicación de la alternativa y en el quinto se describen los cambios alcanzados después de la innovación, se puntualizan algunas recomendaciones para mejorar su aplicación y se mencionan perspectivas de la propuesta.

Aunado a lo anterior, se incluyen las conclusiones del proyecto, la bibliografía utilizada; los anexos y apéndices que dan mayor claridad y profundidad a la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Como fomentar la responsabilidad en los escolares de segundo grado de educación primaria, tiene como punto de partida la observación directa en el espacio escolar; donde se aprecia que ésta –la responsabilidad de los escolares- para las normas y costumbres educativas no se cumple suficientemente.

Asunto que es considerado relevante para el sistema educativo nacional, puesto que, con el propósito de favorecer el proceso de desarrollo y socialización de los miembros más jóvenes, la institución escolar ha retomado en su *curriculum* explícito contenidos conformados por un conjunto de saberes, valores, principios y formas culturales cuyo aprendizaje y asimilación se considera esencial para una sociedad que requiere de ciudadanos con amplitud de derechos y deberes.

En México, la educación básica pretende una formación integral en sus educandos, en espera de que en su vida adulta sean capaces de entender y modificar su medio de manera consciente y positiva. Para lograrlo la escuela requiere impartir una educación formativa más que informativa, es decir, no sólo debe enseñar conocimientos o aprendizajes instructivos sino también, desarrollar habilidades, fortalecer actitudes y promover valores y hábitos. De ahí que, en esta enmienda, el fomento de la responsabilidad es uno de los elementos formativos indispensables.

Al atender, pues, los antecedentes del estudio de la responsabilidad de los escolares y pretender que éste se interiorice y se practique como valor formativo básico en el espacio escolar, se encuentra que, en documentos oficiales, la Secretaría de Educación Pública manifiesta al magisterio que los educandos de nivel básico *"son capaces de hablar durante minutos y minutos sobre lo que está bien o está mal y, en cambio, no saben o no están entrenados para cambiar su comportamiento y adecuarlo a aquello que estiman como valioso"*. (Martínez, 2000; 48). Es decir, se verbaliza sin asumir cambios o comportamientos responsables de lo dicho.

Por otra parte, los Centros de Educación Juvenil de la Subsecretaría de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) señalan que, los estudiantes que han terminado su educación primaria y secundaria

manifiestan *"una creciente pérdida de identidad en la actitud que asumen ante la realidad, práctica de relaciones sexuales a temprana edad, ausencia de ideales, inercia para plantearse un proyecto de vida que cumpla cabalmente con sus expectativas de futuro"* (www.sepyc.gob.mx). Esto, pone de manifiesto una crisis axiológica, donde la responsabilidad está ausente en el decir y en el actuar de estos adolescentes.

De lo anterior emana el interés de algunas entidades federativas como Nuevo León, Aguascalientes, Guanajuato, Tamaulipas, Jalisco, Chihuahua, Sonora, Nayarit, Querétaro, Tabasco y el Distrito Federal por operar Programas para promover los valores entre la población estudiantil (CEIDES, 1999; 15).

En el caso de nuestro estado, se desarrolla una serie de programas y proyectos que, directa e indirectamente inciden en la formación de valores en la comunidad escolar. Ejemplo de ello son el Encuentro Estatal de Niños y Jóvenes Sinaloenses, Centros de Iniciación Artística, Educación Física para la Educación Básica, Programa Estatal para el Fomento del Hábito de la Lectura y otros como campañas de saneamiento ambiental, prevención de accidentes y difusión de Escuela para Padres y cursos de actualización docente como, La formación de valores en la escuela primaria y Reencuentro con valores (Ídem).

Respecto a la práctica educativa, profesores alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de igual forma estiman prioritario atender el devalúo valoral en la formación de sus escolares, haciendo propuestas de intervención y retomando aportaciones teóricas. Contando con proyectos de intervención como: "El modelo racional en la enseñanza-aprendizaje de los valores morales con alumnos de segundo, cuarto y quinto grado de educación primaria". La tesis, "La promoción al fomento de los valores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria: un imperativo social"; mismas que analizan los procesos de formación moral y/o promueven el desarrollo de actitudes y destrezas relativas a los valores en los escolares.

En el caso de este estudio, la cotidianeidad del aula refleja que los educandos presentan comportamientos y actitudes que distan mucho de lo esperado; al analizar la práctica educativa en el Colegio Wesley de Navolato, durante el ciclo escolar

2001-2002, en el nivel primaria, se observa que los alumnos(as) muestran actitudes de agresividad verbal y física, negativas a tomar la responsabilidad de sus actos, irreverencia y apatía en los eventos cívicos, incumplimiento en sus deberes escolares (tareas, evaluaciones, encomiendas, etc.), maltrato de materiales de trabajo e instalaciones del plantel, trasgresión deliberada al reglamento escolar y carencia de hábitos de estudio.

Cabe señalar que, dicha institución educativa, en un intento de motivación para que los niños(as) mejoren su conducta, así como para informar e interesar a los padres de familia en la educación formativa de sus hijos instituyó la aplicación de estímulos denominados: méritos y deméritos.

Éstos consistían en notas escritas por los maestros(as) de cada grupo en las libretas de tareas, en ellas se indicaban las conductas más sobresalientes del niño(a) durante el día y requerían ser firmadas por los padres de familia; el parámetro con el que debían ser designados era en primera instancia el reglamento establecido por la dirección del plantel y en segunda, el criterio de cada profesor(a). Finalmente el alumno(a) que contara con más méritos durante el mes, aparecía en el cuadro de honor y al grupo que mostraba mejor conducta durante la semana se le otorgaba el banderín de disciplina los días lunes después del homenaje a la bandera.

Sin embargo, los resultados obtenidos no fueron los esperados, pues además de continuar con las conductas y actitudes observadas inicialmente, ahora los alumnos(as) con más méritos se mostraban confiados, presuntuosos o con rivalidad. Los que frecuentemente tenían gran cantidad de deméritos empeoraban su comportamiento, se sentían desanimados o evidenciados. Los docentes, estimaban como óptima disciplina la conducta pasiva y de mayor sujeción a la autoridad. Los padres de familia, por su parte, se quejaban continuamente de la severidad de los maestros o les inculpaban de inconstancia.

De ahí que, al proceder a la jerarquización de las problemáticas detectadas; por su recurrencia y efecto y, para auscultar sus causas, se realizó un diagnóstico pedagógico aplicado de enero a marzo de 2001, a través del diario de campo y 5 registros de observación dirigidos a 7 alumnos y 7 alumnas durante actividades áulicas, el recreo y 1 paseo extraescolar; dos cuestionarios a 8 docentes; dos

cuestionarios a 19 padres de familia y una entrevistas a 4 madres y 2 padres de familia (Ver apéndice No. 1).

Como resultado se destaca que, el maestro preocupado por cumplir con el programa, responder a requerimientos y presiones administrativas o quedar bien con las autoridades, apremia los saberes académicos y mecaniza lo formativo relegando la empatía, motivación y juicios de valor; enfatiza la obligatoriedad de la norma más que el valor que la misma contiene, otorgándole sentido represivo; condiciona el cumplimiento o infracción del reglamento de la institución y del aula de acuerdo a sus intereses o a su estado de ánimo; no evalúa ni da seguimiento al cumplimiento de metas y acuerdos tomados por los alumnos, no tiene una intencionalidad explícita para que se entiendan los conceptos valorales y/o tiene un trato diferenciado con los alumnos: reconoce a "los buenos", ridiculiza a "los malos" e ignora a los demás.

El alumno por su parte, sabe que por lo general lo que el maestro verbaliza en cuanto a reglas y sanciones no las cumple con constancia; no expresa sus dudas, inconformidades o estimaciones axiológicas porque no se le escucha o tiene temor a la sanción; es influenciado por estereotipos televisivos, no construye conceptos valorales por carecer de participación activa, constancia o conocimiento de objetivos; capta el devaluado ejemplo de padres y maestros y posee deficiente formación de hábitos en el ámbito familiar.

Respecto al padre y madre de familia, frecuentemente presiona a sus hijos(as) recurriendo a la amenaza, a la sanción, la ridiculización o generando sentimientos de culpa; impone control en la disciplina, higiene en trabajos extraclase, cumplimiento de tareas, ortografía, etc., como respuesta a una presión del maestro y no por interés propio. Es incongruente en cuanto que no hay coherencia entre lo que dice y hace; no cumple las órdenes, instrucciones y amenazas. Reprende o sanciona sin cerciorarse de que el niño(a) comprenda la instrucción dada, por lo regular su trato hacia sus hijos(as) es autoritario, indiferente, impaciente, represivo o "alcahuete". Deslinda su responsabilidad educadora al docente, psicólogo, etc.; no se concibe como miembro indispensable del colectivo escolar y no ayuda o no supervisa el cumplimiento de cargas académicas de sus niños(as).

Por otra parte, el entorno contextual resquebraja la conciencia nacional y personal, influye en la crisis de valores y; los medios masivos de comunicación ejercen influencia negativa en la formación valoral de los niños(as), proporcionando estereotipos de violencia, rebeldía, sexo ilícito, entre otros.

Lo anterior es una evidencia clara y contundente de que el alumno(a) vive en un ambiente tanto familiar, social, como escolar donde el sentido de responsabilidad se evade y sólo se atiende al interés personal. Es decir, primero lo que conviene en lo particular y luego, si es que se considera, lo que por derecho corresponde: la responsabilidad.

Ante este contexto, ¿qué hacer para que el alumno(a) comprenda e interiorice el sentido de la responsabilidad?, ¿de qué forma favorecer para que lo asimile de forma tal, que lo viva como un valor; es decir, que vivencie el valor de la responsabilidad?

De todo esto se desprende como interrogante de estudio y de intervención pedagógica: ¿cómo fomentar la responsabilidad en los escolares? Dejando en claro que el problema a intervenir es la responsabilidad en los escolares, específicamente en los de segundo grado de primaria.

1.2 Justificación

El interés de realizar el estudio del fomento de la responsabilidad en los escolares de segundo grado, surge como una inquietud de la práctica docente propia, debido al recurrente incumplimiento de deberes escolares en los alumnos(as) y los conflictos que ello genera en la interacción. Razón que ha originado significativo menoscabo en la productividad académica y problemas de socialización entre iguales.

Se estima valioso fomentar la responsabilidad en los escolares, puesto que este valor contribuye en la laboriosidad, perseverancia y cumplimiento de deberes en aquellos que lo practican. Generando mejores resultados en su capacitación y desarrollo académico, laboral y moral; así como, de interacción social.

Concretamente, con la realización de actividades específicas que favorezcan el fomento de la responsabilidad en los alumnos(as) participantes, se beneficia el rendimiento académico; debido a que, tanto el tiempo productivo en clase, como la eficacia de las cargas académicas aumentan, posibilitando así la reafirmación de contenidos abordados en las distintas asignaturas.

Así mismo, al propiciar situaciones donde el alumno(a) reflexione, comprenda y plantee la importancia de las reglas se genera el interés y participación de los alumnos(as) y se facilita la intervención docente. Puesto que, el educando podrá comprender el por qué de los requerimientos del profesor(a), propiciando un ambiente adecuado para la convivencia armónica entre alumno(a)-alumno(a) y alumno(a)-profesor(a).

El planteamiento de problemas hipotéticos deductivos relacionados con la responsabilidad, favorecen el desarrollo del juicio moral en los educandos, permitiendo que estime los motivos y consecuencias de sus actos y de los de otros.

Además, mediante la comunicación de los motivos y avances de la inculcación de la responsabilidad con los padres y madres de familia y, su participación a favor de la formación de los niños(as) se beneficia la relación de los padres, madres y de la familia con el docente.

1.3 Delimitación

La investigación y la intervención pedagógica han sido realizadas en el colegio particular "Educativo Wesley", turno matutino, nivel primaria, incorporado a la Secretaría de Educación Pública; con clave 25PPR0074B, zona 044, ubicado en calle Almada #31, colonia Centro, Navolato, Sinaloa; cuya población escolar es de 29 alumnas y 24 alumnos. Delimitándose concretamente al segundo grado, grupo único; el cuál se compone de siete alumnas y siete alumnos.

La institución educativa cuenta con servicios públicos de drenaje, agua potable, energía eléctrica, teléfono, servicio postal y telegráfico, transporte público, centros comerciales, entre otros; además de servicios médicos como Cruz roja, Seguro

así como algunas que rescatan las tradiciones y el folklore mexicano como: posadas y pastorelas. Además de los asignados por la Secretaría de Educación Pública y Cultura como: concursos de Escoltas, interpretación del Himno Nacional Mexicano y Encuentro Estatal de Niños y Jóvenes Sinaloenses.

Respecto a lo formativo destacan: mención honorífica bimestral, entrega de banderines de aseo, disciplina y puntualidad, chequeo del cumplimiento de uniforme diario, guardias docentes, organización de juegos recreativos y rondas infantiles, libreta de tareas, entrega de méritos y deméritos, así como el Proyecto de Gestión Escolar realizado por los integrantes de la sociedad de alumnos(as) el cual se enfoca al beneficio de la disciplina escolar.

En cuanto al personal de la escuela, consta de 11 trabajadores, éstos se distribuyen de la siguiente manera: una directora, una secretaria, cuatro titulares, dos auxiliares (una de ellas funge también como psicóloga), un maestro de inglés y computación, una maestra de música, un maestro de educación física y una intendente; sus edades oscilan entre los 19 y 42 años.

La preparación académica del personal es de cuatro maestras normalistas, una Licenciada en Psicología, un Biólogo, una estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, un instructor de educación física, una con secretariado comercial, una estudiante de contabilidad y una con secundaria.

La experiencia laboral de la planta docente y directiva es de 21 años (1), 18 (1), 8 (1), 6 (1), 4 (3), y el resto menos de tres años.

La relación entre maestros es armoniosa, de compañerismo, amistad y respeto entre 5 de ellos, 4 mantienen un trato laboral únicamente y dos más muestran cierto desinterés y apatía en integrarse. La directora es accesible, comprensiva y audaz pero a su vez organizada y exigente.

Las interacciones entre alumnos y profesores son de respeto en su mayoría y un tanto empático en algunos casos. Los alumnos entre sí mantienen una relación en general de compañerismo, aunque se da, como es común en los ambientes escolares que existan grupos que se identifican y relacionan más estrechamente, en especial aquellos que sostienen una amistad fuera de clase, tal es el caso de quienes coinciden en cursos de natación, danza, karate, inglés y/o por lazos sociales o

familiares entre sus padres; no así algunos cuantos alumnos que presentan problemas de conducta suelen ser señalados, relegados entre los mismos compañeros y se identifican entre ellos mismos.

Es preciso mencionar que, la comunidad educativa es de nivel socioeconómico medio y se encuentra integrada por padres y madres de familia cuyas edades fluctúan entre los 33 y 48 años, en su mayoría enfermeras, doctores, maestros(as), agricultores, comerciantes, obreros calificados, administrativos de niveles bajos, pequeños empresarios, y amas de casa.

Se debe destacar que un 64% de las madres de familia trabajan fuera de casa, admitiendo la falta de atención por motivos laborales; las siguientes notas de campo dan muestra de ello:

- *"Me limita la falta de tiempo por el mucho trabajo y falta de organización"*
- *"Es que trabajamos los dos".*
- *"Quisiera cambiar el estar tanto tiempo fuera de casa".*

Lo cual tiene importante repercusión en el ámbito familiar de los niños(as) con respecto al refuerzo académico que los escolares reciben en casa.

Por otra parte, delimitando los momentos y situaciones en las que se presenta la falta de responsabilidad en los alumnos(as), cabe señalar que fundamentalmente se presenta en actividades áulicas como: entrega de tareas y realización de ejercicios académicos. Así como en situaciones de interacción cotidiana, como son: conflictos por extravío de objetos ajenos y negatividad a asumir las consecuencias de sus actos.

Lo anterior hace referencia a situaciones tales como olvido o extravío de libros, libretas y útiles en general; restando así tiempo al trabajo productivo en clase y menoscabando el aprendizaje de nuevos contenidos. Por consecuencia el resultado de las evaluaciones de los niños(as) declina.

Así mismo, 10 de 14 alumnos(as) no presentan con regularidad sus tareas, incurriendo en su incumplimiento hasta tres veces por semana, obstruyendo la oportunidad de reafirmar, profundizar y/o ejercitar contenidos vistos en clase; así

mismo al no cumplir con el material recortable, de desecho o didáctico en general previamente requerido merma la práctica de actividades en el aula y la interacción directa del alumno(a) con los conocimientos abordados.

La laboriosidad y limpieza de trabajos deja mucho que desear, pues cuando se requiere repasar las anotaciones y ejercicios anteriores los han desechado, no los tienen por orden consecutivo o por asignatura, restando así la eficacia en su estudio y consulta.

Además, el no asumir las consecuencias de sus actos genera conflictos y rencillas entre compañeros, resentimientos hacia sus superiores y les desprovee la oportunidad de enmendar sus errores y reafirmar actitudes positivas hacia el estudio; pues frecuentemente se evaden atribuyendo las consecuencias a la suerte, predilección del docente por determinados alumnos, reclamo a los padres y otras excusas tales como: "Es que ella (él) es más inteligente que yo", "Yo no puedo", "¡Qué mala suerte, no traje la tarea!", "¿Por qué a ella si le puso diez y a mi no?", "¡Es que mi mamá nunca me lo echó!". Lo cual, genera además un deterioro en el autoestima de los niños.

1.4 Objetivos

General:

- Diseñar, aplicar y evaluar una alternativa de innovación que inculque la formación de la responsabilidad en los deberes escolares para favorecer la productividad, el aprovechamiento académico, la autoestima y el desarrollo del juicio moral en los niños(as) de segundo grado de educación primaria.

Específicos:

- Propiciar ambientes adecuados para emitir juicios de valor, infundir e internalizar el valor de la responsabilidad con el objeto de influir en la toma de conciencia y decisiones en los alumnos(as).

- Sensibilizar a los padres de familia respecto a su responsabilidad en la educación de sus hijos(as) con la intención de apremiar su interés y participación en la formación académica y formativa de éstos.

CAPÍTULO II

ORIENTACIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA

2.1 Como fomentar la responsabilidad en los escolares de segundo grado de educación primaria

Con el propósito de establecer un marco explicativo que responda y sustente la interrogante de investigación anteriormente planteada, a continuación se retoman aportaciones teóricas con respecto a los valores; se consideran algunas características y necesidades sobresalientes por las que atraviesan los sujetos en estudio con relación al desarrollo cognitivo, socioafectivo y del juicio moral; así como algunas implicaciones contextuales que de ello convergen.

2.1.1 Perspectiva teórica del concepto valor

El concepto valor ha sido motivo de reflexión para diversas disciplinas, como la economía, sociología, psicología, filosofía, antropología, pedagogía, entre otras; las cuales, de acuerdo a su campo de estudio, aplican su propia definición. No obstante, en este caso se tratará en su sentido actitudinal. *“Los valores se identifican como preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados”* (García y Vallena, 1992; 56).

De manera que, toda sociedad, en un momento y espacio determinado se encuentra regulada por un sistema de valores socialmente aceptados.

Es decir, aunque los individuos nacen siendo amorales, al desarrollarse en un grupo social particular, se encuentran inmersos dentro de una cultura, entendida esta como, *un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado* (Corvalán, 1991; 21) y es a través de la socialización, como *“proceso por el cual un individuo llega a adquirir las conductas y los conocimientos básicos de la sociedad en la que vive”* (Berger y Lukman, 1967, en Delval, 1994; 49), que consciente o inconscientemente, van internalizando un conjunto de principios, costumbres, preferencias o actitudes que la mayoría de la sociedad estima como valiosos.

De esto se deduce que:

Cada sociedad se forma un determinado ideal de hombre, de qué es lo que tiene que ser tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que este ideal es en cierta medida el mismo para todos los ciudadanos; que, a partir de cierto punto, ese ideal se va diferenciando según los ambientes particulares que comprende en su seno cualquier sociedad (Durkheim, 1976; 123).

Es por ello que los infantes al ingresar a la escuela primaria traen consigo ciertas concepciones valorales previas que, de manera informal han aprendido a apreciar como plausibles; de manera que, aunque no logran definir algún valor en sí mismo, son capaces de considerar una determinada actitud o proceder como aceptable, loable o reprochable, bajo los calificativos de "bueno" o "malo". Es importante destacar que éstos, a diferencia de los valores que emergen, se devalúan o son transformados en tiempos y espacios determinados:

Hay valores que pueden perdurar no como producto de una época social determinada, sino manteniéndose en el devenir de la humanidad por el consenso social. Hay así, los valores universales que tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto seres humanos: la sociedad (Ibíd.).

Tal es el caso de aquellos que se consideran inherentes a nuestra naturaleza humana y que son indispensables en el respeto y protección de la dignidad de todo individuo. Entre los que se encuentran el respeto, amor, paz, entre otros.

Por tanto, existen sistemas de valores heterogéneos, que en un momento dado se contraponen; pero también se manifiestan criterios de valor unificados, ante todo cuando *"...son valores que tienen prioridad sobre aquellos que son particulares"* (Schmelkes, 1997; 44).

Por otra parte, lo que a socialización formal respecta, existen exigencias sociales que regulan los comportamientos, bajo el criterio de normas *"...lo considerado necesario, legítimo y válido para la convivencia"*; (Ibíd., p. 57) que, sin ser una regla establecida formalmente, se aprecia como necesaria para una

socialización armónica. Algunas de las normas que cotidianamente se reflejan en el ámbito escolar son, respetar el turno en la fila o durante la participación oral, saludar, dar las gracias, entre otras.

Cuando dichas exigencias sociales son impuestas bajo el criterio de derechos y deberes sancionables, entonces pasan de ser una norma a una ley, las cuales *"forman parte de los valores vigentes porque, aunque son impuestas, se fundamentan en una opción axiológica que debe regir el comportamiento"* (Ibidem). Es decir, tienen el sentido de obligatoriedad formalmente establecida.

Dentro del entorno educativo se consideran "leyes": el reglamento escolar y en su caso, el reglamento del salón de clases, siempre y cuando conste de deberes, derechos y sanciones, que han sido establecidas con la finalidad de salvar el bienestar de las relaciones interpersonales entre los escolares.

Es por ello que, las interacciones a las que se enfrenta el niño(a) en la escuela, tanto entre un grupo de iguales, como con sus autoridades forman un papel relevante en la asimilación de los valores.

Por otra parte, García y Vallena señalan que, *"es a través del ejercicio que se incorpora la norma como obligación externa y se interioriza el valor como motivación personal"* (Ibíd.; 59); por lo cual, para trascender del cumplimiento de la norma por temor a la sanción y lograr que el educando se apropie de un valor determinado como interés intrínseco, es necesario primero perseverar en el cumplimiento de la norma.

Lo anterior destaca que la intervención del docente conforma una función estratégica para que el alumno(a) se habitúe en el cumplimiento de la norma, a través de la vigilancia y motivación de la práctica constante de la misma, hasta lograr que por motivación propia forme parte de su propia conducta.

Específicamente, es necesario y oportuno que el docente propicie situaciones y aproveche las que se presenten de manera natural entre alumno-alumno, docente-alumno en la cotidianidad del aula; así como, favorecer que los niños(as), estimen el reglamento como una ley de beneficio común y no desvirtuarla realizando únicamente su carácter obligatorio y sancionador.

De acuerdo a lo señalado por Miquel Martínez (2000), la formación en valores y, en especial la que concierne a los valores morales:

No puede entenderse ni como una parcela del saber ni tampoco sólo como el conjunto de contenidos de aprendizaje que identificamos como actitudes, valores y normas. La educación moral debe ser entendida desde la perspectiva co-constructivista en la que nos situamos, como la propiciada por un conjunto de situaciones naturales y escenarios escolares que asistidos por la experiencia y "el saber hacer" de unos profesionales; el profesorado permite que los que se están educando, aprendices, construyan su personalidad moral en interacción con sus iguales, con el profesorado y con el contexto sociocultural propio de la institución y de la sociedad a la que pertenece (Martínez, 2000; 77).

Así pues, la educación valoral debe integrarse en el currículum como algo vivo que impregna el conjunto de la vida escolar y que afecta la vida en general de quienes en ella conviven.

2.1.1.1 El valor de la responsabilidad

Es pertinente especificar que, a partir de la jerarquización axiológica planteada por Marín Ibáñez (1976), la responsabilidad se deriva de la dimensión espiritual-cultural y dentro de ésta, de la moral ya que tienen un carácter histórico y social (Derisi, 1963).

El término moral proviene del latín *"mos o mores, costumbre o costumbres, en el sentido de conjunto de normas o reglas adquiridas por el hábito"* (Sánchez, 1987; 23). Por tanto, cabe señalar que los principios morales se adquieren por la práctica de un conjunto de normas estimadas como valiosas, dentro de un tiempo y espacio social determinado.

De acuerdo a Agnes Heller (1997), la moral es la relación entre el comportamiento particular y la decisión particular, por un lado y las exigencias genérico-sociales por el otro; de manera que la responsabilidad concierne al plano de lo social y de lo individual.

Así, la responsabilidad puede ser entendida como una exigencia social que cada individuo puede o no ejercerla en lo particular, pero, sin embargo, estimarla como positiva y deseable.

Por otra parte, la responsabilidad como valor moral, llega a ser apropiada por el individuo, únicamente cuando la exigencia es interiorizada, cuando se eleva a motivación personal; es decir, cuando *"la exigencia que el particular dirige a sí mismo y que, evidentemente pone de un modo espontáneo o consciente como medio incluso frente a los otros"* (Ibidem.).

