



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Académica Ajusco

Academia de Psicología Educativa

Tesis

Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje significativo de los valores éticos en el sexto grado de primaria.

Que para obtener el título de licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

María Luisa Camarena Ramírez

Asesor: Maestro. Francisco Villalpando Sánchez

A Dios.

Por darme la oportunidad de vivir

A mi esposo Rubén.

Por el amor que siempre me ha dado.

A mis padres.

Por haberme educado con amor y dedicación.

A mi asesor.

Por su apoyo y confianza.

RESUMEN

La educación en valores éticos, ha tenido en la actualidad un gran impacto y se considera como uno de los principales aspectos de las teorías psicopedagógicas contemporáneas.

Dicha importancia se justifica en función de diversos factores históricos como la "crisis de valores" que ha impregnado todas las esferas de vida del hombre contemporáneo.

El proceso educativo debe tener como finalidad formar sujetos éticos que puedan relacionarse de forma adecuada dentro de su entorno social; sin embargo se observa una contraposición entre la estructura valoral contemporánea y los fines generales de la educación formal.

Así podemos ver que las escuelas deben ser auténticas instancias de cambio social; cuya finalidad sea la de formar alumnos capaces de crear destrezas y habilidades sociales que les permitan una plena identificación con los fines que persigue su grupo en lo que a valores éticos se refiere.

Los nuevos planes de estudio para nivel primaria de la SEP, nos dan una rica ilustración, dado que impulsan un nuevo modelo de enseñanza valoral que se opone a los lineamientos anteriormente establecidos; sin embargo en la experiencia hemos podido observar que en la mayoría de los casos la educación valoral que se imparte no esta cumpliendo con dicha función. Los profesores imparten la enseñanza de forma tradicional, debido a que no están debidamente familiarizados con los objetivos curriculares ni con los modelos progresistas de enseñanza valoral.

A fin de mejorar la problemática expuesta, se busca implementar estrategias que puedan utilizar los docentes para favorecer el aprendizaje significativo de los valores éticos en el sexto grado de primaria. Para tal efecto el trabajo de investigación se conformo de modo siguiente.

En primera instancia se hace un análisis de los conceptos de valor en general y de valor ético. De igual modo se realiza una aproximación de las etapas de desarrollo moral del niños según varias teorías psicoevolutivas. Así mismo distintos modelos de enseñanza valoral y algunas estrategias que favorezcan el trabajo áulico.

Se presenta un diagnostico de necesidades instruccionales en lo concerniente a educación valoral a través de la aplicación y análisis de un instrumento de sondeo en primaria objeto de estudio. Así partiendo de los resultados obtenidos en el anterior se diseño y aplico un programa de intervención psicopedagógica en muestras de sexto grado de primaria. Es trabajo concluye con el análisis de resultados de la intervención y con las recomendaciones propuestas.

ÍNDICE

TEMA	PAG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Aproximación conceptual a los valores éticos	7
1.1.1. Características del valor en general	7
1.1.2. Tipología de los valores	9
1.1.3. El valor ético	12
1.1.4. El valor ético en el marco de la Axiología	17
1.2. El valor ético como objeto de conocimiento	18
1.2.1. Teoría psicoanalítica	19
1.2.2. El constructivismo (Piaget)	21
1.3. El desarrollo moral del niño según la psicología evolutiva	22
1.4. Construcción del conocimiento ético en la práctica educativa de la Escuela Primaria	28
1.4.1. Aprendizaje significativo de los valores éticos	28
1.4.2. Diversos modelos para la enseñanza de los valores éticos en un sentido significativo	30
1.4.3. Estrategias para el trabajo áulico	33
1.5. La enseñanza de los valores éticos en el 6º grado de la Escuela Primaria	37
1.5.1. La enseñanza de los valores éticos en el Plan 1993 de la Educación Primaria	37
CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES INSTRUCCIONALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN VALORAL	50
2.1. Pregunta de investigación y objetivos	51
2.2. Método	51
2.3. Análisis de resultados	58
CAPÍTULO III. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	73
3.1. Primera fase: diseño	74
3.1.1. Objetivo general del programa	74
3.1.2. Determinación de contenidos y actividades	74
3.1.3. Relación de contenidos y distribución por sesiones y actividades del programa de intervención	76
3.1.4. Sujetos	79
3.2. Segunda fase: instrumentación	79
3.2.1. Materiales y métodos	79
3.2.2. Selección del contenido	80
3.2.3. Elaboración de los textos de trabajo	82
3.3. Ejecución de la estrategia	83
3.3.1. Descripción analítica del proceso de intervención	84
3.4. Evaluación del programa	85

3.4.1. Aspectos a evaluar	85
3.4.2. Análisis de datos y resultados	86
Valoración de los alcances y limitaciones del programa (Discusión)	90
Conclusión general	91
Recomendaciones	93
Bibliografía	94
Anexos	

INTRODUCCIÓN

El tema de la educación en valores éticos ha cobrado en la actualidad una relevancia especial ubicándose como uno de los principales aspectos de las teorías psicopedagógicas contemporáneas.

La importancia que cobra la educación valoral en el contexto de las sociedades actuales se justifica en función de diversos determinantes históricos como lo es la “crisis de valores” que ha permeado prácticamente todas las esferas de la vida del hombre contemporáneo. (Bartolomé, 1996).

La “crisis de valores” a la que hacemos referencia proviene según Dussel (1980), de la separación práctica entre ética y política, postulada por las tendencias filosóficas que han sido hegemónicas a lo largo del tiempo y que han originado un entorno adecuado al desarrollo del modo de producción capitalista.

En una línea similar Bartolomé (1996), indica que el proceso de descomposición social al que denominamos “crisis de valores” tiene su origen en escuelas filosóficas como el racionalismo y el positivismo que dotaron a la actividad humana de un sentido amoral y que llega a su cúspide a partir del siglo XIX por lo cual se identifica con el surgimiento del sistema capitalista.

La preeminencia en las sociedades contemporáneas de un modelo de vida basado en la premisa de *tener* o *acumular* bienes, ha venido a desvirtuar la apreciación de la esencia de los valores éticos, que paulatinamente parecieran alejarse de su carácter universal y convertirse tan sólo en elementos subjetivos, intangibles que se revelan como dogmas lejanos a las necesidades reales de las comunidades humanas.

Fromm (1999), señala que, a diferencia de la Edad Media en donde la economía conservaba aún rasgos humanos y estaba sujeta a los valores de la ética humanista, en el siglo XVIII ocurrió un cambio radical pues la economía se separó de la ética y de estos valores de convivencia social. La trama económica se convirtió en una entidad autónoma, independiente de las necesidades y voluntad humana.

El proceso de disolución de la conducta ética de los sujetos que hoy puede observarse en prácticamente todas las esferas de la vida social, se encuentra íntimamente vinculado con la práctica educativa.

Autores como Tirado (1982), afirman que una de las finalidades esenciales del proceso educativo es la formación de sujetos éticos, aptos para relacionarse socialmente en los términos más adecuados para la preservación del equilibrio y la armonía en las diversas interacciones que se establecen entre los hombres.

Puede por tanto observarse una contraposición entre la estructura valoral de las sociedades contemporáneas y los fines generales de la educación formal. La escuela, en este sentido, debe conformarse en una auténtica instancia de cambio social; no basta con que la educación cumpla la función que tradicionalmente se le atribuye como transmisora de un programa rígido de conocimientos de orden científico, sino que además debe tender a la formación en el alumno de una visión completa y definida del mundo, que le permita integrarse al medio en los términos más convenientes para el desarrollo del grupo social en todas sus esferas (Uzcátegui, 1980).

Nos encontramos aquí ante el fundamento mismo de la educación en valores o educación valoral, cuya finalidad genérica, desde el enfoque de las teorías progresistas de la enseñanza, es que el alumno cree una serie de destrezas y habilidades sociales tendientes a su plena identificación con los fines que

persigue el grupo en su conjunto y a la conformación de un ser moral autónomo, capaz de discernir aquello que es bueno para sí mismo o para sus semejantes.

Los enfoques actuales de enseñanza valoral (en su mayoría muy recientes), tienden a que el alumno incorpore los valores a su conducta social, mediante la apropiación cognitiva de su esencia que, siguiendo los lineamientos del enfoque *moral racional*, puede identificarse fundamentalmente en presupuestos reales de la conducta social y clarificarse a través de la resolución de problemas que impliquen dilemas éticos.

Estos enfoques, derivados de la tendencia moral racional, ampliamente difundidos por el mundo entero han sido incorporados a nuestro programa de educación básica a raíz del inicio del proceso integral de modernización educativa.

El caso de la educación primaria es sumamente ilustrativo. Los nuevos planes de estudio para este nivel (SEP, 1993) impulsan un nuevo modelo de enseñanza ética que viene a oponerse a los lineamientos anteriormente establecidos para esta actividad educativa.

Sin embargo en la experiencia hemos podido observar que en la mayoría de los casos, la educación valoral que se imparte en las escuelas primarias no está cumpliendo con dicha función. El sistema educativo generalmente cae en una forma de enseñanza tradicional, debido a que los profesores no están debidamente familiarizados con los nuevos objetivos curriculares ni con los modelos progresistas de enseñanza en valores.

Esta omisión va en perjuicio de la sociedad en su conjunto y especialmente de los alumnos. Y aunque la enseñanza valoral reviste gran importancia para todo el alumnado, ésta juega un papel primordial para aquellos alumnos que se encuentran próximos a ingresar a la adolescencia puesto que de un óptimo

aprendizaje moral dependerá en buena medida la calidad de su incorporación posterior a la vida adulta (Lehalle, 1990).

En función de lo anterior, el presente trabajo pretende contestar la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué estrategias puede utilizar el docente para favorecer el aprendizaje significativo de los valores éticos en el 6to. grado de la escuela primaria?*.

A efecto de dar solución cabal a dicho planteamiento, el objetivo general de investigación es *realizar el diseño, la aplicación y la evaluación de un programa de intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje significativo de los valores éticos, de acuerdo a lo establecido en el currículo, en alumnos de 6to. grado de la Escuela Primaria.*

Para la consecución del anterior objetivo, el trabajo de investigación se estructuró del modo que sigue.

En el capítulo primero se analizan las categorías teóricas fundamentales de la investigación. Se inicia analizando los conceptos generales de valor y de valor ético así como los distintos modelos de enseñanza valoral. Asimismo, se realiza una aproximación elemental a las pautas de desarrollo del niño según la teoría psicogenética de Piaget.

En el capítulo segundo se presenta un diagnóstico de necesidades instruccionales en materia de educación valoral a través de la aplicación de un instrumento de sondeo aplicado a maestros de primaria.

De los resultados arrojados del diagnóstico se partió para estructurar, diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica en una muestra de alumnos de 6º grado de primaria retomando estrategias procedentes de los modelos constructivistas de educación valoral. El trabajo concluye con el

análisis de resultados de la intervención y con la reflexión sobre los alcances y limitaciones de este tipo de intervenciones.

CAPÍTULO I

MARCO TEORICO

1.1. Aproximación conceptual a los valores éticos.

1.1.1. Características del valor en general.

Para comprender el concepto estructural del valor es necesario analizar sus principales características entre las que destacan las siguientes (Gutiérrez, 1998).

- A todo valor corresponde un argumento o conducta antagónico; es decir, el valor, como significación objetiva tiene como una de sus finalidades principales contrastar dos polos opuestos relativos a las características ontológicas de las cosas o a la fenomenología de los actos que generan consecuencias en la vida social; por ejemplo, a lo bello se opone lo grotesco y a la templanza la volubilidad.

Sin embargo, cabe recalcar que la conducta o postura antitética no existe *per sé*, sino que cobra vigencia y validez en función del valor: en tanto que el valor tiene una existencia propia y definida, el antivalor es subjetivo y aunque realizable, carece, teleológicamente de existencia propia. Gutiérrez (1998), explica la bipolaridad de los valores como: "...la característica por la cual los valores se dan por pares, uno positivo y otro negativo; pero sólo el positivo existe efectivamente; el valor negativo sólo es una privación del correspondiente valor positivo..." (p. 93).

- La mayor parte de las doctrinas filosóficas contemporáneas tienden a considerar que el valor tiene un carácter trascendental, toda vez que éste es perfecto sólo en su esencia (es decir, "más allá" de la realidad tangible), e imperfecto, en diversas medidas, en la práctica social.

Por ejemplo, la esencia trascendental de la justicia comprende dar a cada quien lo que le corresponde, sin embargo, en la práctica política la justicia tiene alcances sumamente limitados: se busca, por ejemplo, la mayor aproximación posible a la distribución justa de la riqueza lo que per sé constituye una actitud virtuosa por parte del Estado; ello no implica que la esencia de los valores sea irrealizable: el hombre, a través de ciertas regulaciones sociales y de modificaciones estructurales en sus patrones de conducta, puede buscar una aproximación cada vez más precisa del valor tal y como se concibe en el plano trascendental.

- Según Gutiérrez (1998), una de las características básicas del valor, la preferibilidad, "...consiste en esa particularidad por la cual los valores atraen o inclinan hacia sí mismos la atención, las facultades y, en especial, la voluntad del hombre que los capta... Enfrente de las cosas, el hombre prefiere las que encierran un valor..."(p. 94).

El ser humano, a lo largo de su desarrollo, es proclive a buscar que sus conductas o sus obras tengan cierta valencia. La vida experiencial y la enseñanza dirigida lo llevan a contrastar el valor respecto al antivalor y aunque existe la tendencia natural de inclinarse hacia el primero, existen factores que pueden conducirlo a disociar la esencia del valor respecto a las conductas o fenómenos concretos.

El principal de estos factores es el desconocimiento del valor que conlleva una ceguera axiológica; por ejemplo: una persona puede elaborar una teoría deficiente por desconocer el método científico (valores lógicos), o bien puede dejar de apreciar la belleza de una obra de música sinfónica, por desconocer las características que determinan su virtuosidad (valores estéticos).

- El valor se manifiesta en objetos o sujetos. Su potencialidad subjetiva adquiere concreción cuando alguien los lleva a la práctica o cuando un objeto se encuentra revestido de su esencia.

Los valores estéticos, por ejemplo, existen *in abstracto* en la conciencia colectiva de un grupo social y se vuelven concretos cuando un artista lleva a cabo una obra altamente estética; la justicia tiene una existencia apriorística en el plano de la filosofía política, pero adquiere forma hasta que el legislador dicta una ley que proteja a las clases desposeídas.

Esta característica de las figuras valorativas reafirma su existencia incuestionable y autónoma, ya que un objeto, conducta o fenómeno es virtuoso independientemente de las interpretaciones que puedan darle aquellos sujetos con “ceguera” axiológica: puede ser que una persona, en un medio viciado lleve a cabo una obra apegada a la esencia del valor; la obra será virtuosa independientemente de que los sujetos interactuantes no lo consideren así.

1.1.2. Tipología de los valores.

Existen una gran variedad de valores que pueden ser ordenados en una jerarquía que muestre su mayor o menor calidad al compararlos entre sí. Los valores deben ser divididos pues no es lo mismo lo material que lo espiritual; lo animal que lo intelectual; lo humano o lo divino; lo estético o lo moral.

Ante tal situación ha surgido la necesidad de utilizar criterios de clasificación en los que se le conceda más importancia, mientras más perfeccione al hombre en una condición humana. Así podemos ver que los valores pueden ser clasificados en: (Ferrater, 1994).

Lógicos: Son los valores del conocimiento que sirven para saber o aproximarse a la verdad de las cosas o fenómenos. En la actualidad estos valores son normados

fundamentalmente por la lógica formal o por el método científico según el caso y los juicios que se obtienen son los de verdadero o falso.

Al respecto, Karl Popper (1994), resume el proceso de obtención de los valores racionales en las siguientes líneas:

“...el hombre de ciencia, ya sea teórico o experimental, propone enunciados -o sistemas de enunciados- y los contrasta paso a paso...En particular, en el caso de las ciencias empíricas construye hipótesis -o sistemas de teorías- y las contrasta con la experiencia por medio de observaciones y experimentos...” (p.27)

Estéticos: Son los relativos a la apreciación estructural de las cosas y fenómenos en función de lo agradables o desagradables que resulten a la apreciación sensorial de los seres humanos. Se les vincula tradicionalmente con el arte y los juicios que se obtienen son los de bello o feo; estético o antiestético; armónico o grotesco, etc.

Éticos: También llamados virtudes morales son los que se dirigen a evaluar la conducta interna y externa de los seres humanos. Los juicios morales catalogan a los actos como buenos o malos; virtuosos o deleznable, etc.

Niklas Hartman (1990), propone la siguiente clasificación de los valores:

Valores bienes: Son los valores de utilidad que tienen las cosas; Vgr. una computadora tiene un amplio valor utilitario en las empresas y las universidades, consistente en su capacidad para almacenar y procesar información de diversas características;

Valores de placer: Son los que proporcionan al ser humano sensaciones agradables, en el plano sensorial o espiritual generalmente vinculadas con la recreación y el esparcimiento;

Valores vitales: Cuya valencia estriba en variables relativas a la salud física de las personas (sano vs enfermo; joven vs viejo, etc.);

Valores éticos o morales, a los que ya nos hemos referido;

Valores estéticos; y,

Valores del conocimiento (o valores lógicos)

Bartolomé (1996), presenta la siguiente clasificación basada en algunos criterios de jerarquización axiológica, cuyas fases son:

- **Valores pre-humanos o infrahumanos.** Son los que perfeccionan al hombre en sus estratos inferiores, son los que tienen en común todos los seres (el placer, la fuerza, la agilidad, la salud, etc.).
- **Valores humanos pre-morales o humanos inframorales.** Son los valores exclusivos del hombre, que perfeccionan los estratos que solo posee el ser humano, como son: Los valores económicos (la riqueza, el éxito) y los valores eudemónicos, es decir todo lo referente a la idea de la felicidad como bien supremo para la expansión de la propia personalidad). Los valores noéticos (referentes al conocimiento, la verdad, la inteligencia, la ciencia). Los valores estéticos (la belleza, la gracia, el arte y el buen gusto), y los valores sociales (la cooperación y cohesión social, la prosperidad, el nacionalismo, el prestigio, la autoridad, etc.).

- **Valores morales.** Son valores superiores a los anteriores porque dependen exclusivamente del libre albedrío y reafirman la racionalidad del hombre (la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza).
- **Valores religiosos.** Son los valores sobrehumanos y sobrenaturales. Se pretende sean una participación de Dios en la vida social y se encuentran en un nivel superior de las potencias naturales del hombre (la santidad, la caridad y en general todas la virtudes teológicas).

Las anteriores clasificaciones sirven para enmarcar adecuadamente al valor ético cuyo concepto y estructura ocupa la parte central de esta investigación.

1.1.3. El valor ético.

Los valores en su conjunto han sido entes reguladores de la conducta social del hombre en sus diferentes esferas; sin embargo, las interacciones específicas que se establecen entre los miembros de una comunidad, hacia la integración de sistemas de convivencia con fines comunes, han sido reguladas, en especial por los valores éticos.

El valor ético puede definirse en dos perspectivas: la formal y la material. Desde la primera se considera la teleología del valor ético, es decir, su finalidad última en la vida social; en perspectiva formal se atiende a la epistemología del valor, es decir, al modo en que este se entiende y ejecuta.

En perspectiva formal, Bueno (1985), dice que, , “...vale todo lo que contribuye a mantener y superar la existencia...” (p.150). En este sentido, lo bueno puede apreciarse como el medio para superar las condiciones de existencia del hombre en sociedad a través de la obtención de un orden armónico y de un ambiente propicio para el desarrollo integral de la comunidad; su antítesis, lo malo, destruye en menor o mayor medida dichas expectativas.

Sin embargo, es aquí necesario responder a los cuestionamientos: ¿Qué es el bien moral? Y desde luego, ¿Dónde o cómo se origina?.

Evidentemente, el bien moral es un elemento que contrasta la naturaleza del hombre con la del resto de los seres vivos. Esto es, la conducta de un animal se evalúa en función de valores de cambio (¿cuánto cuesta ese perro?) o de valores utilitarios (“...es un buen animal de carga...”); es decir, los animales no cuentan con los elementos cognitivos que les lleven a distinguir lo bueno de lo malo por carecer de raciocinio. Respecto a dicha distinción, Messner (1992), observa:

“...La conducta del animal es dirigida por instintos que le determinan forzosamente; el animal no puede oponerse a su instinto de conservación y suicidarse. Tiene que obedecer a sus impulsos, y ser lo que corresponde a su naturaleza: el animal es, por ello, siempre y necesariamente, lo que, según su naturaleza, debe ser. En cambio, la conducta humana no viene determinada por ninguna coacción apetitiva inevitable; que su modo de comportarse corresponda a su naturaleza racional, depende de su autodeterminación...” (p.43).

El raciocinio permite al hombre autodeterminarse. Este principio racional de autodeterminación le permite a su vez asociarse con sus semejantes formando grupos sociales (tribus, clanes, pueblos, naciones) y contrastar lo que resulta conveniente para que en dicho grupo exista un equilibrio que permita la satisfacción de las necesidades de cada uno de sus miembros.

La autodeterminación racional permite al hombre comprender el contenido apriorístico o predeterminado de los valores éticos y sociales, esto es, a través de su libertad ejerce las facultades asociativas que le permiten distinguir lo bueno de lo malo:

“...el fundamento de que la moral surja en el hombre está en que su obrar depende de su autodeterminación: la libertad es el fundamento originante de la moralidad. Mientras que el animal tiene que ser su verdadero ‘el mismo’ en lo que corresponde a su naturaleza, ello es para el hombre un deber...” (Messner, 1992: 43).

