

2008-06

Gestión directiva para fortalecer la autoridad autónoma de los docentes

Dávalos-Ávalos, José C. I.; Ibarra-Serna, Genoveva A.

Dávalos-Ávalos, J.; Ibarra-Serna, G. (2008). Gestión directiva para fortalecer la autoridad autónoma de los docentes. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/4324>

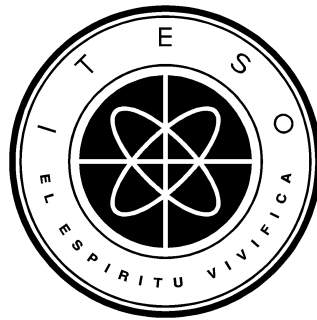
Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29
DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



TRABAJO DE TESIS

Gestión Directiva para fortalecer la autoridad autónoma de los docentes

Modalidad 3: Proyecto de intervención en la gestión escolar basado en una estrategia de intervención.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTROS EN GESTIÓN DIRECTIVA

PRESENTAN:

José Concepción Ignacio Dávalos Avalos
Genoveva Armida Ibarra Serna

ASESORA: Maestra Rosario L. González Hurtado

Guadalajara, Jalisco, junio de 2008.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO	6
1. Antecedentes histórico-sociales de la escuela	6
2. Una gestión directiva con tendencia autocrática	7
3. El cambio de directora... un paso hacia una gestión democrática	8
4. Características del equipo docente	9
5. La organización de la escuela	15
CAPITULO II. DIAGNÓSTICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA INNOVADORA	17
1. Relatos y testimonios de profesores que vivieron las dos gestiones	17
2. Prestadores de servicio social. El punto de vista de externos	20
3. El cuestionario abierto para los actuales docentes de la escuela	24
4. Las actas de Consejo Técnico Consultivo. Evidencia de problemas planteados y acuerdos tomados.	28
5. Resultados globales obtenidos en los cuatro instrumentos.	30
6. Planteamiento del problema.	32
CAPÍTULO III: CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EL OBJETO DE INNOVACIÓN	36
1. Justificación del objeto de mejora.	36
2. Fundamentos teóricos de la estrategia innovadora.	38
3. La teoría del desarrollo del Juicio Moral.	38
4. De Piaget a Kohlberg.	39
5. El desarrollo de la moralidad del sujeto.	42
6. La oferta valoral docente.	43
7. Una escuela fundamentada en la formación de valores: Tarea del directivo.	46
CAPÍTULO IV: DESCRIPCION DE LA ESTRATEGIA	50
1. Propósito general y propósitos específicos de la propuesta de intervención	50
2. Características de la propuesta	52
3. Visión Global del trabajo a realizar	53

CAPÍTULO V: DISEÑO, EJECUCIÓN Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	57
1. Diseño de la Intervención	57
2. Ejecución y resultados de la Intervención	58
a) Taller 1. Sensibilizar para interesar	58
b) Taller 2. Capacitar con la teoría	65
c) Taller 3. Verse en espejo	71
d) Taller 4. Me veo y reflexiono	74
e) Taller 5. En busca de otros caminos	81
f) Taller 6. En equipo con papás	86
3. Continuidad de la Intervención	89
CAPITULO VI : EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA	90
1. Las Estrategias puestas en práctica	90
2. Estrategias de seguimiento de la intervención	100
3. Indicadores de logro en la intervención	101
4. Informe de resultados	103
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXOS	111

INTRODUCCIÓN

La innovación de la gestión directiva representa en la actualidad una necesidad dentro de las instituciones educativas, puesto que no podemos pensar que quienes las dirigimos nos quedemos al margen de los cambios que las investigaciones educativas nos aportan y proponen.

Uno de los temas que en la actualidad ha cobrado importancia a nivel mundial, es el de los valores y la formación de los mismos. Esto, movido por la problemática que enfrenta la sociedad, donde impera la pérdida, transformación y confusión en torno a la práctica de los valores.

Pero, ¿No es esta misión y función de la familia?, ¿la escuela hasta donde es responsable de esta formación de valores? Y en todo caso ¿Qué se puede hacer desde la gestión directiva para llegar a incidir positivamente en la formación valoral de los alumnos?, éstas inquietudes fueron las que nos motivaron a transitar este emocionante camino de la Innovación.

El trabajo que aquí presentamos, contiene el proceso seguido en una innovación implementada desde la gestión escolar, donde los sustentantes que desempeñamos el rol de directora de una escuela primaria y el docente que funge como Apoyo Técnico Pedagógico, respectivamente, generamos una propuesta de gestión de procesos de formación ética de los docentes a nuestro cargo.

Lo anterior fue posible después de recuperar, analizar y diagnosticar los problemas de la escuela primaria donde laboramos en la población de Arenal, Jalisco; para con estos insumos construir, implementar y evaluar la propuesta de innovación.

Los elementos adquiridos en el proceso de estudio de la Maestría en Gestión Directiva, fueron sin duda medulares, para el diagnóstico, selección, documentación e intervención del problema encontrado; así como para el logro de los objetivos planteados en la investigación.

La metodología utilizada fue la investigación-acción participativa, donde los involucrados descubren el problema en el mes de Noviembre del 2006, gracias al análisis de diversos instrumentos de diagnóstico, mismos que revelaron la carente formación ética de los profesores que propicia el manejo inadecuado de la autoridad en la resolución ética de los problemas escolares.

El trabajo recupera y presenta la implementación de una estrategia de innovación iniciada a partir del mes Mayo del 2007, enfocada a fortalecer la autonomía de los profesores para manejar los conflictos de los alumnos, apoyándose en la mejora del clima escolar así como el desarrollo del juicio moral, que se manifiesta en la autonomía del profesor y en el mejor aprovechamiento de los alumnos que atiende.

En un análisis somero se descubrió que la indisciplina en los grupos varía de acuerdo con la forma como el docente aborda los trabajos en el aula, ya sea en lo académico o bien en lo valoral; es decir, su oferta valoral. Asimismo se vio que los mismos alumnos, al pasar a otros grupos cambian su comportamiento de acuerdo al ambiente áulico.

Ese fue el principio que nos llevó a buscar una nueva manera de educar, mediante la autonomía de quienes están al frente de los grupos, lo cual se logra con procesos de reflexión intencionados: desde la práctica para poder caracterizarla y descubrir los puntos a mejorar apoyados en la teoría. Finalmente se diseña la innovación, misma que se ejecuta y evalúa.

Se reconoce que en los procesos escolares, no basta la comprensión de las relaciones grupales como un sistema íntegro, coherente e interrelacionado sino, a la vez, la necesidad de interpretar los patrones de conducta que provocan que las interrelaciones sean o no las adecuadas para el trabajo grupal.

La investigación-acción bajo la cual se llevó a cabo el proceso de innovación, requirió de un alto, en el mes de noviembre del 2007, para valorar lo logrado hasta ese momento, información que se recupera y se presenta a través de 7 capítulos:

Capítulo I: Contextualización del Centro, donde se ubica al lector, en el espacio físico donde se lleva a cabo la investigación; en ese capítulo se dejan ver las características esenciales de los dos modelos de gestión que ha vivido la institución y que de alguna manera ayudan a explicar el porqué del problema encontrado.

Capítulo II: Diagnóstico para la implementación de la estrategia innovadora. Ahí puede apreciarse cómo en los cuatro instrumentos aplicados se encuentra presente el problema de la resolución de conflictos éticos en los docentes en problemas de indisciplina y actitudes negativas de ciertos alumnos. Por lo que los docentes optan por delegar la resolución de conflictos éticos a la dirección de la escuela. Este capítulo culmina con el planteamiento del problema.

Capítulo III: Justificación y fundamentos teóricos de la estrategia innovadora, tomando como referentes teóricos principalmente a Cecilia Fierro y Patricia Carbajal; Sylvia Schmelkes; Buxarrais; Puig Rovira; R. Hersh, J. Reimer, D. Paolito y otros autores más que nos ayudaron a comprender el proceso para lograr una moral autónoma mediante una postura constructivista, lo cual nos permitió guiar el replanteamiento de la oferta valoral docente: propuesta de la innovación.

Capítulo IV: Descripción de la estrategia. Con el planteamiento de los objetivos generales y específicos de la intervención.

Capítulo V: Diseño de la intervención y ejecución de la misma. Planteada a partir de cinco fases: sensibilización, reflexión teórica en torno a la oferta valoral docente, análisis de la oferta valoral docente, intervención en la conducción de los procesos de enseñanza y reflexión con padres de familia en relación con su oferta valoral.

Capítulo VI: Diseño de instrumentos para documentar y evaluar el proceso innovador con la especificación de los indicadores de logro. Se incluye el informe de los resultados y evaluación de la estrategia implementada.

Al final del trabajo se proponen las conclusiones desprendidas a lo largo del proceso, desde el diagnóstico, la implementación de la propuesta y la recuperación de la misma. Asimismo se plantea la prospectiva en torno a intervenciones futuras.

Se pretende a través de la reconstrucción del proceso, recuperar el camino seguido en la presente intervención de la práctica, no sin antes afirmar que esta investigación ha dado sus frutos, iniciando con la actitud de los docentes, los cuales se asumen como parte fundamental para apoyar el desarrollo de la autonomía moral de sus alumnos, situación que consideraban era solo de responsabilidad de los padres de familia.

Aunado a lo anterior, la disposición de estudio y el interés de parte de los profesores para participar en proyectos de mejora de su práctica, representa un logro alcanzado a través de esta intervención.

El proceso de mejora aún continúa, puesto que de la presente intervención se han desprendido nuevas rutas que ayudan a elevar la calidad de la práctica educativa; siendo este el fin primordial de la innovación.

Agradecemos el apoyo brindado por nuestra asesora la Maestra Rosario González Hurtado que con su paciencia, afecto y profesionalismo nos ayudó a hacer realidad esta meta.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

La población de El Arenal, Jalisco, está situada en un valle a 36 km. De Guadalajara, sobre la carretera internacional Guadalajara-Nogales. Las actividades económicas a las que principalmente se dedican sus habitantes son: pequeñas empresas tequileras, procesadora de carnes, confección de artículos de cuero, elaboración de ladrillos, así como diversos negocios. Actualmente tiene una población de 22 000 habitantes.

Las escuelas primarias que funcionan en la localidad de Arenal, son 7, de las cuales 4 pertenecen al subsistema federal y 3 al subsistema estatal. La escuela Lázaro Cárdenas del Río, que es donde se lleva a cabo la propuesta de innovación es una de las 4 escuelas que pertenecen al subsistema federal.

La escuela Lázaro Cárdenas es la más grande de todas las del municipio, atiende una población escolar de 550 alumnos, de los cuales 295 son mujeres y 255 son hombres. También se distingue esta escuela porque en ella laboran la mayor cantidad de personas, 21 en total. La cantidad de alumnos por grupo varía de 35 a 45, siendo diferente al resto de escuelas, que llegan a atender, en promedio, 30 alumnos como máximo.

Es importante destacar que a pesar de existir 7 escuelas primarias en la población de Arenal, Jalisco, la escuela con mayor aceptación entre los padres de familia de la población, es la Escuela Lázaro Cárdenas, lo cual determina la inscripción escolar, con una demanda que aumenta cada año de manera considerable, lo que hace imposible atender a todos los solicitantes.

1. Antecedentes histórico-sociales de la escuela.

La escuela primaria donde se desarrolla la propuesta, surge como una necesidad social, manifiesta por los campesinos habitantes de Arenal; debido a la gran cantidad de niños que no sabían leer ni escribir, ya que por el año en que se fundó la primaria Lázaro Cárdenas del Río (1964), existían solamente dos escuelas primarias pertenecientes al subsistema estatal en la localidad de Arenal; mismas que corresponden a las Escuelas Urbanas 450 y 451; de niños y niñas respectivamente.

Ante la demanda de las autoridades de Arenal, que después de un censo corroboraron que 273 alumnos tenían edad escolar y eran analfabetas, gestionaron para que se autorizara un doble turno en las escuelas estatales, petición que no fue concedida, por lo que se solicitó y autorizó la fundación de una escuela rural federal.

La fundación de la escuela Lázaro Cárdenas se llevó a cabo el 2 de septiembre de 1964, siendo escuela unitaria con 119 alumnos: 83 de primer grado y 36 de segundo. Con los años, la población escolar aumentó, asimismo el personal que labora en la escuela, hasta llegar a ser 21 personas contratadas por la SE y 2 personas que son contratadas por los padres de familia para que impartan las clases de inglés y computación.

Una característica peculiar de esta escuela es que solo ha tenido dos directoras. La primera, que fue la fundadora y duró por espacio de 36 años al frente de la dirección y la segunda y actual directora, que ingresó al jubilarse la fundadora y a la fecha cumplió 11 años al frente de la dirección.

2. Una gestión directiva con tendencia autocrática.

Los modelos de dirección que se han desarrollado en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, son dos, la primer directora que inició en 1964 se caracterizó por ser un modelo de dirección con tendencia autocrática, lo que en su momento le permitió organizar, coordinar e imponerse bajo la creencia que la dirección era quien tenía mayor experiencia para determinar lo que debería de hacerse. También se hacía evidente que la voluntad de la directora se imponía en todas las tareas, sin pedir opinión y movida por conservar su postura a través del temor que infundía al personal, en un clima de estricta obediencia.

Los maestros que se ponían al nivel de la directora, sin demostrarle 'miedo' eran los que podían vivir mas tranquilos, puesto que eran 'respetados por ella, no así aquellos que se observaban débiles, con los cuales se portaba implacable, negándoles hasta sus derechos, tales como: permisos y salidas a tiempo.

Resultaba común que cuando un maestro deseaba gozar un permiso. Lo primero que escuchaba de la directora es "no se puede" o bien, ¿para qué lo ocupa? Y el aludido(a) estaba obligado(a) a dar todas las explicaciones posibles.

El control en la disciplina de los docentes originó en éstos la tendencia hacia un juicio moral heterónimo, donde las decisiones de los docentes las tomaban en función de la aceptación de la directora por lo que eran incapaces de decidir sin consultarla, máxime si se percibían problemas.

Además del control ejercido en la disciplina de los docentes, la directora se preocupaba por tener en orden a los alumnos, para ello solicitaba a los docentes 'cuidar la disciplina en sus grupos'. Cuando los casos se tornaban difíciles, eran turnados a la misma directora, quien todos los días tenía "castigados" en la dirección, recibiendo regaños y haciendo planas, tales como: "Debo obedecer a mi maestra", o bien: "Debo cumplir con mis tareas". Era

común entonces encontrar alumnos en la dirección de la escuela, los cuales se retiraban a sus casas dos o tres horas después de la salida oficial.

Bajo la misma técnica que utilizaba con el personal a su cargo: la amenaza y castigo; 'sancionaba' y 'corregía' de tal forma que los alumnos modificaban su conducta por miedo más que por convencimiento.

Resultaba común escuchar el grito "ahí viene la directora", y todos los alumnos que andaban de pie en los salones corrían a sentarse, ante el temor de la reprimenda. Los salones quedaban en completo silencio ante la presencia de la directora, que siempre estaba dispuesta a aplicar castigos y sanciones.

En tanto, los docentes; en una postura cómoda, procuraban turnar a la dirección de la escuela todos los casos de indisciplina posibles, para evitar inmiscuirse en las soluciones de los mismos y evadir los problemas que ante los padres de familia pudieran presentarse.

La directora, también ponía especial empeño en la parte administrativa, de ahí que todos los papeles que le solicitaban las autoridades educativas los tenía al día, por lo que llegaba a detener a los profesores hasta que terminaban con el llenado correcto de todos los documentos.

La consigna era clara: 'llenar los papeles sin equivocarse'; 'sin ningún error', agregaba: "nadie se puede retirar hasta que entregue esos papeles sin un error". (Relato 4/06).

La parte educativa era poco atendida y sólo se solicitaba a los maestros buenos resultados en los concursos de zona, de ahí que los profesores preparaban a un alumno considerado sobresaliente, aunque al resto del grupo no. Esto se hacía con el único objetivo de 'quedar bien con la autoridad': característica de la moral heterónoma.

3. El cambio de directora: un paso hacia una gestión democrática.

Sin duda, resultó difícil para la actual directora implementar cambios en el modelo de dirección, dado que existían vicios añejos, por más de treinta años. Aún así, y bajo la consideración de que los tiempos son diferentes se inició por introducir pequeños cambios en la organización escolar abriendo espacios de consulta y toma de decisiones colegiada.

Al tener en cuenta que el modelo de dirección autocrático no genera integración y por tanto trabajo de equipo, la actual dirección ha promovido un trabajo democrático con la participación de todos los docentes y personal de apoyo, lo cual ha contribuido a que se sientan 'tomados en cuenta'. Un factor determinante en el cambio de gestión lo representa el trabajo por proyectos que se implementa, dado que desde el ciclo escolar 2002-2003, la escuela participa en el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Así, desde la distribución de los grupos y la organización de la escuela en las diversas comisiones, se lleva a cabo en colegiado y se toma en cuenta el interés, preparación y aptitud de los docentes, los cuales abiertamente eligen el grupo y las comisiones a desarrollar, de tal forma que se sienten comprometidos a desarrollar un buen trabajo, mientras que la dirección deja de tener el stress que produce la asignación de grupos y comisiones, que en muchas ocasiones, se torna en imposición.

La realización del trabajo diario, que en un principio era acaparado por la dirección, con el desgaste correspondiente y la insatisfacción de los docentes, también ha ido transformándose, a través del modelo de gestión democrática, con una visión y autoridad compartida. Es importante señalar, que la participación de los docentes produce satisfacción e integración, además de un clima de respeto y armonía.

Este modelo de gestión democrática, aún cuando ha dado tantas satisfacciones, no ha resuelto del todo el problema de la falta de formación de una moral autónoma en los docentes que los lleve a tomar decisiones respecto a la correcta formación de los alumnos, a la vez que se contribuya al desarrollo del juicio moral en los alumnos.

En la actualidad es común que los docentes ‘delegan’ en la dirección de la escuela los alumnos con problemas de conducta o indisciplina, bajo el argumento que ‘la anterior directora los apoyaba en esto y en espera que la actual directora haga lo mismo.

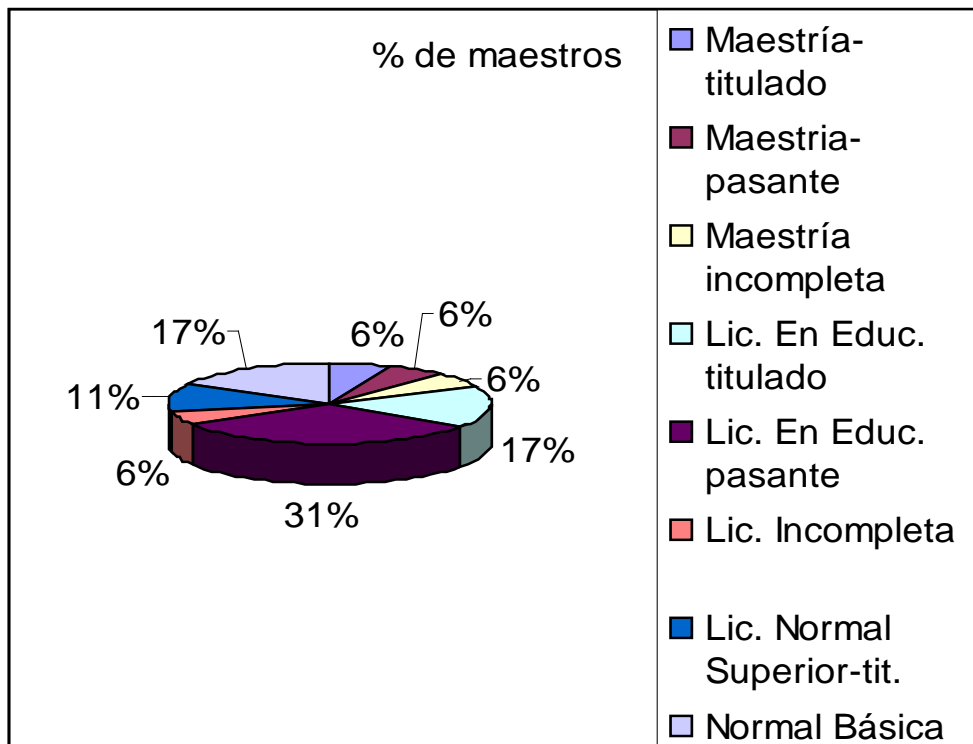
4. Características del equipo docente.

El personal que labora en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, se compone de la siguiente manera: Una directora, 15 docentes frente a grupo, de los cuales el 60% son mujeres, un maestro como ATP (Asesor Técnico-Pedagógico); una secretaria administrativa, un maestro de educación física y 2 intendentes: un hombre y una mujer.

En total suman 21 personas, con una distribución por sexo del 60% mujeres y el 40% hombres. Esto permite equilibrio en las labores que son propias de cada sexo.

La preparación profesional y la antigüedad en el servicio educativo por parte de docentes, dirección y ATP, se presenta a través de las gráficas que se muestran a continuación:

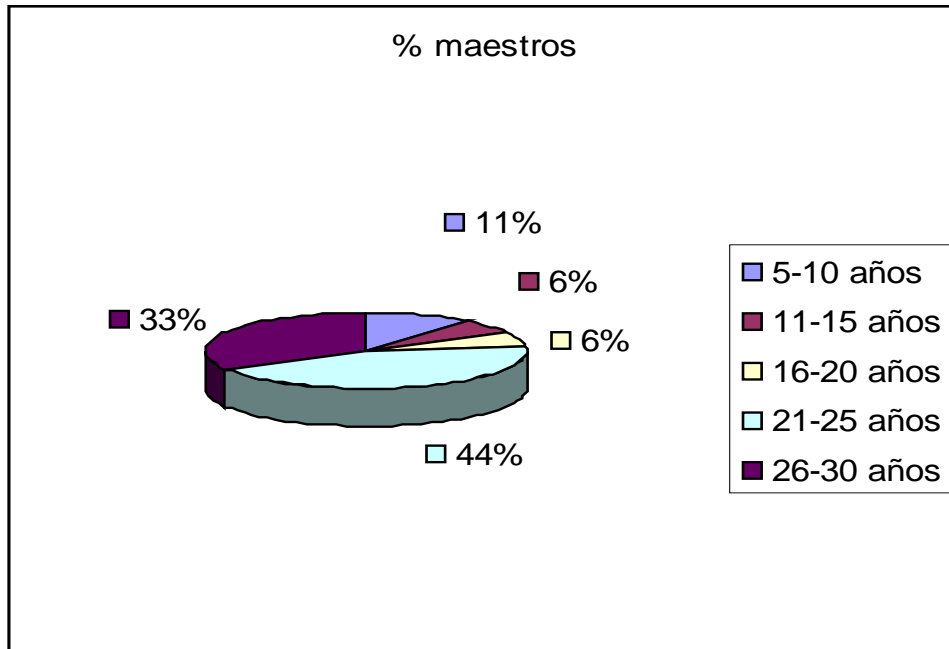
GRÁFICA 1: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PREPARACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.



Como puede apreciarse en la gráfica, es evidente que la mayor parte del personal se ubica en el nivel de pasantes en Licenciatura en Educación; y corresponde a maestros que terminaron los estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales cuentan con certificado de estudios; obtenido hace por lo menos 5 años,

También se hace notar que el porcentaje que sigue es el 17% que se refiere al personal con Licenciatura en Educación que cuentan con un título, ese mismo porcentaje se repite en el personal que solo tiene la Normal Básica y que se caracteriza por su negativa en la participación en Carrera Magisterial puesto que implica la asistencia a cursos de actualización y profesionalización del magisterio.

GRÁFICA 2: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO QUE TIENEN LOS DOCENTES.



En cuanto a la antigüedad en el servicio, se hace evidente a través de la gráfica que casi el 50% de los docentes tienen una antigüedad en el servicio de 21 a 25 años, por lo que puede decirse que ya ha transcurrido más de la mitad de su carrera profesional, por lo que tienen bastante experiencia como docentes.

Asimismo, se observa que un considerable 33% de los docentes, está cercano al proceso de jubilación, de ahí que ha transcurrido ya casi toda su carrera profesional.

LOS DATOS QUE CONTIENEN LAS GRAFICAS ANTERIORES SON LOS SIGUIENTES:

1 DIRECTORA	Titulada en Maestría en Pedagogía y por titularse en Maestría en Gestión directiva, con 25 años de servicio
1 ATP	Pasante de Maestría con Intervención en la práctica y por Titularse en Maestría en Gestión Directiva. Con 28 años De servicio.

3 MAESTROS DE PRIMER GRADO	2 Titulados en Licenciatura en Educación con 25 años De servicio respectivamente. Y 1 titulada en Normal Básica con 14 años de servicio
2 MAESTROS DE SEGUNDO GRADO	1 Pasante de Licenciatura en Educ. con 26 años de Servicio y 1 Lic. En Normal Superior, con 28 años de servicio.
2 MAESTRAS DE TERCER GRADO	1 Pasante de Licenciatura en Educ con 26 años de servicio y 1 titulada en Normal Básica con 27 años de
3 MAESTROS DE CUARTO GRADO	1 Pasante de Licenciatura en Educ. básica con 25 años De servicio. 1 Lic. En Normal Superior con 28 años de servicio. 1 con Lic. En Educ. incompleta con 24 años de servicio.
2 MAESTRAS DE QUINTO GRADO	1 con Lic. En Educ. con 5 años de servicio 1 con Normal Básica con 25 años de servicio.
3 MAESTROS DE SEXTO GRADO	1 Con Maestría incompleta con 2 pasantes de Licenciatura en Educ.

Gracias a los registros de reuniones de Consejo Técnico, de clase y la bitácora de escuela, se encontraron datos que por ser repetitivos en los distintos instrumentos, ayudaron a caracterizar a cada uno de los docentes que prestan sus servicios en la escuela primaria, lo anterior aunado a las observaciones realizadas por la dirección y el maestro que desarrolla la función de ATP, permitieron la caracterización de los docentes que laboran en la escuela, la cual se presenta enseguida:

Los 3 maestros de primer grado se caracterizan por su disposición al trabajo, su experiencia en el primer grado y sus deseos de obtener siempre los mejores resultados, esto lo denotan cuando se les solicita la atención casi personalizada de los alumnos que van atrasados en busca de su nivelación con el objetivo de evitar la reprobación. Establecen entre ellos un equipo de apoyo intercambiando estrategias, materiales y apoyo para resolver los problemas que enfrentan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La antigüedad en el servicio fluctúa entre los 14 y los 25 años de experiencia. Estos maestros cuentan con la aceptación de los padres de familia porque

siempre buscan que los alumnos a su cargo se enseñen muy bien a leer y escribir, lo que se deja ver en las evaluaciones aplicadas por el maestro que funge como ATP (Apoyo Técnico Pedagógico).

En segundo grado, la maestra de 2º. A se caracteriza por su amplia experiencia en ese grado, su dedicación y constancia en la asistencia, por lo que los padres de familia suelen mostrarle reconocimiento a su labor con un festejo especial en su salón de clases en su cumpleaños, Esta maestra cuenta con 28 años de servicio.

El profesor de 2º B, es un maestro que tiene mayor experiencia con grados superiores, pero que siempre muestra buena disposición y deseos de trabajar, lo que se hace evidente en el cumplimiento de las diversas comisiones que le son asignadas por la dirección de la escuela y que busca cumplirlas con esmero, también ayuda a la escuela con diversos trabajos de electricidad, pintura del edificio y arreglo de mobiliario, estos trabajos los realiza fuera del horario de clase. La antigüedad en el servicio de este maestro es de 25 años.

En tercer grado: A través de los diversos registros se encontró que las maestras de 3º. Se caracterizan porque les gusta trabajar la parte actitudinal en los alumnos, en busca de un trabajo ordenado y constante. Ambas maestras son reconocidas por los padres de familia como “estrictas”, entendiéndose como maestras que exigen cumplimiento de tareas, uniforme, atención y participación en clase y estudio en casa, por lo que son bien aceptadas, por los padres de familia. La antigüedad de las maestras de 3º. A y 3º. B es de 28 y 26 años respectivamente.