Cuando la responsabilidad o cualquier otro valor moral son interiorizados por el sujeto y lo establece de manera consciente o inconsciente como exigencia personal entonces, corresponde a la ética. Ésta, proviene del griego *ethikós*, de *éthos*, que significa costumbre o hábito; sin embargo, su concepción varía de acuerdo con las diferentes interpretaciones que se den a la realidad o acto moral (Henz, 1960). No obstante, es oportuno retomar una de sus definiciones, misma que destaca que la ética es:

...Conocida también como filosofía moral, es el estudio y la disciplina filosófica (según algunos, ciencia) teórico-práctica y normativa que tiene el objeto no sólo la descripción, análisis y fundamentación (aspecto teórico) de los actos humanos en cuanto a obrar consciente y libre (aspecto práctico), sino también en cuanto a su regulación (aspecto normativo) (Ibíd.; 9).

Entendida así la ética, es la autorregulación moral que cada sujeto ejerce para consigo mismo, tanto en su propia concepción de lo "bueno" o "malo", como de la misma práctica de sus actos.

En cuanto al objeto de estudio que se analiza, se hace referencia a la responsabilidad a partir del análisis filosófico de Juan Escames y Ramón Gil Martínez (2001), que la definen como, *"aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. Puesto que los hombres y las mujeres son responsables de sus actos, se les puede pedir de por qué los hacen y también de los efectos que de esas acciones se derivan para las otras personas o para la naturaleza"* (Escames 2001; 28).

Por lo cual, la responsabilidad implica que los sujetos no sólo sean autores de sus actos, sino también dueños de los mismos; razón por la que deben asumir las consecuencias positivas o negativas de sus hechos.

Dichos autores, distinguen cuatro situaciones diferentes en las que se presenta la responsabilidad, de las cuales retomaremos tres de ellas:

Ser responsable de algo: *"implica la conciencia de la acción, la libertad y el control sobre la misma y la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios"* (Ibíd., p.31). Una persona es responsable cuando la acción es cometida y realizada de modo consciente, con intención y voluntad de promover o infringir un valor.

Ser hecho responsable de algo:

El asumir o no una responsabilidad tiene repercusión tanto para la persona en sí como a terceros, así pues, el ser hecho responsable confiere la demanda de los actos. Cuando una persona realiza un estado de cosas de valor negativo y ejecuta una acción con consecuencias negativas o nocivas entonces se dice que es "culpable" de ello o carga con un demérito por su delito, tiene la obligación de eliminar en lo posible los daños ocasionados a los demás, ofrecer una indemnización, así como borrar el delito con el acto del arrepentimiento y cumplimiento de la obligación. En cambio, cuando la persona realiza un estado de cosas de valor positivo y ejecuta así un acto "bueno" adquiere un mérito, en tal caso tiene derecho al reconocimiento y en caso de no serle otorgado, se produce una injusticia de la que son responsables quienes deberían reconocerlo (Ibídem).

Asumir la responsabilidad de algo: *"es cuando la persona carga con su deber, es decir, cuando cumple con el deber que confiere la responsabilidad de tal acto o cuando se está dispuesto a cumplir con una responsabilidad porque así lo pide la realización de un valor"* (Ibíd.; 32). Otro sentido de asumir la responsabilidad es, *"cuando alguien defiende un valor que es discutido por los demás"* (Ibíd.; 33).

Tratando de contextualizar escolarmente tales aseveraciones, podría decirse que, cuando un alumno(a) determinado escucha que la maestra señala un principio o da una consigna; no tomar el dinero ajeno por ejemplo, y aunque la comprende, es

capaz de realizarla y está consiente de que es su deber desempeñarla, toma la decisión de no cumplirla y toma el dinero de su compañero(a); entonces es responsable de las consecuencias que de ello se desprendan.

Dicho alumno(a), es hecho responsable de tal acción, cuando la maestra u otro compañero(a) lo confrontan como culpable de haber tomado lo que no era suyo. Adquiriendo el deber de pagar el dinero a su dueño; mostrar arrepentimiento no volviendo a reincidir en lo mismo y el compromiso de ser honesto en lo consecutivo.

Cuando el niño(a) acepta su culpa, responde en lo posible a la indemnización y muestra arrepentimiento, entonces se dice que asume su responsabilidad y, cuando el valor del respeto a lo ajeno es interiorizado, defendido como positivo y apropiado por el niño(a), entonces el individuo se asume responsable de dicho valor.

La diferencia que existe entre las tres primeras situaciones es que pueden ser independientes entre sí. Es decir:

Se puede ser responsable de algo y no ser hecho responsable ni tampoco asumir la responsabilidad y a la inversa, alguien puede ser hecho responsable de algo sin ser en realidad responsable de ello; también alguien puede asumir la responsabilidad de algo aún cuando pudiera legítimamente no hacerlo (Ibíd.; 29).

No obstante, a pesar de éstas diferentes asunciones la demanda de la responsabilidad implica que *"tan pronto como alguien es responsable de algo, debe también asumirse responsable de ello y ser hecho responsable"* (Ibídem), de tal manera que de no asumir la responsabilidad o declinar en hacerlo entonces se debe demandar la consecuencia de tal proceder.

Es por ello relevante que el docente se asegure de que las encomiendas y leyes fijadas sean realizables y comprendidas por los niños(as) y asegurarse de hacerlos responsables de las consecuencias positivas o negativas de sus hechos, cuidando sumamente el cumplimiento de derechos y deberes, sanciones y méritos con la intención de que el niño(a) valla interiorizando el valor de la responsabilidad, hasta asumirlo intrínsecamente. Así pues, la responsabilidad supone el cumplimiento de

deberes asignados o personalmente adquiridos, vencer las dificultades que puedan enfrentarse en ello y asumir con serenidad las consecuencias de sus propios actos.

2.1.2 Los valores en el programa oficial de educación primaria

El currículo oficial comprendido en el plan y programas 1993 de educación básica, junto con el quehacer pedagógico de los profesores, es el corazón de la educación, ya que define los aprendizajes que la sociedad exige que realicen los alumnos(as) durante su experiencia escolar.

Por ello, es apremiante considerar que el Sistema Educativo Nacional refleja en los propósitos formativos de su plan de estudios una serie de valores éticos, vitales, estéticos, intelectuales y morales.

En ellos se espera que, los niños(as) *"se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en su relación con los demás y como integrante de la comunidad nacional"* (Ibíd.; 13).

Es por eso que, en la asignatura de Educación Cívica, se *"promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permitan al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento"* (Ibíd.; 13). Así mismo, en los acontecimientos histórico sociales que se retoman en la asignatura de Historia, se analizan hechos y actitudes verídicas que permiten que los escolares aprecien y valoren como loables o no.

En lo que a los valores vitales se refiere, se promueven conocimientos que en particular *"se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales"* (SEP. Planes y programas, Op. Cit.; 13). Los programas de Ciencias Naturales en la educación primaria responden a un enfoque esencialmente formativo:

Su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación

responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar (Ibíd.; 40)

En cuanto a valores estéticos, se espera que los escolares *“desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo”* (Ibíd.; 13). Razón por la que el plan de estudios considera espacios para la educación física y artística.

Respecto a los valores intelectuales, se espera que los niños(as):

Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana (Ibídem).

En lo referente a la formación de valores morales específicamente, se busca, que los alumnos *“comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y congregado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana...”* (Ibíd.; 124).

Es pertinente abordar además de acontecimientos sociales y textos valorales permeados en las asignaturas anteriormente citadas, las actitudes y conductas axiológicas que se dan cotidianamente en las interacciones escolares. Específicamente, en segundo grado de educación primaria, la asignatura de Conocimiento del Medio; la cual integra materias de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica, trata temas sobre las normas, las reglas, los derechos de los niños y el cuidado del medio ambiente.

Así mismo, para abordar los contenidos contemplados en la asignatura de español, se ha integrado en el libro de texto, lecturas que en sí mismas, destacan el aprecio por los valores morales y dan lugar a la reflexión y fomento de los mismos. Entre estos textos, cabe destacar: Teseo el renegón, Un día de pesca, La ratoncita

tímida, Los tres cochinitos y el lobo, La Jacaranda, los tres primos, El juez sabio, Sapo y el forastero y Don Lalo malos modos.

De la misma forma, algunos de los libros del Fondo de Cultura Económica contenidos en los rincones de lectura presentan el mismo perfil, tal es el caso de: La familia Cerda, las distintas versiones de Emita y Emota, Intercambio cultural, Una tarea diferente, entre otros.

Lo que confirma que, en educación básica se destaca implícitamente además de conocimientos y habilidades con relación a las ciencias, la formación en valores.

En cuanto a la capacitación axiológica docente, la Secretaría de Educación Pública y Cultura a considerado pertinente proveer a los profesores(as) en ejercicio cursos nacionales y estatales de actualización; como, "La formación de valores en la escuela primaria" del programa Talleres Generales de Actualización 2002-2003, "La formación de valores en la escuela primaria" y "Reencuentro con valores" de la Coordinación Estatal de Actualización del Maestro, donde se hace conciencia de la estratégica labor del profesor(a) en la formación de valores.

2.1.3 Características de los alumnos(as) de segundo grado de educación primaria

2.1.3.1 Desarrollo cognitivo

De acuerdo a una perspectiva psicobiologísta, Piaget señala que el desarrollo cognitivo se da de manera evolutiva en el ser humano y explica las estructuras mentales por las que el recién nacido atraviesa hasta convertirse en adolescente mediante cuatro estadios de desarrollo:

1. El sensorio motor (de 0 a 2 años)
2. El preoperacional (de 2 a 7 años)
3. El estadio de operaciones concretas o del pensamiento lógico (de 7 a 11 años)

4. El estadio de las operaciones formales o del pensamiento abstracto (de los 11 años en adelante) (Schmelkes, 1997; 24,25).

De acuerdo a su planteamiento, estos se presentan por una serie de cambios lógicos y autosuficientes, cuya cronología se establece por aproximación, dejando normalmente abierto un margen de uno a dos años, pero sin variar su orden de progresión (Richmond, 1980).

Argumenta que en el desarrollo cognitivo se dan dos procesos: el de organización y el de adaptación. El de organización busca un equilibrio con el entorno y el de adaptación tiene dos aspectos: la asimilación y la acomodación. Piaget denomina asimilación al *"proceso de actuación sobre el medio con el fin de construir un modelo del mismo en la mente"* (Ibíd.; 16) y acomodación al *"proceso en virtud del cual el intelecto ajusta continuamente su modelo del mundo para acoplar en su interior cada nueva adquisición"* (Ibídem).

Para que el cambio tenga lugar en el desarrollo cognitivo el desequilibrio es imprescindible, puesto que, cuando se presentan experiencias que no pueden asimilarse en las conceptualizaciones vigentes, entonces surge el desequilibrio e inicia la asimilación entre las nuevas y las anteriores experiencias y ajusta sus modelos mentales mediante la acomodación en nuevas estructuras (Richmond, 1980).

De acuerdo a esta teoría, los sujetos en estudio se encuentran en la etapa de desarrollo cognoscente de la de operaciones concretas, la cual se caracteriza por un gran avance en cuanto a socialización y objetivización del pensamiento. *"Aún teniendo que recurrir a la intuición y a la propia acción, el niño ya sabe descentrar, lo que tiene sus afectos tanto en el plano cognitivo como en el afectivo o moral"* (Ajuriaguerra, 1983; 54).

Así mismo, en esta etapa *"El pensamiento del niño adquiere características lógicas, a la vez que reemplaza paulatinamente la intuición que utilizó en el periodo anterior. De ahí que esta etapa sea conocida como la del pensamiento lógico"* (SEP. Libro para el maestro de segundo grado, 1990; 51).

Por lo cual, *"la lógica del niño se relaciona con cosas concretas, ya que aún no es capaz de manejar abstracciones. Sin embargo, puede diferenciar su propio punto de vista del de los demás y sostener discusiones en las que respete la opinión de los otros sin descuidar la suya"* (Ibídem). De manera que, los escolares de segundo grado cuentan con las características cognitivas necesarias para participar en las discusiones necesarias en la solución de problemas hipotéticos deductivos señalados por Kolhberg (1976).

El niño(a) que se encuentra en esta etapa, *"puede también anticipar y prever, en parte, las consecuencias de las acciones propias y las ajenas, sobre sí mismo y sobre los demás"* (SEP. Libro para el maestro de segundo grado, Loc. Cit.; 51,52), razón por lo que los sujetos en estudio pueden ser hechos responsables de sus acciones (Escames 2001).

"Es capaz de percibir las causas de un fenómeno o situación y generalizar posibles causas o fenómenos semejantes. Esto facilitará la comprensión de los fenómenos naturales y sociales" (SEP. Libro para el maestro de segundo grado, 1990; 52); lo cual enriquece la oportunidad de analizar las causas y consecuencias de hechos, actitudes y situaciones reales o ficticias, propias o de terceras personas, con la finalidad de generar momentos que favorezcan el desarrollo del juicio moral.

Por lo tanto, de acuerdo a lo señalado por Juan Escames y Ramón Gil Martínez (2001), respecto a las capacidades o competencias cognitivas, necesarias para que una persona asuma el valor de la responsabilidad, que pueden presentarse en los niños(as) de segundo grado, se refieren a:

La capacidad de deliberación, la capacidad de enjuiciar las propias acciones atendiendo a las circunstancias concretas en las que se producen, la de analizar las consecuencias de las acciones como portadoras de valores o contravalores y la capacidad de comprender que las propias acciones repercuten en el mundo de las personas actuales y en el mundo de los que vienen detrás de nosotros (Escames, 2001; 43).

Piaget por su parte, en un análisis de la formación de la estructura distingue tres influencias principales: la maduración del sistema nervioso, la experiencia adquirida

en interacción con el medio físico y la influencia del medio social. Lo cual, además de destacar la importancia de las características cognitivas de la etapa en la que se encuentran los niños(as), destaca la importancia de considerar sus conocimientos previos y el contexto en que se desenvuelven éstos.

Los factores que afectan a la formación de la estructura señalados por Piaget son:

1. El lenguaje usado por una sociedad.
 2. Las creencias y valores mantenidos por una sociedad.
 3. Las formas de razonamiento que una sociedad acepta como válidas.
 4. La clase de relaciones entre los miembros de una sociedad.
- (Richmond, 1980; 19)

Es pertinente aclarar que no considera tales factores desde un interés sociológico sino la influencia que estos tienen en los diferentes estadios de la secuencia del desarrollo (Richmond, 1980). Sin embargo, Piaget, asevera que *"la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación"* (Coll, 1991; 99).

Desde otra perspectiva, la teoría sociocultural de Vigotsky afirma que *"el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial"* (Gómez, 1995; 69). Dicho autor, no establece estadios de desarrollo para plantear las dimensiones cognitivas, sino que propone dos niveles, la zona de desarrollo real (ZDR), que es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial [ZDP], determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1968; 23).

Aunado a lo anterior, la ZDP supone que todo sujeto, al ingresar a la escuela posee una serie de experiencias y conocimientos que determinan su ZDR y, que a su vez, esos conocimientos previos funcionan como ZDP para nuevos conocimientos.

De acuerdo a dicha teoría, el aprendizaje se sitúa precisamente entre la distancia de ambas zonas; es decir, lo que en un niño(a) es capaz de hacer o conocer ahora únicamente con la ayuda de alguien más experimentado que él, después llegará a ser capaz de hacerlo o conocerlo por sí solo (Vigotsky, 1968). Así pues, por un lado, la guía del maestro(a) y/o la interacción con otro (a) compañero(a) con mayor capacitación, y por otro, las experiencias previas que el educando trae consigo del contexto social, forman parte primordial en la apropiación del conocimiento.

A diferencia de la teoría psicogenética, la sociocultural destaca que, en el desarrollo cultural del niño(a) toda función aparece, *"primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)"* (Gómez, Op. Cit.; 68).

De manera que, todas las funciones superiores: inteligencia, memoria, y especialmente el lenguaje; se originan como relaciones entre seres humanos. (Gómez, 1995), lo que destaca la importancia de las relaciones sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a la perspectiva Vigotskyana, el lenguaje juega un papel preponderante como instrumento interiorizador y regulador de la acción y del pensamiento (Vigotsky, 1968). Por tanto, se puede aseverar que, de utilizar el término responsabilidad y comprender lo que este implica, puede llegar a influir la cognición del alumno(a) de tal manera que afecte su conducta.

A su vez, para que los alumnos(as) se apropien del valor responsabilidad de manera comprensiva y funcional en su vida práctica; es pertinente considerar las aportaciones de Ausubel (1963) respecto al aprendizaje significativo. Que se refiere a *"poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje"* (Gómez, 1995; 60); y dicha significación radica en *"la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto"* (Ibidem). Es decir, para que un determinado objeto de aprendizaje, -y en este caso, el valor responsabilidad- resulte significativo, se requiere partir de los conocimientos o experiencias previas que se relacionen con éste y posteriormente, introducir otros nuevos.

Otras características del aprendizaje significativo son *"la funcionalidad y la memorización comprensiva"* (Ibíd.; 61), lo que supone que, un aprendizaje es realmente significativo, cuando el sujeto le atribuye sentido por su funcionalidad; o sea, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando así lo requiera y cuando un conocimiento antes de ser almacenado en la memoria es comprendido y asimilado.

Las condiciones necesarias para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo son:

- 1) El contenido debe ser potencialmente significativo; es decir, que sea coherente, claro y organizado, sin arbitrariedades ni confusiones.
- 2) Es necesario que el sujeto tenga los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.
- 3) Es necesaria una actitud favorable a su realización: que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito; por tanto, es sumamente importante que el maestro aproveche las motivaciones específicas que subyacen en los intereses y a veces momentáneos de los niños(as) (Ibíd.; 61-62).

El maestro debe ser capaz de flexibilizar y adaptar los programas, de manera que aproveche el interés de los niños(as) en el momento en que surja de forma espontánea o planea un determinado acontecimiento que favorezca el fomento de la responsabilidad. De esta manera, el aspecto emocional da significado y favorece al cognoscitivo.

2.1.3.2 Desarrollo socioafectivo

De acuerdo a lo aseverado por Piaget, *"los esquemas afectivo y social se van construyendo y reconstruyendo constantemente, a la par de los esquemas cognitivos"* (Wadsworth, 1991; 79), por lo cual, al ser inseparables el desarrollo

cognoscitivo y el afectivo, es primordial considerar los rasgos de madurez de los sujetos en estudio.

A diferencia del niño(a) de primer grado, que por encontrarse en el estadio preoperacional:

Es meramente egocéntrico, sus juicios y razonamientos se caracterizan por una falta de objetividad y por su capacidad de entender los sentimientos de los demás. Sigue sus propias reglas y es incapaz de entender las ajenas. Incluso en los juegos se manifiesta esta actitud ya que, aunque los realice con otros, en realidad juega solo. Su conversación, más que un diálogo, consiste en una serie de monólogos. Habla y cree escuchar a los demás, pero en realidad conversa consigo mismo (SEP. Libro para el maestro de segundo grado, Loc. Cit.; 49).

El escolar de segundo grado *"comienza a salir del egocentrismo afectivo, siendo ahora capaz de entender los sentimientos de los otros y de enriquecer los propios"* (Ibíd.; 50).

El grupo escolar adquiere, por lo mismo, una mayor importancia ya que permite al niño una constante afirmación a partir de la interacción con los otros. Al ser valorado por sus compañeros y reconocer en ellos sus propias cualidades. El niño aprende a valorarse a sí mismo, lo que le permite ir tomando conciencia de sus limitaciones ante el medio. La crítica que hace a los demás lo lleva a reflexionar sobre sus propios comportamientos. Por lo que se podría decir que es en este momento cuando se inicia en la autocrítica (Ibídem).

Razón por la cual, aunque de manera inicial, el infante puede valorar las acciones propias y las ajenas y analizarlas como adecuadas o no y ser llevado a la reflexión y estima del valor responsabilidad.

Como consecuencia de la transición entre el egocentrismo y la ampliación de las relaciones sociales, el niño adopta una actitud diferente ante las normas, *"estas dejan de tener un carácter incuestionable, inmutable y rígido, convirtiéndose en reglas de convivencia que el niño reconoce como necesarias para su mejor incorporación al grupo"* (Ibídem).

Rasgo que el docente debe aprovechar para propiciar momentos y situaciones, en las que los alumnos(as) aprecien necesario fijar normas y reglas de conducta para optimizar el trabajo en clase y las relaciones sociales en el grupo. Así mismo, favorecer la reflexión y aprecio por las que ya se encuentran establecidas por la institución; evitando así, que los niños(as) las consideren arbitrarias o inútiles.

Así mismo, es de considerar que el niño en esta etapa:

Aún es mal perdedor. Ante situaciones complejas se retira irritado, o bien, se refugia en un rincón apartado para llorar y le avergüenza mucho que lo descubran. Es un periodo de sentimientos ambiguos, por un lado considera necesaria la existencia de reglas para la organización del juego, pero, por otro, estima que con él deben hacerse excepciones (Ibidem).

Lo anterior destaca la importancia de que, al momento de hacer responsable al niño(a), de algún acto o actitud cometido; el profesor(a) cuide de no evidenciarlo frente a sus compañeros(as), sino comprender sus reacciones y guiarlo(a) con paciencia a la reflexión de su conducta de la manera más privada posible.

Otra de sus características es que, *"da pruebas de preocupación por algunos aspectos referidos al orden y puede asumir responsabilidades con gusto"* (Ibidem); lo que supone, que el alumno(a) se encuentra socioafectivamente capacitado para responder, aunque de manera inicial, a motivaciones con respecto al fomento del orden y la responsabilidad. En esta etapa, *"pueden observarse paralelos entre el desarrollo afectivo y el cognoscitivo el desarrollo de la voluntad"* (Wadsworth, Op. Cit.; 87). Entendida esta como, *"una escala de valores permanentes, elaborada por el individuo y a la que siente obligación de apegarse"* (Ibid.; 84), misma que, autorregula el razonamiento afectivo y por consecuencia, conserva los valores en el sujeto.

A diferencia del estadio preoperacional, los infantes trascienden del respeto unilateral al respeto mutuo (Ibidem). Es decir, de no razonar acerca de lo bueno o lo malo para ellos, sino concebirlo como algo predeterminado por la autoridad:

Comienzan a poder hacer sus propias valoraciones morales, esto es, comienzan a razonar acerca de lo "correcto" o "incorrecto" de las

acciones y de los efectos de las acciones sobre los otros. Esto por supuesto, no significa que sus valoraciones por fuerza sean correctas; sólo significa que empiezan a pasar de la moral de obediencia heterónoma a los valores heredados, a una moral de cooperación y evaluación (Ibíd.; 85).

Es pertinente aclarar que, con respeto mutuo se hace referencia a un respeto entre "iguales" y este solamente se desarrolla cuando los niños *"adquieren la capacidad de comprender el punto de vista de los demás"* (Ibíd.); lo que se inicia en este estadio de desarrollo. Y favorece el análisis y reflexión de situaciones propias en la vida cotidiana y en terceros a través de temas o dilemas morales planteados en el aula, favoreciendo así el desarrollo del juicio moral y la apropiación de los valores; en este caso, el de responsabilidad.

2.1.3.3 Desarrollo del juicio moral

Jean Piaget, precursor en el estudio del desarrollo del juicio moral en los niños(as) utilizó el método clínico para hacer observaciones a niños de cero a doce años de edad prioritariamente durante sus juegos. Delimitó su estudio a la concepción infantil de las reglas del juego, los criterios para efectuar juicios morales en temas como el robo, la mentira y las ideas sobre la justicia.

Del análisis de los datos obtenidos de su investigación concluyó que existen dos tipos de moral en los niños(as): heterónoma y la moral autónoma. En la primera el niño basa su juicio moral en un respeto unilateral a la autoridad, *"es incapaz de ponerse en el lugar de la otra persona. [En la segunda,] autónoma o de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro"* (Schmelkes, 1997; 25).

"El supuesto principal de Piaget, era que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollan por vías paralelas, y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente" (Hersh, Op. Cit.; 130).

Lawrence Kohlberg propuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. Éste, plantea el proceso por el cual el individuo adquiere las normas y principios que rigen su comportamiento moral en estadios definidos, caracterizados por reglas y principios morales que son estructuras que el niño(a) construye activamente a través de conflictos morales a los que se enfrenta en las Interacciones sociales (Hersh, 1988).

Él expone tres niveles y seis estadios que confieren desde la mitad de la infancia hasta la adultez; el nivel preconventional, el cual confiere hasta los seis años de edad, el convencional de los 9 a los 16 años y el postconvencional, de los 16 en adelante.

En lo concerniente al primer nivel, destaca dos estadios de desarrollo, el de la moralidad heterónoma y el del individualismo o de la orientación instrumental relativista. En el segundo nivel, los estadios de las expectativas intencionales mutuas y el de la orientación de la "Ley Orden" o moralidad de la ley; y por último, los estadios de la orientación legalista del contrato social y el de la orientación de principios éticos universales (Ibídem).

Al igual que los estadios de desarrollo cognitivo éstos seis estadios son secuenciales e inclusivos; es decir, una persona es capaz de entender los niveles inferiores, pero no los superiores, salvo el inmediato superior.

Kohlberg supone que la madurez del pensamiento moral predice la madurez del comportamiento moral, que destaca la importancia de fomentar el desarrollo del juicio moral en los educandos. De acuerdo a su definición del juicio moral, concerniente a, *"sopesar las exigencias de los demás contra las propias"* (Ibíd.; 133), se considera que este -el juicio moral- solo se puede presentar cuando el niño puede asumir el rol del otro.

La asunción de roles se refiere a *"la capacidad de reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro"* (Ibídem). Dicho de otra manera, el niño(a) asume un rol, cuando es capaz de ponerse en el lugar del otro sin dejar de ser él mismo. Lo cual es posible en los pequeños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas (SEP, Libro para el maestro de segundo grado, 1990).

"La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral" (Hersh, Op. Cit.; 133). Por tanto, de acuerdo al modelo de Kohlberg, los educandos a quienes alude el presente proyecto se ubican en el primer nivel, el preconvencional; por lo que es importante señalar que las características generales de este nivel son:

Las normas y las expectativas sociales como algo externo al yo. El niño responde a las normas culturales del bien y del mal, pero las interpreta en términos de las consistencias físicas o hedonísticas de su acción o en términos del poder físico de quienes formulan las normas (Schmelkes, Op. Cit., 26).