En congruencia con lo anterior, Gutiérrez Sáenz (1998), expresa una definición del valor ético o moral desde la perspectiva material, al afirmar que éste es: “...la adecuación entre un acto y las exigencias de la naturaleza racional del que lo ejecuta...” (p.110).

La moral (y en consecuencia el valor ético) se contrapone al obrar arbitrario e instintivo del hombre; el valor ético es, por ende un regulador de la voluntad y de la conducta social del hombre basado en el ejercicio de la autodeterminación racional.

Al igual que el resto de los valores, el valor ético es **bipolar** (toda vez que confronta la valencia del bien con el efecto de su omisión -el mal-); **trascendental**, dado que en la práctica social una conducta es virtuosa si persigue la consecución del valor “ideal” o trascendente; susceptible de **elegibilidad** en función de que puede darse, bajo ciertas circunstancias contextuales la existencia de la “ceguera moral”, y **objetivo**, porque se hace tangible en la conducta humana.

Según Miguel Bueno (1985), los valores éticos pueden agruparse en tres categorías fundamentales: a) Valores dianoéticos; b) Valores morales y c) Valores prácticos.

A continuación se presenta una relación de los principales valores éticos, correspondientes a cada una de dichas categorías:

Valores dianoéticos: Son los que proporcionan los elementos necesarios para el conocimiento del valor y para la objetividad en la conducta. Dentro de esta categoría pueden ubicarse los siguientes valores:

La justicia: Definida por Pliego (2000), como "...la constante disposición de dar a cada quien lo que le corresponde, según sus derechos y obligaciones..."

La prudencia o templanza, a través de la cual los sujetos distinguen las acciones racionales requeridas para alcanzar un bien.

La sapiencia, consistente en resolver las cuestiones de la vida social a través de mecanismos determinados por la razón, en oposición a los surgidos del instinto;

La fortaleza, relacionada a la facultad de poder superar circunstancias opuestas frente al mundo y de poder adoptar una actitud emprendedora, pujante y entusiasta. (Aranguren, 1979)

La perseverancia, enfocada a la realización de las actividades necesarias para la consecución de un objetivo preestablecido bajo criterios racionales.

Valores morales en sentido estricto: Son las virtudes esenciales de la actitud moral. Entre estos se encuentran:

La bondad: Vinculada con el actuar de tal manera que los actos personales beneficien a los demás miembros del grupo social, esto es, que los actos deben desempeñarse: " a favor de otras personas...desinteresadamente y con alegría, teniendo en cuenta la utilidad y la necesidad de la aportación para esas personas, aunque...cueste un esfuerzo..." (Isaacs, 1997:61).

La honestidad, relacionada con la necesaria probidad de los actos y con la sinceridad que debe caracterizar los actos de los hombres en un círculo o grupo social;

El respeto, consistente en actuar, procurando no perjudicar ni dejar de beneficiarse a sí mismo ni a los demás, de acuerdo con sus derechos, con condición y con sus circunstancias..." (Isaacs, 1997:155).

La solidaridad, mediante la cual el individuo aprende a asumir compromisos colectivos con base en la ponderación de los intereses propios y los de sus semejantes.

Valores prácticos: Son las correspondientes a la forma que debe revestir la ejecución de conductas éticas. Entre estos destacan:

La humildad que, por oposición a la soberbia determina que un individuo no sea pretencioso en cuanto a sus metas y actividades, reconociendo las insuficiencias propias y reconociendo las aptitudes de sus semejantes;

La paciencia, consistente en el atributo de esperar con estoicidad ante las dilaciones en la consecución de las metas y objetivos.

La lealtad, que consiste en aceptar: "...los vínculos implícitos en su adhesión a otros -amigos, jefes, familiares, patria, instituciones, etc.- de tal modo que refuerza y proteja, a lo largo del tiempo, el conjunto de valores que representan..." (Isaacs, 1997:239).

Los valores éticos, por ende pueden definirse como: **un conjunto de normas que son descubiertas internamente por algunas personas como resultado de su propia reflexión y libre elección y que establecen la directriz de su conducta.**

El valor ético tiene una esencia compleja que en muchas ocasiones obstaculiza su definición. Sin embargo nos parece acertada la posición de Hare (1952), quien siguiendo los principales postulados de la doctrina axiológica Kantiana, considera que el valor es un acto racional del hombre que regula su conducta y que se caracteriza por ser descriptivo, universalizable y por dar lugar a relaciones lógicas. Este vínculo entre moral y raciocinio es especialmente relevante para la práctica educativa, puesto que por ser normas asimiladas por la razón son también susceptibles de constituirse en objetos de conocimiento.

1.1.4. El valor ético en el marco de la axiología.

Desde que el hombre vive en comunidades organizadas, se ha preocupado por dar un precio a los bienes materiales y designar un mérito a las personas o acontecimientos de su tiempo. Ante la necesidad de dar una cualidad a todo lo que le rodea, surge el “valor” como noción de precio, apreciación, dignidad o merecimiento.

Alatorre (1998), nos dice que los valores son entes cuya esencia es la “*valencia*”, atributo que hace valiosas a las personas o cosas que lo poseen.

Por otro lado Bartolomé (1996), reconoce como valor a todo lo que favorece la realización del hombre como persona.

La diversidad en cuanto al concepto referido, se debe a lo abstracto que puede resultar el valor, es decir que puede ser percibido o no, dependiendo de la época y sensibilidad que se tenga del mismo.

Algunas teorías o escuelas filosóficas, han creado discusiones en torno al tema y han tratado de dar una solución en cuanto a la objetividad-subjetividad de los valores; pues mientras que para unos el valor se encuentra en la valencia de las

cosas, para otros el valor está fundado en una actividad espiritual que se revela a través de la realidad humana; así podemos ver que en líneas de Alatorre (1998), las teorías relativas al valor se pueden resumir en:

- El **subjetivismo**, en donde se afirma que el sujeto, en tanto que persona dotada de raciocinio es quien le da valor a todo lo que le rodea y que el valor varía de un individuo a otro e incluso en un mismo individuo dependiendo de su estado de conciencia;
- El **ontologismo**, el cual concede la propiedad al valor de “valer en sí mismo”, independientemente de si es o no captado por el sujeto; y;
- El **Ontologismo social**, en donde se afirma que el valor es creado por el hombre, pero que al salir de él se convierte en patrimonio de la sociedad, es así que según ésta tendencia el valor es subjetivo para el individuo y objetivo para la sociedad.

1.2. El valor ético como objeto de conocimiento.

A lo largo de la historia, los valores éticos han marcado las principales pautas de conducta social; la *educación moral* se identificó desde un principio como uno de los fines generales e intrínsecos a todo programa de instrucción formal.

Desde los albores de los sistemas modernos de instrucción, la educación en valores jugó un papel primordial; ello puede observarse incluso desde los albores mismos de la didáctica: Comenio en 1632 establecía que el orden y la disciplina se constituían en elemento fundamental de todo proceso de enseñanza aprendizaje (Zuluaga, 1994).

Desde la postura conservadora los seres humanos son considerados como “seres malos” que precisan ser reprimidos, pues de lo contrario pueden volcarse a su estado natural; sin embargo a lo largo de la historia, han existido cambios

respecto al pensamiento ético y en las últimas décadas se ha criticado la moral convencional, reivindicándose la idea de que los juicios morales expresan deseos individuales o hábitos aceptados (Cortina, 1996).

En las siguientes líneas se revisará la relación que, según distintas tendencias y doctrinas, existe entre el valor ético y las pautas del conocimiento humano.

1.2.1. Teoría Psicoanalítica.

Desde las perspectiva psicoanalítica el valor ético no es considerado como un objeto de conocimiento, sino como el resultado de una serie de interacciones entre las diversas fracciones del inconsciente y el mundo real.

En la teoría de Freud, la conducta ética se explica por el almacenamiento en el inconsciente de ciertas informaciones coercitivas que, posteriormente se manifiestan en el plano real a través de una serie de interacciones entre el *ello* y el *super yo*. (Gutiérrez, 1998)

En tanto que el *ello* está formado por energías que, a manera de instintos reprimidos, actúan desde el inconsciente como impulsos y tendencias que imprimen al sujeto una determinada influencia y que, si llegan a ser excesivas pueden desquiciar la personalidad; y el *super yo* está formado por un conjunto de normas coercitivas que se van adquiriendo a lo largo de la educación, a través de la acción de una autoridad prepotente, que logra introyectar en la mente del niño ciertas ordenes, mandatos y normas inflexibles que pasan a la zona inconsciente. (Gutierrez, 1998).

De lo anterior podemos deducir que **desde esta perspectiva** el niño al nacer es un ser amoral sin criterios para definir lo bueno y lo malo y en donde su finalidad esencial es la obtención de placer; pero que sin embargo, ésta libido

amoral y asocial evoluciona a través de un proceso de orden cultural, en donde el sujeto se constituye o forma a través de conflictos entre naturaleza y cultura, pulsión y moralidad.

Así podemos decir que, desde el punto de vista psicoanalítico, la conciencia moral surge como resultado de los procesos de constitución del sujeto; es decir que las pulsiones sexuales son satisfechas o reprimidas tomando en cuenta la cultura y la moralidad que el sujeto introyectó a lo largo de su educación.

El psicoanálisis concibe, por ende, a la moral como un mal necesario. El ser humano se mueve entre la satisfacción y la represión. La moral actúa como una fuerza generadora de culpabilidad, de enfermedad, de malestar, pero es al mismo tiempo necesaria en el proceso de constitución del sujeto, ya que se hace parte integral del proceso de construcción del sujeto como ente social y cultural.

Sin embargo podemos ver que existen peligros en lo referente al excesos de la represión y al conflicto entre los elementos psíquicos dentro del inconsciente, pues puede ocasionar disturbios, si no son resueltos dinámicamente tanto el conflicto como la represión y un estancamiento de esas energías en conflicto, a la larga pueden provocar la neurosis.

De igual modo podemos ver que desde el punto de vista psicoanalítico la instauración de la primera moral en el niño se da o es vista de manera autoritaria, excesivamente rígida e impositiva o se hace de forma agresiva dejando al niño afectado, en circunstancias difíciles para avanzar y para continuar en ese proceso de construcción de moralidad. Estos mecanismos autoritarios dejan al individuo indefenso, débil y casi inerte frente a una moral impuesta. (Freud, 1996)

1.2.2. El constructivismo (Piaget)

La psicología cognitiva originó una teoría integral de aprendizaje basada en el desarrollo de competencias sociales individuales determinadas por la incorporación de las normas de conducta a las estructuras de pensamiento de los sujetos; esta posición originó que, desde el constructivismo se pormenorizasen los procesos de construcción de la conducta valoral. A través de la correlación *proceso nivel de desarrollo del sujeto*, autores como Piaget y Kohlberg estructuraron amplios cuerpos teóricos sobre la evaluación de la conducta moral.

Para Piaget (1997), el niño es un ser anónimo, en el sentido de que originalmente no posee normas y no tiene criterios para evaluar o para hacer juicios morales. El ser humano se va formando como sujeto moral en un proceso de socialización que se inicia en la familia.

Esta teoría parte de la idea de que la adquisición moral es entendida como un sistema de reglas y el respeto hacia esas reglas. El niño construye el respeto por las normas, a partir del respeto hacia los otros.

Desde que el niño nace, la relación con los sujetos socializadores es de gran peso para él. El padre y la madre se convierten en figuras omnipotentes, que le producen una mezcla de amor y temor; y en consecuencia de respeto por las reglas

Como podemos ver, desde el punto de vista piagetiano, la formación del juicio moral no es un proceso racional de construcción en un ámbito meramente cognitivo, sino que el motor de éste proceso es el sentimiento y la relación social significativa e insustituible del niño hacia los padres, la cual genera un proceso en el cual se desarrolla la conciencia moral y la conciencia de la obligación por las reglas. La interiorización de las reglas como normas, son las que servirán al niño

para hacer evaluaciones o juicios morales y justificar una decisión o una acción (Piaget, 1997).

La primera conciencia moral que construye el niño, es una conciencia de autoridad y de presión. En un principio los criterios que le permiten juzgar las cuestiones morales son heterónomos, es decir que le vienen del exterior y le son impuestas o le son dadas por las figuras parentales de la socialización primaria.

El valor heterónimo en el niño no se forma exclusivamente de la presión que mantienen los adultos sobre él, sino que además intervienen otras características como el egocentrismo infantil y el realismo moral (Piaget, 1997).

Para Piaget (1997), el problema nuclear del desarrollo moral, es el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma, pues como se pudo apreciar en líneas anteriores, las primeras formas de conciencia moral son heterónomas, en donde el niño considera las reglas que le son dadas como sagradas. Esta aportación ha sido asimilada por prácticamente todas las tendencias progresistas de la enseñanza valoral que, en términos muy generales persiguen la obtención de una moral que ayude al sujeto a transigir hacia su autonomía.

1.3. El desarrollo moral del niño según la psicología evolutiva

Los estudios constructivistas sobre el desarrollo moral, convergen en la idea de que el aprendizaje de los valores tiene connotaciones distintas, según la etapa de evolución cognoscitiva del sujeto. Es decir, a lo largo de su desarrollo la persona va creando esquemas de aprendizaje social de los cuales depende en gran medida la asunción y posterior asimilación de las normas éticas sociales.

Tanto Piaget (1997), como Kohlberg (1998), sustentan sus estudios del desarrollo moral desde un enfoque evolutivo: ambos reconocen que el punto culminante del aprendizaje valoral es el juicio moral autónomo, estableciendo sin

embargo que los procesos de cognición de las normas éticas se darían substancialmente en función de la edad del congnoscente.

En el presente punto se revisarán las principales pautas evolutivas del aprendizaje moral. atendiendo a la teoría psicoevolutivas de Piaget y Lawrence Kohlberg.

a) Etapa preconceptual

Piaget (1997) habla de un individuo inconcientemente centrado en sí mismo. El niño vive un egocentrismo que le impide salir de su propio punto de vista y hacer una diferenciación entre su yo y la realidad exterior.

La relación que existe entre los adultos y el niño es una relación de “presión espiritual”, ejercida por los primeros sobre el segundo. A través del lenguaje, el niño se da cuenta o considera a sus padres y a los demás adultos como seres superiores a él, dignos de ser tomados como modelos a seguir o imitar.

Debido al respeto que el niño siente por sus mayores, acepta las órdenes y consignas convirtiéndolas en obligatorias. Sin embargo, Piaget (1997), menciona que aunque la relación que se da entre el niño y el adulto es una relación evidentemente de “presión espiritual”, no es excluyente el egocentrismo al que hicimos referencia más arriba, pues el niño a pesar de someterse al adulto y situarlo muy por encima de él, muchas veces lo reduce a su propia escala.

Durante ésta etapa del desarrollo pueden observarse tres cuestiones afectivas propias del nivel. En primer lugar, los sentimientos morales de los niños son eminentemente *intuitivos*, es decir que su moral depende esencialmente de la voluntad exterior que es la de los seres respetados o los padres.

De igual modo, se da en el niño una prolongación de los *intereses* para la satisfacción de las necesidades (propios del nivel sensorio motor), pero a diferencia del primer nivel de desarrollo en donde el interés se limita a la relación entre el objeto y sus necesidades, en ésta nueva etapa, los intereses se multiplican y se diferencian dando lugar a una disociación progresiva entre los mecanismos que implica el interés y los valores que engendra; es decir que el interés implica un sistema de valores que se van diferenciando en el curso del desarrollo mental.

Así podemos ver que durante éste periodo, el niño tiene interés por el dibujo, las palabras, las imágenes, los ritmos, etc y todas estas realidades adquieren valor en la medida que satisfacen su necesidades. Por último podemos apreciar que surge el desarrollo de sentimientos *interindividuales* del niño hacia los demás. En el niño surge una mezcla de afecto y temor, provocando el respeto que es el primer sentimiento moral formado en él.

b) Etapa de las operaciones concretas

Durante ésta etapa, la forma de concepción del mundo y de las cosas cambia substancialmente en comparación con la etapa anterior. Por sólo mencionar algunos aspectos, el niño alcanza progresos a nivel social, conductual, afectivo y moral.

Piaget (1997), menciona que a partir de este período, los niños adquieren mayor concentración individual, cuando están trabajando solos y una colaboración real cuando hay vida común (a diferencia de los niños pequeños con los que no es posible distinguir la actividad privada y en colaboración).

Desde el punto de vista interindividual, los niños adquieren una capacidad de cooperación, desprendiéndose de su propio punto de vista y tomando en cuenta el punto de vista de los demás a través de la discusión. Adquieren un notable cambio

en las actitudes sociales, que se manifiestan particularmente en el juego con reglamentos; los niños tienden a seguir las reglas, admitidas en una misma partida y se controlan unos a otros con el fin de mantener la igualdad ante una ley única

A partir de los siete u ocho años, el niño se desprende de las conductas impulsivas de la primera infancia, convirtiéndose en una persona reflexiva, capaz de lograr tener mejores facultades para ponderar su conducta social y pensar antes de actuar.

La afectividad de los siete a los doce años, se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales, y sobre todo una organización de la voluntad que termina en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva.

Los niños de esta etapa ya no derivan su respeto hacia la voluntad de los padres u otros adultos de la satisfacción de impulsos y necesidades personales, como lo hacen los niños más pequeños, sino que debido a la cooperación y a la aceptación de las normas del convencionalismo social, surgen sentimientos nuevos de respeto mutuo y reciprocidad.

El respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales, diferentes a la obediencia externa característica de la etapa anterior. Los niños de esta edad son capaces de realizar consensos y pueden, por ejemplo adoptar nuevas reglas como resultado de un acuerdo mutuo y no ya sólo como producto de la voluntad exterior. Es entonces cuando verdaderamente es respetada la regla, pues ya no es vista como una simple fórmula verbal, sino como algo de su incumbencia y competencia intelectual y social.

Así podemos ver que el respeto mutuo se va diferenciando gradualmente del respeto unilateral, conduciendo a la organización de toda una serie de nuevos sentimientos morales tales como la honradez entre jugadores, la camaradería y la

justicia entre camaradas. Los niños de esta etapa tienen la convicción de que la justicia debe ser distributiva, es decir basada en la igualdad estricta y retributiva, es decir que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno más que la materialidad de las acciones (Piaget, 1997)

La organización de los valores de la segunda infancia, dista mucho de la moral intuitiva de los niños más pequeños; en general el nuevo pensamiento moral se caracteriza por ser un sistema racional de valores personales. Durante la primera infancia, existe una impulsividad que impide toda dirección constante del pensamiento y los sentimientos, pero a medida que éstos se organizan, se constituyen regulaciones dando lugar a la forma final del equilibrio, es decir. la voluntad que, según Piaget (1997) representa el primer paso hacia la interiorización de los valores en un sentido operatorio y por ende permanente.

c) Etapa de las operaciones formales

El pensamiento formal es hipotético-deductivo, es decir que el adolescente es capaz de deducir conclusiones a partir de simples observaciones y no sólo de una observación real. A partir de los doce años, la construcción del pensamiento de los jóvenes, ya no consiste en ejecutar acciones posibles sobre los objetos, sino que reflexiona estas operaciones independientemente de los objetos y los reemplaza por simples proposiciones. Los adolescentes son capaces de desprenderse y liberarse de lo real, permitiéndoles edificar a voluntad reflexiones y teorías.

Sin embargo, al principio de esta etapa y como en las anteriores, surge un desequilibrio, provocando en el adolescente un egocentrismo intelectual y afectivo. El adolescente cree que sus reflexiones son omniscientes y que el mundo debe someterse a sus sistemas y no a los sistemas de la realidad. (Piaget, 1997).

El restablecimiento y equilibrio se logrará a través del tiempo con una acomodación de lo real, en una reconciliación del pensamiento formal con el mundo que le rodea.

En este sentido, el púber se siente capaz de transformar el mundo y forma planes de vida generalmente llenos de sentimientos generosos, de proyectos altruistas o fervores místicos cargados de megalomanía y egocentrismo conciente, propios de esta etapa. El adolescente se prepara para insertarse en la sociedad de los adultos; a través de proyectos, de programas de vida, de sistemas teóricos, de planes de reformas sociales, etc., sin embargo, este pensamiento hipotético-deductivo generalmente se aleja de la realidad.

En cuanto a su vida social, el adolescente vive una fase inicial de aislamiento o replegamiento (fase negativa) que a simple vista parecería asocial, sin embargo es falso pues el adolescente siempre medita sin cesar en función de la sociedad.

La verdadera adaptación social surge cuando el adolescente pasa de ser un reformador a un realizador. La experiencia reconcilia al pensamiento formal con la realidad del mundo externo.

Siguiendo los lineamientos básicos de la teoría piagetiana, Kohlberg (1998) concibe al valor como un objeto de conocimiento, cuya adquisición y apropiación dependen, en gran medida, de las pautas de evolución cognitiva de los sujetos.

