

GOBIERNO DEL ESTADO DE B.C.S.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 03A

“VIVENCIAR UNA COMUNIDAD JUSTA...
ALTERNATIVA VIABLE PARA LA ATENCIÓN
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA”

JANET MARIA DEL REFUGIO OLVERA CÁZARES

La Paz, B.C.S., mayo del 2001.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1:

ACTITUD DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL GRUPO ESCOLAR

- 1.1 Crónica de mi quehacer
- 1.2 Análisis de mi quehacer. Problematicación
- 1.3 Actitud docente ante la diversidad cultural del grupo escolar.
Diagnóstico Pedagógico
- 1.3.1 Metodología de la investigación
- 1.3.2 Contexto escolar
- 1.3.3 Análisis de la problemática significativa:
La diversidad cultural
- 1.3.3.1. Desintegración familiar
- 1.3.3.2. Niño maltratado
- 1.4 Lo que me rodea hoy, actualización del contexto escolar
- 1.4.1 Interacciones alumno-alumno
- 1.4.2 Diversidad de valores morales familiares
- 1.4.3 Sanciones en el salón
- 1.4.4 Actitud docente
- 1.5 Distinguiendo condicionantes. Planteamiento del problema

CAPITULO 2:

ACCIÓN DOCENTE, PROYECTO APROPIADO PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD JUSTA

- 2.1. Justificación de la elección del tipo de proyecto.
- 2.2 Comunidad justa y desarrollo moral. Fundamentos teóricos que orientan la alternativa.
- 2.3 Vivenciar una comunidad justa en el aula...Una alternativa viable para la atención de la diversidad cultural en educación primaria.
- 2.3.1 Propósito
- 2.3.2 Estrategia general de trabajo.

- 2.3.2.1 Primera etapa: Integración de la comunidad
- 2.3.2.2 Segunda etapa: Aplicación y seguimiento de las estrategias didácticas.
- 2.3.2.3. Tercera etapa: Evaluación
- 2.3.2.4. Cuarta etapa: Reflexiones acerca del proceso.
- 2.4 Plan de trabajo.

CAPITULO 3:

VIVENCIAR LA COMUNIDAD JUSTA EN EL AULA. APLICACION DE LA ESTRATEGIA.

- 3.1 Caracterización sociocultural del grupo.
- 3.2 Integración de la comunidad.
- 3.3 Establecimiento de reglas.
 - 3.3.1 Caligrafía
 - 3.3.2 Papirolas
 - 3.3.3 Interpretación de fábulas

CAPITULO 4:

EVALUACIÓN

- 4.1 Fundamentos de la evaluación
- 4.2 Evaluación diagnóstica
- 4.3 Evaluación formativa
- 4.4 Evaluación sumativa.
 - 4.4.1 Caligrafía.
 - 4.4.2 Papirolas.
 - 4.4.3 Interpretación de fábulas.
- 4.5 Reflexiones acerca del proceso

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCION.

Como todo tiene principio y fin, este informe representa el producto de cuatro años de transformación aquí en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), da cuenta del proceso de investigación hacia la innovación de mi práctica docente, objetivo de formación de la LE'94.

Desde que el hombre pobló la tierra", creó su propia historia la ciencia la tecnología ya la sociedad. En las dos últimas décadas, la ciencia y la tecnología han evolucionado vertiginosamente, la sociedad también ha cambiado, vive un problema importante en el ámbito mundial, que ha sido calificado por los sociólogos, como la "era de la pérdida de valores" manifiesta con la violencia, la intolerancia a la diversidad, la irresponsabilidad, la apatía y otros valores, que efectivamente parecen dar la razón a los estudiosos de la sociedad.

Este informe, tiene ese enfoque social, sin pretender moralizar o generalizar resultados, es más bien, la socialización de mi innovación.

La educación moral es uno de los aspectos en los que más se ha insistido en los últimos textos legales y uno de los temas que se está cuidando especialmente durante el desarrollo de la Reforma del Sistema Educativo. En relación con estas cuestiones se han introducido importantes novedades cuyo objetivo es conseguir que la formación moral tenga un papel relevante en el conjunto de actividades educativas de nuestras escuelas. Aunque la educación moral no es una preocupación reciente, sí lo es la voluntad actual de convertirla en uno de los pilares de la educación.*

* BUXARRAIS, María Rosa et al. La educación moral en primaria y en secundaria. Biblioteca del normalista, editorial Edelvives, S.E.P. México, 1997.

Haciéndome participe de la preocupación y más concreta y conscientemente de la necesidad de reforzar la educación moral en primaria, este trabajo describe mi experiencia

en ese campo, es decir, la innovación en mi práctica docente. Este proceso requirió de múltiples elementos como son: conceptos, teorías, enfoques y experiencias propias y de mis compañeros de profesión, esta investigación del quehacer docente, se concretó en este proyecto de Acción docente.

Está integrado por cuatro capítulos, en el capítulo 1 se consigna mi historia profesional, la problematización de mi práctica docente, el diagnóstico pedagógico de la misma, la metodología de la investigación, el contexto escolar y concluye con el planteamiento del problema.

El capítulo 2 contiene la justificación teórica de la elección del tipo de proyecto así como la construcción de una alternativa teórico-práctica de solución al problema planteado, el propósito y la estrategia general de trabajo; finaliza con el plan de trabajo.

El capítulo 3 desarrolla la aplicación y seguimiento de la alternativa de innovación, desde el enfoque de las teorías en las que se fundamenta.

El capítulo 4 da cuenta de la evaluación de dicha propuesta desde los fundamentos teóricos y los resultados obtenidos con el uso de técnicas y recursos de la investigación acción, así como un apartado con las reflexiones finales acerca del proceso.

Concluye Con la bibliografía consultada y los anexos que consignan los instrumentos y muestras utilizados en esta investigación.

Desde mi perspectiva, la utilidad y la riqueza de este trabajo van más allá del requisito de titulación que representa, espero que también lo sea para ti, lector.

CAPÍTULO 1:

ACTITUD DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL GRUPO

1.1 Crónica de mi quehacer

Con el propósito de avanzar hacia la transformación de mi práctica docente, creo pertinente y válido recordar sobre los inicios de mi historia profesional, para recuperar elementos que me permitan explicar situaciones no muy claras aún, dentro del trabajo en el que estoy inmersa.

Inicié mi práctica docente en 1983 después de cumplir satisfactoriamente con la formación de cuatro años en la Escuela Normal Urbana "Prof. Domingo Carballo Félix" de la ciudad de La Paz, B. C. S., año que viví durante esos 4 años de formación magisterial, me regocijé con los recuerdos de mis compañeros y maestros.

En 1986, ingresé a la Armada de México con el rango de Marinero Servicios Especiales, en la Primaria "Capitán Flavio Rivero Flores", Artículo 123, ubicada en Puerto Cortés, Isla Margarita, B.C.S., en aquellos años el alumnado era regular, me tocó atender un primer año de 20 alumnos, en mi opinión muy buen grupo, los recuerdo con cariño.

Al concluir el contrato, en familia nos trasladamos a Ciudad Constitución B.C.S., donde continué en la docencia en un colegio particular. El trabajo en el colegio en ningún momento me pareció exigente o pesado, esto lo comenté, porque escuché a algunos compañeros decir que el trabajo en estos lugares es difícil por las exigencias de la disciplina y reglamentación que tenían que cumplir.

Considero que la experiencia militar más la docencia, me enseñó a desempeñarme bajo supervisión estricta, sin permitirme laxos o apatías, cumplí con la disciplina y la puntualidad militar, esta doble actividad me dejó buenos hábitos; la puntualidad, la asistencia a las labores, el respeto al horario de trabajo.

Trato de no mezclar las situaciones personales con el desempeño profesional, me gusta mi trabajo, creo que esto motiva mis deseos de hacerlo mejor cada vez y de aprender

a la par de mis alumnos y alumnas, así como compartir experiencias de todo tipo con los compañeros y compañeras de profesión, que sin lugar a dudas enriquecen la noble actividad docente.

Al evocar todo esto, doy cuenta de mis saberes: elaborar diagnósticos de grupo, planear, correlacionar materias, preparar exámenes, distribuir horarios, confeccionar material didáctico, fomentar hábitos de higiene y de ahorro, pasar lista, hacer roles de aseo, graficar información diversa, dirigir asambleas, organizar tablas gimnásticas, ensayar escoltas, organizar concursos culturales, deportivos y académicos; fabricar manualidades con diferentes tipos de papel, dosificar contenidos, aprovechar los recursos del medio a mi alcance, aplicar técnicas y dinámicas grupales de integración o relajación. Tratar con los padres de familia, llevar buena relación con los compañeros y las autoridades. Considero que tengo un carácter que me ayuda a tratar con los niños sin exasperarme fácilmente, conocer el reglamento de mi escuela y algunos derechos y obligaciones propias de este ámbito.

Estos saberes y actitudes se fueron ampliando y enriqueciendo con la práctica diaria, asimismo, con las experiencias compartidas de algunos compañeros (as), con las orientaciones actualizadoras que nos imparten: El Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), El Programa Nacional de Lectura y Escritura (PRONALEES), Los Talleres Generales de Actualización (TGA), etc.

Ahora considero que mi sabiduría docente, al inicio se basó en los conocimientos científico-pedagógicos adquirí durante mi formación profesional, con la práctica constante y el paso del tiempo, la fundamentación científico-pedagógica ha quedado rezagada en el espacio educativo actual y creo que es la razón principal por la que me inscribí aquí en la universidad, para ampliar mis conocimientos científico-pedagógica y mis saberes y con ellos transformar mi práctica pedagógica.

Siguiendo el rumbo que me había trazado encontré que anticipando el inicio de cada ciclo escolar, con el conocimiento previo del grado que me correspondería atender, me preparaba en el aspecto material, adquiriendo de antemano los apoyos didácticos que me faltaban o me podían faltar, también participando activamente en diversos cursos que

apoyaban mi profesión y los que disponían las autoridades indicadas. Todo esto lo hacía con el propósito de evitar en lo posible situaciones que obstaculizaran mi trabajo durante el desarrollo de cada período escolar, con la firme convicción de cumplir al cien por ciento mi responsabilidad como docente.

Particularizando en esta línea de análisis al grupo, observé dentro de mi práctica docente rutinas, como las de repasar la planeación, el saludo, recoger el ahorro, revisar tareas; que si bien no están escritas en el programa las hice cotidianas e indispensables en el trabajo desarrollado. Alberto, hace alusión a este tipo de prácticas cuando dice:

...lo que abarca lo cotidiano participa de prácticas y comportamientos inconscientes" rutinarios y triviales" los proyectos represivos y normativos no juzgan necesario buscar su control¹

La cita anterior es muy ilustrativa en cuanto a que la cotidianidad de las rutinas disfraza interacciones y actitudes, haciéndolas imperceptibles a simple vista, lo que me da la pauta para reconocerme hasta aquí, inmersa en la cotidianidad, sin dudas, sin angustias, sin traspasar los umbrales de lo conocido y por ende de lo rutinario y cotidiano. El llegar hasta aquí en el análisis de mi propia práctica docente, resultó ya un loable esfuerzo, pero aún no significa una meta en sí misma, tuve que buscar, profundizar mas allá de lo anteriormente realizado para empezar a descubrir las situaciones que conducían mi práctica docente.

1.2 Análisis de mi quehacer docente. Problematización

Avanzando en el tejido de mi historia profesional, me llama la atención que a pesar de los años, recuerdo nítidamente, sólo aquellos alumnos con los que no logré establecer buenas relaciones pedagógicas, afectivas, ni grupales, acepto que después de haber actuado conforme a la experiencia y conocimientos acumulados, y no habiendo logrado integrar a estos niños, mi actitud hacia ellos se convertía en indiferencia.

¹ ALBERRQ, Solange "Protagonismo de lo rutinario cotidiano" , en Moreno Fernández , Xóchitl L. (coord.)

Cada uno, en su momento, con acciones inaceptables para mí como responsable directa del grupo, y por lo tanto de ellos, provocó actitudes coercitivas de todo tipo, sin extralimitaciones verbales o físicas y al alcance de los que nos dedicamos a la docencia. Estas actitudes me llevaron a un estado de incertidumbre e incomodidad que desaparecía cuando justificaba mi proceder.