Dentro de este nivel se ubican en el segundo estadio, denominado: orientación instrumental relativista; *"el estadio 2 comienza a desarrollarse en nuestra sociedad en niños de siete años y se mantiene dominante a lo largo de los años de la escuela elemental"* (Hersh, Op. Cit.; 145). Durante este estadio:

La acción justa es la que contribuye a satisfacer instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los demás. La reciprocidad se entiende en términos estrictos de intercambio sin basarse en la lealtad, la gratitud o la justicia. La justicia como la equidad cuantitativa de intercambio y distribución: se devuelven los favores, así como los golpes. Impera la ley del Talión (Ibídem).

Kohlberg destaca que, al encontrarse en este estadio, los niños(as) presentan un importante avance debido a los cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles; *"a medida que los niños se van haciendo conscientes de que otras personas cambian sus opiniones cuando adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambian las bases de sus propios juicios morales"* (Ibíd.; 143). Razón por la cual, es tan común que los niños(as) de esta edad sean tan hábiles para asumir el rol del maestro(a), percibir la reacción que este tomará a sus acciones e inventar excusas para cada ocasión.

Lo anterior supone que, el alumno(a) reproduce una determinada actitud del docente frente a situaciones que él concibe como positivas o negativas. De ahí la importancia que el profesor(a) no condicione a su estado de ánimo la vigilancia del cumplimiento de metas, normas y leyes; y aún él mismo como autoridad se sujete a ellas. Siendo firme y constante en alentar cualquier esfuerzo del alumno(a) por cumplirlas, o en su defecto, confrontar al infractor ante sus consecuencias. Evitando así la pérdida de motivación e interés en las metas, normas y leyes fijadas por el grupo o la institución educativa.

Así mismo, los sujetos que se encuentran en este estadio *"son conscientes de que otros están observando sus acciones y reacciones de conducta concretas. Si, como resultado de hacerle daño a alguien, otras personas van a tomarle a uno antipatía y de hecho excluirle de su grupo, merece la pena que se piense dos veces antes de actuar"* (Ibid.; 146). Por lo tanto, a diferencia del egocentrismo del estadio anterior, los niños(as) toman en cuenta las opiniones de los demás.

La propuesta de Kohlberg, consiste en el planteamiento y discusión de dilemas morales que brinden la oportunidad de asumir roles y estimular el conflicto cognitivo-moral; con el propósito de estimar el estadio de desarrollo moral de algún sujeto y generar estructuras más lógicas (Marchesi, 1997).

Los dilemas morales consisten en presentar un problema hipotético que crea conflicto al sujeto, se plantean preguntas que en primera instancia provoquen los primeros pensamientos sobre el conflicto y posteriormente que reflejen las razones de la persona para escoger un valor sobre otro. Durante este proceso es apremiante que, en este caso, el docente entre en el proceso de razonamiento (Hersh, 1988; 135- 137).

Después de considerar las características cognitivas, socioafectivas y del juicio moral mas relevantes en los alumnos(as) de segundo grado de educación primaria, aunado a la importancia de la ZDP; se espera que con la aplicación y discusión de dilemas morales los niños(as) se estimulen en las estructuras de razonamiento lógicas con respecto al desarrollo del juicio moral.

2.1.4 Implicaciones del fomento de valores: Influencias del contexto social

Retomando las consideraciones anteriores, se puede decir que, el niño(a) como ser social se encuentra inmerso en una cultura determinada, la cual facilita o proporciona cierta personalidad básica según los valores que sustentan cada lugar y momento histórico; sin embargo, dentro de las interacciones sociales convergen diversos elementos de la vida cotidiana que van afectando el contexto social que rodea al niño(a) (Corvalán, 1991).

Respecto al contexto social actual, Miquel Martínez asevera que:

La dinámica social, las formas actuales de vida cotidiana y los cambios en el ámbito de las relaciones afectivas y de la vida en pareja plantean nuevas situaciones de riesgo en la infancia y la adolescencia y en sus ámbitos familiares, resquebrajándoles esquemas de referencia. Esta situación se encuentra agravada por el índice de desempleo y el de los ingresos familiares en los sectores más pobres de nuestra sociedad. Es así como se está generando, en definitiva, una mayor población infantil y juvenil en situación de riesgo delictivo o desarmonía entre sus expectativas y sus posibilidades" (Martínez, Op. Cit.; 20).

De ahí que, es apremiante que el docente trascienda de los límites del salón de clases y se interese por considerar el ámbito de influencia de los escolares a su cargo, siendo receptivo a lo que el niño(a) refleja en sus actitudes, acciones y expresiones cotidianas.

A decir verdad, no podemos luchar utópicamente contra los factores negativos del contexto, pero si podemos generar momentos de reflexión en los que, los alumnos(as) analicen las consecuencias negativas o positivas de los actos de algunos sujetos:

El ejemplo de los adultos debe ser explotado pedagógicamente en dos sentidos. Si el modelo de comportamiento es digno de imitar lógicamente su apropiación por el profesional de la educación será fácil y su potencia pedagógica excelente. Si el modelo no es digno de imitar debemos ser capaces de aprovecharnos de él como fuente de "moralidad negativa", es decir, como un recurso pedagógico ante

el que debemos actuar de forma beligerante. No se trata de apartarlo o de ignorarlo. Se trata de analizarlo y de transformarlo en un recurso natural con fines pedagógicos para someterlo a comprensión crítica, para estimular las capacidades para transformar el entorno de los que aprenden y, en definitiva, para facilitar que éstos aprendan a implicarse en proyectos de transformación no sólo personales e individuales sino también colectivos y preactivos para la optimización de nuestros contextos de vida cotidiana (Ibíd.; 90).

De tal manera que, en lugar de desalentarse ante la titánica tarea de fomentar el respeto en los educandos o herrar pretendiendo mantenerlos ajenos ante las problemáticas de la sociedad circundante, es oportuno y necesario que estas últimas sean aprovechadas como objeto de crítica.

Así pues, el docente puede retomar el comentario de alguna vivencia o noticia compartida por un niño(a), el fragmento de una noticia periodística y cualquier otra situación que pueda ser motivo de reflexión y análisis; abriendo en importante medida al campo de acción y de recursos críticos a favor del desarrollo del juicio moral en los escolares.

Por otra parte, el profesor(a) debe considerar que, *"la participación de los padres es esencial porque no hay sustituto para el conocimiento que los padres tienen sobre sus hijos, por ello deberían ser considerados como una fuente de recursos importante en el desarrollo del currículum"* (García, 1993; 95). Es que, generalmente las personas que más conviven y conocen a nuestros alumnos(as) dentro de un ámbito informal son sus progenitores o tutores; por lo cual, se convierten no sólo en los primeros responsables de la educación de sus hijos, sino en los sujetos de mayor influencia y de más importante apoyo para la intervención docente.

...Hacemos tantas cosas, no según criterios y normas adoptados deliberadamente por nosotros, sino porque, sin pensar en ello, seguimos haciendo lo que nos enseñaron en nuestra niñez o lo que vemos que se hace alrededor nuestro. Es decir que estas prácticas, que surgieron algún día dentro de contextos específicos y por causas olvidadas, logran transmitirse con facilidad asombrosa mediante la educación recibida en los primeros años, de hecho la

más importante y sin embargo la menos conocida, por ser parte de las tareas maternas, dentro del núcleo familiar (Solange, 1989; 11).

Es importante que el profesor(a) se interese en establecer un vínculo de comunicación con el padre y madre de familia y, ejerciendo el sentido común, brinde apertura y confianza para que éstos se acerquen a él y le compartan sus inquietudes e intereses con relación a la educación a sus hijos(as). Un recurso indispensable en esta labor, son las entrevistas informales que se dan a la hora de la entrada o salida de clases, así como las convenidas de manera formal.

No obstante, es de reconocerse que, *"la influencia de la familia en la dinámica escolar ha sido conservadora y perezosa ante la transformación de una educación basada en el aprendizaje de conocimientos y destrezas valoradas socialmente... todo ello ha dificultado la atención que la institución escolar debe procurar en la formación integral y equilibrada de sus alumnos, y en la perspectiva de futuro que toda acción pedagógica comporta"* (Martínez, Op. Cit. p.19).

De ello, es propicio que el docente, favorezca y de lugar a las Escuelas para Padres, haciendo uso de estas como momentos y espacios adecuados para transmitir al padre y a la madre de familia los propósitos que se pretenden en la formación de sus hijos(as); procurando hacerlos sentir participes en el logro de los fines y atender sus necesidades de apoyo educativo brindándoles en lo posible material instructivo.

Es importante considerar la necesidad de redoblar esfuerzos para motivarlos a asistir y cuidar que estos eventos no caigan en lo rutinario o tedioso.

Otro aspecto a considerar es, que *"el papel de los padres compite con las influencias... de los modelos simbólicos (CINE, t.v.)"* (Marchesi, Op. Cit.; 47). De manera que: *"la progresiva concentración del poder de los medios de comunicación de masas y el efecto de los llamados "imperialismos culturales" de signos ideológicos diversos, han tenido una incidencia social homogeneizadora, cultural y conductualmente"* (Martínez, Op. Cit.; 21).

A decir verdad, debido a que el televisor brinda aportaciones socioculturales y comunicativas de gran trascendencia y por su llamativo colorido, proyección de imágenes móviles y su atractiva oferta de programas dirigidos a todos los gustos y

edades, le ha otorgado un lugar privilegiado en los hogares. Sin embargo, la influencia que ejerce no siempre es positiva. Especialmente, el tiempo prolongado frente a la televisión y la falta de selectividad en la programación, repercute negativamente en la formación valoral de los niños(as). Manifestándose cotidianamente en el cumplimiento de deberes escolares y domésticos y, en la reproducción de actitudes agresivas, irresponsables o enajenadoras.

Por ello,

Es fundamental el entrenamiento de la infancia y de la juventud en el ejercicio de optar, decidir y analizar críticamente los mensajes de los medios; así como, promover acciones que generen actitudes críticas y de liberación ante los sistemas ideológicos de diferentes signos que inciden de forma eficaz en el moldeado de las costumbres, actitudes y valores de nuestra sociedad, limitando el desarrollo autónomo de la persona en su proceso de construcción individual y social (Ibíd.; 87).

Lo cual, hace un llamado tanto a la labor del padre como a la del docente, ponderando así la importancia de favorecer momentos de reflexión y análisis con el propósito de fomentar el desarrollo de juicios más analíticos.

Así mismo, retomando la concepción constructivista, que compone uno de los pilares sobre los que se fundamenta el currículo oficial en nuestro país, cabe mencionar tres fuentes fundamentales de influencia educativa: la que tiene su origen en los compañeros(as) con sus iguales, la de la institución escolar y la del profesor(a) (Coll, 1997). La primera se refiere a la que ejercen los alumnos entre sí y se lleva a cabo a través de las interacciones entre compañeros(as), su influencia es de gran importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues esta posibilita el contrastar puntos de vista divergentes con relación a un determinado tema o tarea que es abordado de manera conjunta, como en el caso de los dilemas morales. Influencia al alumno(a) a estructurar y dar a entender su propio punto de vista a sus compañeros, propiciando así la expresión oral (Ibídem).

Aunado a lo anterior, interactuar en un grupo de iguales en la realización de una misma tarea, brinda la oportunidad de que los niños(as) soliciten, den y/o reciban

ayuda espontánea ante las problemáticas a las que se enfrentan; permitiendo así que con la ayuda de un alumno mas capaz se potencie la ZDP (Ibídem).

Así mismo, *"posibilita momentos para coordinar e intercambiar roles en el interior del grupo y genera controles y regulación mutua durante la realización de la actividad conjunta"* (Coll, 1997; 19). Lo cual es elemental para el desarrollo del juicio moral.

La segunda en mención; la influencia que ejerce la institución escolar, *"tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar"*. (Ibíd., p. 18) Es decir, toda organización cuenta con normas y leyes que la identifican, mismas que influyen a los sujetos que la integran. Dicho de otra forma, son las *"que proviene de la organización y funcionamiento explícito escolar, de los valores implícitos y explícitos que presiden la actuación de los diferentes colectivos y miembros de la misma, de las actitudes que pone de relieve su comportamiento y de las normas que rigen la vida de la institución"* (Ibídem).

De tal manera que, objetiva o subjetivamente los lineamientos y perfil de la institución educativa afectan a los alumnos(as), maestros y demás personas que forman parte de ella. Por ejemplo, si una escuela prioriza el rendimiento académico, pero descuida lo formativo o viceversa; esto repercute de alguna manera en el interior de cada grupo.

No obstante, en la práctica misma de esos lineamientos establecidos por la institución educativa, existe otro grupo de influencia. *"El clima moral de una institución no será el que decida la titularidad pública o privada, sino el que practiquen cada día y de forma significativa el equipo de profesores y profesoras que regulan la vida pedagógica formal e informal de la institución"* (Martínez, Op. Cit.; 121).

De esto se deriva la tercera fuente de influencia educativa considerada por la concepción constructivista *"tiene su origen en el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con sus alumnos(as)"* (Ibíd.; 18). Misma que por su destacada relevancia en el proyecto de innovación e intervención pedagógica, será tratada de manera independiente en el siguiente apartado.

2.1.5 El rol del maestro(a)

La influencia que el docente ejerce para con su alumnado es tan notable, como importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, se considera que para comprender la incidencia de ésta resulta imprescindible entender que es aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista consiste esencialmente en, *"construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende"* (Coll, 1991; 18), y se encuentra determinado por el estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentra el sujeto; así como, por sus conocimientos y experiencia previas y *"la influencia interintrapersonal de los procesos psicológicos y de representación de cada individuo"* (Coll, 1997; 5).

La enseñanza o influencia educativa, por su parte, se refiere a *"la ayuda pedagógica mediante la cual el profesor ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende"* (Coll, 1991; 20).

Aclarado lo anterior, podría decirse que, la imagen clásica del profesor como trasmisor de conocimientos es sustituida por la imagen de orientador o guía; cuya función consiste en *"engarzar los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados"* (Ibíd.; 17). Dicho de otra manera, el rol del docente consiste en ajustar la ayuda pedagógica para asegurar un enlace adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares, y en este caso particular, el fomento del valor de la responsabilidad (Coll, 1997).

Respecto a la ayuda pedagógica, conviene aclarar que, por una parte, *"es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido"* (Coll, 1991; 20). Pero por otra, *"es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que construya el alumno y los significados que representan y vehicular los contenidos escolares"* (Ibidem).

La influencia del profesor(a) con respecto al aprendizaje del alumno(a) radica en, *"el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, es el fruto de las interrelaciones que se establecen entre lo que aporta el alumno, lo que aporta*

el profesor y las características del contenido" (Coll, 1997; 17), teóricamente llamado triángulo interactivo.

César Coll señala que:

La clave para entender el proceso de construcción del conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje. En el transcurso de estos intercambios se actualizan y eventualmente se modifican tanto los conocimientos de los alumnos, como sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje (Ibíd.; 17)

Así pues, la labor del docente con respecto al fomento de los valores y específicamente el de la responsabilidad, no consiste en verter los saberes socialmente aceptados, sino que durante el triángulo interactivo ejerza su ayuda o *andamiaje* para fomentar la construcción de significados y atribución de sentido de la responsabilidad en el alumno(a). Lo anterior supone *engarzar* las experiencias o conocimientos previos de los niños(as) con relación a la responsabilidad.

Aunado a lo señalado por Silvia Schmelkes (1997), respecto al apoyo educativo explícito que el ser humano requiere para trascender del segundo nivel de desarrollo del juicio moral destaca la importancia del rol del maestro en el fomento de la responsabilidad.

Es importante aclarar que haciendo referencia al fomento de la responsabilidad en los escolares de segundo grado de educación primaria, se ha recurrido al término "fomento" y no al de enseñanza, con el propósito de salvaguardar la idea de que los valores se "enseñan", en el sentido tradicionalista de este concepto, sino que se inculcan a través de las interacciones sociales a las que el sujeto se enfrenta.

Así mismo, es de considerar que la responsabilidad, además de ser asimilada a través de las relaciones sociales informales dentro y fuera del ambiente escolar, puede ser facilitado por situaciones planeadas por el docente. Por lo cual, el ajuste de la ayuda pedagógica puede ser ejercido de diversas formas:

En ocasiones se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, formulando indicaciones y

sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas; en otras aún, permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje (Coll, 1991; 20).

No obstante, salvaguardando la idea de que el constructivismo concierne únicamente a los contenidos académicos, es oportuno mencionar que *"la concepción constructivista no es ajena a una cierta revalorización de los contenidos en la enseñanza; a la inclusión de contenidos procedimentales, actitudinales, de valores y normas, junto a los tradicionales contenidos factuales y conceptuales"*. (Ibid.; 17).

Es conveniente hacer una breve recapitulación de los aspectos que el docente debe considerar para propiciar la apropiación de significado y sentido del valor responsabilidad en los educandos de segundo grado:

- Debe considerar el nivel y estadio de desarrollo cognitivo del niño y tener en cuenta que de ello depende en gran medida la cantidad y calidad de los aprendizajes significativos que el niño puede llevar a cabo.
- Retomar los conocimientos previos pertinentes, los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que inicia su participación en las mismas.
- Establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo (ZDR), y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas (ZDP), ya sea observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o actuando conjuntamente con ellas.
- Debe asegurarse de que el aprendizaje sea significativo, es decir que implique el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos ya existentes en la estructura cognoscitiva del alumno.
- Para que el aprendizaje sea potencialmente significativo, se requiere que el alumno le atribuya sentido y a su vez la atribución de sentido se relaciona con los componentes motivacionales, efectivos y relacionales del acto de aprendizaje.

- La significatividad del aprendizaje escolar está directamente relacionado con su funcionalidad, es decir, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando las circunstancias así lo aconsejen o lo exijan.
- La memorización comprensiva es también un ingrediente esencial en el aprendizaje significativo.
- Dos mecanismos educativos mediante los cuales los profesores consiguen, -cuando lo consiguen- ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos es la de cesión y traspaso progresivo del control y de la responsabilidad y el segundo el de la construcción progresiva de sistemas de significados.
- Tomando como referencia el modelo de equilibración de estructuras cognitivas formulado por Piaget, cabe señalar que la realización de aprendizajes significativos provocan a menudo en los alumnos confusiones, incomprensiones y errores que deben ser interpretados como momentos sumamente importantes, e incluso en ocasiones necesarias, del proceso de aprendizaje y específicamente del desarrollo del juicio moral (Coll, 1997).

Además de esto, otras consideraciones que el profesor(a) debe tomar en cuenta con relación al fomento de la responsabilidad son:

Debido a que el alumno(a) al interaccionar en el grupo está construyendo paralelamente el sentido de responsabilidad y la imagen de sí mismo, es decir, *"aprende a situarse ante el conocimiento escolar, de su capacidad de aprendizaje, de sus recursos y sus limitaciones"* (Ibíd.; 16), es de destacar que el maestro(a) debe evitar tanto que el grupo o él mismo evidencie o estigmatice al niño(a) cuando presente alguna conducta o actitud irresponsable, ya que esto puede desanimarlos o marcarles su autoestima de manera negativa. Por el contrario debe estimularlos a su seguimiento.

En otro sentido, con relación a la vida cotidiana en el aula, es preciso considerar tanto *"las múltiples dimensiones formativas del proceso escolar que se presentan*

tanto en el curriculum académico como todas las relaciones prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maestros” (Rockwell, Op. Cit.; 30). Dicho de otra forma, el docente debe favorecer tanto el desarrollo del juicio moral, como la significación y sentido de la responsabilidad; mediante el beneficio de las situaciones que surjan de manera espontánea durante la vida cotidiana del aula. Para ello es necesario que el profesorado reconozca “con facilidad, con alegría y generosidad que las fuentes del aprendizaje no se derivan sólo de los procesos instructivos y de educación formal, sino también de la educación no formal e informal presentes en las situaciones cotidianas de las que participan los educandos en la escuela y fuera de ella” (Martínez, Op. Cit.; 25).

Implicando así que, *“las relaciones con las familias, la acción tutorial, la atención a las dimensiones afectivas volitivas y de los sentimientos son ejes centrales de su función y trabajo” (Ibídem). Razón por la que la labor docente debe trascender del escenario el aula.*

Otro aspecto a considerar en cuanto a la cotidianidad educativa es, la existencia de problemas relacionados con el currículo académico que vienen a repercutir en el fomento de los valores en el aula, refiriéndose con ello a *“los tiempos reales de enseñanza, las tendencias en la presentación del conocimiento (formalización, dispersión)...” (Rockwell, Op. Cit.; 48), que vienen a distraer y ejercer rigidez en la práctica del docente. A lo cual, es pertinente que el docente no condicione el fomento axiológico de los alumnos(as) por requerimientos formales de contenidos, sino concebirlos a ambos como objetivos de la labor educativa.*

De acuerdo a lo aseverado por Martínez:

Para que la escuela sea catalizadora y proactiva en la construcción de valores, además de abordar otros escenarios en los que la acción pedagógica moral y los modelos que los conforman sean susceptibles de aprendizaje social implícita o explícitamente, es necesaria una transformación educativa a través de renovar la forma de entender y ejercer el profesorado y propiciar condiciones y momentos en la escuela para la construcción de valores morales y eso solamente puede ser posible a partir de la intervención misma del docente. (Martínez, 2000; 19)

Es decir, para fomentar el valor responsabilidad los profesores(as) deben estar consientes que; por un lado, el ejemplo tiene mayor trascendencia que lo que se verbaliza (Solange, 1989), es decir, sus conductas y actitudes representan gran trascendencia para la formación de sus alumnos(as). Y por otro, debe favorecer espacios y momentos de reflexión con respecto a los juicios morales dentro del aula.

En suma, el docente debe tener en cuenta que el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar es sin lugar a dudas, aprender a aprender que, *"equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo de una amplia gama de situaciones y circunstancias* (Coll, 1997; 16). Y en ello debe fijar su intervención.

2.2 Orientación metodológica

El presente proyecto de innovación tiene como propósito la superación del problema docente planteado anteriormente. Mismo que por sus características requiere de una atención cualitativa más que cuantitativa. De ahí que, se abordo desde la perspectiva cualitativa, ya que ésta permite un análisis interpretativo de las situaciones que suceden tomando en consideración la comprensión de los eventos más que la explicación que remite a las causas y efectos. (Pourtois, 1992)

Es importante señalar que, aunque se rescatan aportes de la investigación acción, en cuanto a la detección de la problemática, su reflexión, socialización y reflexión colegiada en la búsqueda de la solución (Habermas, 1974); por el desarrollo de la intervención y los instrumentos utilizados; se aprecia más un enfoque etnográfico. Que de acuerdo a Peter Wood (1993) describe a través de los eventos observados en la comunidad escolar en pleno, la cultura que apremia en el espacio donde se aplicó la innovación pedagógica.

De ahí que, las técnicas ponderadas en el estudio fueron la observación participante, la entrevista y el cuestionario. Realizando un total de 7 observaciones, 14 entrevistas y la aplicación un cuestionario a 29 sujetos.

Durante la observación participante, el docente hacía las veces de observador, interactuando así como miembro del grupo, con el propósito de *"trasladar la práctica cotidiana al terreno del análisis y la discusión, observar los principios informativos, reguladores y valorativos que transmite la práctica educativa [propia]"* (Gerson, 1979; 54).

Para su realización se grabaron magnetofónicamente las interacciones áulicas durante las observaciones previstas, auxiliándose de algunas notas de campo que consistían en anotaciones breves de datos relevantes; posteriormente se procedió a transcribir las grabaciones en un registro de observación e interpretarlas cualitativamente (Ver apéndice No. 4).

De manera conjunta se utilizaron las entrevistas etnográfica, que se refieren a conversaciones establecidas por el docente para con los sujetos entrevistados, con el objeto de recoger información que esclarecieran aspectos relevantes durante la investigación (Wood, 1993). Durante su realización el entrevistador hizo uso de una guía para atender los aspectos previstos, sin que esto obstruyera los principales atributos personales que se requieren en las entrevistas, los cuales *"giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad"* (Ibid.; 61).

Con relación al cuestionario, se refiere a una *"lista de preguntas escritas [con un objetivo predeterminado] que pueden ser respondidas sistemáticamente"* (Tendbrink, 1981; 181). Éste fue utilizado con la finalidad de obtener opiniones y/o conocer actitudes de los encuestados respecto a temas anticipados. (Ver apéndice No. 1)

La investigación e intervención pedagógica ha sido realizada en el colegio particular "Educativo Wesley", turno matutino, nivel primaria, incorporado a la Secretaría de Educación Pública; con clave 25PPR0074B, zona 044, ubicado en calle Almada #31, colonia Centro, Navolato, Sinaloa; cuya población escolar es de 29 alumnas y 24 alumnos.

Los sujetos participantes se componen de 14 educandos de 2º grado grupo "U" durante el ciclo escolar 2002-2003, de los cuales 7 son varones y 7 mujeres, entre los 7 y 8 años de edad. El estatus socioeconómico al que pertenecen es de nivel medio, un 78% de los niños(as) han sido formados dentro de familias integradas tradicionalmente (hijos/as que viven en compañía de mamá y papá), un 42% de

ellos(as) suelen jugar fuera de casa por las tardes o los fines de semana con vecinos, un 92% pasan más de tres horas diarias frente al televisor, y el 35% practica por las tardes alguna actividad recreativa o deportiva incorporada a un club o escuela extracurricular, tal es el caso de danza, karate, inglés y natación.

Los momentos en que se da mayor importancia a la observación es a la hora de anotar, entregar y revisar tareas, solicitar material requerido, realizar ejercicios en clase y desarrollo de dilemas morales.