Las etapas de desarrollo moral, son, según Kohlberg:

- a) Etapa de la moral preconvencional (coincidente con la primera infancia), en la que los sujetos no asimilan cognitivamente los valores, sino que los asumen, con el fin de lograr ciertos satisfactores personales: la conducta ética responde más a la conveniencia propia que a la adquisición conceptual del valor;

- b) Etapa de la moral convencional (segunda infancia), en que los sujetos, vía el abandono progresivo del egocentrismo, comienzan a contrastar su experiencia social con las de sus semejantes llegando a las primeras nociones convencionales de los valores éticos sin llegar a una internalización plena de los mismos: es decir, la moral se entiende como algo “normal” en el seno del grupo social, aunque las conductas éticas siguen siendo condicionadas más por la conveniencia que por una auténtica introyección de la esencia de los valores éticos a la estructura cognoscitiva de los sujetos;
- c) Etapa de la moral post-convencional, en la cual se da una internalización efectiva, substancial y no arbitraria (por ende reflexiva) del valor ético. Esta noción del valor suele surgir a partir de la confrontación dialéctica de conceptos e ideas vinculadas con la práctica social.

Las teorías psicoevolutivas, dan lugar a que los procesos de intervención para el aprendizaje valoral, tomen en cuenta como elemento axial, el nivel de desarrollo de las estructuras cognoscitivas de los sujetos. Al respecto, la teoría de Kohlberg no sólo aporta criterios de medición de la capacidad de desarrollo de juicios morales sino que establece estrategias que, como los dilemas morales o éticos sirven, por una parte para facilitar la internalización de la esencia del valor y por otra para correlacionar esta noción con la vida cotidiana de las personas.

1.4. Construcción del conocimiento ético en la práctica educativa de la escuela primaria

1.4.1 Aprendizaje significativo de los valores éticos.

A raíz de los desarrollos teóricos de la psicología cognitiva sobre los procesos de construcción de conceptos en la mente humana, surgieron las primeras

tendencias para favorecer el aprendizaje de los valores éticos en un sentido significativo.

Las bases metodológicas de éstos modelos las otorgó David Ausubel quien distinguió la existencia de dos tipos de conocimiento: el memorístico y el significativo (Pozo, 1994).

El aprendizaje memorístico equiparable al aprendizaje declarativo de Gagné (1991) es aquel que se adquiere por una incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista; es decir el alumno, mediante prácticas y ejercicios de repetición se apropia de una serie de contenidos que no siempre llegan a incorporarse a su estructura cognitiva por encontrarse disociados de sus conocimientos previos: el conocimiento no es producto de prácticas sistemáticas de asociación cognitiva, sino de la realización de prácticas netamente memorísticas. Se trata de un aprendizaje precario que incluso no llega a conformar constructos cognitivos susceptibles de ser asociados con nuevos objetos de conocimiento. El aprendizaje significativo, en cambio, es producto de un esfuerzo deliberado por parte del docente de relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, mas amplios e inclusivos preexistentes en la estructura cognitiva. Pozo (1994), afirma que el aprendizaje significativo se da:

“Cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con el conocimiento anterior. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Pero es necesario además que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar este significado” (p.211)

Las teorías que sustentan que el aprendizaje valoral se vincula estrechamente con la evolución de las estructuras cognoscitivas del sujeto, afirman, por ende, que el valor ético es en sí, un objeto de conocimiento susceptible de incorporarse a los procesos de formación y transformación conceptual; es decir, estos modelos se basan, en la susceptibilidad de que puede darse, en efecto, un aprendizaje significativo de los valores éticos (Cortina, 1996). Este es un rasgo que incluso ha permeado la estructura del currículo de primaria en el marco de la multicitada reforma educativa nacional.

1.4.2 Diversos modelos para la enseñanza de los valores éticos en un sentido significativo

La introducción de los principios psicopedagógicos constructivistas a la enseñanza valoral vino a modificar de forma substancial tanto los métodos como los contenidos instruccionales de ésta actividad. Entre los estudios progresistas e innovadores tendientes a la enseñanza significativa de los valores éticos destacan los que se presentan a continuación:

Kirschenbaum, (1990) propone un modelo en donde los valores estén integrados al plan de estudios, con el fin de que sean una parte natural del proceso de aprendizaje y no una actividad puesta en práctica aparte del estudio de las materias obligatorias.

Según éste autor, para lograr la *aclaración de valores* son necesarios una serie de pasos a seguir: en primer lugar, determinar claramente las conductas deseables en los alumnos; como segundo paso, considerar una serie de elementos que servirán para la puesta en práctica de dicho programa: la recopilación de las **lecturas** que sean útiles para el desarrollo del tema, la recopilación de **audiovisuales**; tomando en cuenta la accesibilidad que se tenga de éstos y su encajamiento con el tema que se haya escogido, los **recursos humanos**; es decir las personas que se conozcan o se puedan localizar y que

puedan contribuir en el estudio del tema, los **viajes de campo** a lugares o personas que el grupo pueda visitar, **la aclaración de valores y otras actividades de educación humanista**; es decir preguntas o actividades que sirvan para reforzar el aprendizaje de los hechos o conceptos que se acaban de registrar, **las tareas o proyectos** que puedan asignársele al grupo incluyendo las que se realizarán en casa o las que se llevarán a cabo en grupo dentro o fuera de la clase, **proyectos de acción**, en donde el alumno no se quede en la parte teórica, sino que haga algo concreto para demostrar los valores en los cuales se cree, etc.

En conclusión, la propuesta de Kirschenbaum para el logro de un aprendizaje significativo de valores , es la planeación anticipada de los temas a desarrollar, tomando en cuenta tanto la disposición e interés que tengan los alumnos, como la accesibilidad que se tenga a los materiales o información relacionada con el tema a desarrollar y su encajamiento dentro del entorno social en el cual se está llevando a cabo.

Buxarrais (1997), propone que la educación moral debe ser una actividad específicamente transversal, es decir que debe tener su espacio propio y debe ser diseñada para contribuir en la consecución de los objetivos propios de la educación moral, ya que cualquier actividad escolar no es útil para el proyecto de instrucción valoral. Apunta que la educación moral requiere de estrategias propias pensadas para el desarrollo de los distintos componentes de la personalidad moral, además de que debe ser sistemática, es decir que no puede conformarse con actividades ocasionales o desordenadas, sino que debe estar regulada y orientada por una propuesta curricular específica. Este modelo propone una educación moral que ayude a los alumnos en el desarrollo y formación de sus capacidades, para la elaboración de **juicios y acción moral**. Dicha propuesta pretende que los alumnos se conviertan en personas reflexivas que construyan racional y autónomamente los principios generales de valor, enfrentándose así

críticamente con la realidad y no como meros sujetos dispuestos a cumplir las exigencias heterónomas impuestas.

Schmelkes (1997), dice que la verdadera formación valoral es la vivida cotidianamente dentro y fuera de la escuela. Para lograr un verdadero desarrollo moral es necesario que la enseñanza no se limite a la organización conceptual que ya tiene el sujeto, sino que es necesario provocar en el alumno capacidad de asombro con el propósito de que se forme en él un profundo deseo por aprender y entender tanto en el dominio cognitivo como en lo afectivo y lo social. Bajo esta perspectiva no es suficiente con cumplir con los objetivos cognitivos y hacer razonar a los alumnos, sino que es necesario que exista un compromiso con las formas de enseñanza y de ser necesario deben hacerse **modificaciones en la estructura y organización escolar**, en la práctica dentro del aula y en las relaciones interpersonales que se susciten dentro de la institución.

Kohlberg (1998), propone que la elaboración y puesta en práctica de un programa de educación valoral debe darse en tres fases fundamentales: 1. investigación sistemática de la atmósfera moral de la institución (evaluación objetiva del entorno cultural); 2. modificaciones estructurales en la organización escolar tendientes a obtener un ambiente propicio para la enseñanza de la esencia de los valores; 3. trabajo integrado de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Siguiendo a Kohlberg, Duart (1999), afirma que la ética es necesaria en la escuela, y que la acción ética debe darse en todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Dice que los centros educativos deben ser gestionados éticamente con el fin de que se den comportamientos éticos que sirvan de modelo a los alumnos. La enseñanza ética, debe ser una acción responsable en donde cada una de las personas implicadas tenga un compromiso. Dicho compromiso podrá lograrse si la acción se fundamenta en la reflexión y no en la mera aplicación de reglas establecidas.

Entre los modelos de enseñanza valoral fundados en la intervención psicopedagógica mediante el uso de recursos didácticos diversos destacan los siguientes:

Puig Rovira (1997), sustenta un modelo de enseñanza en valores éticos basado en el aprendizaje grupal a través de dinámicas tales como la elaboración de juicios morales a partir de dilemas éticos, prácticas de roles y análisis situacional con un sentido social dirigido a: "... reconocer y valorar la pertenencia a las comunidades habituales de convivencia, integrarse participativamente en ellas y reflexionar críticamente sobre sus formas de vida y tradiciones valorativas." (p.32)

Buxarrais (1997), complementa su exposición de enseñanza valoral con el uso de técnicas de trabajo áulico como el "role model", "role playing" y análisis dirigido de dilemas éticos a través de los cuales se pretende una apropiación efectiva y con un sentido social de la esencia de los valores en el alumnado. Bajo éste modelo es primordial que la instrumentación didáctica responda desde luego al grado o nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.

Pliago (2000), propone un modelo para la enseñanza "activa" de valores éticos que retoma de Kohlberg la necesidad de modificar la organización escolar hacia la obtención de una cultura ética e incorpora una serie de dinámicas basadas en la resolución de dilemas éticos y prácticas de análisis situacional.

Los modelos anteriores son retomados más adelante como base para el diseño de las estrategias del programa de intervención psicopedagógica.

1.4.3 Estrategias para el trabajo áulico.

Las estrategias para el trabajo áulico más comunes en los modelos constructivistas de enseñanza valoral pueden subdividirse en dos categorías fundamentales: a) técnicas participativas de análisis situacional; y b) resolución de dilemas éticos.

Técnicas participativas de análisis situacional.

- **Role Model:** Es una actividad diferente al *Role Playing* pero que tiene su origen en éste. Su objetivo es fomentar el conocimiento y la empatía hacia personajes que han destacado positivamente por sus acciones en la vida, (aunque no necesariamente debe ser un personaje, sino que pueden plantearse hechos o acciones donde esté involucrada una colectividad).

Lo que se pretende es estimular a los alumnos para que consideren algunos aspectos de la vida del personaje elegido, que les sirvan como punto de referencia de actuación concreta. (Buxarrais, 1997). Los personajes pueden ser propuestos y elegidos, tanto por el educador como por el grupo y pueden pertenecer a diversos ámbitos, tales como: la ciencia, la cultura, la música, el deporte, etc. ; es importante que el alumno mencione los motivos por los que considera a esta persona digna de ser imitada.

La elaboración de éste ejercicio, permite dar una visión de los valores que son importantes para el grupo, sin embargo puede que la decisión del grupo esté influida por los medios de comunicación, provocando que se escojan modelos que sólo sean dignos de seguir en apariencia. Para evitar este efecto disgregador, es necesario que el docente oriente al alumno para que del *personaje tipo* se tomen únicamente aquellas cualidades vinculadas directamente con el ejercicio de los valores contemplados en el plan de instrucción o intervención.

- **Role Playing:** Es una técnica básicamente usada en ámbitos relacionados con la educación, su dinámica es de grupo y se utiliza principalmente para favorecer un ambiente de interés y motivación sobre un determinado tema, para estimular la motivación en el grupo y para analizar y solucionar conflictos individuales e interpersonales.

Desde el punto de vista evolutivo, ésta técnica ayuda en la superación progresiva del egocentrismo, pues se ponen en contacto opiniones, sentimientos e intereses distintos de los propios. Además ofrece la posibilidad de que los alumnos aprendan valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Consiste en la dramatización de una situación en la que se plantea un conflicto de valores interesante y relevante desde el punto de vista moral. Los alumnos deben improvisar a los distintos personajes y ser capaces de asumir las distintas posturas a través del diálogo, tratando de llegar a algún tipo de solución. Esta técnica permitirá desarrollar en los alumnos la capacidad de asumir roles diferentes al propio, permitiéndole la formación del comportamiento y juicio moral (Buxarrais, 1997).

- **Problemas de construcción conceptual:** Esta técnica tiene como finalidad, lograr que los alumnos tengan una comprensión sólida de los conceptos morales, con la intención de que puedan entender mejor los problemas y conflictos morales que se les presentan en la realidad.

Para lograr la comprensión de los valores (necesarios en el razonamiento moral), la construcción conceptual busca desarrollar en los alumnos la reflexión y análisis desde tres puntos de vista: busca la objetividad de los valores o conceptos que se usan habitualmente en la reflexión, no olvida el uso habitual de éstos y está abierta a modificaciones críticas y creativas. El objetivo de ésta técnica es evitar caer en definiciones rígidas o absolutistas; antes bien lo que pretende es que los alumnos asimilen el significado y la manera de utilizar las palabras para entender mejor los problemas y conflictos

planteados por la realidad. Lo anterior se pretende lograr a través de la creación de espacios de reflexión y actividad intelectual abstracta y objetiva. Los ejercicios que se realizan para la construcción conceptual no se derivan de ninguna teoría psicológica sobre el desarrollo moral, su única pretensión es desarrollar en los alumnos: comprensión objetiva del término, comprensión de la realidad y construcción personal.

- **Resolución de dilemas éticos**

La discusión de dilemas éticos pretende lograr en los alumnos un “conflicto cognitivo” que los introduzca a pensar y poner su razonamiento en duda y así lograr progresos en su juicio moral. Kohlberg (Buxarrais, 1997), cree que es más probable que existan cambios en el juicio moral cuando se establecen debates a partir de los dilemas morales.

El objetivo principal de esta técnica no consiste únicamente en provocar conflicto cognitivo a través de los dilemas sino que además se busca la interacción y confrontación con otros (iguales o adultos), de tal modo que sean expresadas opiniones y perspectivas distintas a la propia, que permitan iniciar así un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre cuestiones morales. Así mediante la discusión de dilemas morales la persona desarrolla su capacidad de razonar, su juicio moral, sobre situaciones que presentan un conflicto de valor

La discusión de dilemas éticos es una técnica que se deriva de los trabajos de Kohlberg (1998). Consiste en breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor; es decir que un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos alternativas óptimas o equiparables.

Se proponen a los alumnos dilemas morales que despierten su interés y se les pregunta directamente cuál creen que sería la mejor solución para resolver el

problema. Esto facilita a cada alumno pensar cuál es la mejor decisión y fundamentarla en un razonamiento moral y lógicamente válido.

Entre las principales cualidades de esta estrategia se encuentra su flexibilidad: las historias o situaciones puede plantearse a los alumnos por escrito o bien acudiendo a otras estrategias como el sociodrama. En todo caso, el docente debe hacer las veces de guía y orientador más que de autoridad dirigente en la actividad puesto que se trata de que los alumnos lleguen a conclusiones bien por sí mismos o a través de la interacción con sus compañeros. De esta manera no sólo se llega al valor elaborando constructos ex profeso para el análisis situacional sino que se coadyuva a pasar de la moral meramente convencional a la moral post-convencional característica de la vida adulta.

1.5. La enseñanza de los valores éticos en el 6º grado de la Escuela Primaria

1.5.1. La enseñanza de los valores éticos en el Plan 1993 de la educación primaria

A. ANTECEDENTES

La modernización de la educación básica fue una idea que tuvo sus raíces en los albores del modelo de apertura económica de nuestro país; puede entenderse como una exigencia de las condiciones de competitividad que se dejaban entrever a finales de la década de los 80 y principios de los 90. La apertura nacional hacia un nuevo modelo económico no solo requería realizar ajustes en cuanto a la estructura político administrativa del Estado, sino que implicaba además una elevación substancial de los perfiles de egreso de los distintos niveles educativos a fin de preparar el terreno para las múltiples transformaciones que se avecinaban.

El primer indicio claro del proceso modernizador de la educación lo podemos ubicar desde los primeros meses de 1989, a partir de una amplia consulta, que permitió identificar los principales problemas de la educación, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

Los principales aspectos de esta consulta se asentaron en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, que en su apartado “educación” preveía la necesidad de reestructurar el Sistema Educativo Nacional (SEN) en todos sus niveles:

“Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país. La modernización de la educación requiere mejorar la calidad en todo el sistema educativo, tanto el escolarizado, que abarca desde el nivel preescolar hasta el posgrado, pasando por la educación técnica y universitaria, como el extraescolar, que comprende los sistemas abiertos, la educación y capacitación de adultos y la educación especial”. (Presidencia de la República, [PR]1989: 102).

No obstante que el proceso de modernización educativa se planificó de forma integral (es decir contemplando una reforma en todos los niveles), se consideró también que ésta debía iniciar consolidando la educación básica:

“El énfasis del esfuerzo se concentrará en la educación básica, que agrupa a la mayor parte de la población atendida. La modernización deberá avanzar a partir de un concepto de educación básica que supere los traslapes y vacíos que hay entre los actuales niveles de preescolar, primaria y secundaria, debidos a su origen histórico independiente.....”. (PR, 1989: 103).

Posteriormente surge el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el cual estableció como prioridad la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. (SEP, 1993).

A partir de la formulación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la Secretaría de Educación Pública inició un proceso de evaluación de planes, programas y libros de texto, reformulando las propuestas y realizando reformas. En 1990 se elaboraron planes experimentales a nivel preescolar, primaria y secundaria que fueron aplicados a un número limitado de planteles con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991 el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a consideración de sus miembros y a la discusión pública, una propuesta de modernización de la educación básica, llamada "Nuevo Modelo Educativo", la cual contribuyó notablemente en la precisión de criterios que sirvieron para orientar la reforma.

En 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica.

Las actividades de dicho Acuerdo se orientaron básicamente en dos direcciones:

En primer plano se determinó hacer cambios en la acción curricular, incluso antes de concluir la propuesta de reforma integral. Se elaboraron y distribuyeron guías y otros materiales complementarios a los maestros de educación primaria durante el año lectivo 1992-1993, con la intención de orientarlos en su quehacer profesional, tratando de que prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas y ajustándose a los programas de estudio y libros de texto vigentes. Además se realizó una extensa actividad de actualización de los

maestros en servicio, que tenía por objetivo dar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

En segundo término se dio inicio al proceso y organización para la elaboración definitiva del nuevo currículo que debía ser puesto en vigor de septiembre de 1993.

B. CURRÍCULO

A partir de la reforma educativa y del nuevo plan de estudios, se habla de un currículo holístico que contemple todos y cada uno de los elementos propios de la institución escolar, principalmente los referentes a la transformación del bien educativo en bien social (óptima integración de los alumnos egresados al entorno).

Este enfoque se deja entrever en algunas disposiciones de la Ley General de Educación (1993), que otorga una importancia primordial a la **formación ética** de los alumnos como clave para conseguir los fines sociales del nuevo modelo de educación básica.

Por ejemplo la nueva Ley en su artículo 2º (párrafo segundo) establece que:

“La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido la solidaridad social” (p.2)

A sí mismo en su Artículo 7º. fracción VI menciona que la educación tendrá que:

“Promover el valor de la justicia de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos” (p.6)

En congruencia con lo anterior en el nuevo currículo se parte de una concepción dinámica de participación y acción valoral en que se pretende que los alumnos 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 nacional” (SEP, 1993 : 13)

La educación en valores no obstante al concebirse como una actividad sistemática se circunscribe principalmente a las asignaturas de educación cívica.

El enfoque específico establecido en el currículo de educación cívica promueve el conocimiento y comprensión de las normas que regulan la vida social, así como la formación de valores y actitudes en el individuo, que le permitan integrarse en la sociedad y participar para su mejoramiento.

Debido a que México atraviesa por un proceso de transformación y fortalecimiento de los derechos humanos, de la democracia, y de la pluralidad política, la educación básica, ha formulado como objetivo, desarrollar en los alumnos actitudes y valores que los doten de herramientas para ser ciudadanos conocedores de sus derechos y de los demás, así como que sean responsables en el cumplimiento de sus obligaciones y capaces de participar en la democracia.

La asignatura de Educación Cívica debe poseer un referente organizado y orientaciones claras para evitar que la formación se diluya o se realice solo de

forma parcial; sin embargo el logro de los objetivos arriba mencionados no sólo es responsabilidad de la Educación Cívica, sino que es tarea de todos; de los centros escolares, de la familia y de la sociedad en general. En el programa de la asignatura se organizan los contenidos educativos, con la intención de que tanto maestros como padres de familia los tengan presentes y les presten atención en cualquier ámbito o contexto en el que se encuentren. (SEP, 1993)

Los contenidos de la Educación Cívica, consideran cuatro aspectos íntimamente relacionados que generalmente se abordan simultáneamente a lo largo de la educación primaria:

El primer aspecto agrupa los valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de su educación. Busca que los alumnos comprendan y asuman dichos valores como principio de acción en su relación con los demás (SEP, 1993) La formación de los valores en los alumnos puede ser percibida, a través de sus actitudes manifiestas o a través de su opinión respecto a hechos o situaciones vividas por ellos. Por ésta razón debe darse a la Educación Cívica de valores un trato vivencial.

Las relaciones que se produzcan entre todas las personas implicadas en el proceso educativo, deben ser relaciones de ejemplo que muestren el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el acuerdo entre individuos libres.

El segundo aspecto tiene como objetivo el que los alumnos conozcan y comprendan sus derechos como mexicanos y seres humanos, así como sus compromisos y obligaciones con los demás, logrando reconocer la dualidad *derecho-deber* que son la base de las relaciones sociales y de su permanencia dentro de la sociedad. Los contenidos que se estudian se refieren a derechos individuales y derechos sociales. Los individuales son los que protegen la vida, la libertad, la igualdad y la integridad física y abarcan las libertades de expresión, de

pensamiento de creencia etc. Los sociales se refieren a la educación la salud, el salario (suficiente), la vivienda, etc.

