



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA
GOBIERNO DE PROGRESO

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA



**“Los bubuanos consumistas, proyecto
para favorecer el consumo responsable en
tercer grado de primaria”**

TESIS

Que para obtener el grado de:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Presenta

**BEATRIZ DEL CARMEN
CANTERO MENDOZA**

Teziutlán, Pue. Julio de 2017.



**DICTAMEN DEL TRABAJO
DE TITULACIÓN**



Teziutlán, Pue., 29 de Junio de 2017.

**C. BEATRÍZ DEL CARMEN CANTERO MENDOZA
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de **Tesis**, titulado:

“Los bubuanos consumistas, proyecto para favorecer el consumo responsable en tercer grado de primaria”

Manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su Examen de Grado, que tendrá lugar el día: **Jueves 27 de Julio de 2017 a las 10:00 hrs.**, en la **Sala de Usos Múltiples**, con el siguiente jurado:

Presidente (a): *Dra. Edith Lyions López*

Secretario(a) *Mtro. Israel Aguilar Landero*

Vocal: *Mtra. Leticia Vega Ramos*

Representante de la Comisión de Titulación: *Mtra. María del Rocío Catana González*



**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD PEDAGOGICA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 212 TEZIUTLÁN**

C.e.p. Asesor del Trabajo
C.e.p. Interesado
C.e.p. Archivo

510-RG-24

*A mis padres por el amor y cariño,
y a mi hermano por su comprensión,
mi eterno agradecimiento y cariño.*

ÍNDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....7

1.1 Contexto internacional y nacional.....7

1.2 La Reforma Integral en Educación Básica (RIEB).....10

1.3 Bosquejo histórico de la Educación Ambiental.....14

1.4 Diagnóstico socioeducativo.....18

CAPITULO 2. TEORIA DEL PROBLEMA.....30

2.1 Fundamentación del problema ambiental.....31

2.2 El “consumismo” un tema de relevancia social en educación básica.....35

2.3 Construcción social de una nueva conciencia ambiental.....37

2.4 Educación ambiental y transversalidad.....41

CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....46

3.1 Paradigmas de la investigación educativa.....47

3.2 Metodología de la investigación educativa.....52

3.3 Técnicas de recolección de información.....56

CAPITULO 4. PROYECTO DE INTERVENCION EDUCATIVA.....60

4.1 Los bubuanos consumistas, proyecto para favorecer el consumo responsable el tercer grado de primaria.....61

4.2 Características de los sujetos y del problema.....63

4.3 Fundamentación del proyecto.....65

4.4 Estrategia didáctica.....75

CAPITULO 5. RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....80

5.1 Impacto del proyecto de intervención en el ámbito social.....81

5.2 Impacto institucional-escolar.....	85
5.3 Balance general del proyecto de intervención.....	88

Conclusiones

Bibliografía

Apéndices

INTRODUCCIÓN

“Mi palacio, en la roca viva, está hecho por la mano de la naturaleza”.

El presente trabajo de tesis es para recibir el grado de Maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 212. Esta investigación tiene como objetivo favorecer el desarrollo de la conciencia ambiental en un grupo de estudiantes de nivel primaria a través de la implementación de un proyecto que favorezca el consumo responsable.

De modo que, el planteamiento y posterior análisis en esta tesis se fundamenta con la interrogante: ¿cómo favorecer conductas de consumo responsable en los alumnos de 3° a través de la educación ambiental que se recibe dentro y fuera de la escuela?; misma que da sentido y forma a todas las ideas que aquí se albergan.

La pregunta que ha guiado ésta investigación, se analiza desde la perspectiva educativa enfocada a la praxis y la reflexión que emana de ésta. Por lo tanto, como profesional de la educación, se realiza un análisis que permite orientar y dar sentido al trabajo y que finaliza con una estructuración de cinco capítulos.

El primer capítulo presenta la contextualización del problema desde una perspectiva deductiva; en consecuencia se analizan los factores internacionales y posteriormente los nacionales que finalizaron en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Así mismo, se especifica su impacto en la educación ambiental y que se concluye con un diagnóstico del estado que guarda el contexto más inmediato a través de un análisis socioeducativo y psicopedagógico del tercer grado.

Este capítulo se concluye con el problema real del entorno, dando pauta para su fundamentación desde lo señalado en el Plan de Estudios 2011 como un tema de relevancia social y que atiende a la educación ambiental para la sustentabilidad y a la educación del consumidor, esta última se analiza de manera más específica desde la visión que Bauman aporta sobre el consumismo.

Precisamente, el capítulo segundo expresa como se construye la conciencia ambiental en la sociedad, desde la educación para la sostenibilidad y su estrecha relación con el trabajo transversal en las prácticas docentes, con miras a la mediación

entre las disciplinas que constituyen a la práctica profesional docente y que se traducen en una actuación pedagógica enmarcada en el campo de la educación ambiental.

Para ello se establecen las relaciones entre la articulación de la educación básica y la forma de atender el problema del consumismo; por lo que se retoman los modelos pedagógicos y se establece el rol docente como mediador y por ende el del alumno al centro del aprendizaje, a fin de esclarecer las nuevas tendencias docentes y desde esa perspectiva los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el tercer capítulo inicia con un preámbulo sobre los paradigmas y su vinculación al ámbito educativo, éste da paso a la propuesta de Jaramillo-Soto y Catalán sobre los paradigmas, positivista, postpositivista, crítico y constructivista. Aunque para los fines de la presente tesis se presentan los aportes de Carr y Kennis desde tres grandes paradigmas: positivista, interpretativo y crítico dialéctico o sociocrítico.; siendo este último, el utilizado en el desarrollo de la investigación.

Además, se presentan de forma general las posibilidades metodológicas de la investigación, desde la perspectiva cualitativa y la cuantitativa; de tal forma que se describen los métodos más comunes de emplearlas. Con el análisis realizado, se ha electo y caracterizado a la Investigación Acción-Participativa, para orientar el proceso de investigación y que está inscrito en la metodología cualitativa.

Para finalizar el capítulo se introducen las técnicas de investigación que aportan a este método, desde una visión que permite definir las y utilizarlas en el diagnóstico del problema real del entorno. Por lo que se emplean como técnicas de recolección de información la entrevista, la encuesta, la observación y el análisis FODA, con sus respectivos instrumentos.

A partir del esquema conceptual que se ha definido en los capítulos anteriores; en el cuarto se expresan las posibles estrategias que pueden ser utilizadas para dar atención al problema real del entorno y por sus características se ha elegido el trabajo por proyecto, que resulta ser la opción más viable para abordar el problema del consumismo. Así, es conveniente definir los componentes de la situación didáctica basada en el método de proyectos.

El último capítulo describe los resultados obtenidos después de la aplicación del proyecto de intervención, evidenciando la forma en que se favoreció la conciencia ambiental, la interacción entre los miembros de la comunidad educativa en la consecución del objetivo planteado y por supuesto el balance general de la implementación; de tal manera que constituye un proceso de reflexión de la práctica docente como parte de la Investigación Acción-Participativa (IAP) y que se enmarca en la última fase del mismo.

Para ello se incluyen además las generalidades del problema de estudio, las competencias, los aprendizajes esperados, los recursos didácticos, las técnicas de evaluación, el rol del docente y del alumno y por supuesto la participación de la comunidad escolar. De tal manera que este capítulo presenta el balance general de la aplicación, a través del desarrollo de las fortalezas y debilidades, desde una visión de aquello que se logró y lo que aún está pendiente.

Así, el sentido final de esta tesis es detallar el proceso desde el reconocimiento del modelo actual de enseñanza, sus implicaciones en la práctica docente y cómo esto se traduce al quehacer cotidiano en forma de un proyecto de intervención educativa que pretende dar respuesta al problema del consumismo presente en el contexto de actuación.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN

DEL PROBLEMA

CAPITULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

En este capítulo se analizan los factores que repercutieron en la creación de la Reforma Integral de la Educación desde los componentes internacionales y posteriormente del nacional. Así mismo, se especifica su impacto en la educación ambiental, permitiendo hacer un diagnóstico del estado que guarda el contexto más inmediato a través de un análisis socioeducativo y psicopedagógico.

1.1 Contexto internacional y nacional.

Primeramente, es debido señalar que la educación es el pilar más importante en el progreso de cualquier sociedad y en una era tan cambiante, flexible y diversa; ésta debe proporcionarle al individuo las herramientas necesarias para tomar decisiones a nivel personal y colectivo. Consiguientemente, la educación se estableció como un derecho para toda persona y sin embargo, el exponencial incremento de la población, las guerras, la deuda económica de los países y la degradación del ambiente, han limitado el cumplimiento de dicho derecho.

Desde ésta perspectiva, los esfuerzos que se han realizado a nivel internacional para favorecer el acceso universal y la equidad de la educación son amplios. En la Declaración mundial sobre educación para todos realizada en Jomtien, Tailandia se priorizó la necesidad de satisfacer de educación a toda la población (UNESCO, 1990); misma que se enfocó en las herramientas esenciales para el aprendizaje, las cuales permiten que los seres humanos sean capaces de sobrevivir en un entorno específico.

De lo anterior desprende el que se buscara satisfacer en un nivel básico las necesidades educativas básicas, porque a través del desarrollo de las capacidades intelectuales se esperaba que los individuos pudieran vivir y trabajar con dignidad. Enfatizando la necesidad de tomar decisiones de la vida cotidiana con fundamentos y que propiciara en los individuos la necesidad de continuar aprendiendo, lo último como el medio para la mejora de su calidad de vida.

Acerca del planteamiento de la educación, se consideraba como un medio que permitiera dar respuesta a los cambios económicos, sociales y de otra índole que

afectan a la sociedad. Lo que se traduce en: “que cada persona esté en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990:8) y lo hiciera en cuanto la educación que reciba le permita tener un desarrollo genuino y que a su vez favorezca su participación en la vida pública y su desenvolvimiento productivo en la sociedad moderna.

En la búsqueda de cubrir las necesidades de la sociedad se pensó que la universalización de la educación sería la solución, aunque el tiempo mostró que se incrementaba la matrícula pero se descuidaba la permanencia de los discentes en la escuela. Aun así el camino para lograr una educación eficiente y de calidad era lejano, lo que requirió de un compromiso mundial para brindar educación básica de calidad a todos los niños jóvenes y adultos.

En un primer momento se buscó extender y mejorar la protección y la educación integral en los sectores más desprotegidos, ampliando el acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y en un segundo momento, el que las sociedades fueran más abiertas y democráticas para que la necesidad de aprendizaje fuera más allá de los de estudios académicos y los conocimientos fácticos, esto es, para hacer hincapié en la solución de problemas y la investigación abierta (Dellors, 1996).

Como destaca la UNESCO en el Foro Mundial sobre la Educación “la educación básica es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación” (1990: 9). Por tanto, la educación básica refiere a la educación obligatoria, que se implementa para garantizar el acceso a la educación y satisfacer el derecho de los individuos a partir de cubrir sus necesidades de aprendizaje.

Esta nueva resignificación de la educación busca poner a los seres humanos en condiciones que le permitan hacer uso de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio; a pesar de las condiciones en que se encuentre, ya que pretende minimizar la disparidad entre hombres y mujeres, aumentar el uso de la tecnología aún en los sectores más desfavorecidos y trabajar en congruencia a la cultura e identidad de cada individuo.

Lo que requiere de la creación de escuelas atractivas, donde los niños reciban orientación psicopedagógica, servicios sanitarios y de nutrición así como oportunidades de participar en actividades extraescolares como los deportes y clubes. Efectivamente, los alumnos como miembros de una sociedad requieren de sostener relaciones personales e interpersonales que favorezcan su desarrollo y a su vez los conviertan en el centro del aprendizaje.

Consecuentemente se busca una educación para toda la vida, dando una importancia especial al informe de la UNESCO en el que presenta los cuatro pilares de la educación:

“[...] que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Dellors, 1996: 95).

Ello autoriza a concluir que los Acuerdos Internacionales presentan un cambio en la educación que busca favorecer las condiciones de aprendizaje para que los conocimientos que se adquieran sean acordes con la realidad en que viven los seres humanos. Así mismo, pretenden proporcionar una educación orientada hacia las necesidades del alumno, sus talentos y sus capacidades, a fin de desarrollar la personalidad del educando; todo ello con el objeto de mejorar su vida y transformar la sociedad.

Definitivamente, al enfatizar la calidad que la educación debe tener, se propicia un entorno de aprendizaje dinámico que se centra en los alumnos y en el impacto en las vidas y bienes de las personas. Por tanto, al competir internacionalmente y al buscar atender las necesidades de la población, se presenta la necesidad de una reforma educativa profunda. Derivando en que:

“[...] para que un país pueda competir internacionalmente, el Estado debe priorizar la educación, la capacitación, la ciencia y la tecnología y, superar el aislamiento que tradicionalmente tuvieron la escuela y la acción educativa en nuestros países, respecto del desarrollo económico y del contexto social” (CEPAL/UNESCO 1996: 71).

En el caso de México, la Reforma Integral de la Educación Básica es la respuesta a los desafíos que se vislumbraron para el siglo XXI. Ésta Reforma pretende mantener

al país en la vanguardia educativa, donde el individuo requiere estar mejor preparado y reconocer que el conocimiento es trascendental para su desarrollo humano y para la convivencia. Asumiendo una reforma en la que el docente es factor imprescindible, debido a que con su práctica responde a los cambios sociales.

1.2 La Reforma Integral en Educación Básica (RIEB).

A causa de los planteamientos establecidos a nivel internacional, las diferentes naciones participantes de las reuniones han iniciado su propio transcurso. De manera que es necesario señalar que la educación ambiental ha tenido una aparición tardía en los países en desarrollo de América Latina, entre los que se ubica México; y quienes han presentado un enfoque más inclusivo, con procesos comunitarios no formales y con enfoques articulados a problemas económicos y patrones socioculturales específicos.

Como resultado, fue hasta la década de los noventa que se dieron los primeros y más importantes avances para consolidar la educación ambiental, mismos que van desde la profesionalización de los educadores, hasta la generación de un perfil para los mismos y del establecimiento de un conjunto de programas académicos. Anterior a ello y con fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ya se establecía la necesidad de impartir educación a todos los mexicanos, pero limitaba las cuestiones ambientales, haciendo un único señalamiento hacia el estudio de los elementos naturales para la preservación y restauración de los equilibrios ecológico (Const., 1917).

Para los años sesenta la preocupación por la influencia del ser humano en la determinación de la calidad del medio y de la vida, instó a los organismos internacionales a unirse y buscar la calidad del medio y de la vida. De modo que fue necesario una década para que la educación ambiental se constituyera en el plano nacional, para introducir en la sociedad del conocimiento, primero, los problemas y posteriormente para suscitar el cambio en busca de la solución.

En la nación mexicana es en los ochenta cuando los organismos gubernamentales inician con programas significativos como es el caso de la creación de la secretaría de Desarrollo Urbano y ecología (SEDUE) en el año de 1983. Como resultado, en la Ley

General de Educación se plantea que el fin de la educación es crear conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales de la protección del ambiente (SEP, 1993). En efecto la educación es vista como un medio para elevar la conciencia ecológica de la población, dicho planteamiento atiende a los principios de la declaración de Río y por primera vez en el contexto mexicano se habla de un desarrollo de planes y programas que promuevan la formación de especialistas ambientales.

Ante este panorama la Federación se apunta como el organismo encargado de hacer valer la constitución y por ende de regular que la educación ambiental para la sustentabilidad se incluya en los diversos niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional. Por ello en la Reforma Educativa de 1993, la SEP se propuso como una de las metas prioritaria el fortalecimiento de diversas acciones trascendentales para promover la apreciación, el conocimiento y la conservación del ambiente (SEMARNAT, 2006).

Es así como para el nivel preescolar y con la reforma del 93 se diseñan una serie de materiales con actividades y juegos educativos, añadiendo uno para madres y padres; sin embargo y es en la reforma de 2004 que se reforzaron los contenidos ambientales. Para el nivel de secundaria se pretendía que el alumno reflexione y replantee soluciones de acuerdo con su contexto, desarrollo y posibilidades; lo anterior sufrió modificaciones en el 2006 con la Reforma Integral de la Educación Secundaria, donde se presenta la educación ambiental como un eje transversal.

Consecuentemente y para el nivel de primaria los contenidos relacionados con la educación ambiental pretenden proporcionar una visión esperanzadora, que permitan reconocer la importancia de los entornos local y regional y evitar posturas catastróficas en el primer ciclo; mientras que para el segundo ciclo se trabaja con el aprovechamiento racional de los recursos, al identificar las fuentes de deterioro ambiental y proponer acciones para evitarlo en el plano local y nacional y el tercer ciclo de educación primaria fortalece la identificación de los recursos naturales y su aprovechamiento.

Lo anterior incentivó el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras que permitieran garantizar una educación de calidad para todos y que dieran atención a las necesidades de aprendizaje que se traducen en conocimientos, habilidades y actitudes. Por ende, las experiencias de aprendizaje que se organizan en el aula deben partir del análisis interdisciplinarios, de tal forma que “el educando comprenda que los problemas actuales tienen múltiples causas y efectos, que todos ellos están interrelaciones” (SEMARNAT, 2006:15).

Por lo tanto, el desarrollo sostenible se convierte en una estrategia fundamental del gobierno federal hasta el sexenio 2001 - 2006, donde se considera en el Plan Nacional de Desarrollo que el crecimiento con calidad sólo es posible si se considera responsablemente la interacción de los ámbitos económicos y social con los recursos naturales. De ahí que la Secretaría de Educación Pública reforzara sus programas de estudio y los libros de texto gratuito con la dimensión ambiental que buscaba “fortalecer la educación ambiental en el currículo de la educación básica, reconociendo su valor en la formación de individuos que responsablemente apoyen el desarrollo sustentable” (SEP, 2001:142).

En efecto y desde la formación docente, las escuelas normales integraron contenidos relacionados con el medio ambiente. Pero el logro de lo expresado en las ideas anteriores ha requerido además, del establecimiento de programas nacionales de actualización permanente para docentes, que desde el año 2003 han ofertado cursos que favorecen el desarrollo de competencias para la educación ambiental. Dentro de los Cursos de Actualización se diseñaron programas para favorecer las estrategias de enseñanza en el campo de las ciencias naturales, así como cursos vinculados a la problemática ambiental, el uso eficiente del agua y la cultura del ahorro de la misma

Ahora bien, los enfoques y contenidos de la educación básica aún carecían de Bibliografía explícitas sobre la necesidad de establecer responsabilidades diferenciadas para el deterioro ambiental. Haciendo indispensable una articulación de las acciones en educación ambiental que se realizan en la escuela, con aquellas que

se ejecutan en espacios extraescolares y en consecuencia ambas contribuyan al enriquecimiento curricular (SEMARNAT, 2006).

Finalmente, el Plan de Estudios 2011 incorpora “los temas de relevancia social que se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio” (SEP, 2011:40). Con esta perspectiva se favorece la adopción de un enfoque interdisciplinario que supone una reorientación del conjunto del proceso educativo que se establecía por la UNESCO en el año 1987 y que buscaba revisar los contenidos, la organización y la formación; además de la elaboración de programas que correspondan a los diversos grados y categorías de la enseñanza.

Con vista en lo anterior, la educación ambiental para la sustentabilidad en México considera la cumbre de Johannesburgo y su imperante necesidad de abordar la sustentabilidad como parte de la educación, haciendo de esta perspectiva un enfoque que permitió avanzar de la educación ambiental a la educación para el desarrollo sustentable y en el caso mexicano evolucionó en la educación para la sustentabilidad.

En esta misma idea, es necesario señalar que el cambio se debe primeramente a la simpatía que generó entre los educadores el término educación ambiental para la sustentabilidad, en segunda instancia como un medio para recapitular los avances en ésta materia y finalmente con vistas a una orientación estratégica de sustentabilidad (SEMARNAT, 2006), misma que va más allá del desarrollo sustentable en el que inevitablemente se continua en la línea de explotación de los recursos naturales.

En vista de lo anterior, el Plan de Estudios reconoce a la educación ambiental como un proyecto personal que apunta a la construcción de sí mismo y de una identidad ambiental, desde una cultura de pertinencia y de compromiso en relación con el medio ambiente, además, como proyecto social apunta a la reconstrucción del mundo de manera significativa y el actuar (Sauvé, 2007). Así es una consecuencia señalar que la educación ambiental se reconoce desde los primeros años de vida y rescata la necesidad de la incorporación de todos los actores escolares para: en primera instancia lograr el reconocimiento de los problemas ambientales y en un segundo momento combatir las causas que los ocasionan en todos los niveles.

1.3 Bosquejo histórico de la Educación Ambiental

Es indispensable considerar que la educación ambiental nace con la vocación de colaborar en la mejora ambiental y lograr el desarrollo sostenible. Por ello y a través de la Reforma Integral en la Educación fue que se incluyó en los planes de estudio vigentes una invitación para el establecimiento de la educación ambiental como un medio para resolver los problemas en el contexto de su realidad, por lo cual los proyectos de educación ambiental deben hacer uso de la educación formal y la no formal, aprovechando sus potencialidades como catalizadoras del cambio en la práctica educativa en las escuelas.

La existencia entendida como vida es una propiedad esencial de animales y plantas, misma que permite su evolución y adaptación al medio en la que se desarrollan y reproducen; pero en estos procesos el hombre ha demostrado su parte más salvaje al impactar en el ambiente y generar problemas debido al consumo que hace del mismo.

Al mirar el siglo XXI ha mostrado los efectos del deterioro de la calidad de vida y de los sistemas vitales que en ella interfieren, por ello no resultan ajenas situaciones como el consumo y la generación de basura, la deforestación de los espacios verdes, la domesticación de animales salvajes, la generación de gases de efecto invernadero, el deterioro en la capa de ozono, la desertificación de los suelos, el agotamiento de los recursos, la pobreza, el reparto injusto de la riqueza la desigualdad en las relaciones entre los pueblos, la destrucción de las hábitat naturales, la degradación de la calidad ambiental y la lista continúa.

Los problemas anteriores han sido resultado de acciones humanas tales como: la contaminación, el aprovechamiento excesivo o de descuido de los recursos naturales, la destrucción y los nuevos modelos de producción y consumo debido a los hábitos de vida. Sin embargo ésta crisis ambiental ha hecho evidente la necesidad de un cambio que permita mantener el equilibrio social, político, económico y ecológico; dicho se ésta manera la sociedad general está en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales, pero sobre en la creación de una conciencia que lleve a prevenir y modificar el modo de vida hasta lograr la sostenibilidad.

Con las premisas anteriores fue necesario establecer acuerdos entre los estados, mismos que llevaron a utilizar el término de desarrollo sostenible por primera vez, como un concepto que favoreciera la superación de la disyuntiva entre ambiente y desarrollo (UNESCO, 1968). Desafortunadamente los años prosiguieron y los problemas ambientales tomaron más fuerza, hasta que el medio ambiente se convirtió en un tema de referencia para cada nación; siendo en la Conferencia de Estocolmo la primera en la que se especifica al hombre como:

“[...] obra y artífice del medio ambiente que lo rodea, el cual le da el sustento material y le brinda la oportunidad de desarrollarse intelectual, moral social y espiritualmente. En la larga y tortuosa evolución de la raza humana en este planeta se ha llegado a una etapa en que, gracias a la rápida aceleración de la ciencia y la tecnología, el hombre ha adquirido el poder de transformar, de innumerables maneras y en una escala sin precedentes, cuanto lo rodea. Los dos aspectos del medio ambiente humano, el natural y el artificial, son esenciales para el bienestar del hombre y para el goce de los derechos humanos fundamentales, incluso el derecho a la vida misma” (Estocolmo, 1972: 1).

La relación previamente definida invita a tener un conocimiento más profundo y establecer acciones que permitan mejores condiciones de vida, desde la perspectiva de futuro en la que se debe trabajar en la defensa y la mejora del medio ambiente para las generaciones del presente y las posteriores. En este orden, la educación ambiental debía integrarse en todos los aspectos del sistema de la enseñanza formal de los individuos porque ésta abarca el medio social y cultural, en todo caso es necesario tomar en consideración las interrelaciones entre el medio natural, sus componentes biológicos, sociales y también los factores culturales (UNESCO, 1977).

En este punto es pertinente la definición de educación ambiental como:

“[...] un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y también, la voluntad capaces de hacerlas actuar, individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente” (UNESCO-PNUMA, 1987:11).

Por ello, es importante establecer una pedagogía de acción y para la acción basada en la preparación del individuo que permita comprender mejor los principales problemas del mundo contemporáneo. Así la Declaración de Río sobre el medio ambiente apunta a que todas las personas deben tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente (UNESCO, 1992) como una medida para la protección del mismo, el desarrollo social y el desarrollo económico fundamentales

para el logro del desarrollo sustentable que se define como: la satisfacción de necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas (UNESCO, 1977).

A causa de los planteamientos establecidos a nivel internacional, las diferentes naciones participantes han iniciado su propio transcurso. De manera que es necesario señalar que la educación ambiental ha tenido una aparición tardía en los países en desarrollo de América Latina, entre los que se ubica México; y quienes han presentado un enfoque más inclusivo, con procesos comunitarios no formales y con enfoques articulados a problemas económicos y patrones socioculturales específicos.

Como resultado, fue hasta la década de los noventa que se dieron los primeros y más importantes avances para consolidar la educación ambiental, mismos que van desde la profesionalización de los educadores, hasta la generación de un perfil para los mismos y la generación de un conjunto de programas académicos que abonara en beneficio de la educación.

Anterior a ello y con fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ya se establecía la necesidad de impartir educación a todos los mexicanos, pero limitaba las cuestiones ambientales, haciendo un único señalamiento hacia el estudio de los elementos naturales para la preservación y restauración de los equilibrios ecológico (Const., 1917).

A manera de conclusión sobre la educación para el desarrollo sustentable desde el caso mexicano y a través de la Ley General de Educación, plantea que el fin de la educación es crear conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales de la protección del ambiente (SEP, 1993). En efecto la educación es vista como un medio para elevar la conciencia ecológica de la población, dicho planteamiento atiende a los principios de la declaración de Río y por primera vez en el contexto mexicano se habla de un desarrollo de planes y programas que promuevan la formación de especialistas ambientales.

En cambio el desarrollo sostenible se convierte en una estrategia fundamental del gobierno federal hasta el sexenio 2001 - 2006, donde se considera en el Plan Nacional de Desarrollo que el crecimiento con calidad sólo es posible si se considera

responsablemente la interacción de los ámbitos económicos y social con los recursos naturales. De ahí que la Secretaría de Educación Pública reforzara sus programas de estudio y los libros de texto gratuito con la dimensión ambiental que buscaba “fortalecer la educación ambiental en el currículo de la educación básica, reconociendo su valor en la formación de individuos que responsablemente apoyen el desarrollo sustentable” (SEP, 2001:142)

Pero el logro de lo anterior ha requerido además, del establecimiento de programas nacionales de actualización permanente para docentes, que desde el año 2003 han ofertado cursos que favorecen el desarrollo de competencias para la educación ambiental. Ahora bien, los enfoques y contenidos de la educación básica aún carecían de Bibliografía explícitas sobre la necesidad de establecer responsabilidades diferenciadas para el deterioro ambiental; haciendo indispensable una articulación de las acciones en educación ambiental que se realizan en la escuela, con aquellas que se ejecutan en espacios extraescolares y que a través de esta relación, ambas contribuyan al enriquecimiento curricular (SEMARNAT, 2006).

Por consiguiente cabe hacer una puntualización entre la educación ambiental e investigar la educación ambiental; en el caso de la primera Nieto-Caraveo (2000) especifica que ésta se refiere a la intervención que como docente se realiza, donde la lógica de modificar y cambiar la realidad de manera activa e involucrada guía las acciones. Mientras que la investigación sobre la educación ambiental es la lógica que produce conocimiento a través de conocer mejor cierto fenómeno y/o compartir determinado saber (del área ambiental) con personas que están preocupadas por el mismo tema.

Para terminar este apartado es indispensable reconocer que, la educación ambiental nace con la vocación de colaborar en la mejora ambiental y lograr el desarrollo sostenible. Por ello no es ajeno encontrar en los planes de estudio vigentes una invitación para el establecimiento de la educación ambiental como un medio para resolver los problemas en el contexto real, donde los proyectos de educación ambiental deben hacer uso de la educación formal y la no formal, aprovechando sus

potencialidades como catalizadoras del cambio en la práctica educativa en las escuelas.

En efecto, la concepción de la educación como el medio más eficaz que posee la sociedad para hacer frente a las pruebas del futuro, trae como consecuencia el fomento de una cultura de la prevención como uno de los ejes prioritarios del campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social en primaria, mismo que favorece la toma de decisiones responsables e informadas a favor de la salud y el ambiente (SEP, 2011), sobre todo al entender que la educación básica debe contribuir al desarrollo de competencia para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad más compleja.

En este contexto de contradicciones y desequilibrios de los diversos ámbitos de la vida contemporánea, la educación ambiental para la sustentabilidad constituye una herramienta fundamental para la mejora de la calidad de vida y la satisfacción de las necesidades humanas sin poner en riesgo el sostenimiento de los sistemas ambientales, razones suficientes para mirar el contexto del actuar docente y establecer vínculos que lo favorezcan.

1.4 Diagnóstico socioeducativo

Las implicaciones internacionales en el ámbito educativo impactaron en la nación y propiciaron una Reforma Educativa que promueve al docente para convertirse en un facilitador del aprendizaje colaborativo, a través del diseño de situaciones de aprendizaje donde el alumno sea el sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr este perfil docente se requiere de un amplio conocimiento del contexto en el que se labora, alentando la necesidad de conocer y entender el contexto, en el ejemplo dado, el entorno en el que laboramos y de las características de los miembros que lo integran.

Bajo esta premisa, la necesidad de mejorar la realidad presente invita al profesional de la educación a investigar, partiendo de la afirmación que el contexto requiere de un entendimiento y por lo tanto se debe: “reconocer sobre el terreno, donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una

situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos” (Arteaga, 1987:55).

De este inventario de necesidades y recursos se identifica al acto pedagógico, que como proceso se define como la interacción del docente con el estudiante y con la intencionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que éste acto tendrá elementos básicos o recursos como: el diagnóstico, la intervención pedagógica, la evaluación y la gestión escolar.

En esta línea, el docente será consciente de su actividad sólo y a partir de un análisis que le permita comprender en una primera instancia los problemas que plantea la realidad en la que está inmerso y, en la que se involucra el diseño y aplicación de un diagnóstico participativo (Cárdenas, s.f.). Generando conocimientos necesarios para planificar acciones y soluciones viables a los problemas sociales que estén afectando negativamente las condiciones de vida de una comunidad y que repercuten en la escuela.

De tal manera que es definible al diagnóstico como el conocimiento que se genera de alguna característica utilizando medios a través del tiempo y a lo largo del proceso. Es decir, se trata de un proceso de carácter científico que se obtiene de recogida de información a través de la acumulación de datos procedentes de la experiencia y por aquellos que provienen de medios técnicos, pero del que ambos requieren de una labor de síntesis.

En esta línea Bruecker y Band (1981) citados por Cardona, Chinner y Lattur (2006.) mencionan, que es posible identificar tres objetivos fundamentales en el diagnóstico: el primero corresponde al progreso del alumno hacia las metas educativas, el segundo apunta hacia identificar los factores de la situación enseñanza-aprendizaje que pueden inferir en el óptimo desarrollo individual y finalmente, para adecuar la situación a las características y necesidades de cada alumno con el fin de asegurar su desarrollo continuo y ayudarlo a superar las dificultades.

Por ello y con la finalidad de consolidar la valoración inicial en el aspecto social y educativo en el contexto de estudio, se utiliza una metodología de tipo cualitativa en la que se emplean datos descriptivos, que al ser analizados permiten enfocar el problema

que afecta a la comunidad y buscar respuestas que posibiliten la solución del mismo; dado que el diagnóstico socioeducativo es una herramienta que permite comprender la realidad social desde la dimensión educativa y al ser una fase del proceso de intervención, permite definir y plantear las acciones y los medios de una intervención.