El desarrollo de esta práctica se circunscribe en el siguiente orden:

Como primer momento se realizó un diagnóstico pedagógico con la finalidad de detectar, elegir, delimitar y plantear un problema que se presenta de manera permanente y significativa en la práctica docente propia. Detectando en un inicio un bajo rendimiento académico en los alumnos; sin embargo, después de examinar y delimitar las causas, se detectó como problemática a abordar el fomento de la responsabilidad en los sujetos participantes.

El segundo momento fue la elaboración de la alternativa de intervención, mediante el diseño de cinco estrategias; así como la revisión de fundamentos teóricos que sustentaran el planteamiento y solución del problema. Es pertinente mencionar que durante el diseño de la alternativa fue preciso concretar las estrategias de intervención pedagógica y anular una prevista inicialmente, ya que esta correspondía a un proyecto de acción docente y podía ser abordada de manera intrínseca con las restantes.

La aplicación y evaluación de las estrategias que componen la alternativa fue el tercer momento, presentándose como variable más relevante los tiempos de aplicación: ésta se prolongaba por sus preparativos, por inasistencia de alumnos(as) o por no prever tiempo suficiente para concluir con su aplicación.

En cuarto momento tuvo lugar la formulación de la propuesta de intervención pedagógica, que corresponde a la estructuración del documento en conjunto, atendiendo los lineamientos preescritos por la normatividad académica de la comisión de titulación; así como los señalamientos y aportaciones del asesor de contenido y de lectores.

Por último, se dio lugar a la formulación de la propuesta en el documento recepcional.

2.3 Reflexión crítica sobre el objeto de estudio

María Teodora Castro Obeso

Mis padres fueron un sólido matrimonio originario de Tamazula Guasave. Gracias a su unión, esfuerzo y organización en el trabajo de agricultura y comercio vivían moderadamente solventes y familiarmente formaban a sus cuatro hijos varones y tres mujeres, entre los 9 y 18 años de edad bajo una educación moralmente conservadora; no obstante, a tres meses de mi nacimiento sufrieron una radical consternación, pues mi padre falleció repentinamente dejando una marcada ausencia en la familia.

Mi madre, ahora se trazaba como única meta sacar adelante sus hijos como hombres y mujeres de bien y ofrecerles una profesión sin escatimar los esfuerzos que esto implicara, por lo cual después de seis meses de mi nacimiento nos trasladamos a la ciudad de Culiacán en busca de mejores escuelas para nuestra preparación.

Fue así como el recuerdo de un padre íntegro, responsable y cariñoso, juntamente con el ejemplo de una madre siempre dispuesta a negarse y entregarse más allá de sus fuerzas trazaron para nosotros sólidos principios morales y un aliciente para exigirnos a nosotros mismos como hijos y estudiantes.

Durante mi infancia me caractericé por ser una niña tranquila, en cierta manera tímida por una severa miopía, habituada a la lectura, acostumbrada a ser algo solitaria en mis juegos puesto que mi hermano anterior era nueve años mayor que yo, así mismo, tenía la responsabilidad de ayudar a mi madre en la venta y entrega de repostería, lo cual me hacía sentir útil y agradecida.

Al iniciar la educación básica cursé el preescolar en el Jardín de Niños Federico Fröbel y la primaria en el Colegio Montferrat, una institución para niñas de corte católico y tradicionalista, de clase socioeconómica predominantemente media alta, la

cual me brindó una formación donde los hábitos de orden, disciplina, responsabilidad y urbanidad eran apremiados; aunque no necesariamente comprendidos sino solamente designados como buenos y deseables.

El trato de las religiosas y maestras hacia las alumnas era amable mas en su mayoría no muy empático, inclinándose preferentemente por las alumnas que destacaban en sus calificaciones o por quienes eran hijas de madres de familia que continuamente visitaban el aula.

El sacrificio que implicaban las colegiaturas a mi madre, el ideal de mi padre y el ejemplo de mis dos últimos hermanos como excelentes estudiantes fueron marcando notablemente mi interés por dedicarme con mayor ahinco al cumplimiento y esmero en mis responsabilidades escolares.

Al concluir la primaria, las ideas de no ver tan cansada a mi madre y relacionarme con niños y niñas de mi clase social cobraron vida y a mi petición ingrese a la Escuela Secundaria Federal No. 5, lo cual cambiaba drásticamente el ambiente escolar que hasta entonces había vivido.

El cambio de ambientes escolares me significó en gran manera las diferentes maneras de relacionarse, expresarse y ejercer sus quehaceres académicos tanto entre alumnos(as) como entre docentes. Me parecía de admirar el bajo rendimiento escolar y alto índice de reprobación de varios de mis compañeros por no cumplir con sus deberes de manera regular y adecuada; en cambio ganaban mi admiración los alumnos(as) que eran responsables, constantes, esforzados y competentes.

Durante mis estudios en la Preparatoria Emiliano Zapata pude percatarme que lejos de la concepción que originalmente tenía del profesorado, de una ética imitable y responsable, algunos de mis maestros llegaban con aliento alcohólico, no revisaban trabajos, los extraviaban o calificaban arbitrariamente, eran faltistas, impuntuales y/o daban clases mediocres; fomentando que los mismos alumnos(as) no tomaran en serio su compromiso escolar, evidenciándose la inconstante entrega de tareas y supuestas evaluaciones permeadas de "acordeones", copiado de respuestas y compra clandestina de exámenes resueltos.

Al trasladarme a la ciudad Monterrey para cursar la Licenciatura de Administración de Empresas Turísticas me permitió apreciar otro tipo de cultura entre

mis compañeros de escuela, pues la institución donde estudiaba demandaba mayores responsabilidades, tales como un mínimo aprobatorio de siete y ciertos lineamientos para la entrega de cargas académicas; así mismo, se ofrecían momentos y espacios que permitían desarrollar aprendizajes y habilidades más significativas, tales como muestras gastronómicas, simposios, exposiciones de clases, escenificaciones, prácticas, investigaciones, consultas bibliográficas, entre otros; al mismo tiempo apreciaba mayor esmero y dedicación en un grupo significativo de compañeros en la preparación de eventos, entrega y calidad de trabajos y evaluaciones.

Después de conocer en la misma ciudad a un limitado grupo de profesionistas, amas de casa y estudiantes con intereses altruistas que con seriedad, compromiso social y profesionalismo ayudaban a gente monetaria y moralmente necesitada, instituían Casas Hogar, impartían educación básica a grupos indígenas y atendían enfermos, me motivó a que en mi regreso a Culiacán me sintiera responsable de apoyar académicamente a un grupo de personas humildes que tuve oportunidad de conocer en un poblado del municipio de Guasave.

Inicialmente, mis visitas durante los fines de semana se enfocaban a regularizar a niños con bajo rendimiento escolar, pero después pude percatarme que además de la limitante del tiempo, la escasa preparación primaria en sus padres repercutía en su aprendizaje, así que consideré oportuno sensibilizar a los padres ante su responsabilidad en la superación de sus hijos y motivarlos a renovar sus estudios para que pudieran apoyarlos.

Después de investigar y documentarme inicié las asesorías para adultos con el apoyo de INEA en Bamoa Pueblo, Guasave; sin embargo, todo esto aunado a la concienciación de la futura preparación académica de mi propia hija me llevó a delegar el grupo a otra asesora e iniciar mi preparación docente en la UPN.

Es pertinente señalar que tanto mi trayectoria estudiantil en la UPN como el ejercicio personal docente durante las asesorías en INEA y el Colegio "Educativo Wesley" me han permitido estimar tanto en las interacciones con docentes como con alumnos que también en éste ámbito destacan más quienes además de poseer

conocimientos y habilidades, son esforzados, esmerados y cumplidos; facilitando tanto sus labores como la formación de un carácter responsable.

Por consecuencia, el impacto que ha tenido la importancia del fomento de la responsabilidad en mi formación personal y docente, aunado a la repercusión que ésta tiene en el rendimiento escolar de los alumnos(as) a mi cargo ha marcado pauta para abordarlo como problema de efecto en mi labor docente.

CAPÍTULO III

ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA

3.1 Responsable por el aprendizaje y el crecimiento moral

En espera de lograr el mayor acercamiento a los objetivos trazados y en busca de las respuestas más factibles de la problemática, se ha implementado la alternativa: "Responsable por el aprendizaje y el crecimiento moral", conformada por cinco estrategias: La responsabilidad representada en murales, El orden y la limpieza son mis aliados, Formando hijos responsables, El semáforo de la tarea y Busquemos al responsable.

Éstas han sido dirigidas a los alumnos de segundo grado de educación primaria en el colegio Educativo Wesley ciclo escolar 2002-2003, así como a los padres y madres de familia implicados.

Las estrategias se realizan dentro del contexto escolar, en momentos tales como Escuelas para Padres, actividades áulicas y de esparcimiento; aplicadas mediante dilemas morales y dinámicas de grupo en su mayoría.

Las estrategias de intervención pedagógica han sido diseñadas en éste orden, ya que al iniciar con "La responsabilidad representada en murales", se espera partir de los conocimientos previos de los niños(as), con el propósito de favorecer aprendizajes significativos y generar el interés y la expectativa de los alumnos(as) con respecto a la responsabilidad.

"El orden y la limpieza son mis aliados" ha sido ubicada en segundo orden de temporalidad, puesto que se espera que la formación de hábitos de limpieza y orden en sus útiles escolares, sirvan como base para lograr los objetivos de la cuarta estrategia.

Por otra parte, en el entendido de la gran influencia que el ámbito familiar tiene en los educandos y la importancia de integrar a los padres y madres de familia al colectivo escolar, se considera oportuno aplicar la estrategia: "Formando hijos responsables". Se ha ubicado en tercer lugar de aplicación, con el propósito de comunicar a los padres y madres de familia los resultados del diagnóstico pedagógico previamente realizado, así como los resultados de las primeras dos estrategias citadas, en espera de favorecer en ellos la compenetración de los objetivos trazados en la alternativa, así como, proporcionarles material instructivo

que sirva de apoyo en el seguimiento de la inculcación de la responsabilidad en casa.

Con la aplicación de "El semáforo de la tarea" se pretende motivar a los alumnos(as) al cumplimiento racional y voluntario de tareas, favoreciendo así a la práctica y reafirmación de contenidos vistos en clase y por consecuencia mejorar el rendimiento escolar. Así mismo se considera que al mejorar el cumplimiento de tareas servirá como muestra a los niños(as) que el ser responsable es posible y benéfico para ellos.

Por último, Busquemos al responsable, espera ofrecer juicios sobre situaciones hipotéticas y reales dadas en la cotidianidad del aula, con el propósito de generar conflicto cognitivo en los educandos, favoreciendo el desarrollo del juicio moral. Propiciando así, la reflexión y pensamiento crítico de actitudes y comportamientos que favorezcan la interiorización del sentido de responsabilidad.

Cabe señalar que la alternativa pretende la implementación de metodologías didácticas que impacten directamente en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases y el desarrollo del juicio moral; es decir, se pretende que mediante la aplicación de las estrategias se favorezca el aprovechamiento escolar de los alumnos(as) participantes, así como aprovechar o propiciar experiencias de interacción que motiven a los educandos a llegar a estructuras de juicio moral más avanzadas.

3.2 Presentación de las estrategias

En el presente apartado se desarrolla la estructura de cada una de las cinco estrategias que componen la alternativa: "Responsable por el aprendizaje y el crecimiento moral".

Dichas estrategias constan de los siguientes elementos: nombre o título de la estrategia, objetivo(s) que se pretende alcanzar, argumentación, tiempo estimado para su aplicación; recursos didácticos, materiales y humanos requeridos,

procedimiento de las actividades a realizar y especificación de los instrumentos y/o técnicas de evaluación.

3.2.1 La responsabilidad representada en murales

Objetivo

- Rescatar la concepción de responsabilidad previamente ~~aprehendida por el~~ educando.

Argumentación

La puesta en práctica de ésta estrategia, permite al docente captar los conocimientos previos que el alumno(a) tiene del concepto de responsabilidad; con el propósito de retomarlos como punto de partida para el fomento de dicho valor. Ya que, según César Coll Salvador (1991), la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo cognoscitivo del alumno está condicionada tanto por los conocimientos previos pertinentes, como por los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que el alumno(a) inicia su participación en las mismas.

Tiempo estimado

90 minutos

Recursos

Didácticos: Caja de cartón que simula un cofre, tira de papel con la palabra "Responsabilidad" resaltada con diamantina dorada, tela peyón blanca, cinta adhesiva, crayones de cebo de diferentes colores y delantales.

Materiales: Sillitas, grabadora y cassetes para grabación.

Humanos: Alumnos, auxiliar y maestra titular de segundo grado.

Procedimiento

Inicio de la sesión

- Introducir el diálogo mediante el relato de un supuesto acontecimiento: a manera de juego fantasioso la maestra comenta que tuvo un sueño donde se encontraba un cofrecito muy bonito y especial, pues contenía un valioso tesoro.
- Con la intención de despertar el entusiasmo de los niños, sentarlos en semicírculo y entonar una pequeña canción alusiva al tema: "El cofre del saber" (Ver anexo No. 1).
- Presentar el cofre a los niños(as) pero sin permitir que lo toquen o abran.
- Propiciar la predicción de su contenido por parte de los alumnos(as) anticipando de manera esporádica que aunque su contenido es sumamente valioso no se trata de joyas, dinero, ni ningún otro objeto material.
- Dejar entrever que se trata de una palabra especial pero que no puede decir cual es.
- Cuando estén más interesados por conocer su contenido y tratando de motivar una mayor expectación y curiosidad, retirar el cofre indicando que por ser de alto valor será llevado a la dirección bajo la tutela de la directora.

Segundo momento de la sesión

- Continuar las labores asignadas para ese día sin mencionar nuevamente el cofre, pero tratando de indicar ocasionalmente que irá a verificar la seguridad de su contenido.
- Al concluir el recreo y después de entrar al aula despertar nuevamente el interés por el cofre y traerlo de nuevo al salón de clases.

Cierre de la sesión

- Traer nuevamente el cofre al aula y propiciar la predicción de la palabra contenida en el cofre y explicar que es una palabra muy importante en el tesoro del saber.
- Invitar a los niños a cerrar sus ojos y sacar la palabra misteriosa para después ser vista por los niños.
- Dar lectura a la palabra "Responsabilidad"

- Preguntar quién sabe su significado y por qué será tan valiosa.
- Permitir que los niños(as) expliquen de manera oral sus conocimientos y experiencias previas relativas a la palabra descubierta.
- Invitar a los niños(as) a elaborar un mural con dibujos que ejemplifiquen responsabilidad.
- Motivar a que se expliquen unos a otros el significado de sus dibujos.

Evaluación

Elaboración de un mural artístico y exposición del significado del dibujo por parte de los alumnos(as) mediante la observación participante.

3.2.2 El orden y la limpieza son mis aliados

Objetivos

- Motivar a los alumnos(as) a estimar como deseable y necesario el orden y la limpieza en los trabajos escolares a favor del rendimiento escolar.
- Proponer en consenso del grupo hábitos de aseo y orden que faciliten el rendimiento escolar y estimular a su cumplimiento.

Argumentación

La presente estrategia produce un impacto en el educando, respecto al aseo del aula y materiales, mediante una imitación exagerada de conductas negativas de higiene observadas en la cotidianidad del aula. Esto con la finalidad de producir situaciones y circunstancias que los lleven a estimar indeseable el desaseo de manera significativa e internalizar la funcionalidad de la responsabilidad en la formación de hábitos de orden e higiene.

Cabe señalar que, para este caso, orden e higiene se refieren a depositar la basura en su lugar, mantener en orden los materiales de trabajo y útiles escolares, realizar ejercicios limpios y presentables y motivar a otros a hacer lo mismo.

Tiempo estimado

120 minutos.

Recursos

Didácticos: Basura, cesto, sacapuntas, lápices de colores, plumón para pintarrón, cuaderno, palomitas de maíz y cartulinas.

Materiales: Escoba, recogedor, trapeador, sacudidor grabadora y cassette de audio.

Humanos: Alumnos(as) de segundo grado, maestra tutora.

Procedimiento

Un día anterior a la aplicación de la estrategia y en ausencia de los niños(as):

- ✦ No asear el salón de clases.
- ✦ Recolectar y esparcir por el salón la basura del cesto.
- ✦ Cambiar de lugar algunos cuadernos y libretas de los niños y niñas.
- ✦ Desalinear pronunciadamente las sillas y mesas de trabajo.
- ✦ Informar los planes para esta estrategia a la directora, a la conserje y al resto del personal con el propósito de que no les parezca extraño y colaboren en caso de ser necesario.

Para la ejecución de la estrategia el docente debe:

- ✦ Mantener la puerta cerrada hasta el toque de entrada.
- ✦ Entrar al aula sin expresar por parte del docente ninguna expresión de censura, pero si de sorpresa.
- ✦ Indicar que no se recoja ni ordene nada para evitar perdida de tiempo en ello.
- ✦ Iniciar la clase, de manera regular.
- ✦ Esporádicamente y con la mayor naturalidad, el profesor saca punta a los lápices de colores tirando descuidadamente los residuos de madera, "borrar" los errores escritos con lápiz en los ejercicios de los niños tallando con el dedo.

- Dejar el plumón, borrador del pintarrón, pluma, bicolor o cualquier otro objeto de la profesora descuidadamente para luego interrumpir la clase solicitando ayuda en la búsqueda. (Repetir la acción pero evitando sospechas)
- No levantar u ordenar los objetos caídos o desordenados, ni indicar que los alumnos lo hagan, marcando como innecesario y fastidioso "perder tiempo" en recoger o buscar los objetos requeridos.
- Después del recreo. Iniciar la clase y en la primera oportunidad disculparse y sacar una bolsa de palomitas e iniciar a comerlas sin lavarse las manos y tirar descuidadamente el alimento en el piso o trabajos propios y de los alumnos(as).
- Ocasionalmente chuparse los dedos o limpiarse con el uniforme.
- Revisar los ejercicios sin preocuparse por no ensuciar de aceite o palomitas los trabajos propios o ajenos.
- Evadir los comentarios de desaprobación y continuar con la actitud de desaseo argumentando fastidio y fracaso en el cuidado del aseo y anunciando la evasiva futura al respecto.
- Cuestionar el por qué de sus juicios y censuras, exigiendo argumentos claros y de peso.

Debate entre maestro(a)-alumnos:

- Confrontar a los alumnos(as) en cuanto a actitudes de descuido, desorden y desaseo en materiales y aula en situaciones anteriores.
- Cuestionar a los alumnos(as) respecto a las consecuencias de practicar tales procedimientos.
- Llegar a acuerdos mediante el diálogo y votación, anotar reglas de prevención y solución, designar supervisores, premios y sanciones.
- Anotar acuerdos y normas en cartulina y pegarlos en el salón.
- Destacar la importancia del trabajo en equipo para lograr el orden y aseo del salón y el peso del compromiso que están tomando.
- Limpiar y ordenar el aula.

Evaluación

Entrevista etnográfica a padres de familia, observación participante, haciendo uso de la grabación en audio, análisis de información y notas de campo.

3.2.3 Formando hijos responsables.

Objetivos

- ✦ Sensibilizar al padre de familia ante la importancia de la formación de un carácter responsable en sus hijos como base de una educación académica, concienciándolos respecto a su responsabilidad primera en la educación de sus hijos.
- ✦ Aportar recursos instructivos para la formación de un carácter responsable en sus hijos(as) y exhortar a su consideración y seguimiento en el ámbito familiar

Argumentación

Con la realización de la presente estrategia se pretende comunicar a los padres de familia la irresponsabilidad observada en los educandos en cuanto a la entrega y calidad de tareas, así como las consecuencias en su autoestima, avance académico y formativo; aprovechando la escuela para padres como medio para tal propósito.

Se espera que a través de la socialización de observaciones en la escuela y la expresión voluntaria de situaciones similares en casa, se logre sensibilizar a los padres de familia de la preeminencia de la educación familiar como base para la formación de un carácter responsable y académicamente más productivo en nuestros educandos, que estimen sus limitaciones y fortalezas y que se despierte un interés en participar en la formación de hábitos de higiene y cumplimiento de tareas en sus hijos.

Por otra parte, se ofrecerá a los padres de familia el artículo: "Formando hijos responsables" (Ver anexo No.2), conformado por consejos extraídos de "Los libros de mamá y papá" *La escuela y la familia* de la Secretaría de Educación Pública y Cultura como recurso para la formación de un carácter responsable en sus hijos.

Tiempo estimado

90 minutos

Recursos

Didácticos: Retroproyector, pantalla, acetatos, copias del artículo "Formando hijos responsables".

Materiales: Sillas, pintarrón, plumón, manteles, agua, bocadillos, café, vasos, cucharas, jarras, servilletas, micrófono, sistema de sonido.

Humanos: Personal docente y directivo y padres de familia.

Procedimiento

- Con la finalidad de "romper el hielo" entre los asistentes, desarrollar la dinámica "El mar". (Ver anexo No. 3)
- Para formar equipos emprender la dinámica "El barco se hunde"(Ver anexo No. 4).
- Entregar cuestionario para ser resuelto por los padres de familia, mismo que servirá de base para la aplicación de la siguiente estrategia (Ver apéndice No. 2).
- Formar equipos de cinco y comentar entre ellos las actitudes que manifiestan sus hijos al cumplir con las tareas escolares en casa y conformar un *sketch* donde representen la actitud más repetida en los niños(as).
- Representar el sociodramas de cada equipo.
- Comentar la similitud, constancia y veracidad de las actitudes representadas, dando lugar a que compartan sus inquietudes.
- La profesora de segundo grado ha de comentar las actitudes manifiestas en los educandos, en cuanto la irresponsabilidad observada en la entrega y calidad de trabajos, así como sus consecuencias.

- Destacar lo importante y deseable de la formación de un carácter responsable en los escolares.
- Analizar fortalezas y limitaciones dando lugar a la participación de los padres de familia (Sean propias o en cuanto a la institución).
- Dar lectura al texto "La diferencia" para reflexionar que vale la pena y que es posible fomentar la responsabilidad en sus hijos(as) (Ver anexo No. 5).
- Receso de 15 minutos.
- Proponer las recomendaciones del artículo: "Formando hijos(as) responsables": leer y comentar cada sugerencia del artículo.
- Comentar dudas y/o cerrar la sesión citando una frase corta que describa los compromisos necesarios para la formación de un carácter responsable en sus hijos(as).

Evaluación

Observación participante.

3.2.4 Semáforo de la tarea

Objetivo

- Motivar el cumplimiento de tareas de calidad y buena actitud ante el estudio en los alumnos(as).

Argumentación

Mediante la aplicación de ésta estrategia se estimula el cumplimiento de cargas académicas, materiales (recortable, de reuso o didáctico como mapas, biografías, entre otros previamente solicitados) y útiles escolares (lápiz, borrador, sacapuntas, tijeras, pegamento, colores, libretas, libros de texto y de apoyo).

Así mismo, se espera que los educandos se motiven y se esmeren en mejorar la calidad de sus tareas, refiriéndonos con calidad a tareas completas, limpias,

margen señalado con plumón, título subrayado, ortografía revisada por sus padres, buena letra y dibujos coloreados.

Tiempo estimado

La presente estrategia se divide en dos sesiones:

- 1) Sesión introductoria de aproximadamente 60 minutos para socializar entre los niños su desarrollo, intencionalidad y prevención de limitantes en lo sucesivo.
- 2) Sesiones de continuidad de lunes a viernes durante dos meses, con duración de 30 minutos al inicio de la clase para revisar la tarea asignada y colocar los símbolos gestuales obtenidos. 30 minutos antes de finalizar la jornada de cada día para copiar y revisar anotaciones de tareas y guardar los materiales requeridos.

Recursos

Didácticos: Plumones, pintarrón, libreta de tareas, caritas gestuales de color verde, amarillo y rojo, "semáforo" y cartulina.

Procedimiento

Sesión introductoria

- ✦ La estrategia se inicia preguntando a los niños(as) cuáles son los reglamentos que deben respetar las personas al conducir un auto, permitiendo que expresen libremente sus conocimientos y experiencias previas.
- ✦ Cuestionar si conocen para qué es útil un semáforo y que significa cada cambio de luz que presenta.
- ✦ Pegar la representación gráfica de un semáforo, previamente elaborada por la profesora.
- ✦ Invitarlos a participar en la canción infantil "La calle donde vivo yo" motivando la participación con mímica (Ver anexo No. 6).

- ✦ Motivarlos a realizar la representación lúdica del semáforo. Esta consiste en imaginar que cada uno va conduciendo su propio carro y que los pasillos y espacios libres del salón de clases son calles por las que deben circular. Al tiempo en que la profesora indica continua y verbalmente los cambios de color del semáforo deben avanzar de acuerdo a su significado (rojo alto, ámbar precaución y verde avanzar).
- ✦ Una vez concluido el juego, explicar a los niños la alegoría "semáforo de la tarea". Detallándoles que así como es necesario y conveniente para todos los ciudadanos el que existan y se respeten las reglas de educación vial, así también, las reglas del cumplimiento de tareas son necesarias y benéficas.
- ✦ Preguntarles por qué creen que se estima valioso y necesario la elaboración y el cumplimiento de tareas extractase.
- ✦ Propiciar la participación para la elaboración de un reglamento para la entrega de tareas.
- ✦ Invitarlos a utilizar el dibujo del semáforo cada día de clases con la finalidad de informarles el avance académico que cada uno tenga diariamente y preguntarles si están de acuerdo.
- ✦ Explicar el procedimiento que se seguirá en la estrategia: revisión diaria de tarea y registro en una tabla con el nombre de los niños(as) y un casillero para cada día respectivamente e ilustrada con un semáforo donde se indica el significado de cada color: verde = Cumplió con calidad, ámbar = cumplió pero necesita esforzarse en la calidad y rojo = no cumplió.
- ✦ Notificarles que su licencia será la libreta de tareas, donde se indicará con plumón del color que corresponda a su cumplimiento, la cual se envía diariamente al padre de familia.
- ✦ Se hace saber que la consecuencia de quienes llenen su registro durante la semana con los símbolos gestuales de color verde (tarea de calidad) no llevarán tarea el día viernes y que quien persevere durante todo el mes se le otorgará mención honorífica (pasar al frente durante el homenaje).
- ✦ La sanción por lo contrario será no contar con éste estímulo.