El tercer aspecto trata de las características y funciones de las instituciones que se encargan de promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y las normas jurídicas.

Este aspecto abarca instituciones del Estado y de la sociedad. Se parte de las instituciones más próximas al alumno como la familia, la escuela o el grupo de amigos y posteriormente se estudian instituciones nacionales u organismos internacionales.

Por último, se pretende fortalecer en el alumno su identidad nacional. Trata de que se reconozca como parte de una comunidad nacional en la que existe la pluralidad y la diversidad; pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores que la definen como nación

Los contenidos de éste aspecto se refieren a las costumbres, tradiciones e ideales que se han dado a lo largo de nuestra historia y a la relación de México con otros países. Lo que se pretende al estudiarlos es que el alumno comprenda que los valores y rasgos que caracterizan a México son producto de su historia.

Los anteriores principios o lineamientos psicopedagógicos básicos se hacen patentes en la estructura temática de los planes de estudio de los diversos grados. Los programas en su conjunto se dividen en ejes temáticos, de los cuales se desprenden los temas y subtemas que cuentan a su vez con una estructura ecléctica toda vez que conjuntan elementos formativos tanto de los valores cívicos como de los éticos, que para fines curriculares se entienden como “valores de convivencia social” (SEP, 1993).

Así por ejemplo, el programa para el primer grado contempla ocho ejes temáticos (*Los niños; La familia y la casa; La escuela; La localidad; Las plantas y los animales; El campo y la ciudad; Medimos el tiempo; México nuestro país*). En el eje temático “La familia y la casa” los contenidos no solo se enfocan al conocimiento de los tipos de familia y de parentesco, sino que además (y de ahí el carácter holístico del programa) se contemplan temas tales como “La colaboración y la ayuda mutua entre los miembros de la familia” (contenido ético), y “Medidas para prevenir accidentes en la casa” (contenido médico biológico). Es decir las unidades de estudio tienen un carácter sistémico, multidisciplinar y formativo.

Los mismos lineamientos pueden observarse en el currículo para el sexto grado, cuyos principales aspectos se relacionan en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de contenidos de educación cívica para el sexto grado de primaria (SEP, 1993:138-190)

EJE TEMÁTICO	TÉMAS	CONTENIDOS CÍVICO	CONTENIDOS DE ENSEÑANZA VALORAL
La República Mexicana	<ul style="list-style-type: none"> • Los componentes del Estado. • Definición de República • Componentes de la República Mexicana. 	<ul style="list-style-type: none"> • El territorio, la población y el gobierno. • Los estados de la federación. • Los poderes de la Unión: poder ejecutivo, legislativo y judicial. 	Ubicación del alumno en su entorno social y político (factor determinante de las interacciones del alumno con sus semejantes).
La soberanía	<ul style="list-style-type: none"> • La soberanía reside en el pueblo. El artículo 39 de la Constitución • La democracia como forma de ejercicio de la soberanía • El proceso legislativo. El derecho a la iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apego a la democracia y a la soberanía nacional 	Nociones elementales sobre la vida democrática y los valores que ésta implica (participación, solidaridad, justicia y tolerancia).
La democracia como forma de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de democracia. • Los partidos políticos como forma de organización y participación de los ciudadanos. • Las condiciones de la democracia: el respeto a los derechos humanos y la legalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento para la integración de los órganos de gobierno. Las elecciones. • Los partidos políticos como formas de organización y participación de los ciudadanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de los valores de convivencia social en un contexto democrático (participación y tolerancia). • Los derechos humanos como base del comportamiento ético. Valores de convivencia social (paz y justicia social).
La justicia se procura y administra	<ul style="list-style-type: none"> • Suprema Corte de Justicia. Funciones. • Procuraduría General de la República. • El derecho de amparo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procuradurías de los estados. • Funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noción sobre el valor práctico de la justicia en un contexto democrático. • Formas de ejercicio de la justicia a través de las instituciones preestablecidas para tal efecto. • La justicia como valor esencial de la democracia.
La Constitución de 1917	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de la Constitución de 1917: Constitución de 1824 y 1857 • La Constitución de 1917 como producto de la Revolución Mexicana. • La modificación de la Constitución. 	<ul style="list-style-type: none"> • El congreso Constituyente. • Artículos 3, 27 y 130. • Proceso para modificar los artículos constitucionales. • Identificación de los cambios recientes en la Constitución: artículos 3, 27 y 130. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las aspiraciones del pueblo mexicano en la Revolución: libertad, democracia, sufragio efectivo, educación, tierra y trabajo.

México, un país con diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos de la diversidad cultural y social de México. • La pluralidad de ideas, regiones y posiciones políticas. • La lucha contra la discriminación racial, social y sexual. • La libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social. • La importancia de la participación cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos étnicos y los idiomas de México. El español y sus variantes regionales. Las lenguas indígenas. • Las tradiciones regionales y nacionales. El mestizaje. • El artículo 24 de la Constitución. • Los partidos y las organizaciones sociales como formas de participación de los ciudadanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias regionales y sociales en aspectos referentes al: desarrollo, el bienestar social y la satisfacción de derechos sociales. • Pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia. • La libertad de creencias y la pluralidad de religiones en México. • La importancia del fortalecimiento de la democracia.
México y las relaciones internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Los principios de las relaciones de México con otros países. • La lucha por la paz en el mundo. • La Organización de las Naciones Unidas y los esfuerzos por la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • La doctrina Estrada. • Los conflictos bélicos en el mundo actual. • Los acuerdos entre naciones como vía para la solución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El respeto a la soberanía nacional. El pensamiento de Juárez: "El respeto al derecho ajeno es la paz". • La autodeterminación de los pueblos y la solidaridad internacional.

FUENTE: SEP, 1993: 138-140

Del cuadro anterior, podemos deducir que los contenidos expuestos no están pensados de forma aislada, sino que por el contrario, están enlazados entre sí evitando caer en repeticiones memorísticas. A través de éste enlace, el alumno percibe la vinculación de los contenidos relacionados con la realidad de su país y aspectos de formación ciudadana relacionados con la democracia, el respeto, la tolerancia, etc. Así, a partir de éste nuevo enfoque, la educación busca verse permeada por una cultura de valores.

Sin embargo, la situación real es muy distinta, pues generalmente no se dan nuevas formas dinámicas de relaciones humanas, de convivencia, de ejercicio de la autoridad y los estilos docentes en muchas ocasiones siguen siendo los mismos estilos arcaicos que no modifican en nada el aprendizaje memorístico.

C. RELACIÓN CONTENIDO-MÉTODO

Los ejes en que subyace la relación contenido-método de la educación valoral, son a grandes rasgos los siguientes:

- **Interacciones maestro-alumno-sociedad.**

Anteriormente existía una relación rígida entre el maestro y el alumno, sin embargo a partir de la nueva concepción curricular puede percibirse una metodología integradora. Así podemos ver que se integran al proceso de enseñanza valoral, nuevos elementos como lo son por ejemplo: a) la integración del alumno con los miembros de su grupo escolar, y b) la intervención de la familia como agente conector entre la enseñanza áulica y el grupo social extraescolar.

En este sentido, el logro de los objetivos del programa: (SEP, 1993)

“es tarea de toda la educación básica, de la familia y de la sociedad, y no de una asignatura específica. Sin embargo es

necesario que el carácter global de la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras, para evitar el riesgo de que la formación se diluya y se realice en forma ocasional. El restablecimiento de Educación Cívica como asignatura del plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos. En el programa de ésta asignatura se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para que el maestro y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos (aula, escuela y familia)". (p.125)

De donde se infiere una concepción mucho más laxa del método de impartición de la asignatura; quedando atrás los lineamientos tradicionales que relegan el logro de los objetivos instruccionales a la eficacia del profesor para transmitir *información* y la del alumno para incorporarla arbitrariamente a su acervo de conocimientos.

A partir de éste nuevo enfoque, se promueve la interacción de los alumnos a través de discusiones objetivas con la intención de que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar del compañero y así lograr actitudes tales como respeto mutuo, comprensión recíproca, solidaridad, cooperación etc.

De igual modo, el compromiso y la responsabilidad moral deben ir mucho más allá del centro escolar y no limitarse exclusivamente a las actividades llevadas a cabo en la escuela. Los alumnos deben realizar actividades fuera de la escuela que tengan alguna importancia social. Para tal propósito es importante la participación y apoyo tanto de los padres como de la sociedad en general.

Lo anterior se reafirma en el *enfoque* del nuevo programa que sostiene: (SEP, 1993)

“La relación entre compañeros, la relación entre el maestro, el alumno y el grupo, el modo de resolver los conflictos cotidianos, la importancia que se le da a la participación de los alumnos en la clase, el juego, en suma toda la actividad escolar y la que se realiza fuera de la escuela son espacios para la formación de valores”. (p.126)

- **. Método de impartición.**

El nuevo método no se basa en dogmas sino que por el contrario permite al docente resolver los conflictos cotidianos a través de experiencias reales. Los alumnos y el profesor deben tener una participación democrática y debe existir un diálogo donde puedan plantearse los problemas de convivencia, con el fin de lograr el desarrollo del juicio moral. Así, podemos ver que el docente no está sujeto a lineamientos básicos, sino que existe una apertura opuesta al paradigma tradicional.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO DE

NECESIDADES

INSTRUCCIONALES EN

MATERIA DE EDUCACIÓN

VALORAL

2.1. Pregunta de investigación y objetivos

A) PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la apreciación general de los docentes de primaria sobre el objeto y los fines de la educación valoral y cuáles son las estrategias educativas que pueden coadyuvar al cumplimiento de los nuevos objetivos curriculares en la materia?

B) OBJETIVOS

b.1. Obtener información relevante sobre el modo en que el docente de primaria conceptúa la educación valoral así como las estrategias educativas que emplea para impartir la asignatura.

b.2. Identificar las estrategias educativas más adecuadas y viables para estructurar una intervención psicopedagógica que coadyuve a lograr los nuevos objetivos curriculares de la educación valoral.

2.2. Método

A) TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio-diagnóstico es de carácter descriptivo puesto que lo que se pretende es la obtención de datos específicos sobre un fenómeno (la educación valoral que se imparte en el 6º grado de primaria) y describir, de forma objetiva, la

problemática que prevalece en dicha actividad (Rojas, 1999 y Hernández, Fernández y Bautista, 1999)

B) SUJETOS

Por los fines propios del trabajo, el diagnóstico se efectuó aplicando un instrumento de sondeo a los maestros de la escuela objeto de estudio.

No fue posible tomar una muestra representativa debido al tamaño de la población (13 docentes en total), por lo que fue necesario el total de la población de maestros para la aplicación del instrumento. Se consideró que la adopción de un sistema de muestreo (aleatorio o no aleatorio) podría implicar una reducción substancial de la significatividad de las respuestas, en razón de lo pequeño de la población total de maestros (n=13)

C. ESCENARIO

• DATOS SOCIOGEOGRÁFICOS

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria ubicada en el sur de la Ciudad de México, en la Delegación Benito Juárez. La Escuela funcionaba en dos turnos (matutino y vespertino), con diferente nombre en cada turno; sin embargo a partir del periodo lectivo 1996-1997, la escuela funciona con un turno único en la modalidad de tiempo "continuo" (de 8:00 a 16:00hrs)

La colonia en la cual está ubicada la escuela, cuenta con servicios de drenaje, agua potable, pavimentación, bacheo, luz, teléfono, medios de transporte y comunicación, ejes rápidos, áreas verdes y deportivas, etc.

De este modo podemos ver que dicha colonia se encuentra en una zona urbana, por lo que las personas que habitan en ésta no sufren de deprivación en lo referente a las necesidades básicas comunes propias de la colonia.

- **DATOS SOCIOECONÓMICOS Y FAMILIARES**

El alumnado de la escuela objeto de estudio, proviene, en promedio, de familias de clase social media-baja, los padres de los niños en cuestión se dedican principalmente al comercio o son empleados, el nivel académico de los padres es predominantemente primaria (solo hay unos contados profesionistas), el ingreso mensual familiar oscila entre cinco y siete salarios mínimos en promedio.

Existe un alto índice de disgregación familiar. Según datos otorgados por el director se podría hablar de un 40% de padres o madres solteros encargados del sustento familiar y de la educación de sus hijos.

- **DATOS ORGANIZACIONALES E INFRAESTRUCTURA ESCOLAR**

La escuela cuenta con una planta de 13 maestros (uno para cada uno de los doce grupos, dos por grado escolar), 11 de los cuales tienen Normal Básica y 2 Licenciatura. La Escuela cuenta con dos Psicólogos que se encargan de resolver algunos de los problemas suscitados dentro de la misma, sin embargo éstos se dedican básicamente a trabajar cuestiones de conducta y de aprendizaje en grupo y sólo en los casos más necesarios trabajan de forma individual (casi siempre canalizando a los niños a diversas instituciones según sea el caso y las necesidades) El número de alumnos de la institución inscritos al ciclo escolar 2001-2002 fue de 415, distribuidos por grado del modo que sigue.

Tabla 2. Distribución de los alumnos por grado

GRADO	NÚM. DE ALUMNOS
1º	72
2º	70
3º	68
4º	69
5º	68
6º	68
TOTAL	415

Los niños son atendidos durante la mañana por su profesor abarcando las áreas curriculares del programa y por la tarde les son impartidos talleres de educación artística que abarcan: música, artes plásticas y expresión corporal, (impartidos por su profesor) y taller de educación física impartido por otro profesor.

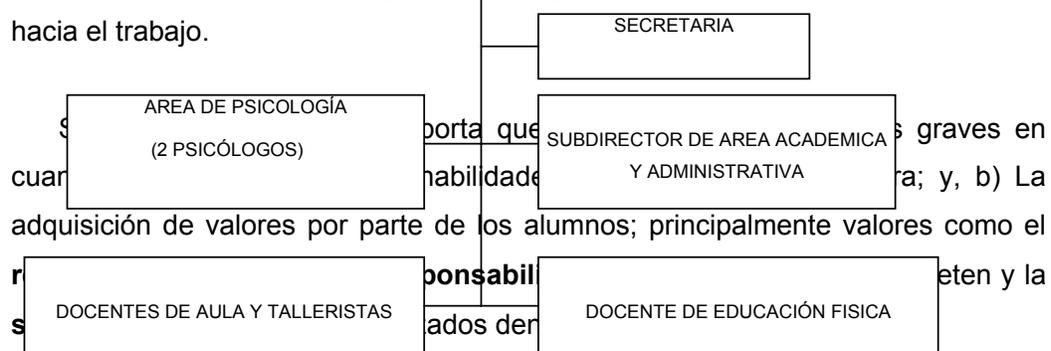
La Escuela cuenta con 18 aulas de las cuales 12 están destinadas para uso de grupo. Algunas de las aulas están acondicionadas para cumplir funciones tales como: ludoteca, biblioteca, sala de video, auditorio y comedor. También se cuenta con áreas deportivas.

El organigrama de la institución es el siguiente:

FIG. 1. ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA OBJETO DE ESTUDIO

• **PROBLEMATICA INSTITUCIONAL**

La institución no tiene problemas políticos, ni problemas relacionados con cuestiones políticas, por lo que el personal tiene muy buena disposición hacia el trabajo.



FUENTE: EPPA, 2000

Escuela reporta una participación apática por parte de los padres para educar a sus hijos sobre cuestiones valorales, delegando toda responsabilidad a la institución.

D. INSTRUMENTO

Para llevar a cabo el diagnostico se elaboró un cuestionario dirigido al total de los docentes de la escuela objeto de estudio. El instrumento constó de un encabezado con los datos del investigador, una descripción de la finalidad del cuestionario, las instrucciones dirigidas a los profesores y un total de 9 reactivos, 1 de respuesta abierta y 8 reactivos de respuesta cerrada (ver anexo 1.).

El objetivo del cuestionario fue conseguir información sobre lo siguiente:

- El concepto que los docentes atribuyen a la educación valoral (reactivo 1.)
- Los objetivos que los docentes atribuyen a la impartición de la educación valoral (reactivo 2.)
- Evaluar la práctica profesional de los docentes en cuanto a la educación valoral (recursos que emplean) (reactivos 3,4,5,6,7,8,9.)

E. PILOTEO DEL INSTRUMENTO

Con el propósito de que el instrumento tuviera validez en cuanto al contenido se procedió en primer lugar a la investigación de los aspectos relacionados con la educación valoral; y en segundo termino a la investigación de las formas bajo las cuales podrían presentarse dichos aspectos. Lo anterior se realizo a través de una revisión teórica bibliografica.

Posteriormente con el fin de mejorar la validez y confiabilidad del instrumento ya terminado, se realizo un estudio piloto en donde se solicitó el apoyo de 5 docentes de otra escuela primaria. El instrumento se puso a su consideración una semana antes de la aplicación solicitándoles que expresasen su acuerdo o su desacuerdo con la estructura de cada reactivo. Puesto que el instrumento se conforma por nueve reactivos el total de respuestas obtenidas fue de 45. Los resultados arrojaron 42 acuerdos y 3 desacuerdos.

De la aplicación de la fórmula de confiabilidad planteada por Cepeda y Moreno (2001) resultó una confiabilidad de 93.3%. Sin embargo, la redacción de los reactivos 2 y 3 se ajustó y se puso a consideración de los cinco docentes que mostraron su conformidad. No hubieron señalamientos adicionales ni observaciones sobre la estructura de los reactivos.

F. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

Debido a la buena disposición por parte de los docentes en la aplicación del instrumento de diagnóstico, fue posible aplicarlo de forma ordenada cronológicamente, empleando un día para cada grado, comenzando con los dos grupos del primer grado el primer día y así sucesivamente. La aplicación fue realizada durante el período comprendido entre el 22 y el 26 de abril del 2002 y el análisis de resultados se realizó los días 2 y 3 de mayo del mismo año.

El lugar de acceso a la muestra fue el propio campus escolar y los momentos de acceso fueron fundamentalmente los recesos o recreos. Para la aplicación del instrumento se contó con la anuencia del director de la escuela.

2.3. Análisis de resultados

Pregunta 1. *¿Cómo define la educación en valores?*

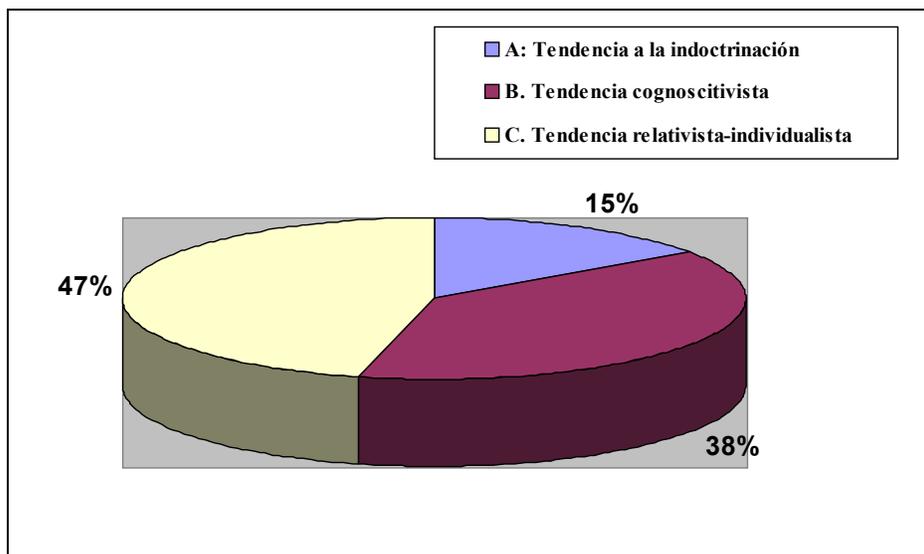
Para interpretar cuantitativamente los resultados de este reactivo se eligieron 3 categorías de respuesta predominantes en razón de la información aportada por los docentes. Éstos, en sus respuestas tendieron a catalogar la educación valoral:

- Como un proceso de inducción a los alumnos para asumir ciertos valores preestablecidos por la moral social (tendencia a la indoctrinación)
- Como un proceso constructivo mediante el cual los alumnos apropian a través del trato social ciertas pautas de convivencia (tendencia cognoscitivista)
- Como una serie de actividades para despertar en los alumnos la noción del comportamiento ético (tendencia relativista-individualista)

La distribución de las respuestas conforme a las tres categorías anteriores fue la siguiente:

OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A: Tendencia a la indoctrinación	2
B. Tendencia cognoscitivista	5
C. Tendencia relativista-individualista	6

Grafico 1 Tendencias sobre el concepto de educación valoral



Puede apreciarse en los datos obtenidos, que la mayor parte de los docentes no conciben a la educación valoral desde la perspectiva de la indoctrinación, aunque se observa una ligera tendencia al relativismo individualista, lo que implica, necesariamente: a) Un soslayo de la premisa de la *moral autónoma*, sustentada por los modelos cognitivos; y, b) Un apego a algunos patrones de la indoctrinación, sobre todo en lo que se refiere a la concepción del valor como un objeto predeterminado. Cabe anotar que una parte significativa de la muestra se pronuncia por definir a la educación valoral en función de la concepción cognoscitivista, mostrando, por tanto, un mayor apego al nuevo enfoque curricular.