La justificación la encontraba en pláticas y comentarios con amistades, compañeros (as) y autoridades, todo informal y espontáneo, así me explicaba lo que ocurría, generalmente mis actitudes estaban acordes a las acciones de los alumnos, reforzadas por las expresiones de los compañeros:

"-Estuvo bien, no te preocupes"

"Te quedó a deber"

"Se lo merecía, hasta que lo escarmentaste"

Obviamente, con estas opiniones que apoyaban mis anteriores convicciones, el responsable de todo era el alumno o alumnos en cuestión, y aferrándome firmemente a este argumento, mi papel seguía desempeñándose sin interés en mejorar las relaciones profesora-alumno (a)-grupo y, por lo tanto, no daba cabida a cuestionamientos mas allá de la experiencia y la cotidianidad, así delegaba en ellos toda responsabilidad de mi parte, es decir , al encontrar en quién o quiénes descargar mi incertidumbre e incomodidad, abandonaba todo intento personal por superar las relaciones, creyendo que ellos y sólo ellos tenían que hacer el esfuerzo por mejorar las interacciones.

Con esta interpretación de mi realidad, llegaba a ubicarse ante ellos en el papel de "Laissez-faire", pero sin formalidad, en otras palabras, permitía a este tipo de alumnos hacer lo que desearan, me desprendía de responsabilidad en lo que a mí concernía como parte del grupo, es decir, los segregaba abiertamente y por supuesto que los demás integrantes del grupo, seguían el ejemplo, ignorándolos en todas las actividades de intercambio áulico.

Así, en esta postura de indiferencia, volvía libre de dudas al rol de sabelotodo y de que en mi grupo no tenía problemas.

Al avanzar hacia el reconocimiento de este obstáculo en mi práctica docente y continuar con la indagación en el proceso de reformatión hacia la transformación, he consignado los cuestionamientos realizados a mi desempeño profesional y el esquema de situaciones condicionantes (ver esquema número 1), producto de este análisis e interpretación en busca de omisiones, opciones y perspectivas dirigidas a superar esta problemática significativa en mi práctica docente:

- ¿Qué es lo que estaba provocando mi indiferencia?
- ¿Qué hacía yo para provocar o evitar esas acciones?
- ¿Hasta dónde me afectaba emocionalmente esa situación?
- ¿Por qué y cómo integraba o segregaba a esos niños del grupo?
- ¿Qué aspectos de su naturaleza y desarrollo necesitaba comprender y conocer de ellos con relación a mi actitud?
- ¿Cómo evitar la indiferencia y la incertidumbre?
- ¿Qué deseaba y esperaba de ellos?
- ¿Qué esperaban y solicitaban ellos de mí?
- ¿Cómo conseguir interactuar e integrar al grupo como totalidad?

Resultado de los cuestionamientos a mis anteriores "reflexiones " y avanzando en las lecturas y análisis de las antologías de UPN; descubrí que la opinión y la experiencia, personal o compartida, que daban soporte y orientaban mis sensaciones y explicaciones de la realidad escolar, de acuerdo con Gastón Bachelard, eran invalidadas, ya que, según él, la opinión es el primer obstáculo a superar en la formación del espíritu científico mismo que me impedía acceder a un proceso de problematización profundo y sistemático que me posibilitará la construcción de preguntas sobre mi ser y hacer, en ese sentido señala este autor:

...todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado, todo se construye.²

² BACHELARD, Gastón . "La formación del espíritu científico" en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), **Construcción Social del**

A las primeras aproximaciones analíticas fundamentadas en la opinión inmediata y la experiencia cotidiana sin reflexión o cuestionamiento, Bachelard las llamó "filosofía fácil", ya que, eran asimiladas como conocimientos básicos arraigados y válidos hasta nuestros días. Sobre la base de este apartado, admito que la postura de indiferencia que tomé con quienes no establecí buenas relaciones, es decir, que segregué, se fundamentó sólo en "filosofía fácil", al darlo como hecho legítimo y no cuestionarse.

En el análisis retrospectivo de mi práctica docente previa a la UPN , identifiqué rutinas, acciones y actitudes propias del paradigma positivista, que fundamenta la pedagogía tradicionalista, dentro de la que me encontraba inmersa por desconocer teorías, experiencias y niveles de conciencia, ya que no consideraba siquiera la existencia de otra conceptualización de aprendizaje, esto sucede cuando:

[...] en el transcurso de la práctica, que subsisten lagunas en su formación que no está lo suficientemente preparado para ciertas tareas o ciertas situaciones a las cuales usted se verá enfrentado de una forma brutal. Entonces le será necesario completar su formación inicial con actividades de reciclaje o de perfeccionamiento.³

De acuerdo con Margarita Pansza⁴, en la didáctica tradicional la planeación es parte de un programa rígido e impuesto cuyo propósito es transmitir conocimientos, la comunicación, es unidireccional a cargo del profesor por medio de exposiciones verbales y que sólo transmite información, ya que ostenta autoridad que se ejerce generalmente de manera absoluta e incuestionable.

Dentro de esta línea, el papel que se le asigna al alumno es el de receptivo, repetidor de conocimientos, reproductor de acciones y actitudes obtenidas de una enseñanza basada en el sentido común, que al encontrar obstáculos inconscientemente los evade y no

Conocimiento y Teorías de Educación: (Antología Básica LE'94), ed. UPN-SEP, México, 1995, p-II.

³ FERRY, Giles "Aprender, Probarse, Comprender y las Metas Transformadoras" en Moreno Fernández, Xóchitl L.(coord) .Proyectos de Innovación,(Antología) Básica LE'94), UPN-SEP, México, 1995. p. 45

⁴ Cfr. PANSZA, González Margarita y otros, 'Instrumentación didáctica, conceptos generales'/ en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje, (Antología básica LE'94), ed. UPN-SEP, México, 1995, pp 9-15

reconoce problema alguno por carecer de referentes teóricos, que proporcionan una visión más amplia y enriquecedora en el camino a la superación profesional ,en el que me encuentro, además de proporcionar seguridad, tranquilidad y confianza en cada una de las actividades y actitudes docentes dentro y fuera del aula.

Siguiendo a Margarita Panzsa en esta reflexión comparativa, deseo dirigir mi desempeño profesional hacia una pedagogía operatoria, porque su enfoque pedagógico y fundamento teórico dan soporte al enfoque ya las necesidades educativas actuales, desde esta visión constructivista, la planeación está acorde al nivel de los alumnos, es sistemática y rigurosa con relación al objetivo, flexible, movable, abierta y gradual.

La evaluación, esta basada en la observación, se centra en el proceso constructivo del niño, es un proceso continuo, integral y socializador. La comunicación se da en relaciones interactivas entre alumnos (as) y el maestro, es de aceptación, confianza y respeto.

El papel del maestro es provocar situaciones de conflicto, aprovechar el error para propiciar aprendizajes significativos y respeta los conocimientos previos de los niños. El papel del alumno es activo, interactuante, creativo, respetuoso, .que otorga y acepta razonamientos. Giles Ferry plantea:

[...] un modelo de formación centrado en las adquisiciones, un modelo de formación centrado en el proceso, y un modelo de formación centrado en el análisis. Se trata de modelos teóricos. Es decir, que ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos, que ninguna práctica los ha tomado por principio[...]⁵

Basándome en la exposición anterior, afirmo que antes de ingresar a la UPN, me encontraba en el modelo de las adquisiciones, Este primer modelo se caracteriza

⁵ FERRY, Giles Op. cit. p. 44. 6 Ibid, p-46.

porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatales y evaluables cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa.⁶

Me reconocí en este modelo porque me dediqué a desarrollar planeaciones prescriptivas en las que daba por vistos los contenidos con sólo enunciarlos y al enfrentar dificultades latentes, como la segregación de alumnos, no me involucraba más allá del momento que las percibía.

Hoy me reconozco, en el modelo centrado en el proceso; allí, la acción pedagógica requiere madurez y compromiso profesional en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, capacidad para enfrentar, reconocer y resolver situaciones, plantearse demandas o preguntas complejas o imprevistas.

Lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos. También se tiene la idea de que un enseñante no es un distribuidor de conocimientos o una terminal de ordenador, que su acción pedagógica en la esfera misma de la instrucción, y aún más allá de ésta, supone madurez capacidad de hacer frente a situaciones complejas, a responder a demandas o a preguntas imprevistas. El acento recae sobre el desarrollo de la personalidad.⁷

⁶ Ibid, p. 46.

⁷ Ibid, p. 47.

Trato de avanzar hacia el modelo centrado en el análisis que fundamenta su formación en una articulación entre teoría y práctica que da como resultado una regulación que prepara al maestro para elaborar instrumentos y medios para decidir lo que conviene enseñar.

[...] el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad" como refiere Lesne. El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto ya sus propias posibilidades implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma.⁸

A este modelo le favorece el enfoque situacional, que el producto de esta conjunción es el desarrollo y adiestramiento de la capacidad de análisis e interpretación de actitudes, interacciones y relaciones, es decir, pensamiento-acción

Iniciado el proceso de investigación-acción este reconocimiento y aceptación del obstáculo presente dentro de mí práctica, procedí al segundo paso, buscar elementos que permitieran construir una visión más amplia de este asunto, es decir, elaborar un diagnóstico pedagógico.

⁸ Ibid, p. 49.

1.3 Actitud docente ante la diversidad cultural del grupo escolar. Diagnóstico Pedagógico.

Diagnóstico en Medicina, es "el conjunto de signos que sirven para fijar el carácter de una enfermedad"⁹, además:

[...] el diagnóstico surge y se desarrolla en la Medicina, como proceso formal y sistemático mediante el cual el médico conoce y explica las causas de los síntomas de la enfermedad del paciente, con el fin de poderla curar[...] se necesita comprender críticamente el estado que guarda la situación, para después proceder a realizar acciones. En todo caso, la ejecución seria de diagnósticos, refleja la madurez profesional de los involucrados los cuales no desean actuar sin conocer.¹⁰

Por lo tanto, en una visión específica, el diagnóstico pedagógico es la observación y registro del conjunto de síntomas o signos de la práctica docente, profundizar en su conocimiento, mediante el análisis de las problemáticas significativas, encontrando el origen, para su comprensión y avance hacia su solución.

Es pedagógico, porque examina la problemática docente en sus diversas dimensiones: saberes, supuestos y experiencias previas, práctica docente real y concreta, teoría pedagógica y multidisciplinar y el contexto histórico-social.

El diagnóstico pedagógico, es la herramienta de los profesores y el colectivo escolar para mejorar los frutos en las acciones docentes, en otras palabras, permite elevar la calidad de la educación, ya que es un proceso organizado, sistematizado, que sirve a los profesores para estudiar en colectivo, la problemática significativa de la práctica docente propia, desde su enunciación hasta las conclusiones, para comprenderla críticamente y plantear un problema específico que contribuya a su solución.

⁹ Diccionario enciclopédico ilustrado, Océano Uno, la. Edición, Colombia, 1994.

¹⁰ ARIAS Ochoa, Marcos Daniel, "El diagnóstico pedagógico", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), "**Contexto y valoración de la práctica docente**", (Antología Básica Le'94), ed. UPN-SEP, México 1995, p.40. CARR, w. y s. Kenunis, "Los paradigmas de la investigación educativa", en Moreno Fernández Xochitl L. {coord.}, Investigación de la práctica docente propia" (Antología Básica LE'

Un Diagnóstico Pedagógico pretende apropiarse de la problemática, contextualizarla, emitir un juicio interpretativo que permita concebir una acción pedagógica para superarla. Por estas características un diagnóstico pedagógico no termina, ya que es un proceso organizado, sistematizado, que sirve a los profesores para estudiar en colectivo. A continuación presento mi primera construcción, misma que sirvió de base para la elaboración posterior de la propuesta de innovación. El primer acercamiento al diagnóstico pedagógico de la problemática significativa se orientó a comprender e indagar sobre: *la actitud docente ante la diversidad cultural del grupo escolar* que surgió como resultado de los avances obtenidos después de cursar provechosamente el cuarto semestre de la LE' 94.

Representa ciertamente, un requisito de aprobación para la materia Contexto y Valoración de la Práctica Docente; pero el esfuerzo y la utilidad del mismo van más allá de cumplir con dicho requisito, también representa un peldaño más de la escalera hacia la transformación de mi práctica docente, además del objetivo primordial del plan de estudios y ante todo el objetivo personal en beneficio propio y de mis alumnos.

1.3.1. Metodología de la investigación.

El paradigma de investigación que sustentó la elaboración del diagnóstico pedagógico es el interpretativo. Dentro de esta línea el concepto de realidad es subjetivo (se piensa) / objetivo (se siente), la relación sujeto-objeto es variable ya que en algún momento el sujeto se convierte en objeto y viceversa porque los dos constituyen realidades.