- Prever con el grupo situaciones que puedan generar incumplimiento de tareas.

Sesiones subsecuentes

- Revisar diariamente la tarea bajo éste parámetro pero cuidando de estimular a los que no lo logren del todo, con frases tales como: "verdad que te vas a esforzar la siguiente vez", "tú puedes" "por un pelito de rana clava lo lograbas", entre otras que resultan graciosas y de motivación al niño(a).
- Pasar al frente a los alumnos(as) que perseveraron y a quienes se esforzaron en lograrlo durante el mes.

Evaluación

Entrevista etnográfica, observación participante y diario de campo.

3.2.5 Busquemos al responsable

Objetivo

- Presentar dilemas morales a los niños(as) con el objeto de generar estructuras de razonamiento más lógicas, estimar actitudes similares a las propias y valorar consecuencias del cumplimiento o incumplimiento de sus deberes.

Argumentación

La estrategia antes referida, brinda momentos para exponer inquietudes, confrontar opiniones y llegar a acuerdos mediante el análisis de hechos ficticios; esto con el objeto de propiciar en los niños(as) juicios de valor más adecuados respecto al valor de la responsabilidad, en espera de que posteriormente influyan en su toma de decisiones.

Tiempo estimado

90 minutos.

Recursos

Didácticos: Vestuario de los cochinitos y el lobo, cartulinas, marcadores, birrete.

Materiales: Auditorio, telón, escenografía, grabación del diálogo, sonido, cámara fotográfica y de video, grabadora y cassette de audio y video.

Humanos: Profesoras de primero, segundo, tercero y sexto grados, maestro de inglés y computación, directora del plantel, encargado de sonido y una madre de familia para la grabación.

Procedimiento

- Bienvenida a los alumnos(as).
- Dilema moral mediante la escenificación teatral por parte de los maestros(as) y directora.
- Cuestionar a los alumnos acerca de quién consideran culpable de que las casitas se hubieran derribado: El lobo o Perezoso y Comelón.
- En caso de que el dilema haya sido presentado a todos los alumnos de la escuela, entonces se dividen en este momento en grupos.
- De acuerdo a las opiniones de los alumnos se divide el grupo en dos: Los que defienden que el lobo es culpable por tumbar las casas y los que acusan a los cochinitos por no construirlas bien. En caso de que todo el grupo tenga una misma tendencia, entonces el docente deberá hacer las veces del lado opositor.
- Se presenta la maestro(a) como juez y se coloca el birrete. (No sin antes tener en cuenta que su desempeño será más de monitora del debate)
- Se fijan las reglas del juicio (Orientándolos a respetar los turnos de participación, que argumenten para defender o culpar a los acusados y que la autoridad máxima es el juez.).
- Inicia el juicio.
- A continuación se enuncian algunas de las preguntas que se pueden lanzar de manera ocasional para dar sentido al debate:

Para problematizarlos respecto a las acusaciones al lobo

- ¿De qué se culpa al lobo?
- ¿Se los quería comer por malo o porque tenía hambre?
- ¿Son culpables los lobos cuando matan para comer?
- ¿Qué les pasaría si no comieran?
- ¿De dónde sacamos la carne que comemos nosotros?
- ¿Somos malos por comerlos?
- ¿Entonces era culpable el lobo?

Problematizarlos respecto a la culpa de los cerditos

- ¿Fueron víctimas o culpables?
 - ¿Todos fueron víctimas? ó ¿Todos fueron culpables?
 - ¿Por qué diligente no?
 - Entonces, ¿Quién fue el culpable?
 - ¿De qué tienen culpa?
- Se designa la condena (Procurando que sea la decisión general del grupo).
 - Al cerrar el juicio se resumen los cargos y condena de cada personaje.
 - Favorecer la expresión de opiniones e intercambio de las mismas respecto a lo que debía haber hecho cada personaje, encausándolos a estructuras de razonamiento más adecuadas.
 - Se organizan equipos de cuatro niños cada uno e invitarlos a representar libremente diferentes finales del cuento. Cada integrante deberá escoger un personaje.

Evaluación

Observación participante, haciendo uso de la grabación en audio, análisis de información y notas de campo.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN
DE LAS ESTRATEGIAS

4.1 Evaluación de la aplicación de las estrategias

En este apartado se exponen los resultados obtenidos de la aplicación las estrategias; la evaluación se presenta de manera individual, manifestando: la medida en que se lograron los objetivos trazados, algún cambio o ajuste que se haya dado con respecto a los tiempos estimados para la aplicación y los recursos previstos. Así mismo, se enuncia una breve narrativa de los sucesos más relevantes durante el desarrollo de la aplicación y descripción de situaciones o actitudes de los sujetos participantes que puedan clarificar los resultados obtenidos.

4.1.1 La responsabilidad representada en murales

Fecha de aplicación: 04/09/02

Alumnos asistentes: 6 alumnos y 7 alumnas.

Durante la sesión inicial de esta estrategia los alumnos(as) participaron con entusiasmo en el canto "El cofre del saber" y se mostraron muy interesados y expectantes por el cofre, mayormente cuando se prolongó el descubrimiento de su contenido.

Al adivinar su contenido, mencionaban cosas fantásticas o de valor material como: joyas, dinero, vasijas de oro, el mapa de un tesoro, libros valiosos, un genio y polvos mágicos. Al entonar por segunda ocasión la canción, lo relacionaron con objetos o habilidades concernientes al ámbito escolar como: libros, inteligencia, sabiduría, entre otras; pero nunca mencionaron responsabilidad propiamente dicho.

Sin descubrir el valioso tesoro continuaron con las clases regulares, su expectación e interés creció y frecuentemente hacían mención de ello o cuando tenían oportunidad se asomaban por el cristal de la dirección con la intención de ver el cofre.

En la sesión final, los educandos ya estaban concientes de que el cofre no contenía algo tangible, sino una palabra; pero se mostraban muy interesados en conocer de cual se trataba.

En general todos los alumnos(as) se mostraron muy dispuestos y motivados, aunque algunos participaron con mayor ánimo y soltura tanto en las actividades lúdicas como al compartir sus opiniones. Algunos niños(as) mostraron tanto entusiasmo que, expresaron lamentable la ausencia de uno de sus compañeros y al día siguiente lo mantuvieron al tanto de lo ocurrido.

En cuanto al objetivo estipulado: rescatar la concepción de responsabilidad previamente aprehendida por los educandos, se estima que fue alcanzado en importante medida. Puesto que, a través del diálogo argumentativo y la representación gráfica, se logró evidenciar los diferentes significados propios y preconconvencionales que los niños(as) daban al concepto de responsabilidad (Ver apéndice No. 3).

En ningún caso los escolares definieron el concepto de responsabilidad en sí mismo, sino que ejemplificaron vivencias o conocimientos previos, del ámbito escolar y familiar que reflejaban conductas relacionadas con la responsabilidad; marcando notable ahínco en su sentido negativo. El siguiente fragmento de registro da evidencia de lo anterior:

- | | |
|--------|--|
| Aa. 7 | - Responsabilidad es como cuando por ejemplo un niño, le encargan la tarea y se va a su casa ¿no?, y luego se le olvida en la mesa de su casa por eso no es responsable. |
| Ma. | - Muy bien, ¿quién más me quiere explicar lo que significa responsabilidad?... a ver tu Ubaldo. |
| Ao. 10 | - Es como cuando voy en la calle y me como unas papitas... así con chamoy y de repente tiro la basura en la calle eso es no ser responsable. |
| Ma. | - ¿Por qué crees que sea no ser responsable? |
| Ao. 10 | - Ah pues porque se contamina y luego se ve todo feo, así... sucio. |
- (04/09/02, 42-51)

Lo anterior distingue que aunque los escolares no han sistematizado el concepto de responsabilidad, reconocen el sentido que ésta tiene en situaciones de la vida cotidiana. Denotando cualidades responsables a los sujetos que: cumplen con cargas académicas, obedecen a sus madres, ordenan sus juguetes, atienden a sus

mascotas, no tiran basura en las calles, ni dañan a las plantas o a los animales; y por consecuencia, quien no cumple con ello es irresponsable.

Es importante destacar que partir de los conocimientos previos de los educandos, escuchar las opiniones y ejemplos entre iguales y la intervención de la maestra como guía, mediante cuestionamientos que llevaran a los alumnos(as) a reflexionar situaciones y compartir ideas propias fue de gran utilidad, ya que les permitió partir de su realidad inmediata, despertar su interés, enriquecer sus puntos de vista e intensificar la reflexión en el tema. Por lo tanto, es preciso señalar que partir de vivencias y conocimientos previos resultó de mayor beneficio a los procesos de enseñanza y aprendizaje que darle el concepto ya estructurado por la docente.

Con relación al tiempo estimado para la aplicación de la estrategia fue insuficiente, por cuanto la discusión verbal y la realización del mural requirieron mayor tiempo, prolongándose aproximadamente una hora más de la prevista.

En cuanto a las variables de los recursos materiales y humanos, 9 niños no llevaron delantales o camisetas para proteger su uniforme, aunque sin presentar mayor inconveniente debido a que ninguno resultó afectado. La maestra auxiliar fue asignada a otra comisión por la directora durante ese día, por lo que no pudo apoyar en la organización, ayudar a tomar las fotos y filmar un video; no obstante, el maestro de inglés cumplió con éstas dos últimas funciones.

4.1.2 El orden y la limpieza son mis aliados

Fecha de aplicación: 10/09/02

Alumnos asistentes: 7 alumnos y 7 alumnas.

La aplicación de la presente estrategia fue de sumo impacto para los alumnos(as), ya que fue totalmente fuera de lo común en su vida escolar (Ver apéndice No. 4).

El encontrar el salón de clases en completo desorden y no percibir la actitud que esperaban de la maestra les fue de gran consternación. En un principio intentaron hacer el aseo y buscar culpables del incidente con el objeto de evadir culpas y

sanciones, después tomaron el comportamiento negativo de la maestra a juego y posteriormente la señalaron. Al sentirse evidenciados ante conductas similares, se justificaban por el hecho de ser niños, pero desaprobaban a la maestra por ser una adulta.

Una vez que acordaron crear un reglamento que diera respuesta al problema, fue notorio que retomaron indicaciones o actividades anteriores, pero ahora no tomándolo como una imposición de la autoridad sino como un acuerdo útil para mejorar la imagen de su salón.

Entre los acuerdos tomados destacan: organizar y asignar supervisores para cada área del salón, realizar y colocar carteles con indicaciones, forrar y decorar latas para usarlas como "portasacapuntas", ponerle una seña o nombre a cada color, lápiz y material escolar en general, se anotaron las reglas acordadas en la libreta de conocimiento del medio y la firmaron como evidencia de compromiso y al día siguiente se plasmaron en una cartulina para que permaneciera visible.

Se considera que los objetivos planteados: motivar a los alumnos(as) a estimar como deseable y necesario el orden y la limpieza en los trabajos escolares a favor del rendimiento escolar, proponer en consenso hábitos de aseo y orden y estimular a su cumplimiento. Fueron alcanzados medianamente.

Se señala lo anterior debido a que, aunque si se logró propiciar un medio adecuado donde los alumnos apreciaran las desventajas del desorden y el desaseo y lo estimaran como reprochable, sólo en un caso se vinculó con el rendimiento escolar, y esto sólo con relación a la pérdida del tiempo productivo.

El resto de los niños(as) apreciaban loable el orden y la limpieza por cuestión de estética, organización, higiene, evasividad de sanciones o simplemente porque creían que era lo correcto.

Así mismo, se motivaron en mejorar sus hábitos; surgiendo incluso de ellos(as) mismos argumentos que avalaban la utilidad de ser ordenados y limpios. Durante tres semanas se esforzaron en el cumplimiento de las reglas y se estimulaban unos a otros a mejorar y podría decirse que cuidaban la imagen del salón de manera cooperativa. Sin embargo, al término de éste tiempo la mayoría mostraron descuidos del mismo tipo que antes de la aplicación de la estrategia, por

lo que, aún no se ha logrado el hábito de orden en sus útiles escolares y aseo en el aula y materiales de trabajo.

Por tanto, se observó que aunque se sembró de manera inicial el aprecio por dichas cualidades; no basta con la motivación para formar el hábito, sino además de ello reincidir en las instrucción y práctica del orden y la limpieza en el aula, aunado al apoyo y reafirmación en casa.

Por otra parte, con relación al tiempo planeado para la aplicación de la estrategia fue relativamente erróneo ya que se alternó con las clases para disimular lo más posible.

En caso de implementar la presente estrategia se recomienda que los niños(as) analicen la problemática y sean partícipes del establecimiento de objetivos y reglas, con la finalidad de estimular al interés y cumplimiento de las mismas; así mismo, para formar los hábitos de orden y aseo se aconseja insistir en su observancia, que las reglas sean comprensibles y útiles, practicar constantemente su cumplimiento, valorar y exaltar cualquier esfuerzo que demuestren en ello y formar un vínculo de cooperación con el padre de familia.

4.1.3 Formando hijos responsables

Fecha de aplicación: 11/10/02

Alumnos asistentes: 24 madres de familia y 5 padres.

Para la aplicación de esta estrategia, las dinámicas fueron útiles para crear cierto ambiente de relajamiento y confianza; así mismo, comentar entre ellos las actitudes que sus hijos(as) manifestaban al realizar las tareas escolares en casa, permitió que se identificaran y que comentaran inquietudes relacionadas con ello.

Las escenificaciones presentadas por los cinco equipos de padres y madres de familia se inclinaron hacia lo negativo reflejando que, las actitudes que sus hijos(as) manifiestan regularmente al realizar las tareas escolares, son: negación a realizarlas por supuestos dolores o malestares físicos, pérdida de tiempo por el extravío de lápices, colores o útiles en general; olvido de libretas de tareas o material requerido

para su realización, invenciones de haberla realizado o no haberles encargado y tiempo prolongado de televisión y juego. Por lo cual, fue fácil señalar la falta de cumplimiento o mala calidad de las cargas académicas en sus hijos(as), identificándose con el personal docente respecto al interés de superar tal problemática.

Sensibilizar al padre de familia ante la importancia de la formación de un carácter responsable en sus hijos como base de una educación académica, fue una parte del objetivo que relativamente se logró; se afirma lo anterior, debido a que aunque los resultados reales se verán en lo sucesivo; durante la aplicación de la estrategia, se retomaron como motivo de análisis situaciones de la vida cotidiana en las que se tienen que sufrir las consecuencias de personas que no son responsables, se reflexionó que si dichas personas hubieran sido formadas desde pequeñas en la responsabilidad, la sociedad no sería como hasta ahora.

Se dio un momento de reflexión para analizar qué es lo que cada quien espera del futuro de sus hijos y las implicaciones que tenían en los hechos actuales; cuando se propuso estimar las limitaciones contra las que se tenía que luchar para lograr un carácter responsable en sus hijos algunas madres se sinceraron e incluso mencionaron algunas situaciones de su vida personal.

Entre las limitantes que comentaron fueron:

- Con respecto a los padres y madres de familia: Intolerancia, falta de tiempo por asuntos laborales, repercusión de la desintegración familiar, no perseverar con sus hijos(as) en la formación de hábitos de estudio y cooperación en casa e inseguridad en contenidos académicos.
- Con relación a sus hijos: Estar al cuidado de terceras personas durante la mayor parte del día, desobediencia, falta de organización, excesivo tiempo de ocio, carencia de hábitos y desinterés por realizar sus tareas.
- Acerca de los maestros(as): De primer a tercer grado los culpaban de no cuidar que los niños llevaran los útiles necesarios para la tarea, o verificaran su anotación, pues en algunos casos no era entendible y en el caso de primero, tercero y quinto grado específicamente, se quejaban de tareas excesivas.

Se invitó a admitir en lo personal los errores y flaquezas tanto de padres como de maestros(as), se llamó a la reflexión mediante una breve lectura titulada "La diferencia", de la cual se resaltó la importancia de estimar nuestra labor como docentes y padres en el futuro de los niños(as) y se exhortó a redoblar esfuerzos y afinar errores.

Por acuerdo de los padres no se dio receso y se continuó con la lectura del artículo: "Formando hijos(as) responsables": haciéndose sólo comentarios breves por parte de la docente.

En vez de dudas dos padres de familia comentaron estar contentos de participar aunque fuera por primera vez en la escuela para padres y dijeron ser diferentes a la concepción que de ella tenían. Sin embargo, se estima que el logro del segundo objetivo: aportar recursos instructivos para la formación de un carácter responsable en sus hijos(as) y exhortar a su consideración y seguimiento en el ámbito familiar, se logró en mediana medida, debido a que reflejó que por la cuestión del tiempo no le brindaron la atención suficiente.

Respecto a concienciar a los padres y madres de familia con respecto a su responsabilidad primera en la educación de sus hijos como parte del objetivo, se estima que sólidamente no se cumplió, debido a que sólo se logró compartirlo como un breve mensaje pero sin mucho impacto en los presentes.

En conclusión, se considera que la aplicación de la estrategia fue amena y enriquecedora pero sus objetivos muy pretenciosos pues su cumplimiento es relativo a la respuesta de cada padre, así mismo, se aconseja dividir la estrategia en dos partes con el propósito de no prolongar en demasía los tiempos o desatender los objetivos.

El cuestionario aplicado a los padres y madres de familia asistentes, sirvió como fundamento diagnóstico para la aplicación de la siguiente estrategia, por lo tanto en ella se registran los resultados obtenidos.

Entre los cambios y ajustes que se dieron a la estrategia fueron los siguientes: después de considerar en consejo Técnico las estadísticas de asistencia en la Escuela para Padres, se diseñó y envió una invitación que sutilmente tocaba el amor propio de los progenitores y cuatro recordatorios breves (Ver anexo No.7).

Así mismo se le explicó a los alumnos(as) la importancia de que sus padres asistieran, obteniendo como resultado que la concurrencia regular (de 15 a 18 madres y de dos a tres padres), se incrementara en esta ocasión a 24 madres y 5 padres. Por lo cual, se considera importante continuar con la misma mecánica.

Así mismo el tiempo se extendió por 20 minutos más aproximadamente y respecto a los materiales, no pudo hacerse uso del retroproyector, por lo que en su defecto se repartieron copias de cada acetato.

Por otra parte, no se contó con la presencia de todo el personal docente debido a que los maestros de computación, educación física y música no asistieron.

4.1.4 Semáforo de la tarea

Fecha de aplicación: 14/10/02

Alumnos asistentes: 7 alumnos y 6 alumnas.

La puesta en práctica de la presente estrategia tuvo mucha aceptación por parte de los alumnos(as); participaron con entusiasmo durante el juego y canción del semáforo, así mismo la alegoría "Semáforo de la tarea" les fue fácil de comprender y el invitarlos a utilizar los símbolos gestuales para registrar el avance académico de cada quien, los motivó fuertemente a cumplir con sus cargas académicas con regularidad y calidad.

Al cuestionar a los alumnos(as) acerca del beneficio de cumplir con las tareas extractase, argumentaron que eran útiles para mejorar sus conocimiento, ejercitar lo visto en clase y recibir mejores resultados en las evaluaciones.

Las reglas y lineamientos acordados para la entrega de tareas fueron: depositarla diariamente a la hora de llegada en el escritorio de la profesora, realizarla de calidad, refiriéndonos con calidad a trabajos completos, limpios, margen señalado con plumón, título subrayado, ortografía revisada por sus padres, buena letra y dibujos coloreados y de igual manera se tomaría en cuenta el cumplimiento de materiales didácticos requeridos (recortes, plastilina, materiales de desuso, o cualquier otro que se solicitara con anticipación para alguna actividad).

La idea de no llevar tarea durante el fin de semana, como incentivo de haberse esforzado de lunes a viernes e indicar en su licencia (libreta de tareas) el color que cada quien ganara, significó un fuerte estímulo para el cumplimiento regular de tareas de calidad (Ver apéndice No. 5).

Se reintensificó y mejoró la utilización de la libreta de tareas, procediendo a designar un mismo momento para que los alumnos(as) copiaran del pizarrón la tarea del día, llevarla a revisar con la maestra (quien debía corregir errores, hacer alguna anotación necesaria y firmarla), considerar los útiles necesarios para los ejercicios extractase y guardarlos en su mochila.

Su empleo fue sumamente útil pues se aminoraron las posibilidades de no saber qué tarea se había dejado, olvido de útiles y comprensión de las instrucciones. Así mismo, fue un recurso útil para mantener comunicación con los padres de familia respecto al avance académico y conductual del niño(a) y un estímulo para el esfuerzo de ambos.

Se realizó un directorio telefónico del grupo para prevenir el incumplimiento de tareas por inasistencia u olvido de libros y como se daba el caso de que algunos niños faltaban frecuentemente, se optó por hacer un agregado al reglamento de la tarea: al tener inasistencias se hacían acreedores a realizar los ejercicios retrasados durante el fin de semana. Se aclaró que no era una sanción sino una necesidad para adquirir los aprendizajes que se pretendían con los ejercicios asignados.

En uno de los casos el niño faltó con menos frecuencia y algunas madres de familia señalaron que sus hijos se mostraban interesados en no faltar a clases.

Por tanto, el objetivo: Motivar el cumplimiento de tareas de calidad y buena actitud ante el estudio en los alumnos(as) fue alcanzado en importante medida; a decir verdad, de las cinco estrategias fue la que obtuvo más importantes y permanentes resultados. Lo anterior se argumenta puesto que, 12 de 14 alumnos(as) cumplían regularmente con tareas completas y 9 de 14 con constantes tareas de calidad.

Es pertinente señalar que, para prevenir la eficacia de la presente estrategia, se consideraron los resultados de la estrategia anterior: "Formando hijos responsables" y del cuestionario en ella aplicado, fueron sumamente útiles.

Entre los resultados más relevantes destacan que, 10 de los 14 casos ambos padres trabajan fuera de casa; por lo cual, las oportunidades de supervisar la realización y calidad de la tarea de sus hijos(as) se reduce; de lo cual, es oportuno señalar que con excepción del caso de una alumna, el resto son apoyados sólo por sus madres, a pesar de que la mayoría de ellas reconocen que sus esposos poseen el mismo grado de responsabilidad con relación a la educación de sus hijos(as).

Por otra parte, argumentan que aunque los niños(as) cumplen regularmente con las cargas académicas, tienen que insistir en ello debido por lo general al tiempo desmedido de ocio y juego. Así mismo, los padres y madres de familia señalan que sus hijos entregan trabajos de escasa calidad pero reconocen que no se los califican con regularidad.

Todo esto, aunado al resto de los resultados de la estrategia anterior permitió que la maestra pudiera concienciarse de la importancia de facilitar la comprensión de las instrucciones de los ejercicios extraclase, cuidar que éstos no fueran muy extensos, de tal manera que a este nivel (2° grado de educación primaria), no tardaran más de 40 minutos en su realización; así mismo, que en la medida de lo posible fueran motivantes y solicitar la firma de ambos padres en la libreta de tareas como testimonio de su revisión.

El tiempo de aplicación es regularmente suficiente aunque es importante mencionar que hay que tener cuidado de que por presiones del programa se deje la revisión de tareas de lado, se haga con insensibilidad o apresuradamente puesto que puede menguar el ánimo y expectativa de los educandos, restar importancia y no formarse el hábito de la responsabilidad en la tarea.

4.1.5 Busquemos al responsable

Fecha de aplicación: 13/12/02

Alumnos asistentes: 7 alumnos y 7 alumnas.

La escenificación del cuento "Tres cochinitos y el lobo feroz" como presentación de un dilema moral fue de gran agrado pero controversial para los alumnos(as) (Ver apéndice No. 6).

Al inicio de la discusión 13 de los 14 alumnos de segundo grado señalaron que el culpable de que hubieran sido derribadas las casitas era el lobo, a diferencia de ello, sólo una alumna argumentó que los culpables eran, además del lobo, los cerditos Negligente y Perezoso. Sin detenerse en meditar ésta posibilidad los alumnos (as) preservaban su postura.

Se invitó al grupo a defender o a acusar a los sujetos en cuestión de a cuerdo a como lo creyeran justo. Se dividieron en dos equipos: los 13 niños(as) que acusaban al lobo y la niña que veía culpable tanto al lobo como a los dos cochinitos que no construyeron bien su casita.

Los que defendían a los cerditos señalaban que eran inocentes por haber sido perseguidos y afectados por el lobo; además, culpaban al lobo de querérselos comer y dejarlos sin casa.

La niña oponente, aunque se mostraba cohibida por no tener a nadie de su lado consideraba culpable al lobo por las mismas razones que ellos pero también atribuía culpa a los cochinitos por esforzarse en hacer bien su casa y por no obedecer a su hermano "bueno".

A ambos equipos se les problematizó acerca de la supuesta culpa del lobo, a través de cuestionamientos se les llevó a razonar los motivos por los que el lobo quería comerse a los cerditos.

La profesora destacó que aún nosotros comemos cerdo y que no por ello somos culpables, pues al igual que él lo hacemos por alimentarnos. Entonces, los acusadores del lobo se dividieron en dos: quienes decían que era inocente y que sólo lo hacía para alimentarse y aquellos que sostenían que a pesar de ello era culpable. Poco a poco empezaron a dialogar, debatiendo entre ellos mismos y escuchando las distintas opiniones, hasta que llegaron a la conclusión de que los cochinitos Negligente y perezoso también habían tenido culpa.

Se analizaron las consecuencias que tuvieron por no esforzarse y se reflexionó acerca de, cuando no cumplimos con nuestras responsabilidades por descuido o por

flojera sufrimos las consecuencias. Mencionaron vivencias reales o ficticias (programas infantiles de televisión) donde se reflejaba lo negativo de no esforzarse en hacer bien las cosas.