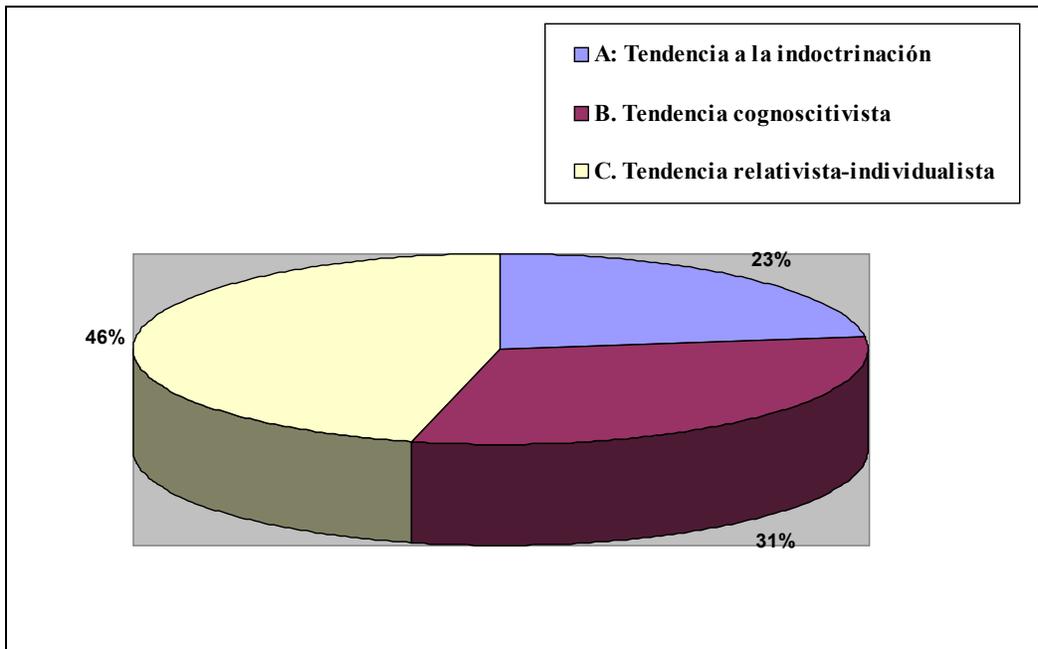
PREGUNTA 2. De los siguientes, ¿cuáles son los objetivos más importantes que debe perseguir la educación en valores?

Las respuestas a este reactivo se agruparon también en consideración de las tres tendencias de enseñanza valoral contempladas en el reactivo anterior, correspondiendo a las opciones **a** y **d** la tendencia a la indoctrinación, a la opción **b** la tendencia cognoscitivista y la opción **c** la tendencia relativista-individualista.

Las opciones y frecuencias obtenidas en éste reactivo se relacionan en el siguiente cuadro:

OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A: Tendencia a la indoctrinación	1
B. Tendencia cognoscitivista	4
C: Tendencia relativista-individualista	6
D. Tendencia a la indoctrinación	2

Grafico 2Tendencias sobre los objetivos que persigue la educación valoral



De igual modo que en el reactivo anterior, se puede apreciar la predominancia de la tendencia relativista-individualista. Los maestros opinaron en su mayoría que los objetivos mas importantes que debe perseguir la educación en valores, van en

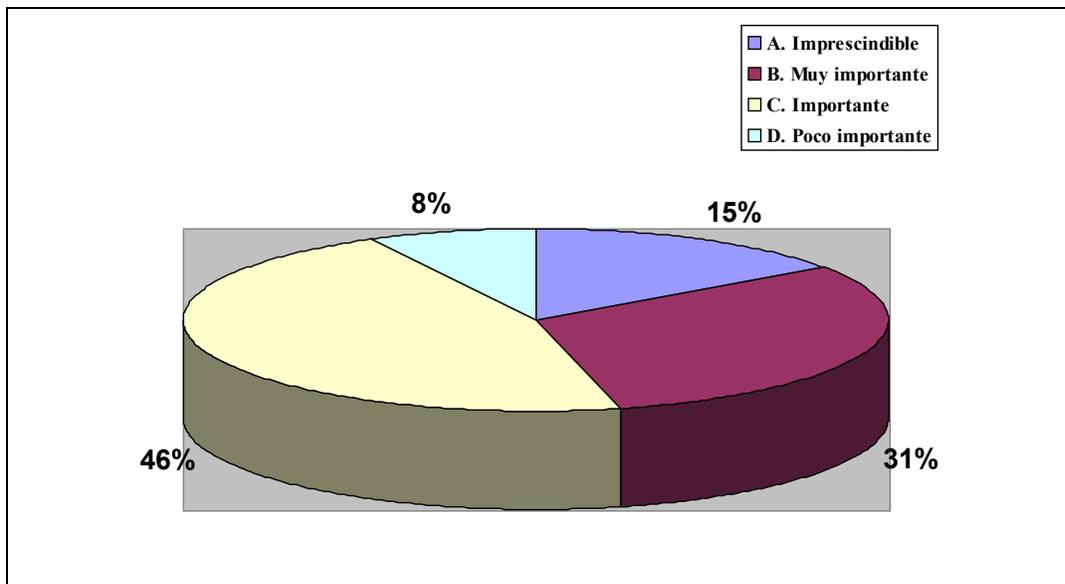
función de la impartición expositiva de comportamientos imperantes considerados como buenos (moral social) y no en función del desarrollo moral y de la formación de juicios morales en el sujeto.

PREGUNTA 3. *¿En qué rango de importancia colocaría usted la educación en valores que se imparte en la escuela?*

Las respuestas y frecuencias obtenidas en éste reactivo, las podemos observar en el siguiente cuadro:

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Imprescindible	2
B. Muy importante	4
C. Importante	6
D. Poco importante	1
E. Carece de importancia	0

Grafico 3 Tendencias sobre el rango de importancia que tiene la impartición de la educación valoral



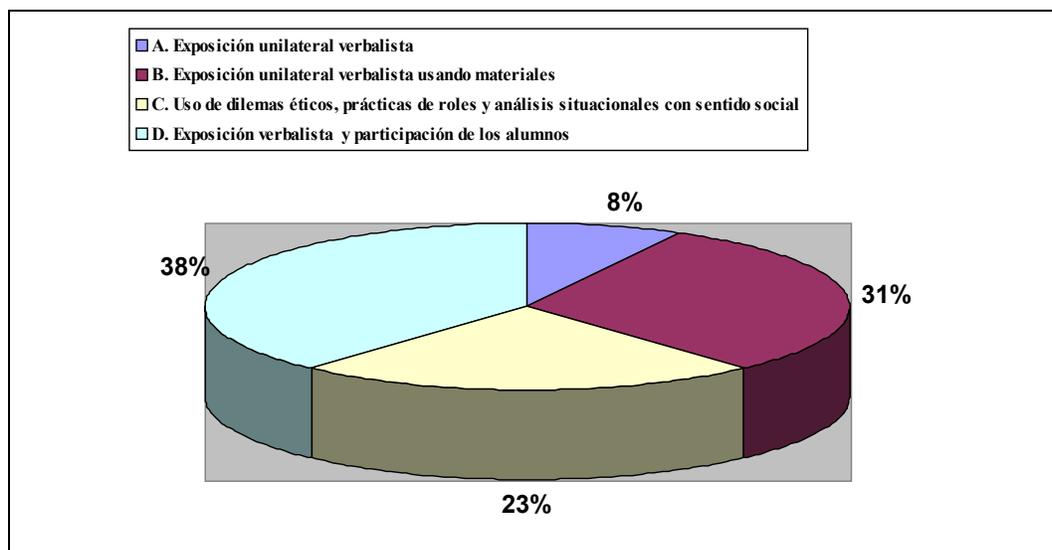
La parte mayoritaria de la muestra en el orden del 46%, se inclinan a considerar que la educación en valores juega un papel *simplemente* importante; es decir, existe una tendencia a desestimar la importancia de esta actividad, toda vez que solo un 15% la consideró imprescindible. Es decir, los docentes no dan a la educación valoral el peso que según el currículo le corresponde.

PREGUNTA 4. ¿De qué modo cree usted que debe impartirse la educación en valores?

Las opciones y frecuencias obtenidas con respecto a la forma de impartición de la educación valoral, se expresa en el siguiente cuadro:

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Exposición unilateral verbalista	1
B. Exposición unilateral verbalista usando materiales	4
C. Uso de dilemas éticos, prácticas de roles y análisis situacionales con sentido social	3
D. Exposición verbalista y participación de los alumnos	5

Grafico 4 Tendencias sobre la forma de impartición de la educación valoral



En el reactivo anterior podemos apreciar que en el aspecto referente a la forma o modo de impartición de la educación en valores, los maestros mantienen una

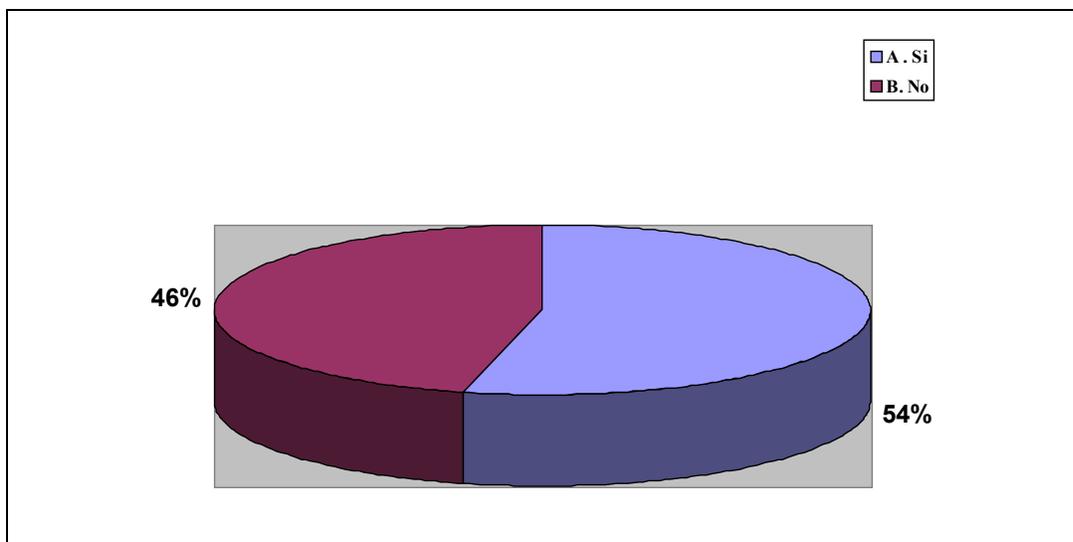
tendencia a la indoctrinación con un 38%, pues aunque se considera o toma en cuenta la participación de los alumnos como un elemento importante, también se vuelve a caer en el reduccionismo de la exposición verbalista por parte del profesor. Solo un 23% hace uso de dinámicas que integren verdaderamente al alumno en su comunidad con el objeto de que participe activamente en ella.

PREGUNTA 5. *¿Considera usted que los contenidos del currículo actual otorgan los elementos necesarios para favorecer el aprendizaje significativo de valores?*

Las opciones y frecuencias obtenidas con respecto a los elementos que otorga el currículo actual para el aprendizaje significativo de valores, se expresan en el siguiente cuadro:

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Si	6
B. No	7
C. No se	0

Grafico 5 Elementos que otorga el currículo actual para el aprendizaje significativo de valores



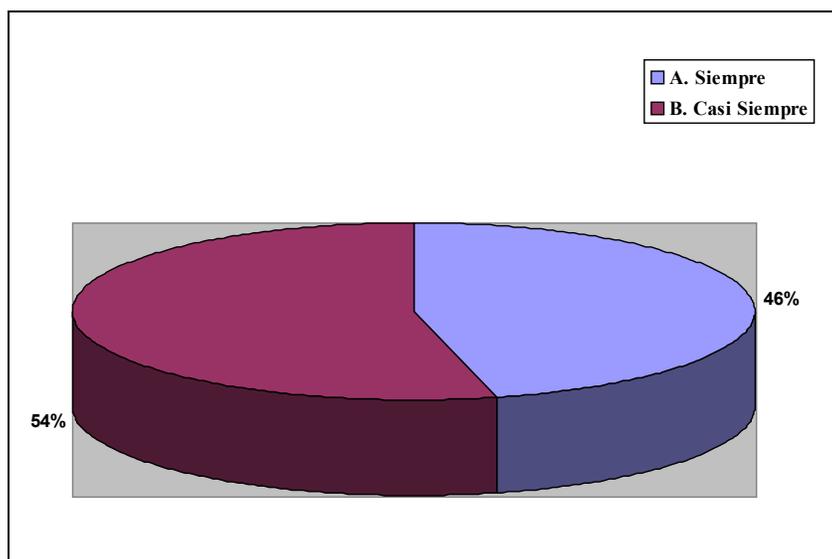
En este reactivo puede apreciarse una predominancia cuantitativa a considerar que el programa de Educación Cívica no otorga al docente los apoyos metodológicos necesarios para cumplir con los objetivos curriculares preestablecidos, de donde puede inferirse que una parte mayoritaria de los maestros de la escuela objeto de estudio cuestionan la eficacia funcional del programa acusando una inconsistencia en la relación contenido-método.

PREGUNTA 6. ¿Utiliza usted herramientas didácticas participativas para impartir los contenidos de educación valoral (debates, mesas redondas, conferencias, etc.)?

Las opciones y frecuencias obtenidas de la aplicación de este reactivo son las siguientes:

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Siempre	6
B. Casi siempre	7
C. Casi nunca	0
D. Nunca	0

Grafico 6 utilización de herramientas didácticas para la educación valoral



En el reactivo anterior podemos apreciar que, aunque el total de los docentes afirma utilizar sistemáticamente herramientas didácticas participativas para la

educación valoral, existe una predominancia de aquellos que afirman hacerlo “casi siempre”. Un 46% de los maestros afirma, por otra parte utilizar dichas herramientas, **siempre**.

PREGUNTA 7. *¿Propicia usted en su práctica profesional el que los alumnos incorporen la educación valoral a su práctica social?*

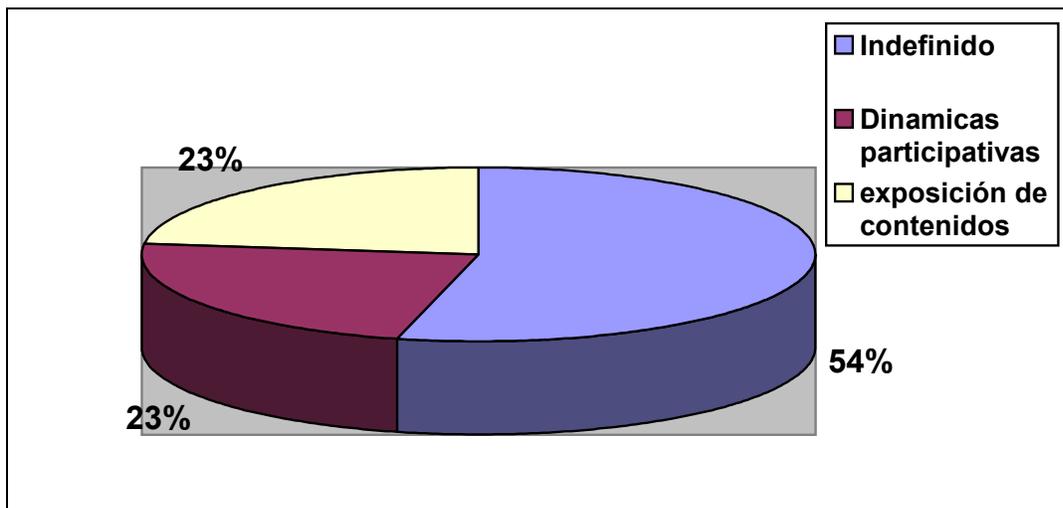
Las opciones y frecuencias obtenidas con respecto a la incorporación de la educación valoral en la práctica social:

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Si	13
B. No	0
C. No se	0

Podemos apreciar en la tabla anterior que el total de la población contestó que en el desarrollo de su practica profesional sí busca propiciar el que los alumnos incorporen la educación valoral a su practica social, sin embargo al preguntarles ¿cómo?, pudo apreciarse una discrepancia en el modo de responder tal y como se muestra a continuación:

CUESTIONAMIENTO SUPLEMENTARIO “¿CÓMO?”	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Indefinido*	7
B. Dinamicas participativas (trabajo en equipo)	3
C. Exponiendo los contenidos de una forma mas accesible	3

Grafico 7. Modo de incorporación de la educación valoral a la practica social de los alumnos



Porcentajes iguales de los docentes (23% para cada caso) afirman utilizar, con la finalidad de propiciar la incorporación valoral en la practica social, con dinámicas participativas, o la “exposición de contenidos”. En este último caso, se muestra un evidente apego a las prácticas de la indoctrinación (enseñanza rígida y

* No contestaron, o bien su respuesta fue ambigua (no mencionaron mecanismos concretos ni herramientas didácticas relativas al tema

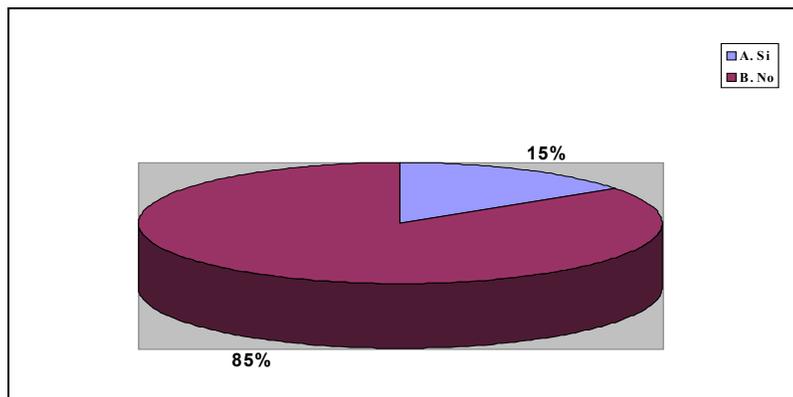
expositiva de los valores), lo mismo que el alto porcentaje de maestros que dieron respuestas ambiguas o confusas.

PREGUNTA 8. *¿Considera usted que el programa actual da los apoyos metodológicos necesarios para que la educación en valores tenga un sentido significativo?*

Al cuestionamiento de si el programa de Educación Cívica otorga los apoyos metodológicos necesarios para dar a la enseñanza valoral un cauce significativo, los docentes respondieron del modo siguiente:

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Si	2
B. No	11
C. No se	0

Grafico 8 Apoyos metodológicos que otorga el programa para la educación valoral



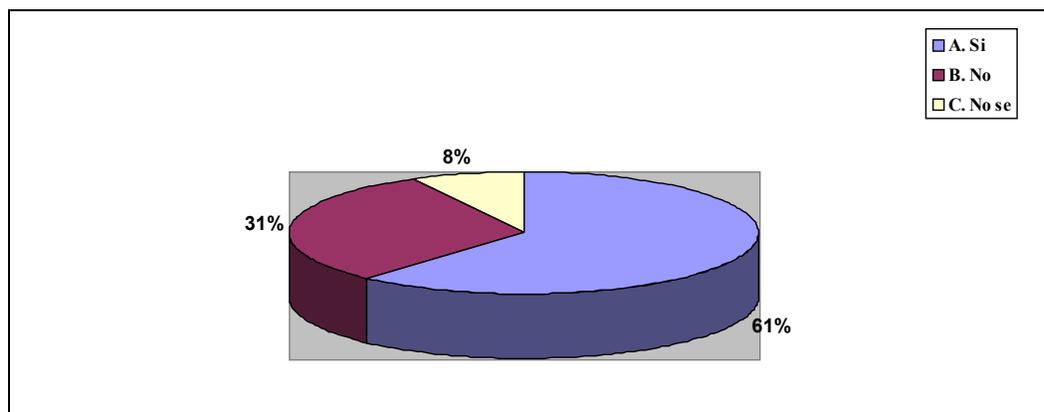
En el reactivo anterior puede apreciarse que, según la mayor parte de los maestros, el programa actual no otorga los apoyos metodológicos necesarios para lograr un sentido significativo en la educación valoral, lo cual resulta evidentemente contradictorio con los objetivos que, para tal efecto plantea el nuevo currículo.

PREGUNTA 9. *¿Considera usted necesario llevar a la práctica programas o modelos de intervención psicopedagógica en valores para lograr que el aprendizaje tenga un sentido significativo?*

Las opciones y frecuencias obtenidas con respecto a la necesidad de poner en practica programas de intervención psicopedagógica en valores para lograr un aprendizaje significativo se relacionan a continuación :

OPCION DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
A. Si	8
B. No	4
C. No se	1

Grafico 9 Necesidad de poner en práctica programas de intervención psicopedagógica en valores para lograr un aprendizaje significativo



En este reactivo puede apreciarse que los maestros en su gran mayoría consideran que es necesaria la aplicación de programas de intervención psicopedagógica en valores, con objeto de lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Con base en los datos obtenidos en el diagnóstico de necesidades instruccionales, podemos ver que existe una imperiosa necesidad de implementar un programa de intervención psicopedagógica para el aprendizaje significativo de los valores. Lo anterior es necesario, ya que el análisis cuantitativo de los resultados nos muestra que:

1. Existe una tendencia a la endoctrinación y al relativismo-individualista en lo referente a la forma de impartición de la educación valoral.
2. Los docentes consideran que el programa no les otorga los apoyos metodológicos necesarios que les permitan cumplir con los objetivos curriculares y dar un cause significativo a la educación valoral. Existe una inconsistencia entre contenido y método.
3. No es incorporada la educación valoral en la practica social
4. Los docentes consideran que sí es necesario poner en práctica programas de intervención psicopedagógica en valores, con el objeto de lograr un aprendizaje significativo de los mismos.