La finalidad de la investigación es la de descubrir significados a las acciones y el tipo de explicaciones que establece son interpretaciones para comprender las acciones.

Es fácil identificar los elementos clave de la definición de Weber. La ciencia social, según afirma, se ocupa del entendimiento interpretativo de la acción social, y la característica más notable de la acción es su < significado subjetivo > [...] El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las

realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual¹¹

Dado que este paradigma exige que el investigador: observe, registre, analice e interprete acciones, el instrumento de información utilizado fue el diario de campo, que es instrumento de recopilación de datos que lleva a la reflexión y análisis del trabajo en el aula, un registro detallado basado en la observación directa, el uso de informantes y la descripción.

El diario de campo fue registrado dos veces por semana con las acciones cotidianas relacionadas con la problemática significativa, así mismo contiene los comentarios de otros informantes tales como : padres de familia, vecinas de los alumnos y las educadoras de grupo y la de Servicios de Apoyo de Preescolar Inicial (SAPI). La información obtenida, fue categorizada y posteriormente elaboré una interpretación, que se refleja en el apartado de análisis de la problemática significativa, apartado que considero enriquecedor en la comprensión y análisis de mi práctica docente.

1.3.2. Contexto escolar.

Actualmente trabajo en la escuela primaria estatal "20 de Noviembre" turno matutino, ubicada en calle Manifiesto de las Playitas y Bordo sin número, de organización completa. Tiene la clave 03EPROOO3Q.

Cuenta con cuatro módulos áulicos: uno consta de tres salones y la dirección, otro de tres salones y los servicios sanitarios de hombres y mujeres; otro son tres aulas y el último cuatro aulas. Tiene cancha de básquet-bol y una de fut-bol, también una plaza cívica rodeada de árboles, la numerosa y variada vegetación, es una característica distintiva, también dos grandes banquetas de cemento que comunican todos los módulos construidos para facilitar el tránsito de los alumnos hacia los salones, esto porque el edificio se construyó en terreno bajo, por lo que en temporada de lluvia se inunda en su mayoría.

¹¹ CARR, w. y s. Kenunis, "Los paradigmas de la investigación educativa" , en Moreno Fernández Xochitl L. {coord.}, Investigación de la práctica docente propia" (Antología Básica LE' 94) , ed. UPN-SEP, México 1994, p. 24.

Después de la aplicación y procesamiento de instrumentos (encuesta y recorridos) sugeridos para obtener una caracterización de la comunidad con valor científico, describo a continuación dichos resultados.

El territorio que abarca la comunidad escolar lo constituyen cinco colonias populares: Tres de Mayo, Palo de Santa Rita, Revolución II y Civilizadores, oficialmente la escuela pertenece a la colonia Revolución I.

Encontré común en casi todos los colonos, la necesidad de vivienda propia, ya que en su mayoría vivían en casas prestadas por algún familiar o de renta, por lo que deduzco que se avocindaron en el lugar, por ser las colonias en formación, facilitándoseles la adquisición de un patrimonio familiar. En cuanto a recursos económicos, que incluyen fuentes de empleo como maquiladoras o productoras, en la comunidad no existen. Se da un intercambio entre todos los vecinos en el aspecto económico, dado que las personas que trabajan fuera del hogar, requieren personal que les ayuden en el servicio de la casa, también con la alimentación, ya que existen cocinas económicas y diversas ocupaciones como costureras, fontaneros, electricistas, carpinteros, herreros, pintores, yeseros, albañiles etc.

La identidad política dominante encontrada fue priísta. La identidad religiosa dominante fue: católica. Lo anterior, comprueba y da significado a la identidad cultural existente en el aula, ya que comparten ciertos vínculos ideológicos y religiosos que determinan ciertos comportamientos y dan pauta a las relaciones entre ellos y con los demás.

Es decir que se produce un cruce entre la historia cultural y la historia personal, dando como síntesis el ejercicio de cierto rol, la constitución de cierta organización, en fin, la plasmación cultural que adquiere múltiples formas posibles¹²

¹² CORVALÁN De Mezzano, Alicia Nora. "Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional", en: Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Escuela, Comunidad y Cultura Local en Baja California Sur (Antología Básica LE'94), ed. U.P.N.-SEP México, 1995. P. 15

En el rasgo instituciones educativas: jardín de niños, primaria, secundaria, la Unidad UPN -03 A La Paz, Cuentan también con unidades deportivas, de recreo infantil, el bordo de contención y la ex -pista aérea, que también sirven como espacios recreativos y de esparcimiento.

Por el ingreso mensual ubiqué el nivel socioeconómico en la clase media, media-baja y baja ya que son empleados de gobierno, jornaleros y trabajadores independientes.

La situación económica media-baja de la comunidad escolar, no ha sido impedimento para la organización de actividades económicas encaminadas al mejoramiento del edificio escolar, de las necesidades materiales de los alumnos, padres de familia y maestros.

La planta docente es activa, entusiasta además participativa, cooperadora y bien organizada ya que tenemos la fortuna de contar con un director que va más allá de sus funciones administrativas y normativas, situación que le convierte en líder, de doce profesores frente a grupo, un maestro adjunto, un profesor de educación física y uno de apoyo a las actividades culturales por parte del programa Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL), asimismo, una maestra de danza compensada por la sociedad de padres de familia. Prestan sus servicios también: un intendente por parte de la Secretaría de Educación Publica (SEP), y dos señoras compensadas por parte de Gobierno del Estado.

Considero fundamental el reconocimiento de que el individuo es producto de la interacción con los demás, es decir , es producto y productor de la sociedad y la cultura en la que se desarrolla, forma y es formado por las interacciones dialécticas propias de la sociedad -cultura. Para reafirmar lo anterior retorno la idea de Darcy Ribeiro que cita Nora Alicia Corvalán:

En una sociedad considerada históricamente en cierto lugar y tiempo, esos tres sistemas en su carácter de cuerpos simbólicos de pautas socialmente transmitidas de generación en generación forman su cultura¹³

¹³ Ibídem.

Siguiendo con el discurso del autor, los tres sistemas a los que se refiere son:

- El adaptativo: comprende los modos culturales de acción sobre la naturaleza.
- El asociativo: los modos estandarizados de reglamentación de las relaciones interpersonales.
- El ideológico: el saber abstracto, las formas de comunicación simbólicas, creencias, valores, etc.

De acuerdo con estos tres sistemas abordo la caracterización de la comunidad, así encontré dos formas cultura dominante:

La primera se caracteriza como "*Trabaje mucho, juegue mucho*" A esta expresión cultural la caracteriza la actividad y la persistencia de sus integrantes, fomentan la competitividad por equipos.¹⁴Por ello, encuentro que en esta cultura lo primordial es conservar el núcleo familiar a través del trabajo y la convivencia social.

Estos valores dentro de los que se han desarrollado veintiséis de mis alumnos, considero que no han influido de manera determinante para su integración al grupo primero "E", en otras palabras, veintiséis alumnos, comparten esa forma de ser y pensar, por lo tanto, establecen formas de intercambio en común, con similares códigos y eso influye para que se integren en el grupo a mi cargo.

La otra cultura dominante es la del " hombre duro y macho " que fomenta valores individualistas, incitando a la competitividad entre iguales; porque no reconoce equipos, mucho menos grupos colaborativos y de trabajo, promueve el egocentrismo.¹⁵

Para el ciclo escolar 97 -98 me correspondió atender el primer año grupo "B" compuesto por treinta alumnos, de los cuales veinte son varones y diez mujeres lo que considero una particularidad, ya que todos se han desenvuelto en un ambiente cargado de esta idiosincrasia.

¹⁴ Cfr. Corvalán, op.cit.

¹⁵ Cfr. Corvalán, op. cit.

Otra particularidad es que doce, de los treinta alumnos provenían de un jardín de niños donde recibían atención en Centro de Apoyo de Educación, Especial de Preescolar (CAPEP), nombre que recibe en preescolar la unidad de educación especial, por diversos diagnósticos que van desde' atención dispersa, hasta lenguaje. Esta particularidad fue descubierta por accidente, un día al inicio del curso, llegó el padre de uno de estos alumnos y exclamó:

"¡Qué casualidad!, el grupo de CAPEP de mi hijo también está aquí".

Sinceramente, esto no atemorizó, ni mermó mi postura como docente "preparada y capaz" para sacar adelante un primer año con estas y otras, características. Cabe aclarar que entre las profesoras de primer grado, un grupo como este es considerado "difícil" porque se necesita mucho carácter y paciencia para obtener buenos resultados. Carácter, para establecer normas disciplinarias y sostenerlas, ya que los niños después de un tiempo establecen un vínculo sentimental en el que confunden el papel de la docente y llegan, como es conocido en el medio, a "tomarle la medida"; propiciándose el relajamiento de la disciplina del grupo, ocasionando con ello obstaculizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aclaro aquí, que el paradigma de disciplina es "unilateral" al inicio de cada ciclo escolar, las reglas las fijo yo, pero conforme se desarrolla e integra el grupo, estas reglas sufren transformaciones con las aportaciones de los alumnos a través de la convivencia diaria así como por los contenidos formativos del programa.

En cuanto a disciplina, me considero una profesora término medio, no soy estricta en extremo pero tampoco permito el relajamiento abierto y total de la misma en el aula. Promuevo el trabajo en equipo, el respeto y el derecho de todos como individuos, trato de fomentar valores de convivencia social a través del trabajo compartido, busco el reconocimiento de la autoridad y el respeto a los adultos, a sus compañeros ya ellos mismos.

La única condición existente básicamente en el aula es que se entregue producto, o sea, que les permito pláticas, doy permisos siempre y cuando se trabaje con los contenidos en turno. Algunos compañeros han opinado que:

"Tienes mucha paciencia, aguantas mucho el relajo de los niños"
"¿Qué te untas para que se te resbale tanto escándalo en tu salón?"
"¿Cómo soportas que se despidan de beso todos?"

Ciertamente, lo que pido diariamente antes de ir a trabajar es paciencia para no regresar a las prácticas tradicionalistas, que no consideran:

...que el niño es sujeto cognoscente, creador activo de su propio conocimiento, capaz de construir hipótesis, categorizar, reorganizar; comparar, formular preguntas y dar respuestas del mundo que le rodea.¹⁶

1.3.3. Análisis de la problemática significativa: la diversidad cultural.

El contexto sociocultural descrito, cargado de formas de entender la realidad y conducirse, es un factor que incide en la forma en que interaccionamos profesor y alumno, por ello la diversidad cultural está presente en las experiencias de aprendizaje que compartimos.

Una problemática es una totalidad compleja, multidimensional y en constante movimiento, mantiene vínculos internos y externos, es significativa por ser reiterativa, bidimensional porque incide en la dimensión afectiva (sentimientos, sensaciones, emociones) y en la dimensión práctica docente, sustentada por el reconocimiento de responsabilidades, es decir, lo que puedo modificar y lo que no me es posible, lo que está dentro de mi ámbito y lo que escapa de él.

A mediados del mes de septiembre, iniciaron los conflictos con cuatro alumnos que con acciones: como desobediencia, no participan en la tarea, abandonan el salón, molestan a sus compañeros; producen reacciones de mi parte que marcan el inicio del cambio de mi postura como docente con ellos, porque al no lograr integrarlos al grupo me provocan

¹⁶ HUERTA, Ma. De los Ángeles. "La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar" en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.) en El aprendizaje de la Lengua en la Escuela. (Antología Básica LE'94), ed. U.P.N.-SEP, México 1995 p. 154.

incertidumbre y malestar profesional. Las reacciones son: fuertes llamadas de atención, reportes, suspensiones, acuerdos individuales y colectivos.

Al percatarme de esta situación, con la intención de no caer en posturas pasadas, he variado mi forma de actuar con ellos buscando la manera de satisfacer sus necesidades y las mías. El resultado es variable, presenta altibajos: llegamos a acuerdos que son respetados en su totalidad, ese día me sorprenden con su disposición y cooperación individual y grupal para desarrollar la tarea, sin presiones de ninguna índole por mi parte, al término de un día de trabajo como este, me siento muy bien en el plano profesional. Pero al otro día, tengo que echar mano de todas las presiones a mi alcance, al final de una jornada como ésta siento desilusión e incertidumbre por creer que no cumplí como debía mi función y angustia por detectar la falla en mi o mis alumnos.

Considero mi función facilitadora para el avance de sus estructuras cognitivas, para acceder a los conocimientos que marcan los objetivos del trabajo diario, en el que busco su participación en actividades que satisfagan a todos ya cada uno de los integrantes del grupo. Con estos niños, detecto las primeras manifestaciones para llegar a lo que considero mi problemática significativa que enuncio así: la actitud docente ante la diversidad cultural del grupo escolar.