En cuarto grado: Los maestros se diferencian entre sí: El de 4º. A busca mejores resultados en las evaluaciones de los alumnos, por lo que constantemente retroalimenta los contenidos y hace diversas evaluaciones que ayudan al alumno a mejorar resultados. El de 4º. B busca mejores actitudes por lo que realiza todos los días análisis de diversas actitudes que ayudan o entorpecen los avances de los alumnos y la de 4º. C busca mejores aprendizajes, lo cual se hace evidente en las evaluaciones aplicadas por el ATP y dirección de la escuela, donde se observa que los alumnos avanzan en sus aprendizajes. Su antigüedad en el servicio es de 25, 30 y 21 años respectivamente.

En quinto grado: A través de los registros de clase y de reuniones de trabajo se encontró que ambas maestras muestran dedicación y buscan mejorar primordialmente las actitudes de los alumnos para incidir en sus aprendizajes. También coinciden en que carecen de habilidades en el uso del equipo de enciclomedia, aunque la maestra de 5º. A, por ser joven tiene interés de aprender y se apoya en sus compañeros que saben usar el equipo para que la enseñen, a diferencia de la maestra de 5º. B que manifiesta “estar peleada con la tecnología”.

La antigüedad en el servicio es de 25 años en la maestra de 5º. A y de 6 años en la maestra de 5º. B

En Sexto grado: Los maestros se parecen entre sí, en cuanto al trato que brindan a los alumnos; mismos que buscan cercanía con ellos, diálogo y un

trato de amigos que ayude a mejorar sus actitudes y aprendizajes. Los tres se apoyan permanentemente en Enciclomedia, la antigüedad en el servicio es de 23 y 28 años para los maestros de 6º. B y C, respectivamente ; y de 5 años para la maestra de 6º. A.

En términos generales los maestros procuran cumplimiento en sus labores, con su asistencia y puntualidad, respeto a la normatividad y la planeación de sus clases, misma que es entregada semanalmente a la dirección de la escuela. A través de las pláticas, entrevistas y trabajo diario, se encuentra que los docentes en lo general muestran dedicación e interés por mejorar la situación educativa de sus alumnos, lo que dejan ver en los diversos materiales y estrategias que utilizan para enseñarlos. aunque se pone de manifiesto la actitud de algunos alumnos, que parecen no interesarse por lo que se realiza dentro del salón de clase, por lo que molestan a sus compañeros, no cumplen con tareas y trabajos perturbando el desarrollo del trabajo y llegando a molestar al maestro. De ahí que son turnados a la dirección en espera de que el problema se resuelva o al menos se manifieste con menor intensidad.

El maestro que funciona como Apoyo Técnico Pedagógico (ATP). cuenta con 28 años de servicio; apoya en el trabajo académico con evaluaciones a grupos, material didáctico y estrategias de enseñanza. Las evaluaciones que aplica a los primeros grados son para valorar los avances en cuanto a la conceptualización de la lengua escrita, y, en los demás grados, se evalúan bimestralmente, los conocimientos básicos de cada grado, así como algunas competencias, en dichas evaluaciones se perciben diferencias en los niveles de aprovechamiento de los alumnos, existiendo una relación que se descubre: Los niños con problemas de disciplina o actitudes., son quienes tienen más bajos promedios.

La dirección de la escuela dedica bastante tiempo a la organización general del plantel, en todos los aspectos: material, social, pedagógico, cultural, administrativo, de participación, etc., aunque busca el equilibrio de aspectos; la parte administrativa y social comprenden la mayor parte de actividades, seguida del aspecto pedagógico, situación que busca revertirse. Esto se hace evidente en las mejoras que año con año se hacen a la escuela, en busca de que esté siempre en buenas condiciones materiales y tenga un aspecto agradable, luego se atienden los aspectos social y cultural, con las comisiones que funcionan para ello como son festivales, fechas cívicas, eventos sociales diversos, etc. Se encontró que el aspecto pedagógico aunque no está tan descuidado, no se trabaja de manera sistemática y con tanto ahínco como el material y cultural.

La antigüedad en el servicio de la directora es de 25 años, de los cuales, 14 fueron frente a grupo y 11 como directora. Cabe mencionar que de los 14 años frente a grupo, 2 de ellos fue maestra de la escuela donde actualmente es directora, por lo que al ser nombrada directora, ya conocía el contexto institucional.

5. La Organización de la escuela.

Sin duda, la organización de la escuela donde se llevó a cabo el presente estudio, la hace distinguir de todas las demás escuelas. Esta se hace notar desde el ingreso a la misma donde lo primero que se observa son los jardines con la leyenda en el muro donde se dice que la Escuela participa en el Programa Escuelas de Calidad; enseguida, en el pasillo de ingreso se observa el periódico mural que elaboran los docentes y alumnos mensualmente y de acuerdo a un rol previsto.

Cada una de las aulas tiene afuera un letrero que menciona el número de aula, de igual manera, el espacio que funciona como dirección, también tiene su letrero donde se especifica que es la de turno matutino; dentro de la dirección se encuentran cartulinas pegadas en la pared que corresponden a cuadros que contienen las diversas tareas asignadas a los docentes en cada una de las comisiones que funcionan en la escuela.

Asimismo se encuentra una lámina donde se especifica el trayecto formativo que se elabora en los Talleres Generales de Actualización (TGA), los cuales se llevan a cabo antes de dar inicio a cada ciclo escolar y marca el camino que seguirá la escuela en el aspecto pedagógico. El trayecto formativo contempla objetivos, acciones, tiempos, responsables y recursos que habrán de mejorar la enseñanza y los aprendizajes de maestros y alumnos.

Para darle seguimiento al trayecto formativo, se tienen reuniones bimestrales, llamadas reuniones de Consejo Técnico, donde se valoran los avances del trayecto, los problemas enfrentados y se formulan nuevas estrategias de solución. Las problemáticas que se atienden en el trayecto se rescatan de los documentos que se tienen en el archivo escolar, tales como evaluaciones de alumnos, resultados de las evaluaciones de ENLACE, los índices de deserción, reprobación, y las dificultades que los docentes exponen como necesarias de superarse.

Las comisiones que funcionan a lo largo del ciclo escolar se organizan al inicio del mismo y son: comisión de: festivales y comisión de fechas cívicas, también se nombra el secretario(a), tesorero(a), responsables de concursos, reforestación y acción social. Las comisiones se integran en forma voluntaria y de acuerdo con las habilidades de los profesores.

La función de las comisiones radica en elaborar un plan de trabajo para el ciclo escolar, mismo que es dado a conocer en reunión de Consejo Técnico, con la distribución de tareas que le corresponden a cada maestro. Es decir, que la comisión organiza y entre todos ejecutan el trabajo.

La distribución de tareas de cada comisión permite que todos tengan claro lo que les corresponde hacer a lo largo del año, porque además de fijarlas en una

pared de la dirección, se les recuerda de manera oportuna para que se cumplan.

A principio del año escolar, también se hace la distribución de guardias; donde cada maestro, semanalmente, asume la función de: dirigir los honores a la bandera el día lunes, dar los toques de entrada a clases, salida y entrada al recreo, y salida de clases, además de que a la entrada da las indicaciones en la formación de alumnos. También le corresponde a la hora del recreo distribuir recipientes para la basura y organizar con su grupo, comisiones de vigilancia de disciplina.

El ciclo escolar inicia con 6º. A, y terminando con 2º. B, ya que los maestros de primer grado se exentan de las guardias por el trabajo tan extenuante que tienen.

En cuanto a lo administrativo, se le pide a los profesores la planeación de sus clases, misma que es semanal. Los docentes deben tener en sus salones de clase: la planeación, lista de asistencia, boletas de evaluación, registro de asistencia y las evaluaciones de los alumnos.

Cada bimestre, después de ser evaluados los alumnos, asisten los padres de familia, mediante citatorio para firmar las boletas de sus hijos y así percatarse de sus avances obtenidos.

Los casos especiales, de disciplina, aprendizaje y cumplimiento a las normas de la escuela, son tratados en forma particular, bajo citatorio de la dirección de la escuela.

Algo que nos ha venido alarmando a los docentes y a la dirección de la escuela es el incremento de casos de indisciplina que se manifiestan en los grupos o bien a la hora del recreo y que son turnados a la dirección de la escuela, resulta bastante difícil para la dirección de la escuela la atención de todos los casos, con el seguimiento que requieren, ya que entre la carga administrativa, de gestión y la atención de personas que a diario asisten a la escuela por distintos asuntos, resulta complicado darle seguimiento a cada caso, hasta llegar a la solución del mismo.

CAPITULO II

DIAGNÓSTICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA INNOVADORA.

Bajo la consideración de la importancia que reviste el diagnóstico en el desarrollo de una investigación, es necesario valorar en su justa dimensión la realización de un diagnóstico confiable.

Lo anterior nos permite delimitar el objeto de estudio, máxime si lo que se pretende es implementar una estrategia innovadora en la gestión directiva, como es el caso.

En la presente investigación, el diagnóstico fue posible estructurarlo tras analizar 4 instrumentos; la mayoría de ellos elaborados y aplicados ex profeso. Los 4 instrumentos analizados son:

- Relatos y testimonios
- Entrevistas
- Cuestionarios,
- Actas de consejo técnico que se guardan en el archivo de la escuela.

1. Relatos y testimonios de profesores que vivieron las dos gestiones.

Un primer instrumento que se utilizó fueron los relatos y testimonios donde se recuperaron las experiencias de los 5 profesores, quienes habían vivido las dos gestiones que ha tenido la escuela. Por causalidad resultaron las 5 ser mujeres.

La aplicación de este instrumento fue con la finalidad de obtener lo que para los docentes que vivieron ambas administraciones fue significativo y contribuyó a su formación como docente; esto ayuda a explicar los modos de proceder de los docentes, así como descubrir las estrategias de intervención para mejorar.

Los relatos y testimonios aportados por las profesoras que han vivido ambas gestiones directivas también fueron utilizados para estudiar la relación que existe entre el modelo directivo y la forma como se atienden los problemas disciplinarios, tanto a nivel institucional como grupal.

Se invitó entonces a los profesoras que habían sido parte de la administración anterior, así como de la actual; 5 en total; para que libremente y en forma verbal expresaran al docente que funge como ATP, sus vivencias y sentimientos que fueron significativos en los años de trabajo de la primera gestión, así como en la segunda.

Las respuestas se sistematizaron de acuerdo a las categorías que estuvieron presentes en los relatos y testimonios, identificados como (r.t) y se presentan en la siguiente tabla

Tabla 1 : Relatos y testimonios en torno a las dos gestiones directivas.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	1ª. GESTION	2ª. GESTION
Estilo de dirección	Las 5 docentes que participaron lo catalogaron como un estilo rígido, donde “solo ella tenía la razón” (r.t 1/06) .	Existió coincidencia en las 5 docentes al afirmar que se sentían ser parte de un equipo, donde “todos podemos opinar y además se nos escucha” (r.t.1/06).
Toma de decisiones	El total de participantes (5) coinciden en afirmar que la toma de decisiones era unilateral. opinión que se obtuvo en los relatos donde la mayoría afirma que: “la directora no preguntaba si estábamos de acuerdo; ella decía: esto se hace y se hace”. (r.t. 3/06).	En cuanto al segundo modelo de gestión, se hacen observaciones, tales como: “ahora, nos pide opinión y entre todos decidimos”, “tenemos derecho a opinar y a que tome en cuenta nuestras ideas” (r.t. 2/06.).
Relaciones interpersonales	En cuanto a las relaciones interpersonales las participantes se dividieron en dos aportaciones: 3 de ellas afirman que la directora “no se interesaba en los docentes” y “vivía aislada” (r.t. 4/06). Mientras que 2 afirman que se relacionaban con la directora y hasta la acompañaban en algunas gestiones, aunque en el “fondo le tenía miedo” (r.t. 4/06).	(3) de Las participantes afirman que la dirección busca relacionarse con todos, y los trata por igual. Mientras que 2 afirman que a “la dirección le gustan las cosas bien hechas, por lo que la dirección coincide con los que así lo realizan”. (r.t. 5/06).
Vivencias significativas	Sin duda los recuerdos negativos son los mas presentes en la muestra entrevistada y tienen que ver con lo que consideran ‘una lesión a sus derechos’ evidenciada en la negatividad de la	4 de los entrevistadas hablan en un 80% de situaciones personales o profesionales donde sienten el apoyo de la dirección: “yo sé que cuento con tu apoyo, como cuando he tenido que ir al hospital a

	<p>directora ante permisos que solicitaban para atender sus asuntos personales y/o familiares: “yo necesitaba ese permiso para acompañar a mi hijo y me lo negó... me molesté mucho” (r.t. 2/06).</p>	<p>atenderme... claro que sin abusar”. (r.t. 3/06). Sólo 2 de la muestra, exponen haberse sentido mal por momentos: “en un momento me sentí evidenciada, pero después que hablamos se me pasó”. (r.t. 4/06).</p>
<p>Problemas educativos</p>	<p>En este aspecto 4 de las 5 docentes hablan de problemas de formación valoral que ‘tenían que enfrentar con los alumnos’; aunque, por indicaciones de la directora los casos-problema se turnaban a la dirección para aplicar métodos correctivos. Aunque reconocen que poco resolvían el problema, porque por “sólo unos días se atemorizaban, pero luego volvían a lo mismo”. (r.t. 4/ 06).</p>	<p>En cuanto a este aspecto, en la actual gestión; el total de las docentes coinciden en afirmar que el problema actual, son los alumnos que carentes de una formación valoral, se distinguen por: no hacer tareas, no poner atención en clase ni atender indicaciones. Falta de disciplina dentro del aula descatando las normas de la escuela.”Ocupamos más apoyo de la dirección, para que se encargue de corregir a esos alumnos”.(r.t. 5 /06).</p>

En relación a la pregunta referente al modelo de dirección actual, se obtuvo que el total de la muestra percibe un estilo directivo con tendencia hacia la democracia, aunque los relatores manifiestan falta de apoyo por parte de la dirección en la resolución de problemas éticos.

Tres de las cinco docentes que participaron con sus testimonios, externan su molestia cuando en la anterior administración les fue negado o cuestionado un permiso que consideraban un derecho laboral. Esa molestia aumentó cuando mediaba una situación familiar urgente en la que requerían estar presentes.

“Ese día salía mi hijo del preescolar, yo deseaba estar en la fiesta de clausura para acompañarlo, ya había cumplido con mi comisión en la escuela, porque me tocaba el adorno del festival y ya lo había puesto, pero ni así me autorizó, solo me contestó: ‘yo aquí la ocupo’,me dieron ganas de insultarla ...” (r.t. 2/06).

También se observa que una actitud represiva, solo genera personas con moral heterónoma que obedecen por temor, no por convicción: “De buena gana me hubiera ido, pero me daban miedo sus reacciones”. (r.t. 2/06).

En relación a lo que aportaron los relatos y testimonios, el punto de coincidencia del total de los participantes en lo que se refiere a los problemas enfrentados como docentes como es la parte formativa de los alumnos, en especial de aquellos que tienen problemas de conducta, tales como: falta de disciplina dentro del aula que se manifiesta en la falta de atención a las normas, ejemplo: no cumplir con tareas, no realizan las actividades encomendadas y como consecuencia molestan constantemente a sus compañeros.

Al respecto, los maestros afirman que la anterior directora “era muy dura, tanto con alumnos como con papás”. Esto provocaba temor tanto en unos como en otros, los cuales se corregían, aunque no de forma definitiva.

La amenaza y el castigo eran los métodos más comunes para hacer cumplir la normatividad: “Los maestros le mandábamos a todos los alumnos que no aguantábamos y ella los castigaba en la dirección, al menos en ese rato descansábamos de ellos”,,, “yo prefería mandárselos porque luego eran los problemas con los papás.. así ella los enfrentaba”. (r.t. 5/06).

En la actual gestión, aunque se elaboran reglamentos tanto de escuela como al interior de los salones donde se busca que alumnos y maestros se hagan corresponsables del cumplimiento de los mismos; se observan casos de alumnos que los ignoran y presentan problemas de conducta, casi en forma permanente.

Los maestros, por costumbre, prefieren turnar los casos problemáticos a la dirección de la escuela, para que a través de ella se mande llamar a los padres y busquen una solución. Así, cuando algún alumno no obedece o molesta en el grupo, suelen amenazarlo diciéndole “te voy a llevar a la dirección”.

Con relación a lo que la dirección hace con los alumnos que le turnan, los maestros suelen decir... “Yo observo que si les sirve ir contigo, aunque sea por unos días se corrigen” (r.t. 5/06; en anexos).

2. Prestadores de servicio social. El punto de vista de externos.

La entrevista se aplicó a 5 jóvenes de la Preparatoria Regional de Arenal que prestaban servicio social en la escuela con la finalidad de obtener el punto de vista de observadores externos que pudieran darnos sus opiniones y sugerencias de mejora, sin prejuicios y con ideas más acordes con la actualidad.

Los cuestionamientos planteados buscaron principalmente rescatar los aspectos significativos que observaron en el funcionamiento de la escuela y de los grupos en particular, contexto de la investigación. Finalmente se culmina con la pregunta que busca que los entrevistados puedan hacer propuestas de mejora a la gestión directiva y a los docentes.

Se invitó entonces, a los cinco entrevistados para que compartieran sus observaciones en torno a la dirección de la escuela y de los docentes, con las sugerencias de mejora correspondientes.

Las entrevistas fueron de manera individual, evitando ser demasiado formales, las preguntas fueron abiertas, dando margen a que los entrevistados dieran sus respuestas en forma de narrativa.

Las 5 preguntas que se les plantearon fueron las siguientes:

1. ¿Qué has observado en torno a los maestros de esta escuela?
2. ¿Cómo ves la participación de nuestros alumnos?
3. ¿Qué puedes decir en relación a los padres de familia?
4. ¿Cómo te ha parecido la manera en que se comporta la directora de esta escuela?
5. Si fueras el nuevo director de esta escuela, ¿qué harías para que la escuela brindara un mejor servicio?

Tabla 2: La entrevista a prestadores de servicio social.

Preguntas	Respuestas menos recurrentes	Respuestas más recurrentes	Sugerencias para mejora
1.-¿Qué has observado en torno a los maestros de esta escuela?	Dos entrevistados (el 40%), expresan que observan a los maestros interesados en los alumnos y les piden opinión.	Tres entrevistados (el 60%) manifiestan que los docentes parecen no interesarse por sus alumnos: “ les dicen lo que hay que hacer y no les piden opinión”	Hacen evidente que :”los niños en la escuela primaria esperan ser tomados en cuenta y que los maestros los involucren más en el aprendizaje, como pedirles opinión”.
2.-¿Cómo ves la participación de nuestros alumnos?	Un entrevistado (10%), opina que los alumnos observan buen comportamiento dentro y fuera del aula.	El (90%), que son 4 entrevistados externan que la mayoría de los alumnos muestran buena actitud mientras el docente está con ellos, pero cuando están solos, se indisciplinan bastante.	Los entrevistados opinan que: “se ocupa que los maestros junto con los alumnos hagan compromisos de trabajo, para que todos cumplan”.
3.- ¿Qué puedes decir en relación a los padres de familia	El 40% (dos entrevistados) opina que los papás solo se reducen a llevar y recoger a sus hijos y asistir a reuniones, pero muchos no hacen nada por mejorar.	El 60% (3 entrevistados) argumenta que se nota interés en los papás por sus hijos, porque la mayoría va a las reuniones, se entera como van sus hijos y apoya al maestro, en trabajos diversos que requieren los niños, hasta en cooperaciones para distintos eventos sociales o educativos (ejem. Evento de Navidad, Día del Niño, concursos, etc.)	En términos generales los entrevistados expresan que falta preparar a los papás en la formación de sus hijos. Consideran que se requiere el apoyo de un psicólogo que los Oriente en cómo conducir a sus hijos y educarlos., sobre todo a quienes tienen problemas con sus hijos”.

<p>4.¿Qué te ha parecido la manera en que se comporta la directora de esta escuela?</p>	<p>El 40% hicieron notar que las relaciones de la directora con los maestros y alumnos son positivas: “observo que les da un trato justo y respetuoso, tanto a maestros como alumnos.</p>	<p>Tres de los entrevistados (60%) consideran que la directora “debe hacer algo” porque en algunos grupos el trabajo no es muy productivo : “hay alumnos que causan desorden y no se mejora su actitud , a pesar de los regaños y castigos”.</p>	<p>Se requiere que la directora promueva la atención del problema de indisciplina en algunos alumnos o grupos, para mejorar el trabajo de los alumnos.</p>
<p>5.- Si tu fueras el director de esta escuela, ¿Qué harías para que la escuela brindara un mejor servicio?</p>	<p>El 20% Conseguiría becas e implementaría más trabajos grupales para fortalecer los aprendizajes.</p>	<p>El 80% verían por los alumnos que tienen más problemas, tanto de aprendizaje como de conducta.</p>	<p>Proponen el apoyo de especialistas tales como psicólogos que determinen el tipo de problema y capaciten a los docentes para solucionarlos, así como apoyo económico a alumnos pobres. Mediante becas.</p>

Respecto a la actitud asumida por los docentes de la escuela, se hace evidente que el 60% de los entrevistados opinan que la mayoría de los docentes asignan las actividades en el aula sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos, por lo que el cumplimiento de los alumnos, participación e interés dependen de la forma como les plantean el trabajo o actividad.

En cuanto a la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje, un 90% de los entrevistados aportan que es notorio que la mayoría de los niños hacen lo que le indica su maestro, mas por imposición que por convicción.

En torno a la participación de los padres de familia El 60% de los entrevistados la caracterizan por un sentido de responsabilidad, ya que la mayoría de los papás acude a reuniones de información y participa en apoyo de su hijo, solo que su participación se ve reducida a lo que le solicita el maestro (adquisición de material educativo o social), falta incrementar la participación de los padres en cuanto a la formación de los niños.

Aunque los 5 prestadores de servicio social que fueron entrevistados, en un 100% valoran que a dirección de la escuela, tiene buenas relaciones con los maestros y alumnos, basada en el respeto y aprecio. Proponen que ponga más atención en los niños y grupos indisciplinados para hacer algo por corregirlos.

Finalmente, en cuanto a las propuestas al trabajo de dirección, el 80% de los encuestados coincide en sugerir la atención por parte de maestros y dirección a los alumnos con problemas de disciplina, considerando la participación de personal especializado en psicología a fin de orientar debidamente a maestros y alumnos, en especial a aquellos que más lo requieren.

3. El cuestionario abierto y anónimo para los actuales docentes de la escuela.

El cuestionario abierto y anónimo se decide aplicarlo después de explicar a los docentes que su participación resultaba valiosa para este trabajo, a lo cual no se encontró ninguna objeción de parte de los involucrados. Se decidió que las preguntas se plantearan de manera abierta para permitir a los docentes expresar sus respuestas libremente, evitando las preguntas planteadas que obligan a los participantes a seleccionar una respuesta de opción. También fue anónimo para permitir que los docentes dieran su opinión sin prejuicios o temores.

Este instrumento se aplicó en una reunión de Consejo Técnico a todos los docentes que laboran en la institución donde se lleva a cabo la investigación, (en total suman 15), ya que se consideró importante contar con un instrumento en donde todos los involucrados en la investigación-acción-participativa pudieran externar sus puntos de vista sobre diversos aspectos, clasificados de la siguiente manera:

Las preguntas 1 y 2, 3 y 4 permiten reflexionar en torno a la vocación de ser maestro, y lo que influyó para tomar esa decisión; es preguntas se plantearon para tener elementos para conocer el material humano con el que se trabajaría la propuesta de intervención, así como para mover a reflexión en torno a su papel como docente.

Las preguntas 5 y 6 pretenden llevar a los docentes a destacar las situaciones de la escuela que los motiva o desmotiva en el ejercicio de su labor diaria; estas preguntas se plantearon para reconocer los elementos a juicio de los docentes les ayudan u obstaculizan en su labor diaria.

Con las preguntas 7, 8, 9 y 10 se busca que los docentes reconstruyan la forma como se organiza el trabajo con maestros, dentro de la escuela, así como las normas que existen. Su participación en la toma de decisiones y las propuestas y compromisos que asume para mejorar este aspecto; estas preguntas buscan que los docentes se reconozcan como parte de un equipo de trabajo, donde sus opiniones ayudan a tomar decisiones pertinentes y construidas en equipo.

Las preguntas 11 y 12 requieren de la reflexión de los docentes para revisar el tipo de relación que se establece dentro y fuera del aula entre los alumnos y

entre ellos y el docente; estas preguntas se plantearon para llevar al docente a asumirse como elemento decisivo en las interrelaciones escolares y áulicas.

Finalmente las preguntas 13, 14 y 15 buscan que el docente discrimine el o los problemas que comúnmente enfrenta en el aula, determinando causas y consecuencias de dicha problemática en el trabajo docente cotidiano; estas preguntas dieron luz en torno a la intervención de la gestión.

El formato de uno de los cuestionarios ya contestado se encuentra en el Anexo 1.

Los resultados que arrojó el análisis de cada pregunta, permitió en primer término conocer mas a fondo a cada uno de los docentes que labora en la escuela, descubriendo los aspectos que lo caracterizan en su formación valoral, social y profesional, también fue útil para descubrir posibles relaciones que ayuden a explicar la problemática que se enfrenta en las aulas y en la escuela.

La tabla siguiente muestra el producto del análisis de datos:

Tabla 2: Cuestionario a docentes participantes.

PREGUNTAS	RESPUESTAS MAS FRECUENTES	RESPUESTAS MENOS FRECUENTES	EXPLICACIONES/ ARGUMENTOS
1.- ¿Por qué decidiste ser maestro?	El 60% afirma ser maestro por necesidad económica u otro motivo no referente a la vocación.	El 40% afirma ser maestro por convicción.	“No fue posible estudiar otra carrera, porque no me la podían costear”. (C.3/06). “Siempre quise ser maestra” (C.6/06).
2.- ¿Qué opinión tienes respecto a la práctica docente como vocación?	El 60% opina que la vocación se adquiere en la práctica.	El 40% dice que siempre es mejor ser maestro por vocación.	“Después le hallé sentido a ser maestro, con el trabajo diario con los niños”. (C.8/06).
3.- ¿Cómo fueron los directores y maestros que más te impactaron?	El 93% habla de maestros ‘exigentes’ Pero cumplidos. Por lo que influyeron en su persona.	El 7% aporta que en su familia existen maestros (as) por lo que ellos fueron quienes influyeron.	“Si el maestro no sabe lo que quiere y a donde lleva a sus alumnos, no va hacer bien su trabajo”(C.5/06).
4.- ¿Qué satisfacciones tienes en torno a tu profesión de maestro?	El 80% relaciona lo mejor de su carrera con los logros de sus alumnos.	El 20% explica su satisfacción por el apoyo de papás, compañeros y directivos.	“Mi mejor pago es cuando mis alumnos aprenden” (C.4/ 06).
5.- ¿Qué situaciones de la escuela te motivan en tu labor docente?	El 60% habla del apoyo recibido por dirección y maestros como lo que más lo motiva en su labor.	El 40% expresa que la relación maestro-alumno; maestro-papás, es lo que le motiva mas en su labor.	“Uno lo que quiere es que los directores no se olviden que fueron maestros, y nos traten con respeto..” (C. 7/06).
6.- ¿En qué aspectos de tu labor docente quisieras que se te brinde mayor apoyo?	El 80% solicita su apoyo en la disciplina y aplicación de normas.	El 20% habla de necesidad de apoyo en estrategias didácticas que hagan más amena su clase.	“Yo creo que la disciplina es indispensable para que los alumnos aprendan...”(C.04/06).