Al cambiar el final del cuento, con el propósito de darle a cada uno un veredicto, acordaron que los cerditos deberían hacer otra vez sus casas pero que esta vez debían hacerlo con cuidado. El lobo debía prometer no intentar comérselos nuevamente y afirmaron que Diligente, por haber sido cuidadoso, esforzado y haber ayudado a sus hermanos había sido el “bueno” del cuento y por ello, debería vivir feliz y sin preocupación.

Un imprevisto a considerar durante la realización del dilema: “Los tres cochinitos y el lobo”, fue que a pesar de que al término de la escenificación, cada grupo pudo continuar con el dilema moral por separado, algunos alumnos(as) de primer grado aprovecharon la oportunidad de que su maestra no los atendía, por encontrarse atendiendo otras funciones, para esparcirse y correr por el auditorio, inquietando al resto del alumnado. Razón por la cual, se adelantó el receso, para después continuar con lo planeado.

Por otra parte, la grabación en audio como herramienta para la observación no pudo llevarse a cabo por una falla técnica, por lo cual se hizo uso únicamente de las notas de campo.

Con relación al objetivo planteado, se estima que se tuvo cierto alcance, puesto que, aunque se logró suscitar la motivación y participación del grupo en un dilema moral que permitió estimar actitudes similares a las propias y valorar consecuencias del cumplimiento o incumplimiento de sus deberes. Sin embargo, la aplicación de un solo dilema es poco para lograr mayores avances en el desarrollo de estructuras de razonamiento más lógicas.

En lo consecutivo se hizo uso de textos del rincón de lecturas tal como: La peor señora del mundo, algunas versiones de Emita y Emota, La familia cerda entre otros del Fondo de Cultura económica, así como textos del libro de texto de español lecturas: Teseo el renegón, Sapo y el forastero y Don Lalo malos modos. Así mismo, los conflictos entre alumnos(as), surgidos en la cotidianidad del aula permitieron

plantear de manera práctica y en situaciones reales, problemas que eran analizados y resueltos por los mismos involucrados.

El proceso seguido, era el siguiente: una vez que el alumno(a) planteaba alguna discusión o problema con un compañero(a), el docente no confería ni ejecutaba sanción alguna, sino que; lo más discretamente posible llamaba aparte a los involucrados, les pedía que por turnos cada uno compartiera sus argumentos. Planteaba cuestionamientos lógicos que los llevaran de manera personal a razonar los motivos y consecuencias de sus actos, les confrontaba ante los resultados de sus propias deducciones y les motivaba asumir actitudes tales como: perdón, veracidad, honestidad y restitución del agraviado; tratando siempre de que ambas partes quedaran en acuerdo y haciendo las paces.

De tal manera que el acercamiento al logro del objetivo tuvo lugar no sólo en la presentación de dilemas morales sino también en las situaciones diarias.

CAPÍTULO V
VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN
DE LA ALTERNATIVA

5.1 Cambios específicos que se lograron alcanzar

La aplicación de la alternativa ha afectado en primera instancia la labor docente propia, en cierta medida el avance académico y desarrollo del juicio moral de los alumnos(as) participantes, y en menor medida ha repercutido en los padres y madres de familia y a algunos docentes del plantel educativo.

En lo que al ejercicio pedagógico respecta, la aplicación del proyecto de innovación ha permitido: autoanalizar la práctica docente desde el ámbito mismo de la acción y considerar errores propios, estimar la utilidad de considerar problemas significativos en y para los procesos de enseñanza y aprendizaje, advertir la necesidad y posibilidad de diseñar nuevas propuestas que inquieren respuestas de solución; así como considerar aportes de autores y teóricos que beneficien nuestras intervenciones.

Aunado a esto, la labor del profesor(a) ha trascendido los límites del aula, logrando una sensibilización con referencia a la influencia contextual en el alumno(a). Es decir, antes de la observación participante se estimaba esta influencia como mera teoría, pero ahora brindó una comprensión vivencial, destacando que cada niño(a) en lo particular viene al aula con un bagaje intrínseco, mismo que representa un fuerte impacto en él; ya sea, para sacarle partido a los conocimientos previos y lograr aprendizajes significativos o para saber contra qué limitantes contextuales hay que luchar.

En otro sentido, la aplicación de la alternativa ha permitido considerar las características cognitivas, socioafectivas y del juicio moral de los niños(as) de segundo grado; favoreciendo así, tanto el conocimiento de sus limitaciones biopsicosociales como sus capacidades actuales y las que se encuentran en desarrollo.

Permitió también, darle sentido valoral a textos y actividades curriculares y extracurriculares, sensibilizarse de la utilidad de las situaciones espontáneas que surgen en la cotidianidad del aula, ver la importancia de la interacción entre iguales y la intervención de la maestra mediante preguntas problematizadoras para llevar a los niños(as) a niveles de razonamiento moral más lógicos.

Socializar la alternativa desde su diseño, aplicación y análisis de resultados con los compañeros docentes y directivos, permitió tanto el enriquecimiento con diferentes opiniones y perspectivas, como su empatía con respecto a la problemática abordada, dando como resultado que el resto de las profesoras titulares aplicaran las estrategias en sus respectivos grupos.

En cuanto a los cambios generados en los educandos, los resultados de la observación participante destacan que después de la aplicación de la estrategia: "El semáforo de la tarea", los alumnos mostraron interés en el esmero y cumplimiento de cargas académicas y han aumentado el estándar de calidad de sus trabajos. Así mismo, se ha dado apertura a que además de estimar las tareas como un deber las aprecien benéficas para su rendimiento escolar. Permitiendo así, por una parte, un avance académico grupal e individual y por otra, ha servido como recurso para detectar e intervenir en casos de alumnos(as) que no cuentan con el apoyo paterno necesario.

La aplicación de dilemas morales y el análisis de situaciones cotidianas que se presentan en la interacción áulica, han favorecido de manera evolutiva que los niños(as) sean más críticos y analíticos ante problemas que se les presentan y que en dimensiones personales diferentes emitan juicios de valor más avanzados.

Dentro de los cambios generados en su concepto y práctica de responsabilidad destacan que además de concebirlos como el cumplimiento de deberes asignados, ahora han despertado conciencia de que sus acciones tienen consecuencias benéficas o perjudiciales para sí mismos y/o para otros y, aunque en ocasiones quisieran evitar la sanción se han sensibilizado ante la obligación de restituir al agraviado, mostrar arrepentimiento mediante un cambio positivo de actitud y asumir el castigo. De la misma manera, esperan reconocimiento cuando cumplen con deberes asignados o personalmente adquiridos y exigen que la maestra corresponda con el mismo sentido de responsabilidad.

El uso de la libreta de tareas y el acercamiento personal de la maestra con los padres ha permitido percibir de manera directa su interés, constancia y apoyo. Sin embargo, el trabajo con los padres ha sido el más difícil puesto que, a pesar de mostrar empatía con la maestra, el proyecto y los resultados en sus hijos, sólo en el

caso de tres madres de familia y un padre, han mantenido comunicación e interés intencional y constante.

Es pertinente mencionar que no todas los resultados fueron favorables, destacando como dificultades y limitantes más relevantes las siguientes:

La demanda de tiempo y atención que requiere el cumplimiento de contenidos académicos incluidos tanto en el plan y programas, como las actividades y eventos oficiales y extracurriculares ejerce presión en el profesorado por dejar de lado o descuidar la formación valoral de los educandos.

Como resultado de la aplicación de la alternativa en los cinco grupos restantes, dos profesoras incurrieron en la aplicación mecánica de las estrategias, devaluando en gran medida el logro de los resultados en sus grupos.

Por otra parte, al no dar continuidad a la alternativa los profesores de las clases auxiliares (inglés, computación, música y educación física), los alumnos(as) tendían a desanimarse y señalar actitudes contrarias al seguimiento de las estrategias en éstos profesores; tal es el caso de la inconstancia en la revisión de cargas académicas y omisión de la intervención en casos de conflicto entre los alumnos(as). Emanando una incongruencia entre los que se decía y se hacía, generando así, desaliento ocasional en los sujetos participantes por el logro de los objetivos y su distinción entre los maestros(as) que cumplían o no cumplían con lo acordado.

Con relación a los padres de familia, con excepción de un caso, los padres se deslindaban de su responsabilidad en la formación académica de sus hijos delegándola totalmente a sus esposas. Las madres por su parte, 10 de 14, se concretan a una comunicación ocasional e imprescindible; o bien, tutores de los niños que mayormente requieren de apoyo no asisten a las entrevistas ni a la Escuela para Padres.

Así mismo, se presentaron casos recurrentes de madres de familia que solapaban incumplimientos de tareas o materiales escolares y/o no eran constantes con la revisión y firma de tareas de los niños(as) debido a la falta de hábitos en ellas mismas o porque los niños(as) estaban la mayor parte del día al cuidado de otras personas y unas a otras se transferían la responsabilidad de ello sin llegar a acuerdos.

Fue evidente que la secuencia y constancia que se requería en casa para la formación de hábitos de orden y aseo en los alumnos(as) dejaron mucho que desear y por consecuencia no se vieron resultados significativos

Por tanto, aunque se obtuvieron avances en la superación del problema, no puede aseverarse que se haya obtenido su solución total, por lo que se estima que el número de estrategias y tiempo de aplicación requieren ser mayores, así como considerar el caso particular de cada alumno(a) y el contexto en el que se encuentra inmerso.

5.2 Recomendaciones que se hacen para reestructurar la alternativa

Para la optimización de la aplicación de las estrategias que componen la alternativa se recomienda considerar mejor los tiempos de aplicación que lo que en éste caso se estimaron; así mismo, no dejarse llevar con los aparentes resultados de cada estrategia, sino además de considerar el momento de su aplicación estimar su repercusión en lo posterior mediante observaciones subsecuentes y diarios de campo permanentes con la finalidad de obtener resultados sustantivos de mayor profundidad.

Así mismo, es pertinente tener suma prudencia en la toma de datos y observaciones y apoyarse de las notas de campo para que en caso de alguna falla se cuente con otra herramienta colateral; así como, enriquecer el análisis de los resultados.

Por cuanto el fomento de la responsabilidad tiene implicaciones demasiado amplias, se considera oportuno que para obtener mayores logros en la aplicación de la alternativa se delimite más precisamente en qué aspectos ha de inculcarse la responsabilidad, por lo que se sugiere considerar la formación de hábitos de orden e higiene y el cumplimiento de tareas como dos temas de propuestas por separado.

Se aconseja no fijar objetivos demasiado ambiciosos sino concretarlos y delimitarlos lo más posible con la finalidad de que éstos sean alcanzables; así como

considerar si para el logro de cada uno de éstos es necesaria la aplicación de más de una estrategia para un mayor acercamiento a su cometido.

En otro sentido, se insta a la disposición de momentos y tiempos para atender conflictos de interacción que propicien juicios de acciones propias y sus consecuencias en los alumnos(as); sin embargo, es pertinente aclarar que no debe evidenciarse a los niños(as) ante el resto de sus compañeros sino confrontarlos de la manera más privada y discreta posible. Con relación a lo anterior, es sumamente aconsejable no dejar a los niños(as) con sentimiento de culpa sino de valentía al admitir las consecuencias y enfrentarlas positivamente.

De igual importancia es el reconocer cualquier esfuerzo en los educandos por lograr el ser responsables por mínimo que parezca, procurar la empatía con ellos haciéndoles sentir que sus preocupaciones y logros son importantes para el docente y que se esta dispuesto(a) a ayudarles.

Se sugiere ser cuidadoso con el uso de estímulos para con los educandos y padres de familia, vigilando que éstos no se conviertan en fines sino en medios, ya que de ser así pueden desviar el propósito de su aplicación, generando antivalores como la rivalidad, cumplimiento por fines egoístas, disconformidad, entre otros.

Es trascendente no desanimarse ante la apatía o participación superficial de los padres de familia sino perseverar en el intento de formar un vínculo de comunicación formal e informal (libreta de tareas, notas, recados, citas y pláticas informales a la hora de entrada o salida) y retroalimentación con ellos, haciéndolos sentir partícipes del logro de los objetivos para que se apropien de la alternativa como colectivo, que sean colaboradores útiles e importantes y no sólo quedan en el nivel de espectadores.

Para la eficacia de la inculcación de la responsabilidad en el cumplimiento de tareas y formación de hábitos de aseo se recomienda que el profesor(a) vigile el cumplimiento de estas prácticas por parte de los alumnos, insistiendo en su observancia, constancia en la práctica cotidiana y colaborar para formar un vínculo de cooperación con el padre de familia.

Es conveniente especificar que para la eficacia de la estrategia "El semáforo de la tarea" no debe aplicarse como proceso mecánico, sino procurar la motivación del

alumno(a) respecto al deber y gusto por el cumplimiento; por tanto, es sumamente importante que el docente se solidarice con el alumno(a) identificándose con lo que ellos sienten. Por ejemplo, cuando sacan rojo o amarillo el profesor debe hacerles sentir que le apena que no haya sacado mejor nota, que más que sanción es una consecuencia de sus actos, estimularlos a mejorar y reflexionar con ellos lo que hay que corregir para que la siguiente vez sepa con precisión en qué centrar su atención.

Así mismo, es de destacar la importancia de crear un ambiente de compañerismo y no de competencia, con el objeto de que unos a otros se estimulen.

Igualmente elemental es hacer uso del término responsabilidad cada vez que se presente alguna situación o actitud alusiva a ello, esto con el fin de que el educando la interiorice en su significado completo y sirva como estímulo y regulador de su conducta.

En conclusión, además de atender las recomendaciones aquí ponderadas, es pertinente que cada profesor(a) realice las consideraciones y adaptaciones pertinentes para cada caso y contexto en el que se apliquen.

5.3 Perspectivas de la propuesta

La aplicación de esta propuesta de intervención e innovación pedagógica se beneficia la motivación del fomento del valor responsabilidad respecto a la entrega y calidad de cargas extraclase, rendimiento académico, asunción de las consecuencias de los actos e interacción entre alumnos(as). Así mismo, se propicia la formación de hábitos de orden e higiene y se estimula el desarrollo del juicio moral en los educandos.

Favorece la intervención docente respecto a la formación axiológica y académica; en cierta medida, propicia la comunicación entre los padres y madres de familia con el profesor.

Brinda apertura para que los tutores de los niños(as) estimen y fomenten la formación de un carácter responsable en sus hijos.

Aunado a lo anterior, la aplicación de la alternativa brinda aportes para el fomento de otros valores colaterales a la responsabilidad, entre los que se consideran el respeto, solidaridad, laboriosidad, entre otros.

Con el propósito de posibilitar mayor difusión del proyecto de innovación, se recomienda socializarlo con el colectivo escolar, mediante las reuniones del Consejo Técnico, Escuelas para padres, entrevistas con el profesorado, directivos y padres y madres de familia, así como hacer uso del boletín escolar y periódico mural para propiciar expectación y reflejar resultados de la aplicación de la misma.

CONCLUSIONES

En espera de dar respuesta a la problemática planteada: Como fomentar la responsabilidad en los escolares de segundo grado de educación primaria, se diseñó, aplicó y evaluó la alternativa de innovación: Responsable por el aprendizaje y el crecimiento moral.

Teniendo como objetivo fundamental inculcar la formación de la responsabilidad en los deberes escolares de segundo grado de educación primaria para favorecer la productividad, el aprovechamiento académico, la autoestima y el desarrollo del juicio moral de los sujetos participantes.

De ésta se obtuvieron los siguientes resultados:

Con relación a favorecer la productividad y aprovechamiento académico en los niños(as) se obtuvo moderado resultado, pues aunque se logró que los alumnos(as) se mantuvieran motivados a entregar y mejorar la calidad de sus cargas académicas de manera regular durante un tiempo aproximado de cuatro meses, consiguiendo así que pudieran reafirmar conocimientos académicos en casa y mejorar su actitud y resultados de evaluación; al cabo de este tiempo, 3 de los 12 alumnos(as) que ya entregaban tareas constantes presentaron nuevamente olvidos e incumplimientos recurrentes.

En otro sentido, aunque se inculcaron hábitos de higiene y aseo para incrementar el tiempo productivo en clase, los resultados fueron sumamente escasos; pues al parecer, éstos requieren ser reafirmados por más tiempo y constancia tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Por lo cual, se reafirmó la estrategia diseñada para éste fin: el semáforo de la tarea, dando un tiempo para que los niños(as) observaran y juzgaran al final de cada jornada, cómo había estado el salón durante ese día e implementando el uso de imágenes significativas de animales que representaran estas actitudes (cerdo = desaseo, gato = aseo) y colocándolas en una parte específica del salón. Como resultado, 5 de los niños(as) renovaron esfuerzos en el orden de sus útiles escolares, optimizando evidentemente el rendimiento del

trabajo en clase y el concepto de sí mismos. Además, se realizaron entrevistas con algunas de las madres de familia de estos niños(as), motivándolas a leer documentos sobre la formación de hijos(as) responsables.

En cuanto a favorecer el desarrollo del juicio moral en los niños(as) se logró de manera considerable, debido a que se generaron ambientes áulicos adecuados para emitir juicios de valor mediante el análisis de problemas hipotéticos deductivos rescatados de textos escolares, extraescolares y situaciones cotidianas suscitadas de la interacción. Obteniendo como resultado que los niños(as) fueran motivados a otros valores como el perdón y la honestidad, así como asumir mejor las consecuencias de sus actos, fueran éstas positivas o negativas.

Así pues, sólo se propiciaron las bases para inculcar el valor de la responsabilidad, y se generaron moderados aprendizajes significativos con respecto a emitir juicios de valor y considerar agradable y productivo el cumplimiento de deberes escolares.

Por tanto, aunque no se logró internalizar la responsabilidad de tal forma que influyera en la toma de conciencia y decisiones en los alumnos(as) de manera permanente, se fomentó el esmero y valor en ello de acuerdo a su grado de madurez y el tipo de influencia familiar y contextual en la que se encontraban inmersos.

En lo que se refiere a sensibilizar a los padres de familia respecto a su responsabilidad en la educación de sus hijo(as) con la intención de apremiar su interés y participación en la formación académica y formativa, se obtuvo nulos resultados, debido a que escasas tres madres y un padre de familia se han mantenido interesados en el cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos y constante comunicación con la maestra. Aclarando que antes de la aplicación de la alternativa, ya presentaban dichas características; el resto sólo se concreta a que el niño(a) "cumpla" con su tarea, dejándolo bajo su propio compromiso y el de la docente. Así pues, aunque se considera que éste objetivo tiene gran relevancia en la formación de la responsabilidad en los niños, fue del que se tuvieron menos resultados.

Cabe destacarse que no se ostenta haber solucionado el problema planteado, pero haber intervenido en el fomento de la responsabilidad en los sujetos

participantes tuvo importantes alcances, como es el caso de la sensibilización de la docente con respecto a la importancia del fomento de la responsabilidad no sólo en estos alumnos(as), ni durante esta etapa de formación, sino en lo consecutivo. Así mismo, se fundamentó el inicio de la estima y valoración de este valor en los sujetos participantes y se favoreció el desarrollo de su juicio moral.

A manera de conclusión, se señala que para optimizar el fomento de la responsabilidad en los escolares, los factores primordiales a considerar son las capacidades y limitaciones que caracterizan cognoscitiva y socioafectivamente a los sujetos participantes, las aportaciones de los fundamentos constructivistas; tal es el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante los cuales el alumno construye y se apropia del concepto y asunción de la responsabilidad, como son: engarzar los conocimientos y experiencias nuevas con los que ya poseían los niños(as), para dar significado al valor responsabilidad; potenciar la zona de desarrollo próximo mediante el andamiaje de la profesora y la interacción con otros compañeros(as) –en el sentido de desarrollo– más competentes.

Así mismo, propiciar que el niño(a) conciba significativo el ser y asumirse responsable de sus actos, potenciar la participación de padres y madres de familia en este fin y analizar las influencias contextuales que los alumnos(as) logren ser reflexivos y selectivos del entorno que les rodea.

En cuanto a recomendaciones, para optimizar y trascender en los resultados de la investigación e intervención del fomento de la responsabilidad en los alumnos(as) de educación primaria; se sugiere que el proceso no se trunque en un solo grado escolar, sino que se le dé continuidad en el resto de su formación. Así como vincular la participación y empatía entre los docentes y directivos que laboran en el plantel y los tutores de los niños(as); con el propósito de presentar un ambiente global generador del valor responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- CEIDES. Familia- valores- escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa. Ed. LAR Corporativo Gráfico. México. 1999. 77p.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL NOROESTE, S.C., en Antología. Maestría en psicopedagogía y desarrollo del potencial humano. Ed. CIIEN. México. 2002. 266p.
- COLL, Salvador César. ¿Qué es el constructivismo?. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Viamonte. Argentina. 1997. 62p.
- DELVAL, Juan. La construcción del conocimiento social. Ed. Siglo XXI. España. 1994. 589p.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Ed. Santillana, México. 1983. 1528p.
- ESCAMES, Juan; et. al. La responsabilidad, un reto a la educación de nuestro tiempo. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona. 2001. 151p.
- FERRINI, María Rita; et. al. Bases didácticas. Ed. Progreso, S.A. México, D.F. 1980. 109 p.
- GOMEZ, Palacio Margarita; et. al. El niño y sus primeros años en la escuela. Ed. Secretaría de Educación Básica y Normal. México. 1995. 76p.
- MARCHESI, Álvaro; et. al. El desarrollo moral. Ed. Alianza. Madrid. 1997. 386p.
- MARTÍNEZ, Martín Miquel. El contrato moral del profesorado, condiciones para una nueva escuela. SEP. México. 2000. 134p.
- SCHMELKES, Sylvia. La escuela y la formación valoral autónoma. Ed. ISBN. México. 1997. 113p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. a. Español segundo grado, lecturas. México. 1998. 255p.
- _____ b. Plan y programas de estudio. México. 1993. 162p.
- _____ c. Libro para el maestro. Español segundo grado. México. 1999. 239p.
- _____ d. Libro para el maestro de segundo grado. México. 1990. 49p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. a. Antología Básica. Análisis de la práctica docente propia. México. 1993. 232p.

_____ b. Antología Básica. Construcción social del conocimiento y teorías educativas. México. 1993. 167p.

_____ c. Antología Básica. Corrientes pedagógicas contemporáneas. México. 1994. 166p.

_____ d. Antología Básica. El maestro y su práctica docente. México. 1993. 154p.

_____ e. Antología Básica. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. México. 1994. 160p.

_____ f. Antología Básica. El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje. México. 1993. 163p.

_____ g. Antología Básica. Escuela, comunidad y cultura local. México. 1993. 252p.

_____ h. Antología Básica. Hacia la innovación. México. 1995. 135p.

_____ i. Antología Básica. La formación de valores en la escuela primaria. México. 1993. 362p.

REVISTAS

DÍAZ, Barriga Frida. "El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista", en: Revista Educación. No. 4. Ed. SEP-JALISCO. México. 1993.

INTERNET

EDUCACIÓN SECUNDARIA CENTROS DE EDUCACIÓN JUVENIL. "Programa: Fortalecimiento ético y formación ciudadana", en: <http://www.sepyc.gob.mx>.

HABERMAS, Jürgen. "Conciencia moral y acción comunicativa", en: Tesina Algunos aspectos que influyen en la formación valoral en los preescolares en torno a la postura teórica de J. Habermas, en: <http://www.upn.mx>

SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo. "Modernidad, vanguardia y postmodernidad", en: Tesina Algunos aspectos que influyen en la formación valoral en los preescolares en torno a la postura teórica de J. Habermas, en: <http://www.upn.mx>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. "Los libros de Mamá y Papá", en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4296_los_libros_de_mama_y

ANEXOS

ANEXO No. 1

Canción introductoria para la primera estrategia:

El cofre del saber

Caminando por las calles del saber
muchas cosas me encontré
pero la mejor de todas eso fue
un bello cofre café

Si también quieres tú obtener
lo que en él encontré
adivina lo que tiene
y te daré el bello cofre café

ANEXO No. 2

FORMANDO HIJOS RESPONSABLES

Una persona que practica la virtud de la responsabilidad se caracteriza porque sabe cumplir con sus deberes, procurando vencer las dificultades que puedan presentarse, aceptando con serenidad las consecuencias de sus propios actos.

Con la virtud de la responsabilidad se consigue que nuestros hijos usen adecuadamente su libertad, su inteligencia y su voluntad para tomar las decisiones

correctas, y junto con la fortaleza, sean capaces de enfrentar las consecuencias de sus actos.

¿Cómo lograr que tus hijos(as) sean responsables?

- Lo primero que necesitan nuestros hijos para ser responsables es que se les informe claramente lo que deben hacer y lo que se espera de ellos.
- Hay que motivarlos para que actúen responsablemente, esto por medio de nuestro apoyo y manifestando reconocimiento cuando así lo hagan.
- Es importante que tus hijos conozcan los permisos y limitaciones, así como los horarios para hacer las tareas, para jugar, etc., y las posibles sanciones de no cumplir con lo establecido. Recuerda que siempre que sea posible, es mejor educar por medio del reconocimiento que a través de sanciones.
- Tomando en cuenta la edad de tus hijos, permite que tomen ellos mismos las decisiones y ayúdales a prever las posibles consecuencias de las mismas.
- Es de suma importancia que los dejes enfrentar por sí mismos las consecuencias de sus acciones. No les resuelvas tú los problemas que se susciten a raíz de la elección que hayan hecho.
- Haz que tu hijo cumpla con los compromisos adquiridos, por más esfuerzo que esto le implique.
- Supervisa periódicamente aquello que se ha comprometido a cumplir, además de verificar el cumplimiento de sus obligaciones escolares y sociales.
- Enseña a tus hijos a sujetarse y cumplir con las normas de disciplina de la casa, del colegio, del club, etc. Muéstrale que a lo largo de la vida deberá cumplir con sistemas de disciplina, en el trabajo, en las leyes y normas de convivencia, en los permisos y reglas en casa de su novia o novio, etc.
- Que acepte las consecuencias de sus actos. Nunca resuelvas por él con tal de que no sufra, sin embargo asegúrate que se sienta apoyado, aceptado y querido, independientemente de sus actos.
- Con el fin de que se hagan dueños de sí mismos y de sus actos, evita la sobreprotección, los berrinches, los mimos; éstos no lo ayudarán a formar su

personalidad. Sin embargo nunca escatimes cariño y comprensión dentro de la disciplina que les impongas.