La formación docente profesional que tengo, me ha llevado a desarrollar paradigmas de comportamiento variables e inestables, en un intento por seguir dentro de un paradigma tradicionalista en el que el maestro ostenta el poder y el saber absoluto, fundamentados en teorías conductistas que no responden a las necesidades educativas actuales, ya que los conocimientos científico-pedagógicos que poseo son obsoletos, no sustentan ni impulsan el papel de "mediador" que exigen los nuevos enfoques de los Planes y Programas de primer grado, de educación básica. Esto no me permite ver más allá y desentrañar la madeja de las interacciones grupales, en torno a las cuales pretendo que gire mi investigación.

Con base en las observaciones y el uso de informantes (vecina de la familia, la madre y el padre) a continuación presento la situación que guardan los alumnos con acciones indeseables en el aula, que se presentan a manera de categorías de análisis:

1.3.3.1. Desintegración familiar.

Alumno D:

El padre abandonó el hogar por alcoholismo. -versión de la madre. Versión del padre. Se fue de la casa por el abandono de la madre hacia sus obligaciones en el hogar, por cumplir con una religión que "vale pura madre .1.1 (Testigo de Jehová).

Alumno E:

Es inquieto, pero se deja llevar por D. y J:G.

Sus padres son muy despegados, no lo atienden por "" echarse la bolita ", es el sandwich de los hijos de la familia, el mayor es alumno de la misma escuela, por lo que se encarga de llevar y traer noticias, la menor es niña y le lleva seis años. El padre se dedica a trabajar. Como la madre se encuentra en casa, ella es la responsable de los hijos y la casa. La madre tiene que atender a la menor y la casa, por lo que no tiene tiempo de ir a informarse de la situación de sus hijos en la escuela.

ALUMNO C:

No respeta a sus compañeros, al menor detalle se burla y lo expresa abiertamente, sin importarle lastimar emocionalmente a sus compañeros, la madre es la responsable del hogar porque el padre trabaja fuera de la ciudad. Al inicio del ciclo escolar era bien atendido, era el más pequeño de la familia y la atención giraba entorno suyo, hoy tiene un hermano de dos meses aproximadamente y observo un descuido por parte de la madre quien prioriza la atención al hijo más pequeño.

1.3.3.2 Niño maltratado.

Alumno D:

La madre lo golpea a la menor falta. -versión de las vecinas, coinciden en e l maltrato al menor

Es el tercer hijo y único varón, por lo que la madre le exige el cumplimiento estricto de lo que ella considera sus obligaciones, para ejemplo de sus hermanas, vecinos y la sociedad que les rodea.

ALUMNO J.G.

Tengo apoyo por parte de sus padres, son jóvenes responsables y demuestran que aceptan la situación problemática de J:G, quien no fue dado de alta en CAP EP y al tratar de recuperar información, me encontré que los archivos se extraviaron al cambiar el centro de operaciones del jardín, le falta maduración en el aspecto lúdico. J:G. es el primogénito de la familia, la menor es una mujercita, por lo que se le presiona y exige demasiado para que sea el ejemplo de la familia.

Considero válido reconocer que años anteriores a estas alturas del ciclo escolar por lo menos a estos alumnos ya los hubiera segregado, hoy me interesa conocer sus motivos y busco algo que me sirva para asirme y continuar la búsqueda de un cambio de actitud de mi parte, ya que con este análisis he descubierto que lo que me incomoda no es la ausencia o permanencia de los alumnos en el salón de clases, sino que me molesta que los niños estén en el aula hagan dentro del aula sin trabajar ya que estoy convencida de que ellos saben que a la escuela vienen a aprender.

E es un niño inquieto, pero con el que funcionan los acuerdos, por lo que alumno, que con él esta actitud de comprensión y solidaridad funcionará. J. G. al igual que D al iniciar el curso escolar con sus acciones provocaban desesperación y deseos de desquitarme, lo cual me asusta. Considero que al evidenciar mi enojo, no solo con palabras sino con acciones violentas: gritos, jaloneos, sacudidas bruscas, coscorriones, J .G .entiende que no estoy jugando con él, por lo que cambia su actitud y al mismo tiempo muestro a los demás hacia donde los llevarán este tipo de acciones.

Al cambiar mi actitud con D, pasado un tiempo, esté reacciona con agresiones físicas con sus compañeros lo cual me molesta, pero por evitarle malos ratos con SU mamá lo sobrellevo, se extralimita y procedo a suspenderlo porque considero servirá también como ejemplo para los demás alumnos problemáticos. La suspensión de D lleva también un recordatorio a la mamá que tiene que entender que al fin y al cabo Des su hijo, su responsabilidad, compartida conmigo pero que tiene que ayudar ella misma con sus acciones desde el hogar, es decir, tiene que "predicar con el ejemplo" para poder exigir a D que cumpla con sus deberes escolares, así como con normas y valores de convivencia social.

En la búsqueda de fundamentación a mi problemática encontré que me causa incomodidad profesional, el ser yo quien asuma posturas de agresividad e indiferencia ante un alumno que ante todo es mi responsabilidad.

Que juzgo, sentencio y ejecuto a estos alumnos sin conocer o ver las causas de tales acciones, o sea que asumo mi rol de "profesora que sabe todo y controla todo" sin atender las necesidades o visiones que ellos tienen; necesito involucrarme más especialmente con estos alumnos, porque creo que sus acciones pueden ser más que para molestarme, una petición de ayuda, atención y ¿por qué no? , de cariño.

Al respecto, encontré que Eerger y Luckman manejan que dentro de la interacción cotidiana, maestra-alumno intervienen la disposición y perspectivas de cada uno de mis alumnos y las mías también, ya que todos somos parte del colectivo escolar denominado Primero "E"; escriben:

...los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mí aquí es su allí.
..Compartimos un sentido común de la realidad.¹⁷

Con esto entiendo, que las interacciones de estos cuatro niños distintas a las generales, mismas que denomino indeseables, tienen que ver con lo que cada uno espera de mí como docente, del curriculum y de sus compañeros, también con la representación en dado caso de la figura materna, así mismo con estas acciones aseguran obtener atención particular de mi parte, aunque ello implica desconocer mi reacción, porque como antes mencioné, intento no repetir mis respuestas tratando de evitar un patrón que los niños identifiquen.

Encuentro una posible explicación a las acciones de los cuatro alumnos que constituyen mi problemática, en el hecho de haber nacido y crecido dentro de la cultura "hombre duro y macho" que tiene arraigados valores individualistas, por lo que tratan de

¹⁷ BERGER, Peter y Thomas Luckman, "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana"-en Moreno Fernández, Xóchitl L. {coord.} La Práctica docente propia, (Antología Básica LE'94), ed. U.P.N. SEP, México 1995. P-67.

sobresalir del grupo de la manera a su alcance, rompiendo la disciplina establecida con la seguridad de obtener un juicio por sobre los demás integrantes del grupo. Dentro de esta línea, considero que las medidas represivas representan para ellos un logro en su escala de valores, al destacar por sobre los demás sin importar el medio, solo el fin: *sobresalir*.

A partir del diagnóstico pedagógico visualizo la necesidad de promover cambios en mi desempeño y estrategias pedagógicas con estos alumnos, como podrían ser que las normas y valores de comportamiento social que se establezcan en el aula sean respetados y cumplidos por todos, en otras palabras..."Predicar, con el ejemplo".

Es pertinente aclarar, que este trabajo de investigación, involucra el ámbito sociocultural, por tener la convicción y la fundamentación teórica de que este un factor determinante para entender las actitudes y las interacciones individuales dentro de un grupo.

Tomando en cuenta lo anterior, toda vez que ya había aplicado y procesado los instrumentos sugeridos para la obtención de una caracterización de la comunidad y al hecho de seguir laborando en la misma escuela, el siguiente paso fue actualizar el diagnóstico pedagógico en sus apartados contexto social, escolar y áulico, a continuación expongo los cambios que se dieron desde el ciclo escolar 97-98.

1.4 Lo que me rodea, hoy. Actualización del contexto escolar.

En lo social, se han establecido nuevas tendencias políticas, hoy la identidad política dominante encontrada fue perredistas, esto muestra la inconsistencia de las expresiones culturales identificadas en el diagnóstico pedagógico.

Edificio escolar. El edificio se sitúa en terreno muy bajo, por lo que en temporada de lluvias en su mayoría se inunda, recientemente se construyó un cerco perimetral de piedra para evitar en lo posible la acumulación de sedimentos que acompañan al agua en su travesía por esta superficie, en cuanto a estos elementos físicos se encuentran en muy buen estado por el mantenimiento continuo que se les brinda.

La planta docente es activa, entusiasta, además participativa y cooperadora, actitudes que han permitido realizar un verdadero trabajo en equipo, situación que es reconocida por las autoridades educativas y la sociedad, a través de los medios de comunicación, donde se han desplegado diversas reseñas de las múltiples actividades en las que nuestra escuela ha participado, obteniendo excelentes críticas al desempeño docente de la misma. El director ha cambiado, se acaba de incorporar uno proveniente de la primaria Vicente Guerrero por lo que no cuento con elementos necesarios para describir un perfil justo de su postura. La maestra de danza compensada por la sociedad de padres de familia, por cuestiones personales se cambió de escuela.

En el aula, para el ciclo escolar 1999-2000 me corresponde atender al quinto grado grupo " A " compuesto por 34 alumnos, de los cuales 19 son varones y 15 son mujeres, lo que considero una particularidad. Otra es que un alumno recibía atención por parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por su bajo rendimiento escolar, además en este grupo hay dos alumnos que manifiestan ser testigos de Jehová, situación que les condiciona la participación en ciertas actividades y como consecuencia, los ubica en un tipo de cultura diferente a la dominante en el grupo con 29 alumnos (as) que es la cultura "trabaje mucho juegue mucho". Los resultados de la caracterización cultural en el grupo ubican en total a 5 alumnos que pertenecen a la " cultura de I hombre duro y macho".

Dando continuidad al diagnóstico pedagógico, habiendo descrito ya el contexto, doy a conocer otras categorías que surgieron a partir del avance de la investigación.

1.4.1 Interacciones alumno-alumno.

No se respetan, al menor detalle se burlan y lo expresan abiertamente sin importar lastimar a sus compañeros, usan apodosos que aluden a características físicas, hecho que no comparto, por considerar que no permite la sana convivencia en grupo, por este motivo las agresiones físicas son incontables y constantes. Lo anterior se refleja en los siguientes recortes del diario de campo:

""24 de Agosto de 1999. Observo a Ramón es un alumno, inquieto, grupo y utiliza apodos para dirigirse a sus compañeros es agresivo e impulsivo no mide consecuencias de sus actos, según los informes que recibí es mal alumno en cuanto a disciplina se refiere."

"27 de agosto del 99. Marcos, es un buen alumno en el área cognoscitiva, observo en las actitudes con sus compañeros que no me gustan, por ejemplo no les habla por su nombre a ninguno, sea mujer u hombre, es muy burlesco de todo hace mofa"

"30 de agosto del 99. Chuy, es muy dependiente de Ramón y Oscar, en lo bueno y en lo malo, bueno trabajan dentro del salón, se acomiden (sic) con el aseo. Malo, no cumple tareas, y si Oy R mueven un dedo el se los festeja y se une a ellos"

1.4.2 Diversidad de valores morales- familiares

Patentes en el condicionamiento de la participación de ciertos alumnos en actividades que no responden a la religión que profesan y en las actitudes que presentan ante ciertas situaciones propias de un grupo, como podrían ser participación en las festividades, ceremonias cívicas, el trabajo dentro del aula, el respeto a los adultos, etc.

1 de septiembre '99. Oscar es un niño muy acomedido (sic) a ayudarme, pero observo que no realiza los trabajos a menos que lo esté presionando.

2 de septiembre '99. R es el único alumno que me tutea abiertamente, en lo personal no me molesta pero llama mi atención que sus compañeros le corrigen, -" No se le dice tú - Usted, y R no oye, pues me sigue diciendo tú prole.

3 de septiembre '99. Se me acerca Gilda con expresión triste, -no voy a ensayar para el desfile prole, yo le pregunté ¿Por qué? -no puedo, no me gusta, más bien y no, no quiero.