7.- ¿Puedes describir la manera cómo se organiza el trabajo de esta escuela?	El 95% de los docentes coinciden en decir que la organización se hace en forma colegiada.	Un 5% propone reformar la organización con otras comisiones más funcionales.	“Desde principio del año escolar nos reunimos y hacemos la organización de comisiones” (C.9/06).
8.- ¿Cuáles normas reconoces como generales de esta escuela y cuáles otras pones en práctica en tu salón de clases?	El 80% habla de normas que involucran a padres y alumnos, las cuales deben ser revisadas para que se cumplan.	El 20% habla de alumnos que cumplen las normas.	“Como los alumnos las proponen, están obligados a cumplirlas, hemos mejorado con las normas que se comprometen los papás a cumplir” (C.12/06).
9.- ¿Cómo se da la toma de decisiones En la escuela?	El 90% habla de toma de decisiones colegiada.	El 10% propone que se de mas participación a maestros.	“Siempre nos piden opinión y nos solicitan propuestas ... entre todos decidimos”. (C. 15/06).
10.- ¿Cómo participas en la toma de decisiones?	El 80% habla de participación activa, con propuestas y opiniones.	El 20% habla de una participación pasiva, porque prefiere escuchar que opinar.	“A mi me gusta decir lo que pienso y hago propuestas, porque me siento tomada en cuenta”. (C.07/06).
11.- ¿Cómo se relacionan los alumnos entre sí?	El 95% habla de alumnos que molestan a sus compañeros.	El 5% dice no tener ningún problema.	“Siempre ha de haber niños que no vienen a estudiar y molestan a sus compañeros” (C.13/06).
12.- ¿Cómo es la relación de los maestros con sus alumnos y viceversa?	El 85% habla de buenas relaciones, porque tienen un sistema de castigos.	El 15% dice que los niños ocupan dureza.	“Veo que me obedecen porque ya conocen el castigo que les espera”. (C.08/06).
13.-¿Cuáles son los problemas más comunes a los que te enfrentas en el aula?	El 95% habla de problemas de incumplimiento y desatención a las normas.	El 5% dice que no tiene problemas, que casi siempre cumplen sus alumnos.	“Hay días que salgo cansado y enfadado, porque veo que no les importa no cumplir” (C. 03/06).
14.- ¿A qué causas atribuyes esos problemas?	El 95% opina que la familia es decisiva, para que los niños no cumplan, porque en la familia los forman moralmente.	El 5% opina que ha hay alumnos que no tienen remedio, y además reconocen no estar preparados para atender esos problemas.	“Los papás debieran ayudarnos más, porque están más tiempo en el hogar que en la escuela, además que a ellos les toca la formación de sus hijos” . (C.06/06).
15.- ¿Cuáles son las consecuencias de dichas problemáticas?	El 90% dice que los niños no mejoran su nivel de aprovechamiento por la falta de disciplina.	El 10% dice que los niños inquietos no dejan a los otros avanzar.	“Cuando hacemos la prueba, ahí se ven las consecuencias”(C.05/06)

En el análisis de datos, encontramos que aunque la mayoría de los docentes no escogió su profesión por ser esa su vocación, ha llegado a encontrarle sentido a lo que hace, tras sentirse realizado con los adelantos de sus alumnos.

Los docentes que ejercieron influencia en los maestros que laboran en la escuela Lázaro Cárdenas, lo hicieron en lo formativo, de ahí que recuerdan con cariño a quienes les brindaron orientación, consejos y un trato afectuoso. También recuerdan con desagrado a quienes los trataron mal, llegando algunos, a la agresión física.

En la tabla también se aprecia que lo que estimula a los docentes en su trabajo, es el apoyo que sienten de la dirección y maestros, asimismo de los padres de familia que valoran su trabajo.

En cuanto a la forma como se organiza el trabajo en la escuela y la forma como se toman las decisiones y acuerdos la mayoría del personal manifiesta estar satisfecho, puesto que se toma en cuenta sus opiniones y propuestas, por lo que esto no representa un problema.

En lo que se refiere al ambiente que se provoca al interior de las aulas se observa a través de las aportaciones de los profesores la presencia de problemas en relación a la falta de cumplimiento de las normas institucionales y de aula, lo cual provoca indisciplina en los alumnos.

Las últimas tres preguntas revelan los problemas, con sus causas y consecuencias, que enfrentan los docentes y obstaculizan su labor. Ahí existió un punto de coincidencia en relación al problema, concebido como el problema de actitud, disciplina y hábitos de los alumnos, los cuales ocasionan falta de interés, apatía y bajo aprovechamiento escolar, llegando algunos a la reprobación.

Las causas las atribuyen a la misma actitud de los padres de familia de los alumnos con problemas, en donde se observa también: falta de interés, apatía e irresponsabilidad, manifiesta en la inasistencia de los papás a las reuniones grupales que realizan los docentes para informar sobre los avances de los alumnos. Así como en la poca atención de sus hijos en cuanto al cumplimiento de tareas, útiles escolares, uniforme escolar, higiene y alimentación de los mismos.

Al cruzar los resultados de este instrumento, con los que reportan los testimonios y la entrevista, también es posible ver que el problema de indisciplina y falta de formación valoral en los niños, está presente en los tres instrumentos que hasta este momento se analizan.

4. Las actas de Consejo Técnico Consultivo: una evidencia de problemas planteados y acuerdos tomados.

Las actas de Consejo Técnico Consultivo representaron el cuarto instrumento utilizado para rescatar el problema medular sujeto de intervención. Se analizaron 5 actas de Consejo Técnico del ciclo escolar 2005-2006 (una por bimestre); más dos actas del ciclo escolar 2006-2007. Los resultados del análisis de este material fueron los siguientes:

Tabla 4: Actas de Consejo Técnico.

ACTAS DE C.T.	ASUNTOS A TRATAR	PROBLEMAS PLANTEADOS	ACUERDOS
Acta de C.T. Octubre/2005	-Bienvenida -Lectura Acta Anterior -Revisión de comisiones. -Análisis del Trayecto Formativo Y del Proyecto del PEC. -Asuntos Varios	-.-En ocasiones las comisiones no se asignan equitativamente, por lo que para unas personas son muy excesivas, no así para otras. (buscar equilibrio). -Tratar que el trayecto y proyecto se integren en uno solo para que no queden incompletos y que se adecuen a las necesidades de los alumnos. -Desigual cumplimiento de alumnos en la normatividad de la escuela, principalmente tareas.	-Las comisiones presentaron su plan de trabajo y lo reestructurarán de acuerdo a las sugerencias de la mayoría. El trayecto formativo iniciará con los aspectos débiles de la asignatura de matemáticas (de acdo. A la Eval. Diagnóstica) y se buscará la congruencia con el proyecto de PEC. -Elaborar reglamento de grupo.
Acta de C.T. Diciembre/2005	-Bienvenida Acta -Lectura Anterior. -Revisión de cumplimiento de comisiones. -Revisión de avances de Trayecto Formativo Y de PEC. -Asuntos varios.	Se ha mejorado el cumplimiento de las comisiones, solo que necesitan más apoyo en algunas (ejemplo material para los eventos cívicos) y que se les recuerde con tiempo, dado los pendientes que tienen todos y que a veces hay olvidos. -Se requieren hacer más amenas y objetivas las matemáticas. -Falta de atención al reglamento.	-Se vieron avances en el cumplimiento de comisiones. Los responsables de las comisiones recordarán y apoyarán a los docentes sobre su actividad. Se requiere un taller para conocer todo el material de juegos matemáticos de la escuela y practicarlos entre los docentes. -Evaluación formativa sistemática.
Acta de C.T. Febrero/ 2006	-Bienvenida -Lectura del Acta Anterior. -Taller de juegos Matemáticos- -Asuntos varios	--Insuficiencia del material para los juegos. -Incumplimiento de tareas de algunos alumnos de cada grupo	-Calendarizar la aplicación de los juegos matemáticos un día por semana . -Registro de cumplimiento de tareas en lámina.

<p>Acta de C.T. Abril/2006</p>	<p>-Bienvenida -Lectura del Acta Anterior. -Evaluación de Avances del Trayecto Formativo Y del proyecto del PEC. -Asuntos varios.</p>	<p>--Se encuentran distintos avances en los grupos del mismo grado, en la asignatura de Matemáticas. -Falta más comunicación entre los docentes que atienden los diversos grupos del mismo grado para revisar y planear la asignatura de matemáticas. -Aumentó el número de alumnos que presentan diversos problemas en relación a lo formativo.</p>	<p>-Reunirse con los maestros de grupos paralelos para compartir ideas sobre las actividades del trayecto y proyecto. -Llamados de atención por parte de la dirección a alumnos que están fallando en diversos aspectos: falta de tareas, no trabajan en clase, molestan a sus compañeros, son indisciplinados.</p>
<p>Acta de C.T. Junio/2006</p>	<p>-Bienvenida -Lectura del Acta Anterior. -Elaboración de la Evaluación en la Asignatura de Matemáticas Referente a las Habilidades en la Resolución de Problemas. -Asuntos Varios.</p>	<p>--Desconocimiento por parte de los docentes de los avances reales que se tuvieron con la realización del Trayecto y Proyecto a nivel escuela. En este caso en la asignatura de matemáticas. -Falta de asistencia de los padres de familia a reuniones grupales de alumnos con problemas de conducta.</p>	<p>-Aplicación de evaluación; análisis de resultados de grupo y de escuela, mismos que se reconsiderarán para el proyecto PEC -Reporte final de comportamiento de alumnos, sobre todo de aquellos en que persisten problemas de conducta.</p>
<p>Acta de Reunión de C.T. Octubre/2006</p>	<p>-Bienvenida -Lectura del Acta Anterior. -Revisión de Comisiones -Análisis del Trayecto Formativo y del proyecto del PEC. -Asuntos varios.</p>	<p>-Designar comisiones de acuerdo con las competencias y habilidades de cada docente. -El trayecto formativo y el proyecto del PEC, son un tanto diferentes, ya que el Trayecto es definido por la SE. y el proyecto del PEC, parte de un diagnóstico. -Los alumnos con problemas de conducta diversos quitan tiempo y molestan a los demás alumnos. Además de influir en otros a comportarse igual a ellos.</p>	<p>--Las comisiones presentan su plan de trabajo y hacen algunos cambios, tomando en cuenta las sugerencias y propuestas de los docentes. -Analizar y dar prioridad a lo que es común al Trayecto Formativo y el proyecto del PEC . -Citatorio a padres de familia de alumnos con problemas de conducta.</p>
<p>Acta de Reunión de C.T. Diciembre/2006</p>	<p>-Bienvenida -Lectura del Acta Anterior. -Elaboración de cuaderno de trabajo de matemáticas del alumno del proyecto del PEC. -Elaborar Esquema de contenidos de las asignaturas de nivel de primaria. -Asuntos varios.</p>	<p>-Trabajar de manera sistemática el nuevo planteamiento de las matemáticas. - Falta tener una visión general de lo que la educación primaria debe lograr. -Los padres de familia se molestan por los llamados de atención y no cambian.</p>	<p>-Por grados seleccionarán los ejercicios que contendrán los cuadernos de trabajo de matemáticas del alumno. -Presentación de esquema de contenidos de las asignaturas. -Capacitar a los padres de familia.</p>

Después de la aplicación de este instrumento fue posible analizar cual situación problemática se repetía, y ver si a su vez coincidía con lo encontrado en los otros instrumentos.

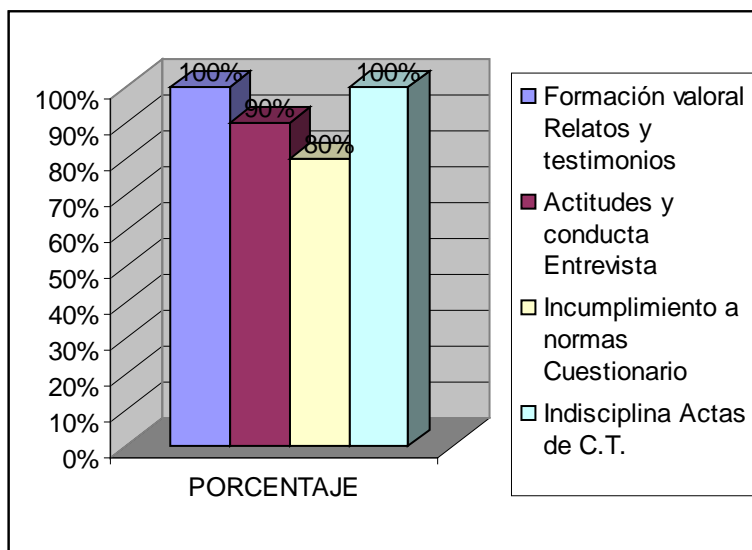
Al revisar el apartado del esquema anterior, titulado problemas planteados, encontramos que el problema causado por los alumnos con problemas de conducta, fue algo que los docentes empezaron a manifestar desde el ciclo escolar pasado, y aunque se buscaron estrategias para atacarlo, tales como: Crear un reglamento interno de grupo con las aportaciones de los alumnos; realizar formatos donde se evaluara la parte formativa del alumno, conducir a los alumnos indisciplinados a establecer sus propios compromisos y darles seguimiento; se observa que faltó integrarlo en un proyecto, donde se le diera seguimiento y se evaluaran logros; por esa causa siguió creciendo y ha llegado a considerarse como un problema, que además de causar molestias a los docentes y alumnos, impide avanzar en los grupos y demerita los resultados del aprovechamiento.

Aunado a los alumnos problema, se tiene los padres de familia de esos niños, que suelen ser los más negligentes para atender la educación de sus hijos, lo cual se manifiesta en su ausencia en las reuniones informativas y su molestia cuando se le manda llamar a la dirección para tratar asuntos relacionados con la conducta de sus hijos. Por lo que se requiere atención inmediata a esta problemática..

Los resultados globales arrojados por los cuatro instrumentos aplicados se presentan a través de la siguiente gráfica.

5. Resultados globales obtenidos en los cuatro instrumentos.

De acuerdo a los resultados que arroja el análisis de los cuatro instrumentos, se encontró que la problemática que coincide en todos ellos es la siguiente, con los porcentajes especificados:



Gráfica 3: Concentrado de instrumentos de diagnóstico.

La explicación a la gráfica anterior se expresa enseguida:

RELATOS Y TESTIMONIOS	ENTREVISTA	CUESTIONARIO	ACTAS DE C.T.
Se hace evidente en la gráfica presentada que el 100% de los docentes que compartieron sus experiencias a través de los relatos y testimonios, coinciden en afirmar que el problema en el cual requieren del apoyo de la dirección de la escuela es en la formación valoral de los alumnos bajo el argumento que "ocupamos que la dirección nos siga apoyando en los problemas de formación valoral de los niños" (r.t.. 6/06).	Es recurrente en la muestra representada por los alumnos de trabajo social entrevistados; que el 90% de ellos habla de problemas de conducta y actitudes en los alumnos, aunque señalan que en algunos grupos es más evidente que en otros. A juicio de los entrevistados, los niños que manifiestan esos problemas requieren atención especializada. Por lo que sugieren "una mejor capacitación en	Aunque existen diversas problemáticas que enfrentan los docentes. El 80 % de ellos manifiestan que los problemas que enfrentan en los grupos son la actitud negativa de algunos alumnos, aunado a sus problemas de disciplina, lo cual les impide mejorar en su aprovechamiento. Asimismo se habla de la falta de apoyo de los papás, en la formación de los niños, lo cual se manifiesta por la inasistencia a reuniones grupales o de	A pesar de tratar con medidas y estrategias diversas el problema de la indisciplina de los alumnos, se reitera en el 100% de las actas de C.T. que en los asuntos varios van planteando entre otros asuntos el problema del desigual cumplimiento de todos los alumnos dentro de las aulas, presentándose el caso de alumnos que empiezan por no cumplir con la tarea, para después trabajar con inconsistencia

	<p>los docentes para trabajar la formación valoral de los alumnos... sobre todo de los que más ocupan” (e. 2/06).</p>	<p>escuela. De la misma manera, se habla de incumplimiento de las normas, reflejándose en la conducta de los alumnos. “Los alumnos mas indisciplinados e incumplidos son los que están como ‘huérfanos”” (c. 8)</p>	<p>dentro de las aulas hasta llegar a molestar a sus compañeros, causando problemas de indisciplina. “Es necesario encontrar medidas de solución para los alumnos incumplidos, porque luego contagian a otros”. (a. c.t.. 3/06)</p>
--	---	---	---

Con los resultados que arrojaron los instrumentos fue posible elaborar el diagnóstico y con ello detectar el problema que se vive en la institución educativa.

En el siguiente apartado se enuncia el problema después de haberse planteado y respondido cuestionamientos que ayudan a comprender las características del mismo.

6. Planteamiento del Problema

Para explicar mejor el problema, nos preguntamos:

¿Qué es lo que se percibe como problema?

Lo que se percibe como problema es una deficiente formación valoral en los alumnos que se manifiesta en el incumplimiento de las normas establecidas en el aula y en la escuela, con los subsecuentes brotes de indisciplina que perturban la armonía, convivencia grupal y el aprendizaje.

Se descubre que esa problemática es originada por el manejo de la autoridad por parte de los docentes, los cuales manifiestan dificultad para ejercer una autoridad autónoma que contribuya a la formación del juicio moral de los alumnos, que provoque un clima de convivencia y aprendizaje.

Se hace evidente que resulta necesario desarrollar una autoridad autónoma que contribuya a la formación del juicio moral de los alumnos.

La falta de una moral autónoma ocasiona que en el grupo se descubran brotes de indisciplina por parte de algunos alumnos, haciéndose evidentes en la falta de cumplimiento de las normas de la institución y del aula, tales como incumplimiento de tareas, relaciones interpersonales irrespetuosas hacia sus compañeros y maestro (a), e incumplimiento del trabajo promovido dentro del aula, entre otras cosas.

Dado que los profesores, 'por costumbre', turnan a la dirección de la escuela, los casos difíciles, en espera que la directora arregle la situación, se ha propiciado que los profesores evadan las posibilidades de desarrollar el juicio moral en ellos y en los alumnos.

Al parecer, la situación anterior, es un reflejo de la sociedad actual y entre los profesores tiene su origen en la manera en que fuimos formados en nuestras escuelas y en el caso particular influye de manera especial, el modo de ejercer la gestión la directora anterior, ya que se 'apoyaba' a los maestros con la atención de problemas de indisciplina, y a través de la 'amenaza y castigo' . la estrategia funcionaba por imposición del 'miedo', mas no atendía la verdadera causa del problema. Se encuentra que no existía un proceso formativo, sino solamente correctivo.

Por esta razón no se puede 'juzgar' a los profesores de negligentes ante una obligación, más bien, denota la incapacidad del proceso formativo, esto es, la falta de preparación de los mismos para atender estos casos; lo que expresan en comentarios tales como: "Debe haber manera de educar bien a estos niños, pero lo desconozco". (c. 5/06).

Este problema se reconoce como tal a partir de la información que proporcionan los instrumentos aplicados en el diagnóstico, de tal manera que los Testimonios correspondientes a la muestra de profesores: el 60% de los participantes manifiesta que su problema es la indisciplina de ciertos alumnos que ocasionan descontrol en los grupos, a lo cual agregan que "la otra directora apoyaba más en esa cuestión". (r.t. 4/06).

Asimismo, en los cuestionarios aplicados a todos los docentes aparece en un 100% la necesidad de apoyo por parte de la dirección para atender y solucionar el problema de la indisciplina de ciertos alumnos.

Los anteriores instrumentos fueron triangulados con una entrevista realizada a observadores externos compuesto por los estudiantes de bachillerato que prestan su servicio en la escuela., quienes coinciden en que han observado la falta de atención oportuna y eficaz en alumnos con problemas de conducta y actitud dentro de los grupos los cuales en la mayoría de los casos son ignorados o turnados a la dirección de la escuela.

Finalmente en el análisis hecho en 7 actas de Consejo Técnico del ciclo escolar pasado y lo que va del presente se detecta reiterativamente que los docentes manifiestan como problema la indisciplina, apatía al trabajo y falta de respeto de algunos alumnos de todos los grupos, por lo que solicitan el apoyo de la dirección a fin de controlar esa situación.

Es así como se reconoce una causa del problema : Una moral heterónoma de los docentes, que no les ayuda en el manejo adecuado de la autoridad, ni el juicio moral en los alumnos.

La falta de consistencia en el proyecto escolar que apoye al docente en el manejo adecuado de su autoridad moral frente a los problemas disciplinarios de los alumnos.

¿Cuáles son las características del problema detectado?

En relación a los alumnos:

En cada uno de los 15 grupos que integran la escuela primaria Lázaro Cárdenas, se identifican alumnos con problemas para la convivencia y responsabilidad que se manifiestan en la falta de cumplimiento de tareas, participación inadecuada dentro del aula; faltas de respeto a compañeros y maestro (a), y en algunos casos, hasta insultos hacia ambos, aunado al bajo nivel de aprovechamiento de los mismos niños. Situaciones comentadas en las reuniones de consejo técnico por los docentes de la escuela y que no saben como solucionar.

A decir de los maestros; los alumnos que manifiestan esa problemática suelen ser niños que desde el primer grado han mostrado esas actitudes de irresponsabilidad e incumplimiento, independientemente del profesor que los atiende; en ocasiones, solo varía la intensidad y frecuencia.

La bitácora donde se registran los incidentes ocurridos en torno a los alumnos, da cuenta de que los padres de familia de los alumnos con problemas de conducta, dan evidencias de que los padres de estos niños tienen muy descuidados a sus hijos, o bien sobreprotegidos. Se observa esto cuando hacen caso omiso a citatorios de escuela o aula, por lo que ignoran el avance de sus hijos o bien, demuestran demasiado interés en el hijo que llegan a protegerlo en exceso, por lo que siempre están a la defensiva de quienes lo molestan, ya sean alumnos o el propio maestro (a).

Cuando se les ha citado para darles a conocer la situación de su hijo (a) , suelen bajo diversos pretextos, justificar la actitud de los niños y de si mismos, con argumentos diversos para evadir cualquier responsabilidad.

En relación a los docentes:

Ante estas situaciones, los profesores se declaran “incompetentes” y expresan “No querer tener problemas” con los padres de familia de esos alumnos, porque por lo regular son papás delicados y negligentes, que en lugar de ayudar al maestro, lo sanciona y culpa, por ello los profesores optan por turnar los asuntos a la dirección de la escuela, mostrando incapacidad y/o comodidad bajo el argumento de no ser capaces de tomar decisiones que solucionen el problema sin involucrar a la dirección. Luego, se observa, que los docentes no han desarrollado en su totalidad una moral autónoma que les ayude a resolver los conflictos escolares.

Por la razón anterior, la dirección de la escuela, hace llamados de atención a los alumnos; manda llamar a los padres y aplica sanciones, como 'suspensiones' por dos días, no recibir al alumno hasta no presentarse los padres e inducir a los alumnos a realizar 'cartas compromiso' donde escriben con su puño y letra los cambios que piensan realizar.

Por cierto tiempo, los alumnos cambian, aunque luego vuelven a lo mismo, dado que dentro de los grupos y en su familia misma no existe consistencia en los procesos formativos del desarrollo moral que ayuden a la maduración y mejoren la convivencia.

Por otra parte sabemos que los profesores no han recibido una formación especializada en el campo de estrategias educativas para propiciar el desarrollo moral, es claro que no cuentan con los recursos y habilidades que les permitan hacer frente a estas demandas.

Del diagnóstico obtenido no solo a través de los instrumentos aplicados sino por la propia experiencia producto de 15 años como directora y 12 como ATP, en los cuales hemos realizado diversos estudios y observaciones, se desprende el problema a atender, que se enuncia de la siguiente manera:

La dirección de la escuela ha asumido la problemática de los alumnos, más que generar en los docentes la autonomía, con la capacitación respectiva que se requiere.

En el entendido de que la autonomía es un proceso y no es una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, ni aquella que se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas; sino aquella que ayude en el desarrollo y la formación de capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, para que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto.

El proyecto de intervención que se plantea en este trabajo se enfoca en la gestión de procesos de formación docente referidos al juicio moral y la autoridad autónoma de los docentes para apoyar su tarea formativa con los alumnos que atienden.

Dicho proyecto de intervención se basa en: 1) propiciar espacios de reflexión en torno a la oferta valoral de los docentes y 2) Incorporar la reflexión en los procesos de enseñanza que promueven dentro de las aulas, basados en la teoría que aporta Cecilia Fierro y Patricia Carbajal y que rescatan de la práctica educativa sujeta a investigación desde los valores, así también las aportaciones de otros autores como Schmelkes, Buxarrais, Kohlberg, Puig Rovira, Hersh, Reimer, D. Paolitto y otros; y 3) Resignificar las prácticas docentes hacia la mejora de su oferta valoral

El proceso de intervención, construido teóricamente lo presentamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE INNOVACIÓN

En este capítulo se presenta la justificación del objeto de mejora, así como los fundamentos teóricos de la estrategia innovadora. Se busca con ellos dejar claro porque se escogió este tema y no otro, además de presentar desde la teoría lo que se pretende modificar a través de la acción participativa; con el proyecto titulado: Desarrollo de la formación ética de los docentes, habilidades para el juicio moral y la autoridad autónoma de los docentes.

1. Justificación del Objeto de Mejora

Se inicia este apartado con las preguntas: ¿Porqué intervenir en la formación ética de los docentes? Y ¿Porqué se considera ésta una estrategia innovadora?

Considerando que los valores son un sistema de normas necesarias dentro de toda institución educativa, dado que influyen en la convivencia entre los miembros de una comunidad educativa y que están presentes en lo que se hace y lo que se deja de hacer, resulta indispensable que en las instituciones educativas se realicen estudios que permitan analizar y reflexionar las formas en que se construyen, apropian y se ponen en acción: las competencias ético-morales.

En lo referente a la legislación educativa, se tiene que el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, enfatizan en la importancia de la formación integral y armónica del ser humano, en la que esta implícita la formación en valores y actitudes.

Los planes y programas de estudio (1993/ SE.), establecen la formación de valores como parte del cumplimiento de las metas educativas; la adquisición y consolidación de los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarias para aprender permanentemente e incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo.

Por tal motivo los docentes somos los responsables directos de la promoción de valores en las aulas; aunque esta tarea se le ha atribuido a la familia, es necesario asumir que los valores se aprenden en la socialización del individuo en el aprendizaje diario, a través del abordaje de temas transversales como parte de las adecuaciones curriculares elaboradas en el proyecto escolar.

Formar para las relaciones con otros seres humanos y el aprender a convivir con los demás, a cooperar, compartir con ellos sus satisfacciones y problemas, respetar y hacer respetar las normas de convivencia y morales; se hace

necesario entonces, prestar mayor atención a los valores, costumbres, normas y cultura de la comunidad, que abone a la convivencia.

Para Sylvia Schmelkes (2004) La escuela debe poder asumir la formación valoral, entendiéndose por ella la que promueve el desarrollo de la capacidad de formular juicios morales y de actuar en consecuencia. De tal manera nosotros como sociedad adulta y parte de la comunidad educativa debemos ser congruentes entre lo que enseñamos y lo que hacemos. La formación en valores es más eficaz cuando se otorga el ejemplo a través del testimonio vivo del enseñante. (p.22/04).

Es necesario aceptar que en las escuelas normales, los profesores no son formados para desarrollar la moral autónoma, por lo que en muchas ocasiones se declaran incompetentes para atender y solucionar situaciones que causan conflicto, en los alumnos que atienden.

Por lo anterior, se requiere que el directivo asuma el papel de guía y promotor de proyectos que atiendan precisamente la formación de los docentes, para que éstos a su vez puedan atender a sus alumnos y promover una educación en valores tendiente a formar el juicio moral autónomo, donde el niño se asuma como el responsable de sus acciones y decisiones, sin tener que acudir a los castigos, llamadas de atención, suspensiones o insultos.

El beneficio que obtiene un niño al lograr un juicio moral autónomo es que se formará integralmente, ya que accede al desarrollo de la formación valoral con la consolidación de la moral autónoma; para esto requiere “instalar” y afianzar la reflexión académica y valoral, en el proceso educativo.