Por otra parte, se aplica un diagnóstico de tipo psicopedagógico en el que se pretende describir, predecir y en su caso explicar el comportamiento de un alumno en el contexto escolar. Así, Buisán y Marín (1987) citado por Cardona et al (2006) establecen cuatro funciones principales para el diagnóstico de este tipo: en primera instancia se habla de una función preventiva y predictiva, en el segundo aspecto pretende identificar el problema y su gravedad, por ello en tercera instancia se habla de una cuestión orientadora y por último de una función correctiva.

Considerando los puntos previos del diagnóstico psicopedagógico es factible señalar que la finalidad última es la intervención ya sea preventiva o correctiva, mismo que se aplicara de manera general o colectiva para recoger información de diversos ámbitos y en distintos momentos, a través de técnicas que permiten identificar posibles problemas y/o dificultades.

Añádase a este diagnóstico las técnicas de investigación que se han empleado como la observación, la entrevista y el cuestionario que brindan datos descriptivos del contexto (Quecedo, 2002) y que como herramientas permiten obtener información capaz de ser medible y recopilada; de tal manera que se incluye como un proceso de recopilación de datos inscrito en el método de Investigación Acción Participativa (IAP) y que tiene como finalidad definir el entorno y el problema principal del contexto en su primera fase.

Esta evaluación inicial se realizó en el municipio de Teziutlán, Pue., específicamente dentro de la localidad del Barrio de Francia, lugar en el que se ubica la escuela primaria semiurbana federal vespertina “Ángel Rendón Cabañas” con Clave de Centro de Trabajo 21DPR0870X. La escuela tenía una matrícula inicial de 157 alumnos, sin embargo y debido a las altas y bajas acontecidas hasta el corte con la entrevista realizada al director (véase apéndice A en el que se ejemplifica la misma),

existen inscritos y activos 147 alumnos en la institución con edades que oscilan entre los 5 y los 13 años y con un padrón de 78 padres de familia.

La matrícula anterior es atendida en uno de los seis grados de la formación primaria, de tal manera que los grupos están conformados por un promedio de 25 alumnos; por lo que la institución se clasifica como una escuela de organización completa al contar con un maestro para cada grado, un maestro de educación física, un director técnico y un apoyo administrativo.

El edificio en el que la institución realiza sus funciones es propio y cuenta con cuatro edificaciones repartidos de la siguiente manera: a los extremos de la entrada principal se ubican los espacios correspondientes para la dirección, biblioteca, bodega de educación vespertina y la dirección matutina. Asimismo, el edificio principal está constituido por planta baja para atender al primer y segundo grado, los sanitarios y la biblioteca matutina; la planta alta corresponde a los grados de tercero a sexto con dos accesos: desde la planta baja a través de unas escaleras o conectado por rampas desde la cancha principal. Ésta última, se encuentra techada y con suelo de concreto, existe además una segunda cancha de tierra y pasto.

Cabe señalar que la escuela está dentro del programa de comedores escolares y para su funcionamiento existe una edificación de una sola planta con espacio para la cocina y el comedor; éste brinda atención diaria al 40% de los alumnos. Junto a esta edificación se encuentra el espacio que corresponde a la supervisión escolar de la Zona 007.

Así mismo, la escuela está situada en un corredor industrial, por lo que a su alrededor se ubican diversas maquiladores. En congruencia la zona cuenta con servicio de luz corriente, agua potable, drenaje, alcantarillado y recolección de basura para todos los habitantes, pero solo el 80% viven en zonas con alumbrado público, mientras que la vivienda es propia sólo en el 16% de los casos y únicamente el 40% tiene servicio médico. Resulta interesante reconocer que el 80% de los entrevistados cuenta con televisión y el 54% con acceso a algún servicio de televisión de paga; sin embargo, el 21% cuenta con teléfono y únicamente el 8% tiene acceso a una computadora propia.

Lo anterior como resultado de la entrevista aplicada a padres de familia (véase apéndice B para conocer los indicadores aplicados a una muestra de 25 padres de familia) y que permitió conocer a las familias que conforman a la comunidad escolar. La edad de los padres de familia se promedia en dos rangos principales: de los 25 a los 30 años y de los 35 en adelante; de los cuales el 60% están en unión libre o son casados, mientras que el 40% restante son divorciados o se hacen cargo de su hijo o hijos. Otro apunte es que el 60% de los padres de familia tienen dos hijos, mientras que el 40% restante tiene de tres a cuatro hijos.

En este orden de ideas, fue posible a través de las entrevistas determinar que existen varios tipos de familia como lo son las monoparentales, las elementales, las extensas, ensambladas y las de abuelos acogedores; de ellas predominan aquellas donde viven juntas dos o más generaciones con algún tipo de relación consanguínea y que además son monoparentales, en donde los hijos viven con uno de los padres porque como se ha visto en la mayoría de los casos, la madre desde un inicio asumió sola la crianza de sus hijos y hogares.

De este instrumento se hizo evidente la preocupación de los padres de familia por la inseguridad social, seguido por la salud y en tercer lugar ubicaron a lo relacionado con el cuidado del medio ambiente; de este último es importante destacar que el orden de importancia para las asignaturas que esperan sean atendidas por el docente corresponden a español, matemáticas y formación cívica y ética. La aseveración anterior es producto en gran medida del nivel de escolaridad de los padres, que se ubica en estudios de nivel básico para el 80% y que no fueron concluidos en todos los casos, siendo sólo el 20% restante quienes han cursado la preparatoria o alguna carrera técnica.

Precisamente y en el aspecto social se identificó que la convivencia entre padres y alumnos es limitada a consecuencia de las largas jornadas de trabajo como obreros con las que buscan cubrir sus necesidades básicas, lo que conlleva que surjan problemas en los núcleos familiares que dificultan la sana convivencia y que a su vez genera en los estudiantes expresiones de violencia gestual y verbal, como reflejo de lo que viven en el hogar.

Debido al modo de vida de las familias, es habitual que los padres de familia busquen satisfacer las necesidades de convivencia con sus hijos o con su familia destinando un día para el recreo o esparcimiento, así se encontró que lo más común es asistir a alguna función de cine una vez al mes, visitar a los abuelos (para quienes no viven con ellos) dos veces al mes o realizar alguna actividad en familia como ir al centro comercial al menos una vez al mes.

En la relación familia-escuela es importante señalar la clasificación que realiza Redding sobre la variedad de estrategias que se deben utilizar para involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de los hijos, para ello define tipos de familias lo son las que presenta problemas, las que están centradas en los niños o que están centradas en los padres.

Según las entrevistas, predominan las familias con problemas, porque como lo expresan se encuentran presionadas por las demandas de la vida diaria y se sienten relegadas por instituciones sociales como la escuela; así mismo tienen habilidades parentales muy limitadas y carecen de contactos sociales, debido en gran parte a los limitados modelos en los que han podido observar prácticas adecuadas de crianza (Redding, 2006), ya que sus modelos de crianza han sido limitados en seguir prácticas adecuadas.

Con respecto a la conciencia ambiental de los padres, es evidente la preocupación por el tema de la basura y el cuidado del agua, mientras que la alimentación sana y equilibrada apunta al tercer lugar, haciendo notorio que el consumo de bienes, productos y servicios parece no tener una relevancia importante. Por otra parte la entrevista con los padres de familia reveló que sólo el 21% de ellos compra exclusivamente lo necesario.

A fin de conocer los hábitos de consumo presentes en las familias que integran a la escuela, se definieron una serie de indicadores (véase el apéndice C, en el que se muestran los reactivos objeto de investigación) basados en el texto de Bianchi, E., Ferreyra, S. & Kosiak, G., (2012) y que permiten determinar si se trata de consumidores indiferentes o apáticos, anticonsumistas o conscientes, consumidores responsables o compulsivos.

De tal manera que a partir de lo analizado el 4% de los padres entrevistados señalaron que les encantan las tiendas y comprar en ellas, sin importar que difieran los pagos en meses o utilicen créditos. Prefieren comprar ropa de marca aunque después se arrepientan por la inutilidad de las cosas que adquirieron. Por último, no les interesa elegir productos ecológicos, separar residuos o ahorrar el agua en la ducha (Bianchi et al., 2012).

En segundo lugar están los indiferentes o apáticos con un 28%, quienes nunca guardan los tickets de compra y mucho menos leen los vencimientos de los productos; no planifican las compras y no están al tanto de las ofertas o promociones. En casa y en la escuela se interesan porque el papel para trabajar sea nuevo y de que el espacio esté bien iluminado aunque se requiera de hacer uso de focos u otro tipo de iluminación (Bianchi et al., 2012) que sustituye a la natural.

Por otra parte pero con el mismo porcentaje están los anticonsumistas o conscientes quienes concuerdan en que consumir no los hace felices, por lo que realizan las compras sin acompañantes. Además se muestran decididos por aquello que deben comprar, en congruencia, las compras de los demás no les afectan. Sin embargo, la marca resulta importante para ellos, porque representa la calidad de los productos, pero no muestran una postura firme frente a conductas como elegir productos de empaque ecológico, separar residuos o cuidar el agua (Bianchi et al., 2012).

Por último y con un 40% están los consumidores responsables, que eligen productos de empaque ecológico, separan sus residuos y cuidan del agua, Aunque asumen que se sienten felices cuando más compran y consumen; pero se responsabilizan por las compras que realizan al conocer las políticas ambientales de las empresas y dentro de lo posible difundirlas (Bianchi et al., 2012).

Con relación a las respuestas de los padres, se entrevistó al personal docente de la escuela (véase el apéndice D que muestra la entrevista realizada), permitiendo realizar triangulaciones de la información obtenida. En primera instancia, se destaca el hecho de que la formación inicial se realizó en escuelas normales y la capacitación

o formación continua que han recibido o realizado por cuenta propia ha girado principalmente en torno a los cambios curriculares.

Dentro de su quehacer educativo pretenden desarrollar en sus estudiantes valores y normas relacionados a la convivencia escolar; en concreto y para el desarrollo de la conciencia ambiental, suelen trabajar valores y actitudes relacionadas con el cuidado del medio ambiente, en temáticas como la separación de los residuos y el cuidado del agua principalmente. Se encontró además, que no suelen establecer proyectos ecológicos a menos de que el libro de texto lo sugiera y lo consideren factible para atenderlo únicamente desde su grupo. Sin embargo, no es ajeno señalar que dentro del aula manejan una política orientada hacia el cuidado de los recursos que en ella se emplean, aunque únicamente como actividades aisladas.

Al dar respuesta a la escala estimativa que indaga sobre el curriculum y su aplicación en el aula (véase el apéndice E a fin de profundizar en los indicadores utilizados), el colectivo escolar determinó que son conscientes de la vinculación de las asignaturas dentro del mismo, pero en el trabajo que se ejecuta en el aula en menos del 40% de las veces se ejecutan propuestas de trabajo transversal. Por consiguiente la planeación permite vislumbrar dicha integración o en su defecto, deja margen para hacerla posible.

La política de trabajo de los docentes está lejos de tomar una postura y asumir un compromiso colectivo, más bien pareciera que no existe un nexo entre la escuela y las necesidades sociales e individuales, por lo que no se da respuesta a los retos de la sociedad actual. Ciertamente, la situación descrita con anticipación es producto como se había analizado de las ideas y presiones de los padres de familia con respecto al trabajo docente y la necesidad imperante de priorizar español y matemáticas.

De modo semejante la lista de cotejo sobre la educación para la sostenibilidad (véase el apéndice F que contiene los indicadores aplicados) permitió reconocer que el plan de estudios incluye conocimientos, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad, por lo que el tratamiento de problemas ecológicos de la vida real es una posibilidad. Invitando a vislumbrar a la escuela como el espacio ideal para la sostenibilidad ambiental, social y económica.

En efecto, el centro escolar es el medio que permite la ejecución de secuencias o proyectos que favorezcan el conocimiento pero en la realidad los docentes manifiestan las dificultades sobre las fortalezas de su aplicación y se limitan a las acciones más prácticas, como el cuidado del agua y del consumo de luz eléctrica en la jornada escolar, el reciclado de materiales sin una función claramente definida y las medidas de limpieza en los estudiantes, como actividades únicas.

Los instrumentos anteriores permitieron la construcción de un análisis FODA (véase apéndice G para su mayor comprensión) del cual se destaca la motivación de los alumnos a trabajar con nuevas estrategias como lo puede ser el proyecto. No obstante a los docentes se les ubica como una debilidad por su experiencia limitada con el trabajo transversal, las actitudes hacia la educación ambiental para la sostenibilidad y como principal obstáculo se identifica el desconocimiento en el diseño de actividades que vinculen los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben adquirir en el transcurso del grado al que atienden. Cabe destacar que existe una disposición hacia el trabajo y hacia el aprendizaje colectivo, por parte de los docentes.

Por otra parte, la observación cualitativa que “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (Hernández, 2006: 587), facilitó en primera instancia analizar la organización de la escuela desde la perspectiva de un ambiente social. Concluyendo que la comunidad escolar (véase el apéndice H, que presenta la guía de observación empleada) a través del liderazgo en la dirección pretende vincular a la institución con la comunidad mediante la inclusión de los padres de familia en las actividades escolares; esto a partir de las actividades que se plantean en la Ruta de Mejora, que vinculan las actividades de la comunidad con la institución, permitiendo el rescate de las tradiciones y expresiones culturales del contexto escolar.

Asimismo la ruta de mejora de la institución tiene en su primera prioridad “la mejora de los aprendizajes”, para ello se ha planteado como objetivo el que los alumnos desarrollen su comprensión lectora y sean capaces de resolver problemas matemáticos; en la segunda prioridad “la atención al rezago y alto abandono escolar”

el colectivo busca consolidar los aprendizajes esperados de cada grado escolar para evitar el rezago; en la tercer prioridad “normalidad mínima” se busca que todos los alumnos de la institución asistan de forma regular a la escuela; y en la cuarta prioridad educativa la “convivencia escolar”, se pretende reducir los problemas de conducta en la comunidad educativa. Es decir, en el mismo diseño del proyecto escolar para el ciclo escolar vigente, se continúa en la línea de favorecer aprendizajes y contenidos escolares relacionados a español y matemáticas obviando completamente el desarrollo de la educación ambiental.

Finalmente se entrevistó a los alumnos de la primaria (véase apéndice I, en el que se presente la encuesta aplicada) y sus respuestas concuerdan con lo expresado en las ideas anteriores, más cabe mencionar que muestran una actitud favorable (están motivados) hacia el desarrollo de la educación para la sostenibilidad. Ellos presentan una sensibilidad positiva con este tema, están preocupados por las repercusiones ambientales de las que ya son objeto y se sienten motivados para asumir actitudes favorables con respecto al medio ambiente.

Específicamente el grupo de tercer grado de primaria promedia los ocho años de edad por lo que se encuentran en la etapa de desarrollo conocida como niñez intermedia, que se extiende desde los seis hasta los 12 años. Por lo que Papalia, Olds y Feldman (2010) citado por SEP (2011) señala que se encuentran en una etapa de transición hacia una mayor elaboración en el manejo de conceptos, se produce un cambio cualitativo de un pensamiento prelógico a uno lógico, aumenta la memoria y la comprensión con respecto a la edad anterior y es capaz de razonar frente a diversas situaciones, lo cual contribuye a una mayor disponibilidad para participar en las actividades que se desarrollan en la escuela.

En lo que concierne al conocimiento ambiental desconocen conceptos básicos y por ende los elementos que lo componen, pero han trabajado con algunos conceptos del medio ambiente. Son capaces de identificar problemas ambientales en diferentes escalas y han escuchado o leído de posibles manera de impactar desde lo individual y hasta lo social.

Considerando la teoría evolutiva de Piaget, los alumnos se ubican en la etapa de las operaciones concretas, por lo que son capaces de pensar en forma lógica, aunque todavía requieren de vincular objetos y situaciones concretas a sus actividades mentales (SEP, 2011); favoreciendo el desarrollo de conductas ecológicas responsables al poder realizar hipótesis y autorregular su propia actividad, atendiendo a diferentes situaciones y solucionándolas con argumentos claros.

Desde la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg, los niños y las niñas de tercer grado de primaria se encuentran en la etapa preconvencional en la que “sus actos, decisiones y juicios responden a la concepción de bien y mal de los adultos cercanos, sean padres o maestros” (SEP, 2011:408). Se infiere que es factible el desarrollo de actitudes positivas en los educandos para el cambio a favor de la educación ambiental, desde los componentes cognoscitivos, afectivos y comportamentales.

La idea anterior tiene una mayor repercusión hacia la formación integral porque es durante la primera infancia se debe favorecer el desarrollo de una base moral sólida, misma que se fortalecerá con la ejecución de una pedagogía del ambiente en la que como destaca Salkind, (1999) y Guerrero (1997), a través de proyectos se puedan realizar estudios de los fenómenos que ocurren en la sociedad (Bustos, A., 2007).

En efecto, pensar en dar atención a problemas relacionados con el tratamiento de la basura o del agua es limitar la capacidad docente a lo que habitualmente se realiza en el aula como parte de las prácticas cotidianas; así atender el consumismo es favorecer una conciencia ambiental que se relaciona con las problemáticas como lo son la contaminación y el uso y desecho de los recursos naturales.

La idea anterior adquiere relevancia al comprender que la especie humana modifica su entorno en el que vive y se desarrolla para adaptarla sus necesidades, haciendo de esa relación entre sociedad y naturaleza, una condición nociva que afecta la calidad de vida. En gran medida porque la cantidad de población rebasa la capacidad del medio ambiente en cuanto a la generación de recursos naturales que les permitan satisfacer sus necesidades, poniendo en peligro la existencia de un futuro sostenible.

A través de la reflexión sobre los problemas que atañen al medio, se estima como problemática central el uso que hacen las familias de los recursos para satisfacer sus necesidades, para lo que es factible el trabajo en defensa del medio ambiente a través del desarrollo sostenible. Porque de ella desprende una actitud centrada en el consumismo, misma que se refleja en las actitudes escolares, como en la gestión de materiales en el aula, el uso irracional de los recursos naturales y por supuesto, su impacto negativo en el ambiente.

En suma, es fuerza concluir a partir del diagnóstico socioeducativo y psicopedagógico que el problema real del entorno se define en: ¿cómo favorecer conductas de consumo responsable en los alumnos de 3° a través de la educación ambiental que se recibe dentro y fuera de la escuela?



CAPÍTULO 2

TEORÍA DEL PROBLEMA

CAPITULO 2.

TEORÍA DEL PROBLEMA

Analizar los referentes internacionales y su aplicación en el contexto inmediato, permite establecer una línea de acción y definir los mecanismos de actuación que se suscitan desde el sistema educativo. Por ende, es factible la vigilancia en un aspecto específico y que refiere a la educación ambiental, centrando así la atención en el problema específico del contexto que puede ser atendido desde la práctica docente. En consecuencia, la delimitación del problema del consumismo al que se dará atención tiene su razón de ser en este capítulo.

2.1 Fundamentación del problema ambiental

El acto de consumir según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es la acción de gastar, acabar, destruir algo que tiene existencia limitada. Desde una perspectiva de proceso, se refiere a la forma en la que los individuos adquieren un bien o servicio, de tal manera que ésta primera aseveración permite que el lector establezca una relación entre el consumo y el uso de los recursos del medio que le rodea.

Una definición más precisa sobre el consumo es la que refiere al conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos (García, 1995), éste abarca otro ámbito: el económico, ya que el consumo de productos requiere que los bienes sean producidos y la generación de éstos necesita que sean consumidos. Estableciendo una relación entre revolución industrial y economías actuales, donde los productos tienen un tiempo de vida relativamente corta.

Esta idea invita a reflexionar en torno a ¿cuál es el impacto de los patrones de consumo y producción actuales sobre el ambiente? y la respuesta más corta impacta directamente en los recursos no renovables y su agotamiento, ambos procesos generan contaminación y desechos. Estos sobrantes han creado un nuevo paradigma que Jáuregui ha definido como la humanidad desechable, donde se actúa bajo una lógica de aprovechar el material de desuso en lugar de no generarlos (Jáuregui, 2002), contribuyendo al deterioro ambiental.

Una de las principales razones del deterioro ambiental es la generación de basura, misma que es definida como un conjunto de desperdicios que se desechan y que carecen de un valor económico. A su vez ésta es resultado del proceso de eliminación, actividad recurrente en la sociedad de consumidores, porque surgen nuevos productos, nuevas necesidades y aunque los productos a desechar puedan ser reparados el coste supera al de la compra de uno nuevo.

La línea del comentario anterior permite hacer la diferencia de dos términos usualmente confundidos: consumismo y consumo. El último término hace referencia al rasgo humano que como característica para la supervivencia y como necesidad biológica del ser humano, se debe consumir aire, agua, alimentos para sustentar la vida. Mientras que el primero (consumismo) se convierte en un atributo de la sociedad que se está basando en una lógica de aprovechar los desechos en lugar de generarlos y donde se ha sustituido la necesidad por el valor que para cada individuo representa.

De manera que Bauman (2009) define al consumismo como la acción conformada por individuos cuya capacidad de querer, desear o anhelar ha sido separada o alineada de ellos mismos. Por ende y en la sociedad del consumo se ha pasado de satisfacer las necesidades naturales o normales, a consumir productos como parte central de la vida; estableciendo como regla socioeconómica que el consumo es la base del crecimiento y por ende es un sostén fortísimo e irrenunciable del desarrollo humano.

Este nuevo hábito basado en las necesidades artificiales rigen las relaciones entre los individuos que la integran, proliferando la idea de que lo importante está en el significado de poseer un objeto. Por ello es importante analizar los factores que influyen en el proceso de compra de los consumidores entre los que destacan los: culturales, sociales y psicológicos.

Con respecto a los factores culturales, Kotler (2001).apunta a señalar que son los que ejercen una mayor y más profunda influencia en los comportamiento de los compradores; siendo la familia la organización que ejerce un poder más preponderante en la toma de decisiones sobre el consumo. Mientras que los factores sociales hacen Bibliografía a las características propias de las comunidades, en dónde el capitalismo ha expandido el consumismo mundialmente, haciendo que existan productos de bajo

costo que puedan ser consumidos en gran potencialidad gastando pequeñas cantidades de dinero y permitiendo a los individuos “experimentar la sensación de escapar de las aburridas necesidades de la vida diario comprando un objeto útil y necesario” (Beng, 2008:234).

En lo que respecta a los factores psicológicos se plantea la motivación como el eje rector de la conducta del individuo, generando el impulso de compra (Kotler, 2001) y favoreciendo un sentimiento de felicidad que está en aumento permanente debido al volumen y la intensidad de los deseos, haciendo énfasis en la cultura consumista basada en eliminar y reemplazar.

En éste nuevo círculo de consumo de la sociedad contemporánea usan los bienes a partir de la creación de necesidades artificiales, olvidando el consumo colaborativo donde la manera tradicional de compartir, intercambiar, prestar, alquilar y regalar se ha olvidado (Bauman, 2009) y donde se hace más evidente que la educación en el consumo responsable, por su énfasis en la responsabilidad individual y social, está estrechamente vinculada con la inteligencia emocional de los individuos.

Para empezar, el consumo responsable implica una toma de decisión en la que influyen diferentes factores y que convierten a la acción en un hábito y en un objeto de una evaluación de los efectos de la compra en el entorno inmediato. Es, finalmente la máxima expresión de lo que una persona piensa y de su actuar.

En este punto el tema del consumismo, expone su importancia y denota la urgencia de su atención desde diferentes ámbitos, en primera instancia debido a que se trata del uso que se hace del único espacio conocido hasta ahora por su capacidad para albergar vida y en segundo punto porque como sociedad la idea prevaleciente es producir y consumir en un ciclo obsesivo y sin fin, por ello no es ajeno que “el advenimiento del consumismo anuncia una era de productos que vienen de fábrica con ‘obsolescencia incorporada’, y una era marcada por el crecimiento exponencial de la industria de eliminación de desechos” (Bauman, 2007:50).

En suma, la sociedad del consumo postmoderna desempeña funciones simbólicas como la autorrealización, la construcción de identidad, el control de estatus, el manejo de impresiones o el hedonismo imaginativo de quien consume. Para simplificar, el

consumo responsable es la consecuencia de la puesta en práctica de una idea de justicia, equidad y respeto desde los que intervienen en el proceso de producción y con el entorno mismo.

Finalmente, esa producción excesiva de recursos trae como consecuencia una serie de problemas ambientales, que bien podría recibir atención a través del consumo sustentable donde se hace más y mejor con menos, incrementando la eficacia y eficiencia al momento de cubrir las necesidades sociales y en consecuencia, se desvincula el progreso humano del crecimiento económico que conlleva la degradación ambiental y social (PNUMA, 2012).

El reto consiste en elevar los niveles de educación pero sin que ello signifique aumentar la demanda de recursos y bienes de consumo, con la consecuencia en el medio ambiente, en definitiva un consumo responsable se centra en un consumo ético y solidario, y no en un consumo por el consumo (Molledo, P. 2007), dentro del cual las acciones de los sujetos son conscientes y muestran los valores que han adquirido y de los que son conscientes.

Además del consumo ético Iglesias, J., (2009) propone como segundo eje el consumo ecológico en el que reducir, reutilizar y reciclar son las constantes en el acto de consumir y finalmente el consumo social o solidario, en el que prevalece el comercio justo.

Aquí es preciso denotar que “cualquiera sea la forma de consumo que se considere típica de un periodo específico de la historia humana, es posible describirla sin demasiado esfuerzo como una ligera modificación de la versión anterior” (Bauman, 2007:43) siendo siempre una especie de continuación, sin olvidar la idea de que el gastar ha sido una condición permanente del ser humano. Dicho panorama se traduce en una necesidad de manejar los productos y el consumismo, así desde el ámbito internacional y enfatizando en el nacional, se ha desarrollado una política de desarrollo sustentable, desde el frente más popular: la educación.

2.2 El “consumismo” un tema de relevancia social en educación básica

En apartados anteriores se ha señalado y destacado la importancia de la formación crítica, participativa y responsable de los educandos en la sociedad a través del

desarrollo de temas comunes a todas las áreas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado y su preparación para integrarse como miembros activos en una sociedad al responder a las demandas relacionadas con la vida cotidiana del alumno, facilitando la vinculación del contexto sociocultural del alumno con los ambientes de aprendizaje.

En congruencia, de su tratamiento surgirá la construcción de un pensamiento crítico al reflexionar y cambiar las actitudes y comportamientos presentes en su cotidianidad; de tal manera que en la búsqueda de mejorar la Educación Básica se ha pretendido reorientarla, a fin de implementar programas de desarrollo sostenible que incluyan la educación para el desarrollo sostenible.

Para el logro de lo anterior, el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica ha planteado en el principio pedagógico 1.9 incorporar temas de relevancia social que favorecen los aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades y que “se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011:40), para ello es vital que en su tratamiento se promuevan actividades que incluyan diversas áreas del conocimiento.

Aquí resulta indispensable hacer notar que los conocimientos que deben favorecerse están relacionados a conceptos básicos de las ciencias sociales, naturales y de humanidades; para que el desarrollo sostenible sea una realidad y a su vez una implementación de valores y habilidades prácticas que permitan el aprendizaje después de la escuela y que propicien un modelo de vida sustentable. En el aspecto valoral, su desarrollo permitirá que el estudiante y futuro ciudadano descubra su propia visión del mundo y las perspectivas de los demás.

Si bien los desafíos sociales se manifiestan como situaciones tan diversas a las que se enfrentan los alumnos y a los que la escuela y en específico la sociedad en general deben brindar elementos que posibiliten su atención, su tratamiento se especifica en temas de relevancia que al ser atendidos corresponden a:

“[...] la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía” (SEP, 2011: 36).

El listado anterior permite que el docente involucre diversas asignaturas y desde su abordaje se reconocen los campos de formación y se establece una relación entre sus finalidades. En congruencia, no es ajeno señalar que en lo correspondiente a la Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, este campo se convierte en un parteaguas para el tratamiento de los temas de relevancia social, debido a que tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales permiten dar cuenta del mundo que nos rodea y promueven además la formación en cuanto a los patrones de actuación comprometidos con los valores esenciales del razonamiento científico, de la mejora equilibrada y sustentable de la calidad de vida, y de la convivencia armónica entre los diferentes sectores de las sociedades locales y globales. (SEP, 2011).

Además al abordar los temas de relevancia social, es indispensable que se trabajen actividades en tres niveles didácticos: el teórico, para conocer la realidad y por ende el problema; el personal, que permita analizar las actitudes con las que se puede hacer frente al problema y la social, que considera los valores y compromisos colectivos. De forma tal que las actividades cotidianas son fuente inagotable de experiencias para los estudiantes, sobre todo en un mundo donde se deben tomar decisiones sobre qué productos consumir o no y por consiguiente existe una relación inmediata entre el consumismo como tema de relevancia social con el programa 2011 del grado que se atiende y con el enfoque formativo del campo de exploración para el desarrollo de competencias, planteamiento del Plan de Estudios 2011.

Con respecto al enfoque del campo de formación, es imprescindible especificar que al ser formativo permite que los estudiantes reconozcan su lugar y su responsabilidad como organismos pertenecientes a un ecosistema y para hacerla factible es requisito indispensable utilizar la inquietud natural de los discentes sobre las relaciones que establece con su entorno, las preguntas sobre el por qué de las cosas y su futuro; para que:

“[...] A través de las ciencias naturales los alumnos aprenderán a verse como parte del mundo natural, entendiendo que somos miembros de un ecosistema, que tenemos relaciones con las plantas y los animales que lo conforman. Idealmente el alumno entenderá que como en cualquier ecosistema estamos relacionados al alimentarnos, al utilizar un espacio físico, al respirar, y de igual manera compartimos procesos con todos los seres vivos del planeta” (SEP, 2011:146).

Por ende, la educación formal persigue la formación de una conciencia ambiental en los seres humanos que les permita convivir con el entorno, presentarlo y transformarlo en función de sus necesidades pero sin comprometer a las generaciones futuras con respecto a la satisfacción de necesidades. Dicho brevemente, se requiere terminar con la sociedad consumista en la que las personas consumen bienes fundamentalmente superfluos y avanzar en el consumo responsable.

Finalmente, abordar el tema del consumismo, fortalece la conciencia de los individuos con respecto a las repercusiones que sus acciones y decisiones tienen sobre el ecosistema, posibilitando actitudes responsables de consumo y contribuyendo al desarrollo del pensamiento científico en los alumnos porque podrán experimentar a través de situaciones de su vida diaria que se relacionan directamente con las ciencias naturales.

2.3 Construcción social de una nueva conciencia ambiental

Ante la perspectiva de educación actual demanda de los estudiantes un desarrollo íntegro consigo mismos y con su entorno, el medio en el que se desenvuelve se ha convertido en una preocupación constante en su formación debido a los problemas ambientales de su entorno, que en se encuentran y a los que previamente se ha hecho referencia; apuntando a la construcción de una conciencia ambiental como el medio que permita hacerles frente.

El párrafo anterior permite inferir que la educación se ha convertido en una herramienta para el logro de la sostenibilidad, desde una perspectiva que pretende hacer del mundo un lugar más habitable; a través de dotar a sus habitantes de habilidades y conocimientos que se reflejen en un aprendizaje y que puedan emplear para dar soluciones a los problemas ambientales, económicos, y sociales que les atañen (Mckeown, 2002).

Para tal efecto, es prescindible señalar que el desarrollo sostenible tiene tres componentes: el medio ambiente, la sociedad y la economía. Del balance de éstos se desprende una mejor calidad de vida y un desarrollo en las naciones; sin embargo, para su logro se han establecido principios como los señalados en la Declaración de Río y que buscan poner en la misma sintonía a las diferentes naciones en pro claro, del desarrollo y cuidado del medio ambiente.

Cabe señalar que estudios recientes han demostrado que los países en los que se cuenta con un mayor nivel de educación, son también aquellos en los que se han dejado las huellas ecológicas más profundas y si a esto se le añade el aumento poblacional y el uso de recursos, se genera un presente complicado para el medio ambiente y un futuro insostenible. Entonces, el desafío está en elevar los niveles de educación pero son aumentar la demanda de recursos y bienes de consumo y por consiguiente la producción de contaminantes.

En vista de lo anterior, se requiere fortalecer la educación para la sostenibilidad en tres áreas: la implantación, en la que se entiende el desarrollado desde una perspectiva de información; en la toma de decisiones que tendrán un impacto en sobre el bienestar social, económico y ambiental y; la calidad de vida, para mejorar las oportunidades en el ámbito individual y nacional (Mckeown, 2002).