1.4.3. Sanciones en el salón.

La significación que tiene para cada individuo su relación con las figuras de autoridad es enorme, ya que el infante humano depende para su supervivencia de la atención y cuidado que le brindan sus padres, o quienes hacen las veces de tales, los que, al criarlos, protegerlos, socializarlos y educarlos les van imprimiendo la impronta de su figura como autoridad y como modelo de identificación, generando así un vínculo interno primario prácticamente indeleble.¹⁸

Los alumnos con sus acciones provocaban desesperación y deseos de desquitarme, lo cual me asusta, considero que evidenciar mi enojo, no solo con palabras sino con reacciones violentas como son los gritos, jalones a los mesa bancos, golpes en el escritorio o en el pizarrón, rompo con la disciplina establecida con la mayoría del grupo, afectando así, primero yo, las interacciones. Lippit y White, a través de sus estudios llegaron a caracterizar tres temas de ejercer la autoridad: autoritaria, democrática y laissez- faire (dejar hacer).

En la primera, la persona que se hallaba al frente del grupo daba las órdenes, establecía las pautas, no permitía críticas ni participación en la discusión, evaluaba todo autocráticamente. El segundo tipo de liderazgo implicaba dar pautas pero con la posibilidad de discutir las en conjunto, permitía y alentaba la participación, etc. El tercer tipo, en la modalidad laissez-faire, dejaba al grupo librado totalmente a su autodeterminación, no proporcionaba pautas ni daba indicaciones; sólo respondía preguntas.¹⁹

¹⁸ BARREIRO, Telma. "Incidencia de la autoridad dentro del grupo: el docente como facilitador", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Grupos en la Escuela. (Antología Básica LE'94), ed. UPN-SEP, México, 1994, p. 140.

En este ciclo escolar, descubrí que las sanciones las determinamos en grupo de acuerdo con la visión democrática, y no como anteriormente lo hacía, de acuerdo al primer modelo de autoridad, erigiéndome en juez y verdugo a la usanza de la Santa Inquisición.

*29 de octubre '99. La disciplina en este grupo la considero buena, al inicio noté acciones como llegar cinco minutos después del toque, a la hora del aseo dejar a dos o tres compañeros para que lo hagan, pelearse dentro del salón, jugar con balones dentro del salón, no levantarse como señal de saludo cuando recibimos visitas, entonces anoté todo esto y lo enlisté en el pizarrón, expliqué al grupo que esas acciones para mí no eran tolerables y que necesitaba que se tomaran acuerdos entre todos, se escuchan cuchicheos, empiezan a discutir poco a poco y llegaron a los siguientes acuerdos.- *los retardos se descuentan de los recreos, *todos se levantarán a saludar, *los que se van sin hacer el aseo lo harán una semana solos, si reinciden dos, *no llevar balones al salón, *cualquier problema primero me avisarán antes de actuar.*

1.4.4. Actitud docente.

El conocimiento no es un fin en sí mismo. No es saber por saber, sino saber para impulsar la transformación en beneficio del pueblo [...] En las personas significa cambiar tanto en sus destrezas manuales, como en sus capacidades intelectuales, en los valores humanos y las normas de conducta, esto es lo que llamamos PRAXIS, es decir, la actividad práctico teórica transformadora de la naturaleza y de la sociedad, y simultáneamente, formadora del hombre en su conocimiento y en su práctica. Volvemos pues a la práctica, pero esto no significa que volvamos al mismo punto de partida, sino más bien a la posibilidad de una nueva práctica. Una práctica mejorarla, para transformar mejor la sociedad. Una práctica cada vez más transformadora.²⁰

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ LEIS, Raúl. "La relación práctica-teoría-práctica", en Moreno Fernández, Xóchitl L.(coord.), en *Investigación de la práctica docente propia*, (Antología Básica, LE'94), ed. UPN-SEP, México 1994, p. 67.

La reflexión más profunda en tomo a lo anterior, me lleva a reconocer que a estas alturas del ciclo escolar por lo menos a estos niños, M, R, O, F, y G ya los hubiera segregado, hoy me interesa conocer sus motivos y busco algo que me sirva para asirme y continuar en la búsqueda de un cambio de actitud de mi parte. He descubierto que no me incomoda la ausencia o permanencia de los alumnos en el salón de clases, o el reto a mi autoridad, o el uso de vocabulario inapropiado en el aula, me molesta que los alumnos estén en el aula sin trabajar, que se falten al respeto, porque estoy convencida de que ellos vienen a la escuela a aprender y estas acciones no les permiten aprovechar al cien por ciento las oportunidades de convivir que se les brinda por el hecho de pertenecer a un grupo, y por qué no decirlo, también se debe a la visión tradicionalista dentro de la que me fofofilé inicialmente, en el cual el papel de la comunicación es lineal, unidireccional, son exposiciones orales unipersonales, donde el maestro es autoritario, represor, impositivo, expositor verbalista, dueño de la verdad, y ante esta caracterización, el papel del maestro ya se encuentra desfasado, rebasado por la ciencia y la tecnología, entonces el camino es innovar para transformar .

1.5. Distinguiendo condicionantes. Planteamiento del problema.

Precisando el objetivo, un ambiente armónico, con interacciones sanas, reafirmando valores de respeto y solidaridad, participación y responsabilidad, es el ideal de grupo que pretendo llegar a construir, para evitar la segregación de alumnos y las actitudes coercitivas y de autoridad consignadas anteriormente y que conforman junto con otras, la problemática diagnosticada. Surge entonces la necesidad de delimitar un problema, estableciendo fronteras dentro de la problemática significativa.

Con esta visión clara de lo que deseo conseguir con cada grupo que me corresponda coordinar, me planteo el siguiente problema:

Ante la diversidad cultural manifiesta en el aula: ¿Cómo elaborar estrategias didácticas que favorezcan la construcción de un grupo con interacciones de respeto, solidaridad, participación y responsabilidad en educación primaria para llegar a integrarnos como una comunidad justa?

CAPITULO 2:
ACCIÓN DOCENTE, PROYECTO APROPIADO PARA MOVER EL
DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD JUSTA.

2.1 Justificación de la elección del tipo de proyecto.

De acuerdo al problema planteado y por lo anteriormente expuesto, ubico mi desempeño profesional antes de cursar la LE' 94, en el nivel de **praxis reiterativa** donde:

En la praxis imitativa se angosta el campo de lo imprevisible. Lo ideal permanece inmutable, pues ya se sabe por adelantado, antes del propio hacer, lo que se quiere hacer y como hacerlo. La ley que rige el proceso práctico existe ya, en forma acabada, con anterioridad a este proceso y al producto en que culmina.²¹

Esta cita, hace alusión perfecta a la preparación anticipada que hacía de cada ciclo escolar antes de realizar el trabajo, sabía lo que quería, cómo y cuándo hacerlo, tenía dudas, sí, pero cuando la cotidianidad es engañosa, disimula y encubre la realidad, logra que uno no sospeche que hay algo por hacer, que es posible atravesar la niebla. Considero que al reflexionar esto, y apropiarme de hechos, conceptos y teorías en el transcurso de esta que yo llamo reformación, camino hacia una praxis creadora, ya que:

La repetición se justifica mientras la vida misma no reclama una nueva creación. El hombre no vive en un constante estado creador. Sólo crea por necesidad, es decir, para adaptarse a nuevas situaciones o satisfacer nuevas necesidades. Repite, por tanto, mientras no se ve obligado a crear. Sin embargo crear es, para él, la primera y más vital necesidad humana, porque sólo creando, transofilando el mundo, el hombre como han puesto de relieve Hegel y Marx desde diferentes óptica filosóficas- hace un mundo humano y se hace así mismo.²²

El interpretar estas disertaciones de Adolfo Sánchez Vázquez me permite clarificar el

²¹ SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "Praxis creadora y praxis reiterativa", en Moreno Fernández, Xóchitl L.(coord.) *Hacia la Innovación*,(Antología Básica LE'94), ed. U.P.N.-SEP, México, 1995 pp38 y 43.

²² Idem, p. 38.

rumbo, porque entiendo que mi desempeño, desde esta perspectiva ha sido bueno, pero que puede mejorar al ascender un peldaño más de la escalera hacia la transformación, construiré una nueva realidad que me permitirá liberarme de la incomodidad, la angustia y la incertidumbre profesional que siento cuando asumo la actitud indiferente ante alumnos (as) que ante todo son mi responsabilidad y para los que debo implementar actividades que me permitan y les permitan formar un grupo con interacciones de respeto, solidaridad y responsabilidad ya que toda praxis creadora tiene su base en una praxis reiterativa. Por lo tanto, la elaboración de una alternativa de trabajo confluye con lo que señala Marcos Daniel Arias:

...somos profesionales de la educación que ejercemos nuestro trabajo a través de la docencia e investigación, con proyectos pedagógicos que llevamos a cabo en el aula y las escuelas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de nuestros alumnos y al mismo tiempo con ello, perfeccionar nuestra profesión docente.²³

Para esto, necesito escoger un tipo de proyecto acorde a mis necesidades de docente investigadora; que permita la construcción de una opción de trabajo que involucre a todos los participantes y que dé respuesta al problema propuesto con anterioridad.

Con base en un análisis reflexivo, de los tres tipos de proyecto propuestos en la LE'94, elegí el que corresponde a la respuesta que pretendo construir, un proyecto de acción docente. A continuación expongo una breve conceptualización de cada uno de ellos, para pasar a fundamentar el por qué de mi elección:

[...] proyecto de gestión escolar, que tiene que ver fundamentalmente con la transformación del orden y de las prácticas institucionales que afectan la calidad del servicio que ofrece la escuela[...] se refiere a una propuesta de intervención teórica y metodológicamente

²³ ARIAS, Marcos Daniel. "El Proyecto Pedagógico de Acción Docente" en Moreno Fernández, X6chitl

fundamentada, dirigida a mejorar la calidad de la educación vía transformación del orden institucional (medio ambiente) y de las prácticas institucionales mediante acciones del colectivo escolar.²⁴

De acuerdo al problema planteado, la alternativa se orienta hacia las prácticas en el aula y en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo tanto el proyecto de gestión escolar, no corresponde a la idea inicial, de atender el ámbito grupal. .

[...] el Proyecto Intervención Pedagógica como estrategia que abordará los procesos de formación reconociendo la especificidad de los objetos de conocimientos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lógica de construcción de los contenidos escolares así como el trabajo de análisis de la implicación del maestro en su práctica docente [...] se limita a abordar los contenidos escolares.²⁵

La alternativa que planteo, no se orienta específicamente a atender aspectos directamente incluidos en los contenidos, si bien los aborda, es de manera abarcativa, ya que tiene que ver con la formación integral de mis alumnos.

El proyecto pedagógico de acción docente se entiende como la herramienta teórico-práctica en desarrollo que utilizan los profesores-alumnos para: Conocer y comprender un problema significativo de su práctica docente; -Proponer una alternativa docente de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela; -Exponer la

L.(coord.), en Hacia la Innovación, Antología Básica, México, UPN, 1995 p 64

²⁴ RÍOS, Durán Jesús Eliseo, et al. "Características del proyecto de gestión escolar", en Moreno Fernández, Xóchitl L.(coord.), Hacia la innovación, (Antología Básica LE'94), ed. UPN-SEP, México 1995 p-96.

²⁵ RANGEL Ruiz de la Peña, Adalberto y Teresa de Jesús Negrete, Características del proyecto de intervención pedagógica, en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Hacia la innovación, (Antología Básica

estrategia de acción mediante la cual se desarrollará la alternativa; presentar la forma de someter la alternativa a un proceso crítico de evaluación, para su constatación, modificación y perfeccionamiento; y -Favorecer con ello el desarrollo profesional de los profesores participantes.²⁶

Considero que el tipo de proyecto que reúne las características indispensables para plantear la alternativa de innovación y abordar el problema delimitado, es el proyecto de Acción Docente, ya que, permite además, pensar cualitativamente; su metodología está basada en la construcción-acción-construcción, por esta razón, requiere creatividad pedagógica y sociológica por parte del docente, es decir, admite planear, aplicar y ajustar de acuerdo a los propios ritmos de los participantes en la construcción. Proceso que se da mediante una investigación teórico-práctica y consiste en modificar la práctica anterior al proyecto.

2.2. Comunidad justa y desarrollo moral. Fundamentos teóricos que orientan la alternativa.

De acuerdo con mi proceso de avance en la investigación, el siguiente paso es la formulación del propósito primordial de mi proyecto, para ello retorno los aportes de lo que Kohlberg denomina una COMUNIDAD JUSTA, para que con base en ello, pueda construir mi alternativa de trabajo docente.