La información obtenida de la aplicación del instrumento, otorgó los fundamentos necesarios para justificar y estructurar el programa de intervención psicopedagógica que se presenta en la parte propositiva de la presente investigación.

CAPÍTULO III
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA

3.1. Primera fase: diseño

3.1.1. Objetivo general del programa

Configurar y aplicar una serie de estrategias psicopedagógicas dirigidas a que, alumnos del 6° grado de primaria adquieran un aprendizaje significativo de los valores éticos contemplados en el Plan de estudios vigente.

3.1.2. Determinación de contenidos y actividades

Durante la fase de planificación del programa y en consideración, tanto de las dinámicas a instrumentar como de la posibilidad de acceder al plantel, se determinó que el período de intervención se daría durante el mes de mayo de 2002. Con la finalidad de que el proceso de intervención pudiera equipararse al grado de avance observado por los profesores de 6° grado, se cuestionó a éstos sobre las unidades que ya habían contemplado en su práctica cotidiana y de aquéllas que estaban aún por abordarse. Como resultado de dicha entrevista, celebrada con los docentes entre el 8 y el 10 de abril, con la anuencia del director del plantel, los ejes temáticos seleccionados fueron los siguientes:

- La justicia se procura y administra;
- La Constitución de 1917;
- México, un país con diversidad

Tomando en cuenta el contenido de tipo ético establecido en dichos ejes temáticos (ver Tabla 1), se eligieron e instrumentaron las estrategias de intervención psicopedagógica, en consideración de que, debido al rol de trabajo preestablecido por la institución, en el mes de mayo se contaba con ocho sesiones

de trabajo ordinario para la asignatura de Educación Cívica. De tal forma, los contenidos y actividades contemplados dentro del programa de intervención son los que se relacionan, a continuación, en la Tabla 3:

3.1.3. Relación de contenidos y distribución por sesiones y actividades del programa de intervención¹

SESIÓN	EJE TEMÁTICO	TEMA	ACTIVIDAD (ES)	OBJETIVO	TIEMPO DE DURACIÓN
PRIMERA	La justicia se procura y administra	Imparcialidad como rasgo característico del valor justicia	Role playing; sociodrama sobre el texto instrumentado ex profeso: <i>La justicia no es tan ciega</i> Trabajo grupal sobre dilemas éticos	Que el alumno identifique el hecho de que la imparcialidad de la impartición de justicia es una condición inexcusable para la armonía de las relaciones sociales.	60 min.
SEGUNDA	La justicia se procura y se administra	Alternativas para la resolución práctica de conflictos éticos en un entorno democrático	Role model: selección de personajes tipos y resolución de dilemas éticos	Que el alumno identifique conflictos éticos y los resuelva de forma tal que se atiendan las necesidades de bienestar y armonía social	60 min.
TERCERA	La Constitución de 1917	La organización social como alternativa para	Role playing sobre el texto creado ex profeso:	Que el alumno identifique las ventajas	

¹ La referencia específica a los materiales puede encontrarse en el apartado subsecuente referente a Materiales y Métodos y pueden consultarse íntegros en el Anexo 2

		hacer valer las demandas de grupos.	<i>Nuestra colonia es de todos</i>	de resolver problemas sociales que le sean cercanos mediante la organización comunitaria	60 min.
CUARTA	La Constitución de 1917	Los derechos humanos	Lectura grupal de un texto expositivo sobre la esclavitud Trabajo grupal sobre las libertades humanas y el respeto a los derechos de los demás.	Que el alumno identifique las implicaciones del respeto a los derechos de los demás en un contexto democrático	60 min.
QUINTA	México: un país con diversidad	Los derechos de los grupos étnicos	Role playing sobre el texto creado ex profeso: <i>Los zapatistas y el gobierno.</i>	Que los alumnos aprecien la importancia de los derechos de las minorías e identifiquen las ventajas que aporta la negociación civilizada de conflictos	60 min.
SEXTA	México: un país con diversidad	La discriminación racial y sus consecuencias sociales	Role playing sobre el texto creado ex profeso: <i>El nuevo chico de la clase</i> Role model: la discriminación racial y la tolerancia	Que los alumnos identifiquen y reflexionen sobre el problema de la discriminación racial así como sobre sus efectos sociales	60 min.

SÉPTIMA	México: un país con diversidad	La tolerancia de ideas políticas distintas: pilar de la sana convivencia social	Lectura colectiva de un texto expositivo creado ex profeso: <i>Tendencias e ideas políticas en nuestro país</i> Role model sobre el contenido del texto	Que los alumnos aprecien el valor de la tolerancia ante la existencia de ideas distintas en su grupo social	60 min.
OCTAVA	Reflexión, análisis y evaluación sobre el programa de intervención	-	Lluvia de ideas sobre los valores estudiados en el proceso de intervención Aplicación del instrumento evaluatorio	Obtener un panorama general sobre los alcances y las limitaciones del proceso de intervención	60 min en el grupo experimental; 20 min. en el grupo de control

3.1.4. Sujetos

El programa de intervención se aplicó al grupo 6° A de la escuela objeto de estudio que, en el curso lectivo 2001-2002, contaba con un total de 36 alumnos inscritos, por lo que, para fines cuantitativos puede afirmarse que tal cifra equivale a la muestra total de la intervención. Asimismo, el grupo de control (6° B), contó, al momento de intervención, con 32 alumnos.

3.2. Segunda fase: instrumentación

3.2.1. Materiales y métodos

Del análisis de la Tabla 3, puede inferirse que la elección de las técnicas psicopedagógicas para la intervención tuvo como eje la obtención de aprendizajes significativos a través de la ruptura radical de los métodos vinculados con la indoctrinación, básicamente conformados por las exposiciones unilaterales por parte del docente. Es decir, la categoría fundante de la intervención psicopedagógica es el aprendizaje participativo que, por la peculiaridad de favorecer la asociación y la apropiación de conceptos por interacción con otros sujetos, resulta adecuada para el aprendizaje de objetos o conceptos abstractos o intangibles. Las técnicas participativas suplen, en términos generales, la *intangibilidad* del objeto de conocimiento, haciéndolo *tangible* mediante su aproximación a los sentidos y a las capacidades reflexivas del cognoscente (Díaz, 2000).

La instrumentación de las estrategias debe, por tanto responder tanto a las cualidades del objeto que se aprenderá, como al grado de desarrollo próximo del alumnado. Las técnicas participativas como el *sociodrama*, la ejecución de roles y el análisis grupal de textos expositivos son, en la práctica, invaluable

herramientas para potenciar el aprendizaje significativo de los valores éticos (Duart, 1999). Sin embargo, la aplicación de estas estrategias requiere, en todo caso, de una adecuada instrumentación, puesto que de ésta dependerá la cabal consecución de los objetivos de la intervención.

Con la finalidad de dar cuenta, de forma precisa y objetiva de los pasos que se siguieron hacia la instrumentación del programa, a continuación se presenta, una descripción general de los procedimientos de ejecución de cada una de las estrategias seleccionadas.

Sociodrama o role playing (sesiones 1,3,5,6,)

3.2.2. Selección del contenido

Siguiendo lo expuesto por Ortiz (1999) y Buxarraís (1997), la selección del contenido de los guiones o textos del sociodrama o role playing, debe responder, bien a una serie de objetivos predeterminados según el fin que se pretenda con la intervención (para el caso de que el objeto de conocimiento no se circunscriba a currículo alguno), o a un análisis meticuloso del currículo que permita obtener objetivos o metas de aprendizaje. En este sentido, los factores específicos a considerar fueron:

- La estructura curricular del programa de Educación Cívica para el 6º grado de primaria, atendiendo a su contenido estrictamente ético;
- La búsqueda de situaciones hipotéticas cercanas al nivel de desarrollo de los alumnos y que resulten, por ende, fácilmente comprensibles;
- La elaboración de un texto o guión en el que se base la aplicación de la estrategia;
- La visualización del texto como experiencia de aprendizaje.

Fue así como, al seleccionar los temas específicos de las dramatizaciones, trató de extraerse, de la estructura curricular, alguna experiencia, cercana y comprensible a los alumnos que favoreciese la incorporación significativa del valor específico del que se trataba.

Para la sesión 1, se eligió el análisis de una situación hipotética ocurrida en el salón de clases, en la cual varios alumnos, en un período de descanso provocan un destrozo (rompen un vidrio del salón). Entre esos alumnos se encuentra uno de los alumnos con mejor aprovechamiento y conducta. Cuando llega el docente, inquiriere a los alumnos implicados que le expliquen quiénes fueron los que provocaron el desperfecto y ante el silencio general, las sospechas recaen en los alumnos más inquietos a quienes se les aplica la sanción. El alumno destacado, en primera instancia, guarda silencio mas, posteriormente admite su culpabilidad y asume su responsabilidad de modo solidario con sus compañeros (ver anexo 2)

Para la sesión 3, en el marco del eje temático denominado *La Constitución de 1917* se retoma el tema de la organización social para la realización de causas benéficas a la colectividad. Se plantea el caso de un grupo de alumnos reunidos en la calle y comentando entre sí lo sucio que luce su barrio en las últimas semanas. Dos de estos alumnos muestra una actitud apática delegando la responsabilidad por la limpieza del barrio a las personas adultas, mas los otros dos se muestran a favor de crear una organización de niños y jóvenes en *pro* de mantener limpio su vecindario. Finalmente, éstos dos últimos alumnos disuaden a los apáticos abriéndose espacio para la reflexión analítica del valor *solidaridad*.

Para la sesión cinco, bajo el eje temático, *México: un país con diversidad*, se extrae una experiencia que lleve a reflexionar sobre las actitudes que pueden tomarse ante la aparición de conflictos entre el Estado y las minorías étnicas. Se plantea el caso hipotético de un diputado y un zapatista que, ambos con sus respectivas comitivas discuten sobre cómo resolver la cuestión de los grupos indígenas y poner fin a un conflicto que viene de algunos años atrás. Tras

defender cada uno su posición, ambas partes llegan a un consenso, con lo que se abre espacio para la reflexión sobre la justicia social en el marco de un Estado democrático.

Para la sesión 6 se retoma una situación de hecho vinculada con el valor tolerancia en un contexto democrático. El planteamiento es el de un grupo al que llega un nuevo compañero proveniente del Japón. La maestra entrega a los alumnos sus exámenes de matemáticas en que todos, a excepción del nuevo alumno sacan malas calificaciones. Primero, sus compañeros de clase recurren a la burla sobre la nacionalidad y características del nuevo alumno. Luego él se dirige a ellos ofreciéndose para apoyarlos en la clase de matemáticas. El planteamiento concluye con la comprensión y el acuerdo de respetar la diversidad dentro del salón de clases, abriéndose la reflexión sobre los valores tolerancia y solidaridad.

3.2.3. Elaboración de los textos de trabajo

De acuerdo con Ortiz (1999) y Díaz (2000), el texto para un sociodrama puede consistir bien en el planteamiento de un guión (de corte teatral), o bien narrar una situación de hecho en la que quienes intervienen improvisen los diálogos. En ambos casos, el texto debe reunir ciertas características:

Narrar un hecho “corto”; es decir, no debe ser muy largo ni hacer referencia a períodos de tiempo muy prolongados;

Ya sea a través de un guión o por un “texto guía”, su estructura gramatical debe ser sencilla y sucinta, no prestarse a interpretaciones ambiguas y que dé, al final, paso a la reflexión colectiva del mensaje que se pretende transmitir.

De tal forma, los textos se instrumentaron de forma clara y sencilla utilizando, en todo momento una terminología accesible al alumnado (ver anexo 2)

3.3. Ejecución de la estrategia

Siguiendo las indicaciones de Ortiz (1999), Díaz (2000) y Buxarrais (1997), la estrategia se ejecutó en los siguientes momentos metodológicos:

1. Se seleccionó a los alumnos que participarían en la dramatización atendiendo a su disposición para participar y, en su defecto, de forma aleatoria (eligiendo números al azar de acuerdo a la lista de asistencia);
2. Se les proporcionó copia del texto y se dieron a los alumnos las indicaciones básicas para la dramatización. El período de preparación del sociodrama no excedió, en ningún caso, de 10 minutos;
3. Se llevó a cabo la dramatización en un período no mayor a 25 minutos;
4. Se planteó a los alumnos una serie de preguntas y respuestas sobre el texto, con el fin de favorecer la reflexión sobre el dilema planteado y el libre intercambio de ideas.

Ejecución de roles o *role model* (sesiones 2,6 y 7)

Esta técnica parte de la libre elección, por parte de los alumnos de algún personaje histórico o bien de alguna figura del medio político, social o cultural, que para ellos represente un icono o modelo a seguir. Se plantean después situaciones de hechos, bien mediante textos ex profeso para tal dinámica o mediante un sociodrama y, posteriormente se plantean una serie de preguntas que favorezcan la reflexión, bajo la consigna de que los alumnos deben responder según la forma en que hubiera actuado su *personaje tipo*. Es decir, el alumno o cognoscente llega a conclusiones y da respuestas como si fuera aquél personaje, ejecuta, de hecho, un rol externo, ajeno a su personalidad (Díaz, 2000)

En las sesiones 2 y 7 el role model se ejecutó a partir de dilemas creados ex profeso para la intervención, en tanto que en la sesión 6 se instrumentó como una

dinámica suplementaria a un sociodrama. Los textos correspondientes a cada sesión pueden consultarse íntegros en el anexo 2.

Análisis grupal de dilemas éticos (sesiones 4 y 8)

El análisis colectivo de dilemas éticos cuenta con la ventaja de favorecer el intercambio reflexivo entre los alumnos a partir de un texto expositivo o del planteamiento de una serie de preguntas concretas. Ello permite, a su vez, la asociación de conceptos y la incorporación del objeto de conocimiento a la estructura cognoscitiva de los cognoscentes (Puig, 1997)

Para el caso de la sesión 4, se parte de un texto expositivo que los alumnos debieron analizar organizados en equipos de 4 a 6 personas en un lapso no mayor a 25 minutos. Posteriormente, un representante de cada equipo pasó al frente a exponer sus conclusiones que al final se discutieron en foro abierto, obteniéndose conclusiones relevantes bajo la dirección del docente.

En la sesión 8 se plantearon tres casos hipotéticos, uno correspondiente a cada valor de los analizados en el proceso de intervención (justicia, tolerancia y solidaridad) que los alumnos analizaron en foro abierto mediante lluvia de ideas. Las ideas más frecuentes se anotaron en el pizarrón a forma de conclusiones.

Bajo dichos lineamientos se ejecutó el programa de intervención cuya descripción analítica se presenta en el siguiente apartado.

3.3.1. Descripción analítica del proceso de intervención

En términos generales, la aplicación del programa no difirió respecto al proyecto prefigurado. No se encontraron ni barreras institucionales (los docentes de ambos grupos mostraron buena disposición para la intervención incluso desde que se les planteó inicialmente), ni actitudes adversas por parte de los alumnos

cuya actitud más común fue la colaboración con los objetivos del programa que les fueron explicados al inicio de la primera sesión.

Con fines ilustrativos, la descripción analítica del proceso de intervención (incluyendo los logros que fueron dándose con la intervención) se presenta, de forma esquemática en el anexo 3.

3.4. Evaluación del programa

3.4.1. Aspectos a evaluar

Actualmente no existen instrumentos validados para evaluar el aprendizaje significativo de los valores éticos. Ello va en razón de la subjetividad que tiene evaluar mediante un examen, un aprendizaje cuyos indicadores difícilmente pueden observarse en el corto plazo (Zarzar, 1999) así como de la subjetividad que reviste a los valores éticos como objetos de conocimiento.

Mas, si bien una evaluación objetiva del aprendizaje valoral en el corto plazo es infactible, lo que sí puede determinarse mediante un examen basado en la resolución de problemas prácticos es el nivel de comprensión de la esencia de la conducta ética. La utilidad práctica de este tipo de evaluaciones consiste en que suelen otorgar a los docentes -como en este caso- indicios sobre la efectividad de las tácticas de intervención psicopedagógica (Puig, 1997).

En observancia de lo anterior, se creó un instrumento ex profeso para evaluar la efectividad de las técnicas aplicadas, conformado por cinco reactivos (casos prácticos) de opción múltiple. Ello con la finalidad de tener indicadores para realizar la comparación cuantitativa con el grupo de control (ver anexo 3)

3.4.2. Análisis de datos y resultados

a) Resultados cuantitativos

El instrumento evaluatorio se aplicó, al grupo “A” -experimental-, al concluir la octava sesión del programa de intervención. El grupo “B” -control- fue evaluado el mismo día, tan sólo algunos minutos después de concluir la última sesión con el grupo “A”. Los resultados fueron vaciados e interpretados durante la primera semana del mes de junio de 2002. El método comparativo se limitó a la obtención y comparación de los promedios de rendimiento de ambos grupos, puesto que la aplicación de otros métodos de estadística no paramétrica (como la ji cuadrada que permite comparar los rendimientos de dos muestras similares o análogas) hubieran requerido una **determinación objetiva e incuestionable** de indicadores de apropiación de los valores éticos (al decir de Rojas [1999] y Levin [1997], la ji cuadrada sirve para comparar resultados siempre que el indicador a evaluar se encuentre clara y precisamente definido en términos cuantitativos).

Para la obtención de las calificaciones, cada uno de los reactivos del instrumento tuvo un valor de 2 puntos. Los resultados finales obtenidos en ambos grupos se presentan, de forma esquemática en la Tabla 6. (ver gráficos 10 y 11)

TABLA 6. COMPARATIVO DE RESULTADOS OBTENIDOS

CALIFICACIONES GRUPO "A" (n=36)		CALIFICACIONES GRUPO "B" (n=32)
1.-	6	8
2.-	6	6
3.-	4	2
4.-	8	4
5.-	6	0
6.-	10	6
7.-	8	10
8.-	6	8
9.-	4	4
10.-	10	6
11.-	8	2
12.-	6	2
13.-	2	6
14.-	8	0
15.-	10	0
16.-	4	4
17.-	4	10
18.-	8	6
19.-	6	8
20.-	6	6
21.-	6	2
22.-	10	4
23.-	4	2
24.-	6	6
25.-	8	8
26.-	10	6

27.-	10	4
28.-	2	6
29.-	6	6
30.-	8	2
31.-	4	8
32.-	8	6
33.-	8	-
34.-	10	-
35.-	6	-
36.-	8	-
TOTAL APROBADOS= 28		TOTAL APROBADOS=18
PROMEDIO= 6.77		PROMEDIO= 4.93

GRÁFICO 10. APROBADOS Y REPROBADOS GRUPO "A"

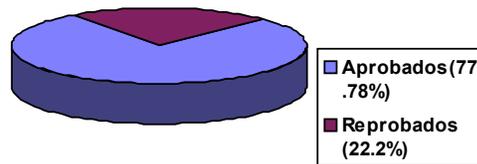
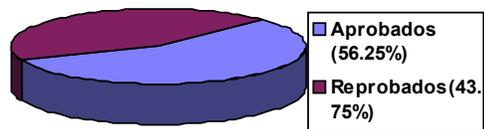


Gráfico 11 Aprobados y reprobados en el grupo B



Tanto por los datos obtenidos como por los indicadores cualitativos revisados previamente (Tabla 5), puede inferirse que las estrategias instrumentadas repercutieron positivamente en el grupo intervenido respecto al grupo de control. Si bien los datos en referencia al número de aprobados y reprobados marca un alto índice de aprobación en el grupo de control, las medias de rendimiento son substancialmente superiores en el grupo intervenido lo que habla, objetivamente, de una mayor capacidad de los alumnos del mismo grado para resolver dilemas éticos, operación que se considera como un indicador hacia la apropiación cognitiva de la esencia de los valores que también pudiese estar determinada por un mayor entrenamiento del grupo experimental. (Puig, 1997)

b) Resultados cualitativos

De acuerdo a los “indicadores de aprendizaje” anotados en el anexo 3, puede afirmarse que, en términos cualitativos, la aplicación del programa rindió resultados desde el momento mismo en que se inició su ejecución. De lo reportado a partir de la intervención, puede afirmarse que el aprendizaje de los valores éticos contemplados en el currículo (justicia, tolerancia y solidaridad) se dio en tres fases:

- En primera instancia, los alumnos fueron capaces de extraer experiencias éticas de las situaciones planteadas, no sin ciertas ambigüedades;
- En un segundo momento, los alumnos pudieron extraer las experiencias éticas y relacionarlas con la denominación del valor que se les interrelacionaba;
- Finalmente fueron capaces de apropiarse los valores puesto que mostraron aptitud para relacionarlos con su propio contexto y con otros valores. Fueron capaces, incluso de resolver dilemas éticos con un criterio reflexivo y autónomo. Lo anterior es un claro indicador de que obtuvieron aprendizajes significativos, dándose de ese modo la razón a los modelos progresistas de enseñanza valoral revisados en el capítulo 1.