En consecuencia, es necesario apuntar hacia el entendimiento de la conciencia ambiental como una filosofía y como un movimiento social que tiene sus orígenes inclusive anteriores a la Revolución Industrial. Para que en el ámbito educativo y concretamente en el caso mexicano su énfasis se ha centrado en la preservación de la salud, la protección del medio ambiente y de los recursos naturales.

Lo anterior induce al cambio en el comportamiento de los individuos, desde la construcción de una conciencia ambiental en los educandos, por lo que representa un reto para el docente, porque su construcción requiere del amplio conocimiento y de la capacidad de aplicación del plan de estudios, a su vez el trabajo previo y futuro deberá estar relacionado y ser progresivo para cada grado por el que el estudiante transita en su formación. De tal manera que cada nivel educativo contribuirá en el desarrollo de

individuos competentes y según lo establecido en el plan de estudios como rasgos del Perfil de Egreso.

En el caso del nivel primaria la revisión de los contenidos que se abordan y la forma en cómo estos contribuyen al desarrollo de la conciencia ambiental, hace necesario establecer categorías de análisis que permitan su clasificación. Para tal efecto, Viga de Alva las define en: recursos naturales, ecosistemas, contaminación, cambios, prevención de accidentes y comunidad y sociedad (Viga de Alva, 2016).

Las categorías anteriores corresponden a los contenidos que se trabajan en los libros de texto de los alumnos y que a su vez proceden de los programas de grado, de tal manera que en ellos es posible observar como en el entramado temático se favorece el desarrollo de la conciencia ambiental desde la educación primaria.

Hay que rescatar la definición de “Febles, M. (2004) para quien la conciencia ambiental es utilizada por el individuo como un el sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que utiliza activamente en su relación con el medio ambiente” (García, A., 2006:7); permitiendo en los alumnos el complejo proceso de conocimiento ambiental. Definitivamente la comprensión del concepto de medioambiente y los elementos que lo componen junto a los problemas ambientales que en él se presentan, son indispensables en la conformación de los conceptos anteriores.

Por su parte, la actitud consiste en “un estado mental y neutral de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce influencia directiva o dinámica sobre la conducta del individuo o ante todos los objetos y situaciones con los que se relaciona” (García, A., 2006:7), dicho de otra manera es una predisposición a reaccionar de un modo determinado ante un objeto, persona o situación. Conviene subrayar que las actitudes tienen tres componentes: el cognoscitivo, en el que se agrupan los conocimientos, creencias y asociaciones hacia un objeto; el comportamental y el afectivo que se resume en sentimientos positivos y negativos.

A su vez, el desarrollo de actitudes ambientales positivas, que se desarrollan a lo largo de toda la vida del individuo, está condicionadas por el contexto social al que se expone el alumno. Estas actitudes ambientales positivas generarán una percepción ambiental en los estudiantes, que representa el reflejo de la conciencia del hombre

sobre los fenómenos y su actuar en ellos; proyectando un comportamiento ambiental, en el que se agrupan las acciones del sujeto en su entorno.

Es por esto que surge una ética ambiental como un nuevo sistema de valores en la relación hombre-entorno, enfocada en el uso y consumo de los recursos naturales, misma que se basa en la responsabilidad, el respeto por la vida y la consideración del medio ambiente. Este último concepto refiere a un macrosistema que está formado por varios subsistemas que interaccionan entre sí en un constante equilibrio dinámico, en el que se incluyen componentes bióticos y abióticos del planeta Tierra, así como al ser humano y los elementos socioculturales, históricos y económicos asociados al mismo.

Esta visión coadyuva a entender a la educación del consumidor como un proceso permanente, que permite al estudiante la adquisición de conceptos claros sobre su condición de consumidor, en la que se le dote de procedimientos que favorezcan la resolución de problemas y la autonomía a la hora de elegir y por último debe brindar el desarrollo de actitudes críticas y positivas en la manera de actuar (Bianchi et al, 2012). Esto es, construir una nueva conciencia ambiental en la que los individuos sean críticos, solidarios y responsables ante la sociedad del consumo.

Aunado a lo anterior es indispensable señalar que el enfoque por competencias permite desarrollar por igual conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los educandos; saberes que al lograrse con gradualidad y con la guía pertinente del docente permiten que el estudiante se convierta a la filosofía ambiental como un ser consciente de sus acciones y como reflejo de las temáticas que se abordan en el currículo desde sus distintas áreas y que para los fines actuales de la educación requieren de un tratamiento transversal.

2.4 Educación ambiental y transversalidad

La vida globalizada y la acelerada forma de vivirla han convertido a las sociedades en participantes activos del proceso de consumo de productos, aunque conviene especificar que el ser humano tiene como condición permanente e inamovible este proceso; la diferencia histórica que se establece apunta hacia la diferenciación entre consumo y consumismo: donde la primera evoca a señalar un rasgo del individuo, mientras que en el segundo se considera un atributo de la sociedad.

Resultando congruente recuperar el pensamiento de García, A. quien señalaba como responsable del creciente y evidente deterioro del entorno ambiental a la acción del hombre (2006) y como respuesta al mismo surgió la educación ambiental, como una respuesta a dicha problemática porque ésta permite formar al hombre en la manera en cómo habrá de interactuar con el medio ambiente.

La perspectiva anterior permite establecer un nexo entre las prácticas de consumo y la destrucción del medio ambiente, Gadotti ubica a la sociedad actual en la era del exterminio, en la que existe un descontrol de la producción industrial poniendo en peligro la vida del planeta (s/f) y en consecuencia establece uno de los problemas centrales a los que la escuela desde su aporte social debe brindar soluciones.

Primero es necesario considerar que la sustentabilidad refiere al equilibrio del ser humano consigo mismo y con el planeta, que en estos tiempos se ha convertido en una inestabilidad, lo que requiere buscar soluciones a los problemas ecológicos actuales. De tal manera que se vislumbra la necesidad de cambio en nuestra manera de vivir y para tal fin las instituciones que forman son la primera respuesta, dando un énfasis mayor en la escuela, debido a que ésta puede atender las necesidades imperantes desde el currículo y establecer modelos de actuación congruentes con dichas necesidades.

En seguida y con nuestra atención centrada en el centro escolar, resulta lógico analizar los planteamientos pedagógicos que en ella se ejecutan y es a través de la RIEB que se establecen los campos de formación que conforman la educación Básica, con los cuales se permea el establecimiento gradual de los aprendizajes, con un tratamiento continuo e integral; lo anterior implica que su desarrollo consecutivo favorezca entre otros aspectos el desarrollo sustentable de los educandos.

Atendiendo a lo previo es requerimiento para cada país examinar sus programas académicos a fin de reorientar la educación y guiarla hacia la cultura del desarrollo sostenible. Esta enseñanza formal, debe estar orientada hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, perspectivas, valores y problemas se involucren en el currículum. En lo referente a los conocimientos que se incluyan en los planes y

programas, deben tener una orientación hacia cuestiones básicas de la ciencias naturales, sociales y las humanidades y con ello posibilitar la comprensión de los principios del desarrollo sostenible y los valores que en ella se incluyen (Mckeown, 2002).

En congruencia educar para la sustentabilidad, implica habilidades prácticas en los educandos y una perspectiva más amplia, que permitan comprender como los problemas ambientales y sociales se combinan con el tiempo, creándoles una historia y un futuro. Además es debido atender a los valores que permiten a los individuos crear una propia visión del mundo y de las perspectivas de los otros.

De tal manera, que se requiere del establecimiento de condiciones que permitan el desarrollo de la ciudadanía mundial, condición que abarca desde la justicia social económica, la toma de decisiones, la igualdad de sexos, la armonía racial, las cuestiones étnicas, la visión nacional, la concepción religiosa; la voluntad de hacer sacrificios por el bien común (Mckeown, 2002) y por el medio ambiente.

Las especificaciones anteriormente señaladas concluyen que ninguna disciplina por sí sola puede o debe pretender ser la poseedora única de la educación para el desarrollo sostenible; porque creerlo de esta manera estaría generando una visión parcial y aislada de la realidad, en contraparte se requiere de la contribución de muchas disciplinas para lograr el objetivo que se ha planteado.

Bajo esta tesitura, se observa un avance importante en el tratamiento de la información disponible, porque la educación actual no puede dar una mirada parcial para atender a los contenidos y mucho menos está posibilitado a fragmentarlos bajo el nombre de asignaturas, este tipo de prácticas llevan a los estudiantes a tener piezas de un rompecabezas que no embona. Es por ello que el docente “tiene la tarea de romper hábitos de pensamiento preestablecidos y prejuicios sobre los límites entre la ciencia y la vida social” (SEP, 2011:327), tiene la obligación de traer prácticas reales al salón de clases y con ellas lograr esta educación de la que se ha hablado.

En tercera instancia y señalando el uso de los campos de formación, es pertinente señalar que si bien cada uno de los campos de formación atiende a aspectos específicos necesarios para la sociedad. Estos a su vez implican el uso de diversas disciplinas que incluyen aspectos como el biológico, el histórico, el social, el político, el económico, el cultural, el geográfico y el científico para que el discente entienda su entorno; apelando a la visión multidimensional del currículo que se observa desde el Plan de Estudios 2011.

Por último el atender un currículo integrador posibilita la comprensión del mundo natural desde la infancia de los educandos, agudizando su sensibilidad y sus actitudes reflexivas, lo que permite el aprovechamiento adecuado de la riqueza natural y orienta su participación en el cuidado del ambiente (SEP, 2011). Sin embargo, la principal carencia del Plan de estudios y por ende de los programas de grado, se encuentra en la gran cantidad y amplitud de temas que aborda y a la limitación de las escuelas en lo que respecta a su gestión pedagógica desde las necesidades de los alumnos.

Previamente y desde el diagnóstico han sido evidentes, las prácticas de fragmentación de contenidos, como resultado del limitado papel activo de los docentes en la formación de los educandos, ya que lejos de brindar las herramientas necesarias que favorezcan el desarrollo en los estudiantes de una cultura ecológica, que los convierta en ciudadanos responsables de sí mismo y de su entorno, únicamente los prepara para hacer frente a evaluaciones periódicas o para preocuparse del problema mientras se estudia y sin un verdadero impacto.

Acto seguido, el docente debe evitar la ruptura entre niveles y desde el diseño de estrategias impedir una mirada parcial de los contenidos que atienden como parte del currículum; es decir: debe “proponer situaciones de aprendizaje que logren articular el abordaje conjunto de temáticas cada vez más compleja” (SEP, 2011:327) y contextualizados que sean retos que permitan a los estudiantes desarrollar competencias.

Lo dicho hasta aquí supone que los temas transversales son contenidos que habrán de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en un

doble perspectiva, que incluye por una parte la contextualización de los individuos con los problemas del mundo contemporáneo (Bianchi et al, 2012) y en el otro extremo, posibilitan la transformación de la realidad de los educandos y de sus problemas ambientales o sociales.

Los contenidos transversales emergen de las propias necesidades de la sociedad y éstas se plasman en forma de temas curriculares, siendo éstos últimos la respuesta a las demandas sociales. Todo esto confirma que los temas transversales tienen un valor importante, no sólo para el desarrollo personal e integral de los alumnos, sino también para posibilitar un proyecto como sociedad (Bianchi et al, 2002).

De forma subsecuente y como se ha planteado en repetidas ocasiones, quienes eduquen para la sostenibilidad deberán adaptar los contenidos a su contexto geográfico a fin de dar solución a los retos que la Educación para el Desarrollo Sostenible genera. Aquí, hay que hacer un recuento histórico que permita vislumbrar como solía enseñarse, por ende, la teoría vista como un concepto abstracto, aprendida por medio de repetición y memorización; sin embargo, en este nuevo planteamiento se busca generar formas reales y efectivas que proporcionen a los alumnos las habilidades, perspectivas, valores y conocimientos para que puedan vivir de manera sostenible (Mckeown, R., 2002).

Es decir, el proceso de la educación ambiental debería orientarse continua y permanentemente hacia la facilitación de un aprendizaje desarrollador que, comprenda la interacción entre el individuo que aprende y el medio en el que se desenvuelva (García, A., 2006), pero siempre considerando la situación histórica y cultural de su entorno más cercano.

Las definiciones previas y su contextualización en el currículum vigente, han puesto la mira en el desarrollo de contenidos desde la transversalidad, considerando que para el logro de los aprendizajes esperados y en cumplimiento de los temas de relevancia social, su ejecución deberá ser contextualizada y como producto de una situación acorde al problema real del entorno.

De tal manera que el problema del consumismo identificado en el contexto donde se aplicó el diagnóstico, se aborda primordialmente con el campo de formación:

Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. En congruencia a los contenidos que el currículo establece y que directamente se relacionan con otros campos de formación enmarcados en el Plan de Estudios 2011.

Aunado a ello y considerando que ésta descripción está enmarcada en la Investigación Acción-Participativa, donde el docente además de ejecutar su práctica cotidiana se convierte en investigador de su entorno y ello requiere de una metodología, que será objeto del capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3
MARCO
METODOLÓGICO

CAPITULO 3.

MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo anterior se ha hecho un acercamiento a la Investigación Acción Participativa, incluyendo el método y las técnicas de recolección de información. Así que en este capítulo se presentan las características del paradigma que se adopta para la comprensión y solución del problema real del entorno, se concreta la metodología de investigación educativa empleada y sus fases.

3.1 Paradigmas de la investigación educativa.

La educación ha evolucionado a través de los tiempos en pro de la renovación en el quehacer educativo, lo que ha permitido mejorar la enseñanza y por ende el aprendizaje. Dicha evolución ha sido en gran medida por la investigación, misma que desde el ámbito educativo ha posibilitado el análisis de las creencias acerca de la realidad en la que los educandos se desarrollan, además ha permeado la relación del investigador con el objeto de estudio y la manera en cómo este construye el conocimiento.

Ésta construcción del objeto de estudio por parte del investigador, presenta una relación particular y una manera propia de acceder metodológicamente al objeto de investigación (Jarillo-Soto, Catalán-Vázquez, 2010), a fin de hacerlo posible se recurre a un paradigma; que es un patrón o modelo que implica un conjunto de creencias científicas que se comparten como una visión. A su vez, Patton lo define como:

“[...] una forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real. Dicho esto, los paradigmas están enraizados en la socialización de los adeptos y de los practicantes, los paradigmas dicen a ellos lo que es importante, legítimo y razonable.” (Patton, 1990:37).

Los paradigmas se caracterizan por describir una concepción de la realidad (cuestión ontológica), por señalar una relación entre el que conoce –investigador- y lo que pretende conocer (cuestión epistemológica) y por establecer el proceder del investigador en la búsqueda del conocimiento (cuestión metodológica). Guba y Lincoln (1998) citado por Jarillo-Soto, Catalán-Vázquez, señalan que: “[...] se identifican cuatro

paradigmas vigentes en la investigación social: positivista, postpositivista, teoría crítica y constructivismo” (2010:168).

En el paradigma positivista el problema de la teoría y la práctica tiene su origen con Auguste Comte quien introduce el término para hacer notar que ningún tipo de experiencia aprehendida por vía no sensorial pudiera servir de base en un conocimiento válido (Carr, 1988). En otras palabras, el paradigma positivista intenta explicar y predecir los hechos a partir de relaciones causa-efecto, cuidando la objetividad del mismo.

En la cuestión ontológica establece una postura realista que está manejada por leyes naturales y mecanismos, por lo que sólo se puede aproximarse a la misma. Así el investigador puede adoptar una postura distante y no interactiva (objetivista), desde la que excluye los valores que pudieran generar confusión o sesgos en la obtención de los resultados.

En el ámbito metodológico de este paradigma, las preguntas e hipótesis son declaradas por adelantado y sus consecuencias deben ser observables desde un control experimental-manipulativo, debido a que los pedagogos positivistas tratan de justificar por qué ocurre cierto hecho o por qué una situación tiene ciertas características, demostrando que no puede ser de otra manera (Carr, 1988).

Por su parte, el paradigma postpositivista presenta una realidad crítica, justificando su existencia pero señalando que no puede ser completamente aprehendida, ya que es imposible percibirla en su totalidad. Por consiguiente la objetividad permanece como el ideal regulatorio y especifica una metodología manipulativa y experimental a través de métodos cualitativos. De ello resulta necesario admitir que el propósito de los paradigmas positivista y postpositivista, es obtener medidas cuantitativas del riesgo percibido que permiten entender y predecir la respuesta de la sociedad ante los problemas que le aquejan (Jarillo-Soto, Catalán-Vázquez, 2010).

Por otra parte y desde la perspectiva del paradigma interpretativo se busca dar un significado y comprensión de las acciones a través de la búsqueda de la objetividad, presentando una realidad dinámica, múltiple y holística. Por ello el investigador centra su atención en la descripción y comprensión de lo que es único y particular en el sujeto,

haciendo uso de la indagación etnográfica, a través del estudio de su contexto y de la participación observante.

El tercer paradigma definido por Jaramillo-Soto y Catalán-Vázquez (2010) corresponde al crítico que entiende la realidad desde el realismo histórico que se construye en un contexto social; mientras que la perspectiva entre el que conoce y lo conocible es subjetivista, basada en los resultados mediados por los valores; de tal forma que la manera de proceder del investigador está fundamentada en la dialéctica y la participación del mismo en su medio.

El último paradigma que se presenta es el constructivista en el que como su nombre lo indica, la realidad se construye por lo que es subjetiva y presenta el acercamiento del investigador desde la hermenéutica o dialéctica. Con base en este paradigma, los estudios describen, interpretan y entienden como la percepción pública se constituye a través de la percepción pública y la vida cotidiana (Jaramillo-Soto y Catalán-Vázquez, 2010).

Los cuatro paradigmas anteriores presentan una forma de explicar cómo el investigador está realizando sus investigaciones, porque de ello desprenden los límites y aportes en la generación de dicho conocimiento. Aunque para los fines de esta investigación se utilizan y caracterizan los tres grandes paradigmas definidos por Carr, W. y Kemmis, S. (1988) y que corresponden al positivista, el interpretativo y el crítico-dialéctico.

El primer paradigma corresponde al positivista, descrito previamente señalando el enfoque hipotético- deductivo, que presenta la indagación científica se produce sentando las bases que permiten establecer las leyes universales y cuya valoración es resultado de las observaciones y de los experimentos (Carr, 1988). Es fuerza decir que la ciencia desde esta visión, se interesa en saber cómo se convalidan las hipótesis y por ello recurre a la comparación de hechos.

En el paradigma interpretativo se tiene en cuenta el significado subjetivo que un individuo atribuye a una conducta y al comportamiento que realiza como consecuencia del mismo. Esto visto de manera indispensable permite que las acciones de las personas no se reduzcan a las notas del investigador, se requiere además del

reconocimiento de los motivos e intenciones (significado subjetivo) que el autor tiene para las acciones (conducta) (Carr, 1988).

El último modelo que se presenta es el que corresponde al crítico-dialéctico o también llamado sociocrítico; presentando una realidad objetiva o realismo crítico, donde los actos están ligados a los valores del investigador por lo que es subjetiva y permite transformar el mundo real a través de la concientización de los participantes de tal forma que ellos son facilitadores en el camino hacia la transformación.

Este paradigma emplea el diálogo para la creación de una conciencia que permite la intervención y transformación de la educación. De cierta manera hace uso del planteamiento positivista al explicar el fenómeno y del paradigma interpretativo al entender el proceso de modificación de las prácticas, los entendimientos y los valores educativos de las personas (Carr, 1988).

Las descripciones previas permiten que el investigador determine cuál es que tiene mayor relación con su objeto de estudio, su contexto institucional, el tiempo y los recursos disponibles y en los factores y circunstancias que en él se presentan (Jarillo-Soto, Catalán-Vázquez, 2010); porque es importante explicar la posición del investigador con respecto al objeto de estudio y las consecuencias traducidas en límites y aportes que trae consigo.

Por las razones anteriores, se amplía la descripción del paradigma crítico dialéctico debido a que éste permite presentar una vinculación con los fines e intereses del proyecto que se abordará posteriormente, de manera que favorece el establecimiento de compromisos entre los estudiantes, los enseñantes, los padres de familia y el personal de la escuela, todo con miras a la mejora de la práctica educativa y para lograrlo, hace uso de la investigación acción-participativa, que permite teorizar la práctica que se ejecuta y a través de la reflexión lograr la transformación (Jarvis 1999).

Permitiendo establecer una vinculación de la realidad como praxis en la que se une a la teoría, a partir del uso de conocimientos, acciones y valores. Ésta idea permite entender al docente como el responsable de la reflexión y como un agente de cambio en el que deberá implicar a los educandos, ya que los estudios elaborados con base en el paradigma crítico-dialéctico se destaca la función que tiene la clase social y las

condiciones objetivas de vida, en la conformación de las preocupaciones y actitudes ambientales (Jarillo-Soto, Catalán-Vázquez, 2010). A causa de ello, es factible establecer relaciones entre la construcción de las preocupaciones y percepciones ambientales y la base material de la sociedad.

Por ende, la elección del paradigma crítico permite promover la transformación social y dar respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Lo anterior adquiere un énfasis mayor al considerar que el problema que se pretende atender es producto de una situación real dentro del contexto de trabajo, es decir, abordar el consumismo en pro del desarrollo de una conciencia ambiental.

La idea anterior permite retomar los principios propios del paradigma crítico entre los que se encuentran, conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas (Popkewitz, 1998).

Centrados en las investigaciones en el área ambiental, es importante considerar el paradigma crítico, pues este posibilita grados de transformación satisfactorios, debido a la familiarización de las investigaciones con las comunidades, favoreciendo la construcción del conocimiento, como producto de las necesidades del grupo. En congruencia el conocimiento se constituye en base a intereses que los individuos han desarrollado a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que se han configurado por las condiciones históricas y sociales (Habermas, 1986).

Finalmente el paradigma crítico, invita a reconocer el problema de la investigación como un proceso vivencial, real, que puede transformarse a través de la didáctica y la práctica, dónde el sujeto como investigador define la muestra que empleará desde sus intereses y necesidades y en la que por ende, se analiza el contexto personal y social de los involucrados.

Lo anterior se traduce en cómo se transforma la realidad de los alumnos del tercer grado de la escuela primaria “Ángel Rendón Cabañas” al dar atención al problema real

del entorno que gira en torno al consumismo y que permita desarrollar la conciencia ambiental en ellos y en consecuencia impactar en la comunidad en la que se ubican la institución. Para dar cuenta de este proceso, a continuación se describe el proceso metodológico que implica la atención del problema.

3.2 Metodología de la investigación educativa.

Al investigar se genera conocimiento que permite solucionar los problemas del entorno en el que está inmersa la investigación; así que en primera instancia habrá que definir el origen y significado de la palabra. Ésta proviene de las palabras latinas: in, que significa en y vestigare que se traduce como indagar; por lo que el término como acción consiste en averiguar algo. Siendo entonces una herramienta que se tiene para conocer la realidad de manera racional, ordenada, sistemática, metódica y verificable, a fin de que ésta contribuya a la solución de los problemas que atañen a la vida humana (Quintana, 2016).

La importancia de la investigación consiste en ser la principal fuente de conocimiento científico de la humanidad, mismo que ha sido el más importante instrumento que el hombre ha empleado para crear su mundo, a la vez que le ha permitido resolver los problemas de su entorno natural y humano, lo que irremediamente contribuye para mejorar su vida.

Dicho conocimiento se genera en dos formas: el empírico y el científico, aunque ambas contribuyen a hacer inteligible el mundo en el que vivimos. El conocimiento cotidiano surge de las experiencias diarias y se apoya en la práctica; en este tipo de conocimiento la solución de los problemas prácticos es la finalidad máxima. Esta creación empírica se formula cuando una persona vive una situación que se repite con suficiente similitud para dar a dicho individuo el recurso de examinar las posibles soluciones al problema que se le presenta, por lo que no genera conocimiento en sí mismo y carece además de una reflexión teórica.

Por su parte, el conocimiento científico se construye por medio de la investigación científica y el método científico, por lo que en primera premisa éste incluye una garantía de su propia validez. Pero es necesario recalcar que sus resultados y afirmaciones verdaderas son relativas y no absolutas, ya que reconoce que éstas se encuentran

supeditadas a las condiciones y recursos de la investigación y a las ideas de la época en la que son formuladas. Por esto es factible indicar que en este tipo de conocimiento el interés principal está en la manera en que se procede a formular el conocimiento.

Hasta este punto se ha trazado un esbozo de lo que es la investigación y el tipo de conocimiento que puede producir, resultando en conocimiento científico hacia dos campos: la investigación científica y la investigación social. En lo que respecta al primer tipo, debe considerar que su finalidad es resolver los problemas de una sociedad determinada, requiriendo de una metodología y de técnicas específicas que garanticen el desarrollo completo y coherente de su propósito.

En contraparte, la investigación social tiene como finalidad la generación de conocimiento que contribuya a encontrar la respuesta a dichos problemas y a obtener nuevos saberes. Aunque la investigación social se distingue de la científica por el conjunto de fases realizadas para formular sus afirmaciones sobre el campo social, a través de normas y reglas genéricas de actuación científica; mientras que en las ciencias naturales esas fases de investigación se ven constituidas por un conjunto de actividades de carácter científico específico (Sierra, 2003).

El concepto que guía a esta indagación es la metodología, que es la manera sistemática de hacer las cosas (Quintana, 2006). En esta línea, la metodología consiste en el estudio del método, es decir de ocupa de los procedimientos que permiten llegar al conocimiento de la verdad objetiva en el campo de la investigación.

Dependiendo de la naturaleza del fenómeno a investigar se puede ubicar en dos enfoques: el cuantitativo o el cualitativo. El primero posibilita que los resultados sean obtenidos con mayor amplitud, otorgando un control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes; por eso resulta lógico que los datos que se obtienen donde este enfoque sean trabajados a partir de un análisis estadístico. Por su parte, la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del entorno, los detalles y las experiencias únicas, otorgando una visión natural y holística de los fenómenos.

Los enfoques cuantitativos han sido los más usados por la física, química y biología, las denominadas ciencias exactas. Entre estas encontramos: la investigación

histórica que busca reconstruir el pasado; la descriptiva, en la que se caracterizan a los sujetos o las áreas de interés; la correlacional, que determina la variación en unos factores en relación con otros; el estudio de caso, que estudia intensivamente un sujeto o situación únicos; el ex post facto, que busca establecer relaciones de causa efecto después de que este último ha ocurrido; el experimental que establece relaciones de causa a efecto y el cuasi-experimental, que estudia relaciones de causa-efecto pero no en condiciones de control riguroso.

Mientras que los cualitativos son empleados en disciplinas humanísticas como antropología, etnografía y psicología social (Hernández et al., 2003). Haciendo previsible el que la realidad desde este enfoque sea analizada a través de variables subjetivas porque se estudia lo que la gente dice y piensa. El primer método que se enlista a continuación corresponde a la etnografía, mismo que ha surgido desde el ámbito del trabajo antropológico y que estudia casos específicos con el fin de desarrollar una teoría general.

A continuación se presenta la teoría fundamentada, que hace hincapié en la generación de teoría a partir de los datos en el proceso de realización de la investigación. Otra metodología de investigación corresponde a la fenomenología, que como señala Oiler (1986) citado por Monje, C. (2011) estudia el mundo percibido y no un fenómeno en sí mismo de tal suerte que el sujeto y el objeto de estudio se une por medio de la idea de estar en el mundo.

El cuarto método cualitativo corresponde al biográfico y la historia de vida, que es la utilización sistemática de documentos que reflejan la vida de una persona. El siguiente corresponde al estudio de casos que es el examen intensivo y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno o entidad social. En esta misma temática está el análisis de contenido y del discurso que permite manejar el material narrativo.

Finalmente, la Investigación Acción Participativa (IAP) en el que “las personas construyen la realidad en la que viven; las comunidades y los grupos en las que están insertas tienen su propio desarrollo histórico y cultural” (Monje, C., 2011: 120). Esta metodología permite hacer uso de distintas herramientas metodológicas, tanto cualitativas como cuantitativas.

De manera específica, esta tesis es producto de una metodología de corte cualitativo en la que el investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspendiendo sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (Quecedo, 2002); utilizando una metodología completamente humanista en la que se encuentra inmerso durante todo el proceso y en el cual se incluye a los sujetos investigados como participantes activos.

El método de Investigación-Acción Participativa (IAP) permite conocer la realidad a través de los actores sociales, con la finalidad de generar cambios. De ello resulta necesario establecer un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico (Colmenares, 2012), en el que se requiere de fases que permitan organizar la investigación, encontrando así: el diagnóstico, el plan de acción, la ejecución y la reflexión.

En cuanto a las metas de la Investigación Acción, Latorre (2007) citado por Colmenares (2012: 106), menciona que ésta permite transformar la práctica educativa, articula de manera permanente a la investigación, la acción y la formación y convierte al profesorado como protagonista de la misma al ser además cíclica, recursiva, cualitativa y participativa.

Para que se pueda reconocer el aporte del investigador y en consecuencia su práctica sea un proceso de mejora, son indispensables las fases previamente enlistadas y que inician con el planteamiento del problema. Aquí, se definen las pautas para diseñar y ejecutar este proceso, al tiempo que se identifica con rigurosidad la situación problemática que afecta a los estudiantes y da fundamentación teórica a las variables (Evans, E., 2009).

La siguiente etapa es la formulación de las hipótesis de acción y el plan acción, en ésta se explicita el sentido y la manera en cómo se pretende solucionar el problema antes identificado. Avanzando hacia el desarrollo de la propuesta de mejoramiento, esta ejecución de la planificación se lleva a cabo por los interesados, cuidando de las condiciones de análisis, evaluación y reflexión (Evans, E., 2009); por lo que aquí la negociación, la mediación y el compromiso de los involucrados en el proceso educativo es vital.

La última fase corresponde a la reflexión que surge desde dos aspectos: el primero corresponde a la evaluación, que es “una valoración y apreciación de los procesos y resultados logrados, los no logrados y algunos logrados pero no previstos” (Evans, E., 2009:7); esta evaluación se ha formulado desde el momento mismo del diseño de investigación y se ejecuta a medida que esta se desarrolla y finaliza la experiencia. El segundo aspecto corresponde al a difusión de resultados, donde se rinden las cuentas o se comunican los hallazgos en términos de fortalezas, debilidades, recomendaciones, potencialidad y reajustes a los proyectos de mejora educativa.

En definitiva, el investigador es parte del proceso, por ende incluye sus valores como profesional, para el cual aplica una serie de técnicas que le permiten obtener la información relevante de su problema y de la puesta en práctica de la solución. De ahí que en este apartado se haya esbozado la metodología de la Investigación Acción-Participativa y directamente se han especificado sus fases; ahora es turno de aclarar las diversas técnicas que se pueden emplear en su ejecución.

3.3 Técnicas de recolección de información.

La Investigación Acción- Participativa se concibe como un método cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica educativa, para que como investigador pueda acercarse a los hechos y sea capaz de transformar su realidad en conocimiento y para ello requiere de la utilización de un conjunto de técnicas.

Dicho de otra forma, las técnicas son recursos que permiten obtener, analizar y transmitir los datos que se han obtenido sobre un problema; están subordinadas y determinadas por el método, ya que orientan de manera eficiente la investigación y permiten segmentar la realidad y después de su análisis surgen las conclusiones (Monje, C., 2011).

Al mismo tiempo, los instrumentos son el medio material mediante el cual se acopian, concentran y se conservan los datos; en cambio, éstos se someten a la técnica ya que ésta última los determina, a partir del objetivo que se espere. Las técnicas orientan de manera eficiente y ordenada la investigación, al proporcionar las pautas para la ejecución del procedimiento, determinando el cómo, cuándo y qué instrumentos habrán de ocuparse.

En cuanto a la fase del diagnóstico, las técnicas cualitativas que se pueden utilizar son la entrevista no estructurada y la dirigida, la entrevista a profundidad, los grupos focales, la observación simple, no regulada y participante, las historias de vida, los diarios, el análisis de contenido y el método etnográfico (Monje, C., 2011).

Debido a que en su conjunto estas técnicas incrementan la fiabilidad de los datos recabados para construir un acercamiento a la realidad del contexto e identificar problemas sociales que puedan ser atendidos desde la práctica profesional docente. Por ello es que en esta investigación que se hace de la realidad se han empleado la entrevista, la encuesta, la observación y el análisis FODA.