De lo que se trata es que el maestro se proponga construir una comunidad escolar en la que los estudiantes se sientan respetados, cuidados, apoyados, que sepan que se puede confiar en los demás y que cada uno se beneficiará al ser parte del grupo. También es esencial a este planteamiento que los maestros establezcan

LE' 94) , UPN, Méx. 1995, p .p .87-88.

²⁶ARIAS Ochoa, Marcos Daniel. "El proyecto pedagógico de acción docente", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.) en Hacia la Innovación, (Antología Básica LE'94),ed. UPN-SEP, México 1995, p-64.

estructuras sociales y procedimientos en los cuales los participantes, es decir los estudiantes, puedan negociar las formas de cooperación como también las reglas y expectativas para el grupo. Lo anterior se logra de discusión y decisiones democráticas, es decir, la comunidad desarrollará acuerdos de cooperación mutua²⁷

Para lograr una práctica basada en esta comunidad justa a la idea de Kohlberg, necesito propiciar situaciones que requieran de la participación de cada uno de los integrantes del grupo como individuo, pero orientadas a un mismo fin, la sana convivencia, dejando de lado la diversidad cultural manifiesta en las interacciones que rompen el marco de respeto y confianza que debe existir en una comunidad justa, cito a Kohlberg aseverando lo anterior:

El objetivo que se plantea una comunidad justa es proporcionar experiencias en el desarrollo y convivencia en comunidades que son de beneficio mutuo y que apoyan el desarrollo de la identidad tanto personal como comunitaria²⁸

Esto, se logra a través de un proceso vivencial en valores, en el cual mi rol será el de instituir intercambios sociales y actividades en las que alumnos y alumnas puedan negociar la cooperación, las reglas y expectativas del grupo por medio de la discusión y la decisión en grupo.

Siguiendo con el mismo autor, Lawrence Kohlberg dividió el desarrollo moral en tres niveles: pre convencional, en donde, los juicios se basan en necesidades e interpretaciones personales; convencional, en donde, los juicios se rigen por la sociedad y el derecho; y, post convencional, donde los juicios se basan en principios no necesariamente sociales. Cada uno de estos niveles cuenta con dos estadios, cada estadio representa un peldaño de una

²⁷ MADRID M. María Elena, "Notas sobre educación moral en la práctica educativa mexicana", en Revista Pedagogía Núm. 6, Tercera época, Vol.II, ed. UPN, México 1996 p-72.

²⁸ *Ibidem*.

escalera en la que para escalar a un nivel superior, se requiere haber pasado por los anteriores.

Desde esta visión, el desarrollo moral es un proceso dinámico, secuenciado e integrador, a la par del proceso cognitivo.

Así es que los alumnos de educación primaria en general, se encuentran en el nivel pre convencional: dentro de él existen dos estadios, en el primero, denominado de moral heterónoma, se abarca de los 5 a los 8 años. Aquí se asume el juicio de la figura de autoridad, se defiende una justicia igualitaria más que la idea de equidad, En cambio en el segundo estadio que va de los 8 a los 14 años, se considera moral instrumental e individualista, en este momento los juicios se basan en necesidades e interpretaciones personales concretas. En este segundo es donde ubico a los alumnos a mi cargo.

Clarificando términos, para Robbins: "[...] los valores son cualidades apreciadas o preferibles, que caracterizan y dan sentido al desarrollo positivo e integral de una persona y de una sociedad.²⁹

Entonces, los valores son los factores o criterios que participan en la toma de decisiones en un proceso de análisis e interpretación de la realidad personal, social y física, como el hombre es un ser social, la jerarquización de valores es personal-familiar, pero se complementa en gran medida con la interacción en grupo-sociedad. Por esto, considero que los alumnos que se desarrollan dentro de una cultura distinta a la dominante en el grupo, poseen una jerarquización valoral diferente, manifiesta en comportamientos, respuestas y actitudes, reflejo, a mi juicio, de los valores familiares que son los que proporcionan la calidad y capacidad de las interacciones al interior del aula.

De ahí que es preciso que yo asuma un papel propiciador -orientador de las interacciones que fortalezca una visión distinta de la realidad y su actuar en ella. Al respecto Ángela Peruca escribe:

²⁹ ROBBINS, S.P., Comportamiento Organizacional, ed. Prentice Hall, México, 1987. P 96.

la capacidad de interactuar del niño y sus aptitudes sociales tienen ciertamente una sólida raíz en las experiencias familiares; aquí es donde nace la predisposición del niño a buscar o rechazar los contactos interpersonales, a vivirlos como gratificantes o como frustrantes, a manejarlos" como posibilidad de expansión adaptativa o de cierre defensivo.³⁰

Lo anterior recae en la forma de personalidad y las pautas de comportamiento del individuo, donde los valores, son el conjunto de principios que permiten discernir en un proceso de análisis e interpretación de la realidad de cada sujeto, es la familia la que forma en valores y donde el desarrollo moral pone sus cimientos, "Interactuar supone un intercambio, implica una respuesta, una secuencia sucesiva de acciones dirigidas aun fin, integra al otro."³¹

Interactuar pues, es el hecho de experimentar, vivir algo, vivenciar situaciones que les permitan integrarse, o al menos discernir en sus acciones, pensar en el otro antes de actuar.

Estas reflexiones teóricas en conjunción con los instrumentos de registro de la investigación acción propias del paradigma interpretativo, me han permitido concientizar y vislumbrar procedimientos; que se integran en toda una alternativa de trabajo docente, hechos como la diversidad cultural de un grupo escolar , elementos como teorías del desarrollo moral, el constructivismo y paradigmas educativos como el interpretativo se entrelazan para establecer una revalorización de conceptos como aprendizaje, actitudes, valores, conocimiento, contenido, alumnos, evaluación, que servirán de referentes para abordar la innovación, evitando interacciones en el grupo que provoquen actitudes coercitivas, impulsivas, irracionales y de indiferencia que planteen una relación distinta en el aula, basada en el respeto a la diversidad, la solidaridad, la participación y responsabilidad, voy pues hacia la solución a través de un proyecto de acción docente.

³⁰ PERUCA, Ángela. "Preescolar", en Moreno Fernández Xochitl L. (coord.) , Grupos en la Escuela, (Antología Básica LE'94),ed. UPN-SEP, México, 1995. P. 44

³¹ PERUCA, Ángela. "La cotidianidad del grupo escolar", en Moreno Fernández Xochitl L.(coord.), Grupos

2.3 Vivenciar una comunidad justa en el aula una alternativa viable para la atención de la diversidad cultural en educación primaria.

2.3.1 Propósito

El propósito general es construir una comunidad justa, un grupo con interacciones áulicas si no armónicas, tolerantes a la diversidad cultural característica en los grupos, el propósito específico, es estimular la vivencia de valores como el respeto, la solidaridad, la participación y la responsabilidad en t los alumnos y alumnas del grupo, especialmente aquellos y aquellas que manifiestan actitudes y acciones fuera de la media.

De acuerdo con ello, el propósito queda establecido así:

Propiciar experiencias de cooperación, solidaridad, responsabilidad y participación en el grupo de quinto grado " A ", de la escuela primaria 20 de Noviembre.

Por mi parte, la adopción de nuevas actitudes hacia ellos que favorezcan la comunicación abierta, las relaciones interactivas entre alumnos (as) y maestra, promover la aceptación, confianza y respeto que debe existir en un grupo, retornando explicaciones, conocimientos, conceptos, en si, aportaciones de la teoría constructivista por medio del enfoque cognitivo -evolutivo que corresponden ala visión de una pedagogía operatoria, acorde a la orientación educativa actual, plenamente identificadas con el programa de educación primaria vigente.

2.3.2 Estrategia general de trabajo.

La estrategia general de trabajo se organiza de acuerdo con cuatro etapas, cada una consta de diferentes momentos que a continuación se describen. (Véase siguiente cuadro).

ETAPAS	MOMENTOS
1ª Etapa INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD :	Primer momento: Conocimiento e identificación del nivel de desarrollo moral. Segundo momento: Establecimiento de reglas y diseño de estrategias' didácticas'.
2a Etapa: APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS.	De octubre a abril
3a Etapa: EVALUACION	De agosto a mayo
4a Etapa: De mayo a junio REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO.	De mayo a junio

Cuadro núm. 1. ESTRA TEGIA GENERAL DE TRABAJO

2.3.2.1. Primera etapa: Integración de la comunidad.

Esta etapa consta de dos momentos: el primero de conocimiento e identificación del nivel de desarrollo moral; y el segundo de establecimiento de reglas y diseño de estrategias didácticas.

El primer momento es conocer a los participantes, mis alumnos y alumnas a través de una encuesta y del planteamiento de preguntas, es decir, elaborar una caracterización grupal, con el fin de ubicar el nivel de desarrollo moral de mis alumnos y alumnas.

El segundo momento, de elección de estrategias didácticas: como la elaboración del reglamento del salón con participación de alumnas y alumnos, así como hacerlos partícipes en la evaluación, mediante la auto evaluación y el control de actitudes por el mismo grupo, con enfoque de la pedagogía operatoria, que impulsen la solidaridad, responsabilidad, participación, respeto y tolerancia en cada uno de los integrantes del grupo, la construcción de reglas y normas de comportamiento a observar dentro del aula, por todos los integrantes. No con el afán de unificar actitudes ni respuestas, sino como guía que contenga aportaciones de interés para todos, evitando con ello imposiciones represivas y unilaterales propias de la pedagogía tradicionalista con enfoque positivista.

2.3.2.2. Segunda etapa: aplicación y seguimiento de las estrategias didácticas

La aplicación y seguimiento, Con su correspondiente observación y registro de resultados se llevará a cabo utilizando el diario de campo, instrumento de registro basado en la observación directa el uso de informantes y la descripción que lleva al análisis y la interpretación del trabajo en el aula, para reunir información que avale esta propuesta alternativa al tratamiento de la diversidad cultural en el grupo escolar primaria.

2.3.2.3. Tercera etapa: Evaluación

La evaluación es el proceso que permite valorar los alcances de lo realizado en relación con lo propuesto,

...significa recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor o mérito de lo que se hace. Determinar el valor o mérito de la intervención no es gratuito; se hace para facilitar la toma

de decisiones y con el fin de aplicar lo aprendido con la evaluación a la mejora del propio proceso de intervención.³²

Por lo tanto, aquí se considera la pertinencia y la pertenencia de las actividades propuestas en la alternativa y el juicio valoral de la propia alternativa.

2.3.2.4. Cuarta etapa: Reflexiones acerca del proceso

La última etapa consiste en hacer balance personal de todo lo acontecido en mi trayecto formativo y en la práctica docente con base en la reflexión acerca del proceso, sus puntos fuertes y débiles, las perspectivas a futuro de esta propuesta, sus logros, con los obstáculos y las metas alcanzadas.

2.4 Plan de trabajo

Actividades	Tiempos	Participantes	Evaluación
1. Caracterización Sociocultural del grupo	Agosto-septiembre	Profesora Alumnos y alumnas del 5° "A".	Confrontación entre fundamentos teóricos y nivel moral del grupo a través de encuesta y dilemas morales.
2. Integración de la comunidad	Agosto-septiembre	Profesora alumnos y alumnas del 5° "A".	Registros de diario de campo.
3. Establecimiento de reglas	Agosto-septiembre	Profesora alumnos y alumnas. del 5° "A".	Normas de interacción
4. Estrategias didácticas	Septiembre-mayo	Profesora alumnos y alumnas del 5° "A".	Registros de cotejo y auto evaluación
5. Evaluación	Junio	Profesora	Diagnóstica Formativa Sumativa

³² CEMBRANOS, Fernando. Et al. "La evaluación", en: Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Aplicación

CAPÍTULO 3
VIVENCIAR LA COMUNIDAD JUSTA
EN EL AULA. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGÍA

3.1 Caracterización sociocultural del grupo.

A partir de la caracterización sociocultural del grupo; interpreté que en el quinto grado grupo " A " de la escuela primaria "20 de noviembre" turno matutino, constituido por 15 alumnas y 19 alumnos, el nivel cognitivo es bueno, el asunto problemático se encuentra en las interacciones entre iguales, esto se manifiesta en agresiones continuas por que Marcos, Oscar , Ramón, Chuy y René son niños que de todo hacen mofa, si alguien comete un error lo ridiculizan, además a todos y todas les han puesto apodos que aluden características físicas, ellos también se pusieron, pero como es de suponer son de su agrado, por lo que no les es molesto que los llamen por esos sobrenombres.