En busca de una moral laica que pueda ser promovida en las escuelas como referente de la convivencia social, se torna indispensable una formación para el desarrollo del juicio moral que supere las visiones religiosas como medio para regular la conducta humana, desde una perspectiva de la responsabilidad y la autonomía, vemos indispensable la formación del juicio moral y la autoridad autónoma en los profesores.

Pero, ¿será posible promover una formación valoral, si en su mayoría, los docentes y directivos desconocen que existen métodos y estrategias que ayudan a construir el juicio moral en las personas?

A continuación se expone la teoría que ayuda a entender los conceptos que giran en torno a la formación en valores y la construcción del juicio moral, teoría que servirá para apoyar al docente en el diseño de la imagen a la cual orientará su tarea de formador en valores.

2. Fundamentos Teóricos de la Estrategia Innovadora.

¿Qué es la formación en valores y por qué está tan relacionada con la autonomía del individuo; fin primordial del desarrollo del juicio moral?

En primer término es preciso definir el concepto de formación valoral que guiará la intervención en el presente trabajo.

Entendemos por **formación valoral** o formación en valores la orientación de acciones tendientes a desarrollar a sujetos autónomos, capaces de formular juicios morales y de actuar en consecuencia.

“La formación en valores implica formar para participar y ejercer el juicio crítico, así como capacitar a los alumnos para que tengan iniciativa de formular propuestas; e implica llevar a los alumnos a niveles, de complejidad creciente, de compromiso con lo que creen”. (Schmelkes, Sylvia.(2004),

Si bien es cierto, que la educación en valores representa una necesidad dado que los problemas que vivimos en la actualidad requieren en su mayoría de una reorientación ética de los principios que los regulan. Se ha visto que la escuela prioriza los aspectos cognoscitivos sobre los valorales y formativos, aún cuando la escuela debe formar para que el alumno sea capaz de orientarse “de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores” (Burraxais, 2001).

Sin duda resultan preocupantes los desajustes en la conducta social que conducen a la drogadicción, tabaquismo, alcoholismo, robos, violencia, suicidio y demás problemas sociales que se viven por la ‘crisis’ de valores en los tiempos actuales.

Pero, ¿qué existe en torno al desarrollo del juicio moral autónomo y cuál es el papel que desempeña un profesor para lograr desarrollarlo en sus alumnos?

3. La teoría del desarrollo del juicio moral.

Sylvia Schmelkes (2004), reconstruye la teoría del desarrollo del juicio moral desde sus orígenes con Dewey y Piaget., a los cuales se les reconoce como aporte principal: el planteamiento del desarrollo moral como evolutivo, de ahí que el ser humano transita por diversos estadios de desarrollo del juicio moral.

Los educadores al no considerar el nivel de desarrollo moral de sus alumnos, generan solo imitaciones mecánicas de conductas morales, pero no llegan a desarrollar una conciencia ética.

Piaget que fundamentalmente realizó su trabajo de investigación en el desarrollo cognoscitivo del niño, tenía claro que el proceso es uno solo y que

se separa sólo para su análisis. También hizo aportes en cuanto al desenvolvimiento moral de los niños en cada estadio.

Piaget aportó que el desarrollo cognitivo se da cuando se asimilan nuevas experiencias, por lo que se recurre a la organización y adaptación, para superar el desequilibrio cognitivo que causaron esas vivencias. Este autor considera que existen cuatro estadios en el proceso de desarrollo cognoscitivo y asociados a ellos se identifican los estadios de desarrollo del juicio moral:

En el **estadio sensorio motor** (de 0 a 2 años) no se observa desarrollo de juicio moral, éste aparece en el **estadio preoperacional** (dos a siete años), donde la moral es fundamentalmente egocéntrica y basada en el temor al regaño o represalia.

En el estadio de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) se observa que a los siete años la moral se basa en el respeto y reciprocidad, se siguen las reglas del juego y se espera que todos hagan lo mismo. A partir de los once años, puede situarse el estadio de las operaciones abstractas los niños siguen las reglas, pero reconocen que hay ocasiones en las que éstas deben cambiarse: la moral se basa en principios superiores a la ley.

En resumen, Piaget señala dos grandes etapas: preconvencional y convencional en el proceso de desarrollo moral. En la primera el niño basa su juicio moral en función de la obediencia a la autoridad, es decir, que la autoridad adulta es la que lo define por él, hay una moral heterónoma.

En la etapa convencional la moral tiende a ser autónoma o de equidad y colaboración, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto se logra cuando el niño se pone en el lugar del otro. Para desarrollar la autonomía se requiere que el niño se relacione con sus pares; si solo se relaciona con quienes representan para él, la autoridad, no logrará su pleno desarrollo autónomo.

4. De Piaget a Kohlberg.

Después de lo aportado por Piaget, Lawrence Kohlberg (1982)) continuó los trabajos en los que supuso que el desarrollo moral era un proceso paralelo al desarrollo cognoscitivo. Por lo que elaboró una teoría cognitivo-evolutiva de la moralización que trata de explicar: a) cómo se desarrollan las etapas del juicio moral a partir de la interacción entre el individuo y su medio ambiente: b) cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente: c) por qué algunos individuos se desarrollan más que otros; y d) cuál es la relación entre esas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales de un individuo.

Bajo la consideración que es importante que los docentes conozcan la teoría de Kohlberg en torno a la construcción del juicio moral, se presenta el siguiente cuadro en el cual se resumen los tres grandes niveles y seis estadios de desarrollo del juicio moral que plantea el autor:

Tabla 6: Teoría de Kohlberg: Construcción del Juicio Moral.

<p>Premoral o preconvencional (0 a 9 años). La moral se rige por reglas externas. (temor al castigo).</p>		<p>Convencional: (9 a 16 años). La base de la moralidad Son la conformidad por las normas sociales y el orden social.</p>		<p>Postconvencional (dieciséis años en adelante) La moralidad se determina mediante principios y valores universales que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.</p>	
<p>Orientación hacia el castigo y la obediencia. El niño considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención.</p>	<p>Orientación instrumental-relativista. Aparece la conciencia de que pueden existir diversos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface. Aparece la reciprocidad. (lo que hace por otro, el le corresponderá).</p>	<p>Moralidad de la concordia interpersonal. La buena conducta se define como aquella que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Busca ser buena persona para ser aceptado.</p>	<p>Orientación hacia el mantenimiento del orden social. El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de otras personas, sino de la sociedad. Comprende la importancia de las leyes sociales.</p>	<p>Orientación legalista del “contrato social”. La acción correcta tiende a definirse en términos derechos generales sobre los que concuerda la sociedad en su conjunto. Las leyes se conciben como flexibles, para mejorarse.</p>	<p>Orientación hacia principios éticos universales. La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables.</p>

Los estadios se consideran secuenciales y cada individuo los transita a su ritmo propio. No se puede omitir ninguno, ni regresar al anterior una vez alcanzado otro más elevado.

Los estadios superiores incluyen a los anteriores, de ahí que las personas podremos entender los niveles inferiores, pero no los superiores, a excepción del que está inmediato a él. Para avanzar en los estadios morales, se requiere del desarrollo cognoscitivo de la persona, de ahí que es imposible avanzar a un estadio moral más avanzado, sin el nivel cognoscitivo correspondiente.

Sin duda, es importante para el docente conocer que el proceso del desarrollo de la moralidad, ocurre mediante la estimulación cognitiva y la estimulación social, según la corriente constructivista de Kohlberg.

Si partimos de que para avanzar de un estadio moral a otro se requiere de cierto grado de desarrollo cognitivo en el sujeto, se comprenderá la importancia de las secuencias de reflexión académica puesto que éstas representan una oportunidad de estimulación del pensamiento lógico-formal, esto se logra a través de la participación de los alumnos en actividades académicas diversas que demandan procesos cognitivos complejos, que van desde establecer la relación entre fenómenos hasta la deducción de conclusiones.

Sin embargo, es preciso asumir que el desarrollo del pensamiento lógico-formal no lleva necesariamente al desarrollo de la moralidad, sino que se requiere de una estimulación de tipo social. Esta estimulación social tiene que ver con la generación de las llamadas oportunidades de toma de rol, ponerse en el lugar de otros. (Kohlberg, 1992), esto significa ser consciente de sus pensamientos y sentimientos, lo que implica rescatar los aspectos cognitivo y afectivos de las interacciones sociales, explorar como me sentiría en el lugar de otra persona.

Cuando se hace especial énfasis en la parte emocional, la toma de rol se denomina empatía.

Lo anterior, tiene gran importancia ya que el juicio moral se construye a partir de elementos cognitivos y afectivos: tanto la información como los sentimientos y las emociones cumplen un papel fundamental en la construcción del razonamiento moral.

Se plantea que el juicio moral es una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a los otros y de cómo los demás nos deben tratar. Entonces se acepta que los factores cognitivo y afectivo determinan el desarrollo de la moralidad de los sujetos. Entonces hay que tener en cuenta que para posibilitar el desarrollo moral se tiene que fomentar el desarrollo cognitivo. Al respecto Schmelkes dice:

Puede decirse que el desarrollo moral no puede hallarse en un nivel más avanzado que el desarrollo cognoscitivo correspondiente. (2004)-

5. El desarrollo de la moralidad del sujeto.

Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003), quienes sustentan la propuesta de innovación recuperada en este trabajo, distinguen tres grandes etapas en el desarrollo de la moralidad del sujeto:

1ª. Etapa : De socialización-transmisión de normas y valores:

Caracterizada por dos aspectos principales: la relación del sujeto con la autoridad y la importancia que se otorga a la transmisión de normas y valores en un contexto social determinado.

Esta etapa se considera premoral, ya que el sujeto responde a reglas externas impuestas por la autoridad, a la que obedece por temor al castigo.

La perspectiva social gira en torno a sus propios intereses, sin considerar los intereses de los demás.

Por lo anterior, se comprende que el papel de la autoridad, llámese profesor para este caso, puede facilitar u obstaculizar las oportunidades de desarrollo de la moralidad de los alumnos.. Si se centra en el cumplimiento estricto de la normatividad, refuerza la heteronomía.

2ª. Etapa: Interiorización de las expectativas y normas sociales:

La interiorización se define como un proceso mediante el cual el sujeto se identifica con las normas y expectativas transmitidas por la sociedad, las cuales selecciona y organiza desde su estructura cognitivo-moral particular, reconociendo la importancia de respetarlas y las asume como pautas de conducta propias sin que medie una presión externa.

En esta etapa el docente cubre el papel de agente socializador, por lo que debe cuidar la información que brinda al alumno respecto a modos preferibles de comportamiento.

3ª. Etapa: Hacia una moral autónoma:

Para llegar a esta etapa, el individuo debió transitar las anteriores, por lo que ahora es capaz de definir sus valores de acuerdo a los principios auto escogidos basados en una perspectiva universal que reconoce los mismos derechos para él y para todos los seres humanos.

Dado que se rige por valores abstractos auto elegidos como la justicia, la igualdad, la libertad, el individuo adopta una postura crítica ante la sociedad, cuestiona la normatividad social establecida a la luz de los valores abstractos. En este momento la reflexión teórica permite a los docentes clarificar las acciones a seguir de tal manera que lo que se hace en el aula está plenamente fundamentado y no algo hecho por mera intuición.

Esta revisión teórica permite plantear para los docentes un nuevo papel como mediador en el desarrollo del juicio moral de sus alumnos, donde a través de procesos reflexivos entre pares, tomas de rol y análisis de dilemas morales, el docente ayuda a su alumno a conseguir la autonomía en el juicio moral. No se trata, de excluir al docente de este proceso formativo, sino más bien de resignificar el papel que tradicionalmente ha desempeñado.

Una estrategia importante para estimular socialmente a los alumnos es promover la reflexión sobre situaciones de carácter moral en donde necesariamente están implicadas otras personas.

Las Secuencias de Reflexión Valoral constituyen la oportunidad de que los alumnos analicen situaciones con contenido moral y deduzcan las consecuencias de ciertas acciones en un contexto que puede ir más allá del entorno inmediato, ofreciendo oportunidades para que amplíen su conocimiento social. Además, estas secuencias permiten ubicarse en función de los demás, tomando en cuenta las expectativas sociales, las normas concretas y las normas abstractas. (Fierro y Carbajal: 2003).

Otras secuencias de reflexión que el docente puede ofrecer a los alumnos son las de contenido académico en las cuales aprovecha la curiosidad de los niños sobre algún tema ajeno o no al currículo para generar una secuencia de reflexión. A este tipo de actividad se le llama secuencia de reflexión académica.

Las secuencias de reflexión académica son aquellas acciones en las cuales el docente orienta el razonamiento de los alumnos sobre contenidos curriculares desde una perspectiva cognitiva dirigida a la comprensión, análisis, síntesis, aplicación, deducción de consecuencias o transferencia de algún contenido curricular. Estas secuencias, se ubican como procesos de enseñanza que favorecen la estimulación cognitiva de los alumnos al presentar oportunidades para el desarrollo del pensamiento lógico-formal, asumiendo que este es un aspecto base para el desarrollo de la moralidad.

6. La oferta valoral docente

Se entiende de la oferta valoral del docente: “como un aspecto de socialización que se desarrolla al interior de la escuela, a través del cual el docente genera un conjunto de oportunidades a los alumnos para el desarrollo de su moralidad”. (Fierro y Carbajal: 2003. p.33).

Se descubren tres ejes para el análisis de la oferta valoral: El ejercicio de la autoridad, con la transmisión de los comportamientos obligatorios o deseables para los alumnos; la interiorización de las normas a través de su puesta en práctica; y el conflicto moral como una actividad de enseñanza para promover la reflexión de los alumnos. El conflicto moral desempeña un papel importante en el desarrollo de la moral del alumno, de ahí que el docente debe promover la discusión y el análisis de situaciones de contenido moral con vistas a

provocar desequilibrios cognitivo-morales en los alumnos, es decir plantean dilemas morales.

Los tres ejes, son considerados como elementos teóricos que permiten una mirada transversal. Las oportunidades que el docente genera para el desarrollo de la moralidad de los alumnos está implicada en cada uno de los campos y en sus relaciones. (Cecilia Fierro y Carbajal, 2003 pp. 46-54).

La oferta valoral de los docentes, referida a las oportunidades que brinda el docente para el desarrollo de la moralidad de los alumnos, se hace evidente a través de tres senderos donde manifiestan sus valores, tanto en el discurso como en la acción (Cecilia Fierro y Carbajal 2003; p.61).

a) El comportamiento normativo, entendido como: “el conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general” (Fierro y Carbajal, 2003 p.34) ; comprende tanto las normas concretas como abstractas, así como la consistencia con que se aplican, a fin de regular la conducta de los alumnos .

Las normas concretas, son portadoras de valores y determinan pautas de comportamiento; forman parte de la oferta valoral del docente, porque a través de ellas el docente afirma que tipo de conductas son preferibles para él o ella, con respecto a otras.

Dichas normas concretas son las que hacen alusión al corregir el comportamiento de los alumnos; integran un conjunto de prescripciones generales y obligatorias, de manera que su incumplimiento se hace notar hasta llegar a la sanción.

El medio a través de la cual el maestro presenta o señala una norma, recibe el nombre de vehículo. Los vehículos más utilizados van de la exhortación a la recriminación; aplicación de consecuencias hasta el castigo corporal; la felicitación al insulto.

Las normas abstractas: aparecen en la vida cotidiana en forma de juicios de valor; aparecen entrelazadas en el discurso que utiliza el docente, con las valoraciones que hacen sobre distintos temas.

Los juicios de valor se refieren a las “expresiones en las cuales el docente se pronuncia sobre situaciones deseables o no deseables; comportamientos preferibles a otros o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones” (Fierro y Carbajal, 2003, p.103).

La consistencia de la aplicación de las normas, se observa cuando de manera sistemática el docente procede de la misma manera para hacer cumplir la norma. La inconsistencia de la norma se observa cuando el docente la hace cumplir o no, por lo que el alumno en ocasiones la acata, mientras que otras la ignora.

b) El comportamiento afectivo es el que se identifica en la relación maestro-alumno, desde la posición de autoridad del docente y que se hace visible en el trato cotidiano con los alumnos.

En este sentido es necesario preguntarse:

- ¿Qué tipo de vehículos utiliza el docente para presentar las normas al alumnado?
- ¿Cuáles utiliza con más frecuencia?
- ¿Qué tipo de expresiones afectivas utiliza el o los docentes en el trato cotidiano con sus alumnos?
- ¿Qué implica el comportamiento afectivo de los docentes desde la oferta valoral de los mismos?

Los vehículos y expresiones afectivas que utilizan los docentes ponen de manifiesto los valores que practican en su trato habitual con los alumnos, tanto grupal como individualmente. Ese trato permite inferir la valoración que hace el docente del o los alumnos que atiende como personas.

c) La conducción de los procesos de enseñanza, con las secuencias de reflexión valoral y académica; se refieren a las oportunidades de reflexión que genera el docente para que el alumno elabore juicios y analice situaciones de contenido moral y académico (Fierro y Carbajal,2003; págs. 33-35)..

En este rubro se detectan las oportunidades que ofrece el docente a sus alumnos para analizar situaciones que implique problemas éticos.

También se habla de la reflexión como habilidad cognitiva que ayude a la formulación de argumentos para emitir juicios.

Al desarrollo de procesos de pensamiento lógico-formal, análisis y deducción de conclusiones con la toma de decisión en situaciones de contenido moral, subyacen los procesos de enseñanza que promueve el docente en el aula, de ahí la importancia de hacerlos conscientes y con un fin preciso: formar alumnos con juicio crítico, capaces de tomar decisiones que ayuden al desarrollo de su moralidad, para su formación valoral.

El comportamiento normativo, afectivo y los procesos de enseñanza, comprenden las tres rutas valiosas que guían el proceso de innovación emprendidas desde la dirección escolar, en apoyo de la construcción moral autónoma de los docentes.

Tomando en cuenta que los directores somos quienes organizamos y conducimos las escuelas a nuestro cargo, se hace necesario considerar que la formación en valores, es también tarea del directivo.

7. Una escuela fundamentada en la formación en valores: Tarea del directivo.

Los directores debemos asumir que los valores que denota la institución educativa, hablan, sin duda del desarrollo moral del director y de los ámbitos que gestiona para propiciar el ambiente de convivencia y aprendizaje de la escuela a su cargo.

También debemos estar conscientes de la situación que vive nuestro país y el mundo entero en cuanto a la pérdida de valores y las crisis sociales que vivimos, por lo que la atención de los valores es una necesidad en nuestros días.

A los directores junto con su equipo y de manera participativa, les corresponde hacer de la escuela y las aulas una microsociedad donde se vivan valores universales; “aquellos, que mejoren en la convivencia y que la hacen fuente continua de aprendizaje”. (Schmelkes, 2004).

Entonces, es preciso revisar si en la escuela se está mejorando la capacidad de vivir valores como los siguientes:

- **Respeto:** Esto tiene que ver con el valor que se le da a cada persona, si se protege su autoestima e institucionalmente la escuela se preocupa por aumentarla. El respeto proviene del clima de convivencia que logre construirse en la escuela. Si éste es acogedor, tiene el respeto como valor máximo, lo preserva y favorece colectivamente que se dé, que crezca como parte de la calidad de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, se habrá construido la mejor plataforma (y también la mejor pedagogía) para la formación en valores.
- **Vida.** El valor de la vida en general se acepta como un hecho. Sin embargo, la falta de respeto por la vida quizá constituye la principal amenaza contra las sociedades.

Una escuela que demuestra cada día una preocupación por la higiene, la limpieza, la salud, la seguridad de todos los que constituyen su comunidad, y aún mejor, que logra convertir esta preocupación en compromiso hacia la comunidad más amplia, fortalecerá en sus alumnos la capacidad para privilegiar este valor entre sus propios elementos de juicio.

- **Valoración de lo diverso:** En un país multicultural como el nuestro, es necesario asegurar que todos logremos reconocer la riqueza que esto significa y nos significa. Para ello es esencial aprender mejor unos de otros (más, claramente, que si todos fuéramos y pensáramos igual). Asumir el respeto por el otro desde lo que el otro es, y convencerse de que el otro puede y debe crecer desde lo que es, resulta fundamental para ir erradicando toda forma de discriminación y racismo, condición esencial para convivir con los diferentes en un país que por fortuna, ya

reconoce su diversidad. Las realidades multiculturales, cada vez más presentes en nuestras escuelas, constituyen espacios privilegiados, pues las diferencias culturales, en cuanto realidades cotidianas frecuentes, abren oportunidades para demostrar como lo diverso nos enriquece.

- La democracia. Esto implica que la escuela incorpore procedimientos democráticos para tomar decisiones, por ejemplo: escuchar las diversas opiniones, considerar lo que piensa la mayoría, sin ignorar y teniendo muy en cuenta lo que opinan las minorías; permitir que se delibera y discuta sobre las consecuencias de las decisiones sobre mayorías y minorías, permitir la asunción de liderazgos con responsabilidad o de responsabilidades compartidas.
- Justicia. Todos contribuimos a fortalecer la desigualdad o a contrarrestarla. La equidad es componente esencial de la justicia. Es fundamental que en la escuela se viva cotidianamente la preocupación por los menos favorecidos, por los más pobres, tanto en términos socioeconómicos en la medida en que ello afecta su aprendizaje como afectivos. Con ellos, sobre todo, la escuela debe responsabilizarse de fortalecer su autoestima. Los procesos tendientes a prevenir la reprobación (que en muchos casos recurren al aprendizaje cooperativo y con ello promueven que los alumnos con mayores ventajas asuman compromisos con los rezagados) deben ser muy evidentes en las escuelas que pretenden formar en valores.

La participación de los padres de familia en los procesos de formación en valores en la escuela ha demostrado ser un factor que explica su mayor eficacia. En la medida en que la escuela asuma la necesidad de vincularse a la comunidad más amplia, se convierte en educadora no sólo de sus alumnos sino de su comunidad de referencia. Con ello, la formación en valores se fortalece.

Para poder operar un programa de formación en valores se deben considerar las condiciones necesarias para lograrlo, mismas que mencionamos enseguida:

La formación de los docentes.

Siendo honestos y realistas, la gran mayoría de los maestros, no fueron formados especialmente con una visión de juicio moral y de moral autónoma, ni tampoco se les preparó para adoptar pedagógicamente este propósito. Luego, se percibe como necesidad que éstos cuenten con los elementos para enfrentar de manera adecuada una tarea novedosa y delicada al mismo tiempo.

Entonces, se hace necesario revisar si los maestros:

- Se identifican a sí mismos como sujetos de valores y si reconocen y pueden explicar sus propios criterios de juicio.
- Entienden el proceso - necesariamente personal- que los llevó a esa definición y por lo mismo respetan el hecho de que todo sujeto tenga que recorrer su propio camino. Sólo un reconocimiento explícito de esta naturaleza evitará caer en prácticas cercanas al adoctrinamiento, que son lo contrario de la formación.
- Reconocen entonces el papel que están llamados a desempeñar para favorecer que sus alumnos pasen por este proceso, y reconocen que dicho proceso tiene un carácter evolutivo que implica reconocer lo que los alumnos, en diferentes edades, son capaces de hacer.
- Identifican el papel protagónico de los alumnos en este proceso. Reconocen que para forjar personalidades morales es necesario desarrollar, en los momentos adecuados, capacidades de razonamiento, análisis, pensamiento hipotético, de solución de problemas, de asunción de los roles de otros (la verdadera personalidad moral es aquella que reconoce y respeta al otro desde su posición, desde su contexto y desde su diferencia). Así, los ejercicios de deliberación, la reflexión individual y las oportunidades de objetivar lo que se piensa son recursos frecuentemente utilizados en el aula.
- Tienen claro que en el proceso de desarrollo del juicio moral las oportunidades de construcción social de los valores son fundamentales. Los valores morales son eminentemente sociales. De allí que la discusión y el diálogo entre pares, favorecido por la intervención socrática de los docentes, y enriquecido por su papel en la presentación de los valores universales y nacionales en estos procesos de diálogo. También deben ser ejercicios recurrentes en el aula.
- Ha desarrollado la capacidad de aprovechar situaciones de la vida cotidiana en el aula y en la escuela, sucesos de la comunidad y situaciones de la vida política, social, económica y cultural de la sociedad nacional y mundial; a fin de identificar situaciones morales y propiciar tanto la reflexión individual y la capacidad de análisis crítico como la discusión y el diálogo entre pares. Así, aprovecha el espacio privilegiado que le abre la asignatura específica, pero además hace del proceso de formación valoral un ejercicio transversal.

En los registros de clase realizados en cada uno de los grupos de la escuela primaria donde se llevó a cabo esta investigación, así como en los registros de

las reuniones de Consejo Técnico, se observa que la formación de los docentes ha transcurrido por líneas lejanas a los recientes enfoques de la formación moral y su praxis deja mucho que desear en cuanto a incorporar este tipo de estrategias de manera natural.

También se observa en los registros, que en diferente medida los docentes de educación básica carecen de una formación pertinente y suficiente para conducir la formación moral de sus alumnos, hacia la autonomía, ya que regularmente utilizan la imposición de la autoridad y la corrección sin reflexión.

No obstante, poco sabemos sobre propuestas concretas dirigidas a este fin pues como señala Latapí (2002) se ha puesto el énfasis en las propuestas formativas de los alumnos descuidando la formación de los propios docentes.

En virtud de que la forma como se ha visto que funciona mejor un proceso formativo en los docentes, es creando espacios de formación y actualización in situ, donde se forma un equipo colaborativo con el mismo personal, se asume como necesario lograr los siguientes propósitos y trabajar con las estrategias planteadas por Schmelkes (2004) para las escuelas de formación básica.

En busca de la respuesta a la pregunta planteada al inicio de este capítulo que enuncia ¿Qué es la formación en valores y por qué está tan relacionada con la autonomía del individuo, fin primordial del desarrollo del juicio moral?, habremos de responder sustentados en la teoría estudiada y en la propia experiencia, que el desarrollo del juicio moral aspira no solo al desarrollo de la capacidad de la persona, a través de la propuesta de los distintos autores estudiados que abordan esa temática, podemos afirmar que existen caminos para desarrollar la autonomía y valores y que la escuela esta capacitada para ese desarrollo.

Ya no se trata entonces, que el docente diga al alumno lo que debe hacer y cómo debe hacerlo, sino que promueva secuencias reflexivas académicas y valorales, que lleven al niño o niña a tomar sus propias decisiones. Entonces podremos decir que la escuela contribuye a la autonomía de los alumnos y por tanto al desarrollo de su juicio moral.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

De acuerdo a lo encontrado en el diagnóstico, y para dar respuesta a la situación problemática que se enfrenta en la escuela Lázaro Cárdenas del Río referida a la carente formación ética de los docentes que les impide una solución ética a los problemas escolares que enfrentan con los alumnos, planteamos los siguientes propósitos generales y específicos de la propuesta de intervención, así como las características de la propuesta.

Consideramos que lo atractivo e innovador de esta propuesta radica en que tiende a desarrollar en los docentes una formación valoral enfocada a la función que desempeñan dentro del aula. Por lo tanto, no solo estamos hablando de conocimientos, sino de actitudes y valores, que le dan el carácter de integral a la educación.

Aunado a lo anterior, sabemos, que por efectos sistémicos, si el docente analiza, reflexiona y mejora su desarrollo moral, a su vez ejercerá esa acción en los alumnos a su cargo, por lo que el beneficio es doble.

1. Propósito general y propósitos específicos de la propuesta de intervención.

El propósito general quedó planteado de la siguiente manera:

Gestionar desde la dirección de la escuela, los procesos de formación ética docente, que les apoyen en la solución de los conflictos escolares.

Los propósitos específicos se enunciaron así:

- Propiciar la autoevaluación de la oferta valoral de los docentes y reflexionar sobre sus efectos en el clima escolar y la formación valoral de los alumnos.
- Formar a los docentes en el campo de la moralidad con el propósito de mejorar su oferta valoral.

Estrategia:

- Aplicar la investigación-acción-participativa en el mejoramiento de la oferta valoral de los docentes.

La estrategia planteada: Investigación-acción-participativa involucró al docente en el proceso de mejora de su oferta valoral, fomentando el interés y compromiso de los involucrados.