Valoración de los alcances y limitaciones del programa (discusión)

Si bien tanto los indicadores cualitativos como los resultados cuantitativos de la aplicación del instrumento evaluatorio apuntan hacia la eficacia psicopedagógica de las estrategias instrumentadas, es menester apuntar que la significatividad de los aprendizajes obtenidos sólo podría constatarse fehacientemente en la vida social (intra y extra escolar de los alumnos). Sin embargo, con Puig (1997) y Buxarrais (1997), consideramos que la capacidad para resolver dilemas éticos constituye un primer paso hacia la conformación de un modelo integral de educación valoral de corte constructivista.

Consideramos que la potencialidad de este tipo de procesos de intervención se incrementaría substancialmente si éstos se aplicasen de forma permanente abarcando la totalidad de las unidades y ejes temáticos del plan de estudios. Ello requeriría, desde luego una ruptura radical con los paradigmas expositivos que, en mayor o menor medida prevalecen entre los docentes de la escuela primaria.

Hemos dicho que la instauración de este tipo de intervenciones sería un primer paso hacia la consecución del enfoque planteado en el plan de estudios, de corte eminentemente constructivista, debido a que, de acuerdo con Puig (1997) y Kohlberg (1998), haría falta aún conseguir una auténtica cultura ética al interior del centro escolar. Ello implicaría una modificación estructural de la organización de la escuela, puesto que la reestructuración de los modos de interacción entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje es un presupuesto para potenciar los fines de la educación valoral en sus connotaciones progresistas.

CONCLUSIÓN GENERAL

El programa de intervención conforma, en su conjunto un intento por dar a la educación en valores éticos un enfoque hacia el aprendizaje significativo y, en consecuencia un mayor apego a los objetivos instruccionales planteados por el plan de estudios 1994 del 6° grado de primaria. La importancia de la intervención puede apreciarse básicamente en dos dimensiones: a) Curricular, en tanto que es necesario abatir los viejos paradigmas de enseñanza ética que prevalecen en las escuelas primarias; b) Psicopedagógica, puesto que es precisamente en la preadolescencia cuando se sientan las bases para el aprendizaje moral en su fase post convencional.

Más allá de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos (que comprueban la eficacia de la intervención) resalta la importancia de las experiencias de aprendizaje observadas en el curso de la intervención. Básicamente, puede afirmarse que la instrumentación de estrategias de aprendizaje participativo favorece, en un primer momento **la extracción de contenidos éticos de textos o planteamientos situacionales**; en un segundo momento, la reflexión analítica y autónoma de dichos contenidos éticos; y, finalmente, la asociación de conceptos que conlleva un aprendizaje holístico de los valores previstos en el plan instruccional.

Destacan además, dos aportaciones del proceso de intervención: a) Las estrategias favorecieron una distensión del ambiente en clase, elemento *sine qua non* para abatir los vicios de los modelos funcionales o tradicionales; b) Asimismo, las estrategias favorecieron una reflexión que conecta los problemas o dilemas éticos estudiados con la realidad cercana a los alumnos en sus medios intra y extraescolar.

Cabe señalar como un punto importante, el papel que juega el docente en el proceso de intervención. Como se ha dicho el éxito de estos programas depende en gran medida de la actitud del docente que debe dejar de conceptuarse como una autoridad y pasar a ser sólo guía y dirigente. Consideramos que acaso el aspecto más dificultoso es que los docentes asuman un papel “de igual a igual” con los alumnos, ya que es sumamente difícil que éstos al plantear, por ejemplo un dilema ético no terminen imponiendo en menor o mayor grado sus puntos de vista. Esto podría resolverse mediante la capacitación de los maestros.

En el plano psicopedagógico hay también que anotar los buenos resultados que se obtienen si el análisis del sociodrama se complementa con otra técnica de análisis situacional como lo es la ejecución de roles. Esta conjunción favorece claramente la asociación de conceptos éticos e implica aprendizaje por descubrimiento, considerado por Ausubel, Novak y Hanesian (1995) como un presupuesto para la apropiación cognitiva de conceptos y su subsecuente transformación hacia la elaboración de nuevos constructos cognoscitivos.

Puede concluirse que el presente trabajo aportó a la Psicología Educativa, algunos lineamientos para compatibilizar el trabajo áulico que se realiza en el sexto grado de nuestras escuelas primarias para la educación valoral, con los fines instrumentados previamente por el programa el cual a su vez asume los principios elementales de los modelos progresistas. Por otra parte, la aportación del trabajo puede derivar en nuevas líneas de investigación psicopedagógica particularmente en los que se refiere al diseño de estrategias y técnicas para el aprendizaje formativo de los valores y de evaluación de los alcances de las intervenciones.

RECOMENDACIONES

En concordancia con las conclusiones de la investigación, las recomendaciones son:

- Promover un trabajo interdisciplinario en estrecha relación con los docentes, con el fin de que sean formados para la impartición de educación en valores en un sentido significativo, abatiendo los vicios del modelo tradicional educativo.

Lo anterior se propone básicamente a partir de una fundamentación teórica y metodológica de investigación actual sobre educación moral. Principalmente fundamentada en las teorías planteadas por Kohlberg, (1998) y Buxarrais, (1997); con la intención de que los docentes tengan algunas bases que les ayuden a comprender la naturaleza del conflicto moral desde el punto de vista del desarrollo del sujeto; y promuevan el desarrollo moral a partir de estrategias que favorezcan la apropiación efectiva de la esencia de los valores en el alumnado.

- De igual modo, promover el trabajo interdisciplinario con los padres de familia a fin de que la responsabilidad de la educación en valores no recaiga exclusivamente en la institución, buscando romper con la apatía que manifiestan algunos padres al educar a sus hijos sobre cuestiones valorales.

Lo anterior a partir de una fundamentación teórica y metodológica apoyada, básicamente en las teorías de Freud, (1996); Piaget, (1997) y Kohlberg, (1998). A fin de ayudar a que los padres puedan entender la naturaleza del conflicto moral a partir del desarrollo del sujeto; apoyando el que perciban las distintas formas en que pueden ser introyectados los valores y cómo pueden ayudar a que sus hijos pasen de un conocimiento de valor heterónimo a una forma autónoma, tomando en cuenta la edad del niño.

BIBLIOGRAFIA

- Alatorre, Roberto.(1998). Ética. México: Porrúa
- Aranguren, J.L. (1979). Ética. México: Herrero
- Ausubel, David. Novak, Joseph. Hanesian, Helen. (1995). Psicología Educativa. México: Trillas
- Bartolomé, M.(1996). Educación Y Valores. Madrid: Narcea
- Bueno, Miguel. (1985). Ética. México: Siglo XXI
- Buxarrais, María Rosa. Martínez, Miguel. Puig, José María.(1997). La Educación Moral En Primaria Y En Secundaria. México: Biblioteca Del Normalista
- Cepeda, I.M. Moreno, R.D. (2001). El proceso de investigación, análisis y representación de datos. México: UNAM
- Conafe. (1998). Constructivismo Y Didáctica. Bogota, Colombia: Dimensión Educativa
- Cortina, Adela.(1996).El Quehacer Ético. México: Santillána
- Delval, Juan.(1994). El Desarrollo Humano. México: Siglo XXI
- Dewey, John.(1976). Teoría De La Vida Moral. México: Herrera
- Díaz Barriga, Frida. (2000). Estrategias Docentes Para El Aprendizaje Significativo. México: Mcgraw Hill
- Diez, Esther. González, Rosa. (1998).Taller De Valores. Educación Primaria. Madrid, España: Escuela Española
- Duart, Josep María.(1999). La Organización Ética De La Escuela Y La Transmisión De Valores. Barcelona,España: Paidós
- Dussel, Enrique.(1980), Principios De La Ética Latinoamericana. México: Edicol
- Ferrater, Jose.(1994). Diccionario de Filosofía. Madrid, España: Alianza Editorial
- Freud, Sigmund.(1996). El yo y el ello. Madrid, España: Alianza
- Fromm, Erich.(1999). ¿Tener o Ser?. México: Fce

- Gagne, Ellen. (1991). Psicología Cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid, España: Visor
- Glatthorn, Alan. (1997). Constructivismo: Principios Básicos En Antología Sobre El Constructivismo. México: Ilce
- Gutiérrez, Sáenz, Raúl.(1998). Introducción A La Ética. México: Esfinge
- Hartman, Niklas Robert.(1990). El Conocimiento Del Bien. México: Fce
- Hernández, S.R. Fernández, C. (1999). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill
- Hesnard, A.(1992). La Obra De Freud. México: Fce
- Isaacs, David.(1997). La Educación De Las Virtudes Humanas. México: Minos
- Kirshenbaum, Howard.(1990). Aclaración De Valores Humanos. México: Diana
- Kohlberg, Lawrence.(1998). La Educación Moral. Barcelona, España: Gedisa
- Lehalle, Henri.(1990). Psicología de los Adolescentes. México: Alianza Grijalbo
- Levin, Jack. (1997). Fundamentos De Estadística Para La Investigación Social. México: Harla
- Messner, Johann.(1992). Ética General Aplicada. Madrid, España: Rialp
- Ortiz Villaseñor, José Luis. (1999). Manual De Pedagogía Práctica Para El Docente. México: Spanta
- Piaget, Jean.(1997). Seis estudios de Psicología. México: Ariel
- Pliego, Cecilia.(2000). La Enseñanza Activa de Valores Éticos. México: Fundación Azteca
- Popper, Karl. (1994). La Logica de la Investigacion Cientifica. Madrid España: Tecnos
- Pozo, Juan. (1994). Psicología cognitiva. Madrid, España: Paidos
- Puig, Rovira Joseph, Ma.(1997). La Educación Moral En La Enseñanza Obligatoria. Barcelona, España: Ice-Horsoria

- Raths, Louis.(1984). El Estudio De Los Valores Y La Enseñanza. México: Uteha
- Rojas Soriano, Raúl. (1999). Métodos Para La Investigación Social. México: Folios
- Schmelkes, Sylvia.(1997). La Escuela Y La Formación Valoral Autónoma. México: Castellanos
- Sep,(1993). Plan y programas de estudio. Escuela Primaria México: Fernández
- Sep-Seit.(2000), México. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP
- Tirado, Domingo.(1982). El Problema De Los Fines Generales De La Educación Y La Enseñanza. México: Fernández
- Turiel, Elliot.(1983). El Desarrollo Del Conocimiento Social. Moralidad Y Convención. Madrid, España: Debate
- Uzcategui, Emilio. (1980). Pedagogía científica. México: SEP
- Williams, Norman.(1976). Desarrollo Moral Del Niño. México: Publicaciones Culturales
- Zarzar Charur, Carlos. (1999). Habilidades Básicas Para La Docencia. México: Patria
- Zuluaga, Olga. (1994). "Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza", Perspectivas docentes: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 13: 25-31

TESISTA: María Luisa Camarena Ramírez

Matrícula No. 95197147

Cuestionario de detección de necesidades instruccionales en educación valoral dirigido a los docentes de la escuela primaria Pedro María Anaya clave SEP 09DPR1115W.

Nota: compañero maestro, el presente cuestionario tiene la finalidad de evaluar algunos aspectos de la educación valoral en nuestras escuelas primarias. Su objetivo es exclusivamente académico y los datos que en él se viertan serán manejados con absoluta discreción y profesionalismo.

Instrucciones: tache o encierre en un círculo la opción que considere más adecuada para cada pregunta.

- 1 ¿Cómo define la educación en valores
-
- 2 De los siguientes ¿cuáles son los objetivos más importantes que debe perseguir la educación en valores.
- Imponer a los alumnos las restricciones que resulten necesarias para introducirlos a la vida adulta.
 - Lograr en el alumno un desarrollo moral y la formación de juicios morales con el objeto de que sea autónomo en su razonamiento y en la elaboración de criterios que justifiquen las normas de conducta.
 - impartir comportamientos imperantes considerados como buenos, tomando en cuenta lo que ya existe.
 - Lograr que el alumno sea un buen receptor e interiorice los valores absolutos impuestos por alguna autoridad.
- 3 ¿En qué rango de importancia colocaría usted la educación en valores que se imparte en la escuela?
- Imprescindible
 - Muy importante
 - Importante
 - Poco importante
 - Carece de importancia
- 4 ¿De qué modo cree usted que debe impartirse la educación en valores?
- Exposición unilateral verbalista
 - Exposición unilateral verbalista usando materiales
 - Uso de dinámicas tales como dilemas éticos, prácticas de roles y análisis situacionales con sentido social con objeto de que el alumno se integre en su comunidad y participe activamente en ella.
 - Exposición verbalista y participación de los alumnos.
- 5 Considera que los contenidos del currículo actual otorgan los elementos necesarios para favorecer el aprendizaje significativo de valores.
- Si
 - No
- 6 ¿Utiliza usted herramientas didácticas participativas para impartir los contenidos de educación valoral (debates, mesas redondas, conferencias, etc.)?
- siempre
 - casi siempre
 - casi nunca
 - nunca
- 7 ¿Propicia usted en su practica profesional el que los alumnos incorporen la educación valoral a su practica social?
- Si
- ¿Cómo? _____
- No
 - No se
- 8 ¿Considera que el programa actual da los apoyos metodológicos necesarios para que la educación en valores tenga un sentido significativo?
- Si
 - No
 - No se
- 9 ¿Considera usted necesario llevar a la practica programas o modelos de intervención psicopedagógica en valores para lograr que el aprendizaje tenga un sentido significativo?
- Si
 - No
 - No se
- ¿Por qué?
-
- Observaciones: ¿desea usted agregar algo?**
-

ANEXO 2

TEXTOS DE TRABAJO POR SESIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN



Comentario: Anexo dos

PRIMERA SESIÓN

Sociodrama (Role Playing)

Título del texto: La justicia no es tan ciega

Fases de instrumentación:

El expositor introduce al tema:

Casi siempre nos dicen que la justicia es ciega. Es más, cuando la representan lo hacen con la estatua de una mujer que lleva los ojos vendados y una báscula en la mano. Pero, ¿será en realidad la justicia tan ciega como para no ver quienes son los responsables de las faltas?

Texto para instrumentar el sociodrama:

La escena ocurre en el salón de clases, en un período de recreo. Se ven varios pupitres vacíos. Sólo quedan en el salón cuatro alumnos cada uno sentado en su lugar: Pedro, José, Alberto y Luis (este último es el alumno más aplicado de su clase, luce con lentes y muy bien arregladito). Platican entre sí sobre cosas cotidianas de la clase. Pedro dice: “Ya pronto viene el examen de español, a ver si no lo trueno”; José comenta: “ Para variar, Pedro, tú siempre repruebas, y no sólo Español, sino todas las materias”. Todos ríen. Luego Alberto prosigue: “ Lo raro

sería que lo pasaras”. Luis, que se había mantenido al margen de la charla, interviene uniéndose a las burlas: “... Ojalá que así como ves la televisión fueras para estudiar tus materias...”. Todos ríen escandalosamente. Siguen las burlas.

Después de un rato, Pedro, enojado, saca de su mochila una pelota de esponja y se la avienta en la cabeza a José. Inicia entonces un “tira tira” con la pelota. Todos tratan de darse con ella, incluso Luis. Ríen y juegan. Nada parece importarles. Entonces, Luis avienta con fuerza la pelota y se oye un ruido estruendoso: ha roto un vidrio del salón de clases. Todos se quedan callados, viéndose entre sí y se sientan en su lugar.

Llega entonces la maestra y dice: “...Escuché un escándalo...”, y mira el vidrio roto. Entonces dice: “ Ya lo sabía, pero qué tienen que hacer en el salón a la hora del recreo...Ahora me van a decir quién fue”. Todos se quedan callados mirando el piso. “...Ahhh, no me lo van a decir... Por última vez... ¿quién fue?”. Prosigue el silencio. Nadie dice nada. “...Bueno, como están muy callados, voy a aplicarles a todos un castigo...aparte de reparar el vidrio me los voy a llevar a todos a la dirección y se quedan un mes sin recreo, todos....todos...menos Luisito, él no pudo haber sido, es un niño tan aplicado y serio...”.

Todos se voltean a ver, desconcertados, pero no se dicen nada. La maestra les dice a Pedro, José y Alberto que vayan con ella a la dirección. Ellos se paran sumisos, dispuestos a recibir el castigo. Pero cuando van saliendo del salón, Luis se pone de pie y dice: “...Maestra... todos estábamos jugando...sí...pero el que rompió el vidrio fui yo...”. La maestra se queda “de una pieza” en silencio durante un rato. Pero luego sonrío y pide a todos que se vayan a sentar. Dice: “...estuve a punto de cometer una injusticia por no analizar claramente cómo estuvieron las cosas...tu honestidad ayuda a resolver las cosas Luis...ahora entre todos se cooperarán para pagar el vidrio y se quedan quince días sin recreo”. Y luego se dirige a Pedro, José y Alberto: “Y ustedes, muchachos, discúlpenme por haber sido tan estricta con ustedes...”

Preguntas de trabajo

¿ Por qué crees que la maestra fue injusta al principio?

¿ De todos los niños, quién fue el que tuvo la culpa de romper el vidrio? ¿quién o quiénes merecían ser castigados?

¿ Crees que la maestra fue imparcial o neutral cuando primero castigó a Pedro, José y Alberto?

Cuando la maestra se entera de que Luis fue el que rompió el vidrio y cambió el castigo, ¿fue justa e imparcial?

¿Cuál es la enseñanza de la escena que vimos?

¿Qué condiciones se requieren para que pueda tomarse una decisión justa?

SEGUNDA SESIÓN

Ejecución de roles

Resolución de dilemas

PRIMER DILEMA: (EL PROFESOR LO LEE, DESPUÉS LO EXPLICA)

En un barrio X de la Ciudad de México se ha desatado una ola de asaltos a la gente que tranquilamente camina por las calles. Los vecinos tienen miedo. Varias veces han acudido a las autoridades, pero éstas no han podido evitar que día con día hayan más y más asaltos. Una noche, un grupo de asaltantes trata de robar sus cosas a una muchacha, esta corre y grita y los vecinos salen de sus casas y agarran a los maleantes. Entonces quieren tomar la justicia en sus propias manos, quieren golpear a los asaltantes para que éstos aprendan que el robo es una conducta mala.

Preguntas de trabajo en role model:

- ¿Crees que los vecinos deban resolver por sí mismos el problema?
- ¿Qué haría tu personaje tipo para resolver la situación?
- ¿ Si se toma una solución pacífica, a quién o quiénes se debe acudir?
- ¿Qué piensa tu personaje sobre la justicia?

SEGUNDO DILEMA: EL PROFESOR LO LEE, LUEGO LO EXPLICA

Entre Suazilandia y Pomona (dos países ficticios) existe un conflicto. Justo en la frontera entre estos dos pequeños países hay un gran río que ha abastecido de agua a ambos durante muchos años. Pero este año ha venido una sequía y los dos países dicen que el río es parte de su país y no del otro. La gente de los dos países está muy enojada y han hablado de hacer una guerra para resolver el problema. Hoy mismo se encuentran preparando las armas para el combate.

Preguntas de trabajo en role model:

- ¿ Qué crees que haría tu personaje para resolver el problema entre los dos países?
 - ¿Cómo le ayudarías?
 - ¿Por qué crees que se diga que la justicia consiste en dar a cada quien lo que le corresponde?
- Piensa en un conflicto parecido que haya pasado en tu escuela, en tu familia o en tu vecindario, ¿hoy cómo lo solucionarías?

TERCERA SESIÓN

Sociodrama

Título: Nuestra colonia es de todos

Fases para su instrumentación:

El expositor introduce al tema:

“ Cuando los problemas que surgen en nuestra comunidad no nos afectan de forma directa e inmediata, muchas veces pensamos que no somos nosotros quienes tienen que resolverlos sino otras personas con más poder de decisión (nuestros padres, el gobierno, etc.) Pero esto no siempre es cierto”

Texto para la instrumentación del role playing

Juan, Heberto, Héctor y Julia se encuentran reunidos en el parque, con ropa informal. Llevan patinetas y algunos juguetes. Se están divirtiendo. De pronto, Julia interrumpe el juego y dice: “...Estoy harta, muchachos...este parque y todo nuestro barrio está cada vez más sucio...miren, basura por aquí, basura por allá...¡ya ni siquiera se puede jugar!”. Uno de sus compañeros contesta: “...Si, es cierto, pero, ¿qué podemos hacer? Nosotros somos niños, no políticos...”. Otro agrega: “...Si, mi papá me dijo que estas son cosas de políticos, del gobierno y todo eso...mejor vamos a seguir jugando”. Julia dice: “Pero cómo, ¿entre la basura?”, el compañero restante dice, en tono de burla: “...No vayas a querer levantar la basura...” Y Julia le contesta: “...Pues sí, deberíamos organizarnos todos los niños de la colonia para limpiar las calles y además para hacerle saber al gobierno que estamos inconformes...que necesitamos un ambiente limpio...”. Uno de sus compañeros la interrumpe: “...Mira Julia, mi experiencia en la vida me ha enseñado que no debo meterme en lo que no me importa o en lo que no puedo resolver...”. Se inicia una discusión: los muchachos alegan que la limpieza del barrio es algo que no les corresponde resolver y Julia defiende su punto de vista. Finalmente, dos de los muchachos dicen “Que aburrido”, toman sus juguetes y se van de ahí. Pero uno de ellos se queda con Julia y le dice: “...Julia...creo que tienes razón...aunque seas mujer...”. Ella responde: “...Es que no podemos hacer que no vemos algo que nos afecta a todos...debemos organizarnos...” Voltean a

ver a su alrededor. El muchacho dice, finalmente: “Si, tienes razón, esto es un chiquero y la colonia es de todos...¿cómo empezamos...”