La observación en el campo de la investigación social, consiste en la percepción sistemática y dirigida a captar los aspectos más significativos de los objetos, hechos, realidades sociales, personas y cuestiones en el contexto donde se desarrollan normalmente (Hernández, 2006). En particular, el observador cualitativo debe saber escuchar y utilizar sus sentidos para atender a los detalles que le permitan descifrar y comprender las conductas que se ejecutan a su alrededor.

Para este documento la observación como primera técnica se apoya de una lista de indicadores, por lo que aquello que se mira con detenimiento se registra como información de las personas en sus medios y sin la interferencia del investigador (Monje, C., 2011). En consecuencia, los indicadores permiten analizar las características culturales del entorno escolar, las particularidades de la infraestructura escolar y su influencia en el desarrollo del acto educativo específico del aula en la que se trabaja (véase anexo H).

A su vez, la entrevista es un dialogo intencional, una conversación personal que el entrevistador establece con el sujeto investigado con el propósito de obtener información. Es factible su diseño en tres formatos: estructurado, en el que el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta a esta; la semiestructurada, cuando existe una guía de asuntos o una serie de preguntas y el entrevistador puede introducir algunas adicionales para precisar conceptos; y la entrevista abierta, en la que sólo hay una guía general de contenido y

el entrevistado la maneja con una completa flexibilidad en su ejecución (Hernández, 2006).

La primera entrevista aplicada se diseña para el director con el objetivo de identificar los problemas sociales existentes en la institución (véase apéndice A), por lo que las preguntas permiten obtener información sobre la matrícula y características de la escuela, así como del rol directivo, por lo que en esta parte se profundiza acerca de los proyectos en los que está inmersa la institución, la relación de la comunidad con la escuela y los principios y valores que se fomentan con respecto al medio ambiente.

Simultáneamente, la entrevista para docentes (véase apéndice D) recupera información sobre la influencia de la comunidad hacia la escuela, los valores y normas que promueven dentro del aula, las temáticas y la didáctica de la práctica docente en relación con la Ruta de Mejora y por supuesto, se cuestiona sobre la importancia del desarrollo de la conciencia ambiental en los niños del grupo y su relación con el desarrollo de proyectos en beneficio del medio. En consecuencia, la entrevista a padres de familia (véase apéndice B), rescata información sobre los servicios con los que cuentan, los problemas sociales que enfrenta la comunidad y su actuar como consumidores dentro del medio en el que habitan.

Por otra parte, la encuesta consiste en aplicar un cuestionario a un número determinado de individuos con el fin de conocer las tendencias de intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento (pasado, presente y pretendido) de un tema específico y con un propósito claro (Aristizabal, C. 2008); las preguntas que la conforman deben estar relacionadas a una o más variables a medir. Para su diseño se requiere partir de los conceptos y las variables del problema de investigación, seleccionar un tipo de cuestionario que incluya preguntas abiertas o cerradas (Hernández, 2006).

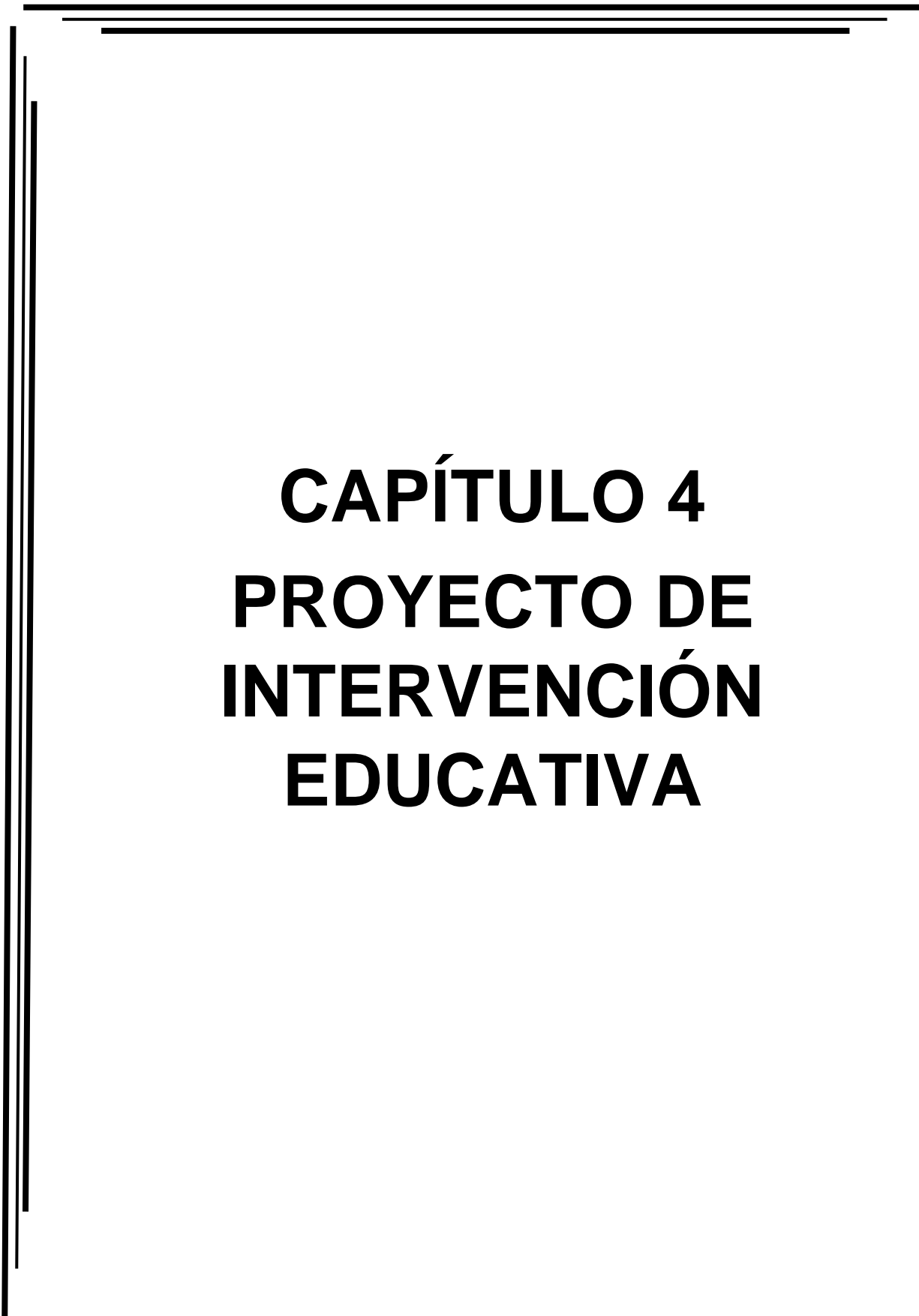
Ésta técnica fue la utilizada para conocer a los alumnos (véase el apéndice I) desde el entorno familiar y hasta el escolar. A su vez, analiza sus experiencias de consumo, ya que en este punto se ha evidenciado como el problema que debe ser atendido y para ello también es importante evidenciar la experiencia de los estudiantes.

En última instancia y con sus propias particularidades, el análisis FODA es una matriz que permite definir y contextualizar una situación problemática en una localidad

a partir de cuatro marcos de análisis: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, todas las anteriores, planteadas sobre tema que permita recabar la información de manera clara y precisa (CIMAS, 2009).

Concluyentemente, es indispensable reconocer que la elección de la técnica y por ende el instrumento, así como de la herramienta de trabajo, es consecuencia del aspecto de la realidad social que se pretenda estudiar. Otro rasgo a tener presente es la cuestión de pilotaje, en la que los instrumentos habrán de ser probados en un espacio diferente antes de aplicarlos en el contexto real de investigación.

Como se ha señalado, los métodos cualitativos parten de un acontecimiento real acerca del cual se quiere construir conceptos, por lo que deben observarse los hechos y describirse la realidad para configurar la variable acerca del fenómeno que se pretende conocer desde el paradigma crítico. El siguiente punto a tratar dentro de las fases de la Investigación Acción-Participativa es el Plan de Acción y su posterior ejecución y reflexión mismos que serán analizados en los capítulos siguientes.



CAPÍTULO 4
PROYECTO DE
INTERVENCIÓN
EDUCATIVA

CAPITULO 4.

PROYECTO DE INTERVENCION EDUCATIVA

En el vocabulario actual de la educación suele utilizarse en igualdad de circunstancia palabras como estrategia y técnica, sin embargo, se requiere de una pertinente aclaración y definición para determinar su importancia en el diseño, aplicación y evaluación de la secuencia didáctica; misma que como se analiza en este capítulo está inscrita en el proyecto de intervención y que pertenece a una de las fases de la Investigación Acción Participativa.

4.1 Los bubuanos consumistas, proyecto para favorecer el consumo responsable el tercer grado de primaria.

Históricamente la palabra estrategia surge en el campo militar y se entiende por ella una guía de acción que orienta en la obtención de ciertos resultados; al introducirse en la educación se complementa denominándola: estrategia didáctica, qué como procedimiento se apoya en las técnicas de enseñanza y a su vez ésta las convierte en la guía de acciones que el docente sigue para la consecución de los objetivos que ha trazado. Es decir, ésta guía de acciones se orienta a la obtención de resultados (SEP, 2011), mientras que desde la didáctica, se definen los procedimientos de enseñanza que se apoyan en técnicas.

Es necesario además, establecer una relación entre las diferentes estrategias didácticas existentes y el enfoque por competencias de la educación actual. Por lo que a partir de la revisión del Plan de Estudios desde los programas de grado y las diferentes asignaturas se delimitan cuatro posibles estrategias de trabajo: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el método de casos, el aprendizaje cooperativo y el proyecto (SEP, 2012).

En primera instancia el Aprendizaje Basado en Problemas consiste en una situación problemática claramente planteada, con un enfoque integrador que fomenta la reflexión y el pensamiento complejo; provocando “en los educandos conflictos cognitivos que permiten que éstos busquen restablecer el equilibrio a través de la solución a la necesidad creada” (Frola, P y Velázquez, J., 2011:28). En esta estrategia

el alumno desarrolla competencias a través del aprendizaje significativo y el maestro cumple con su función de mediador y potenciador del aprendizaje.

A continuación se presenta el método de casos que es una “descripción narrativa que se hace de una determinada situación en la vida real, que involucra la toma de decisiones por parte de quien lo analiza y pretende resolverlo” (Frola, P y Velázquez, J., 2011:32). Esta estrategia posibilita que el alumno realice una movilización de conceptos, procedimientos y actitudes que lo lleven a una o varias soluciones y donde el docente vincula los hechos reales a través del intercambio de puntos de vista entre los estudiantes.

La tercera estrategia corresponde al aprendizaje cooperativo que como forma de organizar el proceso de enseñanza permite el trabajo de los alumnos en pequeño grupos, porque “el origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura en una época histórica (Frola, P y Velázquez, J., 2011:49).

Como última estrategia el trabajo por proyectos que se define como un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer soluciones. Acerca al estudiante a situaciones lo más cercanas a la vida real y tiene una congruencia con el contexto en el que se desenvuelven, porque permite vincular la teoría con la práctica y se basan en el aprendizaje a partir de la acción (Frola, P y Velázquez, J., 2011).

De tal forma que la elección de la estrategia didáctica debe representar un desafío intelectual para el alumnado y debe además generar un interés para encontrar una vía de solución, por consiguiente

“[...] es imprescindible decidir respecto a los por qué, para qué y cómo diseñar estrategias y escenarios de intervención educativa que promuevan aprendizajes con contenidos de significación social; que atiendan a los principios del desarrollo personal y a un modo de pensamiento, que proyecte procesos de transformación cultural y mejora de la calidad de vida humana” (Rivarosa, A., et al, 2004:20).

Así se elige el proyecto como el medio de vinculación que apoya a la solución del problema real del entorno y al logro de los aprendizajes esperados relacionados con los aspectos socioeducativos, porque como lo ha señalado Zubiría “la finalidad última

de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción, es decir la humanización del ser humano” (2011: 5). Indiscutiblemente esta estrategia parte de una planeación que favorece la interacción del grupo y facilita el aprendizaje.

Por tanto la planeación es una facultad inherente de las personas que como proceso permite considerar factores, recursos, riesgos y una serie de variables que permiten llegar a una situación deseada. Mientras que en el área de la educación es un proceso sistemático, cuyo campo de ejercicio está limitado y es muy específico, ya que resulta de la interacción entre los planes de estudio, el perfil docente, el proyecto escolar y otros factores que se encaminan al cumplimiento del perfil de egreso. De manera que la planeación didáctica es:

“[...] un proceso que permite imaginar, prever y organizar de manera sistemática, adecuada y coherente todos los componentes de la actividad educativa de manera que se posible lograr los mejores resultados utilizando los elementos de que disponemos, evitando la improvisación, la rutina y el fracaso” (González, D., 1993: 7).

En resumen, la planeación didáctica permite organizar el proceso formativo del proyecto porque incluye en ella un conjunto de características como lo son: la estrategia didáctica o la mecánica de trabajo y de actividades, el propósito o competencias a desarrollar, los contenidos de aprendizaje, los recursos materiales, el tiempo disponible para el desarrollo, las características y los criterios de evaluación y por supuesto el entorno socioeconómico y educativo del medio donde habrá de desempeñarse.

4.2 Características de los sujetos y del problema.

Previamente se ha descrito la importancia de la planeación como medio que posibilita la organización de la práctica educativa al tiempo que forma a los alumnos, desde su fundamentación en los programas de estudio, partiendo siempre del diagnóstico del conocimiento actual, de los requerimientos e intereses de los alumnos. Es así que, el contexto sociocultural provee de elementos culturales esenciales que se deben incorporar al currículum para garantizar que el proceso educativo responda a las necesidades, a las demandas y a las expectativas sociales.

Aquí, cabe especificar que el diagnóstico socioeducativo descrito en el primer capítulo (véase el cuarto apartado) brinda un panorama del medio en el que se desenvuelven los educandos y como resultado se diseña un proyecto que pretende dar respuesta al problema real del entorno en el tercer grado de primaria de la Escuela “Ángel Rendón Cabañas”, con una población de 20 alumnos.

Debido al cambio hacia el pensamiento lógico propio de esta edad, los educandos presentan una mayor flexibilidad de pensamiento, lo que posibilita que sus operaciones mentales sean reversibles y les otorga la capacidad de hacer asociaciones mentales, favoreciendo el pensamiento lógico matemático, la lectoescritura, el dibujo y la música, ya que se intensifica la agudeza sensorial de la vista y el oído, lo que permite conocer bien las formas y los colores, así como diferenciar los tonos de los estímulos acústicos. (SEP, 2011).

Es posible entonces deducir que los alumnos son capaces de hacer hipótesis, que les permiten regular su propia actividad, enfrentarse a situaciones y resolverlas, al tiempo que expresan sus propios argumentos a favor o en contra; surge entonces la observación como percepción voluntaria y consiente, que a su vez favorece que puedan conocer más detalladamente las relaciones entre objetos. A la par, aumenta su memoria y su proceso de retención de información.

Los alumnos de tercer grado necesitan actividad física y aprobación de sus compañeros, por lo que la planeación requiere de “actividades lúdicas y expresivas que signifiquen desafíos y su solución los incite a ser creativos” (SEP, 2011:407). Resultando en que el alumno es la fuente que aporta información relativa a las expectativas, necesidades e intereses que se tienen que considerar sobre el plan de clase.

Por otra parte pero en relación con los sujetos, están las características del problema real del entorno y que teóricamente se abordó en el segundo capítulo, pero que como parte de su vinculación ambiental pretenden concientizar a los educandos y generar interés sobre los problemas del medio ambiente, a fin de que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales.

Considerando que la escuela es un espacio de reconstrucción de la cultura, se busca atender desde ella el tema del consumismo a fin de que los individuos adquieran y practiquen en su cotidianidad un comportamiento responsable de consumo. Estas acciones enmarcadas en el actuar moral, dónde ese hacer sea una costumbre de la comunidad, como un pensamiento interiorizado que da significado a las actuaciones al analizar las ventajas y los daños que éstas pueden causar.

Es por esto que el proyecto, objeto de este capítulo, pretende hacer de los sujetos de investigación: consumidores responsables. De forma tal que sus compras sean conscientes y deliberadas, las realicen en forma rutinaria, busquen el interés externo y que a su vez permitan modificar el contextos; ya que este tipo de consumo es la consecuencia de la puesta en práctica de una idea de justicia, equidad y respeto para todos los que intervienen en el proceso de producción y distribución (Bianchi et al., 2012).

Las consideraciones previas, permiten señalar que el alumno es el centro del acto educativo, es por él que se diseñan situaciones que busque favorecer la adquisición de aprendizajes, el logro de estándares curriculares y en consecuencia competencias que le permitirán alcanzar el Perfil de Egreso de la Educación Básica.

4.3 Fundamentación del proyecto.

Actuar con base en una necesidad denota el interés y la motivación, ésta última es el énfasis que una persona pone en la búsqueda de satisfacer una necesidad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje esa motivación se detona para este caso, a través de un proyecto que incluye técnicas y procedimientos que orientan las acciones y que promueven en el alumno vivencias que se traducen en experiencias de aprendizaje situado o contextualizado.

Llegado a este punto es entendible que el método de proyecto sea una opción viable en la educación actual, ya que posibilita la actividad colectiva con un propósito real y dentro de un ambiente natural; además vincula las actividades escolares con la vida real, convirtiendo el trabajo escolar en algo auténticamente educativo y de esta forma el trabajo incluye en sí todos los aspectos del aprendizaje: lectura, escritura, cálculo, expresión plástica, etc. (Frola, P. y Vázquez, J., 2011).

Otra manera de entender los proyectos es verlos como una investigación que se desarrolla sobre un tópico interesante para los estudiantes. Por ello es que Zabala (2008) citado por Frola, P. y Vázquez, J., (2011:40), especifica cuatro fases para su ejecución: la intención, preparación, ejecución y evaluación. En la intención, el maestro coordina y dirige el debate que concluye en el objeto de investigación, se precisa además la manera de organizarse, las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos que guían la indagación.

La segunda fase consiste en diseñar el objeto del proyecto, planificando y programando los diferentes materiales a utilizar y la información indispensable para su desarrollo. Por consiguiente se ejecutan las técnicas y las estrategias de las diferentes áreas de aprendizaje en función de las necesidades y los objetivos de aprendizaje. Finalmente la evaluación permite comprobar la eficacia y la validez del proceso y del producto realizado.

De tal manera que la selección de actividades permite la creación de secuencias didácticas, que Zabala citado por SEP define como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos” (2011:22). En ellas se involucra al saber, conocimientos declarativos; saber hacer, conocimientos procedimentales y al saber ser, conocimientos actitudinales y valórales; en resumen se traducen en competencias, esto es, en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan dentro de las secuencias didácticas.

En el diseño de las secuencias didácticas que favorecen la solución del problema real del entorno se busca además, favorecer un clima de trabajo positivo, donde el alumno pueda expresarse libremente y con respeto, en consecuencia, la relación del equipo que conforma está completa al implicar acuerdos, metas y responsabilidades comunes. En este sentido, el docente estructura el conjunto de actividades que le llevarán a concretar el objetivo planteado en el grupo y a su vez selecciona y prepara los materiales o recursos que serán necesarios durante la aplicación de las mismas.

Otro rasgo del diseño de situaciones didácticas por competencias son sus etapas: el inicio en el que se presenta la interactividad entendida como la introducción por parte

del docente, el conocimiento del alumno en lo referente a los criterios de evaluación, la organización del grupo y la información de los recursos a utilizar; el desarrollo del proyecto en el que los alumnos desarrollan la actividad, con el acompañamiento y asesoramiento del docente; para llegar a la conclusión o cierre del mismo en el que se evalúa el proceso a través de la exposición de los equipos y la retroalimentación (Frola, 2011).

Mientras tanto, en el desarrollo se hace uso de las técnicas que son definidas por la SEP como el procedimiento didáctico que ayuda a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia (SEP: 2011). Las actividades son apoyadas por recursos didácticos, que han sido identificados dentro del Plan de Estudios 2011 a través del sexto principio pedagógico y que plantea utilizar materiales educativos que favorezcan el aprendizaje permanente.

Es necesario considerar la definición que realiza Moreno sobre los materiales educativos donde se especifica que se trata de “productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje” (SEP, 2004: 13). Precisamente, aquellos que se han involucrado en la planeación, por lo que tienen incidencia en la construcción del conocimiento del estudiante y que son utilizados desde la perspectiva de mediación del docente.

Por último, el producto como evidencia del logro de los aprendizajes esperados, brinda la información que permite al docente tomar decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2012); de tal manera que la evidencia seleccionada permitirá valorar la aplicación de los saberes y en su momento realizar las correcciones pertinentes y desde su aplicación atender a la diversidad.

Al agrupar los materiales según sus características es posible emplear: soportes como el caso de los libro de texto u otros impresos que tienen como finalidad ampliar la información sobre el tema que se aborda y que a su vez se utilizarán para analizar críticamente la información; en un segundo momento se incluye al pizarrón blanco que pertenece a las técnicas blandas y que más allá de ser un recurso de expresión y comunicación, permite analizar grupalmente la información que se genera.

El tercer grupo lo conforman los sistemas informáticos que a través de los paquetes integrados permiten a los alumnos diseñar pantallas con un propósito establecido: comunicar. Este último grupo se integra como un instrumento y un recurso en el que el análisis y la reflexión premian y desde el cual se pueden eliminar las diferencias sociales y culturales del grupo (Moreno, 2004), por lo que contribuye y favorece la convivencia escolar.

Con respecto al papel del profesor en el trabajo por proyectos, éste consiste primordialmente en poner a disposición de los alumnos los materiales relacionados con el tema de estudio, tiene un rol de interrogador, por lo que induce al alumno a elaborar sus preguntas. Mientras que el alumno es quien investiga alguno de los aspectos específicos contenidos en el proyecto y para ello el docente guía la integración en equipos.

Teniendo en cuenta que un equipo es “un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para el logro de objetivos que benefician a sus miembros” (Frola, P y Velázquez, J., 2011:51). Estos grupos están motivados hacia el trabajo, por lo que es conveniente integrarlos con cuatro o cinco individuos, dado que ésta unión evita la fragmentación del tema y posibilita el seguimiento por parte del docente.

Con vista en el planteamiento anterior, es momento de elegir una forma de evaluación y para ello habrá que remontarse a las primeras décadas del siglo XXI donde la evaluación experimenta una transformación importante, dando una valoración igual a los aspectos cualitativos y cuantitativos, que han sido considerados como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es imperativo señalar que, la evaluación permite valorar y reorientar desde una perspectiva constructivista que debería resultar en un impacto positivo en los actores del proceso educativo. Para ello, el docente reflexiona sobre su actuar y lo hace diseñando instrumentos que permitan constatar los efectos de su práctica como lo acontece en la observación sistematizada; mientras que el alumno se autoevalúa y evalúa a sus compañeros; en resumen, al final del proceso el docente y el alumno han recabado evidencias necesarias o suficientes para conformar el portafolio de evidencias y definir un grado de logro de la competencia.

De tal manera que el docente ejecuta una serie de actividades planeadas con anticipación que responden a intenciones claras y explícitas, que guardan una relación estrecha con las actividades de enseñanza-aprendizaje. En esta tesitura se concibe a la evaluación con fines educativos como “un proceso a través del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente información” (Sanmartí, 2000:2). De lo anterior desprende que sea vista como un proceso, en el que se requiere de un constante seguimiento del educando, realizado en diferentes momentos y con fines claramente y previamente definidos.

Lo que lleva a hacer una diferenciación entre evaluación punitiva y aquella que es una medición formativa; en la primera se encuentra un enfoque tradicional en la se analiza la acumulación de información del estudiante, en ella se cuantifica cuánta información logra almacenar el estudiante, basando sus parámetros para medir dicha acopio y determinar un puntaje de “aprendizaje”, privilegiando la cantidad numérica por encima de los aprendizajes esperados. Mientras que en la evaluación como proceso dinámico y continuo, es decir como proceso o formativa; como respuesta a una práctica mediante la cual se da seguimiento y apoyo a los alumnos, se describen los logros y las dificultades para la articulación de saberes, permite el aprecio del camino que sigue en su formación y, con base en ello, se orienta de mejor manera el logro de los aprendizajes esperados en los educandos (SEP, 2009).

Por ende, la información que se recoge en el proceso tiene un impacto mayor que el resultado, debido a que su reflexión permite analizar, comprende e interpreta el resultado. Pero no se debe perder de vista que la evaluación no tiene sólo una vertiente, ni mucho menos responderá a un solo fin, porque habrá de cumplir con fines previamente establecidos y en el camino se encontrará con parámetros que habrán de definirla, entonces la evaluación se concibe como formativa cuando ayuda a reconocer el avance del individuo.

Retomando nuevamente el Plan de Estudios 2011 donde se considera necesaria la incorporación de estrategias de evaluación que favorezcan en el estudiante su autonomía, le sirvan como un referente para medir su avance y comprobar el nivel de comprensión, así como la identificación de sus necesidades, dando pauta al docente

para reformular o estructurar las secuencias de actividades que desarrolla en el aula. Porque entre las funciones de la evaluación es, ser un referente para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades del alumno, es un elemento para el proceso de aprendizaje y su rol, para revisar la planeación y con todo ello intervenir inmediatamente a lo largo del desarrollo del aprendizaje (SEP, 2009).

En congruencia, la definición de las metas y criterios de evaluación, debe darse como resultado de la interacción con los estudiantes, porque ello permitirá generar procesos de pensamiento de alto nivel; desde la perspectiva del docente las tareas que ha diseñado estarán enfocada en el desarrollo de habilidades y de actividades metacognitivas que estén a su vez contextualizadas y que puedan ser aplicables en el mundo real. En este sentido Bordas citado por la SEP definen cinco características de la evaluación de los alumnos: continuidad, globalidad, integración, congruencia y diversificación (SEP, 2009).

En consecuencia, la evaluación es continua porque parte de aspectos significativos, esto es, de la observación sistemática del proceso de aprendizaje; es global al tomar en cuenta diferentes contenidos enseñados (conceptuales, procedimentales, actitudinales y valórales), además de considerar los aspectos interdisciplinarios y las áreas transversales; es coherente con las actividades, propósitos y estrategias; y es diversificada porque depende del área, del contenidos, de las actividades y las singularidades de los temas.

Ante la pregunta de qué evaluar, resulta claro para el docente mediador que su respuesta la encontrará en los aprendizajes esperados, porque como proceso permiten obtener evidencias al momento que brindan retroalimentación sobre los logros de los alumnos y su formación, esto es, desde la resolución de problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole brindando un producto tangible y mediable.

De modo que, el proceso involucra tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa; en función del momento de su aplicación. El primer tipo de evaluación corresponde a la diagnóstica y cómo bien se relaciona, ésta consiste en estar al tanto

de los conocimientos previos con los que el alumno cuenta y que se hacen presentes en el inicio de la secuencia didáctica o en palabras de Bordas citado por SEP “es la actividad valorativa que permite recoger información de qué sabe el alumnado cuál es el desarrollo de sus capacidades, sobre determinado ámbito del conocimiento del que se quiere iniciar un nuevo aprendizaje” (SEP, 2009:34).

Dando paso al segundo tipo que básicamente se realiza durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, para Bordas citado por SEP “la evaluación formativa permite seguir el ritmo de aprendizaje del alumnado a fin de proporcionarle, si es necesario, la asistencia pedagógica precisa” (SEP, 2009:34); es decir está inmersa en la fase de desarrollo del proyecto, lo que permite valorar los avances del alumno con respecto a los propósitos de aprendizaje, el proceso de formación y construcción de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y valórales) que lleven a la pronta actuación y retroalimentación del trabajo.

Mientras que la evaluación sumativa que Bordas referenciado por SEP señala que ésta “permite detectar si el alumno ha aprendido, ha conseguido las intenciones educativas planteadas para un periodo de tiempo previsto, durante el cual se debería llevar a cabo los aprendizajes” (SEP, 2009:35) y se llevan a cabo al finalizar la ejecución de un proyecto o programa a fin de apreciar su eficacia, repercusiones y permitiendo tomar decisiones relacionadas a la acreditación de los alumnos, al cierre del proyecto.

En el caso de las técnicas a ser utilizadas, éstas son definidas como “las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden” (SEP, 2012:18), mientras que los recursos son las herramientas que posibilitan obtener información específica acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2012). En este sentido, se emplean técnicas de observación y de análisis de desempeño.

Entonces, cómo se debe evaluar, será otra pregunta que requiera ser respondida a la brevedad y con la mayor argumentación por parte del docente y para su alumno. En esta perspectiva, se reconocen diferentes técnicas e instrumentos que posibilitan desempeñar la función previamente señalada, entre ellos se incluyen las listas de

cotejo, el portafolio de evidencias, las rúbricas, las pruebas escritas, los mapas mentales, entre muchas otras.

En la guía de observación se plasman los indicadores redactados como afirmaciones, favoreciendo en el docente la capacidad para centrar su atención en acontecimientos relevantes del proceso de aprendizaje, al favorecer la objetividad de la dinámica del aula y permitir analizar diferentes aspectos (SEP, 2012) que corresponden a los tres tipos de saberes: actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Por su parte la lista de cotejo como su nombre lo indica es “una lista de frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, procesos y actitudes que se desean evaluar (SEP, 2012:56), misma que pertenece a las técnicas de desempeño y que para su evaluación requiere que el alumno realice una tarea en la que demuestre su aprendizaje de una determinada situación.

Otra técnica es la escala de actitudes que tiene como finalidad enunciar una lista de frases para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante otras personas, objetos o situaciones (SEP, 2012:36), sobre todo al valorar la parte del saber actitudinal como una técnica de observación.

Se enlista a continuación el portafolio, como técnica consiste en un “concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos” (SEP, 2012:46), ésta posibilita hacer una reconstrucción histórica del proceso seguido a partir de evidencias tangibles que resultan relevantes y que por ende se convierten en una herramienta necesaria de la evaluación formativa.

En todas las técnicas anteriores se hace uso de los indicadores que consideran los criterios de exigencia, el propósito, el aprendizaje esperado y la estrategia de trabajo, por lo que se redactan los indicadores de tal manera que permitan valorar el producto, las actitudes, los procedimientos y los conocimientos que los alumnos muestran durante su desempeño.

Para establecer una clasificación se recurre a Frola quien define tipos de indicadores: proceso, producto, actitudes, conceptos y procedimientos. Los primeros califican y observan la organización en la toma de decisiones, es decir el proceso; los

indicadores de producto que evalúan si el producto cumple con lo solicitado los terceros que deben relacionarse con el aprendizaje esperado y con el propósito a alcanzar (Frola, 2015).

En síntesis, esta nueva forma de evaluar (con una perspectiva formativa) implica que el maestro enseñe a aprender, primordialmente porque la evaluación contribuye a valorar el desarrollo de las competencias del ser humano, lo que significa que este nuevo enfoque en la evaluación, tenga el acento en cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor.

Para concluir este capítulo se añadirá a continuación una breve descripción del enfoque de las asignaturas abordadas desde la perspectiva del programa de grado, iniciando con el campo de la Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, misma que utiliza las competencias científicas del mundo natural, cultural y la vida social, mediante el trabajo en el aula que se organiza en temas de tres asignaturas: ciencias naturales en el estudio de los seres vivos los fenómenos procesos naturales, la geografía con el espacio geográfico y la historia desde la noción de tiempo.

A fin de tratar los temas en este campo de formación se hace uso del proyecto para poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes y lograr con ello los aprendizajes esperados que se evalúan de manera formativa; éstos pueden ser científicos, tecnológicos y ciudadanos. Su organización incluye cinco ámbitos de estudio: la vida, el cambio y las interacciones, los materiales, el ambiente y la salud y el conocimiento científico.

A continuación se presenta la asignatura de español con un enfoque comunicativo y social que se especifican en la comunicación oral, lectora y la producción de textos, lo anterior se desarrolla mediante las prácticas sociales del lenguaje en tres ámbitos: estudio, literatura y participación comunitaria y familiar. A partir de proyectos que incluyen propósitos, productos, socialización y evaluación; donde además se consideran las actividades permanentes del sistema de escritura para favorecer los aprendizajes esperados y que pueden clasificarse en tres ámbitos: estudio, literatura y participación comunitaria y familiar.