Considerando, según J. Mc Kernan que : “la investigación-acción se puede emprender dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y en los entornos donde los profesores se reúnen en pequeños grupos de reflexión” (p.78. 2001).

Esta intervención se realizó desde la Investigación-Acción-Participativa, a través de talleres, por ser ésta una propuesta metodológica susceptible de adaptarse a una institución educativa, con la finalidad de solucionar problemas concretos, por lo que reporta ventajas cognitivas y de acción a los involucrados.

El propósito de promover procesos participativos, es que la misma gente afectada participa en la investigación y resolución de sus propios problemas. De ahí que fue pertinente aplicarla en un centro educativo, para contribuir a solucionar los problemas que se presentan en el proceso educativo y que afecta a la comunidad educativa.

El análisis del mismo nombre Investigación-Acción-Participativa refiere lo siguiente:

Investigación: Porque fue un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, cuya finalidad fue estudiar un aspecto de la realidad, para luego intervenirla.

En cuanto a la acción: indica que la forma en que se realizó el estudio, es ya un modo de intervención. El propósito de la investigación está orientado a la acción y ésta representa una fuente de conocimiento.

Por último, la participación habla del trabajo realizado por todos los involucrados, en este caso particular, los docentes, el docente con funciones de Apoyo Técnico Pedagógico y la dirección de la escuela.

La investigación-acción-participativa, se concibe como “un proceso donde los participantes, simultáneamente conocen, intervienen y participan” (Ander Egg. 1989), por lo que a la vez que aportan, reciben beneficios.

Es preciso tomar en cuenta que esta metodología:

- Involucra a los participantes desde la primer fase
- Ayuda a sistematizar las experiencias de los participantes,
- Constituye una forma de democratización del saber.
- Los destinatarios son los propios involucrados.

Dado que la finalidad principal fue transformar o resolver la situación problemática que afecta a los involucrados. Estos trabajaron en forma articulada la investigación, con la reflexión continua de la práctica, por lo que encontraron sentido a los aprendizajes, bajo la consideración que son tomados en cuenta en su opinión, reflexión y acción, se constituyeron en los principales agentes de cambio.

Si se valora que el problema manifiesto por los docentes reveló que la dirección de la escuela ha asumido la problemática de los alumnos, sin propiciar espacios de formación docente que contribuya a su autonomía; se rescata la importancia de esta metodología puesto que contribuye a mejorar el trabajo colaborativo, fomentar el diálogo y establecer relaciones equitativas con compromisos claros. En otras palabras favorece la creación de ambientes democráticos; “Como lugar de diálogo y acuerdo entre personas y grupos” (Buxarrais, 2001).

2. Características de la propuesta.

Considerando el enfoque constructivista-humanista planteado por Silvia Scmelkes (2004), tomamos los puntos siguientes para la propuesta de intervención:

- 1) Se basa en la acción participativa, tomando en cuenta las necesidades, intereses y capacidades de los docentes.
- 2) La intervención es creada por los docentes afectados y busca la profesionalización in situ.
- 3) Se considera un proceso y como tal es susceptible de reajustes .
- 4) Se reflexiona sobre problemas o dilemas morales y genera el diálogo en torno a ellos.
- 5) Promueve la toma de rol.
- 6) Considera la vivencia de los valores en la cotidianidad de la escuela, con relación a los valores superiores de respeto a la dignidad de la persona y la justicia.
- 7) Las acciones se plantean para realizarse a través de 6 talleres que en conjunto buscan que los docentes revisen su oferta valoral y la replanteen para mejorar el desarrollo moral de los alumnos.

3. Visión global del trabajo a realizar:

Tabla 7: Concentración de talleres.

Taller 1: Sensibiliza para interesar	Taller 2: Capacitar con la teoría.	Taller 3: Verse en espejo .	Taller 4: Me veo y reflexiono.	Taller 5: En busca de otros caminos.	Taller 6: En equipo con papás
A través de la toma de rol para desarrollar la empatía, tolerancia y comprensión se analizan casos específicos y se buscan soluciones.	Con las investigaciones realizadas y los aportes teóricos, se conocen conceptos construidos en la práctica que ayudan a explicarla.	Con un registro Ajeno se Hace el Análisis Del mismo Auxiliados Por la teoría.	Se analizan registros de su práctica para detectar las características de su oferta valoral.	Al detectar las debilidades en la práctica se resignifican las acciones en busca de mejorar la oferta valoral docente.	A fin De Dar Seguimiento en el hogar se involucra a padres de familia a revisar su oferta valoral y cambiarla de ser necesario.

La explicación a cada uno de los talleres se presenta enseguida:

- **Taller 1: Sensibilizar para interesar: Busca que los docentes involucrados perciban que todos enfrentan diversos problemas en torno a la formación moral de sus alumnos, pero la intención es hacerlos sentir que son un equipo y no están solos para darles solución.**

En ese taller se trabaja con la selección de problemas reales que se enfrentan en la escuela y que sean representativos.

El docente que enfrenta el problema con su alumno (s) lo plantea al colectivo de la forma como se presentó y lo enfrentó.

El colectivo docente bajo la toma de rol externa opiniones y propuestas de solución.

Se plantea a los docentes la posibilidad de conocer desde la teoría ya existente en torno a investigaciones realizadas y comprobadas para conocer el porqué se presentan esos problemas y el cómo se sugiere que se intervengan, además de construir conceptos y teorías que sustenten las acciones que realizamos cotidianamente, convirtiéndonos en profesionales de la educación.

- **Taller 2 : Capacitar con teoría: pretendió como su nombre lo indica brindarle a los profesores el sustento teórico que les ayudó a explicarse y comprender los conceptos que subyacen a la formación moral de los niños.**

En este taller se clarificaron conceptos básicos como: los valores, la moral, la moralidad autónoma, Etapas en el desarrollo de la moralidad: Socialización, transmisión de normas y valores; Interiorización de las expectativas y normas sociales; hacia una moral autónoma. (Apoyados en Schmelkes, Fierro y Carbajal, Buxarrais, entre otros).

Conocer los constitutivos de la oferta valoral docente: comportamiento normativo, comportamiento afectivo y procesos de enseñanza.

Análisis de conceptos básicos a fin de hacerlos propios en el proceso vivencial.

Reconocer las etapas que plantea Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, mismas que se transitan para adquirir una moral autónoma, con la reflexión en torno a : ¿qué de lo que hacemos como maestros ayuda a los alumnos, y qué no ayuda, para que construyan una moral autónoma?

Estudiar las categorías de análisis del comportamiento normativo, como son: normas concretas, normas abstractas, consistencia.

Del comportamiento afectivo: Expresiones afectivas del docente.

Procesos de enseñanza: Secuencias de reflexión académica y Secuencias de reflexión valoral.

- **Taller 3 : Verse en espejo. Se hizo con la finalidad de que los maestros tomaran distancia de su práctica tras analizar un registro ajeno que les ayudara a explicar desde la teoría lo que sucedía en esa práctica.**

Inicia con la presentación de un registro de clase donde se percibe la oferta valoral de un docente ajeno a la institución.

Los docentes realizan el análisis del registro bajo las categorías del comportamiento normativo: normas concretas, abstractas, consistencia.

Comportamiento afectivo: expresiones afectivas del docente y vehículos que utiliza.

Procesos de enseñanza: Secuencias de reflexión académica y secuencias de reflexión valoral.

Luego se determina grupalmente qué situaciones debe cambiar o reforzar para favorecer el desarrollo de la moral autónoma del alumno.

- **Taller 4: Me veo y reflexiono. Busca que lo realizado en el registro ajeno, lo realicen en el propio, a fin de descubrir desde la teoría cómo se presenta la oferta valoral de los docentes.**

Trabajo con un registro propio para analizarlo desde las categorías del Comportamiento normativo: normas concretas, normas abstractas y consistencia de aplicación de la norma.

Comportamiento afectivo: expresiones afectivas y vehículos.

Procesos de Enseñanza: secuencias de reflexión académica y secuencias de reflexión valoral.

Enseguida y en plenaria, se comparten hallazgos y se determinan los aspectos que se deberán cambiar o reforzar para ayudar a fortalecer la moral autónoma de los alumnos.

- **Taller 5 : Replanteamiento de la oferta valoral de los docentes de la escuela. En este taller se busca que los docentes se replanteen nuevos caminos en su oferta valoral de manera que contribuyan a la formación autónoma de los niños.**

Habiendo reconocido las constantes en cuanto a los faltantes o debilidades de la oferta valoral de los docentes se plantea un proyecto de intervención institucional en torno a la resignificación de la oferta valoral de los docentes, teniendo presente las acciones intencionadas en el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y las secuencias de reflexión académica y valoral.

Todo lo anterior realizado, en forma sistemática, de tal manera que se harán evaluaciones que den cuenta de los logros obtenidos.

- **Taller 6: Reflexión y análisis del comportamiento normativo y afectivo con los padres de familia.** El taller busca que los padres de familia al igual que los docentes reflexionen en torno a su oferta valoral, con fines a replantearla y estar en la misma frecuencia que con los docentes.

En el inicio de este taller se trabajó con los padres de familia de la escuela en torno a las normas concretas, abstractas y la consistencia de las mismas que se implementan en el hogar.

Análisis del comportamiento afectivo que muestran los padres de familia hacia sus hijos.

Replanteamiento del comportamiento normativo y afectivo que se implementa en los hogares.

Después de plantear los objetivos, queda claro que en primer término se busca que de manera comprometida y entusiasta se provoque desde la dirección de la escuela y apoyo técnico pedagógico del profesor que funge como tal: el desarrollo del juicio moral en los docentes, a través de la autoevaluación de su oferta valoral, misma que habrán de intencionar, para fortalecer su autoridad autónoma, lo que se verá reflejado en la conducta y actitudes de los alumnos que atienden.

En segundo término se pretende mover a reflexión a los padres de familia en torno a las normas que implementan en el hogar, la forma como tratan a sus hijos y la consistencia de esa normatividad, en espera de ser más consciente y congruente.

Es preciso aclarar, que la participación de los docentes es totalmente voluntaria. Por lo que puede suceder que alguno de los docentes se resista a continuar en procesos de reflexión y análisis valoral afectando los resultados esperados.

Sin embargo eso no será motivo para desistir del intento. En su momento se valorarán los avances y se rescatarán las oportunidades de crecimiento que quedaron inconclusas.

CAPITULO V

DISEÑO, EJECUCIÓN Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En este apartado se describe en forma detallada el diseño y desarrollo de cada taller y los productos que se recuperaron en la realización de los mismos.

1. Diseño de la intervención

Para el diseño de la intervención se requirió una reunión con todos los docentes a fin de tener un panorama general de lo que consistiría el trabajo y la actitud que era pertinente asumir. Asimismo se hizo hincapié en que cada taller se planearía con las personas que participarían como coordinadores o en otras acciones medulares.

Enseguida se describe como se diseñó cada taller:

Taller 1: En virtud de que el fin del taller era sensibilizar a los docentes, se diseñó junto con los coordinadores y los profesores que participaron compartiendo el caso de su alumno con problemas de formación valoral, para lo cual fue necesario que los profesores recuperaran las características del alumno seleccionado para luego analizarse previamente a fin de hacerle las correcciones pertinentes y poder presentarlos al colectivo.

Taller 2: Este taller se preparó en equipo con los coordinadores, discriminando la teoría que sería presentada a todos los docentes y determinando cómo se provocaría su análisis.

También se preparó el material bibliográfico en torno a la teoría del Desarrollo de la Moralidad y la oferta valoral docente, acordándose presentarlo en diapositivas y recuperarlo, a través de esquemas de resumen.

Taller 3: En este taller se preparó el registro de un profesor ajeno a la institución, para luego preparar las categorías de análisis, bien definidas, que orientaran a los profesores en el análisis del registro, en virtud de que era el mismo para todos, se planeó que cada equipo analizara una categoría de análisis de la oferta valoral docente: Los equipos analizarían: el comportamiento normativo, afectivo y los procesos de enseñanza.

Se decidió que los resultados del análisis se expusieron en láminas donde se especificara el porcentaje de participaciones en las subcategorías de análisis.

Taller 4: Se trató del análisis de registros propios, por lo que se requirieron los registros de cada maestro(a), así como las láminas informativas en torno a las categorías de análisis usadas en la sesión anterior.

Se preparó que los docentes presentaran los resultados obtenidos en plenaria, para luego identificar las características presentes en la generalidad de los casos.

Taller 5: Como se trataba de encontrar otras maneras de actuar que lleven a una oferta valoral que ayude a los niños a su formación moral . Este taller se planeó con el equipo de coordinadores por ciclo, de manera que integrados en equipo y apoyados entre sí, definieran como cambiar o resignificar sus acciones, en cada uno de los componentes de la oferta valoral: comportamiento normativo, comportamiento afectivo y procesos de enseñanza.

Taller 6: este taller con padres de familia y alumnos se diseñó junto con los ponentes y los coordinadores a fin de planear el taller. Definiendo qué se iba a hacer, cómo, cuando y con qué recursos. De esta manera se planeó una dramatización para padres e hijos en lugares diferentes a fin de sensibilizarlos y prepararlos para la reflexión en torno al comportamiento normativo y afectivo.

Se decidió que como cierre del taller, tanto padres como hijos acordaran las situaciones a mejorar, para luego compartirlas en otro momento.

2. Ejecución y resultados de la intervención

- **Taller 1: Sensibilizar para interesar. Taller realizado el día 3 de Mayo del 2007.**

Propósito del taller: Propiciar a través de la toma de rol, la reflexión en torno a casos reales de problemas éticos enfrentados con alumnos de la escuela, para sensibilizar a los docentes e interesarlos a hacer propuestas en torno al tratamiento de los mismos.

Los casos seleccionados para plantear a los docentes, correspondían a niños conocidos por la mayoría de ellos por la conducta que han presentado.

Se analizaron tres casos de alumnos que por diferentes razones habían generado conflicto dentro de las aulas y en la escuela misma.

Caso 1. Juanito de 2º. B

Caso 2. Avelino de 4º. B

Caso 3. Toño de 5º. B

Se pidió a los maestros de esos alumnos que compartieran a través de la narración de hechos; los problemas que habían vivido con ellos.

En el caso 1. El profesor de 2º. B dio a conocer que, 'Juanito', se caracterizaba por ser un alumno que no trabajaba en el salón de clases, ya que no podía estar quieto, "parece que tiene problemas de atención" (Bitácora/2007). Por ello a diario llevaba a casa trabajos sin terminar . El niño no mostraba respeto

hacia el docente, aunque el docente reconociera que le había dado tanta confianza al alumno, que éste le perdió el respeto.

El maestro expuso que había platicado con el niño muchas veces, otras lo había castigado sin recreo o bien, lo mandaba a la dirección cuando ya no podía con él.

Los papás del niño habían sido citados, presentándose solo la mamá, quien escuchó la situación de su hijo, afirmando que ella en su casa también tenía el mismo problema con él, por lo que “no sabía que hacer”, ya que no contaba con el apoyo del papá, porque él justificaba al niño diciendo que ‘así había sido el, cuando estaba en la escuela’.

En el caso 2. Avelino es un alumno flojo y mentiroso, que dentro del salón casi no trabaja y disfruta molestando a sus compañeros, poniéndoles apodos y hasta golpeándolos. Acostumbra mentir a sus padres y al maestro para justificar su incumplimiento. Sus padres le otorgan todo el crédito al niño, por ser el menor de la familia, no así al docente. Por lo que no cooperan para corregir sus problemas de incumplimiento,

El docente ya ha mandado llamar a los padres de familia. Pero éstos, hasta se molestan, porque creen que el maestro exagera y ya tomó de encargo al niño. Los padres de familia ya han acudido a la dirección de la escuela para señalar que seguramente el maestro de su hijo ‘no lo quiere’.

En el caso 3. Toño es un alumno de 5º. grado con capacidad intelectual pero con mala conducta ya que suele tener problemas en sus relaciones interpersonales, presenta problemas de interacción más marcados con las niñas. Por lo que termina peleándolas y hasta insultándolas. Al alumno, se le observan características homosexuales.

Aunque se le ha mandado hablar a la mamá, ella casi no se presenta a los citatorios y cuando llega a asistir, justifica a su hijo argumentando que las niñas son ‘muy llevadas’ y su hijo solo se defiende.

Una vez que los maestros de los tres niños, expusieron la situación de cada uno, se solicitó a los participantes, que se pusieran en el lugar de los docentes y dieran sus puntos de vista en cada caso; con esa información se hizo un registro, el cual se sistematizó en un cuadro que contiene dos apartados: situación - problema; solución instrumentada; y solución propuesta .

Práctica de toma de rol.

El papel de los coordinadores fue el de moderar, ordenar y orientar las aportaciones.

El papel de los participantes: promover la empatía y perspectiva social en una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual.

Con estos productos se produjo un primer acercamiento a la oferta valoral de los docentes, en tablas de concentrado donde se sistematizaron las aportaciones de los maestros en torno a las propuestas de solución de los casos planteados y que aludían a la dirección de la escuela, a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia.

Cabe mencionar, que el papel de los coordinadores fue muy importante en los equipos, ya que cuando el primer docente mencionaba como culpables a los padres de familia, éste les inducía a pensar, ¿qué había hecho o dejado de hacer el maestro para que eso sucediera?

Al responder a esa pregunta, caían en la cuenta que el docente en realidad lo único que había hecho, era quejarse, evadir el problema o culpar a terceros, entonces se les inducía a pensar ¿Qué harían ellos si el niño del caso planteado fuese su alumno?

Fue así como se rescataron las opiniones sistematizadas a través de las siguientes tablas:

Tabla 8: Caso Juanito

<p>C A S O A N A L I Z A D O: Juanito 2º. B</p> <p>Alumno que no trabajaba en el salón de clases, ya que no podía estar quieto, “parece que tiene problemas de atención” (Bitácora/2007). Por ello a diario llevaba a casa trabajos sin terminar. El niño no mostraba respeto hacia el docente, aunque el docente reconociera que le había dado tanta confianza al alumno, que éste le perdió el respeto.</p> <p>El maestro expuso que había platicado con el niño muchas veces, otras lo había castigado sin recreo o bien, lo mandaba a la dirección cuando ya no podía con él.</p> <p>Los papás del niño habían sido citados, presentándose, solo la mamá quien escuchó la situación de su hijo, afirmando que ella también tenía el mismo problema en su casa, con él, pero que ‘ya no sabía que hacer’, ya que no contaba con el apoyo del papá, porque él justificaba al niño, diciendo que ‘así había sido él, cuando estaba en la escuela’.</p>

PROPUESTAS DE SOLUCION			
<p>Desde la dirección de la escuela: Del total de maestros (15), el 15% planteó la posibilidad de que la dirección de la escuela “debiera asumir con mas dureza, esos casos de alumnos-problema”, para dejar claro a los papás que no son situaciones que deban tolerarse eternamente, sino que de no ser resueltas por los papás, causen baja de la escuela.</p>	<p>Desde los docentes: El 40% de todos los docentes reconoce que es el maestro el responsable de lo que sucede en su aula. De ahí que propone que desde un principio se marquen las normas a seguir y sobre todo el rol que juega tanto el docente como el alumno, estableciendo el respeto y tolerancia como base de las relaciones.</p>	<p>A través de los alumnos. Un 15% del total de docentes argumenta que es necesario implicar a los alumnos en los procesos de revisión de conductas, a fin de que entre ellos mismos se analice la situación y se busquen medidas de solución. El argumento es que “entre iguales es mejor” porque hablan en el mismo idioma. Además de que son parte de un grupo.</p>	<p>A través de los padres de familia: El 30% de todos los docentes coincide en considerar a los padres de familia como los indicados para corregir a sus hijos, solo que se requiere que se les capacite y oriente, para que asuman su parte con responsabilidad y conocimiento. Se observa la necesidad de crear escuela para padres, estableciéndola como obligatoria y condicionante para los papás de niños-problema.</p>

Tabla 9: Caso Avelino

<p>C A S O A N A L I Z A D O: “Avelino” de 4º. B</p> <p>Es un alumno flojo y mentiroso, que dentro del salón casi no trabaja y disfruta molestando a sus compañeros, poniéndoles apodos y hasta golpeándolos. Acostumbra mentir a sus padres y al maestro para justificar su incumplimiento. Sus padres le otorgan todo el crédito al niño, por ser el menor de la familia, no así al docente. Por lo que no cooperan para corregir sus problemas de incumplimiento, El docente ya ha mandado llamar a los padres de familia. Pero éstos, hasta se molestan, porque creen que el maestro exagera y ya tomó de encargo al niño. Los padres de familia ya han acudido a la dirección de la escuela para señalar que seguramente el maestro de su hijo ‘no lo quiere’.</p>
--

PROPUESTAS DE SOLUCIÓN:			
Desde los docentes:	Desde la dirección de la Escuela:	A través de los padres de familia:	A través de los alumnos:
El 35% de docentes propone revisar junto con el alumno con problemas de actitud y conducta la aceptación de su situación problemática, la explicación a la misma y el replanteamiento de su actitud.	El 25% de docentes propone abrir desde la dirección de la escuela un expediente con el caso del alumno para darle seguimiento. Solicitar de ser preciso el apoyo de personal calificado en psicología infantil.	El 25% de los docentes propone reconsiderar las normas que existen en su hogar, los compromisos establecidos como parte de la familia y el rol que le corresponde a cada quien, asumiendo las deficiencias o aciertos de cada uno. De resultar difícil hacer comprender a los padres de la responsabilidad que tienen, solicitar el apoyo del equipo de psicología.	El 15% de los docentes propone implicar al grupo para determinar el problema de interacción social que manifiesta el alumno, de tal forma que en un clima de honestidad le ayuden al mismo niño a clarificar lo que le corresponde hacer como alumno y compañero .

Tabla 10: Caso Toño

CASO ANALIZADO : “Toño de 6º. B”

Es un alumno de 5º. grado con capacidad intelectual pero con mala conducta ya que suele tener problemas en sus relaciones interpersonales, presenta problemas de interacción más marcados con las niñas. Por lo que termina peleándolas y hasta insultándolas. Al alumno, se le observan características homosexuales.

Aunque se le ha mandado hablar a la mamá, ella casi no se presenta a los citatorios y cuando llega a asistir, justifica a su hijo argumentando que las niñas son ‘muy llevadas’ y su hijo solo se defiende.

PROPUESTAS DE SOLUCIÓN:			
Desde los docentes:	A través de los padres de familia:	Desde la dirección de la escuela:	A través de los alumnos:
<p>El 40% aporta que en el caso de Toño, es importante tener un diálogo en privado para llevarlo a que analice su situación, llevarlo a la aceptación de la misma, y a que realice un proyecto de mejora de sus actitudes. Es importante que asuma sus compromisos, de ser posible de manera escrita, y llevarle seguimiento de eso.</p>	<p>Es preciso mencionar que el 30% de los docentes propone que los padres de familia sean citados e informados de las anomalías de su hijo, puesto que resulta indispensable sea atendido para revisar la situación de su homosexualidad. Al respecto es preciso orientar a los padres en torno a acudir a personas especializadas que le darán elementos acerca de cómo tratar a su hijo y cómo apoyarlo.</p>	<p>El 25% de los docentes opina que corresponde a la dirección de la escuela apoyar a los docentes, Con el citatorio a los padres de familia para Informar y orientar a los padres de familia en torno al problema que presenta el niño. También sugieren llevar un expediente del caso, para registrar sus avances.</p>	<p>El 5% de los docentes considera importante revisar con los alumnos el tipo de relación que establecen y si esta no ha caído en las faltas de respeto y de tolerancia. Entonces proponen que se replanteen las normas del salón y se establezca un compromiso de respeto a las mismas.</p>

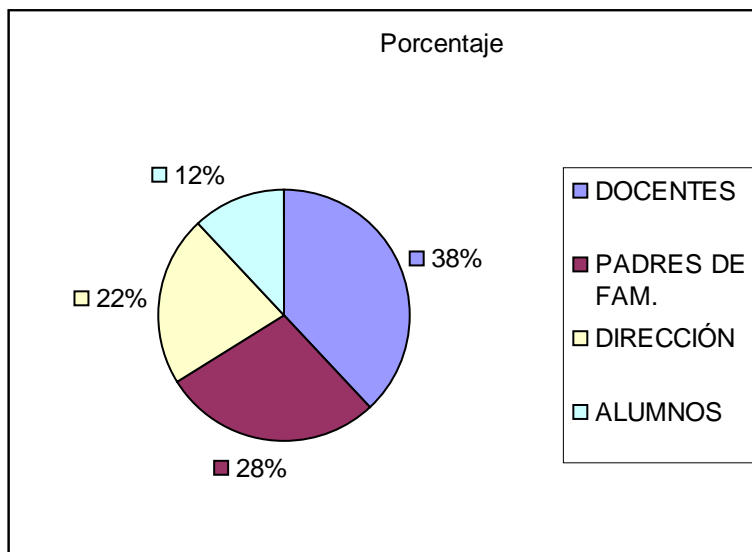
En este ejercicio la toma de rol se trabajó en el momento mismo que se les solicitó a los docentes que asumieran el caso planteado por el compañero maestro cual si fuese su alumno, y desde esa postura, emitieran propuestas de solución al problema que presenta el alumno, considerando los distintos actores de la educación: profesores, dirección, padres de familia y alumnos. Lo que se pretendía era darse cuenta quienes de los docentes se asumían como parte importante y decisiva de la formación moral de sus alumnos.

Así también pudo apreciarse a quien o quienes atribuían los docentes que era su función atender y solucionar el problema.

A partir del análisis de casos concretos, pudo percibirse un notable cambio en los docentes en la asignación de la responsabilidad de formar moralmente a los niños.

Con las respuestas que dieron se realizó la siguiente gráfica, donde se observa que los docentes se asumen como parte fundamental de la formación moral de los alumnos a su cargo, situación que dejó ver el cambio en la actitud inicial, puesto que atribuían esta tarea única y exclusivamente a los padres de familia.

GRAFICA 4: CONCENTRADO DE RESPUESTAS POR % DE RESPONSABILIDAD EN LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO EN LA ATENCIÓN A CONFLICTOS, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROPIOS DOCENTES, DESPUÉS DE REALIZADO EL TALLER.



Cómo puede apreciarse, las propuestas variaron hacia los distintos actores del proceso educativo.

El mayor porcentaje fue otorgado a los docentes en un 38%, referida a la actitud del docente frente a los alumnos; el cambio de actitud en el docente fue planteada como una condición para el cambio de actitud del alumno, por lo que el docente debe asumir el rol que le corresponde en el proceso educativo en la formación moral del alumno.

Asimismo se observa que los docentes al ver desde fuera el problema, son capaces de emitir propuestas, asumiéndose como los responsables directos de la conducta y formación de sus alumnos.

El porcentaje siguiente fue el del 28% con la responsabilidad asignada a los padres de familia en torno a su papel como educadores de sus hijos y la responsabilidad que tienen que asumir, se pudo observar que en los tres casos, los padres de familia suelen justificar la actitud de sus hijos, culpando a terceros (maestro), lo cual hace más difícil la solución del problema. Se asume que los padres de familia, también requieren de una orientación profesional, a fin de asumir y no evadir, el papel que les corresponde como educadores de sus hijos.

Enseguida se le asignó a la dirección de la escuela el 22%, con la solicitud de implicación en los conflictos para apoyar a docentes y padres de familia, en el afán de orientar a maestros y padres para que busquen apoyos para educar y formar a los alumnos.

El último porcentaje del 12% se asignó a los alumnos en busca de su reflexión y análisis de su conducta, enfrentándolo con sus errores y la aceptación en el grupo, así como las propuestas de solución que sus compañeros de grupo le dan, con los compromisos que debe asumir frente a sus compañeros.

Para finalizar, se les solicitó a los participantes que reconsideren su postura inicial, valorando si han experimentado alguna modificación, que encuentren argumentos para defender la postura contraria a la que habían elegido, que resuman las posturas, las soluciones y los argumentos planteados.