Puedo afirmar que son líderes en el grupo, ya que si ellos en determinado momento controlan sus impulsos, no se dan interacciones violentas, pero si uno de ellos empieza, la cuestión se generaliza y se crea conflicto abiertamente.

Existen también interacciones difíciles entre los niños y las niñas, clara división por sexos, cuando se dan las interacciones entre los dos generalmente terminan en riñas físicas de las que la mayoría de las veces las niñas salen llorando y pidiendo justicia, sin darse cuenta que ellas también tienen parte de culpa.

Hay también dos niños que son indiferentes al resto; Fermín por su aspecto físico, es corpulento y fuerte, parece de más edad, interpreto que cuando llega a jugar con los demás no mide su fuerza y los ha lastimado, por lo que optaron por hacerlo aun lado y evitan roces innecesarios. Fermín esta acostumbrado a este trato ya que si no lo presiono para que participe, en las actividades grupales, él no se da por aludido.

Adrián es el otro niño segregado por el grupo, por su aspecto desaseado, este niño pertenece al grupo de apoyo de la unidad USAER, en comentarios con la maestra que lo atiende, dice que Adrián está sobreprotegido por SUS padres ya que todos los días le cargan la mochila desde que se baja del carro hasta que llega al salón y se la acomoda en el mesa banco; cuando le toca el aseo los padres lo hacen en su lugar ya la hora del recreo le dan los alimentos en la boca, por lo observado, reafirmo lo que ella dijo:

"Adrián viene a la escuela porque sus papás lo traen, pero si por él fuera no pondría un pie aquí"

El siguiente recorte del diario de campo es ilustrativo al respecto:

..25 de agosto '99. Adrián es un niño que no cumple con tareas, no trae material, no realiza actividades en el salón, pasa el rato dibujando o haciendo avioncitos de papel, es un foco de observación constante"

3.2 Integración de la comunidad.

Las interacciones en el grupo carecen de respeto tolerancia participación y conciencia de grupo, los individuos no se sienten parte de él. No consideran ni reconocen los intereses de los otros que pueden ser diferentes a los propios, por estas características el desarrollo moral de los alumnos y alumnas se ubica en el nivel preconvencional, estadio uno de moralidad heterónoma de la clasificación de Kohlberg. En mi opinión están en transición al estadio número dos de moral instrumental e individualista. "El individuo que está en este nivel, no comprende realmente todavía las reglas y las expectativas convencionales o sociales, ni las defiende."³³

³³ BUXARRAIS, María Rosa. et al. La educación moral. en primaria y en secundaria, Biblioteca del normalista.ed .SEP- EDELVIVES. México,1997, p32.

3.3 Establecimiento de reglas

Paralela a la caracterización grupal, analicé el programa en cuanto a educación moral se refiere, encontré que el avance programático de quinto grado, no contiene un apartado específico, por lo que opté por extraer del Plan y Programas de educación primaria 1993, lo relacionado a la formación de valores en educación cívica:

Los contenidos de este aspecto están presentes en todos los grados, asociados a situaciones posibles en la vida escolar: Trabajo en equipo, asambleas de grupo escolar, solución de conflictos, etcétera.³⁴

Agregué actividades que considero promueven el desarrollo moral, por medio de habilidades cognitivas de elección, autoestima, auto evaluación y reflexión, el estímulo a los valores de responsabilidad, solidaridad, participación respeto y tolerancia a la diversidad.

A continuación presento y fundamento las actividades implementadas a partir de la segunda quincena de octubre, así como la descripción de los registros diseñados para su seguimiento y evaluación.

3.3.1 Caligrafía.

Esta actividad la diseñe para estimular la responsabilidad personal, con tres momentos:

El primero; de octubre a diciembre aprender a leer y escribir con letra cursiva, uno de los propósitos contenidos en el enfoque de los programas de Español en la educación primaria: " Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persigan diversos propósitos. Reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto ya construir estrategias apropiadas para su lectura."³⁵

³⁴ SEP Plan y Programas de estudio de educación básica, primaria, 1993. Fernández y Editores, México, D.F. p 23.

³⁵ Ibid, p. 28

Segundo momento, utilizar a partir de enero la letra cursiva en la producción de textos propios. Tercer momento de la auto evaluación, actividad que permite a los alumnos conocer qué saben y lo que no, estimar por comparación con sus compañeros sus avances, identificar obstáculos y saber como podrían superarlos.

Criterios de presentación mínimos para auto evaluación, propuestas por el grupo y validados por mí:

- Realizar los ejercicios en un solo cuaderno.
- Trabajos limpios, con fecha y nombre.
- A partir del mes de enero el grupo en consenso agregó, con pluma, sin pasar hojas y éstas completas.

Para el registro, utilicé una lista de cotejo que contiene cinco indicadores, cada uno de ellos con un valor de dos puntos, con la auto evaluación se enfrentaron al dilema moral de juzgar su propio trabajo, situación que se manifestó en las actitudes de inseguridad que tomó la mayoría, la primera vez que se las solicité.

3.3.2 Papirolas

Esta actividad consiste básicamente en el seguimiento de instrucciones, que culmina con la obtención de una figura de papel cada vez, con ellas formaron un álbum con las siguientes especificaciones:

- fecha de elaboración y nombre de la figura.
- indicaciones para su elaboración, este aspecto lo agregó el grupo.

La pertinencia de esta actividad se encuentra apoyada en el plan y programas de estudio 1993, en el apartado descripción de los ejes, lengua escrita:

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio... otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones.³⁶

También el proyecto de "Gestión Escolar" en el que está inscrita la escuela "20 de Noviembre", tiene el contenido de "Seguimiento de instrucciones", actividad indispensable para la comprensión lectora. Inicié la aplicación de la misma en octubre y concluí en marzo.

Para la evaluación diseñé un registro con 5 indicadores, 2 para la participación, dos para la solidaridad y la auto evaluación.

3.3.3 Interpretación de fábulas.

Para H. Hersh:

No hay un único desarrollo del currículo, un paquete «para cualquier profesor». Los profesores deben reconstruir su contenido y utilizar la vida de la escuela como base para promover el desarrollo moral. La literatura tiene un rico potencial para promover el desarrollo moral como parte del curriculum escolar...una oportunidad de enriquecer el análisis de obras escogidas teniendo en cuenta la perspectiva moral de los alumnos³⁷

La cita anterior, me dio la pauta para incluir en la alternativa de innovación, el análisis e interpretación de fábulas, contenidas en el libro "Las mejores fábulas para niños",

³⁶ SEP Plan y Programas de estudio de educación básica, primaria, 1993. Fernández y Editores, México, D.F. p 27

³⁷ HERSH, Richard H. "Elaboración del currícul um de educación moral" I en Moreno Fernández, Xóchitl. L.(coord.) La Formación de Valores en la Escuela Primaria, (Antología Básica LE'94), ed. UPN- SEP, México 1994 p.p.298- 299.

para estimular el respeto y la tolerancia ante la diversidad cultural y las diferencias físicas al reflexionar las moralejas contenidas en los textos.

El análisis del libro fue, en forma individual, por equipo y por último en grupo, cada cual defendiendo su postura y argumentando. Al principio también encontraron dificultad para expresarse abiertamente, pero actualmente desarrollan sus ideas con mayor fluidez y claridad, ya que, esta actividad también impulsó el desarrollo de habilidades de comunicación a través de:

- El diálogo
- Expresión de sentimientos y pensamientos.
- Capacidad de identificación de valores y de argumentación.
- La empatía y la participación del trabajo en equipo y en grupo
- Elaboración de mensajes propios.

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN

4.1 Fundamentos de la evaluación

Según, Océano Uno, diccionario enciclopédico ilustrado, evaluar es: "comprobar el rendimiento escolar de los alumno mediante una reunión a la que asisten todos los profesores del mismo"³⁸

Considero que esta definición de evaluar atañe a la didáctica tradicional, porque a ella corresponde una evaluación cimentada en la memorización mecánica, es un forma para comprobar el aprendizaje no un medio para lograrlo, la evaluación también es utilizada por el maestro para reprimir e intimidar.

La evaluación presenta varias dimensiones. La primera dimensión se ubica dentro de un aula de la primaria, espacio que comparto con alumnos (as). Evaluar constituye un requisito más de la práctica pedagógica.

Para los padres de familia (segunda dimensión que me ocupa) es un reflejo del trabajo de sus hijos en el aula, también una forma de represión al tomar los resultados para controlar las actitudes de los hijos (as).

Para los alumnos (tercera dimensión) la evaluación aprobatoria es lo que les motiva la asistencia a clases, pasar el examen solamente para promoverse de nivel.

Meditando lo anterior, hasta el segundo semestre de mi reformación docente, me reconozco en esta descripción tradicional de la evaluación. Actualmente la evaluación representa para mí, algo más que un requisito reflejado por un número; es el producto de registros de observación, de exámenes, de auto evaluaciones, de actitudes y de la aplicación de criterios no tan inflexibles como los que usaba antaño, ya, que pretendo transformar mi práctica pedagógica hacia una pedagogía operatoria.

³⁸ Diccionario enciclopédico, ilustrado, Océano Uno, la. Edición, Colombia, 1994.

En esta línea, la evaluación es un medio para estimular la construcción de aprendizajes significativos, por lo que es necesario la observación y registro constantes por parte del docente; la evaluación es flexible y movable, permite además la participación activa de los evaluados, dando con ello dinamismo al proceso de evaluación al tiempo que cumple con un planteamiento de la comunidad justa que es la oportunidad de que los alumnos negocien en las fórmulas de cooperación, las reglas y las expectativas para todos.

Por lo anterior, afirmo que las propuestas de evaluación de la alternativa contienen sugerencias aportadas por los evaluados, mis alumnas (os) por y para los cuales en gran medida estoy inmersa en este proceso de investigación acción.

Considero que la exposición anterior es otra perspectiva de lo que José Gimeno Sacristán escribe:

...evaluar no solo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.³⁹

Desde esta visión, la evaluación refiere tres momentos, evaluación diagnóstica, formativa o continua y la evaluación sumativa. Requiere también de la evaluación informal, misma que constituye una actividad cotidiana que los docentes realizamos inconscientemente por lo que no es registrada, mucho menos sistematizada, pero sí indispensable al momento de emitir el resultado.

Cabe aclarar, que reconozco que al hacer uso del diario de campo y de los registros de observación, estoy innovando en mi práctica, puesto que estoy sistematizando elementos para usarlos posteriormente, cosa que no hacía antes de mis estudios en UPN se me hizo hábito el registro, admito que no lo utilizo diariamente pero considero tener ya otra conceptualización de la evaluación, a través de la formalización de la evaluación informal.

³⁹ SACRISTÁN, José Gimeno, "La Evaluación en la Enseñanza" en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.) Aplicación de la alternativa de Innovación, (Antología básica LE'94), ed. UPN-SEP, México 1994 p 68.

Los medios y recursos necesarios para evaluar mi alternativa, son: mis alumnos y alumnas, la observación, el registro, el modelo de comunidad justa que propone Lawrence Kohlberg, así como mi capacidad de análisis, síntesis, de comparar, de comprender, en sí de actuar. También se incluyen mis actitudes antes, durante y después de situaciones conflictivas que me llevan a segregar alumnos o que provocan actitudes coercitivas de mi parte, considero que con esto se cumple otra particularidad del paradigma interpretativo: la relación sujeto-objeto es variable porque durante la investigación el sujeto se convierte en objeto y viceversa ya que los dos constituyen realidades.

Los materiales a utilizar son: Obras de teatro infantil, historietas y producciones de los alumnos y alumnas, videos, trípticos y publicaciones que fomenten la sana convivencia y apoyen los valores de respeto, solidaridad, participación y responsabilidad, que deseo vivenciar en el aula para construir, sino una comunidad justa, un grupo con interacciones amónicas y por ende más provechosas.

Los objetos a evaluar son: mis actitudes, las interacciones entre iguales y las actitudes individuales de los alumnos detectados con posturas que obstaculizan el desarrollo de la sana convivencia áulica. Estas actitudes son las burlas ante los errores de alguien que participa y se equivoca, lo cohiben y el error es desaprovechado en aras de las burlas.

Otra acción es la falta de respeto al interactuar entre ellos, el llamarse con sobrenombres que aluden a características físicas, creo firmemente que esto obstaculiza el desarrollo óptimo dentro del aula, ya que cada alumno y alumna sabe que merece respeto y que, por lo tanto, debe respetar a sus compañeros; actitudes como éstas no tienen cabida, producen agresiones físicas, verbales y de desestabilización grupal.

A continuación describo las acciones realizadas en cuanto a evaluación se refiere.