Preguntas de trabajo:

Está claro que hay cosas que sólo los adultos pueden resolver...¿pero, en este caso, deben los niños intervenir para beneficiar a su comunidad?

Julia propone que los niños se organicen para limpiar su colonia y defender el derecho a un ambiente limpio. O sea que dice que hay que buscar la solidaridad entre los niños del barrio, ¿qué sería en este caso lo contrario a “solidaridad”?

¿Por qué crees que la gente no se preocupe por problemas que afectan a todos?

Di un problema grave que haya en tu comunidad.¿ Cómo podrías resolverlo a través de la solidaridad?

CUARTA SESIÓN

Resolución grupal de dilema ético

Título del texto: La esclavitud, los derechos humanos y el respeto a los demás

EL EXPOSITOR LEE, LUEGO EXPLICA:

La esclavitud fue, durante mucho tiempo, un método que utilizaban los más ricos para hacer más grandes sus fortunas. En civilizaciones antiguas, como la china y la romana, quienes tenían grandes extensiones de tierra, se valían de los esclavos para lograr una mayor producción sin que tuvieran que dar a los esclavos, ni un sueldo, ni preocuparse por su salud y su bienestar porque estos, simplemente eran su propiedad.

En nuestro país también existió la esclavitud, antes de que llegaran los españoles y después durante toda la Colonia. En este caso, los esclavos eran

negros e indígenas que trabajaban en condiciones tan difíciles que muchas veces morían. Ante esa injusticia, cuando estalló la Independencia, una de las primeras cosas que hizo el cura Don Miguel Hidalgo fue abolir la esclavitud. También Morelos dijo que para poder lograr que nuestro país se desarrollara, era necesario terminar con la esclavitud. Años después, el presidente Benito Juárez también prohibió totalmente la esclavitud y este principio llegó hasta nuestra Constitución actual, la de 1917.

Y aunque se creía que la esclavitud había desaparecido para siempre de nuestro país, en años recientes se ha descubierto que en algunas grandes fincas del sureste, los grandes terratenientes siguen teniendo trabajadores sin darles sueldo ni derecho alguno, manteniéndolos en la miseria y en algo muy parecido a la esclavitud. Esto rompe con el principio que prohíbe la esclavitud y lo que es más grave es que ello siga sucediendo en pleno siglo XXI.

PREGUNTAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO:

Discute con los miembros de tu equipo el texto que hemos leído. Anoten una definición de esclavitud y contesten: ¿qué sería lo contrario a la esclavitud?

Cuando el cura Hidalgo abolió (o sea, prohibió) la esclavitud, ¿por qué crees que lo haya hecho?

Lean en equipo el artículo 2º de nuestra Constitución. Discútanlo y expliquen por qué la esclavitud iba en contra de la justicia?

Justicia y libertad son dos valores que “van de la mano”. El respeto a los derechos ajenos es parte de la justicia, ¿por qué?

¿Qué piensas de que en algunas partes de nuestro país sigan dándose prácticas muy parecidas a la esclavitud? ¿Qué harías para evitarlas?

QUINTA SESIÓN

Sociodrama

Título del texto: Los zapatistas y el gobierno

El expositor introduce al tema:

“ Desde la conquista española, los indígenas mexicanos han sufrido una gran cantidad de injusticias que van desde la marginación (se les ha dejado vivir en condiciones de miseria sin acceso a servicios ni a oportunidades de trabajo), hasta la discriminación racial (muchos grupos los han considerado como seres primitivos e inferiores). Esta injusticia social provocó que, en 1994, un grupo de indígenas en el Estado de Chiapas se levantara en armas contra el gobierno (son los zapatistas). Desde entonces, los zapatistas y el gobierno se han reunido para negociar un modo de resolver el problema de los indígenas del país, pero los avances han sido pocos. Veamos por qué...”

Texto para la dramatización

En la escena aparece una mesa. De un lado se encuentra un representante del gobierno con saco y corbata. Del otro lado, un zapatista con un pasamontañas. Del lado del representante del gobierno hay tres soldados con palos de escoba que simulan rifles. Del otro lado, hay tres zapatistas, también con palos. Se miran con recelo mientras el zapatista y el representante del gobierno hacen un diálogo parecido al que sigue:

EL FUNCIONARIO: Pues bueno, estamos aquí otra vez tratando de solucionar el problema. Aunque yo de verdad no sé cual es el problema. Se les ha dado todo lo que piden. Pero mientras más se les da, ustedes más piden...

(Los soldados y los zapatistas se retan con la mirada y con ademanes, como si fueran a golpearse)

EL ZAPATISTA: Se equivoca, señor. No se nos ha dado nada. Nosotros, los indígenas seguimos en las mismas condiciones y mientras no se nos ponga mayor atención, ¡vamos a seguir en pie de guerra!

(Los zapatistas aplauden. Los soldados apuntan, enojados con sus rifles hacia ellos. Los zapatistas responden del mismo modo. Pero luego se calman y se quedan quietos)

EL FUNCIONARIO: Es que esto es una cadenita sin fin. Pidieron atención y ya se les dio. Pidieron tierras y ya se les están dando. ¡Ya hasta cambiamos las leyes para darles protección! ¿Pues qué mas quieren?

(Los soldados aplauden y los zapatistas les apuntan, enfurecidos. Los soldados responden igual. Luego, los dos grupos se están quietos nuevamente)

EL ZAPATISTA: Señor. No basta con cambiar las leyes. Se necesita atender verdaderamente a los indígenas, darles trabajo, apoyarlos con trabajo, darles servicios. ¡Nosotros también somos personas! ¡Y no dejaremos las armas hasta lograr lo que queremos, todo lo que queremos, sin cambiar nada!

(Se repite la escena entre soldados y zapatistas)

EL FUNCIONARIO: Bueno, pues en vista de que ustedes son tan necios que no saben negociar... rompemos las negociaciones. Yo mejor me voy a la ciudad...

(Se para. Los zapatistas y los soldados se acercan, como peleándose)

EL ZAPATISTA: Pues nosotros tampoco estamos dispuestos a ceder. ¡Que siga la guerra!

(Se arma una trifulca, todos contra todos)

Entonces entra en escena un niño, con su uniforme escolar. Los demás siguen peleando sin darse cuenta. El niño se dirige al público:

“...y estos son los que hablan de justicia y tolerancia. ¡Qué mal ejemplo! Yo sólo quisiera saber si con todo esto los indígenas, el gobierno y el pueblo salen beneficiados...muchas preguntas pero pocas respuestas y sobre todo... mucha, mucha intolerancia...”

Preguntas de trabajo:

¿ Por qué todos estamos de acuerdo en que es justo mejorar las condiciones de vida de los grupos indígenas?

¿ Por qué crees que los derechos de los indígenas no se hayan atendido durante mucho tiempo?

¿ Por qué crees que la actitud del gobierno y de los zapatistas no ayude a resolver el problema?

Según lo que viste, ¿qué es lo que debe hacerse para lograr una solución al conflicto?

¿Has tenido algún conflicto con alguien cercano (compañeros, amigos de tui calle, hermanos, etc.)? ¿Cómo lo resolviste?

SEXTA SESIÓN

Sociodrama y análisis en role model

Título del texto: El nuevo chico de la clase

Fases para su aplicación:

El expositor introduce al tema:

“ En la sesión anterior hemos visto que la tolerancia va de la mano con la justicia. Qué solo la justicia y la tolerancia, actuando justas pueden ayudar a resolver los grandes problemas del país. Pero la tolerancia es también necesaria en nuestra clase. Comprobémoslo...”

Texto para la dramatización

Están varios niños platicando en su salón de clases esperando que llegue su maestra. Se muestran bastante preocupados porque no entienden bien cómo hacer la raíz cuadrada. Lo comentan entre sí: “...No, no voy a poder. Definitivamente voy a reprobar el examen...” “...Yo me quedo con las divisiones, son más fáciles...” “...Es que esto no se si es un quebrado o una división...”, etc. Entonces entra al salón el nuevo alumno de la clase, un japonés llamado Akira.

Los niños ahí reunidos comentan entre sí, con complicidad: “...Ufff, ahí viene el nuevo...parece que nos está viendo...”. Surgen comentarios de discriminación al nuevo alumno que los mira de lejos y sonrío: “...Se cree que sabe muchas matemáticas, bobo japonés...” “...¿Ya se fijaron que hoy luce más pálido que de costumbre...?. Todos ríen. Akira se les acerca, amigable: “...Hola amigos...” Uno de los muchachos contesta, cortante: “...Ni creas que te vamos a hablar...no nos gustan los nipones...”. El nuevo chico de la clase baja la cabeza y va a sentarse en un pupitre, hasta un rincón del salón. Entonces llega la maestra. Todos se sientan en su lugar.

La maestra dice: “...A ver, niños, vamos a repasar la raíz cuadrada...”. Todos tosen y se voltean a ver con preocupación. La maestra prosigue.

“...Vamos a repasar la tarea...A ver, díganme, raíz cuadrada de 144”

Todos se quedan callados. Sólo Akira responde: “doce, maestra...”

“ Muy bien Akira...¿nadie más?. A ver, raíz cuadrada de 256...”

Nuevamente, el muchacho japonés responde: “ dieciséis, maestra...”

La maestra prosigue: “...Bueno,,,¿es que nadie hizo su tarea? Pues más tarde vamos a volver a repasar el tema. Espérenme un momento...ahora vuelvo...”

Los chicos lucen desanimados. Akira se acerca a ellos con un cuaderno y les dice: “...muchachos, si quieren yo puedo ayudarlos con esto de la raíz cuadrada...”. Los chicos se miran desconcertados. Uno de ellos dice: “ Muchachos, creo que estábamos equivocados...Akira no es un creído, parece que es un buen muchacho...”. Otro niño dice: “...Es cierto, nos hemos equivocado al juzgar a una persona por su país de origen o por su apariencia física...” Surgen más comentarios conciliadores. Finalmente todos abrazan al nuevo chico dándole la bienvenida a su grupo.

Preguntas de trabajo:

Casi todos sabemos que la discriminación racial es una forma de intolerancia, ¿puedes decir por qué?

También la discriminación racial va en contra de la justicia, ¿por qué?

Piensa en tu personaje tipo: ¿qué hubiera hecho si hubiera estado en el salón de clases?

¿Qué opina tu personaje sobre la discriminación racial?

SÉPTIMA SESIÓN

Análisis grupal de dilemas éticos

Título del texto: Ideas y tendencias políticas en México

EL EXPOSITOR LEE Y DESPUÉS EXPLICA EL CONTENIDO DEL TEXTO:

En todos los países hay muchos grupos con ideas políticas distintas. De hecho, un viejo autor del siglo XVIII, llamado Voltaire decía que para que exista la democracia (es decir el gobierno de todos y para todos) es necesario que existan opiniones distintas. Pero la historia nos ha enseñado que no siempre estas diferencias se solucionan pacíficamente. Por la diferencia en las ideas políticas han habido insultos, violencia e incluso guerras. Por ejemplo, en nuestro país, las diferencias en las ideas políticas han provocado conflictos como la Guerra de Reforma. Hoy en día, decimos que vivimos en un país democrático y justo y sin embargo, las diferencias políticas siguen llevando a la violencia. Por ejemplo, en el Estado de Guerrero, las diferencias políticas son tan graves que los distintos grupos han llegado a matarse entre ellos. Lo mismo sucede en otros lugares del país, donde las diferencias políticas provocan conductas muy violentas.

PREGUNTAS DE TRABAJO:

Hemos visto que las diferencias políticas, frecuentemente provocan violencia.

¿Cuáles son los valores que intervienen en este problema? ¿Por qué?

Pero, si los conflictos políticos son un tipo de intolerancia que ha estado presente muchos años...¿qué es lo que puede hacerse para resolverlos?

Piensa en tu personaje...¿qué solución daría al problema que actualmente se vive en el Estado de Guerrero?

OCTAVA SESIÓN

Análisis grupal de situaciones y conceptos éticos en lluvia de ideas

Reactivos de trabajo:

Relata al grupo tus conclusiones sobre el valor al que llamamos justicia

Pon tres ejemplos en que es necesario intervenir para hacer valer la justicia (en tu escuela, tu comunidad o tu familia)

¿Qué es la tolerancia? Defínelo con ejemplos que te sean cercanos (en tu escuela, tu comunidad o tu familia).

¿Por qué es importante ser solidarios para lograr conseguir causas justas?

Toma una hoja y escribe lo que tu personaje piensa de los tres valores que estudiamos (justicia, tolerancia y solidaridad)

B) INSTRUMENTO EVALUATORIO DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Comentario: Anexo tres

 INSTRUCCIONES: Tacha o encierra en un círculo la opción que consideres más adecuada según el caso que se te plantea.

En la colonia de Memo se organizó un partido de fútbol. Ambos equipos dieron todo en el terreno de juego por ganar. Al terminar el primer tiempo, el marcador era 1-1. Durante el segundo tiempo el marcador permaneció igual. Sin embargo, en el último minuto el árbitro marcó un tiro penal por una falta que nadie de los presentes vio. El marcador final fue 2-1 a favor del equipo local. Los miembros del equipo que perdió se quedaron tristes, muy desmotivados. Los espectadores se enojaron tanto que casi llegan a los golpes. Ante esa situación, el entrenador del equipo que ganó solicitó que el partido se anulara y que se hiciera uno nuevo. ¿Cuál de las siguientes frases es más adecuada?

- a) Debemos ser tolerantes ante el enojo de los demás
- b) La solidaridad es la base de todo acuerdo
- c) La justicia es garantía de paz y armonía social

- d) Los árbitros son malos impartidores de justicia en los partidos de futbol

Los vecinos de la colonia El Girasol han observado que en una de sus calles hay una gran fuga de agua desde hace ya varios meses. Las autoridades no han hecho nada al respecto a pesar de que cada uno, por su propia cuenta ha ido a la delegación a denunciar lo que pasa, y diariamente se desperdician muchos litros de agua. Ellos quieren resolver el problema siendo solidarios, ¿qué es lo que tienen que hacer en este caso?

- a) Seguir llamando a las autoridades hasta que éstas hagan caso
- b) Que el más afectado por la fuga contrate plomeros y albañiles que reparen la fuga
- c) Llamar a los periódicos para que denuncien públicamente el hecho
- d) Organizarse para que todos participen en la compostura de la fuga

El año antepasado hubo una gran cantidad de lluvias en Tabasco. Los ríos se desbordaron, muchas casas se inundaron y quedaron muchas personas atrapadas entre grandes lagunas de agua. Como la mayoría de los pueblos estaban incomunicados, los habitantes se unieron para prestar ayuda a los afectados y para rescatar a quienes habían quedado aislados. Puede decirse que el valor ético que aplicaron los vecinos fue:

- a) La tolerancia política
- b) La solidaridad

c) La justicia social

d) La valentía y el arrojo

Una compañera de tu escuela te ha confesado que su papá y su mamá la golpean casi diariamente y que además la maltratan verbalmente (le dicen groserías). Se ha acercado a ti para pedirte consejo. Una solución justa y solidaria sería:

a) Decirle que se aguante porque los padres siempre tienen la razón

b) Ir tú mismo (a) a exigirle a sus padres que ya no la maltraten

c) Decirle que hable con sus maestros para que juntos busquen una solución

d) Ir con varios de tus compañeros a hablar con sus papás.

Juan planea hacer una fiesta para la próxima semana y está con sus amigos haciendo la lista de invitados. Según él, se tratará de una fiesta de mucho lujo a la que no pueden ir “nacos”. Por eso él y sus amigos prefieren no incluir entre los invitados a José Luis, quien es un muchacho humilde, aunque muy sociable y agradable. Estamos aquí ante una conducta de:

a) Injusticia

b) Intolerancia

c) Falta de solidaridad

d) Injusticia social

ANEXO 3. Relación analítica de actividades desarrolladas en la intervención

NUM. DE SESIÓN	OBSERVACIONES	INDICADORES DE APRENDIZAJE
1	<p>Aunque en un principio los alumnos se mostraron desconcertados ante el tipo de intervención que se les planteaba (guardaban recelo acerca de si los resultados del programa repercutirían en sus calificaciones); la aclaración por parte de su maestro de la naturaleza y fines de la intervención terminó por dejarlos satisfechos.</p> <p>La preparación de la primera actividad (sociodrama) se llevó más de quince minutos. Por ello se decidió que en ocasiones subsecuentes, la preparación de sociodramas se llevaría a cabo al finalizar la sesión inmediata anterior.</p>	<p>Se logró, desde la primera sesión, distender el ambiente de la clase, creándose un contexto de cooperación y entusiasmo por parte de los alumnos; El sociodrama fue muy bien acogido tanto por los alumnos participantes en la dramatización como por aquellos que sólo observaban.</p> <p>Las respuestas a las preguntas de análisis fueron, en un principio muy dispersas. Posteriormente, los alumnos lograron definir a la justicia en función de su imparcialidad y la mayor parte del alumnado la consideró como el principal valor para una convivencia armónica en su escuela, su barrio, su comunidad y su país.</p>
2	<p>La selección de personajes tipo por parte de los alumnos fue, en un principio un proceso complejo puesto que, probablemente por la influencia de los medios de comunicación masiva, los alumnos optaban por personajes con un espectro ético negativo (provenientes en su mayoría</p>	<p>Aunque en un principio las respuestas fueron dispersas y las actitudes de los personajes tipo ante los dilemas planteados incurrían, en muchos casos, en la ficción, posteriormente se obtuvieron</p>

	<p>de comics). En vista de ello se les indicó que el personaje debía ser un modelo a seguir. Fue así como finalmente los alumnos eligieron personajes históricos como Benito Juárez, Gandhi, y políticos, como el presidente Fox. Algunos eligieron a sus padres y sólo en casos aislados se tomaron super héroes de cómic como el hombre araña e incluso, superman.</p>	<p>conclusiones que hicieron reflexionar a los alumnos. En una segunda ronda de preguntas las respuestas fueron más adecuadas llegándose a la conclusión de que la lucha por las causas justas debe apegarse a las “reglas del juego” preestablecidas.</p>
3	<p>El estudio previo del sociodrama facilitó su instrumentación y desarrollo.</p>	<p>Los alumnos se mostraron prestos a participar en las dramatizaciones. Quienes participaron demostraron gran entusiasmo y un buen apego al texto original; La ronda de preguntas y respuestas fue existosa. Se les solicitó que primero hicieran sus respuestas por escrito y posteriormente se logró una discusión satisfactoria. La mayor parte de los alumnos ubicó que, si bien la justicia es uno de los valores más importantes, difícilmente ésta puede conseguirse sin la colaboración de todos.</p> <p>Los alumnos concluyeron que la responsabilidad por el bienestar social recae en todos, aún tratándose de la escuela y la familia.</p>

4	Cerca de la mitad de los alumnos manifestaron dudas sobre el contenido del texto a la primera y segunda lectura colectiva. Hubo por ello que hacer dos lecturas más y realizar una breve exposición del contenido.	Los alumnos mostraron buena disposición para trabajar en equipo. Durante el período de análisis (25 minutos) pudo observarse que el total de los alumnos daba sus puntos de vista sobre el tema; El análisis de las conclusiones por cada equipo fue ágil y éstas no presentaron grandes divergencias. Se llegó a la idea general de que el respeto a los derechos de las demás involucra por igual a los valores justicia, tolerancia y solidaridad.
5	Las condiciones para el sociodrama fueron mucho más favorables que en sesiones anteriores.	El sociodrama fue exitoso para favorecer la reflexión analítica de los hechos planteados, puesto que hubo mayores acuerdos y consensos entre los alumnos; Entre las conclusiones más relevantes destacó la que indica que la tolerancia a la diversidad implica necesarias conexiones con los otros dos valores estudiados (justicia y solidaridad). Es decir, se observaron claros indicios de asociación mental de conceptos.
6	La implementación del sociodrama se dio de forma clara, sin menores contratiempos	La conjunción de dos técnicas de análisis situacional (sociodrama y ejecución de roles) alentó la participación de los alumnos. Al plantear

		<p>cuestionamientos como: “¿qué haría tu personaje tipo si...”, las respuestas eran prácticamente inmediatas.</p> <p>Prosiguió la tendencia, por parte de los alumnos a considerar que la plena aplicación de un valor requiere tener una noción de los otros valores analizados. Se reafirmó que la tolerancia tiene múltiples implicaciones y que la discriminación racial es una conducta adversa a los intereses de la comunidad.</p>
7	<p>La lectura grupal del texto fue mucho menos dificultosa que en el caso anterior.</p>	<p>Los alumnos mostraron una mejor disposición para el análisis situacional. Paulatinamente, las conductas deseables en el personaje tipo fueron siendo apropiadas por los alumnos: “...Yo haría lo mismo...”</p> <p>Se concluyó que la falta de tolerancia no sólo implica una falta de respeto sino que impide realizar proyectos que a todos benefician.</p>
8	<p>La práctica de la lluvia de ideas generó, en un principio cierto desorden en el grupo puesto que, como dijeron los alumnos, no se encontraban acostumbrados a esta práctica.</p>	<p>* Los alumnos mostraron, en lo individual, capacidad para identificar los valores correspondientes a cada planteamiento e incluso para explicar el <i>por qué</i> de sus afirmaciones.</p>