Asimismo, se les pidió a los docentes que reflexionaran en torno a la situación de su grupo en relación con el comportamiento de los alumnos y la manera como se conducen en su aula de clases.

El 100% de los docentes, reconocieron tener problemas de actitudes negativas de varios alumnos; aceptaron sentirse en momentos ‘desesperados’ y declararse en algunos casos ‘impotentes’ ante situaciones que alteraban el trabajo de grupo y los molestaba, sin permitirles avanzar.

Terminado el ejercicio que se desarrolló en forma de taller, se les planteó a los docentes la posibilidad de conocer desde la teoría; ¿qué nos sugieren los autores en relación a las normas que se establecen en el salón de clases y el cumplimiento de las mismas, así como la actitud y formas que utilizamos al tratar a nuestros alumnos y por último, como conducimos nuestras clases y cómo transmitimos los valores; resumido en una pregunta : ¿Cuál es nuestra oferta valoral como maestros?

Ante el término de “oferta valoral”, los mismos docentes manifestaron desconocimiento en la tarea que tienen de formar valoralmente a los alumnos; por lo que aceptaron implementar un taller donde se analice la teoría que existe en torno a la formación valoral y principalmente la que habla de la oferta valoral del docente, con los elementos que la componen.

Luego, se tomó el acuerdo de realizar ese taller en un mes más, con el apoyo de un equipo de los mismos docentes que sería capacitado previamente. Por lo que se recibieron propuestas y voluntarios, integrándose un equipo de 3 docentes, pensando en que sería uno por ciclo; mismo que junto con dirección y ATP, quedaría integrado por 5 elementos.

- **Taller 2: Capacitar con la teoría. (Taller realizado el día 25 de Mayo del 2007.) :**

Propósito del taller: Promover el estudio de teorías que ayuden a explicar el proceso de construcción de la moral autónoma, así como los elementos que

conforman la oferta valoral del docente (Desde la teoría de Cecilia Fierro y Patricia Carbajal).

Bajo el previo acuerdo de integrar un equipo que dirigiera el taller; primero se capacitó al equipo de docentes que estarían al frente del taller, en espera de que el resto de los participantes tuvieran más disposición de escucha, por sentirse entre iguales.

La función de la directora y el ATP fue organizar, capacitar y preparar al equipo, así como el material bibliográfico de trabajo (diapositivas, cuestionamientos, etc.).

A cada persona se le entregó una carpeta que contenía el material bibliográfico respectivo para poder trabajar, se organizaron 3 equipos quedando con 5 elementos cada uno, integrándose en los equipos los docentes coordinadores.

La consigna que se les dio a los equipos fue rescatar los conceptos básicos: valor(es); socialización, formación en valores, moral, moralidad y Moral autónoma, presentándolos al grupo a través de la escenificación.

Al ir pasando los equipos a escenificar los conceptos, sin mencionar el nombre, los demás equipos tenían que adivinar de que concepto estaban hablando.

Cuando los tres equipos participaron se hizo una estimación en relación al que dejó claro el concepto a través de la comparación y relación.

Es importante decir que el 60% de los docentes internalizaron los conceptos (Bitácora 03/2007), y les era posible decirlo con sus propias palabras, de ahí surgieron conceptos como:

Valor o valores es... “ lo que el individuo prefiere hacer, y demuestra en su comportamiento. Tiene como base lo que se usa y acostumbra, además de los valores universales.

Socialización “Es un proceso donde el alumno conoce y aplica las normas, reglas, valores y costumbres de un contexto determinado, lo que le permite adaptarse a ese contexto”.

Formación en valores tiene que ver con.. “los procesos que seguimos las personas para desarrollar la moralidad (normas, reglas y valores)” .

Moral se refiere a... “Un conjunto de valores sociales y universales que seguimos las personas que formamos parte de la sociedad”.

Moralidad es... “La forma como asumimos cada persona las normas y reglas de la sociedad, de acuerdo a los valores que ponderamos”.

Moral Autónoma se refiere a... “Es la capacidad desarrollada en la persona para que sea capaz de elegir de manera libre y responsable sus acciones, mediadas por los valores que el o ella eligen”.

Enseguida se estudiaron las Etapas en el desarrollo de la moralidad que plantea Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, con el propósito de proporcionar a los docentes los elementos suficientes para comprender el desarrollo de sus alumnos.

1ª Etapa: Socialización, transmisión de normas y valores;

2ª Etapa: Interiorización de las expectativas y normas sociales;

3ª. Etapa; hacia una moral autónoma.

Primero se hizo una lectura comentada en forma grupal y después se les presentó una exposición a través de diapositivas, rescatando lo más importante de la teoría; con las intervenciones necesarias para aclarar, explicar, ejemplificar, argumentar, comparar, etc.

Se pidió a los equipos que describieran como realizan ellos este proceso en las aulas y si consideraban estar contribuyendo a la formación de la moral autónoma de sus alumnos.

La primer manifestación de los maestros fue de sorpresa, ya que en términos generales desconocían que la escuela contribuyera a la formación moral de los alumnos y menos aún que hubiese un proceso que se debía seguir para llegar a la moral autónoma.

Reconocieron que lo que se realizaba en las aulas, solo contribuía a la socialización y a la transmisión de normas y valores, los cuales se trabajan de manera asistemática y sin cuidar métodos adecuados.

Los docentes se reconocieron a sí mismos en algunos casos ubicados en las dos primeras etapas pero sin llegar a la moral autónoma. En esta situación no era posible que con los alumnos se logran cosas diferentes.

Sin duda, la parte más interesante de la sesión se tuvo al estudiar la teoría referida a la oferta valoral docente, con sus componentes: comportamiento normativo, comportamiento afectivo y procesos de enseñanza. Para lo cual, también se realizó un trabajo por equipos.

Cada componente de la oferta valoral docente se estudió a través de categorías de análisis que se mencionan enseguida:

Del comportamiento normativo: normas concretas, normas abstractas, consistencia.

Del comportamiento afectivo: Expresiones afectivas del docente y vehículos.

De los procesos de enseñanza: Secuencias de reflexión académica y Secuencias de reflexión valoral.

Cada equipo elaboró dos diagramas, uno referido a las etapas del proceso de la moral autónoma y otro con los elementos que integran la oferta valoral docente. Asimismo, cada equipo presentó al resto del grupo los trabajos realizados y dio a conocer los aprendizajes logrados; con ambas informaciones fue posible estructurar grupalmente el siguiente cuadro explicativo en torno a las fases del desarrollo moral y los componentes de la oferta valoral docente, a partir de la teoría de Cecilia Fierro y Patricia Carbajal. (2003 pp. 45-56).

ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA MORALIDAD PARA LOGRAR LA AUTONOMÍA DEL INDIVIDUO

1ª. Etapa de Socialización: Transmisión y adaptación.

Características:

- Existe una relación del sujeto con el docente.
- Le da más importancia a la transmisión de normas y valores.
- El alumno se subordina a la autoridad, por la presión externa y por el temor al castigo.
- El alumno tiene una moral heterónoma.
- La acción moral del alumno gira en torno a sus propios intereses, sin considerar los de los demás (egocentrismo-conciencia de sí mismo, sin considerar los intereses de los demás).

Papel de la escuela y del docente:

- La escuela es un espacio de socialización el cual es determinante para transmitir normas, expectativas, usos y costumbres de la sociedad.
- El papel del docente puede ser de facilitador u obstaculizador de oportunidades para el desarrollo de la moral.
- Cuando la autoridad (docente) centra en su figura las normas que transmite: refuerza la heteronomía de los alumnos.
- Cuando propone al grupo construir en consenso los comportamientos esperados y estos son definidos de acuerdo con su importancia para garantizar una convivencia armoniosa, es decir, cuando se explicita el sentido de las normas, la autoridad estará sentando las bases de la interiorización, y contribuyendo para que el alumno transite a la segunda etapa.

2ª. Etapa: Interiorización de las expectativas y normas sociales

Características :

- El alumno se identifica en las expectativas sociales de su entorno.
- El alumno asume la normatividad social como propia y reconoce la importancia de respetarla, por lo que lleva a interiorizarla.
- Pone en práctica las normas sin una presión externa por convicción personal.
- El alumno desarrolla una perspectiva socio céntrica- de nosotros (toma en cuenta el punto de vista de los demás).
- Esta etapa se considera Moral porque ha hecho suyas las normas, las ha interiorizado, pero conserva la heteronomía porque se somete a las expectativas de la sociedad y obedece literalmente las normas convencionales de una sociedad determinada.

Papel de la escuela y del docente:

La escuela debe promover la interiorización de las normas, pero con

fundamento en los valores universales, no solo de la escuela y para la escuela. Por lo que el docente procurará que los alumnos reflexionen en el sentido de la norma desde los valores universales que deben estar presentes en todo contexto social.

Es necesario que se provoque el análisis de dilemas morales donde el alumno tenga que optar por una decisión y también la toma de rol para analizar los valores universales en la práctica.

Esto ayudará al alumno a transitar a la 3ª. Etapa de la moral autónoma. Donde no va a cumplir porque así lo determinó la sociedad o el contexto, sino porque es capaz de cuestionar las normas a la luz de los valores abstractos-universales, por lo que reconoce que sus derechos son los de todos los seres humanos.

3ª. Etapa: Hacia una moral autónoma

Características:

- El alumno ya transitó la socialización e interiorización.
- Es capaz de definir sus valores, con principios auto escogidos basados en una perspectiva universal.
- Reconoce los mismos derechos para él y para los todos los seres humanos(conciencia de especie).
- Se rige por valores abstractos auto elegidos.
- Adopta una postura crítica ante la sociedad.
- Es capaz de ubicarse “por encima” de la normatividad social establecida y cuestionarla a la luz de los valores abstractos.
- Cuando se le presenta un conflicto moral (tensión entre la norma y un valor abstracto), resuelve dicho conflicto al optar de manera consistente por los valores abstractos.

Papel de la escuela y del docente:

Promover proyectos sociales donde participen los alumnos, priorizando los valores universales y promoviendo una postura crítica ante la sociedad, a la luz de esos valores.

Tabla 11: Aprendizajes logrados en torno a las Etapas del Desarrollo de la Moralidad.

LA OFERTA VALORAL DOCENTE: Conjunto de oportunidades que ofrece el docente a los alumnos para el desarrollo de su moralidad.

¿A través de qué mecanismos o procesos se produce la transmisión de valores?:

- *Interacción entre docentes y alumnos
- *Relaciones entre alumnos
- *Interacción entre docentes y entre docentes y directora
- *Intercambios entre padres de familia y maestros
- *La presentación de contenidos.
- *Las llamadas de atención a los alumnos.
- *Las formas de dirigirse a ellos.
- *Las formas de abordar y solucionar conflictos.
- *En lo general se compone de normas que tienen 3 características: son prescriptivas, son obligatorias y su incumplimiento lleva una sanción.

**PRIMER SENDERO DE LA OFERTA VALORAL DOCENTE :
COMPORTAMIENTO NORMATIVO.**

El comportamiento normativo lo constituyen:

Normas concretas o explícitas: Son un conjunto de prescripciones de carácter general y obligatorio, para que los alumnos aprendan a comportarse, cuya trasgresión conlleva consecuencias diferentes desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción. Se presentan básicamente a través de dos medios: por medio de alusiones verbales y con la utilización del reglamento escrito.

Normas abstractas o implícitas: Son alusiones verbales del maestro que se pronuncian como juicios de valor sobre situaciones deseables o no, comportamientos que se prefieren sobre otros o sobre lo 'bueno' o lo 'malo' de las acciones.

Consistencia: Su solidez permite que el alumno las interiorice

Vehículos: Formas que el docente emplea para presentar o señalar a los alumnos una norma concreta o abstracta

**SEGUNDO SENDERO DE LA OFERTA VALORAL DOCENTE:
COMPORTAMIENTO AFECTIVO.**

En este comportamiento se deja ver como se relaciona el docente con sus alumnos, cómo hace sentir su autoridad, también se determina por la manifestación de afectos de distinta índole, algunos positivos como el reconocimiento y felicitación y otros negativos como el insulto.

Puede utilizar expresiones afectivas verbales o no verbales.

El comportamiento afectivo también se percibe en la forma como se solicita o recuerda una norma concreta.

**TERCER SENDERO DE LA OFERTA VALORAL DOCENTE: LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA:**

Este sendero se refiere a las actividades académicas que promueve el docente, así como a las actividades valorales. Estas actividades se presentan a través de secuencias de reflexión académica o valoral.

Las secuencias de reflexión puede ser la comparación, el análisis, la síntesis, la aplicación o la deducción de consecuencias.

Este sendero comprende también el análisis de problemas éticos, para optar por soluciones.

Tabla 12: Aprendizajes logrados en torno a La oferta valoral docente en sus tres senderos.

Ante el planteamiento del equipo coordinador de talleres de la necesidad de ver a través de un registro de clase, los componentes de la oferta valoral del docente para poder detectarlos en el hecho educativo, se tomó el acuerdo de realizar un próximo taller dentro de un mes, para análisis de un registro de clase.

- **Taller 3: Verse en espejo (taller realizado el 15 de Junio del 2007).**

Propósito del taller: Facilitar la reflexión y análisis apoyados en un registro de un profesor ajeno a la escuela para rescatar la oferta valoral del docente (comportamiento normativo, afectivo y procesos de enseñanza).

En el afán de que el docente desarrollara habilidades de análisis de registro, además de iniciar con la cultura de la reflexión y evaluación de la práctica al verse reflejado como en 'espejo', se le presentó el registro de un profesor, ajena a la escuela, para ser analizado a la luz de las categorías de análisis estudiadas en el taller anterior, referidos a los componentes de la oferta valoral.

Entonces, se inició proporcionando a cada docente el mismo registro, a fin de que pudiesen cruzar hallazgos y establecer comparaciones y argumentaciones.

En primer término se recordó lo que era el comportamiento normativo y sus categorías de análisis que son las normas concretas, abstractas y la consistencia de aplicación de las mismas.

Las que más fácilmente se detectaron fueron las normas concretas, por estar explícitas en el registro, aunque se encontró que en su mayoría eran indicaciones (sacar libros de texto, poner atención, solicitar escucha) ; y llamadas de atención ya sea grupales o individuales por incumplimiento a la indicación, bajo un valor predominante que fue el orden.

Una parte importante de este trabajo, fue el reconocimiento por parte de los docentes que las normas concretas que se establecen en las aulas o en la escuela, generan formación valoral en los niños, y si lo único que se hace en el salón es dar indicaciones y llamar la atención, para que los alumnos sean ordenados por obediencia y no por reflexión y convicción. No se ayuda mucho a la moral autónoma.

Otro elemento a revisar en el registro fue la consistencia en la aplicación de las normas, que también dejó mucho que desear, puesto que los docentes descubrieron que solo por momentos se hacía alusión a la norma o indicación, para luego olvidarse de ella, entonces, los alumnos también hacían caso de la norma por ratos y no parecía preocuparle que el maestro se diera cuenta de su incumplimiento.

Aunado a lo anterior, se encontró la infinidad de actividades que realiza el docente a la par que da clases: (llenar papeles, atender personas que van de la dirección, madres de familia que solicitan información, etc.), lo cual hace más difícil la consistencia en la aplicación de las mismas y por tanto su interiorización.

En relación a las normas abstractas, puede decirse que éstas son menos frecuentes y no se encuentran tan explícitas como las normas concretas. Para encontrarlas se guió a los docentes para que las descubrieran como juicios de

valor por lo que fue necesario volver varias veces al registro, hasta encontrarlas; en algunos casos y para algunos, fue posible, para otros, no.

Cuando se hicieron evidentes las normas abstractas, fue a través de pláticas que surgen en el grupo y donde el docente hace exhortaciones a sus alumnos para ser mejor : “ojalá y diario cumplieran con su tarea, eso es ser responsable” (R. T. 3 /06).

En síntesis, fue posible detectar las normas abstractas que comúnmente usa el profesor registrado y éstas se basan en las exhortaciones que hace para que el alumno sea respetuoso, responsable y tolerante, lo cual lo realiza a través de discursos que hace al grupo, aprovechando cuando sucede algún incidente, donde se percibe la ausencia de algún valor universal.

Se descubrió que el docente ofrece pocas oportunidades de desarrollo de la autonomía, puesto que está fijo en la etapa de socialización y no provoca que los alumnos transiten a la etapa de interiorización de la norma, hasta llegar a la etapa de la autonomía moral.

En cuanto al comportamiento afectivo, los docentes lo percibieron en las relaciones que establece el maestro con sus alumnos desde su postura de autoridad. Este tipo de comportamiento es el que se empezó a buscar en el registro. Para lo cual revisaron las expresiones afectivas, verbales y no verbales con las que se comunica el docente, ya sean gestos de atención o desatención.

En este tipo de comportamiento se encontró que el docente registrado abundaba en la exhortación y la recriminación donde amenaza y aplica castigos.

Sin duda, las expresiones afectivas caracterizan las interacciones grupales y se analizan desde dos perspectivas:

- a) Las que construyen o no los valores del respeto a la persona del alumno, y de la justicia.
- b) Las que favorecen u obstaculizan la generación de oportunidades de interiorización de las normas en los alumnos, y por lo tanto, del desarrollo de su autonomía. (Cecilia Fierro y Carbajal, p. 182/ 2003).

Por último se analizó el registro en torno a los procesos de enseñanza, utilizados por el docente observado.

Se buscaron secuencias de reflexión de contenido académico o de contenido valoral, las cuales mas que secuencias de reflexión, fueron tareas académicas rutinarias o elementales como: escuchar, reproducir modelos, evocar, mecanizar, memorizar, describir, asociar, localizar, manipular, ordenar. Pocas de ella ayudaban a establecer relaciones, inferir o comparar fenómenos.

Se encontró que el docente se limita a plantear a los alumnos una pregunta de reflexión aislada, por lo que la reflexión en los alumnos es escasa.

Las secuencias de reflexión valorales, fueron cortas y por breve tiempo y no llegaban a impactar en los principios éticos universales.

En lo general, se encontró que los análisis de situaciones con contenidos moral, no promovía la deducción de las consecuencias de ciertas acciones, solo se reducían a discursos en forma de regaño, sobre todo cuando se generaban problemas por la conducta mostrada por algunos de ellos.

El producto de esta sesión fue un cuadro comparativo de las categorías de análisis de cada componente y lo encontrado en cada una de ellas.

Tabla 13: La oferta valoral y los hallazgos en los registros.

<p>COMPORTAMIENTO NORMATIVO</p>	<p>Normas concretas o explícitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comportamiento de los alumnos en el aula (poner atención, estar sentados, estar callados, pedir la palabra, pedir permiso para salir o entrar). El orden en general un 75% b) Trabajo de alumnos y cumplimiento de tareas escolares. (hacer la tarea, terminar los trabajos, no copiar) El 15% c) Higiene personal y limpieza de espacios escolares. 5% d) Trato del alumno hacia sus compañeros. 4% e) Trato del alumno hacia el maestro y adultos en general 1% <p>Normas abstractas o implícitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) De los contenidos programáticos 70% (honradez, tolerancia y respeto). b) De las situaciones escolares 30% (Esfuerzo, tolerancia y respeto). <p>Consistencia: Se detectó que se aplica a criterio del docente ya que en ocasiones hace alusión a la norma y en otras se hace desentendido, por lo tanto es muy alto el nivel de inconsistencia en la aplicación de las normas.</p>
<p>COMPORTAMIENTO AFECTIVO</p>	<p>Vehículos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento (25%). b) Que solo comunican la falta(35%) c) Hacen notar la falta o señala el comportamiento adecuado(10%) d) Aluden la falta y la hacen cumplir con imposición. (30%). <p>Expresiones afectivas hacia los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que manifiestan atención, reconocimiento de sus necesidades, logros y distensión (35%) b) Se concretan en atender de manera puntual

	<p>una demanda del alumno o del grupo. (20%)</p> <p>c) Qué aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional. (10%)</p> <p>d) Que se basan en la imposición o en uso de la fuerza (35%)</p>
<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA</p>	<p>Secuencias de reflexión académica:</p> <p>a) pregunta de reflexión orientada a comparar, relacionar o inferir fenómenos.</p> <p>b) Preguntas hacia la deducción de conclusiones, con apoyo en la experiencia o experimentación.</p> <p>Secuencias de reflexión valoral:</p> <p>a) De acuerdo con los ejes “sentido de la norma” y “autoridad”.(5%)</p> <p>b) “Sentido de la norma” con base en la experimentación o la experiencia.(7%)</p> <p>c) “Argumentan el sentido de la norma a partir de exhortaciones o preguntas sin apelar a la experiencia de los alumnos).(30%)</p> <p>d) “Argumentan sobre el sentido de la norma con base en prejuicios o creencias religiosas del docente.(20%).</p> <p>e) Argumentan el sentido de la norma basada en la fuerza de la autoridad (38%)</p>

- **Taller 4: Me veo y reflexiono (taller realizado el 28 de Junio del 2007).**

Propósito del taller: Reflexionar en torno a la oferta valoral propia, tras analizar los registros de la práctica.

Se trabajó con un registro propio para analizarlo desde las categorías del Comportamiento normativo: normas concretas, abstractas y consistencia.

Comportamiento afectivo: expresiones afectivas.

Procesos de Enseñanza: secuencias de reflexión académica y valoral.

En análisis del propio registro, representó una parte importante del trabajo, porque de eso dependía la nueva actitud asumida por el docente para disponerse al replanteamiento de su oferta valoral.

Este taller fue coordinado por la dirección y el ATP, de tal forma que se buscó ser muy cuidadoso en las categorías de análisis del registro referidas a cada tipo de comportamiento, y a los procesos de enseñanza.

Sin duda les resultó de utilidad a los docentes haber analizado el registro ajeno a ellos, porque desarrollaron habilidades que no tenían, como juntar las

acciones cuya intención era similar (formar categorías), utilizar menos tiempo en la sistematización y organizar la información.

Los registros proporcionados fueron levantados por la dirección y el ATP, en observaciones realizadas en los grupos, mismas que duraron hora y media en promedio.

El primer comentario hecho por los docentes, fue que en verdad, los registros 'retrataban' lo que hicieron ese día, comentario que indicó la veracidad e la información rescatada.

Se les fue guiando para encontrar primero **el comportamiento normativo con las normas concretas, abstractas y su consistencia.**

Esta estrategia se desarrolló en tres momentos del taller de análisis y reflexión de la práctica, apoyada en registros de clase que permitan a los docentes, verse a si mismos:

Primer momento: Análisis de las normas concretas y abstractas que hace alusión el docente y la consistencia con que se aplican.

- 1º. Se ve a que normas alude el docente y la frecuencia con que las aplica.
- 2º. Se rescatan los valores a que hacen alusión esas normas.
- 3º. Qué consistencia presenta el maestro en la aplicación de las normas.
- 4º. Qué implica el comportamiento normativo desde la oferta valoral.-

Segundo momento: Análisis de la relación que establece el docente con los alumnos, en el comportamiento afectivo que promueve, de ahí que:

- 1º. Se rescatan los vehículos que utiliza el docente para presentar las normas a los alumnos, enlistando las que usa con mas frecuencia.
- 2º. Se ve que tipo de expresiones afectivas utiliza el docente para dirigirse con los alumnos cotidianamente.
- 3º. Se analiza, la implicación que tiene el comportamiento afectivo del docente como parte de su oferta valoral.

Tercer momento: Reflexión y Análisis en torno a los procesos de enseñanza que promueve en el aula el docente, haciendo énfasis en:

- 1º. Las oportunidades que da al alumno para ejercitar la reflexión como habilidad cognitiva que le permite elaborar argumentos para emitir juicios.
- 2º. Las oportunidades que da el docente al alumno para analizar situaciones que impliquen problemas éticos.
- 3º. Cómo ayudan o afectan a los alumnos las técnicas y métodos para guiar los procesos de enseñanza.

En este aspecto, puede decirse que al igual que en lo sucedido en el registro ajeno al de ellos, encontraron gran cantidad de normas concretas, basadas estrictamente en el orden y la disciplina, algunas establecidas previamente en el grupo, otras que el maestro solicitaba de acuerdo el momento, pero todas

referidas a “guardar silencio”, “ponerse a trabajar”, “Estar atentos”, “Darles tiempos límite para acabar”. Ejemplo: “Les quedan 5 minutos para que presenten sus trabajos”, o si solicitaba permiso para ir al baño: “Tienes 5 minutos para ir y volver”, etc

Referido a las normas abstractas, resultó un poco más difícil que los docentes las identificaran, solo que, tras remitirse al registro que se había analizado con anterioridad, se facilitó el análisis.

Así, fue posible que los docentes buscaran los juicios de valor que se rescataban de los registros, que se refieren a lo que el docente pronuncia sobre situaciones deseables o no deseables, comportamientos preferibles a otros o bien sobre la bondad o maldad de determinadas acciones. Se recordó que las normas abstractas hacen alusión a “genéricos universales”, o sea, que trascienden el ámbito de una sociedad particular.

Se pudo observar que en verdad, las normas abstractas se materializan en las normas concretas, ya que son como prescripciones generales, que da el maestro(a), tales como: ‘Deben cumplir con su tarea, eso nos dice que son responsables’, o bien, como juicios de valor: “Ustedes ya saben que es malo quedarse con las cosas de su compañero, eso es deshonestidad”. (R.2/6-07).

En términos generales, se descubrió que básicamente las normas abstractas que revelaban los registros se basan en prescripciones generales y juicios de valor, siendo los valores más mencionados: la honradez, responsabilidad y honestidad.

En cuanto a la consistencia de las normas, los docentes pudieron encontrar en los registros que aunque se da gran desgaste e inversión de energía para controlar al grupo y mantener el orden, las normas las incumplen los alumnos con facilidad porque los criterios del docente varían, ya que en ocasiones actúan con “dureza”, mientras que en otros momentos actúan con “flexibilidad”. En otros casos, pudieron darse cuenta, que mientras que con algunos alumnos eran exigentes para el cumplimiento de las normas, con otros eran demasiado flexibles, por lo que se percibía también la inconsistencia e inequidad.

En la revisión de la normatividad: concreta o abstracta, fue posible encontrar en algunos docentes, que en forma particular, enfrentaban mayores problemas de disciplina con su grupo; y, al revisarse las causas, cayeron en la cuenta que la normatividad no se había construido y expuesto a los alumnos, sino que solo la abordaba el maestro (en su mayoría varones) desde su lógica, y los alumnos no se daban por enterados; de ahí que se pudo observar en sus registros que la mayor parte de las intervenciones del maestro era para corregir, indicar o llamar la atención, con la voz elevada y con muestras de molestia.

Después de lo anterior, se agruparon vehículos por la intención que subyace en ellos y de acuerdo a los estudios realizados por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, concentrado en cuatro grupos referidos a las normas concretas:

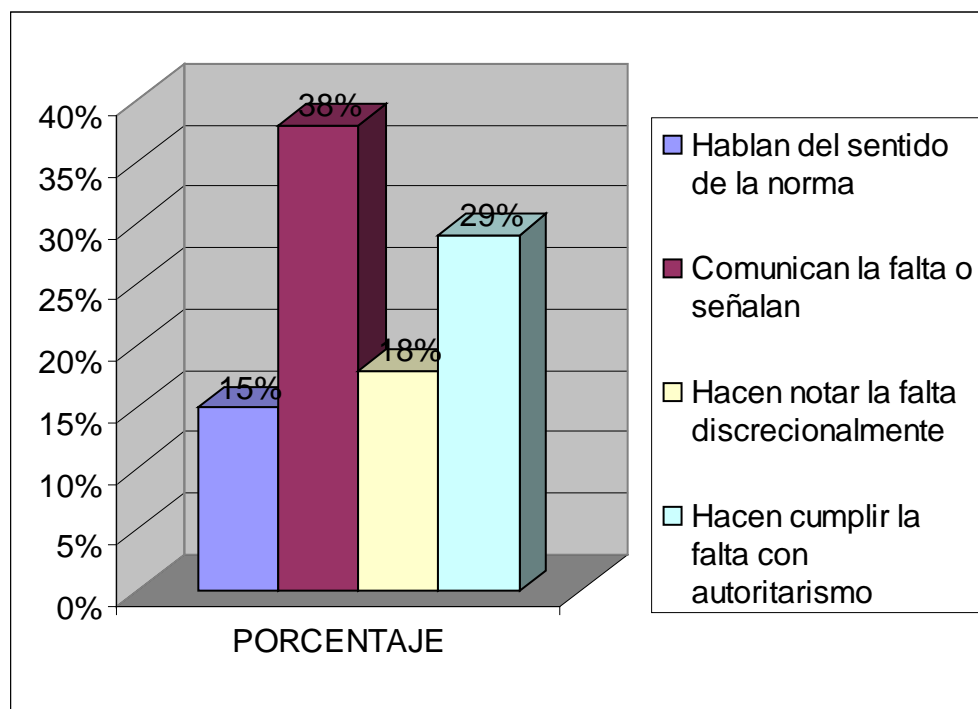
Grupo I: Los vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento; encontrándose en promedio un 15% de éstos.