En las actividades se deben incluir acciones en las que se involucran los temas de reflexión relacionados con las propiedades y los tipos de textos, los aspectos sintácticos y semánticos, el conocimiento del sistema de escritura y ortografía, la comprensión e interpretación, la búsqueda y manejo de información y los usos sociales de la lengua.

En seguida la asignatura de Formación Cívica y Ética presenta un enfoque formativo que comparte con el campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social pero que se diferencia por tener un carácter integral que promueve el desarrollo de competencias cívicas y éticas, estructurado en cuatro ámbitos el ambiente escolar, la vida cotidiana, la asignatura y el trabajo transversal.

De forma que la temática de las asignaturas que conforman este campo se desarrolla mediante situaciones didácticas y actividades de indagación, reflexión y diálogo, relacionadas con temas de otras asignaturas; en los que se presentan situaciones que demandan a los estudiantes plantearse preguntas, emplear información de diversos tipos, formular juicios y proponer alternativas a problemas, con una perspectiva de evaluación también formativa que garantiza la eficacia del trabajo escolar para el desarrollo de las competencias.

Ahora bien, la Educación Artística tiene un enfoque artístico y cultural, que se estructura en 3 ejes de enseñanza y aprendizaje, en la que se involucra una evaluación cualitativa para conocer y valorar el desempeño y trabajo de los alumnos. Por su parte, la educación física con enfoque educativo, social y humanista, se organiza en 5 ejes pedagógicos, con un trabajo basado en secuencias didácticas por bloque.

En resumen, con el esbozo teórico previo y con miras en el trabajo por proyecto, como el medio para dar atención al problema real del entorno y que busca favorecer el desarrollo sustentable con el favorecimiento de la conciencia ambiental. Ahora, es momento de aterrizar todos estos planteamientos y definir para el contexto de investigación, desde la situación problemática una estrategia didáctica que pueda ser empleada para la plena atención de la situación.

4.4 Estrategia didáctica

La planeación centrada en el alumno potencia el aprendizaje y permite al docente diseñar secuencias didácticas que pretenden “llevar la situación educativa de un grupo escolar, de un punto base, a un punto deseado considerando todas y cada una de las condiciones en pro y en contra para tal fin” (Frola, 2011:12). Así al utilizar la estrategia didáctica de “proyectos” se posibilita desarrollar una investigación con profundidad sobre un tema que se considera interesante pero que a su vez articula los contenidos y que tiene como fundamento un aprendizaje basado en el descubrimiento.

El proyecto diseñado se ha titulado “Los bubuanos consumistas” (véase apéndice J en el que se aprecia el formato metodológico para la planeación por competencias), el título está pensado en relación al tema que se aborda y como un medio para generar motivación en los estudiantes, por lo que es un atributo a lo que se abordará. Éste inicia describiendo el problema real del entorno, el contexto y los sujetos con los que se trabaja; así mismo incluye las asignaturas y el nivel en el que se desarrolla.

A continuación se presentan las competencias para la vida que “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; que se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEP, 2011:39). Las cinco que se enlistan se delimitan a través de aspectos específicos en los que se pretende contribuir a partir de la ejecución del proyecto.

Si bien las competencias para la vida son la más alta aspiración de formación de los individuos, las disciplinares son las que se desarrollan en cada una de las asignaturas y que por consiguiente tiene un nivel de especificación mayor. Estas expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos en cada campo (Frola, P y Velázquez, J., 2011). Por lo que a partir de las cuatro asignaturas involucradas en el proyecto se han seleccionado las que permiten el logro del objetivo y por ende han definido los aspectos específicos inherentes a cada una de ellas.

A su vez los Estándares Curriculares “establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes” (SEP, 2011:42) y que pertenecen a tres asignaturas, de las cuales se retoman aquellos que se favorecen en Español y Ciencias Naturales. En otras palabras, son descriptores de logro que definen lo que el estudiante demostrará al concluir un periodo escolar.

En relación con lo anterior se ha definido el proyecto a través de las fases de la secuencia didáctica, por lo que se describirán en términos de inicio, desarrollo y cierre. Cada una de ellas incluye los aprendizajes esperados que son indicadores de logro que, en termino de temporalidad, definen lo que se espera de cada alumnos en término de saber, saber hacer y saber ser (SEP, 2011) y son además el referente para la planificación y para la evaluación.

Acorde con el tema de estudio están los contenidos que como herramientas para la enseñanza-aprendizaje, “se conciben como componentes de una determinada capacidad que deben ser aprendidos para el desarrollo de esta” (González, D., 1993). Mismos que se clasifican en: conceptuales, o los conocimientos teóricos o factuales; los procedimentales, que constituyen el conjunto de saberes prácticos que forman la materia del proyecto, el saber cómo y por último, los contenidos actitudinales que requieren de hábitos, valores y actitudes.

El inicio de la secuencia tiene como objetivo identificar las prácticas consumistas que forman parte de la vida actual de los alumnos, para ello se inicia con la presentación del título del proyecto, posteriormente se analiza el objetivo, los productos y la forma de evaluación. Para su ejecución se organizan cuatro equipos de cinco alumnos. A partir de aquí y al finalizar las dos sesiones que comprende esta fase se realiza una coevaluación a través de una escala de actitudes sobre la integración y participación dentro de los equipos (véase apéndice M).

El rescate de conocimientos previos gira en torno a un cuento que al ser escuchado por los alumnos les permite describir las conductas de consumo que identifican de su cotidianidad y determinan el beneficio o el daño que representan a la salud. En consecuencia se busca establecer la relación con sus conductas habituales, para que en plenaria reflexione sobre el uso de los recursos del medio ambiente; valorando estas acciones con una lista de cotejo en forma autoevaluación (véase apéndice N).

Para cerrar el inicio de la secuencia, el alumno observa un video sobre la biodegradación de las bolsas de plástico y con sus reflexiones escriba una carta en la que explique la contaminación que el uso de estos materiales provoca y comparta sugerencias para sustituir su uso. Esta parte conceptual y procedimental se analiza

con una rúbrica para heteroevaluación que realiza el docente sobre el producto (véase apéndice Ñ).

Ahora bien, el desarrollo de la secuencia tiene como objetivos: valorar la cantidad de alimentos saludables que los estudiantes consumen, diferenciar entre los conceptos de consumo y consumismo así como su aplicación en la vida cotidiana. A fin de que los alumnos reconozcan al consumo como parte fundamental de la vida actual e identifiquen los aspectos que pueden modificar en su vida hasta hacerlo responsable.

Esta fase inicia con un rescate de conocimientos a través de un video que explica el origen de las cosas y con ello se enlaza el tema de la cobertura de necesidades y los objetos materiales que son utilizados con tales fines. En congruencia, se orienta a los alumnos a diseñar su propia encuesta que después de su aplicación es expuesta ante sus compañeros de clase para compartir sus hallazgos.

Considerando la actividad previamente descrita se realiza una primera evaluación de tipo procesual en formato de una lista de cotejo para valorar desde la selección de preguntas para la encuesta y su posterior ejecución. Lo que apoya a la parte conceptual al facilitar la explicación de la relación entre el costo en el medio ambiente y la satisfacción de las necesidades humanas.

Acto seguido, los alumnos comparten su experiencia a través de sus vivencias, en este caso, los alumnos tienen un espacio en el que pueden representar sus hábitos de consumo y de su análisis pueden concluir si su comportamiento es responsable o requieren modificar sus conductas. Con esta actividad se pretende llevar a los alumnos a la reflexión y a la obtención de soluciones en forma de alternativas que tengan un impacto positivo en su vida.

A continuación se trabaja con un contenido actitudinal que tiene como propósito interesar al alumno por el correcto consumo de los grupos alimenticios, por lo que se inicia su abordaje a través de una hoja de trabajo en la que los alumnos dibujan los alimentos que han consumido el día anterior y posteriormente los contabilizan, para que en plenaria puedan establecer relaciones y hacer juicios de valor sobre sus hábitos alimenticios.

Con la ayuda de una nutrióloga los alumnos recuerdan el plato del bien comer, los grupos alimenticios y establecen un registro diario del consumo de estos alimentos; al tiempo que son participes de una conferencia-taller que concluye con la elaboración de un coctel de frutas de temporada. Consecuentemente los estudiantes confrontan sus aprendizajes con la investigación que resulta en la creación de un folleto que después de su revisión se pone a disposición del colectivo en la biblioteca escolar.

La valoración del folleto se realiza en equipos haciendo uso de la lista de cotejo (véase apéndice U), que presenta indicadores relacionados con el formato y características del mismo, así como sobre aspectos de semántica y sintáctica en el contenido. Es indispensable mencionar que ante esta evaluación los alumnos realizan las mejoras pertinentes en sus trabajos.

Para cerrar esa secuencia de actividades, los alumnos asisten al mercado local como una actividad extra clase y realizan anotaciones considerando los productos que observan y cómo estos llegan hasta sus casas. Con esta actividad se da pauta a la intervención de un padre de familia quién a manera de taller, construye terrarios con los alumnos en los que plantan hierbas de olor, mismas que son del uso recurrente en la cocina. La evaluación se presenta en torno al trabajo que han realizado en equipo y en formato de lista de cotejo que aplica la docente como una heteroevaluación (véase apéndice V).

Los padres de familia han tenido un papel activo en el desarrollo de las actividades, porque son los encargados de atender a las necesidades educativas de sus hijos, pero no es exclusiva a la resolución de tareas específicas o como proveedores de los materiales solicitados. En este proyecto han sido convocados para atender a un taller con la docente frente a grupo. De tal manera que han escuchado la participación de los alumnos con respecto a los temas que han abordado y en consecuencia con sus propios hábitos de consumo, desde una perspectiva económica, donde se analiza el impacto que esta acción tiene en su vida cotidiana.

A continuación se pretende que los alumnos apliquen acciones sencillas que puedan contribuir a practicar un consumo responsable y a su vez que asuman el consumo sustentable como un compromiso personal, con la sociedad y con el medio

ambiente; lo anterior como parte del cierre de la secuencia. Es decir, la actividad de inicio en esta fase consiste en observar una caricatura sobre el consumismo y los problemas que genera en nuestra actualidad, misma que será el punto de partida para que los alumnos dibujen la propia a partir de lo analizado en momentos previos.

Terminada la actividad los alumnos van a integrar las evidencias del proyecto en el portafolio y como primera instrucción pegarán y llenarán la ficha con los datos que lo identifiquen (véase anexo Y), acto seguido intercambian portafolios entre equipos y realizan la valoración del mismo con una ficha en la que destacarán las cualidades del portafolio y harán un comentario que ayude en la construcción de futuros. En congruencia, se aplica una lista de cotejo por parte de la docente en la que se analiza desde la participación de los alumnos y hasta la compilación de los trabajos (véase apéndice X).

Para concluir el proyecto, los alumnos comentarán sus experiencias al ser partícipes de este proyecto y ayudados de sus productos armarán por equipos el periódico mural, mismo que presentarán ante compañeros de otros grados y que al término será ubicado en un sitio visible en la institución para que la comunidad conozca el trabajo realizado. Lo siguiente será diseñar un conjunto de cápsulas que serán presentadas en la radio local y en el homenaje que le corresponde al grado.



CAPÍTULO 5
RESULTADOS DEL
PROYECTO DE
INTERVENCIÓN

CAPITULO 5

RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Previamente se presentó el proyecto que atiende al problema real del entorno, por lo que en este capítulo se describen los resultados obtenidos en lo que respecta a la construcción de la conciencia ambiental, la interacción entre los miembros de la comunidad educativa en la consecución del objetivo planteado y por supuesto, se presenta el balance general de la implementación; de tal manera que constituye un proceso de reflexión de la práctica docente inmerso en las fases de la Investigación Acción-Participativa (IAP).

5.1 Impacto del proyecto de intervención en el ámbito social.

En capítulos anteriores se describieron las fases de la IAP, de tal manera que el diagnóstico presentó un panorama en el que los padres de familia estaban más preocupados por el tema de la basura y el cuidado del agua que por el consumismo. A su vez, los docentes consideraban únicamente el desarrollo de valores en pro del ambiente, desde una perspectiva de temas aislados, obviando el hecho de que la enseñanza de las ciencias es un proceso humano que permite conectar a los individuos con la sociedad y que desde el enfoque actual debería abordarse con proyectos.

Este planteamiento de las ciencias permite reconocer la necesidad de que la educación formal sea entendida como un medio para la construcción de la conciencia ambiental, que busca favorecer actitudes y acciones que permitan cubrir las necesidades de los individuos pero sin comprometer a las generaciones futuras. De esta idea desprende la importancia de abordar el problema real del entorno y que traducido en acciones, busca concientizar sobre los procesos de consumo y las consecuencias que desprenden de ejecutar esta acción irresponsablemente.

Por consiguiente, se desarrolló un plan de acción que pretendía favorecer el pensamiento crítico de los alumnos y las actitudes positivas de los estudiantes con respecto al medio ambiente, a través de un proyecto que para “Salkind (1999: 212) y Guerrero (1997: 70) es un método recomendado para un estudio a fondo de un tipo de

fenómeno y facilita la construcción y reconstrucción de la complejidad de un fenómeno social” (Bustos, A., 2007:5).

Con esta perspectiva en mente, se analiza el consumismo presente en la sociedad actual, partiendo desde el entorno más cercano que es el hogar y que indiscutiblemente tiene un impacto en las conductas presentes en la escuela. En consecuencia, el fenómeno se estudia con un acercamiento a la comunidad, pero con miras hacia la reflexión y el análisis de lo que implica consumir responsablemente, ante una sociedad marcada por el consumismo.

Ahora bien, la investigación del problema desde este panorama involucra las experiencias cercanas de los alumnos, por ende propicia un aprendizaje significativo que relaciona lo que el alumno sabe, con su aplicación en un contexto diferente, promoviendo procesos de pensamiento crítico. Habrá que concretar éste último concepto como “una forma de pensamiento autónomo que permite generar nuevos conocimientos mediante la formulación de preguntas sobre el mundo natural y social” (SEP, 2011:11).

Con base en los planteamientos anteriores, se ha logrado que los alumnos desarrollen su capacidad para comprender lo que acontece a su alrededor, desde la visión de consumo responsable. Es decir, han emitido sus opiniones sobre el tema del consumismo desde su perspectiva y considerando la investigación han presentado soluciones al problema, lo que ha permitido desarrollar su capacidad de tomar decisiones razonadas; en otras palabras conocen el por qué y para qué consumen.

Las reflexiones anteriores muestran cambios en el modo de actuar, ahora los estudiantes eligen dejar de utilizar desechables para los convivios, porque han comprendido el daño que éstos provocan en el medio ambiente y el tiempo que tardan en degradarse; en ambas causas se ha valorado su impacto negativo, sobre la función en sí. A consecuencia, están proponiendo alternativas a su uso, como son el recurrir al material del comedor escolar o a los bienes que pueden traer de casa y que en general son reutilizables.

Las líneas anteriores, clarifican lo que aprender ciencias significa y en donde:

“[...] los alumnos desarrollen la capacidad de observar la realidad que los rodea, formularse preguntas sobre los fenómenos que observan, proponer respuestas posibles, poner a prueba estas respuestas, diseñar experimentos, construir explicaciones de los datos obtenidos para debatir con otros lo que han encontrado” (SEP, 2011:17).

De tal manera que la ciencia permite entender cuál es el lugar y cuál es la responsabilidad que como organismos se tienen para el ecosistema en el que se desarrolla. Por ende, el alumno reconoce su entorno y las características propias del mismo, desde una perspectiva de producción, al tiempo que actúa con este saber y toma decisiones sobre sus acciones de consumo, con la idea clara de que su forma de actuar debería impactar positivamente.

Más aún, las observaciones de su entorno desde lo más cercano que es la escuela y hasta lo aparentemente lejano, que implicó el que reconocieran el origen de los productos que consumen en el hogar, ayudó a entender la importancia del consumo de los productos locales (véase apéndice AA). A su vez, generó una integración de los padres de familia en las actividades que se ejecutaron como parte del proyecto al hacerlos participantes activos; un ejemplo fue el hecho de analizar el origen de los productos de consumo y en consecuencia su relación con respecto al costo de cada uno de ellos y su proceso de producción.

Hay que destacar el que dentro de la planeación existía la propuesta de taller donde los alumnos construirían un terrario con la guía de un agrónomo (véase apéndice BB) y al conocer los padres de familia el proyecto y sus intenciones, se mostraron participativos e interesados en ejecutar ellos con los alumnos la actividad. La adaptación surgida de la inquietud de los padres de familia fue solicitar que plantaran con sus hijos una hierba de olor, dentro de un material de reuso como una botella de plástico no retornable y la trajeran al aula para cuidar de ella.

También, en el caso de la actividad propuesta con la nutrióloga, los padres de familia sugirieron que a éste taller y a la plática fuera invitado el personal del comedor escolar, mismos que reciben el apoyo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), debido a que eran ellos quienes podían prestar desde las instalaciones del comedor y hasta el material que se ocuparía y en consecuencia ellos harían la solicitud de la plática.

Por otra parte y dado que la construcción del conocimiento está ligada al contexto, porque como señala Furman y De Podesta (2008) citados por SEP (2011:17), la ciencia es una actividad humana, hecha por personas, con dudas, pasiones e intereses, que trabajan en instituciones, enmarcadas en una sociedad y en un momento histórico; involucrar a padres de familia, personal escolar e incluso a individuos ajenos a la escuela posibilitó un verdadero aprendizaje significativo.

En congruencia, los alumnos en equipos de trabajo investigaron y se interesaron por el tema, establecieron juicios de valor sobre las acciones cotidianas y se convirtieron en divulgadores de conocimiento. Esta situación es evidenciable a través de las exposiciones que compartieron con sus compañeros de otros grupos; sin embargo y debido a las premisas de tiempo y actividades propias de la institución no se lograron grabar las cápsulas previstas como parte del cierre del proyecto.

Además, En este enseñar a pensar los estudiantes manifiestan sus ideas y con ello desarrollan habilidades tales como el razonamiento verbal, el análisis de argumentos, la comprobación de hipótesis, la toma de decisiones y la solución de problemas. En suma, el indagar que como actividad ha consistido en saber o conocer sobre el consumo y sus efectos en el medio, les ha permitido pensar críticamente y ha posibilitado que construyan sus propias versiones y representaciones del medio en el que se desenvuelven.

Precisamente, otro rasgo importante del trabajo en equipos es la investigación, donde tuvieron un acercamiento a su contexto desde diferentes ámbitos: el cultural y social, a través de las ideas que han recuperado en las entrevistas y encuestas (véase apéndice CC); el económico y político, por las conductas de quiénes y qué consumen y finalmente, el natural, al ser testigos del cómo viven, se desarrollan e interactúan con el medio.

Los argumentos que se generaron a través de las diferentes actividades propiciaron que los alumnos hayan logrado inferir a través de una serie de premisas una conclusión. Por ejemplo, si todos nosotros (hablando los alumnos) dejamos de consumir productos de bajo costo que son innecesarios, éstos dejarán de producirse y por ende el impacto de las fábricas hacia el medio disminuirá.

En resumen, al relacionar los saberes desde la parte social con lo natural, fue factible evidenciar con argumentos lógicos y verdaderos una mejora en cuanto al modo de vida sustentable. Porque los alumnos fueron testigos de que realmente pueden producir sus propios alimentos (véase apéndice BB) y que en el entorno donde se desarrollan existen en venta una gran cantidad de productos que no son necesarios para sus vidas y la acción de dejar de consumirlos sólo aumenta la lista de beneficios.

5.2 Impacto institucional-escolar.

Como se ha expresado en este capítulo, el fin máximo del proyecto es favorecer el desarrollo de la conciencia ambiental en los alumnos, con un enfoque pedagógico que permitiera el logro de aprendizajes útiles y duraderos, desde el establecimiento de la relación del estudio de las ciencias naturales, con el ámbito personal y social. Para su logro se utilizó una perspectiva interdisciplinaria que considera la percepción del estudiante, las estrategias de razonamiento, las interacciones sociales y el lenguaje.

Por consiguiente, hay que destacar el hecho de que la escuela como lo describe “Palma (1994:4), fue creada con una función sustantiva que la diferencia de otras instituciones: la transmisión de saberes socialmente significativos” (Bustos, A., 2007:4), entonces la función del maestro es crear una imagen más clara de cómo se ve, se siente y parece ser el mundo para que el educando pueda actuar críticamente en él.

Esto es, el docente debe actuar como mediador en el aprendizaje, lo que impide transmitir mecánicamente su propio punto de vista, pero que posibilita la configuración de prácticas educativas ambientales situadas y con sentido para el grupo, de modo que se favorece una mejor comprensión conceptual y un pensamiento sustentable, que se traducen en beneficio del medio ambiente.

A continuación y para hacer efectivo el rol docente, primero éste debe ser poseedor de un amplio conocimiento del contenido a enseñar, es decir, de la parte disciplinar; seguido de un manejo de la didáctica de la enseñanza o el conocimiento pedagógico; en tercera instancia debe tener conocimiento del currículo, desde el Plan de Estudios, los programas, los materiales y las herramientas de enseñanza, finalmente el conocimiento sobre los aprendices.

Acorde a la descripción anterior y en congruencia con las fases de la Investigación Acción Participativa, se inició con el diagnóstico, donde el docente reconoce las características físicas, intelectuales, sociales y afectivas de los estudiantes; así como sus intereses y motivaciones con respecto al problema que ha identificado con ello diseña una planeación que da forma y sentido al trabajo.

Todas estas ideas constituyen la base para el desarrollo de un proyecto que permita a los alumnos aplicar conocimientos teóricos y valórales en una situación problemática particular o para buscar diversas alternativas de solución (SEP, 2011). Con base en esta estrategia se atendió el problema real del entorno que gira en torno a la necesidad de favorecer conductas responsables de consumo, impactando favorablemente en la conciencia ambiental de los estudiantes.

De manera que, para el docente, su conocimiento del currículo le permite elegir la estrategia del trabajo por proyectos y para la cual ha seleccionado un conjunto de contenidos, aprendizajes, esperados y competencias para que desde su mediación atienda a dicho problema. Hasta aquí se ha descrito el rol docente con la intención de señalar que finalmente es el guía en las acciones que ejecuta el sujeto por lo que el impacto institucional-escolar está en función de los resultados de su actuación.

En este análisis, cabe recordar que el trabajo por proyectos posibilita el desarrollo por competencias ya que los estudiantes han de combinar conocimientos, capacidades y actitudes de forma adecuada. De la ejecución es oportuno señalar que el trabajo en equipos, invitó a los alumnos a dirigir y asumir su aprendizaje (competencia para el aprendizaje permanente). A través de la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información, los educandos trabajaron directamente con las competencias para el manejo de la información.

Conviene subrayar que los casos anteriores contribuyeron a que los alumnos ampliaran sus competencias para el manejo de situaciones y con relación a la interacción entre iguales y con miembros de la comunidad escolar, aumentaron las competencias para la convivencia. Así por ejemplo, al término del proyecto es evidente que ese decidir y actuar con juicio crítico está favoreciendo las competencias para la vida en sociedad.

Todavía, cabe señalar que dentro de las asignaturas se favorecieron competencias disciplinares, para el caso primero de las Ciencias Naturales, la aplicación del proyecto consintió que los alumnos adquirieran conocimientos sobre las necesidades básicas de consumo, su relación con la extracción y usos de los recursos que les permiten satisfacer dichas necesidades y las estrategias de consumo sustentable.

En igualdad de circunstancias, las habilidades que se vieron aventajadas fueron producto de la organización en equipos para la elaboración de folletos del consumo de alimentos y del funcionamiento del cuerpo (véase apéndice DD). Finalmente, las actitudes que se incrementaron están en relación al interés que mostraron al conocer, identificar y seleccionar los alimentos que deben consumir como parte de los tres grupos; así como del reconocimiento de los beneficios de cuidar la naturaleza para el mantenimiento de la vida y los costos de la satisfacción de necesidades.

Otra competencia disciplinar fue la toma de decisiones para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud, orientadas a la cultura de la prevención; donde al término del proyecto los alumnos participaron en acciones que promueven el consumo responsable de los componente naturales del ambiente (véase apéndice EE), tal es el caso de las exposiciones frente a grupos y la puesta a disposición de los folletos creados.

A continuación y en lo referente al conocimiento y cuidado de sí mismo, así como al sentido de pertenencia que se enmarcan en la Formación Cívica y Ética y al desarrollo de competencias artísticas y culturales propias de la educación artística; se favoreció la motivación del alumno, el desarrollo de la creatividad, la investigación, el autodidactismo y el trabajo en equipo (SEP, 2011).

Luego están las competencias lingüísticas que son los procesos o acciones de describir, explicar, argumentar y justificar, que como se han descrito estuvieron presentes en el desarrollo de la actividad. Mismas que están enmarcadas en las competencias de español sobre el empleo del lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, la capacidad de análisis de la información y el empleo del lenguaje para la toma de decisiones.

Otro rasgo de las competencias, es que “estas forman parte del enfoque didáctico, guardando estrecha relación con los propósitos y los aprendizajes esperados” (SEP, 2011:93). De tal manera que las actividades permiten alcanzar los objetivos planteados y para ello es necesario la interacción alumno-alumno (como en los equipos) y alumno-docente (en la mediación).

Una finalidad diferente de la evaluación es la de acreditar los aprendizajes realizados. En consecuencia fue notoria la participación de los alumnos en la integración de equipos y en el trabajo mismo, acto seguido, los alumnos autoevaluaron su aprendizaje con respecto al consumo, por lo que el docente valoró también la participación del alumnado. Lo anterior permitió que se evaluara por parte del docente la carta (véase apéndice FF) en la que se evidenciaron los aspectos anteriores, de la cual se hizo evidente en cuánto a estructura y forma que cumplían con las características; mientras que en el contenido estaban presentes ideas claras pero requerían una mayor argumentación.

De la evaluación procesual se debe rescatar que la lista de cotejo orientó el diseño de encuestas y entrevistas pero éstas a su vez tuvieron que ser corregidas y concretadas con las anotaciones del docente; caso similar lo que ha ocurrido con el folleto.

Finalmente, el portafolio de evidencias es el elemento que permite en primera instancia recopilar el proceso del proyecto y que a través de su análisis ha evidenciado el progreso que los alumnos concretaron los aprendizajes esperados y que los materiales empleados en el desarrollo de los mismos fueron suficientes y eficientes para atender al problema real del entorno. Aunque es pertinente señalar que se requiere de un balance general del proyecto, mismo que se presenta a continuación.

5.3 Balance general del proyecto de intervención.

Los apartados anteriores se concluyen con una visión general de la intervención realizada con el proyecto por lo que es factible identificar las fortalezas que se han detectado después de haber ejecutado el proyecto para dar atención al problema de consumismo presente en el tercer grado. En primera instancia hay que destacar el

reconocimiento que otorgaron los padres de familia sobre fomentar hábitos de consumo responsable desde la infancia, con miras en el presente y para el futuro.

Si bien el proyecto se presentó primeramente con los alumnos y fue bien recibido por los mismos, mostrando una actitud favorable para el trabajo y siendo participes activos del mismo; de tal forma que cuando se presentó el proyecto a los padres de familia, éstos ya tenían conocimiento de él y expresaron desde su perspectiva la importancia de este tipo de trabajo y su utilidad en la vida cotidiana.

Con las actitudes positivas de los involucrados en el proyecto, los estudiantes fortalecieron su conciencia ambiental, desde una perspectiva de consumir bienes buscando hacer mínimo su impacto en el medio, por lo que ahora están interesados en conocer más sobre temas relacionados con el medio ambiente, tales como son el tratamiento de la basura, los ciclos del agua y los mecanismos de reciclaje.

Otras actitudes y habilidades que se vieron favorecidos están relacionadas con el pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes positivas hacia el medio ambiente por parte de los alumnos. Para este pensamiento crítico se brindaron a los estudiantes las herramientas para que sean capaces de tomar decisiones con un fundamento claro y que ante las cuestiones sociales puedan defender sus ideas con argumentos lógicos y conscientes.

En congruencia, el trabajo en equipos se presenta como fortaleza, porque a partir de su integración los resultados en cuanto al aprendizaje de los educandos estuvo favorecido; sin embargo es pertinente aclarar que esta actividad ha sido una constante y por ello sus resultados fueron positivos, aunque está claro que aún no se puede hablar de un ideal en la práctica, debido a las características propias de los alumnos, en los que aún existe una separación muy marcada para el trabajo a partir del género de cada uno de los individuos que integran los grupos o equipos.

Todo lo anterior surge desde la valoración a través de la observación y los comentarios que se han recogido. Más allá de la propia observación, se aplicó una lista de cotejo a los alumnos para valorar el proyecto de manera general (véase apéndice GG), de ella se rescatan otras fortalezas, las cuales están relacionadas con la mediación docente, entre las que señalan que los objetivos fueron claros, las

actividades les resultaron interesante y motivadoras, a su vez se sintieron en un ambiente de confianza para ejecutarlas y cuando tenían alguna duda, estas fueron era oportunamente resueltas por el docente o por quien conducía la actividad.

En congruencia, la autoevaluación que realiza la docente (véase apéndice HH) arroja resultados semejantes a los previamente descritos y de ella se destaca que el proyecto es coherente con el currículum nacional, debido a que los elementos que conforman la planeación del proyecto y que concluyen en una serie de secuencias didácticas que contribuyeron a dar una respuesta al problema real del entorno.

Ahora bien, el desarrollo de actitudes positivas hacia el consumo responsable y el pensamiento crítico, tienen su antagónico en los medios de comunicación; porque en la sociedad actual el desarrollo está en un contexto altamente marcado por el consumismo, donde es más importante el poder adquisitivo de una persona sobre el daño que provoca en el medio ambiente y en consecuencia su tratamiento requiere de un aprendizaje constante desde las reflexiones que se ejecutan.

Lo anterior invita a pensar que el hogar se convierte en la principal influencia de los estudiantes; por lo que el trabajo con quienes son parte de este grupo tiene repercusiones directamente hacia los estudiantes. Esto es, al usar el taller como estrategia, permitió en primera instancia involucrar a los padres de familia, en las actividades, pero no de una manera total, ni tampoco presentó un cambio significativo en el modo de vida de las personas adultas.

Sin embargo y a pesar del interés mostrado no hubo un apoyo total, como en el caso de las tareas que involucraban una supervisión para su ejecución e incluso en la asistencia a la escuela con los materiales necesarios para la ejecución de las actividades del producto o que fueron diseñadas para ser trabajadas en el hogar y luego compartidas y analizadas en el salón de clases.

Por lo que para futuras estrategias de tendrán que plantear actividades en la que los alumnos y los padres de familia trabajen con una mayor vinculación y con ello los beneficios sean mayores en pro de una sociedad basada en el respeto entre pares y con el medio. Para lograrlo, se pudo pensar en firmar compromisos y acuerdos en los que se plasme aquello que se desea de los padres y de los alumnos; de igual forma

las actividades centrales o bien, se tendrán que diseñar actividades a ser trabajadas directamente en el salón de clases en conjunto con los padres de familia.

A su vez, una de las constantes en el trabajo con el grupo es el ausentismo y que en el desarrollo del proyecto afectó y modificó a los equipos de trabajo. De forma tal que, pese a la organización inicial de los quipos de trabajo, durante el desarrollo y ejecución de las actividades se tuvo la necesidad de reorganizarlos para cada sesión, todo con miras al logro de los aprendizajes esperados.

En esta línea y considerando los resultados de la lista de cotejo de evaluación del proyecto (véase apéndice GG), los alumnos insisten en la necesidad de una mayor cantidad de materiales para el desarrollo de las actividades o más bien, consideran que todos los recursos deben ser provistos por la docente. Otra de las anotaciones es la solicitud de un tiempo mayor en la ejecución de las actividades y una disminución en el número de instrumentos de evaluación.

Con respecto al tiempo que se invierte en cada actividad y desde la apreciación docente ha sido suficiente, ya que los equipos concluyen el trabajo adecuadamente y en caso de ampliar los tiempos se desaprovecharía la jornada escolar. Por otra parte, se considera que el uso de los instrumentos de evaluación ha sido el adecuado, no obstante, se requiere fortalecer la capacidad de reflexión en los alumnos, para que comprendan la razón de ser de los mismos.