4.2 Evaluación diagnóstica:

Esta evaluación, permite indagar e identificar la posición que presenta un alumno o alumna y un grupo respecto a un objeto de conocimiento o situación en particular, en

determinado momento y espacio, con el fin de iniciar una tarea, en este caso, las actividades propuestas en la alternativa.

La evaluación diagnóstica ha sido entendida como la detección de requisitos de conocimientos que se poseen para poder entender y trabajar ciertos contenidos. Sin embargo, en el caso particular de los niños, los requisitos no sólo son de conocimiento sino fundamentalmente de madurez.⁴⁰

Y en mi caso particular, los requisitos a evaluar están dentro de la educación moral, por lo que me apoyé en gran medida en el libro de educación moral, en primaria y en secundaria. Contiene sugerencias y fichas acordes al enfoque cognitivo de Kohlberg y por lo tanto refuerzan las actividades que se requiere observar para evaluar.

Partí de la caracterización social -cultural de mi grupo para obtener la información que me permitiera ubicar a mis alumnos en un nivel de los seis estadios morales que propone Kohlberg.

Para la caracterización cultural, utilice una encuesta familiar, otra para cada alumno (a); para los niveles morales utilicé un cuestionario abierto. (Se anexa una copia)

4.3 Evaluación formativa

Con la información resultante del diagnóstico, llevé a cabo la planeación de la aplicación de actividades acordes al enfoque cognitivo, línea que sigo con esta investigación. Con los registros de evaluación de estas actividades inicia la evaluación formativa o continua que se caracteriza por integrarse a la dinámica del proceso enseñanza - aprendizaje, forma parte de él y su finalidad es la posibilidad de ajustar tiempos, actividades, conceptos, métodos, situaciones didácticas, con miras a tomar decisiones pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo de los alumnos y alumnas. En palabras de Pansza y otros:

⁴⁰ CETE. "Estrategias de evaluación en el aula" en Moreno Fernández, Xóchitl L.(coord.), Aplicación de la

...como la estrategia metodológica idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo, los procesos de evaluación y acreditación. ..es un proceso en el que los involucrados asumen alternativamente el rol de sujetos y objetos de evaluación...⁴¹

Como antes mencioné, las actividades están dentro del ámbito de la educación moral, orientadas por la teoría constructiva implícita en planes y programas de estudio actuales.

4.4 Evaluación sumativa

Es la concentración de las evaluaciones formativas mensuales, en mi caso utilicé un cuadro de registro mensual, por actividad. El tipo de información resultado de la evaluación sumativa implica un análisis de los avances logrados, de los obstáculos encontrados y de los problemas enfrentados en cada fase del proceso de evaluación, para avanzar, retroalimentar o cambiar actividades posteriormente.

4.4.1 Caligrafía

El promedio general del grupo, en la primera evaluación en el mes de octubre fue siete. Los siguientes registros muestran avances claros, producto de la primera experiencia. Para cuando cerré el registro, en el mes de marzo, el promedio general fue de nueve punto siete.

Los avances en la limpieza y presentación de los cuadernos de caligrafía son notorios, cada alumno, (a) lo reconoce y lo manifiesta cada vez que se les quiere. Esto es a propios y extraños. Este comentario va, porque el 22 de enero nos visitó una delegación de educadores japoneses, observaron el trabajo y solicitaron a algunos niños una muestra de su trabajo, mostraron, en su mayoría, el cuaderno de caligrafía.

alternativa de innovación.(Antología básica LE'94), ed. UPN-SEP. México 1994, P 68.

⁴¹ Ibid. p. 71.

4.4.2 Papirolas.

Considero que las papirolas, estimulan los valores de solidaridad y participación manifiestas en cada sesión, al apoyarse entre sí. Consigno que al inicio de la actividad, a la primer dificultad corrían a preguntarle directamente o desde su lugar se gritaban, " ¿así prole?," hoy me doy cuenta de que el alumno o alumna que termina primero, o sea que ya no tiene dificultades con los dobleces, busca a quien auxiliar, orientándolo con los dobleces.

14 de octubre '99. Hoy trabajamos con papirolas, todos querían repartir las hojas.

Guille toma la palabra y propone:

-Maestra, que repartan por número de lista, para que así nos toque repartir a todos.

El grupo la apoya con un SI. A partir de hoy, así lo haremos”

"23 de noviembre '99. Hoy nos tocó hacer una papirola con un doblez que no habíamos utilizado, escucho voces... ¿Cómo? No puedo, ¿Así? Busco a los que hablan, y ¡sorpresa! No me hablan a mí, guardo silencio y observo, veo con agrado que los niños que no tuvieron problemas ayudan a sus compañeros orientándolos hasta terminar la figura. "

Por lo anterior, afirmo que esta actividad enriquece el desarrollo de valores y destrezas en todas las áreas del desarrollo infantil.

Para la evaluación, también utilicé una lista de observación y registro con cinco indicadores, con valor de dos puntos cada uno, incluí el de auto evaluación por que considero muy enriquecedor el dilema moral que les representa juzgar su propio trabajo. El primer registro mensual promedió siete, la evaluación sumativa promedió diez. Cada alumno tiene su álbum de papirolas bien inte grado.

4.4.3 Interpretación de fábulas.

El seguimiento con fines de evaluación de esta actividad, se llevó también en un cuadro de registro, este contenía siete indicadores que dan un promedio según la frecuencia

de los rangos de calidad: B=buena, R=regular, M=mala. Y reiterando lo que consigné en párrafos anteriores, al principio el promedio de evaluación fue malo pero conforme avanzamos en la actividad, mostraron avances interpretativos y de comunicación que continua y se amplía a todo el trabajo áulico.

4.5. Reflexiones acerca del proceso

La evaluación de la alternativa, contempló la observación y registro en listas de cotejo, auto evaluaciones, diarios de campo y la evaluación informal al principio, misma que al sistematizar se volvió formal.

Contenía también el análisis de la Carta de los Derechos de los niños, mismo que no se realizó porque en cuarto año ya lo habían trabajado, se cambió por un libro de fábulas para niños.

Admito con gusto que no he experimentado incomodidad alguna que me haga segregarse, ignorar o agredir a algún alumno o alumna, hecho que considero -un triunfo a estas alturas del ciclo escolar.

En cuanto a disciplina en el grupo, en esta ocasión no lo hice como venía haciendo años atrás, imponiendo reglas unilaterales, realmente, es una innovación. Al presentarme al grupo, los cuestioné sobre lo que pensaban acerca de la convivencia áulica, dialogamos, al principio reservadamente, pero al final las aportaciones fueron validadas en acuerdos de actitudes a observar dentro del salón, es su totalidad propuestas por ellos. Por ejemplo: "No gritar dentro del salón", admito que me he sorprendido a mí misma levantando la voz en exceso, en lo posible me contengo, y por qué no decirlo por el señalamiento encontrado en el siguiente recorte del diario de campo:

“Lunes 31 de enero del 2000. Estoy revisando un trabajo y escucho mucho ruido, empiezo a llamar la atención en tono fuerte, al tiempo que me levanto, observo que Víctor se tapa los oídos con las dos manos y me dice ¡Quedamos en que no gritaríamos en el salón! .Se encuentra muy quieto a un lado de mi inmediatamente reacciono y guardo

silencio, me siento impactada y continuo calificando. Definitivamente perdí el control.”

En lo referente a las salidas al baño ya tomar agua, no hay ningún problema, el acuerdo fue que todos pueden salir, siempre y cuando salgan de uno en uno. Otro acuerdo fue que ocuparían el lugar de su preferencia de acuerdo a como encontraran lugar conforme a la llegada de cada uno, son puntuales en su, gran mayoría.

Otra innovación en este ciclo fue un horario de clases, honestamente siento que no son funcionales porque no falta a quien se le olvide algo. En atención a la petición de mis alumnos y alumnas y por qué no decirlo, en pro de la innovación, me dediqué a elaborar un horario, del cual se encuentra una amplificación en la pared del salón a disposición de quien así lo requiera.

Es justo aclarar, que no consideré el juego como una actividad que favoreciera el desarrollo moral, pero consigno aquí que da resultado, cuando me integro con ellos en los juegos: el juego de la oca, fut-beis, voli-bol o en el salón a las adivinanzas, al barco cargado de tenemos un día gratificante, sin problemas. Si tengo la oportunidad de volver hacer la propuesta, será la primera actividad a incluir, de manera formal.

De igual forma, fomentar la convivencia fuera del aula, con visitas, excursiones, paseos, con el propósito primordial de brindarles un espacio diferente para vivir situaciones distintas que impulsen el desarrollo moral de mis alumnos y alumnas.

En este recuento final, transformé mi práctica sin sentirlo, los esfuerzos irán ahora en sostenerlos hasta concluir el ciclo escolar, las perspectivas respecto a la transformación, son retornarla y enriquecerla cada ciclo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERRO, Solange. "Protagonismo de lo rutinario cotidiano "... en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Análisis de la Práctica docente propia, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1994. p.p. 9-12.

ARIAS, Marcos Daniel e " El Diagnóstico Pedagógico ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Contexto y valoración de la práctica docente. (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 39-47.

ARIAS, Marcos Daniel. "El proyecto pedagógico de acción docente ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. '(coord.), Hacia la innovación. (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 63-84.

BACHELARD, Gastón. "La formación del espíritu científico ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Construcción social del conocimiento y teorías de educación, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 1024.

BARREIRO, Telma. "Incidencia de la autoridad dentro del grupo.. El docente como facilitador ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Grupos en la escuela, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 140-144.

BERGER, Peter y Thomas Luckman. "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Análisis de la práctica docente propia, (Antología Básica LE' 94), U.P.N. -SEP, México, 1995, p.p. 64-74.

BUXARRAIS, María Rosa, et al. La Educación Moral en primaria y en Secundaria. Biblioteca del Normalista. ed. Edelvives- S.E.P. México, 1997, p.p. 29-50

CARR, Wilfred, y Stephen Kemmis. "Los paradigmas de la investigación educativa", en Moreno Fernández, Social L. (coord.), Investigación de la práctica docente propia, (Antología Básica LE' 94), U.P.N. -SEP, México, 1995, pp. 18~34.

CEMBRANOS, Fernando. " La evaluación". En Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Aplicación de la alternativa de innovación, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 32-50.

CETE. "Estrategias de evaluación en el aula ". en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Aplicación de la alternativa de innovación, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 60-89.

CORVALAN, Alicia Nora."Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional". en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Escuela comunidad y cultura local en B.C.S., (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 14-25

FERRY, Giles. "Aprender, probarse, comprender y las metas transformadoras". en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Proyectos de innovación, (Antología Básica, LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 43-64.

HERSH, Richard H. "Elaboración del currículum de educación moral", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), La formación de valores en la escuela primaria, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1994, p.p. 295-310.

HUERTA, Ma. De los Ángeles. "La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Aprendizaje de la lengua en la escuela, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 151~164.

LEIS, Raúl. " La relación práctica-teoría-práctica ". en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Investigación de la práctica docente propia, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p- 65-67.

MADRID, María Elena. N olas sobre educación moral en la práctica educativa mexicana. Revista Pedagogía Tercera época, Volumen 11, número seis, U.P.N. México, 1996. p.p. 68- 73.

Diccionario enciclopédico ilustrado, Océano Uno, la. Edición, Colombia, 1994.

PANSZA, Margarita, et. al. " Instrumentación didáctica. Conceptos generales " en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Planeación, comunicación y evaluación el proceso enseñanza aprendizaje, (Antología Básica LE' 94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 9-37.

PERUCA, Angel a."Preescolar y la cotidianidad del grupo escolar ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Grupos en la escuela, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 40-51.

SEP, Plan y Programas de estudio de educación básica. Primaria, 1993. Fernández y Editores, México, D. F.

RANGEL, Ruiz de la Peña Adalberto y Teresa de Jesús Negrete. "Característidel proyecto de intervención pedagógica ",en Moreno

Fernández, Xóchitl L. (coord.), Hacia La innovación, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 85-95.

RIOS Durán, Jesús Eliseo, et al. "Características del proyecto de gestión escolar ,' ", en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Hacia la innovación, (Antología Básica LE'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 96-102. ROBBINS, S.P. Comportamiento organizacional, ed. Prentice Hall. México, 1987, p. 96.

SANCHEZ Vázquez, Adolfo." Praxis creadora y praxis reiterativa ",en Moreno Fernández, Xóchitl L. (coord.), Hacia la innovación, (Antología Básica Lp'94), U.P.N.-SEP, México, 1995, p.p. 37-50.