Grupo II: Los vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento. Con un 38% en promedio, en los registros.

Grupo III: Vehículos referidos a la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado (respeto a sus compañeros, atención y participación en clases, atención a las normas construidas grupalmente). 18% en promedio.

Grupo IV: Vehículos que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad. El 29%.

La gráfica siguiente concentra los resultados obtenidos en el análisis del comportamiento normativo de los profesores.



Gráfica 5: Análisis del comportamiento normativo en registros.

Para la identificación del **comportamiento afectivo de los docentes**, fue preciso recordarle a los docentes que este tipo de comportamiento se manifiesta en el tipo de relación que establecen con sus alumnos, desde su posición de autoridad.

Para estudiar el comportamiento afectivo, se utilizaron dos categorías; vehículos y expresiones afectivas. Los vehículos son los medios que se utilizan para hacer alusión a la norma, las expresiones afectivas se refieren al trato que brinda el maestro ya sea con expresiones verbales o no verbales (gestos, silencios, muecas, etc.).

Luego, se pudo ver en los registros los distintos vehículos utilizados : desde la felicitación y una palabra cariñosa, hasta el insulto o la palabra irónica. También se observaron otros vehículos en la atención o desatención que los maestros dan a los alumnos en sus necesidades, demandas, problemas, desempeño, actos de habla así como expresiones no verbales.

Lo encontrado en este tipo de comportamiento se concentró en: acusaciones, advertencia de consecuencias, amenaza, aplicación de castigos, exhibir al alumno, expresión de disgusto personal, formulación de juicios de valor referidos a la norma, formulación de juicios de valor positivos o negativos relativos a la persona, felicitar, gritar, guardar silencio, hablar en privado con el alumno, insultar, exhortar a la reflexión sobre la acción, implicar al grupo en la reflexión, ironizar, pedir realizar ejercicios, pedir al alumno ponerse en el lugar del otro, recibir acusaciones y recriminar.

Los grupos en que se juntaron las expresiones afectivas fueron cuatro:

-Grupo I: Las que manifiestan atención al alumno y reconocimiento de sus necesidades y logros o contribuyen a quitar la tensión del grupo. El 8% de las intervenciones. Estas se refieren a aquellas expresiones que animan a integrarse a un niño, tomar en cuenta la opinión de los alumnos, decirles que son valiosos, que tienen capacidades o bien cambiar de una actividad de enseñanza a una lúdica, cuando se observa que el grupo está cansado o desinteresado.

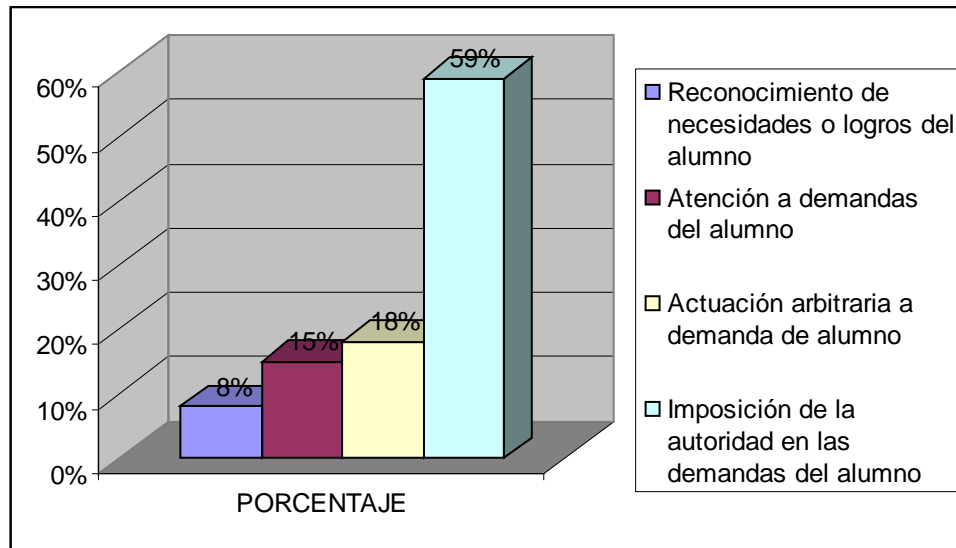
-Grupo II: Las expresiones que se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo. El 15% de las intervenciones. En este tipo de expresiones los maestros se observan dispuestos a atender situaciones o demandas de los alumnos en torno a algún contenido que no entienden y requieren una explicación personalizada.

-Grupo III: Las que aluden a la persona del docente o a su actuación arbitraria como vía para atender las demandas de los alumnos. En el 18% de los registros. Este tipo de expresiones afectivas, se refieren a aquellas que manifiestan los maestros a aquellos alumnos que les caen bien, o bien cuando el docente está de humor, por lo tanto promueven la inequidad. Todo depende del maestro.

-Grupo IV: Las que se basan en la imposición o el uso de la fuerza de la autoridad en relación con las demandas de los alumnos, fue el 59% de las intervenciones, donde se perciben expresiones recriminatorias, de exhibición del alumno destacando sus errores, de molestia o disgusto. Este tipo de

expresiones comunican maltrato, falta de aprecio, de respeto y de consideración hacia los alumnos.

La gráfica que concentra los resultados de análisis de registros en relación al comportamiento afectivo se muestra a continuación:



Gráfica 6: Análisis del comportamiento afectivo en registros.

Como puede apreciarse en la gráfica, las expresiones de los maestros en torno a reconocer las necesidades o logros de los alumnos son las menos abundantes, asimismo las que se refieren a la atención personalizada en torno a las necesidades de los alumnos. Las expresiones que promueven un trato inequitativo y que comunican maltrato y abuso de autoridad son las más abundantes.

Posteriormente se revisaron las observaciones relacionadas con los procesos de enseñanza que siguen los profesores al impartir sus clases y cómo involucran al alumno en dicho proceso. En este aspecto, se pudo encontrar que existían diversos ejercicios basados en mecanizar, memorizar o repetir modelos o en otros casos la explicación por parte del docente en torno al porqué de lo estudiado.

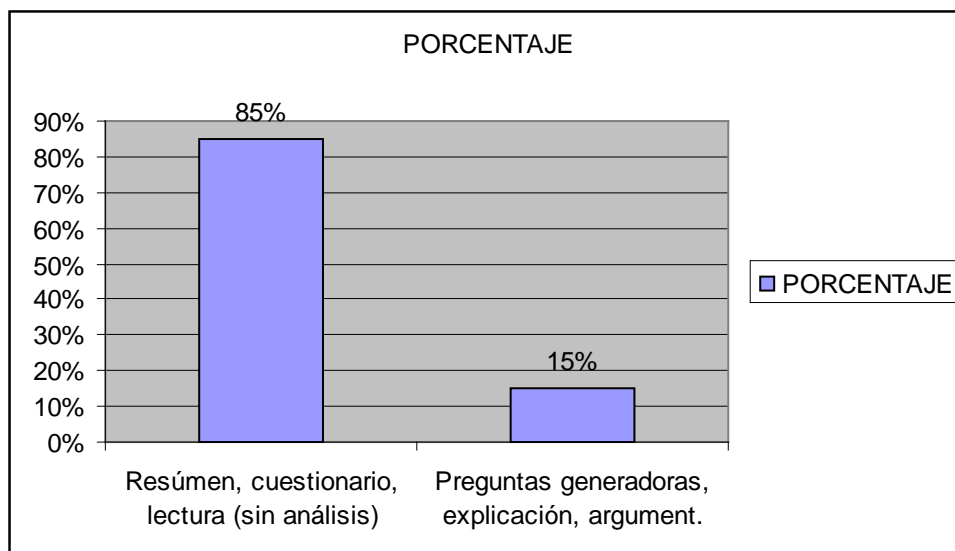
En este ejercicio, también fue posible ver **los procesos de enseñanza** que privilegian los docentes; las oportunidades que ofrecen a los alumnos para que ejerciten la reflexión; las herramientas que proporcionan a los alumnos para analizar situaciones que implican problemas éticos; los niveles de desarrollo que presentan dichas situaciones y las implicaciones que tiene lo anterior desde la perspectiva de la oferta valoral del docente.

Los procesos de enseñanza fueron analizados desde **las secuencias de reflexión académica y valoral** para lo cual fue necesario definir este concepto como:

La oportunidad que el maestro ofrece a sus alumnos para que comprendan, consideren, comparen, analicen, opinen, infieran, elaboren hipótesis, emitan juicios razonados o deduzcan conclusiones acerca de contenidos de enseñanza o de situaciones de la vida cotidiana del aula o de la escuela. (Fierro y Carbajal, 2003).

En este aspecto, los docentes reconocieron que las secuencias de reflexión académica las utilizan un 15%, que es poco, y cuando se hace es a través de preguntas que se hacen del tema después de haber dado la explicación, para ver si entendieron; en términos generales, en el 85% de los casos hacen lectura y presentan un resumen o cuestionario que no es analizado; o se hacen exposiciones del tema donde el alumno solo repite fragmentos de la información proporcionada por el texto, por lo que tiene poca ejercitación reflexiva o analítica.

La siguiente gráfica muestra lo encontrado en los registros, con referencia a las secuencias de reflexión académica.

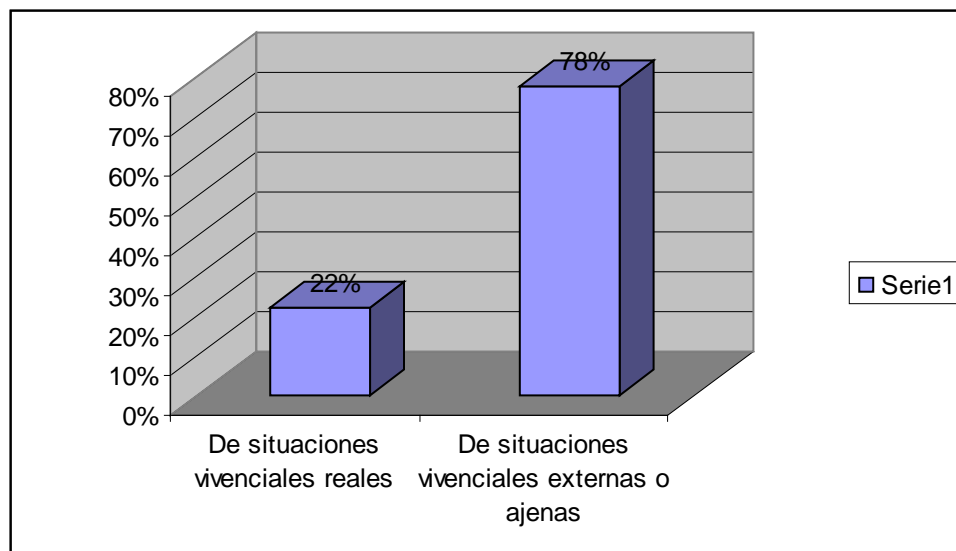


Gráfica 7: Secuencias de reflexión académica encontradas en los registros.

Después de haber realizado este ejercicio, los docentes comprendieron porqué el aprendizaje en los alumnos es limitado y no llega a ser significativo, ya que las preguntas que llevan a la explicación y argumentación y generan otras incógnitas se reducen a un 15% de las participaciones de los docentes, lo cual lleva a que abunde la repetición y memorización de información que no contribuye a un verdadero aprendizaje.

Asimismo, se descubrió que en relación a la reflexión valoral se utilizan ejemplos de libros de texto o experiencias ajenas (78%) y no las situaciones que se viven cotidianamente en el aula (22%), por lo que los alumnos se muestran ajenos, pues se trata de situaciones que no les son significativas.

La gráfica que se presenta a continuación muestra lo encontrado en los registros con respecto a las secuencias de reflexión valoral:



Gráfica 8: Secuencias de reflexión valoral encontradas en los registros.

- **Taller 5: En busca de otros caminos. (Taller realizado el día 31 de Agosto del 2007).**

Propósito del taller: Replanteamiento de la oferta valoral de los docentes en la búsqueda por mejorar los tres senderos de la oferta valoral: comportamiento normativo, comportamiento afectivo y los procesos de enseñanza de la práctica docente, ya sea en lo académico como en lo valoral.

Para realizar esta intervención, fue preciso plantearla como una estrategia institucional, en donde todos los docentes, incluyendo la dirección de la escuela, interviniera su práctica en relación a la oferta valoral, de tal forma que todo el personal que labora en la escuela buscara estar en la misma frecuencia.

Dicha estrategia de intervención institucional en torno a la oferta valoral de los docentes, tuvo presentes los comportamientos normativo, afectivo y las secuencias de reflexión académica y valoral, planteándose de la siguiente forma:

A) Revisión y replanteamiento del Comportamiento Normativo, en sus tres componentes: Normas concretas, abstractas y consistencia de aplicación, replanteados en consenso grupal, bajo las siguientes categorías:

Normas concretas:

- a) Comportamiento de los alumnos dentro del aula y en otros espacios escolares.
- b) Trabajo de los alumnos y cumplimiento de sus tareas escolares.
- c) Higiene personal y limpieza de espacios escolares.
- d) Trato del alumno hacia los compañeros
- e) Trato del alumno hacia los maestros y adultos en general.

Normas abstractas:

- a) Revisión de los valores universales indispensables en las interacciones grupales: respeto, solidaridad, tolerancia, amistad, responsabilidad.
- b) Definición práctica de los valores universales de: respeto, solidaridad, tolerancia, amistad, responsabilidad.
- c) Selección de valores que se consideren débiles en el grupo, para trabajarlos intencionadamente en las interacciones grupales.

Consistencia de aplicación de las normas: Proponerse grupalmente a mantenerse firmes y constantes en el cumplimiento de las normas, de ser necesario, cuando alguna de ellas se esté infringiendo, el docente propondrá una asamblea grupal, para analizar: situación problemática, las causas y proponer soluciones en consenso.

B) Revisión y replanteamiento del Comportamiento Afectivo:

El comportamiento afectivo se replanteó desde tres estrategias: Toma de rol, dilemas morales de situaciones vivenciales y expresiones afectivas.

A través de estas tres estrategias se buscó que los participantes se pusieran en el lugar del otro y modificaran su actitud analizando la situación vivencial o problemática desde los valores universales estudiados.

Toma de rol o ponerse en lugar de otros:

La toma de roles se desarrolló con los docentes en 4 etapas:

1ª. Etapa: Entrenamiento y motivación:

En esta etapa además de la introducción se mostró el interés del conflicto presentado, motivando a los participantes para que se impliquen y participen en

la dramatización. En resumen, se trató de identificar una situación conflictiva trabajándola en un ambiente favorable.

2ª. Etapa: Preparación de la dramatización:

Para lograr una buena dramatización se explicitó claramente el problema, los personajes que participan, indicando su carácter y cómo perciben el problema y que escena va a representarse.

El siguiente paso consistió en pedir personas voluntarias que deseen participar en la dramatización. Sin obligar a nadie y evitando asignarle papeles parecidos a los que desarrolla cotidianamente. Es decir, que debe representar un papel contrario al suyo.

La representación fue corta y brindó elementos necesarios para su comentario.

Después se les dieron de 5 a 10 minutos a los actores para que se prepararan fuera del aula, mientras que los que se quedaron dentro del aula fueron orientados para observar la representación y poder sacar de ella el mayor número de elementos válidos y provechosos.

El papel del grupo observante es igualmente importante porque gracias a ellos se hizo el análisis y la reflexión posteriores. Esto posibilitó la toma de perspectiva y el conflicto cognitivo inter e intraindividual.

3ª. Etapa: Dramatización.

Las personas voluntarias intentaron asumir y poner en práctica el rol que les fue asignado, procurando ajustar su actuación a los criterios y puntos de vista que les han sido asignados. Por ello debieron enfocarse en sentir, razonar y comportarse como lo hizo el personaje.

Mientras esto sucedió, tanto el coordinador como los observantes observaron en silencio, lo que sucedió y reconocieron lo que es significativo.

4ª. Etapa: Comentario.

En esta etapa se trató de analizar la representación, se pidió a los actores que iniciaran diciendo como se sintieron al representar a ese personaje y, que valoración realizaron etc. Luego el resto del grupo expuso su percepción, argumentos y soluciones.

Se propició el diálogo, cuyo objetivo fundamental es clarificar el conflicto, los sentimientos, argumentos y las consecuencias de las probables acciones.

El papel del coordinador fue de moderar, ordenar y orientar las aportaciones.

El papel de los participantes fue promover la empatía y perspectiva social en una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual.

La toma de rol fue en relación a un caso problemático de un alumno que tenía acumulados 25 incumplimientos de tareas y que se mando llamar por parte de dirección a sus padres, para tratar el problema. De tal forma que en la dramatización participaron docentes, alumnos, dirección y padres de familia.

Los distintos roles asumidos y el análisis que se hizo de los mismos permitió detectar qué acciones de docentes y dirección contribuyen al desarrollo del juicio moral.

Los Dilemas Morales

El proceso seguido para la discusión del dilema es el siguiente:

- 1º. Se presentó el dilema mediante la lectura individual.
- 2º. Se comprobó la comprensión del dilema planteado (terminología, conflicto y alternativas) y se insistió en que se debería de contestar lo que debería hacer el protagonista y no lo que probablemente haría.
- 3º. Reflexión individual: Cada maestro reflexionó individualmente y seleccionó una alternativa. La decisión adoptada, así como sus razones se expresaron por escrito.
- 4º. Discusión del dilema: Se optó por realizarse un proceso de discusión en pequeños grupos, pasando después a la discusión generalizada con todo el grupo de docentes. En este último caso, se orientó al grupo en la discusión, de manera que ésta no duró más de diez o quince minutos. En torno al conflicto que plantea el dilema. Antes de iniciar la discusión grupal, se nombró un representante por grupo, el cual presentó en forma de resumen lo discutido en su grupo, así como los argumentos de los mismos.
- 5º. Final de la actividad: Para finalizar, se les solicitó a los participantes que reconsideraran su postura inicial, valorando si han experimentado alguna modificación, que encuentren argumentos para defender la postura contraria a la que habían elegido, que resuman las posturas, las soluciones y los argumentos planteados y que expongan situaciones similares a las del dilema.

Para la aplicación en cuanto a la discusión de los dilemas morales, se consideró lo siguiente:

a) Se creó una atmósfera adecuada, que estimuló el desarrollo moral de los participantes.

En este caso el mobiliario se dispuso de tal forma que los participantes se pudieran ver entre ellos, siendo quien coordinó uno más del grupo, mismo que propició un diálogo abierto en un clima de respeto.

b) El coordinador no obligó a nadie a opinar, ya que ello puede desmotivar el diálogo, mismo que favorece al desarrollo moral. Tampoco dominó la discusión, sino la interacción entre los participantes.

c) Además de dialogar sobre la pregunta central del dilema, en torno a la decisión que debería tomar el protagonista, se plantearon otras cuestiones

relacionadas con el conflicto, se analizaron las consecuencias de cada elección y realizaron transferencias a la vida real, además se plantearon dilemas alternativos.

Los dilemas morales utilizados:

La redacción de los dilemas morales presentaron conflictos adecuados a la edad y experiencia de los implicados. Los dilemas fueron motivadores y controvertidos de manera que generaron diversos argumentos y soluciones.

Se tuvo presente que la creación del conflicto cognitivo debe favorecer el desarrollo del juicio moral.

El dilema de Luís, fue uno de los dilemas utilizados y es el siguiente:

“En un estado de la república mexicana, una mujer estaba a punto de morir de una forma especial de cáncer. Según los doctores, existía un medicamento que la podía salvar. Se trataba de un medicamento que un farmacéutico de la ciudad había descubierto recientemente.

El medicamento era muy caro de producir, pero el farmacéutico aumentaba demasiado el costo. A él le costaba 2000 pesos y lo vendía en 20000 pesos. El marido de la mujer enferma, Luís, recurrió a todo el mundo para reunir el dinero que le hacía falta, pero solo pudo reunir 10000 pesos, es decir, la mitad de lo que costaba el medicamento.

Le dijo al farmacéutico que su mujer se moría, le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que le permitiera pagárselo después. Pero el farmacéutico le dijo: No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de eso. De esta forma, Luís se desesperó y empezó a pensar la forma de entrar al almacén del farmacéutico y robar al medicamento para su mujer”.

¿Debería Luís robar el medicamento?

Se hizo el análisis de otros dilemas incluyendo dilemas de situaciones que se han vivido en la escuela y donde se tiene que optar por una decisión.

Expresiones afectivas.

En relación a las expresiones afectivas fue necesario revisar lo que se genera en torno a las palabras o frases utilizadas en el trato cotidiano, entre docentes y dirección-docentes y viceversa, así como reconocer que esas expresiones también eran utilizadas en la relación maestro-alumno.

Por lo anterior se decidió emplear expresiones afectivas:

Que ayuden a construir valores del respeto y de justicia a fin de fortalecer las relaciones interpersonales

Que favorezcan la generación de oportunidades de interiorización de las normas en los alumnos, y por lo tanto, del desarrollo de la autonomía.

En este sentido se evitarán los insultos, ironías, comparaciones, exhibición del alumno con problemas de conducta, preferencias ante ciertos alumnos y rechazo ante otros.

Se detectará a los líderes negativos para prepararlos, a fin de delegarles trabajos grupales con el compromiso que les implica.

C) Revisión y replanteamiento de los procesos de enseñanza

Revisar y replantear los procesos de enseñanza, fue sin duda un paso importante en esta intervención, ya que los procesos determinan los aprendizajes de los alumnos.

La revisión de los registros brindó elementos para aceptar que los métodos de enseñanza donde le damos al niño el conocimiento ya digerido, no reditúa aprendizajes significativos, por lo que se aceptó como estrategia de enseñanza el uso de secuencias de reflexión académica, donde se promueve el trabajo en equipo que genera interacciones entre pares, sin la sujeción de la autoridad, permitiéndoles construir relaciones basadas en la colaboración, la equidad y la justicia.

Para lograr lo anterior los docentes vieron necesario que en todos los temas que se aborden en el aula se lleve a los alumnos a explicar, comparar, argumentar, elaborar hipótesis, experimentar y exponer temas a través de instrumentos analíticos como: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos, escenificaciones, etc.

Asimismo se asumió el uso de las secuencias de reflexión valoral, mismas que se trabajarán a través de situaciones vivenciales ya sea: familiares, sociales o grupales, donde sea necesario que los niños tomen decisiones y emprendan acciones que ayuden a cambiar estados de vida. Se utilizarán para su análisis los valores universales que orientan hacia la autonomía del individuo.

- **Taller 6: En equipo con papás. (Taller realizado el 28 de septiembre del 2007).**

Propósito del taller: Análisis y reflexión con los padres de familia de la escuela en torno a las normas concretas y abstractas que se implementan en el hogar, así como la consistencia de las mismas. Asimismo revisar el comportamiento afectivo que muestran a sus hijos.

Para la asistencia al taller, se realizó una invitación para los padres de familia con mensajes sentimentales que movieran a los papás a asistir.

La conferencia-taller se llevó a cabo en el salón de juntas del Ejido de El Arenal, que es un auditorio donde sesionan los ejidatarios, por lo que está amplio, ventilado e iluminado.

El taller dio inicio con un monólogo dramatizado de un joven que está en la cárcel y decide suicidarse. En esta dramatización el joven narra todas las situaciones donde buscó el acercamiento con sus padres y estos le negaron la posibilidad, bajo distintos argumentos: falta de tiempo, cansancio, otras actividades, etc. También hizo alusión a los golpes físicos que recibió de sus padres y que lo marcaron.

Lo anterior se realizó para provocar un análisis del comportamiento afectivo que muestran los padres de familia hacia sus hijos, donde el ponente les hizo reflexionar en torno a lo que comúnmente hacemos donde los golpes físicos e insultos están a la orden del día, originando problemas sociales como alcoholismo, drogadicción, suicidio, homosexualidad, etc.

Asimismo, se analizó el comportamiento normativo que se utiliza en el hogar, dejando claro a los papás que algunos hogares lo tienen establecido y es conocido por sus hijos. Pero la gran mayoría, no lo explicita a sus hijos, menos aún los involucra en la construcción de normas, por lo que los niños actúan por intuición o inercia.

Aunado a la inconsistencia con que se aplican las normas, se reconoció que los alumnos que presentan menos problemas en las aulas, provienen de familias, que tienen establecidas normas y valores que ayudan a su formación valoral.

A la par de los padres se trabajó un taller con los niños y niñas de los padres asistentes a la conferencia-taller, haciendo un total de 290 niños y niñas en dicho taller también se hizo uso de la dramatización de un niño que solía quejarse de sus padres por no ser aceptado por ellos, ya que era un niño agresivo, desobediente y grosero. El niño también manifestaba molestia porque su hermano era bien aceptado y querido, el hermano era un niño con actitudes contrarias a las de él.

En la dramatización se llevaba a reflexionar a los niños en torno a que la aceptación que tengan de los demás depende de la actitud que asuman. Asimismo se llevó a los niños a reflexionar en las normas que hay en su hogar, y la importancia de su cumplimiento.

El taller finalizó con el encuentro de padres e hijos y las manifestaciones de amor correspondientes.

Los padres de familia acordaron trabajar en el replanteamiento del comportamiento normativo y afectivo que se implementa en los hogares, como condición necesaria para que el alumno mejore académica y valoralmente en la escuela.

Posteriormente, en los salones de clase, se analizaron las normas que se requieren reforzar en el hogar:

- 1.- Establecer junto con sus hijos el horario de estudio en casa (servirá para hacer tareas y repasar la clase), apoyarlo, darle ideas, compartir aprendizajes. Si maneja horario de clase, tenerlo pegado en un espacio para que organice su tiempo, tareas y materiales.
- 2.- Asignarle a sus hijos una tarea específica de acuerdo a su capacidad, habilidad, gusto. (Tomar en cuenta la opinión de su hijo).
- 3.- Revisar junto con su hijo la programación que le gusta ver y decidir el tiempo razonable, no excesivo de 'ver televisión'.
- 4.- Establecer el horario de dormir y levantarse a fin de asegurar las horas de descanso necesarias para el niño.
- 5.- Estar pendiente de la alimentación de sus hijos, los uniformes, los útiles escolares.

Comportamiento afectivo de los padres de familia:

- 1) Procurar dialogar a diario con su (s) hijo(s), en torno a lo que vivió y aprendió en la escuela.
- 2) Evitar las comparaciones entre sus hermanos, la sobreprotección (hacerle tareas y consentirlo de más) o el descuido (no atenderlo, ni saber que hace).
- 3) Mostrarle afecto a su hijo y decirle lo importante que es en su vida, evitando el maltrato físico y el insulto. En lugar de ello, provocar la reflexión en torno a lo que hace, por qué lo hace y moverlo al cambio tomando como base los valores universales.
- 4) Motivar a su(s) hijo(s) para que construyan metas a lograr.
- 5) Buscar espacios de esparcimiento (paseos, convivencias, etc.), y espacios de cultura (museos, bibliotecas, lugares históricos), al alcance de las posibilidades.