Una dificultad más, que es resultado de la autoevaluación (véase apéndice HH) es la poca vinculación que existió entre los diferentes grados que conforman la escuela. En este sentido, el resto de la platilla escolar se mostró participativo al atender las exposiciones y se interesaron por el proyecto que se estaba ejecutando; sin embargo no se encontró una trascendencia mayor y que pudiera derivar en propuestas didácticas que fortalecieran en cada una de las aulas la conciencia ambiental y en concreto el consumo responsable.

Este punto refiere además a las características propias de la escuela y a la necesidad urgente de abordar los temas de relevancia social desde la ruta de mejora y por ende en las estrategias globales que mes a mes se diseñan, ejecutan y valoran. Ya que como se presentó en este proyecto, los alumnos de otros grados se interesaron

por las actividades que se realizaron y las ejecutaron de forma aislada, pero sin la intervención reflexiva docente, esto es, el maestro como mediador debe diseñar, ejecutar, valorar y reflexionar la estrategia de actuación.

En consecuencia, lo que queda es fortalecer el trabajo docente desde el uso de estrategias didácticas diversas y en específico del proyecto como medio para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que la comunidad escolar aprenda junta, independientemente de sus condiciones personales, sociales, o culturales, incluidas aquellos que presentan una discapacidad (SEP, 2011, 148). Esto es, hacer de los retos de la comunidad una bonanza.

De tal forma que aún hay un largo camino por recorrer, este proyecto ha marcado el inicio en este recorrido, mismo que habrá de permitir entender la importancia y respeto y del cuidado del medio que nos rodea desde la interacción de los individuos con él. Finalmente es debido reconocer que se deben posibilitar actividades donde se incluyan o integren a la sociedad en general, desde un frente común: la escuela.

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de ésta tesis era abordar el problema del consumismo presente en el entorno escolar y para su atención se diseñó, aplicó y reflexionó un proyecto de aula con trascendencia institucional y de comunidad. Tomando como referencia la metodología cualitativa y con el método de la Investigación Acción Participativa (IAP), misma que presentan cuatro fases y de las dos primeras (diagnóstico y plan de acción) se expresan las siguientes líneas.

A consecuencia del nivel en el que se lleva a cabo la práctica docente, así como por los contenidos que se relacionan con la educación ambiental, se ha buscado favorecer esa visión esperanzadora que permita reconocer la importancia del entorno del educando y para ello fue indispensable identificar las fuentes de deterioro ambiental y las posibles acciones para su mejora.

Así pues, la aportación principal de este trabajo consistió en presentar una solución que favoreciera las conductas de consumo responsable en los alumnos de 3° a través de la educación ambiental que se recibe dentro y fuera de la escuela. De forma tal que se presentó la conceptualización del problema y por ende se diseñaron una serie de actividades que permitieron su atención; partiendo claro de la observación y análisis de las conductas presentes en el entorno con respecto al consumo.

Las conclusiones que se derivan del trabajo de investigación, son resultado de las acciones implementadas y que se fundamentan en la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, misma que busca desarrollar en los alumnos competencias para interactuar con el medio que les rodea, desde una perspectiva que favorece la conciencia ambiental.

En síntesis, el consumismo afecta directa y gravemente al único espacio conocido hasta ahora capaz de albergar vida, porque se produce y desecha a una velocidad impresionante y en consecuencia daña las capacidades humanas, al afectar directamente su imagen, su concepto de autorrealización al favorecer el hedonismo al consumir y presentar una visión alterada de cómo se presenta el estatus social en los

individuo; a consecuencia, los actores escolares han obviado la necesidad de consumir responsablemente.

Ante esta degradación ambiental y social como resultado del uso excesivo de recursos, de la contaminación, de la producción de desechos y de la mezcla de tipos de basura; se presenta el reto de elevar los niveles de educación en el consumo responsable, ético y solidario; desde la actuación consciente, justa, equitativa y de respeto con los que intervienen en el proceso de producción y con el entorno mismo.

Lo anterior es además, resultado del trabajo que se realiza en la escuela y que no es producto de contenidos aislados o conceptos memorizados, para su abordaje se requiere de la implementación de una secuencia de actividades que favorecen el desarrollo de habilidades, actitudes y saberes. De forma tal que a partir del trabajo teórico, personal y social, los alumnos se enfrentaron a una serie de situaciones que les permitieron tomar decisiones sobre qué productos consumir y porque, esto es, se enfrentaron a su realidad de una manera consciente y en pro claro de ellos y el medio.

En efecto, las conclusiones previas han mostrado la importancia de atender a los temas de relevancia social en el diseño de la actuación docente, que cómo se expresó en este documento, corresponde a la estrategia de trabajo por proyectos. Ahora es turno de analizar las fases de ejecución y reflexión de la IAP.

Primero es importante considerar que la planeación es un proceso casi exclusivo del docente, pero en su ejecución intervienen una gran cantidad de individuos, precisamente en la acción su trabajo consiste en establecer las mediaciones necesarias para que sea posible la interacción y la interactividad. Sin embargo, aunque el trabajo del grupo y del docente sea el idóneo, se requiere de la participación de otros actores escolares y en la medida en que estos aporten se verá el éxito o fracaso del proyecto.

Consecuentemente, los agentes externos a la escuela e incluso a la comunidad han brindado soporte y reforzado las ideas de consumo responsable, pero los padres de familia no han brindado el acompañamiento debido a los alumnos y por ende algunas de las actividades carecieron de información o experiencias propias de los

alumnos. Otra consecuencia de esta falta de acciones, fue el que las actividades se alentaron por la falta de materiales e investigación, que debía ser con el apoyo de padres de familia.

Cabe resaltar que estos obstáculos en ningún momento mermaron la intención del proyecto y esto es debido al diseño del mismo. Finalmente, se concientizó sobre los productos que se consumen, desde el por qué y para qué; al tiempo que los equipos de trabajo fueron núcleos que favorecieron el aprendizaje y por ende el desarrollo de competencias en los niveles esperados y señalados desde los instrumentos de evaluación.

A pesar de ello, es necesario recalcar que el trabajo por proyectos debe ser una constante porque como se ha visto es un medio que permite el logro de los objetivos educativos, atiende a los intereses de los alumnos y permite atender al currículum. De forma tal que la conciencia ambiental es un proceso que debe sustentar sus bases en la educación formal, para que en cuanto el alumno esté fuera de este contexto sus acciones estén fundamentadas en el consumo responsable.

Bibliografía

Aristizabal, C. (2008). "Paradigmas de investigación social" en Teoría y Metodología de investigación. Fundación universitaria Luis Amigo. Colombia.

Arteaga, Basurto y Monserrat González (1987). El Diagnóstico.

Bauman, Z. (2000) Vida de consumo. Fondo de Cultura Económica. México.

Beng, H. (2008) Expansión del consumo en Asia del Este en Anuario Asia Pacífico. Expansión del consumo en Asia del Este. Barcelona, No. 1 Consultado en <http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2007/Sociedad1.pdf> Consultado el 09 de octubre de 2016.

Bianchi, E., Ferreyra, S. & Kosiak, G., (2012). Consumo responsable. Diagnóstico y análisis comparativo en Argentina y Uruguay. Recuperado de <http://www.educal.com.ar/educa/images/trabajos2012/Ponencias/Trabajo%20Final%20con%20Autor%2014.pdf>

Bustos, A. (2007). La construcción de conocimiento ambiental en preescolar. Caso Tabasco. México.

Cárdenas, R. et al (s. f.) El diagnóstico socioeducativo: una reconfiguración desde el pensamiento complejo de Luhmann. Conferencia presentada en el Seminario Nacional de Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado; Recuperado de: <http://tradeleader.biz/eliaspiero/documentos/seminario2007/Conferencia%204.pdf>

Cardona, M., Chiner, E., Lattur, A., (2006). Diagnóstico psicopedagógico. Recuperado de <http://www.editorial-club-universitario.es/pdf/4412.pdf>

Carr, W. y Kemmis S. (1988). Paradigmas de la investigación educativa en: Teoría Crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Colmenares E. Ana Mercedes. (2012). Investigación - acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (1917). 1ra Ed. Diario Oficial de la Federación / Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf.

Evans, E. (2009). Orientaciones metodológicas para la Investigación Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Lima: Ministerio de Educación.

Frola, Patricia y Jesús Velásquez (2011). Manual operativo para el diseño de secuencias didácticas por competencias. México: CIECI.

Frola, Patricia y Jesús Velásquez (2011). Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica para la Educación Básica y Media Superior. México: CIECI.

García, A. (2006). Diagnóstico y potenciación de la educación ambiental en jóvenes universitarios. Odiseo. Revista electrónica de pedagogía. México.

García, Néstor. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo. México, D.F.

González, M. Daniel. (1993). De los conocimientos del currículo a la planeación didáctica. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/juankramirez/de-loselementosdelcurriculoalplaneacion>

Guimaraes, R. (1994). El Desarrollo sustentable: ¿propuesta alternativa retórica neoliberal? En: Eure. Santiago de Chile. Vol. XX, núm. 61.

Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.

Hernández, Sampieri, Roberto, et al. (2003). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. 3ª edición. México.

- Hernández, R., et al (2006). Recolección y análisis de datos cualitativos en Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Iglesias, J., (2009). La irresponsabilidad del consumo responsable como propuesta de transformación sexual. *Kaos en la red*.
- Jarillo-Soto, E., Catalán-Vázquez, M. (2010). Paradigmas de investigación aplicados al estudio de la percepción pública de la contaminación del aire. *Revista Internacional de Contaminación Ambiental*, Mayo-Sin mes, 165-178.
- Jáuregui, Carlos A. y Suárez, Juana (2002). Profilaxis, traducción y ética: la humanidad “desechable” en Rodrigo, D. No futuro, la vendedora de rosas y la Virgen de los sicarios. *Revista Iberoamericana*, Vol .LXVIII, Núm. 199.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher. Developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2001). *Mercadotecnia*. México. Pearson educación.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Mckeown, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.oei.es/decada/Manual_EDS_esp01.pdf
- Molledo, P. (2007). Reflexiones en torno al Marketing y la felicidad. En Loreto Marchant R. Universidad de Viña del Mar. Actualizaciones para el Managment y el Desarrollo Organizacional en www.eumed.net/libros/2007a/223/
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia. NEIVA
- Nieto-Caraveo L. M. (2000). Reflexiones sobre la investigación en educación ambiental en México en: Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental, Panel Enfoques de Investigación en Educación Ambiental; Universidad Autónoma de Aguascalientes – Gobierno del Estado de Aguascalientes – Secretaría de

Educación Pública –Secretaría del Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, México.

CIMAS [Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible]. (2009). Metodologías participativas, manual. Madrid,

ONU (1972). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Informe de Estocolmo: ONU.

ONU (1992). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro: ONU.

Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

PNUMA (2012). Perspectivas del Medio Ambiente Mundial. Resumen para responsables de políticas. Nairobi: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori.

Quecedo Lecanda, R. & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Quintana Tejera, L. (2006). Métodos y técnicas de investigación. McGraw-Hill, México.

Redding, S. (2006). Familias y escuelas. IBE-UNESCO. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>

Rivarosa, A., et al (2004). “Los proyectos escolares en educación ambiental, su potencial educativo y transformador”. Revista de educación en biología. 7(2):16-22

Sauvé, Lucie. (1999). La educación ambiental entre la modernidad la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrado. En revista: tópicos de Educación Ambiental. Vol. 1 Semarnat. México

Semarnat (2006). Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México, México: Semarnat.

SEP (1993). Ley General de la Educación. DO: [Diario Oficial de la Federación] / Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf.

SEP (2011). Fundamentación de la articulación de la Educación Básica. Diplomado para maestros de 3º y 4º grados. Reforma Integral de la educación Básica. México. SEP.

SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

SEP (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.

SEP. (2011). Programa de estudios 2011. Primer grado. México: SEP.

SEP. (2011). Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. México: SEP.

Sierra Bravo, R (2003). Técnicas de Investigación Social. Thomson, 14ª edición. España.

UNESCO (1968). Actas de la Conferencia de la Biosfera. Resoluciones de París: UNESCO.

UNESCO (1977). Reporte final de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Conferencia de Tbilisi, París: UNESCO.

UNESCO (1987). Elementos para una Estrategia Internacional de Acción en Materia de Educación y Formación Ambientales para el Decenio de 1990. Congreso

Internacional UNESCO-PNUMA sobre la Educación y la Formación Ambientales.
París: UNESCO.

UNESCO (1997). Educación para un futuro sustentable: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada, Conferencia Internacional Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad, Thessaloniki, Grecia, diciembre 8 -12, 1997, París: UNESCO.

Viga de Alva, María. (2016). Contribución de la educación primaria a la formación ambiental. Accedido desde <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at03/PRE1178941405.pdf>



APÉNDICES

Apéndice A. Guion de entrevista para director

Analizo mi entorno

Director

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Introducción: La presente entrevista se realiza con el objetivo de identificar los problemas sociales que existen en la institución, con la finalidad de identificar en los temas de relevancia social para dar atención a los mismos.

Datos de la escuela			
Nombre			
Modalidad			
Turno: Matutino			Zona escolar:
Dirección			
Núm. de alumnos:	de	Núm. de profesores	Núm. de grados

1. ¿Qué proyectos de mejoramiento existen en la escuela?
2. ¿Qué programas implementa la escuela (Programa Nacional de Lectura; escuela siempre abierta; escuela segura; escuela de tiempo completo; campaña contra el bullying, etc.)?
3. ¿Qué tipo de materiales didácticos recibe por parte de la SEP y cómo hacen uso de ellos?
4. ¿Cómo colabora la escuela con la comunidad y viceversa?
5. ¿Qué principios o valores de educación ambiental se manifiestan en la escuela ante la diversidad de ideas y de creencias presentes en el contexto?
6. ¿Cómo considera usted la participación de los padres de familia en la escuela?

7. ¿Cómo han impactado en su escuela las innovaciones, los cambios curriculares y los cursos de actualización docente?

8. ¿Qué importancia tienen los CTE en su institución?

9. ¿Maneja la escuela una política de austeridad con respecto a los materiales que emplea (como lo son hojas de papel, tinta de la impresora, entre otros)?

10. ¿Ha establecido proyectos en los que se haga uso de las tres “r” (reducir, reutilizar y reciclar)?

11. ¿Dónde adquiere los bienes y servicios requeridos para la institución?

12. ¿En la Ruta de Mejora de la institución se involucran aspectos relacionados con la ecología?

Observación:

Apéndice B. Guion de entrevista para padres

Analizo mi entorno

Padres

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Introducción: La presente entrevista se realiza con el objetivo de identificar los problemas sociales que existen en la institución, con la finalidad de identificar en los temas de relevancia social para dar atención a los mismos.

Edad: _____ Estado civil: _____

Escolaridad: _____ Ocupación: _____

1.- ¿Cuántos hijos tiene usted?

a) Uno b) Dos c) Tres d) Cuatro o más: _____

2.- Marque con una (X) los servicios con los que cuenta la comunidad

<input type="checkbox"/> Luz corriente	<input type="checkbox"/> Computadora	<input type="checkbox"/> Alcantarillado
<input type="checkbox"/> Agua potable	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Pavimento
<input type="checkbox"/> Drenaje	<input type="checkbox"/> Sistema de cable	<input type="checkbox"/> Recolector de basura
<input type="checkbox"/> Teléfono	<input type="checkbox"/> Vivienda propia	<input type="checkbox"/> Servicio médico
<input type="checkbox"/> Televisión	<input type="checkbox"/> Alumbrado	Otro: _____

3.- Ordene los problemas sociales que enfrenta la comunidad, colocando el número uno al que considere más importante y 6 al de menor importancia.

<input type="checkbox"/> Adicciones	<input type="checkbox"/> Ambientales	<input type="checkbox"/> Salud
<input type="checkbox"/> Violencia	<input type="checkbox"/> Inseguridad	<input type="checkbox"/> Otro: _____

4.- Marque con una X los enunciados que expresen acciones que usted realiza.

Al comprar un producto lo hago considerando el precio y mis necesidades.
 Realizo las compras para el hogar de manera rutinaria, como un hábito.
 Compró sólo lo necesario e indispensable para el hogar.
 Realizo una lista con todo lo que requiero comprar y la utilizo al comprar.

5.- Marca con una X la opción que mejor te describa:

Cuido del agua cuando me baño y/o cuando me lavo las manos.

- Compro únicamente lo que necesito.
- Deposito la basura en su lugar.
- Mantengo una alimentación sana y equilibrada.
- Conozco y aplico en mi vida diaria los principios de reducir, reutilizar y reciclar.

6.- ¿Cuáles son las asignaturas que más te preocupan en la educación de tu hijo?

- Español
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Formación Cívica y Ética
- Todas las anteriores
- Otro: _____

7.- A continuación se describen a los diferentes tipos de consumidores, elige la opción que sea más apegada a ti. Recuerda señalarla usando una "X".

Nunca guardo los tickets de compra y mucho menos leo los vencimientos de los productos. No planifico las compras y no estoy al tanto de las ofertas o promociones. En casa y en la escuela me interesa que el papel para trabajar sea nuevo y me interesa que el espacio esté bien iluminado aunque se requiera de hacer uso de focos u otro tipo de iluminación.

Consumir no me hace feliz, por lo que realizo las compras solo. Además estoy decidido por aquello que debo comprar, así que las compras de los demás no me afectan. Sin embargo, la marca es importante para mí, porque representa la calidad de los productos. No tengo una postura firme frente a conductas como elegir productos de empaque ecológico, separar residuos o cuidar el agua.

Elijo productos de empaque ecológico, separo mis residuos y cuido del agua, Aunque asumo que me siento feliz cuando más compro y consumo; pero me responsabilizo por las compras que realizo al conocer las políticas ambientales de las empresas y dentro de lo posible difundirlas.

Me encantan las tiendas y comprar en ellas, sin importar que difiera los pagos en meses o utilice créditos. Prefiero comprar ropa de marca aunque después me sienta arrepentido por la inutilidad de las cosas que adquirí. No me interesa elegir productos ecológicos, separa residuos o ahorrar el agua en la ducha.

Observación:

Apéndice C. Lista de cotejo sobre el consumo responsable

Mis hábitos de consumo

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre: _____

Introducción: La presente lista de cotejo se realiza con el objetivo de identificar el tipo de consumo que se practica.

Indicación: Responde marcando con una tacha (X) la valoración de cada uno de los siguientes indicadores.

Indicador	Sí	No
Me informo de las ofertas y promociones disponibles para hacer la compra más conveniente.		
Antes de comprar un producto comparo precios.		
Valoro si el producto es útil o necesario antes de efectuar una compra.		
Conozco las entidades en las que puedo reclamar mis derechos como consumidor.		
Al comprar mi indumentario, la marca del producto es determinante.		
Compro exclusivamente productos que requiero y/o son necesarios.		
Mantengo unas finanzas sanas, al ahorrar dinero para poder hacer frente a gastos imprevistos.		
Paso el tiempo en grandes centros comerciales.		
Cuando más compro y consumo, más feliz soy.		
Me molesta que las empresas contaminen el medio ambiente.		
Compro cosas innecesarias o inútiles.		
Elijo productos con empaque ecológico o reciclable.		
Compara es una necesidad para mí.		
Leo la información en los envases de los productos que compro.		
En mi casa, separo los residuos sólidos del resto.		
En general, hago una ducha corta cuidando el agua.		
Apago las luces y aprovecho al máximo las horas de luz solar.		
Reutilizo el papel y/o soy cuidadoso en su uso.		
En general, planifico lo que compraré.		
Me inclino por los productos orgánicos.		

Observación: Los indicadores anteriores fueron adaptados de las características de consumo definidas por Bianchi, E., Ferreyra, S. & Kosiak, G. (2012).

Apéndice D. Guion de entrevista para docentes

Analizo mi entorno

Docente

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Introducción: La presente entrevista se realiza con el objetivo de identificar los problemas sociales que existen en la institución, con la finalidad de identificar en los temas de relevancia social para dar atención a los mismos.

1. ¿Sobre qué temáticas ha realizado estudios en el ámbito de su formación inicial y continua?
2. ¿Observa la influencia de la comunidad hacia la escuela?
3. ¿Cómo participa en las reuniones de Consejo Técnico?
4. ¿Qué valores y normas promueve dentro del aula?
5. De sus alumnos, ¿en qué temáticas se presenta un mayor agrado, interés o motivación por el trabajo escolar? ¿A qué cree que se deba?
6. ¿Cómo se relaciona en el trabajo escolar la Ruta de Mejora y las estrategias que de ella desprende?
7. ¿Cómo vincula los aspectos sociocultural, económico, afectivo y cognitivo en el trabajo educativo que lleva a cabo en el aula?
8. ¿Considera importante favorecer el desarrollo de la conciencia ambiental en los niños del grupo?

9. ¿Qué aspectos considera en el desarrollo de la conciencia ambiental de su grupo?

10. ¿Maneja en el aula una política de austeridad con respecto a los materiales que emplea (como lo son hojas de papel, tinta de la impresora, entre otros)?

11. ¿Ha establecido proyectos en los que se haga uso de las tres “r” (reducir, reutilizar y reciclar)?

12. ¿Dónde adquiere los bienes y servicios requeridos para el aula?

13. ¿Cuáles son los materiales que más se utilizan en el aula?

14. ¿Cuál es la mayor preocupación ecológica que atiende desde su función?

Observación:

Apéndice E. Escala estimativa sobre el currículum

El currículum en mi práctica cotidiana

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre: _____

Introducción: La presente escala estimativa tiene como objetivo identificar las vinculaciones entre las asignaturas que se realizan en la cotidianidad de la práctica docente.

Indicación: Responde marcando con una tacha (X) la valoración de cada uno de los siguientes indicadores, considerando que S: es suficiente, CS: es casi siempre, AV: es a veces y N: es nunca.

Indicador	S	CS	AV	N
Los programas de estudios vinculan las asignaturas que conforman el currículum de educación primaria, ofreciendo oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes.	X			
La propuesta de trabajo que se ejecuta en el aula logra la integración de saberes y experiencias en temáticas o situaciones relevantes de manera transversal en más de una asignatura.			X	
En el desarrollo de la planeación se favorece la integración de saberes y expresiones desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados.			X	
El trabajo transversal en el aula establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo.			X	
El proceso de enseñanza y su contraparte de aprendizaje, responden a los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural.			X	
En el caso de español, el uso del lenguaje es una actividad central para el aprendizaje de las ciencias (habilidades de comunicación, análisis crítico, pensamiento lógico y reflexivo acerca del conocimiento científico, apoyadas por el uso del lenguaje de las ciencias).		X		
La asignatura de matemáticas se vincula con las ciencias, cuando los estudiantes dan significado a sus investigaciones y resuelvan situaciones problemáticas utilizando operaciones básicas, mediación, cálculo o estimación.			X	

Con la asignatura de Formación Cívica y ética la vinculación deriva en la comprensión de procesos naturales que tienen relevancia social, aportan elementos para promover el compromiso y la participación de los alumnos en actividades de su vida cotidiana.			X	
El referente histórico también brinda oportunidades para que los alumnos ubiquen temporal y espacialmente los procesos más significativos de la evolución humana, como especie y como sociedad.			X	
En geografía se estudian algunos contenidos comunes como son el ambiente, las regiones naturales y la biodiversidad.	X			
Las formas de expresión desarrolladas en la asignatura de Educación Artística se aprovechan para representar y comunicar relaciones mediante modelos.				X
El vínculo con la asignatura de Educación Física está centrado en la aplicación del conocimiento sobre el cuerpo en su vida diaria, para lograr y mantener un estilo de vida saludable.				X

Observación:

Apéndice F. Lista de cotejo sobre la educación para la sostenibilidad

La educación para la sostenibilidad en mi práctica docente

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre: _____

Introducción: La presente lista de cotejo tiene como objetivo identificar las prácticas docentes que favorecen la educación ambiental en vinculación al Plan de Estudios 2011.

Indicación: Responde marcando con una tacha (X) la valoración de cada uno de los siguientes indicadores.

Indicador	Sí	No
El plan de estudios formal contiene conocimientos, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad.	X	
El aprendizaje incluye problemas de la vida real para fomentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos.		X
La escuela tiene un espíritu de sostenibilidad que se puede apreciar en cómo se trata a las personas, a la escuela y al entorno.		X
La administración de la escuela es un reflejo de la sostenibilidad (por ejemplo, el abastecimiento, el uso del agua y la energía, y la gestión de desechos).		X
Las políticas de la escuela reflejan la sostenibilidad ambiental, social y económica.		X
Se promueven las interacciones entre la escuela y la comunidad.	X	
Los eventos especiales y las actividades extracurriculares aplican y dan importancia al aprendizaje de la sostenibilidad en la sala de clases.		X
Los alumnos participan en las decisiones relacionadas con la vida en la escuela.		X
Se diseñan proyectos de intervención que permitan vislumbrar lo planteado en el plan de estudios para el desarrollo sostenible.		X
A través de la ejecución de secuencias o proyectos se favorece el conocimiento ambiental en los alumnos.		X
La predisposición que los alumnos muestran al actuar sobre el medio ambiente es favorable como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje.		X

La escuela atiende a las problemáticas sociales de su contexto.		X
Se favorece el consumo local sobre el de las grandes empresas.	X	
Se llevan a cabo prácticas de conservación de agua y energía.		X
La edificación y el mantenimiento de las instalaciones reflejan la sostenibilidad ambiental.		X
Los limpiadores que se utilizan en el aseo de las instalaciones de la escuela no contaminan.		X
La escuela tiene una política bien definida para el reciclaje de papel.		X
En el desarrollo de las actividades dentro del aula se hace uso de material reciclado.		X
El uso de luz natural permite que se reduzca el consumo de luz eléctrica en la jornada escolar.		X
Para el consumo de agua potable se utilizan vasos de plástico continuado.	X	

Observación:

Apéndice G. Análisis FODA

Motivaciones y expectativas de la práctica docente en el ámbito de la educación para la sustentabilidad.

Introducción: El presente análisis tiene como objetivo clasificar las prácticas docentes que favorecen la educación ambiental.

FORTALEZAS	OBSTÁCULOS
<p>-Los alumnos se involucran en las actividades propuestas por los docentes.</p> <p>-El proceso de aprendizaje y enseñanza está basada en el contexto local y es pertinente para los estudiantes.</p> <p>-El entorno escolar está limpio y cuenta con áreas verdes.</p> <p>-El conocimiento de los aspectos que involucran la conciencia ambiental.</p>	<p>-Los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes en el ámbito de la sustentabilidad incumplen lo señalado en la educación para el desarrollo sostenible.</p> <p>-Los materiales que favorecen el aprendizaje y la enseñanza son limitados o se carece por completo de ellos.</p> <p>-La alimentación y cuidado personal de los alumnos es inadecuada o escasa.</p> <p>-Escasa integración de las asignaturas a fin de desarrollar un trabajo transversal.</p>
DEBILIDADES	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
<p>-Los docentes no han recibido capacitación que les permita trabajar con la sustentabilidad.</p> <p>-El trabajo en el área de la educación para la sustentabilidad no se presenta como un tema de vital importancia dentro del colectivo escolar.</p> <p>-Las familias no inculcan valores ambientales positivos a los alumnos.</p>	<p>-Los miembros de la comunidad muestran disposición para el desarrollo de proyectos ambientales.</p> <p>-Utilizar la transversalidad señalada en el Plan de estudios, junto con el diseño de proyectos que permitan el abordaje de temas o contenidos relacionados con la educación para el desarrollo sostenible.</p> <p>-Fortalecer la aplicación del plan de estudio y de los programas de grado.</p> <p>-Examinar el plan de estudio y las actividades de la escuela para identificar las contribuciones de la Educación para el desarrollo sostenible.</p> <p>-Integrar los contenidos existentes sobre sustentabilidad y los nuevos elementos para favorecer la Educación para el Desarrollo Sostenible.</p>

Apéndice H. Guía de observación del entorno escolar

Mi entorno escolar

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Introducción: La guía de observación que se presenta tiene como finalidad la observación del entorno externo e interno de la escuela.

Indicación: Lee con atención y registra las observaciones la argumentación correspondiente.

Características culturales del entorno escolar	
Indicadores	Registro de lo observado
¿Qué obras públicas y comercios se encuentran en la comunidad?	
¿Existen espacios culturales y deportivos cerca de la escuela?	
¿En las actividades que se desarrollan en la escuela, están presentes elementos culturales de la comunidad? ¿Cuáles?	
¿Cómo es el lugar donde se encuentra la escuela? (construcciones, infraestructura, ubicación geográfica, ambiente).	
¿Qué población atiende la escuela y cuáles son sus características?	
¿Cómo se puede llegar a la escuela?	
Características de la escuela	
¿Cómo influyen las instalaciones de la escuela (Vestíbulo, dirección, aulas, anexos, patio de recreo, áreas verdes, áreas lúdicas, unidad sanitaria etc.) en los logros escolares?	
¿Con qué personal cuenta la escuela (directivo, docentes y personal de apoyo a la docencia)?	

¿Cómo se delimita el espacio escolar? (hay barda, reja u otro tipo de límite).	
¿Cómo son las instalaciones escolares? (número y tipo de aulas, espacios administrativos, anexos escolares, equipamiento del edificio, patios, canchas, explanada, jardines, etc.).	
¿Qué actividades desarrollan los maestros y los alumnos en distintos espacios de la escuela? (patios, pasillos, dirección, aulas).	
¿Qué sucede a la entrada y salida de la jornada de trabajo?	
Características del aula	
¿Cómo es el salón de clase? (mobiliario, materiales educativos, equipamiento, ambiente de trabajo, espacio físico).	
¿Qué actividades realizan los maestros y los niños, y qué materiales educativos utilizan?	
¿Utiliza material reciclado en el aula?	
¿El docente favorece el cuidado de los materiales en el salón de clases?	
Se utilizan las horas de luz solar apagando las bombillas.	
Observaciones adicionales	

Apéndice I. Encuesta para alumnos

Analizo mi entorno

Alumnos

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Introducción: La presente encuesta se realiza con el objetivo de identificar los problemas sociales que existen en la institución, con la finalidad de identificar en los temas de relevancia social para dar atención a los mismos.

1.- ¿Cuál es tu nombre? _____

2.- ¿Qué edad tienes? _____

3.- ¿En qué grado vas? _____

4.- ¿Con quiénes vives en casa?

a) Mis padres y hermanos

b) Mi madre y hermanos

c) Mi padre y mi hermano

d) Otro: _____

5.- ¿Quién realiza las compras en casa?

a) Alguno de mis padres b) Mis abuelos c) Algún adulto y yo d) Otro: _____

6.- Consideras que tu salón es

a) Grande y limpio b) Grande y sucio c) Pequeño y limpio d) Pequeño y sucio

7.- ¿Durante el recreo qué alimentos consumes?

a) Dulces b) Comida del comer c) Comida de casa d) Otro: _____

8.- Marca con una X la opción que mejor te describa:

() Cuido del agua cuando me baño y/o cuando me lavo las manos.

() Compro únicamente lo que necesito.

() Deposito la basura en su lugar.

() Utilizo correctamente los materiales que me proporcionan en clase.

() Mantengo una alimentación sana y equilibrada.

() Conozco y aplico en mi vida diaria los principios de reducir, reutilizar y reciclar.

() En las clases he aprendido la importancia del cuidado del medio ambiente.