¿Cuándo poner en práctica el valor de la responsabilidad?

Desde pequeño puedes asignarle ciertos quehaceres en casa, además de los deberes de la escuela, sin embargo la responsabilidad se entiende hasta los 7 años, edad en que el niño o niña puede entender de motivos y las consecuencias de sus actos hacia sí mismo y hacia los demás.

En el joven, el hecho de que su responsabilidad madure depende de la disciplina y de la forma de disciplinar de los padres y maestros. Siempre debe haber disciplina, reglas a seguir, pero éstas deben de ser pocas, claras y realizables. Las sanciones y consecuencias también han de ser claras, de acuerdo con el acto cometido y siempre han de cumplirse.

Es de vital importancia para que tu hijo o hija sea responsable el que le dejes decidir, equivocarse y acatar las consecuencias, por más que sufran él y tú.

Actividades que pueden realizar los hijos según la edad para formar el sentido de responsabilidad:

- Empieza enseñándoles la responsabilidad de cuidarse a sí mismos y a sus cosas; ropa, juguetes, colores, etc. y a respetar a las personas y cosas ajenas.
- Enséñales a no jugar con objetos que le puedan dañar a él o a sus compañeros y hermanos: tijeras, cuchillos, cerillos, etc.
- Pueden ingresar en algún equipo o en alguna actividad extraescolar, en la que sepan que su participación y asistencia es importante. Una vez que se han comprometido deberán participar en esta actividad hasta el fin de la temporada, aunque esto implique no ir a alguna fiesta o llegar más tarde a ella.
- Cuida que cumplan con sus obligaciones escolares, extraescolares y familiares, dando lo mejor de sí mismos y sin excusas. Si no cumplieron con

alguna de ellas no permitas que culpen a otra persona o argumenten alguna situación, hazle ver su falta de responsabilidad.

- Motívalos a hacer las cosas lo mejor que pueda.
- Es importante que aprenda a aceptar la disciplina y las decisiones tomadas por sus padres y maestros sin quejarse y sin poner excusas. Esto no quiere decir que no se deba platicar con él y exponerle los motivos de tal decisión y lo que se espera de él.

Como padres, debemos fomentar el valor de la responsabilidad con el ejemplo. De esta manera ayudaremos a nuestros hijos a madurar y ser mejores seres humanos.

ANEXO No. 3

DINÁMICA: "EL MAR"

Para su realización todos los integrantes deben estar sentados en círculo, mientras que el organizador del juego se mantiene de pie al centro.

Se plantea que hay que imaginar que estamos vacacionando en una hermosa playa y se describe un poco el escenario ficticio.

Se indica que cuando se indique: "ola a la derecha" u "ola a la izquierda", deberá recorrerse un lugar hacia el lugar señalado y sentarse para evitar que otra persona le gane su lugar.

A diferencia de ello, cuando se diga: "tempestad", todos se tienen que cambiar de lugar, cuidando de no sentarse donde mismo. Simultáneamente, quien estaba dando las indicaciones procura ganar un asiento y, por consecuencia uno de los participantes quedará parado para ser el próximo en referir las encomiendas.

ANEXO No. 4

DINÁMICA: "EL BARCO SE HUNDE"

Para esta dinámica los padres y madres de familia asistentes deben ponerse de pie y formar un círculo, mientras que el que coordina el juego permanece en el centro.

Se narra que van dentro de un barco en alta mar, pero que ante una tormenta éste empieza a hundirse. Después de esto, quien preside la dinámica expresa: "el barco se hunde pero se salva con equipos de...#" y mencionan un número determinado para indicar cuantas personas deben unirse. El que no alcance equipo será el siguiente en indicar la frase. El procedimiento se sigue durante unas cuatro o cinco veces.

ANEXO No. 5

REFLEXIÓN: "LA DIFERENCIA"

Cierta vez un hombre iba caminado por la orilla de una solitaria playa, cuando de pronto notó unas huellas que le antecedian, observó a la distancia y vislumbró a un hombre que continuamente se inclinaba y arrojaba algo al mar, después de mucho recorrer logró alcanzarlo, observando que lo que hacía era recoger cada estrella de mar que se encontraba en la arena y la arrojaba al mar.

- ¡Amigo!

Le dijo al incesante hombre.

- ¿Qué haces recogiendo eso que de nada sirve?, ¿qué diferencia encuentras con fatigarte recogéndolas si hay tantas en la playa?

Aquel hombre sin decirle nada aún se inclinó, tomó entre sus manos una de ellas y la lanzó al mar. Entonces le respondió:

- Para esa si hay diferencia.

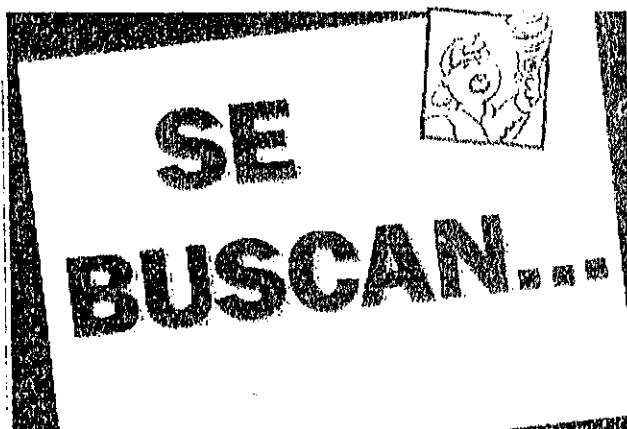
ANEXO No. 6

CANCIÓN: "LA CALLE DONDE VIVO YO"

En una calle, calle, calle donde vivo yo
hay un semáforo
el rojo dice: ¡alto ahí!
el ámbar: precaución
el verde dice: ¡pase usted!

ANEXO No. 7

INVITACIÓN A LA ESCUELA PARA PADRES: "FORMANDO HIJOS RESPONSABLES"



**SE
BUSCAN...**

... Padres que amen a sus hijos(as) y deseen educarlos cada día mejor.

Si tú eres uno de ellos, no dejes de asistir a la próxima Escuela para Padres éste viernes 11 de octubre a las 4:30 p.m. La cita es en las instalaciones del colegio Educativo WESLEY.

La recompensa será: El futuro de tu hijo.

¡No faltes! ¡Te esperamos!

APÉNDICES

APÉNDICE No. 1

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE

Explica con tus propias palabras las siguientes interrogantes tratando de apegarte lo más posible a la realidad.

Grado que atiendes: _____ Función que desempeñas: _____

- Describe las características generales del grupo a tu cargo: _____

- ¿En qué aspecto crees que necesiten mayor atención y apoyo tus alumnos(as)?
Explica porqué: _____

- ¿Cuáles son los valores que consideras más frecuentes en la mayoría de tus alumnos(as)? _____

- ¿Cuáles son los motivos más frecuentes de deméritos en tus alumnos(as)? _____

- ¿Entre las sanciones que aplicas cuáles son las más recurrentes? _____

- ¿Qué valores y hábitos quisieras fomentar en ellos(as)? _____

- ¿Qué actividades realizas para alcanzar éste fin? _____

- Si crees que tienes limitaciones para lograrlo, explica brevemente cuáles son y qué influencia tienen en tu intervención: _____

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DIRIGIDO A PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Nombre del padre o de la madre _____

Profesión u oficio _____

Ocupación _____

Lugar donde labora _____

Horario de trabajo _____

Responda con sinceridad y sencillez los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuánto tiempo pasa con su hijo(a)? _____
- ¿Cuánto de ese tiempo considera efectivo?(De atención para él o ella) _____

- Mencione un hábito que le agrade de usted _____
- Un hábito que le gustaría cambiar _____
- Describa brevemente el carácter de su hijo(a) _____

- Señale algunas de las actividades que su hijo(a) desempeña cotidianamente: _____

- ¿Cuáles son las virtudes o hábitos que primordialmente quisiera formar en su hijos(a)? _____

- ¿Qué tipo de actividades realizas para alcanzar éste fin? _____

- Si cree que tiene limitaciones para lograrlo menciónelas y explique brevemente el porqué: _____

APÉNDICE No. 2

CUESTIONARIO APLICADO A PADRES DURANTE LA ESTRATEGIA: "FORMANDO HIJOS RESPONSABLES"

Con el propósito de evaluar nuestra intervención docente y en la búsqueda de optimizar el aprovechamiento escolar de sus hijos(as), esperamos contar con su colaboración al proporcionarnos la siguiente información.

Agradecemos de antemano su veraz y precisa contestación y quedamos a sus ordenes para cualquier aclaración.

Gracias

Consejo Técnico Docente

.

Nombre del padre o de la madre

Ocupación actual

Horario de trabajo

Nombre de su hijo(a)

Grado que cursa

(Favor de tachar cuando se requiera el inciso que más se asemeje a su respuesta)

1. ¿Con qué frecuencia cumple su hijo con la tarea?

a) Siempre

b) Casi siempre

c) Escasamente

2. ¿Cómo la realiza?

a) Gusto e interés

b) Tengo que insistir en ello

c) Muestra
apatía

3. ¿Por qué cree que suceda? _____

4. ¿En qué lugar las realiza? _____

5. En caso de tener un horario fijo para su realización favor de indicarlo _____

6. ¿Cómo calificaría los trabajos de su hijo(a)?

a) De calidad

b) Suficiente

c) Deficientes

7. ¿Ha notado alguna diferencia al respecto en los últimos dos meses? _____

En caso de que su respuesta sea positiva especifique cuál es esa diferencia que nota y a qué cree que se deba _____

8. ¿Qué hábito o valor considera que debe reforzar primordialmente en su hijo(a), para optimizar el cumplimiento de deberes escolares y avance académico en general? _____

9. De acuerdo al grado de responsabilidad que tienen los siguientes sujetos con respecto a la educación académica de sus hijos(as) enumere considerando el 1 como mayor puntaje.

Niño(a) _____

Profesor(a) _____

Padre _____

Madre _____

10. Algún comentario o sugerencia para mejorar nuestro apoyo con respecto a la educación su hijo(a): _____

Gracias por su valiosa aportación.

Estrategia No. 1: La responsabilidad en murales.



Alumnos(as) dibujando ejemplos de situaciones donde se refleja responsabilidad o irresponsabilidad.

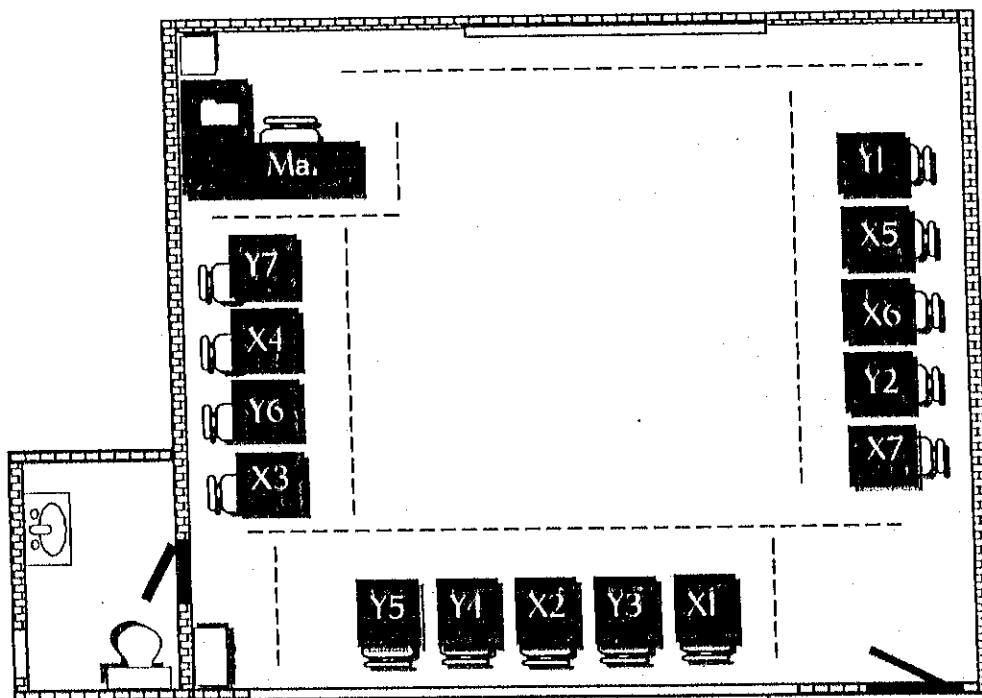


Niñas representando gráficamente la responsabilidad ante el cuidado ecológico: Una niña tirando la basura en su lugar y un lago contaminado donde unos peces reclaman: "me estás lastimando"

APÉNDICE No. 4

Registro de observación de la estrategia: "El orden y la limpieza son mis aliados"

Para una mejor perspectiva de la observación se anexa el croquis del aula:



Nomenclatura utilizada:

Xn	Alumnas
Yn	Alumnos
XY	Alumnos y alumnas
Ma.	Maestra
----	Recorrido habitual de la maestra.

Fecha de aplicación: 10/09/02

Alumnos(as) asistentes: 7 niños y 7 niñas.

(La conserje abre la puerta del salón. Los alumnos entran al aula y con expresiones de sorpresa y disgusto recogen la basura, ordenan las butacas, discuten y se cuestionan sobre quien es el responsable de tal desorden. 5 minutos después llega la profesora al plantel y antes de entrar al aula se detiene por dos minutos a platicar con la directora y la secretaria)

- Y2 - ¡Ahí viene la 'profe'!
- Y5 (Antes de que la docente entre al salón la aborda para anticiparle lo ocurrido)
- Y5 - ¡'Profe', mire venga se va a asustar!... cuando entramos el salón ya estaba así y no sabemos quién fue.
- X2 - ¿No sabe qué pasó aquí 'profe'?
- Ma. - No hija, ¿porqué?, ¿qué pasó? (Entra acompañada de otros cuatro alumnos que salieron a informarle)
- Ma. - ¿Qué pasó aquí?... ¿Quién hizo este cochinerito?
- X2 - ¡No sabemos!
- XY (Consternados hablan al mismo tiempo buscando al culpable)
- Y6 - ¡No!, ¡Tu fuiste Danitza porque tu llegaste primero!
- X4 - ¡Yo no fui fíjate, porque cuando yo llegué ya estaba cerrada la puerta!
- Y1 - ¡Nooo, nooo! tu fuiste Danitza.
- X6 - ¡No porque ella no llegó primero fue Joaquín!
- Y2 - Sí pero yo no entré al salón. Estaba la puerta cerrada.
- Ma. - ¡A ver! ¡ya dejen de discutir!, así no se arregla nada, a ver cuéntenme bien qué pasó.
- Y5 - No, mire Prof., es que cuando llegamos estaba un tiradero y los lugares todos chuecos, así mire (moviendo una de las mesitas)
- X2 - Sí, así 'profe', bien chuecos y todo ese basurero y no sabemos quién fue.
- Ma. - A ver sean valientes y digan la verdad ¿Quién hizo este desorden?
- Y7 - Yo no fui.
- Y1 - Ni yo 'profe'
- XY (Varios niños responden de manera negativa)
- X4 - Yo creo que fue Enrique, porque ahorita te estabas riendo Enrique.
- X6 - Si es cierto 'profe' porque cuando yo les dije a las plebes: "plebes hay que apurarnos a recoger antes de que llegue la 'profe' Tita". Entonces fuimos por la escoba ¿no? y cuando estábamos limpiando el nos la tiraba otra vez y se rela.
- Y1 - ¡Mentiras tuyas!
- Y7 - ¡Nooo? Si yo te vi que te estabas riendo Enrique ¿No te hagas?
- Y1 - ¡'Ira'!... ¡Mentiras 'profe' yo cuando llegué ya estaba así!
- Ma. - ¿Ustedes lo vieron que él andaba tirando basura y haciendo todo este desorden?
- XY (Titubean)
- X6 - No pero él la otra vez dejó un regadero en su lugar y yo creo que también lo hizo ahora para que nos regañaran a nosotros.
- Ma. - ¿No dicen que cuando entraron ya estaba así?
- X6 - Si 'profe', cuando abrieron ya estaba 'ire' ¡un regadero! Así estaba mire (Desacomodando las mesas y dando detalles).
- X2 - ¿Por qué estaba la puerta cerrada 'profe' Tita?
- Ma. - Entonces ¿cómo iba a ser Enrique si él no vino ayer?
- Y1 - ¡Es cierto! ¡Yo ni vine!
- Y5 - 'Profe' Tita han de haber sido Danitza y Joaquín porque ellos llegaron primero que yo, cuando yo llegué ellos ya habían llegado.
- X4 - ¡No, yo no fui fíjate!
- Y2 - ¡No 'profe' no es cierto porque cuando llegamos estaba la puerta cerrada y los focos apagados!, Enrique ni sabe.
- Ma. - ¡Ya, ya dejen de discutir!, esto está muy raro, pero mejor vamos a empezar la clase porque ya perdimos mucho tiempo, siéntense.

- XY (Algunos niños(as) continúan recogiendo)
- Ma. - ¿Qué no les dije que ya se sienten?
- X2 y X7 (Siguen recogiendo y los demás se sientan)
- Ma. - ¡Rocio!, ¿Porqué no obedecen? ¡Qué ya dejen eso Elena!
- X2 - ¡'Profe'! ¡Es que se ve muy feo!, ¿Cómo vamos a dejar así? (Con expresión de disgusto)
- Ma. - Pues ni modo para qué no cuidan su salón, ya tenemos que empezar a trabajar.
- X2 - ¡Si lo cuidamos!
- X3 - Si 'Profe', nosotros no fuimos.
- Ma. - A ver sean honestos ¿Porqué estaban limpiando?
- XY (Silencio)
- Ma. - ¿Qué pensaron?
- Y1 - Porque creíamos que nos iba a regañar.
- Ma. - Lo que ha de haber pasado es que Chayito no alcanzó a hacer el aseo ayer y dejó el salón como estaba, porque miren esos libros los dejaron así desde ayer; ahí los dejaron encima de su lugar. Como no les dije antes de salir que lo guardaran no les importó y los dejaron todos desordenados y ahora están culpando a otros... Mira uno, dos, tres, siete niños lo dejaron encima del escritorio.
- XY (Mientras escuchan a la maestra guardan apresurados los libros, como sintiéndose evidenciados)
- X2 - ¡Yo no 'profe', yo si lo guardé! ¿Verdad Karime?
- X1 (Se encoge de hombros y se sonríe con timidez)
- Ma. - A lo mejor no lo dejaste ahora pero otros días sí, mira aquí anda un color tuyo tirado, y el lápiz, ¿Pues con qué hiciste la tarea? Y después se quejan de que no encuentran sus cosas.
- Y6 - Voy por la escoba 'profe'
- Y1 - Sí ¡Yo voy! (sale corriendo)
- Ma. - Nooo, no, ¡José!, ¡vente no vayas por la escoba nada, ¡Enrique! No vallas, ¿para qué si al rato van a tener todo igual?, mejor que ya se quede así, ya vente... siéntense.
- Y2 - ¿'Profe'? ¡Así dejamos!...
- Ma. - ¡Sí!, al cabo que así les gusta (tirando nuevamente la basura que habían recogido) todo el tiempo soy yo la que les está recordando que mantengan ordenado y limpio y ustedes no les preocupa hacerlo, pues ahora ya me cansé y vamos a dejar que esté sucio, ¡Qué importa! ¿Verdad?
- XY - ¡Aaah! (Miran con sorpresa a la maestra y algunos reprueban el hecho con gestos de negativa)
- Y5 - ¡Ah buenol! (Riendo y vaciando el bote de basura)
- X2 - ¡Ubaldo, noooo!
- Y1 (Se levanta corriendo y carcajeando e imita lo mismo que Y5)
- Ma. - ¡Noool, ¡Tampoco se trata de juego! ¡Siéntense! ¡Enrique! (Se sientan riendo aún)
- XY (Mantienen un breve silencio, Y5 y Y1 se miran uno al otro mostrándose divertidos, el resto de los alumnos observan asombrados e inconformes)
- Ma. - ¡Ni siquiera me saludaron!... a ver díganme ¿cómo amanecieron?, ¿cómo les fue en su casa? (Saluda como si nada ocurriera)
- XY - ¡Bieeen! (Mientras que la maestra borra el pintarrón y anota la fecha, unos cuantos responden)
- Y2 - ¿Vamos a ensayar ahora para la obra Prof. Tita?
- Ma. - Si hijo pero más tarde, cuando tengan inglés los de tercero.
- XY - ¡¡eeeh!!
- Ma. - A ver, opónganme la tarea en el escritorio para revisarla y saquen la libreta de caligrafía, hoy vamos a hacer palabras con "x".
- X3 - ¿En cursiva 'profe'?
- Ma. - Si hija. (Anota un ejercicio caligráfico en el pintarrón y hace un recorrido entre las filas para anotar el primer ejemplo, aprovechando la oportunidad para dejar entre los lugares su plumón para pintarrón)

(Después de que 5 niños dicen haber terminado el ejercicio)

- Ma. - Hagan fila para revisar, ¡No se empujen!
 X6 - ¡Yo llegue primero que tu Ubaldo!
 Y5 - Pero es una fila de niños y una de niñas.
 X6 - Ah pues hazte para allá
 Ma. (Busca en las bolsas de su pantalón y entre los libros apilados en su escritorio)
 Ma. - ¡Oigan!, ¿quién ha visto mi pluma o mi marcador? No los encuentro.
 XY (Le ayudan a buscar)
 Y6 - ¡Yo le presto un plumón 'profe'!
 Ma. - No es que los necesito para revisar la tarea también, ayúdenme a buscarlos por favor.