Apéndice J. Formato metodológico para planeación por competencias

Proyecto: Los bubuanos consumistas

Nivel	Educación Primaria. Tercer grado.
Problema real del entorno	¿Cómo favorecer conductas de consumo responsable en los alumnos de 3° a través de la educación ambiental que se recibe dentro y fuera de la escuela?
El contexto y los sujetos	<p>El tercer grado de la escuela primaria “Ángel Rendón Cabañas” del Barrio de Francia, está compuesto por 20 alumnos que se encuentran en la etapa de desarrollo conocida como niñez intermedia. Por lo que según Papalia, Olds y Feldman (2010) citado por SEP (2011), se encuentran en una etapa de transición hacia una mayor elaboración en el manejo de conceptos, se produce un cambio cualitativo de un pensamiento prelógico a uno lógico, aumenta la memoria y la comprensión con respeto a la edad anterior y es capaz de razonar frente a diversas situaciones, lo cual contribuye a una mayor disponibilidad para participar en las actividades que se desarrollan en la escuela.</p> <p>En lo que concierne al conocimiento ambiental desconocen conceptos básicos y por ende los elementos que los componen, pero han trabajado con algunos conceptos del medio ambiente. Son capaces de identificar problemas ambientales en diferentes escalas y han escuchado o leído de posibles manera de impactar desde lo individual y hasta lo social.</p>
Asignaturas	<p>Lenguaje y comunicación: Español</p> <p>Exploración y comprensión del mundo social y natural: Ciencias Naturales</p> <p>Desarrollo personal y para la convivencia: -Formación Cívica y Ética Y--Educación Artística</p>
Competencias para la vida	<p style="text-align: center;">Competencias para el aprendizaje permanente.</p> <p>Aspecto: asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p style="text-align: center;">Competencias para el manejo de la información.</p> <p>Aspecto: Búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos.</p> <p style="text-align: center;">Competencias para el manejo de situaciones.</p> <p>Aspecto: Propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas.</p> <p style="text-align: center;">Competencias para la convivencia.</p> <p>Aspecto: Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza.</p> <p style="text-align: center;">Competencias para la vida en sociedad.</p> <p>Aspecto: Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.</p>
Competencias disciplinares	<p style="text-align: center;">Español</p> <p style="text-align: center;">•Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</p> <p>Aspecto: empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida.</p> <p style="text-align: center;">•Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.</p> <p>Aspecto: desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información.</p> <p style="text-align: center;">Ciencias Naturales</p> <p style="text-align: center;">•Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.</p> <p>Aspecto: plantean preguntas y buscan respuestas sobre diversos fenómenos y procesos naturales para fortalecer su comprensión del mundo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. <p>Aspecto: participen en acciones que promuevan el consumo responsable de los componentes naturales del ambiente y colaboren de manera informada en la promoción de la salud, con base en la autoestima y el conocimiento del funcionamiento integral del cuerpo humano.</p> <p style="text-align: center;">Formación Cívica y Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de sí mismo. <p>Aspecto: favorecer su proyecto de vida y su realización personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. <p>Aspecto: se reconozcan como integrantes responsables y activos de diversos grupos sociales generando disposiciones para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural.</p> <p style="text-align: center;">Educación Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artística y cultural. <p>Aspecto: integren a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética</p>
<p style="text-align: center;">Estándares curriculares</p>	<p style="text-align: center;">Español</p> <p style="text-align: center;">1. Procesos de lectura e interpretación de textos</p> <p>1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.</p> <p>1.3. Comprende la trama y/o argumentos expuestos en los textos.</p> <p>1.6. Identifica los textos adecuados y los fragmentos específicos para obtener, corroborar o contrastar información sobre un tema determinado.</p> <p>1.7. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder a éstas.</p> <p>1.8. Investiga, selecciona y organiza información para comunicar a otros, acerca de diversos temas.</p> <p>1.12. Interpreta adecuadamente, de manera cercana a la convencional, los signos de puntuación en la lectura: punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guion y tilde.</p> <p style="text-align: center;">2. Producción de textos escritos</p> <p>2.1. Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma.</p> <p>2.4. Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos.</p> <p>2.9. Establece relaciones de causa y efecto al describir, narrar o explicar una serie de eventos en un texto.</p> <p>2.10. Emplea convencionalmente el uso de mayúsculas y puntuación en párrafos.</p> <p style="text-align: center;">3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos</p> <p>3.1. Comunica sus ideas, escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar.</p> <p>3.2. Expone información de manera oral y considera la que otros le proporcionan para enriquecer su conocimiento.</p> <p>3.6. Sostiene una conversación en la que explica y argumenta sus preferencias o puntos de vista.</p> <p style="text-align: center;">4. conocimiento de las características, función y uso del lenguaje</p> <p>4.1. Utiliza la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela</p> <p style="text-align: center;">5. Actitudes hacia el lenguaje</p> <p>5.2. Desarrolla disposición por leer, escribir, hablar o escuchar.</p> <p>5.3. Desarrolla una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.</p> <p style="text-align: center;">Ciencias Naturales</p> <p style="text-align: center;">1. Conocimiento científico</p> <p>1.2. Comprende las relaciones entre las plantas y los animales y el lugar donde viven en términos de su nutrición y respiración.</p>

Estándares curriculares	<p>1.6. Identifica las principales características de la naturaleza y su transformación al satisfacer las necesidades del ser humano.</p> <p style="padding-left: 40px;">2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</p> <p>2.3. Identifica las implicaciones de las acciones cotidianas en el medio natural y algunas medidas de prevención.</p> <p>2.4. Identifica algunas acciones para el cuidado de la salud con base en el conocimiento del cuerpo y la nutrición.</p> <p style="padding-left: 40px;">3. Habilidades asociadas a la ciencia</p> <p>3.1. Planea y lleva a cabo una investigación en el medio local, con un propósito definido.</p> <p style="padding-left: 40px;">4. Actitudes asociadas a la ciencia</p> <p>4.4. Muestra disposición y toma decisiones a favor del cuidado del ambiente.</p> <p>4.5. Valora y respeta las diferentes formas de vida.</p> <p>4.6. Muestra compromiso con la idea de la interdependencia de los seres humanos con la naturaleza y la necesidad de cuidar la riqueza natural.</p>
--------------------------------	---

Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Tema de estudio
<p>Inicio:</p> <p>Identificar las prácticas consumistas que forman parte de la vida actual de los alumnos.</p>	Español	<p>La transformación de la naturaleza para la satisfacción de las necesidades de las personas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> •Conoce la función de las encuestas y la forma de reportar la información obtenida. •Argumenta oralmente sus preferencias o puntos de vista. •Emplea cuestionarios para obtener información, y reconoce la diferencia entre preguntas cerradas y abiertas. 	Contenido
	Ciencias Naturales	<p style="text-align: center;">Conceptual</p> <p>Describe el impacto del uso de plástico en el medio ambiente a través de una carta.</p> <p style="text-align: center;">Procedimental:</p> <p>Organiza equipos para la ejecución del proyecto y se vuelve coparticipante en las actividades.</p> <p style="text-align: center;">Actitudinal</p> <p>Es sensible a los beneficios y costos de la satisfacción de necesidades.</p>
	Formación Cívica y Ética	
	<ul style="list-style-type: none"> •Describe cómo los seres humanos transformamos la naturaleza al obtener recursos para nutrirnos y protegernos. •Describe necesidades básicas compartidas entre las personas de contextos cercanos. 	
	Educación Artística	
	<ul style="list-style-type: none"> •Distingue diferentes maneras de relacionarse con objetos y con los compañeros en el espacio general. 	

Actividades	Tiempo
1. Lea el título del proyecto y comente cuál cree que sea el tema a tratar haciendo uso de rotafolios.	90 min
2. Escuche la presentación que la docente realiza sobre el proyecto a abordar y los resultados que se esperan al concluir el proyecto.	Recursos didácticos
3. Analice el objetivo del proyecto y el producto final del mismo, a fin de expresar las actividades que le gustaría realizar durante la ejecución del proyecto y los criterios de evaluación que tendrá, tomando nota para su portafolio de evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio. • Adaptación del cuento. • Hojas blancas. • Carteles individuales a favor y en contra.
4. Conozca los indicadores de proceso y de producto que se van a considerar para hacer la evaluación y de manera general los materiales a utilizar.	
5. Se organice en grupos de cinco integrantes, para que a posterior estos equipos ejecuten las actividades, misma que serán objeto de evaluación por parte del docente.	
6. Escucha la adaptación del cuento de Hansel y Gretel en el que se describen conductas de consumo que dañan la salud de los individuos.	

<p>7. Responda a través de la técnica de la papa caliente la pregunta ¿qué lección aprendió? y las escriba como primera evidencia del proyecto, misma que habrá de guardar en su portafolio.</p> <p>8. Dialogue en plenaria sus experiencias con respecto a sus salidas familiares y los productos de consume.</p> <p>9. Comente acerca de las consecuencias del excesivo consumo de chocolates en la salud de los niños y la importancia de no dejarse llevar por las apariencias.</p> <p>10. Elija una postura (a favor o en contra) considerando los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mis padres deben darme todos los dulces que yo quiera comer. -Debo tener muchos juguetes, aunque eso signifique que no pueda jugar con todos al mismo tiempo. -Debo recibir regalos siempre, aunque no sea mi cumpleaños. -Comer dulces es perjudicial para la salud. -Gastar todo mi dinero es una obligación. -Podemos utilizar toda el agua que queramos porque no sé acabará nunca. -Los recursos naturales están completamente a mi disposición por lo que puedo usarlos sin medida. <p>11. Reflexione en plenaria y desde su experiencia explique qué acciones realiza para obtener algún objeto que desea y si ha empleado frases tales como: ¡cómprame algo! y ¿qué me trajiste?, las comparta con el grupo y escriban sus ideas en el pizarrón.</p> <p>12. Lea el cuento de los monos babuanos haciendo uso de la lectura guiada. Elija una pregunta de la tómbola y la responda en voz alta para el grupo, de tal manera que concluya por qué los changuitos querían tener tantas pulseras y si eran necesarios tantos adornos.</p> <p>13. Reflexione a partir de la frase que la docente presenta (“comprar objetos inútiles solo por presumir es una acción de consumo”) y mediante una lluvia de ideas analice el concepto de consumismo.</p> <p>14. Define el término consumo y la ejemplifique recordando lo acontecido en el cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de evidencias. • Video monos bubuanos. https://www.youtube.com/watch?v=OC4imo46INg
<p>Segunda sesión</p> <p>12. Lea la historia del abuelo y del águila real, en la que se describe la destrucción del hábitat de las águilas y mientras la lee en voz alta atienda a las interrogantes que va sugiriendo el maestro.</p> <p>13. Dialogue en plenaria sobre los usos que tiene la madera y específicamente su transformación en hojas de papel y el uso que hacen de ellas.</p> <p>14. Elabore un águila con hojas recicladas y responda que acciones podría realizar para no dañar a los animales, si conoce a otros que estén muriendo por la destrucción de sus hogares y como podría evitar hacer daño a los animales.</p> <p>15. Reflexione oralmente sobre las conductas que pueden favorecer el cuidado de los recursos y del medio en acciones tales como el cuidar los lápices, utilizar adecuadamente libretas o cuadernos y el material en clase. Para esto, observe el video de consumir o consumidor responsable. Anote sus conclusiones como segundo producto del portafolio.</p> <p>16. Analice la huella que ha dejado en el planeta tierra con la guía del docente, quien presentará una serie de acciones que resultan cotidianas pero que dejan marca en el planeta, tales como: las bolsas de plástico que ha utilizado en el día, los empaques que ha desechado y las etiquetas que ha desprendido de sus prendas.</p>	<p style="text-align: center;">Tiempo</p> <p style="text-align: center;">90 min</p> <p style="text-align: center;">Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia ¿quién ha visto un águila real? (véase apéndice K). • Hojas recicladas. • Plumones y marcadores. • Vidoocuento de los monos https://cuentosp aradormir.com/v ideocuentos/cas tellano/vidoeue

<p>17. Observe un video en el que se muestra el tiempo de degradación de las bolsas de plástico y los efectos en el medio ambiente, después dirá cuáles son algunas posibles alternativas para el uso de bolsas de otros materiales.</p> <p>18. Dibuje en una hoja de reuso su huella y dentro de ella el animal que más le guste, haciendo hincapié en que deberá colocarla en un lugar visible de su casa y cada vez que no use una bolsa de plástico el animal que dibujo tendrá más espacio para vivir.</p> <p>19. Escriba un borrador de una carta a sus compañeros donde les expliquen la contaminación que provoca al ambiente el uso de bolsas de plástico, buscando favorecer el uso de bolsas propias para la compra del mandado y la valore.</p> <p>20. Valore la carta de un compañero a través de la lista de cotejo que se le proporciona y a su término corrija y reescriba la carta para hacerla evidencia del portafolio.</p>	<p>nto-los-monos-bubuanos-acento-castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video biodegradación del plástico https://www.youtube.com/watch?v=flxQyoKYOXU
--	---

Técnicas	Evidencia /Producto
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa de cuento. • Papa caliente. • Lectura comentada. • Video. • Resumen. • Exposición oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolios con el contenido del proyecto. • Opinión de los cuentos. • Acciones para ser un consumidor responsable. • Huella ecológica. • Carta a los compañeros.

Momento de evaluación	Tipo	Técnicas e instrumentos
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de actitudes sobre la integración en equipos (apéndice M).
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo sobre el uso de los recursos naturales (apéndice N).
	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Rubrica para la carta (véase apéndice Ñ)

Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Tema de estudio
<p>Desarrollo: Valorar la cantidad de alimentos saludables que consumen.</p> <p>Diferencie los conceptos de consumo y consumismo y su aplicación en la vida cotidiana.</p> <p>Identifique el paso del consumo al consumismo.</p> <p>Reconozca que el consumo es parte fundamental de la vida actual.</p> <p>Identifique los aspectos que puede modificar en su vida cotidiana</p>	<p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce la función y las características gráficas de los folletos y los emplea como medio para informar a otros. • Identifica e integra información relevante de diversas fuentes. • Usa títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar información. <p>Ciencias Naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> •Argumenta la importancia del consumo diario de alimentos de los tres grupos representados en el Plato del Bien Comer y de agua simple potable para el crecimiento y el buen funcionamiento del cuerpo. <p>Formación Cívica y Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> •Expresa la importancia de actuar en beneficio de su salud y emplea medidas para una dieta correcta, activación física regular, higiene y seguridad. 	<p>El consumo de alimentos para el crecimiento y funcionamiento del cuerpo.</p> <p>Contenido</p> <p>Conceptual</p> <p>Explica la relación de la satisfacción de necesidades de nutrición y protección con la extracción de recursos: costos y beneficios.</p> <p>Procedimental:</p> <p>Elabora un folleto para informar acerca del consumo de alimentos y el crecimiento y funcionamiento del cuerpo.</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Se interesa por el consumo de alimentos de los tres grupos: obtención de nutrimentos y energía,</p>

		y del agua simple potable: hidratación del cuerpo.
--	--	--

Actividades	Tiempo
1. Analice que son las necesidades básicas y enliste en el pizarrón las que tienen que satisfacer necesidades básicas de las personas, en cuando a su alimentación, salud y los recursos que implica su cuidado, clasificándolas de acuerdo a las categorías anteriores y en congruencia con el fragmento del video “el origen de las cosas”.	120 min
2. Valore la estrategia que le permita conocer cómo satisfacen las necesidades básicas sus compañeros y para ello conozca con la ayuda del docente las características generales de las encuestas.	Recursos didácticos
3. Responda en plenaria qué puede preguntar con las encuestas, qué formato tienen las preguntas cerradas y las abiertas y cómo se valoran o puntúan las respuestas. Elija el tema sobre el que hará la encuesta, mismo que puede ser acerca de los anuncios de TV o los productos que se venden en el recreo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Video “el origen de las cosas” https://www.youtube.com/watch?v=UGNr7Z_OyKI • Hojas • Rotafolios • plumones
4. Considere el tema que ha estado trabajando (la cobertura de las necesidades básicas de las personas) y elabore por equipos cinco preguntas cerradas y cinco preguntas abiertas, para que las comparta con el grupo.	
5. Construya en equipos una encuesta y posteriormente la intercambie con otro equipo para su valoración.	
6. Aplique la encuesta a 10 de sus compañeros y organice los resultados en una gráfica de barras.	
7. Comparta con una breve exposición ante el grupo los resultados obtenidos y en grupo elaboren una gráfica con los datos más importantes para incluirla en el periódico mural. Al tiempo que evalúa su participación a través de la coevaluación.	
8.- Dibuje en una hoja blanca todos los alimentos que consumió en el transcurso del día anterior y a través de la técnica de museo revise los alimentos que consumieron sus compañeros.	Tiempo 60 min.
9.- Contabilice en un pictograma (gráfica ilustrada) las frutas, golosinas y bebidas gaseosas que consumió todo el grupo.	Recursos didácticos

<p>10. Comente cuales son los productos que más dibujó y por qué son los que más consume, además reflexione acerca de qué tan nutritivos son.</p> <p>11. Busque en su hogar un espacio en el que exista un ejemplo de consumismo, le tome una foto y escriba en una tabla de doble entrada cuales son las razones para ese espacio y cómo podría mejorar el espacio y disminuir el consumo.</p> <p>12. Exponga su investigación en clase y construya con sus imágenes el espacio de los monos babuanos.</p> <p>13. Explique cuáles podrían ser algunas acciones para eliminar el excedente de objetos los espacios expuestos en la galería y con ayuda de sus padres atienda a los mismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas. • Pictogramas individuales. • Preguntas en tómbola. • Fotografías • Rotafolios • Plumones
Tercera sesión	Tiempo
<p>14. Ilumine la hoja de trabajo de la etiqueta alimenticia y del plato, y en el reverso escriba comentarios acerca de la alimentación saludable y las comparta en plenaria.</p>	90 min.
<p>15. Analice el folleto que la docente le presenta sobre la alimentación saludable y con él recuerde el plato del bien comer y las proporciones que debe consumir de cada uno de los grupos alimenticios, para ello se apoye de la hoja de trabajo.</p>	Recursos didácticos
<p>16. Comente cuál es la importancia de consumir alimentos nutritivos para el funcionamiento del cuerpo y registre su consumo de alimentos durante una semana en la tabla de grupos alimenticios.</p>	
<p>17. Escuche la plática de la nutrióloga acerca de cómo combinar los alimentos en las comidas y elabore un coctel de frutas de temporada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo “Etiquetas y alimentos” (véase apéndice O)-
<p>18. Valore la actividad anterior y explique la importancia de conocer las frutas de temporada. A su vez que resuelve la hoja de trabajo sobre los grupos alimenticios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo “grupos alimenticios” (véase el apéndice P).
<p>19. Registre diariamente los alimentos que consume y guarde esta hoja de trabajo en su portafolio de evidencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tabla de registro (véase apéndice Q).
<p>20. Recuerde las características del folleto haciendo uso del que presenta la docente, comente las dudas que tenga sobre la creación de folletos y con ayuda de la docente y el colectivo de solución a las mismas.</p>	
<p>21. Elija de la tómbola un tema para realizar un folleto, este puede ser acerca de: la alimentación saludable, actividad física, etiquetado de los alimentos y recursos para satisfacer necesidades.</p>	
<p>22. Recopile información para construir su folleto y en equipos seleccione información, la organice en un diagrama para ordenar la información que pondrá en su folleto, realice un guion en su cuaderno y elija las ilustraciones que empleará.</p>	
<p>23. Escriba su folleto y lo intercambie para valorarlo y posteriormente ponerlos a disposición en la biblioteca escolar.</p>	
Cuarta sesión	Tiempo
<p>24. Elija una pregunta de la tómbola en la que debe expresar que es para el vivir bien, cuales son las diez cosas que considera necesarias para vivir bien, si todas las personas del mundo tiene las mismas necesidades, cuáles son los alimentos que considera necesarios para, qué recursos se han utilizado en la elaboración de los objetos que utilizamos a diario, que tipo de</p>	60 min.
	Recursos didácticos

<p>recursos son –renovables o no renovables y si estaría dispuesto a dejar de usar algunos de estos materiales.</p> <p>25. Retome los dibujos de los alimentos que suele consumir y en el pizarrón enliste todos y cada uno de ellos, para que en plenaria decida si el alimento se produce en su comunidad, si es imprescindible para su dieta y de serlo escriba por cual lo puede sustituir, lo anterior lo registre en una tabla de doble entrada.</p> <p>26. Lea la frase que la docente ha escrito en el pizarrón “una dieta basada sobre todo en productos de origen animal necesita mucha más tierra, energía y agua que una basada en productos vegetales, como verduras y cereales. Para producir una caloría de carne se consume nueve veces más energía y el 33% más de combustibles fósiles que para conseguir una de origen vegetal. Con lo anterior responda por participación voluntaria por qué se afirma lo anterior y qué son los combustibles fósiles.</p> <p>27. Visite el mercado local y registre en su cuaderno qué tipo de productos venden, si estos vienen directamente del campo, quiénes son los intermediarios entre los productos y las personas que los venden y qué tan sanos le resultan los productos, posteriormente visite el supermercado y responda a las mismas preguntas.</p> <p>28. Exprese sus reflexiones en torno a las observaciones realizadas y señalen las diferencias que pueden existir entre un contexto urbano y un entorno rural.</p> <p>29. Llene el cuadro de doble entrada en el que debe elegir quién –hombre o mujer- realiza ciertas tareas para preparar los alimentos y comente las razones de su elección.</p> <p>30. Elabore un terrario en el que siembre hierbas de olor con la guía de un ingeniero agrónomo, así mismo escuche la importancia de la creación de huertos familiares y sus beneficios en la ecología.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas. • Dibujos de los alimentos que consumen. • Cuadro de doble entrada (véase apéndice R). • Botella de plástico. • Tierra • Hierbas de olor.
<p>Los padre de familia participen del siguiente taller:</p>	<p style="text-align: center;">Tiempo</p>
<p>1. Escuche la historia que la docente presenta acerca de la remodelación de su hogar.</p>	<p style="text-align: center;">120 min</p>
<p>2. Responda a la pregunta ¿por qué compramos cosas? y con sus participaciones y la orientación docente concluya en que compramos como resultado de una necesidad real o social.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos didácticos</p>
<p>3. Comente la diferencia entre consumo y consumismo y la ejemplifique haciendo uso de la anécdota que la docente le presentó.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo “trayecto laboral” (véase apéndice S). • Hojas blancas. • Lapiceros y lápices-
<p>4.- Elaboren grupalmente una autobiografía del consumo donde debe: identificar los sucesos más importantes de su vida, enliste las actividades que realizaba y lo que consumía en cada momento.</p>	
<p>5. Analice la autobiografía y la frase “el consumo no es tan sólo el resultado final de una compraventa, sino que marca diferencia entre las personas y define los estilos de vida”, de tal manera que pueda concluir cuáles son las situaciones que influyen para comprar determinado producto o servicio.</p>	
<p>6. Complete la tabla de necesidades reales y creadas, comparta con el grupo sus impresiones y establezca compromisos que le permitan disminuir el consumo de necesidades creadas.</p>	
<p>7. Compruebe los gastos que realiza haciendo uso del cuadro de trabajo “trayecto laboral” en el que debe plasmar los lugares donde ha trabajado, el tiempo que estuvo en ellos, cuánto ganaba, en qué lo gastaba, cuánto ahorra y que aprendió; al término de la misma compartirá las reflexiones con el colectivo.</p>	
<p>8. Llene la tabla trayecto personal en el que por lustros escribirá que comía, cuánto dormía, cómo se ejercitaba, con quién se relacionaba, como cuidaba las relaciones que establecía, como</p>	

<p>cuidaba de sí mismo, qué fue lo más valioso que consiguió, qué se propuso lograr, cuál fue su éxito mayor éxito, qué disfrutaba hacer, que se atrevió a hacer y qué aprendió.</p> <p>9. Compare las tres tablas y comparta sus reflexiones con el grupo.</p> <p>10. Establezca compromisos haciendo uso del cuadro de doble entrada que incluye indicadores para mejorar su salud como: lo que voy a incluir en mi alimentación, lo que ya no consumiré, lo que empezará a hacer, lo que dejará de hacer y lo que disfrutará más.</p> <p>11. Elabore con la guía del docente y con la ayuda del nutriólogo mayonesa, posteriormente escuche la importancia de una alimentación equilibrada y sustentable.</p> <p>12. Valore el taller.</p>	
---	--

Técnicas	Evidencia /Producto
<ul style="list-style-type: none"> • Lista. • Cuestionario. • Entrevista. • Gráfica. • Lectura guiada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas individuales. • Encuesta por equipo sobre los productos que se venden fuera y dentro de la escuela. • Entrevista aplicada. • Grafica para exponer.
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de trabajos con la técnica de museo. • Pictograma. • Lluvia de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos de alimentos que se consumen. • Rotafolio con pictogramas grupales. • Escrito con las conclusiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de grupos alimentarios. • Folleto. • Taller. • Conferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo con el plato del bien comer. • Grupos alimenticios. • Registro de consumo de alimentos. • Folletos.
<ul style="list-style-type: none"> • Visitas guiadas. • Cuestionario. • Taller. • Terrario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabla de doble entrada. • Escrito acerca de las visitas. • Terrario.
<ul style="list-style-type: none"> • Taller 	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografía del consumo. • Trayecto laboral. • Fotografías.

Momento de evaluación	Tipo	Técnicas e instrumentos
Procesual	• Coevaluación	• Lista de cotejo para la encuesta y la gráfica (véase apéndice T).
	• Autoevaluación	• Lista de cotejo para evaluar el folleto (véase apéndice U).
	• Heteroevaluación	• Lista de cotejo para el trabajo en equipo (véase el apéndice W).

Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Tema de estudio
Cierre. Aplique acciones sencillas que pueden contribuir	<p>Español</p> <p>•Conoce la estructura de un texto expositivo y la emplea al redactar un reporte.</p> <p>Ciencias Naturales</p>	<p>El cuidado de la naturaleza a través del consumo sustentable.</p>
		Contenido

<p>a realizar un consumo responsable.</p> <p>Asuma el consumo sustentable como un compromiso personal, con la sociedad y con el medio ambiente.</p>	<p>•Explica la importancia de cuidar la naturaleza, con base en el mantenimiento de la vida.</p> <p>•Identifica ventajas y desventajas de estrategias de consumo sustentable: revalorización, rechazo, reducción, reuso y reciclaje de materiales, así como del reverdecimiento de la casa y espacios públicos.</p> <p style="text-align: center;">Formación Cívica y Ética</p> <p>•Asume que no todas sus necesidades o deseos pueden ser satisfechos de manera inmediata y que pueden coincidir, diferir o contraponerse con los de otras personas.</p>	<p>Conceptual: Distingue estrategias de consumo sustentable.</p> <p>Procedimental Realiza un reporte sobre su experiencia en el cuidado de la naturaleza.</p> <p>Actitudinal Comparte los beneficios de cuidar la naturaleza para el mantenimiento de la vida.</p>
---	---	--

Actividades	Tiempo
<p>1. Observe la historieta que el docente presente y comentará en plenaria qué quiere decir la caricatura y porque el consumismo es nocivo para la sociedad en la que vivimos.</p>	120 min.
<p>2. Elabore una caricatura acerca del consumismo en la sociedad actual, las exponga y elijan las cinco más originales para exponerlas en el periódico mural.</p> <p>3. Integre sus trabajos en el portafolio de evidencias del alumno siguiendo las indicaciones de la docente y responda la hoja de autoevaluación.</p> <p>4. Cambie su portafolio con el de un compañero y lo valore haciendo uso de la rúbrica de coevaluación. (evaluación a través de herramientas)</p>	Recursos didácticos
<p>5. Utilizando la dinámica de la telaraña los alumnos comentan sus experiencias y sus aprendizajes el consumismo y su impacto en la sociedad actual.</p> <p>6. Coloque las conclusiones de todas las actividades como parte del periódico mural y conozca el instrumento con el que será evaluado.</p> <p>7. Exponga su creación ante un grupo de compañeros de la institución, posteriormente ubica el periódico en un lugar visible de la institución.</p> <p>8. Grabe sus conclusiones en capsulas informativas para que sean reproducidas en la radio local, así mismo comparta al término del homenaje el proyecto ejecutado, las acciones realizadas y las reflexiones del mismo.</p> <p>9. Valore la actividad y comente posibles mejoras para los proyectos futuros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caricatura (véase apéndice W). • Hojas de trabajo. • Portafolios individuales.

Técnicas	Evidencia /Producto
<ul style="list-style-type: none"> • Discusión guiada. • Dinámica de la telaraña. • Exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio del alumno. • Periódico mural.

Momento de evaluación	Tipo	Técnicas e instrumentos
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisa de cotejo del portafolio de evidencias (véase apéndice X).
	<ul style="list-style-type: none"> • Coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha para revisar el portafolio (véase apéndice Y).

	<ul style="list-style-type: none">• Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none">• Lista de cotejo para la evaluación del periódico mural (véase apéndice Y).
--	--	--

Apéndice K. Adaptación del cuento original de los hermanos Grimm y De Andersen.

Hansel y Gretel Hansel y Gretel eran dos niños que vivían en el campo, y sus papás salían desde temprano a trabajar para llevar pan, arroz, manzanas y papas a casa.

Sin embargo Hansel y Gretel jugando en el jardín un día olieron un aroma muy especial que no habían conocido hasta ese momento, Hansel dijo a Gretel huele a pan caliente, no dijo Gretel, huele a pastel de manzana, no dijo Hansel. Entonces atraídos por el aroma caminaron y caminaron, hasta que sin darse cuenta se alejaron mucho de su casa, entonces Hansel se asustó mucho y le dijo a Gretel ¿cómo vamos a regresar a casa?, y Gretel no supo que responder.

Entonces a lo lejos vieron una chimenea y el olor extraño fue cada vez más fuerte, por lo que los niños siguieron caminando, hasta que llegaron a un lugar muy extraño. Era una casa hecha de caramelo, con puertas de merengue de limón, y al mirar por la ventana descubrieron a una mujer que preparaba muchos chocolates. Entonces Gretel dijo “eso es lo que huele tan rico”, ¿qué era?

De repente, se abrió la puerta y la mujer los invitó a pasar y les dijo “hola queridos niños, los estaba esperando, ¿quiéren probar?” les dio un chocolate, luego otro, y otro más, hasta que quedaron muy satisfechos de tanto comer aquel dulce que jamás habían probado.

Así pasaron los días y los niños comieron todos los chocolates que quisieron... Pero un día Hansel se dio cuenta que su ropa le quedaba muy apretada, y le dijo a Gretel ¿ya viste cómo hemos cambiado?, ¡ya no somos los mismos de antes! Comimos muchos chocolates y Gretel le respondió a Hansel, sí, extraño la comida de mamá.

Decidieron salir de esa casa y buscar a sus padres, entonces agradecieron la amabilidad de la mujer quien les obsequió más chocolates para el camino, ¿pueden creerlo?, y con más dulces en la bolsa emprendieron el camino a casa, hasta que la encontraron. Al llegar sus padres les pidieron que no salieran sin avisar, y los dos niños les pidieron una disculpa por haberlo hecho y porque a veces no se comen lo que ellos les preparaban. Finalmente, ambos niños aprendieron muchas lecciones, ¿cuáles aprendiste tú?

Apéndice L. ¿Quién ha visto un águila real?

Un día, el abuelo de Juan nos contó una historia fabulosa, empezó diciendo ¿ustedes han visto un águila real?, pero Juan y yo respondimos que no. Entonces su abuelo nos dijo: desde que yo era muy joven, así como ustedes y vivía en San Luis Potosí no ha vuelto a ver una. Recuerdo que sus alas eran muy largas, con ellas podía volar muy alto, casi arriba de las nubes.

Un día que andaba con mi abuelo en el monte sentí un viento muy fuerte y cuando me di cuenta, el águila ya había atrapado una liebre que andaba muy cerca de nosotros. Cuando volteé la cabeza descubrí que se trataba de un pájaro con plumas de oro; mi abuelo me explicó que sus plumas se veían así cuando se miraban a través de sol. Juan y yo le preguntamos – ¿por qué nosotros nunca hemos visto un águila real?, ¿tú no has vuelto a ver otra desde que eras joven? El abuelo suspiró y les dijo –porque los hombres que viven del monte tiraron muchos árboles, tantos que casi acabaron con el monte.

Juan y yo preguntamos por qué habían cortado los árboles -¿ustedes qué creen? - y el abuelo respondió –para fabricar lápices y hojas para que podamos escribir. Juan y yo volvimos a preguntar – ¿qué tienen que ver los árboles con el águila real? A lo que el abuelo respondió –las águilas reales se asustan cuando escuchan ruido y se alejan de sus nidos dejando a sus polluelos, que al no tener que comer se mueren.

¿Les gustaría ver un águila real?, ¿qué podemos hacer para no seguir cortando árboles y así no destruir el hogar del águila real?

Apéndice M. Escala de actitudes

El siguiente instrumento de evaluación tiene como objetivo determinar el grado de avance que como equipo han obtenido para cada indicador. Por lo que deben señalar con una X el nivel de logro para cada aspecto; considerando que R significa Regular, B será Bien, MB corresponde a Muy Bien y E para Excelente.