(Minutos después)

- Y7 - Aquí está 'profe', estaba en el lugar de Aleyda.
 Ma. - ¿Y mi pluma?
 Y5 - ¡Así, ya revísame con ese plumón!
 Ma. - No, necesito la pluma.
 Y4 - ¡Ahí no la trae en la cabeza 'profe'!
 X2 - ¡Jejejeje! la 'profe' no encontraba la pluma y la traía en la cabeza.
 Ma. (Después de revisar el ejercicio de caligrafía, se pone de pie y pregunta qué investigaron sobre la historia de su localidad, hacen algunas aportaciones interesantes)
 Ma. - ¿Quiere decir que hace años Navolato no era igual que ahora?
 X5 - No, dice mi abuelita que antes había un tren que llegaba hasta Altata y que también se podían ir a Culiacán.
 Ma. - ¿Cómo eran las calles?, ¿cómo ahora?
 XY - Nooo...
 Y7 - Dice mi tía que eran empedradas.
 Y2 - A mi me dijeron que eran de tierra.
 Ma. - ¡Á lo mejor habla de las dos! ¿Verdad?
 X2 - Sí, como ahorita que hay calles que están pavimentadas y otras que no
 Ma. - ¡Ándale!... Pero espérenme, ¿Ustedes creen que Navolato haya cambiado mucho del tiempo en que sus abuelitos eran niños hasta ahora?
 XY - ¡Sí!
 Y7 - ¡Uuuul, ¡yo creo que no había ni carros!
 Ma. - Entonces vamos a anotar en el pizarrón como era antes y como es ahora. (Simula como si se buscara el plumón entre las bolsas y hacia los lados)
 Ma. - ¿Eh? ¡Qué raro! ¿No saben dónde está mi plumón?
 Y4 - ¡No se lo acabamos de dar 'profe'! (Con tono impaciente)
 Ma. - No, yo digo el del pintarrón, no está aquí ¿Alguien lo agarró?
 XY - ...Yo no... yo no.
 X7 - Aquí está
 Ma. - ¿Tu lo agarraste Helena?
 X7 - No yo no fui. (Sonriendo)
 X6 - ¡No 'profe'! Es que cuando usted pasó ahí lo a de haber dejado.
 Ma. - ¡Ah si es cierto!, bueno saquen la entrevista que hicieron de tarea.
 X2 - Oiga 'profe', ¿Qué le está pasando ahora? ¡No encuentra nada!, no encontraba la pluma, no encontraba el plumón y ahora no encontraba el otro plumón ¿pues qué le pasa? (Sonriendo y cruzándose de brazos)
 Ma. - ¿Quién sabe hija, qué me estará pasando?, ¿verdad?
 X6 - Por no fijarse donde deja las cosas. (Sonriendo)
 Y1 - Jejeje como dicen en el Chavo.
 Ma. - ¡Bueno, vamos a continuar!
 XY (Leen su entrevista, haciendo comentarios al respecto)

- Ma. - Ahora vamos a viajar en una máquina del tiempo, cierren los ojos y vamos a imaginarnos que estamos viendo a Navolato como era antes.
(Entre risas y expresiones de juego cierran los ojos)
- XY - ¿Ya lo vieron?
- Ma. - ¡Si mira allá va mi abuelita en una carreta!
- X6 - Jajajaja, ¡Hay Marisol!
- X2 - ¿Qué otra cosa pueden ver?, ¿qué otra cosa es diferente?
- Ma. (Algunos niños(as) dan respuesta haciendo comentarios al respecto)
- XY - Bueno, ahora regresen y abran los ojos.
(Haciendo ruidos como de motor, entre risas y juegos abren los ojos)
- Ma. - ¡Otra vez, otra vez!
- XY - ¡Si, si, sale, sale! ¡Ahora yo voy a ir con los dinosaurios!
- Y6 - No, no, después volvemos a usar la maquina del tiempo ahora que les parece si dibujamos lo que vimos en nuestra imaginación y después lo describimos para entenderlo mejor.
- Ma. - ¡Si!
- XY - Ah! mismo en la libreta de conocimiento del medio... le ponemos la fecha y título subrayado... "Navolato en el pasado"
- Y7 - Maestra, yo no traigo mas que tres colores.
- Ma. - Y los demás ¿dónde los dejaste?
- Y7 - No, es que mi hermanito es muy travieso y me agarra mis cosas. Ya me perdió mis colores y no sé dónde me los dejó.
- Ma. - Luisito, ya te dije que tienes que cuidar tus útiles, dile a tu hermanito que no te los agarre, tu eres el responsable de cuidarlos... Dile a tu mamá que tu hermanito no respeta tus cosas y que tú las necesitas para la escuela.
- Y7 - Es que está chiquito, no hace caso, mi mamá le dice que no me los agarre y de todas maneras los agarra.
- Ma. - Pues entonces dile a tu mamá que te compre otros porque los necesitas.
- Y7 - No, mi mamá dice que ya no me va a comprar porque no los cuido.
- Ma. - Está bien, que te los preste alguien que esté cerca de ti pero sé responsable con ellos.
- Ma. (Toma la libreta de tareas y le escribe una nota a la mamá de Y7. después de eso, checa los trabajos entre las filas y toma un lápiz y un sacapuntas, se acerca a los pupitres tirando descuidadamente los restos de punta encima de los trabajos de los alumnos)
- XY (Y3 volteo a verla sorprendido pero sigue trabajando en silencio. X7 se da cuenta de que la maestra tira la basura en su escritorio pero ignora el incidente, mientras tanto X6 volteo a verla, se sonríe marcadamente, volteo a ver a X5 y se ríen las dos juntas. La maestra las ignora y continúa sacándole punta al lápiz dejando que caigan los restos de basura sin el más mínimo cuidado)
- X2 - ¡Eeeh Prof., no me lo tire a mí! (limpia su trabajo sonriendo y con gesto de desaprobación)
- Ma. - ¿Qué? ¿Qué hice?
- X2 - Pues me está tirando la basura encima, tenga mi latita se la presto para que no haga cochinerero.
- Ma. - ¡Qué tiene!, ya hay cochinerero.
- X2 - ¡Hay maestra! (Meneando la cabeza)
- XY (Algunos alumnos voltean a ver a la maestra y se ríen)
- X3 - ¡Ay Prof.! ¡Se va a acabar el lápiz!
- Y5 - ¡Le vamos a poner demérito porque no cuida el salón!
- Y2 - ¡Ni sus cosas!
- Ma. - ¿Aaah porqué? ¡Fue sin querer!
- Y5 - ¡Si! Sin querer (con tono sarcástico)
- Y1 - Ahora lo recoge.
- Y6 - Si, si que lo recoja.
- Ma. - No porqué si ustedes también tiran

- X2 - Nooo, nosotros no.
- Ma. - ¡Sí! ¿Cómo no? ¡Mira Enrique! Tiene regada la basura en su escritorio y yo no fui...
¡Tu también tienes Berenice!
- X3 - Pero porque usted me lo tiró.
- Ma. - ¡Ah pero otras veces lo has tirado tu igual que yo!
- X3 - Ah pero usted es la maestra.
- Ma. - ¡Qué tramposa!
- X2 - ¡Sí, es cierto 'profe' Tita, ¡Usted ahora tira basura y está perdiendo sus cosas!
- Ma. - ¡Y qué tienen! Ustedes lo hacen y no pasa nada. A ver si no ponen en su lugar el borrador o el sacapuntas ¿Qué pasa? ¿No pasa nada? ¿Qué tiene de malo?
- Y7 - ¡Sí porque luego no lo encontramos! ¿Y si lo ocupamos? ¡Ah, ah!
- Ma. - ¿Qué tiene, qué puede pasar?
- Y7 - ¡Perdemos tiempo!
- Ma. - ¡Ah pues le borro con el dedo o le saco punta con los dientes así! (Simulando como que lo muerde)
- X2 - ¡No porque luego queda manchado y se ve sucio!
- X3 - ¡Y además usted nos dijo que se nos meten los microbios a la panza!
- Ma. - ¡Qué tienen! ¡Así le hacen ustedes!
- X3 - ¡Ah pero nooo!
- X6 - ¡'ira' la 'prooofee'!
- Ma. - ¡Bueno ya apúrense!, porque tenemos otras cosas que hacer.

(10:28 toque para el recreo)

- Ma. - Pueden salir al recreo.
- XY (Salieron apresurados dejando sus lugares como se indica a continuación: 2 niñas y un niño metieron su silla, guardaron su libreta y ordenaron la paleta de su escritorio, 3 niñas y dos niños hicieron lo mismo, excepto que no acomodaron su silla y el resto salieron sin acomodar nada)

(De regreso al aula, realizan un juego con tarjetas para practicar las unidades, decenas, centenas y unidades de millar)

- Ma. - Ahora vamos a sacar nuestro libro de matemática texto y hacemos equipos de tres niños.
- X6 - ¡Tu con migo Berenice!
- X7 - ¡Yo también con ustedes!
- X5 - ¡Maestra Tita no encuentro mi libro de matemáticas! (un tanto desconcertada)
- Ma. - Búscalo bien.
- X5 - Ya lo busqué y no está. (Con gesto de preocupación)
- Ma. - ¿Lo trajiste de tu casa?
- X5 - Sí, no me lo llevé porque no nos dejó tarea en ese.
- Y2 - ¡Si es cierto, no nos dejó tarea en el de matemáticas!
- Y1 - A ver Aleyda, ¿No es éste? (Sacando un libro de su papelería)
- X5 - No, ese es el de español.
- X2 - ¡Yo tampoco encuentro el mío!
- Y2 - ¡Yo tampoco 'profe'!
- Ma. - ¡Búsquenlos bien, por eso deben ser cuidadosos con sus cosas!, cuando no pierden el borrador, es el sacapuntas, a ver fíjense en su mochila.
- Y7 - Este libro no es mío... es de...
- X5 - Ese es el mío.
- Y1 - Aquí está el de Rocío (sonriendo)
- X2 - Yo creo que alguien nos movió los libros.
- Y5 - ¡Eeeh! ¡fue la 'profe'! (Riéndose)
- Ma. - ¿Porqué yo? ¡Es que no tienen cuidado con sus cosas!

(Después de un tiempo, mientras resolvían un ejercicio de matemáticas, entre la conserje y sonriendo le entrega una bolsa con palomitas a la profesora)

- Ma. - Hijos ¿Me disculpan?, pero no alcancé a comer en la hora del recreo y me tengo que tomar una medicina y me va a doler el estómago si no como algo. (Abre la bolsa y empieza a comer)
- XY (Voltean a ver las palomitas y hacen expresiones de antojo)
- Y7 - ¡'Epale Prof.! ¡no que no se come adentro del salón!
- X5 - Si que se las coma porque le va a doler la panza.
- Y1 - ¡A no, que nos de a nosotros!
- Ma. (Les entrega un puñito a cada quien)
- Y5 - ¡No, no que!, ¡Vamos a ponerle demérito a la 'profe' por comer en el salón!
- X2 - No porque ya nos pidió permiso.
- Y2 - ¡Si es cierto!
- Ma. (Empieza a comer tirando como supuesto accidente palomitas en cada bocado, chapándose los dedos y limpiándose de vez en cuando con el uniforme)
- X4 - 'Profe' no se chupe los dedos le van a salir lombrices como nos dijo usted.
- Y7 - ¡Ah sí!, como las que vimos en la computadora.
- Ma. - No, no me salen.

(Al pasar la Directora por el pasillo)

- Y1 - ¡La vamos a acusar con la directora!
- Y6 - ¡Sí!, ¡Vamos a acusarla! (Carcajeándose sale corriendo y detrás de él sale Y1)
- Y1 - ¡'Profe' Gaby vengal
- Dtra. (Entra al salón tomada de la mano de Y4)
- Y6 - Mire 'profe' póngale demérito porque está comiendo en el salón y se está chupando los dedos, mire se limpió con el uniforme. (Riendo aún)
- X6 - ¡Pero nos pidió permiso José!
- Ma. - ¿Gusta maestra Gaby?
- Dtra. - Sí, gracias. Mmm. (Aventándose a la boca) están bien ricas ¿No?... Nos vemos porque tengo mucho trabajo... ¡ojan qué salón tan sucio! ¿no les da pena? (Anteriormente enterada sigue el juego de la maestra y se sale casi de inmediato)
- Y5 - ¡Eeh Prof.! se me hace que usted fue la que tiró la basura.
- Ma. - ¿Yo?, ¿Porqué yo?
- X2 - ¡Si es cierto!, ¡Fue usted antes no hacía eso!
- Y1 - ¡Si fue la 'profe'! (con gestos de risa y reclamo)
- Ma. - Pues sí, les voy a confesar... sí, fui yo.
- X2 - ¡Ay maestra Tita!
- XY (Se carcajean)
- Y5 - ¿Y que le pasó 'profe'?
- Ma. - Dice un dicho: "Si no puedes contra ellos, úneteles"... y como yo no puedo enseñarlos a mantener el salón ordenado y limpio, pues entonces ya voy a hacer lo mismo; y que Cayito ya no limpie ¡Que al cabos así nos gusta!
- XY - ¡Nooo!, ¡Nooo!
- X2 - ¡No nos gusta cochino!
- Ma. - Yo creo que sí, porque todos los días tengo que estarles recogiendo lo que tiran, diciéndoles que no tiren basura, que cuiden su material, comen a escondidas en el salón, pues entonces yo creo que si les gusta.
- XY - ¡Nooo!
- Ma. - ¿Entonces porque no se han esforzado?
- Y7 - Yo sí me he esforzado
- Ma. - ¿Todos los días?
- X4 - No maestra Tita, se ve muy feo.
- Ma. - Miren, si es cierto que algunos niños se esfuerzan en tener su lugar en orden pero la mayoría ¡dejan un desorden! y no saben de sus cosas, así que yo creo que tenemos

- que ponernos de acuerdo para ver qué vamos a hacer de aquí en adelante. ¿Nos esforzamos todos o todos somos sucios?
- XY - ¡Nos esforzamos todos!
- Y5 - ¡Somos cochinos! (burlonamente)
- Y1 - ¡Sí, sí, cochinos!
- Ma. - Bueno, dicen Ubaldo y Enrique que hay que ser cochinos, está bien. Le voy a decir a Chayito que este salón ya no lo limpie.
- XY - ¡Nooo!
- Ma. - ¿Entonces qué hacemos? O estamos todos de acuerdo o no va a ser justo que unos se esfuercen y otros no ¿qué piensan Ubaldo y Enrique?
- Y1 - ¡Ya pues, ya pues!
- Ma. - ¿Ubaldo?
- Y6 - ¡Estábamos jugando 'profe'!
- Ma. - ¿Seguros?
- XY - ¡Sí!
- Ma. - Entonces ¿Qué es necesario hacer?
- X5 - ¡Recoger!
- Ma. - ¡Ah pero si recogemos para que al rato esté también un tiradero entonces no tiene caso!
- Y3 - ¡Ya no tirar basural
- X2 - Ya a limpiar 'profe'.
- Ma. - Pero tenemos que poner una solución porque si no, siempre vamos a estar limpiando y haciendo tiradero sin que se vea limpio en realidad, tenemos que pensar bien antes de hablar, para poder cumplir lo que decimos.
- Y6 - Vamos a escribirlo en un papel 'profe' Tita, lo que no debemos hacer.
- Y7 - ¡Ya sé! ¡vamos a escribir las reglas del salón como cuando hicimos el reglamento!
- Ma. - Pues sí, pero ya lo hicimos una vez y no lo cumplimos porque de todas formas no respetamos el aseo del salón, ¿ahora qué podremos hacer?
- Y5 - Vamos a hacer el reglamento 'profe' y el que no lo respete ¡pa' fuera mijito!
- Y4 - ¡Sí, demérito 'profe'!
- Y6 - ¡Y lo suspende 'profe'!
- Y1 - ¡No, que lo lleven a la dirección!
- X2 - ¿Porqué no limpiamos primero y después platicamos qué vamos a hacer?
- X6 - Sí, sí hay que limpiar primero.
- Ma. - Bueno está bien.
- X2 - Yo voy por la escoba.
- Y2 - Yo voy a ir por el sacudidor.
- X6 - ¡No, yo voy 'profe'!
- Y2 - ¡Yo dije primero Marisol!
- Ma. - Tu ve por el sacudidor Joaquín y que ella vaya a pedirle el trapeador a Chayito.
- Y2 - ¡Sí 'profe'!
- XY - (Con esmero dejaron el salón ordenado y limpio tanto como les fue posible y casi sin ser dirigidos por la profesora)
- Ma. - Ahora que ya dejamos todo ordenado y limpio ¿qué podemos hacer para que se conserve así?
- Y7 - Decirle a Chayito que ya limpie todos los días.
- Ma. - ¡Pero si todos los días lo limpia! ¿si o no lo encontramos limpio cuando llegamos?
- XY - Sí
- Ma. - Entonces, ¿Por qué a la hora de salida está otra vez sucio y todo desordenado?
- X3 - Porque Chayito sí lo limpia pero nosotros no lo cuidamos.
- Y1 - Ni la 'profe' (Sonriendo)
- Ma. - A ver, ¿No les digo todos los días que ordenen sus papeleras? ¿Que tengan en orden sus lugares, que levanta esto, recoge esto otro?
- Y7 - ¡Sí!, la 'Profe' si nos dice
- Y1 - Pero ahora hizo mucho cochinerero, hasta tiró la basura del bote y se chupaba los dedos así (imitando a la maestra)

- Ma. - Si hijo, es cierto que lo hice pero, ¿Les gustó que yo fuera así?
- XY. - ¡Nooo!
- Ma. - ¿Les gustaría que yo fuera así siempre y que ya no les dijera nada?
- Y2 - ¡Nombre 'profe', el cochinerito que hubieral
- X2 - ¡Además ella lo hizo para que aprendiéramos, no porque fuera cochinal
- Ma. - Así es, lo hice para que ustedes supieran lo que yo siento cuando les digo que no tiren basura, que cuiden sus útiles. Lo que en realidad quise fue que se dieran cuenta de lo feo que es el desorden, a ver ¿les gustó?
- XY - Nooo
- X4 - ¡Qué vergüenza que se den cuenta los que pasan!
- Ma. - ¡Ah verdad! Además ¿cómo se trabaja mejor cuando está ordenado o desordenado?
- XY - ¡Ordenado!
- Ma. - A ver ¿Qué podremos hacer entonces?
- X2 - ¡Hay que hacer un reglamento!
- Ma. - ¿Qué les parece si sacamos la libreta de conocimiento del medio y vamos a anotar nuestro reglamento de aseo ¿pero nos vamos a comprometer a cumplirlo?
- XY - ¡Sí!
- X3 - ¡El que no lo haga le damos un castigo Prof.! (Con gesto amenazante)
- Ma. - Vamos a ponerle la fecha y de título le vamos a escribir: "Reglamento de aseo"... ¿Qué reglas quieren que anotemos? (Escribe en el pintarrón el título y los niños(as) pasan a anotar las reglas sugeridas al mismo tiempo que el resto de ellos las copian en sus libretas)
- X2 - Tirar la basura cuando recortemos
- Y6 - No hacer cochinerito con la punta del lápiz
- Ma. - ¿Cómo podemos sacar punta y que no se nos tire?
- Y5 - Parándonos para sacarle en el bote de basura.
- X2 - No, con la latita que tenemos, así como nos dice la 'profe' para que no nos tengamos que parar y tengamos limpiecito.
- Ma. - Es buena idea la de Rocío, pero se supone que todos deben tener su latita y yo no veo más que una dos... seis latas y la pedí desde que entramos a segundo.
- X6 - A mí se me perdió 'profe' Tita.
- Ma. - Pues eso es lo malo, que no la han cuidado o no la traen.
- Y2 - A hacerlas otra vez 'profe'
- Ma. - ¿Qué les parece la idea de Joaquín?
- XY - ¡Sí!
- Ma. (Anota en el pizarrón el material que necesitan para su elaboración, los alumnos(as) lo anotan y quedan de acuerdo con llevarlo al día siguiente. Después continúan con el reglamento)
- Y7 - Lavarnos los dientes
- X4 - Y las manos.
- Ma. - Si, está bien, ya sabemos que debemos ser limpios con nuestro cuerpo, pero acuérdense que estamos hablando de las reglas del salón ¿No?
- X3 - Tener los lugares derechos.
- Ma. - A ver Karime has estado muy calladita a ver qué opinas.
- X1 - Tener la papelería ordenada.
- X6 - Si se nos cae algo levantarlo o si por ejemplo... si yo voy pasando por aquí, ¿no?, y sin querer le tiro a Aleyda sus colores, pues levantárselo porque nosotros se lo tiramos.
- Ma. - Y pedirle disculpas aunque fue un accidente ¿Verdad? o.k. qué más, ¿Tu Luis Alonso?
- Y6 - Poner los libros ordenados cuando los desocupemos.
- Y1 - Y los cojines 'profe'.
- Ma. - A 'ja, cuando terminemos de leer ponerlos en orden ¿Qué más?

(Silencio)

- Ma. - ¿Qué tal si yo voy pasando y de repente me tropiezo con una mochila que esté tirada?
- X2 - ¡Ah!, levantar las mochilas.
- Ma. - Y cerrarlas y ponerlas atrás de nuestra sillita ¿Verdad?... oigan y ¿Qué podemos hacer para saber de quién son los colores que nunca tienen dueño?
- X2 - ¿Cómo?
- Ma. - Cuando hay colores tirados y que pregunto de quién son y todos me dicen: Míos no 'profe', míos tampoco y nunca aparece el dueño.
- X5 - Que le pongamos nombre o una marquita así como los míos mire... así como nos dijo cuando entramos.
- Ma. - Ándale, así como les dijimos cuando recién entramos a clases ¿Verdad? Muy bien.
- Y6 - 'Profe' Tita. Hay que poner encargados del rincón de lecturas por que 'ire', siempre que los agarramos dejan un cochinerito.
- Ma. - Tiene mucha razón Ubaldo, me parece muy buena idea.
- X6 - Si es cierto 'profe' y también del material de allá, porque a veces yo los acomodo pero cuando usted nos dice que agarremos algo los plebes dejan todo desacomodado.
- Ma. - Me parece muy buena idea, ¿qué les parece si mañana escogemos a los encargados?
- XY - ¡Sí!
- Y1 - ¡No, ahora! (Con tono insistente)
- Ma. - No porque todavía tenemos que seguir con otras cosas y ya nos queda muy poco tiempo. ¿Qué más?
- XY - (Inciden en repetir reglas, por lo cual la profesora sugiere concluir las por el momento y en caso de que de ser necesario se agregue otra en lo sucesivo. La maestra se compromete en escribirlas en una cartulina a y traerlas al día siguiente por contar con poco tiempo antes de la salida)
- Ma. - Ahora vamos a hacerle una rayita con la regla y debajo de la rayita le escribimos: Me comprometo a esforzarme en cumplir este reglamento. ¿Están seguros de que van a esforzarse en cumplirlo?... porque si no se van a esforzar entonces sería una mentira firmarlo y decir que se comprometen.
- XY - ¡Sí!
- Ma. - ¿Seguros?
- XY - ¡Sí!
- X5 - Sí porque ya no queremos tener un salón tan feo.
- X2 - Si es cierto.
- Ma. - Bueno si están seguros entonces van a firmarlo.
- X6 - Yo no tengo firma 'profe' Tita.
- Ma. - Ponle tu nombre en cursiva hija.
- Y1 - Yo sí tengo firma... mira Ubaldo.
- Y4 - Yo también.
- Y7 - ¡Ah 'profe'! y hay que anotarle traer útiles completos, porque por ejemplo ahora yo no traje la regla.
- Ma. - ¡A verdad! ¡ya viste!, por eso debemos checar nuestra mochila desde un día antes para que no nos falte nada, venimos a la guerra y sin fusil. (Agrega la regla sugerida por Y7)
- XY - Jajajajaja
- Y1 - (Simula como si su regla fuera una metralleta)
- Ma. - ¿Qué les parece si checamos todos los días el aseo? y a los niños que durante la semana se hayan esforzado en mantener su lugar, sus útiles y uniforme en orden y limpio, entonces aunque no nos ganemos el banderín de aseo, vamos a poner un cuadro de honor en el salón y voy a anotar a los alumnos(as) que se esfuercen en mantener todo bien ordenadito...
- XY - ¡Sí! (Con expresiones de emoción)
- Y3 - 'Profe' ¿Qué tal si nos ensuciamos sin querer o se nos cae algo y no nos damos cuenta?

- Ma. - Si fue sin querer pero se están esforzando de todas formas los anoto, pero si veo que no le están echando ganas no.
- Y3 - ¡Sale, sale...!
- Ma. - ¡Aaah se me olvidaba!, Les quiero presentar a unos amiguitos que nos van a ayudar a decir si está limpio o sucio nuestro salón... ¡Espéate, espéate! (Simula como si estuviera hablando con alguien que está dentro del portafolio, mientras que los niños se empiezan a poner de pie y corren al escritorio de la profesora ansiosos por ver que va a sacar)
- Ma. - Siéntense porque sino no se los presento (Empieza a contar) una, dos, tres (En medio de risas los niños corren a su lugar para estar sentados antes de que cuente tres)
- Ma. - ¡Espérate, ya te voy a sacar!
- X2 - ¿Qué es?
- X4 - ¿Qué 'profe'?... hay es un gatito.
- Ma. (Les enseña el dibujo de un gatito que se está aseando con la lengua)
- Ma. - ¿Qué creen?... que es un gatito bien limpio, mientras estaba en el portafolio se estaba limpie y limpie para salir bien guapetón, fíjense que es bien limpio... ¿Nunca han visto bañarse a los gatos?
- X3 - Si yo si, yo tengo un gatito y cuando se baña se chupa con la lengua.
- Ma. - ¡Andale son bien limpios, no se quedan a gusto hasta que se limpian muy bien... pues como a éste gatito le encanta tener todo muy limpio, va a venir a revisar el salón y cuando vea que está como a él le gusta, entonces se va a parar aquí (señalando la esquina izquierda del pizarrón) para decirnos que está muy limpiecito.
- XY (Muestran alegría y simpatía por el dibujo y Y1 maúlla imitando a los gatos)
- Ma. - Espérenme ahora les voy a presentar a otro amiguito, pero este no quiere salir, me dejan hablar primero con él.
- XY - ¡Sí!
- Ma. (Se inclina hacia el portafolio, aparentando estar hablando en secreto con alguien)
- Y1 (Se pone de pie e intenta ver de quien se trata)
- Ma. - ¡Ya sal, ni modo para qué no te arreglaste!
- X2 - ¡Qué salga, qué salga! (echando porras mientras que los demás la imitan)
- Ma. - ¡Taran!, es un cochinito que le daba pena salir porque estaba muy sucio, porque nunca se arregla. (Les muestra el gracioso dibujo de un marranito lleno de lodo y con cara apenada)
- XY - ¡Guácalas!, ¡fuchil! (haciendo expresiones de desagrado)
- Ma. - ¿Quién ha visto como tienen sus casas los cochinitos?
- Y7 - ¡Bien sucia y llena de lodo!
- Y6 - Y andan todos apestosos.
- Ma. - Pues este pobre cochinito por eso no quería salir, mírenlo, por eso anda tan lleno de lodo el cochino.
- X2 - ¡Báñelo 'profe' para que se le quite!
- Ma. - Pues resulta que cuando tengamos nuestro salón sucio y desordenado ¿A quién nos vamos a parecer al gatito o al cochinito?
- XY - ¡Al cochinito!
- Ma. - A pues al cochinito lo vamos a poner aquí para que sepamos que ya estamos igual que él y que tenemos que esforzarnos.
- XY - ¡Hay nooo!
- Y4 - 'Profe' Tita y ¿si pasa alguien por la ventana o entran al salón?
- Ma. - ¡A pues se van a dar cuenta a quien nos parecemos! ¡pues qué no dijeron que se iban a esforzar!
- XY (Algunos se ríen y otros simulan preocupación pero al fin de cuentas todos aceptan gustosos)

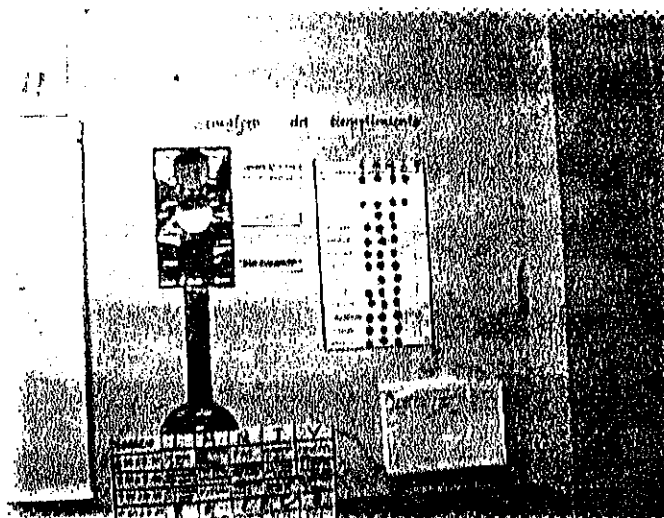
APÉNDICE No. 5

SEMÁFORO Y SÍMBOLOS GESTUALES UTILIZADOS PARA EL REGISTRO DE TAREAS ENTREGADAS

Verde = Cumplió con calidad.

Ámbar = Cumplió pero
necesita esforzarse.

Rojo = No cumplió o la entregó
incompleta.



APÉNDICE No. 6

APLICACIÓN DEL DILEMA MORAL: "BUSQUEMOS AL RESPONSABLE"



Al concluir la escenificación de "Los tres cochinitos y el lobo", se planteó la problemática de descubrir al culpable de la obra.