Nombre del equipo: _____

Integrantes: _____

Aspectos a observar	R	B	MB	E
Me integro a un equipo de trabajo en el desarrollo de las actividades planteadas.				
Participo activamente en la exposición de mi trabajo aportando criterios de solución a la actividad planteada.				
Tengo una actitud de respeto y tolerancia con los demás integrantes del equipo.				
Entrega el producto de la actividad con los criterios establecidos para su elaboración o realización.				
Entrego el producto de la actividad asignada oportunamente.				
Comprendo cuál es la importancia de las reglas para la convivencia en mi grupo.				
Me sentí satisfecho al presentar mi cartel frente al grupo.				

Apéndice N. Lista de cotejo.

El siguiente instrumento de evaluación tiene como objetivo determinar el grado de avance que has tenido para cada indicador. Por lo que debes señalar con una X la casilla SÍ de haber logrado el indicador o en su defecto la casilla que indica NO.

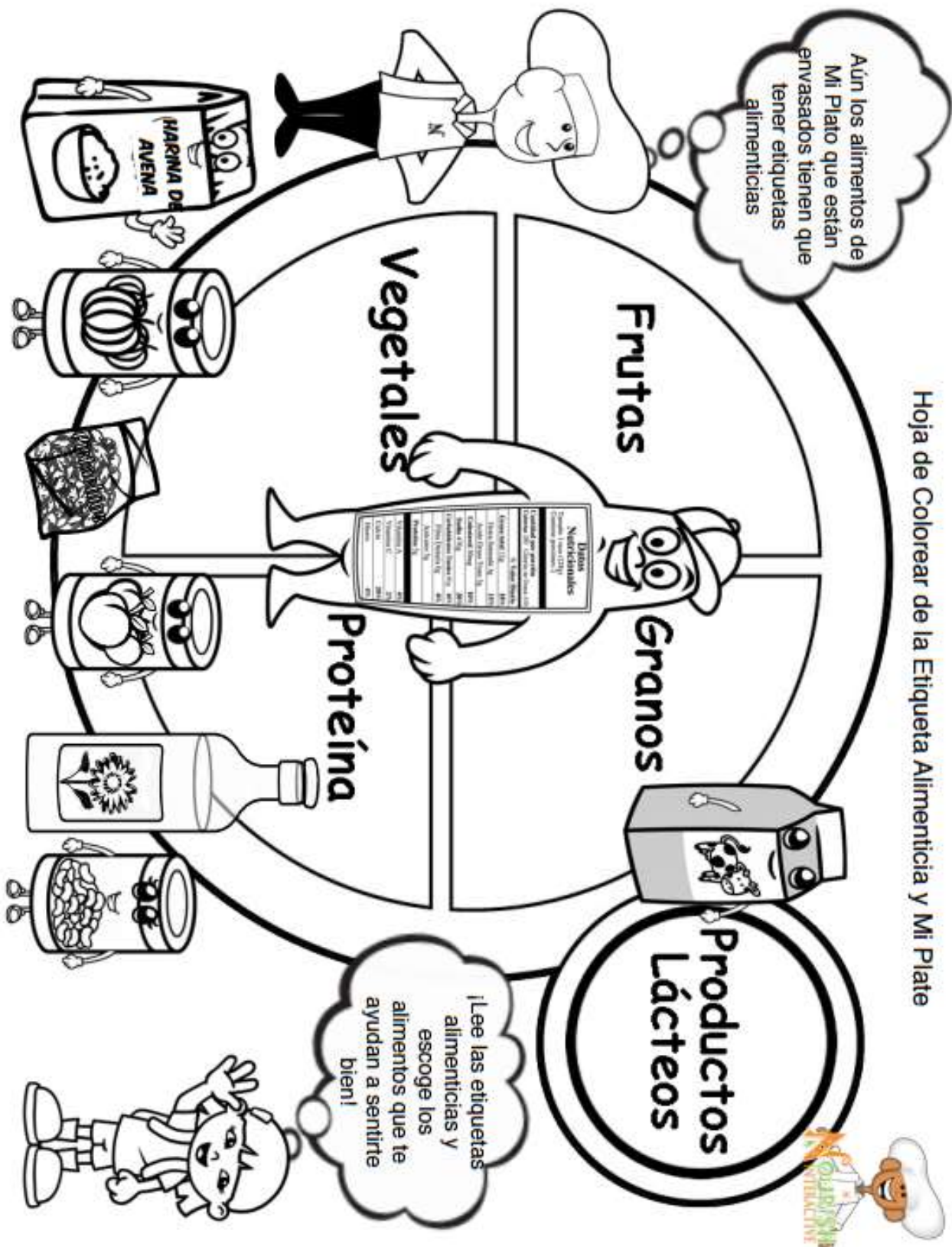
Nombre del alumno: _____

Indicador	Sí	No	Observaciones
El video tiene un contenido claro que pude comprender.			
El video me pareció atractivo y me permitió rescatar ideas importantes sobre el tema, mismas que compartí con mis compañeros.			
El audio del video era claro.			
Identifico las conductas de consumo que dañan mi salud.			
Reconozco la importancia de sólo consumir productos que necesito.			
Puedo explicar el origen de las hojas de papel y su proceso de fabricación.			
Identifico las conductas que favorecen el cuidado de los recursos del medio ambiente.			

Apéndice Ñ. Rubrica para la carta

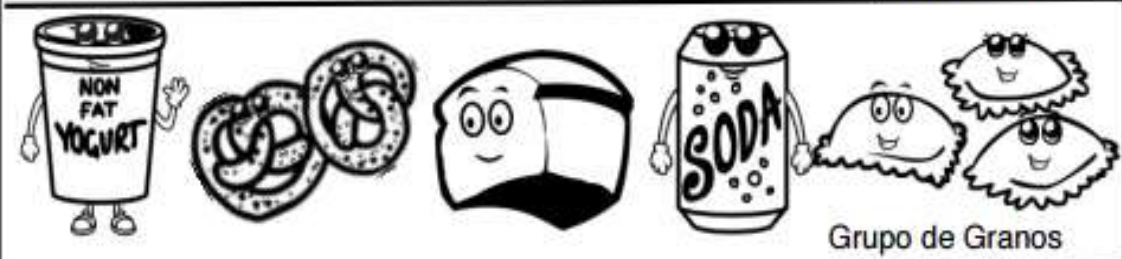
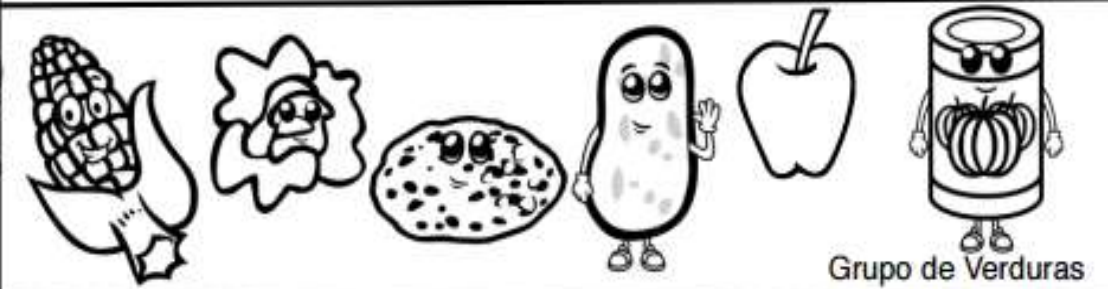
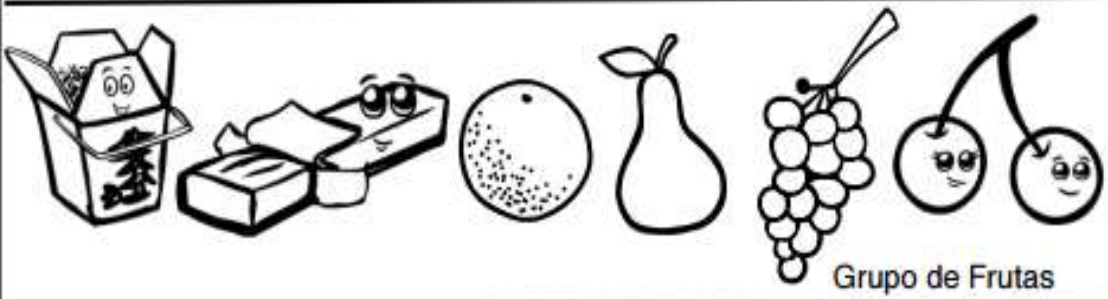
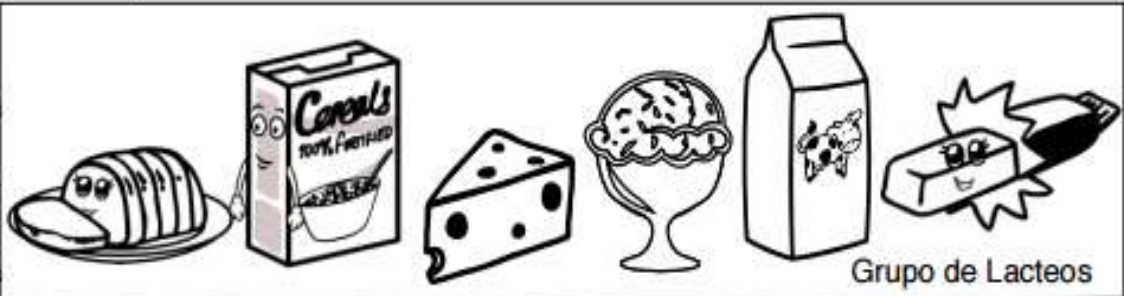
	3	2	1
Presentación	Carta limpia y sin borrones	La carta tiene algunos borrones.	La carta está sucia y presenta borrones.
Espacialidad.	El espacio está correctamente ubicado y adecuado para cada una de las partes de la carta.	El espacio es adecuado por lo menos en dos partes de la carta.	El espacio es adecuado por lo menos para un componente de la carta.
Estructura	Respetar las normas formales propias de la carta informal: cabecera, saludo, texto, despedida y firma.	Respetar la mayoría de las normas formales del texto pero ha omitido al menos una.	No sigue las normas formales del texto correspondiente o ha olvidado tres o más.
Contenido	El mensaje es coherente y apropiado para el propósito de la carta y la puntuación es correcta.	Al mensaje no cumple completamente con el propósito de la carta y presenta errores de puntuación.	El mensaje no es coherente con el propósito establecido y presenta ideas mal estructuradas.
Ideas expresadas.	El texto está bien organizado. Exponiendo las ideas de forma clara, evitando las repeticiones y los datos irrelevantes.	El texto está organizado, pero es complicado seguir la lectura del texto.	El escrito presenta graves errores de organización y contiene información irrelevante.
Ortografía.	Aparecen tres errores ortográficos como máximo.	Aparecen hasta seis errores ortográficos.	Tiene más de seis errores ortográficos.
Vocabulario.	Utiliza un vocabulario amplio y cuida la repetición de palabras.	Repite algunas palabras pero el mensaje es comprensible.	El vocabulario es limitado y repetitivo, dificultando la comprensión.
Propósito.	Expresa argumentos claros acerca de la contaminación por bolsas de plástico.	Redacta algunas ideas acerca de la contaminación que generan las bolsas plásticas.	Señala aspectos muy limitados a la contaminación por bolsas de plástico.
Total			

Apéndice O. Plato del bien comer



Apéndice P. Grupos alimenticios

Haga un círculo en los dibujos que no pertenecen al grupo.
Uf. Algunos artículos no pertenecen en mi plato. ¡Táchelos!
Colore la imagen.



Apéndice Q. Tabla de registro

Los Grupos Alimenticios

Yo soy una Niña Inteligente para comer

Como comidas de todos los grupos de alimentos

	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Colorea el grupo que comes cada día	★	★	★	★	★	★	★
Granos buscar granos integrales	★	★	★	★	★	★	★
Vegetales comer diferentes colores	★	★	★	★	★	★	★
Frutas asegurarse que el jugo sea 100% fruta	★	★	★	★	★	★	★
Leche bajo en grasa o libre de grasa	★	★	★	★	★	★	★
Carne/Frijoles probar algo de pescado y nueces	★	★	★	★	★	★	★
Movimiento 60 minutos	★	★	★	★	★	★	★



Apéndice R. Tareas de preparación de comida

Indicación: Coloca una X en la casilla de quién consideres debería realizar la tarea indicada. NOTA: puedes marcar ambas casillas.

TAREAS	HOMBRES	MUJERES
Cosechar o comprar los alimentos.		
Saber que alimentos son adecuados para cada edad.		
Saber que alimentos u objetos de uso cotidiano son los que cuesta menos.		
Limpia y prepara los alimentos.		
Cocer los alimentos.		
Servir la comida y poner a mesa		
Saber lo que conviene para evitar las enfermedades.		
Saber lo que hay que aprovechar de las sobras.		
Recoger la mesa.		
Fregar los platos y recoger la cocina.		
Separar los restos de basura.		
Preparar la tierra para sembrar los alimentos.	.	
Sembrar los alimentos, como el maíz o el frijol.		
Regar la siembra.		
Distribución de los alimentos en los comercios.		
Venta de los productos al público.		
Cuidado y crianza de los hijos.		

Apéndice S. Tablas de taller de padres

Indicación: Llene las siguientes tablas colocando el año de inicio de análisis y el año de término, posteriormente de lectura a los indicadores que se le presentan y complete con su información.

Trayectoria laboral

	Entre el año ___ y el año__	Entre el año __ y el año__	Entre el año __ y el año__	Entre el año __ y el año__
Trabajé en				
Haciendo				
Ganaba				
Gastaba en				
Ahorré				
Aprendí				

Trayectoria personal

Actividad	Desde ____ y hasta ____
Comía	
Dormía	
Me ejercitaba	
Establecí relaciones con	
Cuide mis relaciones haciendo	
Logré un cambio personal cuando	
Conseguí lo más valioso que es	
Me propuse lograr	
Mi mayor éxito fue	
Disfrutaba hacer	
Me atreví a	
Aprendí	

Cómo me siento cuando

	Describe cómo se siente cuando
Como sanamente	
Duermo hasta sentir que descansé	
Planeo mis actividades y gastos	
Decido por mí mismo lo que quiero hacer	
Realizo las actividades que disfruto	

Puedo mejorar mi salud

	Los compromisos que asumiré serán
Lo que voy a incluir en mi alimentación	
Lo que voy a disminuir en mi alimentación	
Lo que ya no consumiré	
Lo que voy a empezar a hacer	
Lo que voy a dejar de hacer	
Lo que voy a disfrutar más	

Apéndice U. Autoevaluación del folleto

El siguiente instrumento de evaluación tiene como objetivo determinar el grado de avance que has tenido para cada indicador. Por lo que debes señalar con una X la casilla SÍ de haber logrado el indicador o en su defecto la casilla que indica NO.

Nombre del alumno: _____

Indicador	Sí	No	Observación
Reconozco qué es un folleto.			
Comprendo para qué sirve el folleto.			
Identifico las características del folleto.			
Escribí un título atractivo para el folleto.			
Incluí subtítulos en el folleto para facilitar la localización de la información.			
Las imágenes están acorde al contenido del texto.			
El texto e imágenes caben dentro de un espacio preciso.			
Las ideas del texto son claras y están organizadas con coherencia.			
Organicé previamente la información que escribí en el folleto.			
Utilicé distintas fuentes de información y de consulta.			
Utilicé mayúsculas y minúsculas adecuadamente.			
Escribí mayúscula para empezar la primera palabra de una oración y en los nombres propios.			

Apéndice V . Lista de cotejo para el trabajo en equipo

Grupo:	Fecha de observación:							
Indicación: Marque con una palomita si el indicador se ha logrado o con una X si no se observa.								
Aspectos a observar	1		2		3		4	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Colabora con el trabajo en equipo.								
Comparte ideas y colabora con sus compañeros.								
Escuchan atentamente las ideas de los compañeros.								
Participa en la construcción del trabajo.								
Hace una descripción detallada y completa del tema.								
Refleja un conocimiento amplio acerca del tema que se aborda.								
Toda la información plasmada en el folleto está claramente relacionada con el tema principal.								
La información está organizada en párrafos bien redactados y con subtítulos adecuados.								
Cuida la presentación, limpieza y ortografía del folleto.								

Apéndice W. Caricatura social



Apéndice X. Lista de cotejo del portafolio

Grupo:	Fecha de observación:							
Indicación: Marque con una palomita si el indicador se ha logrado o con una X si no se observa.								
Aspectos a observar	1		2		3		4	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Colaborar con su equipo para completar el portafolio.								
Aportan y organizan cronológicamente las evidencias solicitadas en su portafolio.								
Muestran satisfacción al trabajar con su equipo.								
Presentan los productos en el tiempo indicado.								
Hacen una selección pertinente de los productos.								
Redactan de manera clara sus ideas y además cuidan su ortografía.								
Presentan reflexiones de lo aprendido en el periodo.								
Contiene todos los elementos solicitados y los presentan completo.								

Apéndice Y. Ficha para revisar el portafolio.

Nombre: _____				
En este proyecto aprendí que: _____				
Lo que más me gusto fue: _____				
Lo que menos me gustó fue: _____				
Todavía	tengo	dudas	acerca	de:

Comentario				extra:

Ficha de revisión del portafolio

Fecha: _____	
Nombre: _____	
¡Gracias por compartir tu portafolio conmigo!	
Lo mejor de tu portafolio es: _____	
Creo que puedes mejorar en: _____	
Tu amigo:	

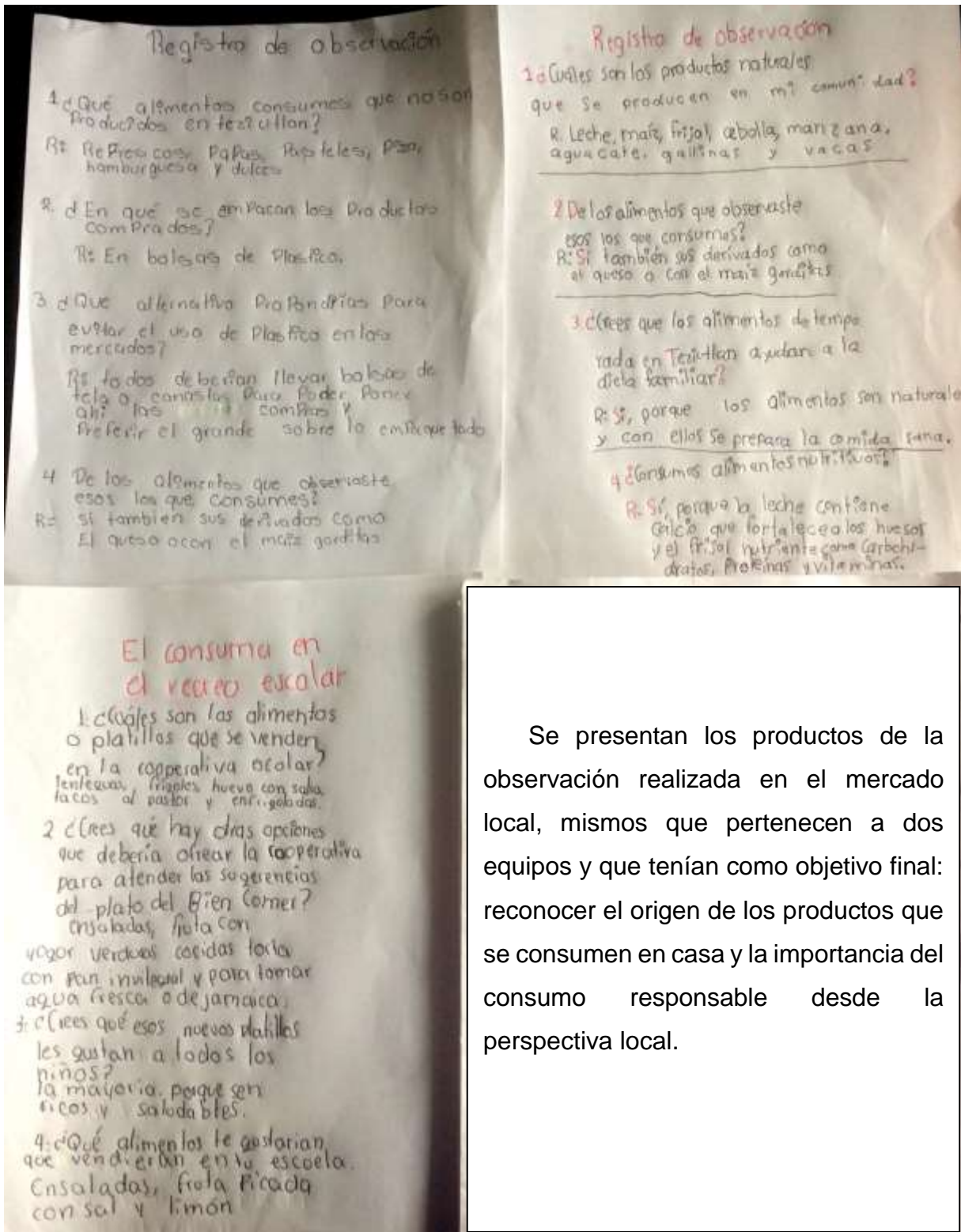
Apéndice Z. Lista de cotejo para el periódico mural

El siguiente instrumento de evaluación tiene como objetivo determinar el grado de avance que has tenido para cada indicador. Por lo que debes señalar con una X la casilla SÍ de haber logrado el indicador o en su defecto la casilla que indica NO.

Nombre del alumno: _____

Indicador	SÍ	No	Observaciones
Planea las actividades que lo lleven a construir un periódico mural.			
Contribuye en la construcción del periódico mural.			
La porción del mural del estudiante encaja con el tema asignado y todos los elementos del grupo están puestos con precisión en el trasfondo.			
Los dibujos son reconocibles, detallados y están coloreados con precisión.			
El grupo trabajó bien en conjunto, contribuyendo con cantidades significativas de trabajo de calidad.			

Apéndice AA. Productos locales.



Apéndice BB. Terrario



Los alumnos plantan una papa en el terrario del salón.



Cada estudiante señala el espacio en el que ha ubicado a la papa.

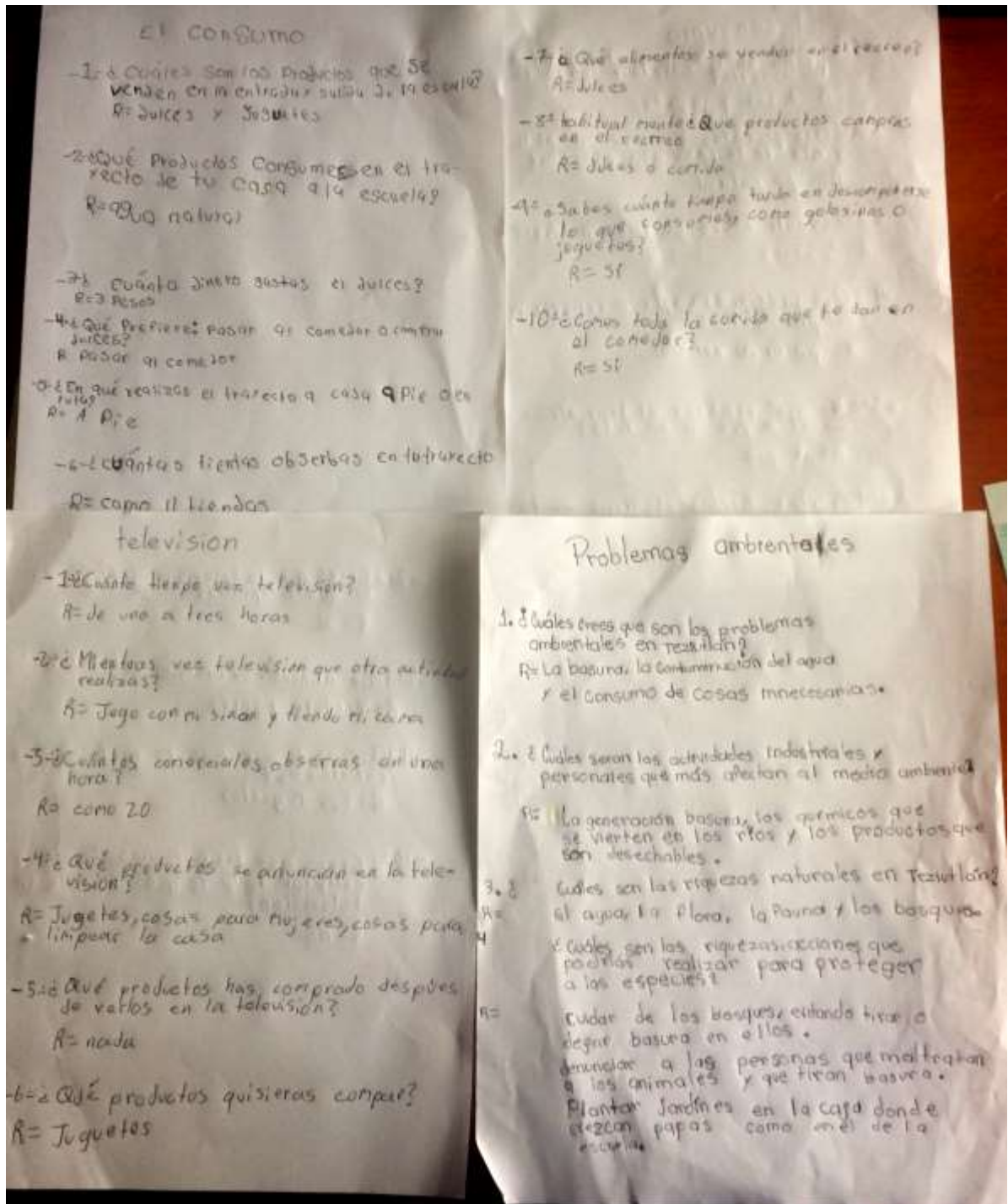


Como actividad para iniciar el día, se destaca el hecho de que los alumnos deben regar su papa y buscarle un espacio donde pueda recibir los rayos solares. Eventualmente las papas empiezan a crecer.



Además del terrario de grupo, cada alumno plantó una hierba de olor y se hizo cargo de mantenerla con vida.

Apéndice CC. Entrevistas



Los tres equipos de trabajo construyeron su propia entrevista y durante el recreo la aplicaron a compañeros de otros grados; en este apéndice se muestran las evidencias de trabajo y la conclusión a cada una de sus preguntas.

Apéndice DD. Folletos



La elaboración de folletos se realizó en equipos, así que en la imagen de la izquierda se muestran los productos finales de cada equipo, mientras que en la imagen superior se aprecia el trabajo completo de un folleto.

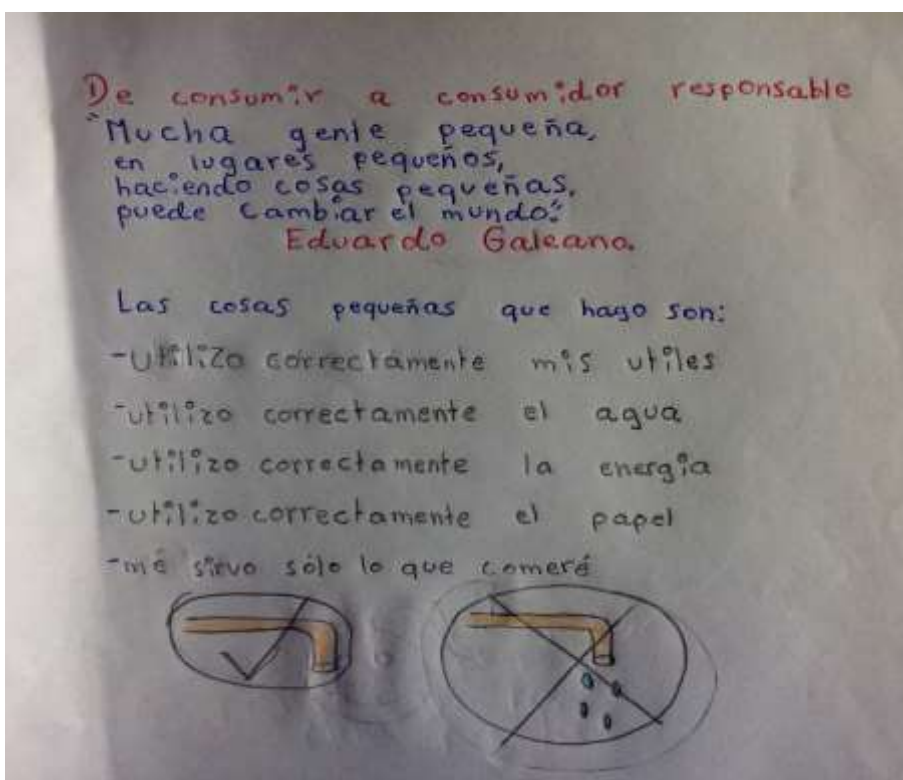
Apéndice EE. Pequeñas acciones



Los alumnos analizan una serie de cuentos y videos a fin de concientizar acerca de la importancia del consumo responsable.



Como producto los alumnos escriben sus reflexiones acerca en torno al consumismo y consumo.



La conclusión de esta serie de actividades, permitió que los alumnos reconocieran que diariamente pueden contribuir con pequeñas acciones que benefician la conservación del medio ambiente a partir del consumo responsable diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Apéndice FF. Carta

Fecha: Miércoles 19 de marzo del 2017

Lugar: Francia, Texiutlan, Puebla

Fecha Lugar 28/03/2017

Que rido amigo:

El otro día mi maestro me enseñó un video acerca del tiempo tardar en descombinarse los productos. Lo que más me sorprendió fue que no cuidamos el medio ambiente y también que tampoco cuidamos lo que más me preocupó fue que tiramos basura por todas partes y no cuidamos el bosque y lampado los animales. Así que te invita a ver otro video de la tierra y también del medio ambiente y empiezas a cuidarlo. Espero tu respuesta y ten por seguro que el planeta tierra y yo te lo agradeceremos.

Atentamente

Erick mihael

Se presentan las tres cartas producidas por un equipo de trabajo, mismas que como se observa, tienen una estructura similar pero varían en cuanto al contenido.

Apéndice GG. Lista de cotejo alumnos.

Evaluación del proyecto “Los monos bubuanos”

El siguiente instrumento de evaluación tiene como objetivo valorar el proyecto. Por lo que debes señalar con una X la casilla SÍ de haber logrado el indicador o en su defecto la casilla que indica NO.

Nombre del alumno: _____

Indicador	Sí	No	Observaciones
El profesor ha clarificado la importancia del proyecto			
El profesor atiende claramente mis dudas y me brinda alternativas a las inquietudes que me surgen.			
El docente transmite interés por la asignatura.			
Los tiempos para la ejecución de las actividades fueron bien administrados.			
Las actividades son amenas y puedo realizarlas con mi equipo.			
Me siento en confianza para realizar las diferentes actividades con mis compañeros.			
El contenido del proyecto es interesante, actual y me motiva a seguir aprendiendo de él.			
Los objetivos del proyecto fueron claros y en la ejecución logré cumplirlos.			
El material utilizado para el desarrollo de las actividades es			

Apéndice HH. Lista de cotejo docente.

Autoevaluación del proyecto “Los monos bubuanos”

El siguiente instrumento de evaluación tiene como objetivo valorar el proyecto. Por lo que debes señalar con una X la casilla SÍ de haber logrado el indicador o en su defecto la casilla que indica NO.

Indicador	Sí	No	Observaciones
El proyecto es coherente en sus componentes: diagnóstico, selección de competencias, estándares, aprendizajes esperados, temas, contenidos, actividades, tiempos, recursos y evaluación.			
El diseño incluye los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; y estos están relacionados con los aprendizajes esperados.			
En la secuencia didáctica hay actividades que favorecen la motivación y el interés de los estudiantes.			
Los materiales y recursos didácticos son apropiados y cumplen con su función para el desarrollo de las actividades.			
Los procedimientos de evaluación son suficientes y resultan adecuados.			
En la evaluación se identifican los tres tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.			
Se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos al inicio de la secuencia.			
Las actividades mantienen una dificultad progresiva y presentan orden en los contenidos.			
Las actividades posibilitan el trabajo autónomo de los alumnos y su participación activa.			
En la mediación, se atienden las preguntas de los alumnos y se orienta el trabajo en equipos.			
Cuando los alumnos participan, soy mediador de sus ideas y aportes.			
Colabora el proyecto con el proyecto escolar.			
El proyecto escolar se vincula con el trabajo realizado por otros profesores de la misma institución.			