También se analizó la importancia de la consistencia de la aplicación de la norma, acordando que debe tenerse en cuenta para que los niños interioricen las normas y las cumplan por sí

Con este taller se concluyó la primera etapa de la innovación emprendida en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, dejando abiertas nuevas líneas de intervención que ayuden a seguir mejorando el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

3. Continuidad de la intervención

El cierre de la propuesta se hizo con un breve cuestionario resuelto por los docentes donde manifestaron su reconceptualización en torno a su papel como formadores de valores.

Para dar seguimiento a la propuesta se tiene contemplado continuar con la intervención a lo largo del ciclo escolar 2007-2008, a fin de lograr cambios más profundos en la oferta valoral de los docentes y en los comportamientos de los alumnos.

Se pretende continuar con la realización de talleres de intercambios entre los docentes en relación a cómo han provocado la revisión y reestructuración de las normas en el aula; la instrumentación de las mismas para tener consistencia, así como el comportamiento afectivo que los docentes muestran a sus alumnos y los cambios de actitud que esto ha provocado en los niños y las niñas que atendemos.

De la misma manera, continuaremos con la revisión, análisis y perfeccionamiento de las secuencias de reflexión académica y valoral utilizadas por los docentes a la hora de desarrollar los contenidos programáticos en espera de mejorar los aprendizajes de los alumnos y que se vean reflejados en los resultados de las evaluaciones de enlace, olimpiada del conocimiento y exámenes bimestrales que aplican los docentes.

Se sistematizará el uso de dilemas morales que lleven a los niños a desarrollar su juicio moral y su toma de decisiones.

Consolidar una organización ética mediante procesos reflexivos entre alumnos, padres de familia, maestros y dirección que contribuyan a mejorar la convivencia y los aprendizajes representa nuestra máxima aspiración.

CAPITULO VI

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

En este apartado se presentan los logros concretos y la pertinencia de las estrategias usadas. Asimismo presentamos la factibilidad de las estrategias usadas, las que no lo fueron y aquellas que aún no se sabe que tan pertinentes fueron, dado el poco tiempo de implementada la propuesta.

1. Las estrategias puestas en práctica:

Estrategia 1: La sensibilización a través de la toma de rol o empatía:

Esta estrategia utilizada en el taller 1 consideramos fue acertada, porque la sensibilización surgió de casos conocidos por los maestros, puesto que algunos de ellos también habían sido docentes de los niños cuyo caso fue planteado y pudieron externar sus opiniones al respecto; de quienes no los fueron, el interés surgió porque al igual asumieron que en sus grupos había niños que aún cuando su problemática fuera igual o diferente, generaban conflicto en el aula.

Partir de situaciones reales que desean ser solucionadas, es sin duda una buena estrategia para sensibilizar a quienes deseamos involucrar.

Solicitar a los docentes que asumieran la toma de rol para luego proponer caminos diversos para solucionar los problemas planteados, representó también una buena estrategia porque los docentes empezaron a darse cuenta del papel tan decisivo que tienen en la formación moral de los alumnos a su cargo.

En observaciones y registros realizados posteriores al taller, hemos visto con agrado, que la sensibilización trasciende a las aulas, puesto que, los docentes han cambiado su actitud de molestia y enfado hacia los niños considerados "problema", a una actitud de interés por saber como es y como vive en casa, por lo que se observan diálogos y juegos con los niños en los espacios de recreo, pláticas con los padres de niños que presentan diversos problemas; de manera que, juntos, padres, maestros y alumnos buscan soluciones.

También ha sido notorio que los casos de alumnos turnados para ser resueltos por la dirección han disminuido considerablemente.

En cuanto a las actitudes asumidas en torno a la participación en la toma de rol en el análisis de situaciones conflictivas de los alumnos, planteadas en el taller 1 se observan divididas en dos categorías: Actitudes hacia los contenidos: interés, propositiva, participativa y Actitudes en el proceso: indiferencia, molestia, escepticismo. Las observaciones realizadas se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 14: Actitudes asumidas por los docentes en la toma de rol en: contenidos y proceso.

ACTITUDES HACIA LOS CONTENIDOS	LOS	CARACTERÍSTICAS Y PORCENTAJE
Interés		Se manifestó en la disposición que demostraron los participantes al escuchar con respeto y atención a los docentes que presentaron el caso y para realizar los análisis solicitados. El 60% mostró esta actitud.
Propositivo		Esta actitud se demostró en el momento de asignar responsabilidades y buscar estrategias de solución a la problemática presentada. El 50% se mostró propositivo.
Participativa		Se mostró la participación a lo largo del trabajo, ya sea para exponer situaciones, hacer comparaciones, proponer soluciones, hacer críticas, etc. El 90% adoptó esta actitud.
ACTITUDES EN EL PROCESO		CARACTERÍSTICAS Y PORCENTAJE
Indiferencia		Actitud manifestada en el desarrollo del trabajo, no en su totalidad, sino en breves momentos, que buscaban distraerse, salirse un rato, etc. (10%)
Molestia		Se encontró molestia cuando mostraban enfado, con deseos de ya terminar y salir a receso. “Un docente decía a otro :¿a qué horas será el receso? y luego, lo dijo en voz alta y con tono de molestia “. (Bitácora 03/07) . (10%).
Escepticismo.		Se descubre en la actitud negativa para emprender proyectos de mejora, asumirse como responsables de la formación valoral de los alumnos,

	culpar a otros. “Nosotros solo los tenemos cuatro horas y media, los papás el resto del tiempo”. (Bitácora 03/07). (10%).
--	---

Al observar la tabla podemos ver que las actitudes positivas son más dominantes que las negativas, dado que se refieren a contenidos, estas pudieron apreciarse en la exposición de situaciones, comparaciones entre los casos presentados.

Estrategia 2: Capacitarse para conocer desde la teoría.

En cuanto a esta estrategia, pudimos ver que resultó de utilidad ya que los docentes están carentes de recursos teóricos referentes a la formación moral de los niños, por lo que su práctica la realizan con la intuición o experiencia adquirida a través de los años.

Lo anterior justifica las prácticas que se realizan, por lo que consideramos que es necesario que los directivos instrumentemos sistemáticamente la capacitación de los docentes en relación a las temáticas que va requiriendo. Esto se valora con comentarios como “no sabía que la formación moral se diera como el conocimiento: en etapas”(R. 05-07), o bien, “ahora puedo entender porque los niños no actúan igual y es que depende de la etapa del desarrollo moral en que se encuentran”(R. 05-07).

Pudimos comprobar que los “malos o buenos maestros” no existen como tal, sino las diferentes formas de hacer docencia, producto de la formación y experiencia de cada docente. De ahí que si los directivos deseamos tener personal profesional, se requiere gestionar talleres de formación docente, que le ayuden a mejorar su práctica;

La capacitación fortalece a los docentes a la vez que los anima ya que varios externaron: “Ojalá que siempre se nos preparara, es que nos hace falta”(R. 05-07).

A través de la capacitación con teoría se apreció que la mayoría de los docentes desconocía que existen caminos para formar valoralmente a los alumnos, por lo que el estudio de la teoría del desarrollo moral y oferta valoral docente fue pertinente a la innovación, ya que la primera les dio elementos a los docentes para diferenciar las etapas por las que evolucionan sus alumnos y todas las personas en la construcción del juicio moral y la segunda le ayudó a reflexionar en torno a lo que como docentes ofrecen a sus alumnos y si eso les ayuda a la formación moral del niño. También les fue útil para explicarse de alguna manera porque algunos docentes enfrentan más problemáticas que otros.

El interés surgido por el análisis teórico fue evidente cuando varios docentes solicitaron la bibliografía de los autores que se abordaron en el taller para

adquirir los textos originales y continuar leyendo en casa, aunque es necesario precisar que se dio más interés en los docentes por conocer más a fondo lo referente al comportamiento normativo, que a los procesos de enseñanza mismos.

Es preciso decir también que dos docentes propusieron que se tratara de conseguir el apoyo permanente de un psicólogo dentro de la escuela, a fin de que el tratara a los alumnos que ocasionan problemas diversos, para que a la vez capacite a los docentes, en relación a cómo manejar cada tipo de situación, bajo el argumento que no estaban preparados para enfrentar muchos casos-problema de alumnos.

En las conversaciones con los profesores y en la observación de algunas de sus prácticas encontramos evidencias de que los profesores empezaron a vincular la teoría con la práctica. Dos focos principales fueron la internalización de las normas y la promoción de procesos reflexivos en el trabajo académico, las siguientes viñetas son ejemplos de este proceso de apropiación y uso de la teoría en su práctica.

ELEMENTOS TEÓRICOS EN EL DISCURSO	RELACIÓN CON LA PRÁCTICA
“La socialización es importante, porque ahí aprenden los niños las reglas y normas de conducta. Lo ideal es que ellos junto con el maestro las hagan”. (r. 1t).	“No quiero que solo cuando los vea y esté con ustedes se porten bien, ustedes se deben portar bien siempre, acuérdense en qué quedamos” (r. 3p.)
“La primera etapa del desarrollo moral que es la socialización es importante, porque las normas tiene su origen en la interacción”(r.1t)	“¿Se acuerdan cómo se juega el juego de la Rueda de San Miguel, vayan anotando las reglas del juego en su cuaderno” r. 6p)
“A los niños de primero les da trabajo cuando entran a la primaria porque aquí hay más normas que cumplir que en el preescolar, ya se sabe que con las normas el niño se porta mejor” (r.1t).	“Ya saben que el que acabe su trabajo, puede escoger un libro y leer, mientras terminan los demás”. (r.1p.).
“Luego se nota cuando hubo internalización de la norma en los niños porque las cumplen sin que uno tenga que estarles repitiendo” (r. 1t).	“Quiero felicitar a los niños que si hacen su tarea a diario, y también quiero invitar a los que fallan, que se corrijan.”. (r. 8p.).
“La moral la deja uno ver en cada cosa que hace, por los principios que te enseñaron y ya hiciste tuyos”. (r. 1t.)	“Ahora observé cuando realizaban su prueba y me di cuenta que algunos si la resolvieron solos, pero otros copiaron, ¿Qué opinan de eso?” (r. 11 p.)
“Me he fijado que los niños aprenden más cuando reflexionan el conocimiento, por eso me gusta hacerles preguntas”. (r.1t)	“A ver quien de ustedes nos dice qué recuerdan del movimiento de independencia, ya sea causas, personajes que intervinieron,

	desarrollo del movimiento, fin de la lucha, ¿qué se logró?, ¿qué recuerdan? (r.9 p.)
“El otro día, en civismo, un niño dijo que a Diego no le habían enseñado el valor de la tolerancia, porque su papá agarró a golpes a otro en el fútbol”. Entonces analizamos la situación y me dí cuenta que entendieron mejor el valor que estudiamos.(r.1t).	“Hoy me dijo Alma que le robaron su lápiz, ¿porqué creen que haya gente que robe?; ¿que piensan de eso?” (r. 7.).

Asimismo se rescataron los conceptos que se dan a conocer a continuación, con constructos elaborados a partir de las aportaciones de los maestros participantes en el taller.

Tabla 15: Conceptos construidos por los docentes.

TÉRMINO	CONSTRUCTO
Educación formativa	Es la educación para la vida en sociedad, porque desarrolla en el alumno: valores, habilidades, actitudes, hábitos y aptitudes para desenvolverse en la sociedad.
Contexto formativo	Es el espacio físico y social donde tiene lugar el hecho educativo (escuela, y en el que se tiene más cercanía el alumno(familia), estos contextos están determinados por las actitudes, hábitos, valores etc. de los seres humanos que los conforman. A veces los contextos son tan diferentes que parece que chocaran.
Moral	Está compuesta de valores y principios que han aprendido las personas en su familia y en la sociedad, las cuales determinan sus acciones.
Valores	Son principios que se enseñan primero en la familia y luego en la escuela y en la sociedad misma. Ayudan a guiar nuestras acciones sin perjudicar a los demás.
Normas	Son lineamientos para conducirnos en un espacio específico. Llámese escuela, institución, contexto social, etc.
Autoridad autónoma	Es el fin máximo del desarrollo moral, donde el individuo se conduce libremente y es capaz de resolver sus problemas éticos guiado por los valores universales.
Autoridad heterónoma	Es el tipo de autoridad donde ocupas del otro para solucionar los problemas éticos que enfrentas.
Juicio Moral	Es la etapa más desarrollada de la moral, se caracteriza por la autonomía con que se conducen las personas, siendo los valores universales los que guían sus acciones.

Estrategia 3: Verse en espejo facilita la reflexión.

El análisis de un registro de un docente no conocido, fue una estrategia acertada porque siempre es más fácil ver a otros que a uno mismo. Sin embargo, fue la tarea más difícil porque no existía la habilidad de sistematizar. Luego, se requirió retomar el trabajo en forma grupal, para retroalimentar lo que se había realizado por equipos.

Vimos que resultó necesario, haber trabajado antes un taller de sistematización de registros, aún cuando este taller contemplaba una parte de ello.

Se observó gran interés en los docentes en el análisis de los registros cuando se encontraron las evidencias del comportamiento normativo, comportamiento afectivo y los procesos de enseñanza; aún cuando en varias ocasiones fue necesario retomar los conceptos de los componentes de la oferta valoral. Entonces comprendimos que la clarificación teórica es importante para ayudar a procesos de análisis de registros, porque ayuda a no perderse.

Consideramos, que incluir análisis de registros en las reuniones de Consejo Técnico, conduce a una nueva cultura, donde los docentes sustentan con evidencias los hallazgos.

También se valoró el registro como un excelente recurso para retratar la realidad y evaluarla, ya que los docentes se sorprendieron de encontrar en el registro énfasis en el comportamiento normativo, pero a través de consignas dadas por el maestro para mantener el orden, siendo menor la participación docente en los procesos de enseñanza con secuencias académicas o valorales.

Por lo anterior, se considera que fue pertinente el análisis de registro de un docente ajeno a la institución, para que los docentes no se cerraran a esta actividad que posteriormente se enfocaría a los registros personales.

Estrategia 4: Verse a sí mismo; la autorreflexión.

Sin duda, uno de los logros máximos de esta innovación, lo representó la estrategia 4 donde se realizó la revisión de los propios registros, puesto que eso representaba el objetivo medular de la innovación: que los docentes después de analizarse a través de los registros descubrieran cómo instrumentan su oferta valoral.

En este ejercicio los profesores encontraron que privilegian el comportamiento normativo, y que las secuencias de reflexión académica y valoral son demasiado escasas, esto llevó a algunos a buscar justificaciones como “Se ocupa tener orden primero, para que los alumnos aprovechen mejor las clases” o bien, “sin disciplina, no hay aprendizaje” (R. 06-07).

Aunque el análisis de registros implica tiempo tanto para la sistematización como para la interpretación, son los instrumentos idóneos para mostrar con evidencias a los docentes lo que realmente sucede en sus aulas.

El logro de esta estrategia es la apertura de los docentes a ser observados aceptar verse a través de los registros y que otros los vean, esto pudo percibirse en el taller 4, cuando a la vez que analizaban su registro, lo comentaban y compartían con sus compañeros.

A pesar de los logros, también se reconoce que el levantamiento de registros y la transcripción de los mismos es una tarea pesada para el director, máxime cuando existen infinidad de encomiendas por parte de la SE a cumplir, generalmente de orden administrativo.

Sobre el proceso de reflexión generado en el análisis de su práctica, a través de los registros se presenta la siguiente tabla.

Tabla 16: Frases reflexivas de docentes relacionadas con la práctica.

FRASES REFLEXIVAS DE LOS PROFESORES	RELACIÓN CON SU PRÁCTICA
<p>“Se necesita conocer a los alumnos para saber como apoyarlos”.</p> <p>“Ocupa uno interesarse en los niños para ayudarles a cambiar”.</p> <p>“Hasta que conocí la vida de mis alumnos, pude comprenderlos”.</p>	<p>Interés en el alumno como ser humano necesitado de apoyo.</p>
<p>“ Apoyarte en los alumnos que van bien, es útil, porque se da a entender mejor con sus compañeros “</p> <p>“El grupo se integró más cuando promoví el apoyo entre los alumnos: el que es listo le explica bien al que no lo es tanto”</p>	<p>Promover el trabajo colaborativo y la relación entre pares, como estrategia de aprendizaje.</p>
<p>“Las normas del aula funcionan más cuando participan los alumnos en seleccionarlas”.</p> <p>“Hay más compromiso de parte de los niños cuando los involucras en crear las normas del salón de clases”</p>	<p>Comportamiento normativo construido en consenso grupal.</p>
<p>“Les doy sermones de media hora, pero trato de llevarlos a reflexionar”</p> <p>“Debemos preocuparnos por conocer a nuestros alumnos, sólo así sabremos como tratarlos”.</p>	<p>Comportamiento afectivo del docente y el desarrollo de la moral autónoma del alumno.</p>

<p>“La carga de contenidos te hace ir a la carrera y a veces ni te enteras si el alumno aprendió o no”.</p>	<p>Las secuencias de reflexión académica son escasas y están mediadas por el tiempo que apremia al docente.</p>
<p>“Cuando tomas un problema que los niños viven y lo analizan en el grupo, como que les ayuda mas a su desarrollo moral”</p>	<p>Las secuencias de reflexión valoral de situaciones reales son mas significativas y contribuyen al desarrollo del juicio moral de los niños.</p>

Estrategia 5: Los cambios en la oferta valoral docente.

En relación a esta estrategia, podemos decir que los cambios propuestos por los docentes encaminados a reformular las formas como abordan el comportamiento normativo, afectivo y los procesos de enseñanza con sus alumnos, fueron muy buenos y quedaron planteados básicamente de la siguiente manera:

1) Cambios percibidos para el comportamiento normativo:

A diferencia de lo que realizaban los docentes antes del taller, donde se percibía la preocupación por mantener el orden y disciplina dentro del salón de clases a partir de las normas impuestas por los maestros, pudo apreciarse a través de los registros de observación que después de realizar el taller el 70% de los docentes en el comportamiento normativo concreto, daba participación a los alumnos para construir o reconstruir las normas y reglas del grupo, propiciaba el análisis de esas normas utilizando como referente los valores universales

En relación a las normas abstractas, se requirió la definición de los valores universales y su aplicación en la vida cotidiana:

Para comprender el sentido de las normas abstractas fue necesaria la definición de los valores universales de: respeto, responsabilidad, solidaridad, amistad y tolerancia de manera práctica.

Al contar con la definición de los valores fue sencilla la selección de valores que se consideren débiles en el grupo para trabajarlos intencionadamente en las interacciones grupales.

En términos generales los valores que se trabajaron a nivel escuela fueron: respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia y amistad.

La atención intencionada de los valores universales ha generado otro tipo de relaciones entre alumnos; docentes y alumnos-docentes, de tal forma que privilegia el respeto y la tolerancia por lo que los conflictos interpersonales han disminuido, con la creación de ambientes de convivencia.

El tratamiento de los conflictos escolares también ha variado, lo cual se percibe en los registros de clase, donde se evita el uso de sanciones y castigos, utilizándose en su lugar secuencias de reflexión valoral que permiten a los niños reconstruir el hecho y darse cuenta cómo se lesionaron sus derechos, por lo que se les lleva a reconocer el o los valores universales que es necesario retomar y reforzar. Esto fue posible detectarlo a través de registros de clase: “Les voy a pedir que cada uno diga qué problema tuvo con el otro”, “¿Tú crees que la forma de arreglar los problemas es a golpes?”. aunado a la disminución considerable de casos turnados a la dirección de la escuela.

Los alumnos han aprendido que se da fin al conflicto con las disculpas necesarias y el reconocimiento del valor que va a fortalecer, lo que se ha tomado como parte de la estrategia para que los alumnos sean más tolerantes.

2) Cambios percibidos en el comportamiento afectivo:

El comportamiento afectivo ha sido replanteados desde dos elementos: Vehículos utilizados y expresiones afectivas.

Los vehículos utilizados son: Toma de rol y dilemas morales de situaciones vivenciales.

A través de estas dos estrategias se busca que el alumno se ponga en el lugar del otro y modifique su actitud analizando la situación vivencial o problemática desde los valores universales estudiados.

En este sentido, se rescata por semana una situación vivencial y se somete a análisis grupal. Asimismo se rescataron los dilemas morales o la toma de rol, de las situaciones de vida planteadas en el texto de Educación Cívica, historia, Ciencias. Naturales y Geografía.

En relación a las expresiones afectivas se trabajan para ayudar a construir valores de respeto a la persona del alumno y de justicia y para favorecer la generación de oportunidades de interiorización de las normas en los alumnos, y por lo tanto, del desarrollo de la autonomía.

En este sentido se procura evitar los insultos, ironías, comparaciones, exhibición del alumno con problemas de conducta, preferencias ante ciertos alumnos y rechazo ante otros.

Se detecta a los líderes negativos a los cuales se les aplican secuencias de reflexión valoral que los lleva a cambios de conducta, por lo que se les delegan trabajos grupales con el compromiso que les implica.

3) Cambios percibidos en los procesos de enseñanza:

En los procesos de enseñanza se ha observado lo siguiente en las aulas:

Los docentes trabajan con secuencias de reflexión académica, donde se promueve el trabajo en equipos generando interacciones entre pares, sin la sujeción de la autoridad, permitiéndoles construir relaciones basadas en la colaboración, la equidad y la justicia.

Se procura que en todos los temas a tratar se lleve a los alumnos a explicar, comparar, argumentar, elaborar hipótesis, experimentar y exponer temas a través de instrumentos analíticos: Cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos, escenificaciones, etc.

Las secuencias de reflexión valoral, se trabajan a través de situaciones vivenciales ya sea: familiares, sociales o grupales, donde es necesario que los niños tomen decisiones que les ayuden a un cambio de actitud positiva. Se utilizan para su análisis los valores universales que orientan hacia la autonomía del individuo.

Estrategia 6: La participación de los padres de familia en la innovación.

El trabajo que se realizó con los padres de familia de la escuela en torno a las normas concretas, abstractas y la consistencia de las mismas que se implementan en el hogar, aunado al análisis del comportamiento afectivo que muestran hacia sus hijos, sin duda movió a reflexión a los padres de familia quienes se propusieron evitar los golpes físicos, insultos, comparaciones, burlas o ironías que tanto lesionan a los niños.

Asimismo, en el análisis del comportamiento normativo que se utiliza en el hogar, los papás reconocieron que algunos hogares lo tienen establecido y es conocido por sus hijos, pero la gran mayoría, no lo explicita a sus hijos, menos aún los involucra en el planteamiento de normas, por lo que los niños actúan por intuición o inercia. Para evitar lo anterior los padres de familia se propusieron revisar junto con sus hijos las normas que funcionan en el hogar y reconstruirlas de ser necesario.

La inconsistencia con que se aplican las normas en el hogar fue otro aspecto analizado con los padres de familia, los cuales reconocieron que eso provoca los problemas de disciplina y actitud de los alumnos identificados como 'problema'. Los padres de familia reconocieron que los alumnos que presentan menos problemas en las aulas, provienen de familias, que tienen establecidas normas y valores que ayudan a su formación valoral.

El replanteamiento del comportamiento normativo y afectivo que se implementa en los hogares se hace para apoyar a que los alumnos mejoren académica y valoralmente.

2. Estrategias de seguimiento de la innovación.

Las estrategias de Seguimiento de la innovación instrumentada: “Hacia una moral autónoma” son las siguientes:

- Se tiene contemplado continuar con 5 sesiones de Consejo Técnico más que ayuden a intercambiar las estrategias que han utilizado los docentes para trabajar el desarrollo moral de los alumnos.
- Se analizarán dilemas morales y se pondrán en práctica tomas de rol entre maestros y alumnos que pongan en juego la argumentación del porqué se adoptan ciertas posturas, dando oportunidad de reconsiderar la postura inicial, tomando en cuenta siempre los valores universales.
- Se continuará haciendo registros de clase, con la devolución de los mismos para su revisión y análisis, rescatando las estrategias utilizadas por los docentes para mejorar la instrumentación de los tres senderos de la oferta valoral de los docentes.
- En taller de maestros se hará una revisión de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas por los alumnos a fin de valorar si mejoraron los resultados de los mismos y si existe relación con el desarrollo del juicio moral de los niños.
- Se continuará con talleres para padres de familia en cada grupo para analizar los cambios que han realizado en torno al comportamiento normativo y el comportamiento afectivo, provocando un intercambio de estrategias. Asimismo se continuará con las asambleas grupales para análisis de problemáticas enfrentadas en el aula que obstaculizan la convivencia grupal.

3. Indicadores de Logro de la Innovación

Los indicadores de logro en la innovación, que se utilizaron para valorar el proceso de la intervención, son los que se exponen a continuación:

Tabla 17: Indicadores de logro de la Innovación.

INDICADORES DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	INDICADORES DE MEJORA CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN.
<p>1. Los docentes no se consideraban responsables directos de la formación valoral de sus alumnos.</p>	<p>Los docentes han implementado en los salones de clase la reformulación del comportamiento normativo y afectivo con la participación de sus alumnos, esto se realizó después de la serie de talleres que se tuvieron en el proceso de la innovación. “Ahora, reviso junto con mis alumnos el cumplimiento del comportamiento normativo y si es necesario hacer modificaciones se hacen, pero con fundamento”, “nuestra participación es decisiva para la formación de los niños, porque aquí interactúan con sus compañeros y viven los valores” . (R. 05-07).</p>
<p>2.- Los docentes manejaban una autoridad heterónoma que los llevaba a turnar los problemas de disciplina de sus alumnos a la dirección.</p>	<p>Los conflictos o problemas éticos enfrentados con los alumnos se resuelven utilizando secuencias de reflexión valoral, ya sea individual o grupalmente, según sea el caso. Las acciones se encaminan hacia una moral autónoma. “Dialogo con ellos y les planteo preguntas que los lleven a reflexionar su actitud. Luego se ve que recapacitan”. (R.04-07). “Ya no mando a los niños a la dirección, mejor reviso los problemas que se presentan y grupalmente los someto a análisis para su solución” (R.04-07).</p>
<p>3.- Desconocimiento por parte de los docentes en torno a la teoría que sustenta los procesos de desarrollo de la moral autónoma y la oferta valoral docente.</p>	<p>Los docentes han integrado a su lenguaje común elementos de la teoría del desarrollo de la moral autónoma y la oferta valoral docente, por lo que los términos socialización, formación en valores, moral, moralidad, moral autónoma,</p>

	<p>comportamientos; normativo y afectivo, consistencia, procesos de enseñanza, secuencias de reflexión valoral y académica, vehículos, etc. Son diferenciados y utilizados en forma más pertinente.</p> <p>“Algo que comúnmente descuidamos los docentes es la consistencia en el cumplimiento del comportamiento normativo, luego nos molestamos porque los alumnos no internalizan las normas” (R. 06-07).</p>
<p>4.- Los docentes mostraban molestia cuando eran observados porque pensaban que los registros solo servían para hacer críticas destructivas a la práctica.</p>	<p>Los docentes no solo permiten que se les registren, sino que además utilizan los registros como herramientas de análisis de la práctica apoyados en la teoría y hasta disfrutan verse y hacerse las correcciones pertinentes.</p> <p>“Quiero verme en ese registro a ver si se notan cambios respecto al otro” (R. 06-07).</p>
<p>5.- El comportamiento normativo que se trabaja en los salones de clase, en su mayoría fue instituido por el docente sin haberlo reflexionado junto con el grupo.</p>	<p>Los profesores han reconstruido las normas del aula, a través del consenso y participación de los alumnos y teniendo como base la comprensión del sentido de la norma, fundamentada en los valores universales.</p>
<p>6.- En el comportamiento afectivo los docentes desconocían los efectos negativos o positivos que causan las expresiones afectivas en el desarrollo moral de sus alumnos.</p>	<p>Los docentes toman conciencia están conscientes que las expresiones afectivas pueden ayudar u obstaculizar el desarrollo moral de los alumnos, por lo que éstas deben intencionarse desde la equidad y justicia. Luego, se ha buscado tratar a los alumnos con el respeto que se merecen, sin usar regaños, insultos, comparaciones, etc.</p>
<p>7- En los procesos de enseñanza el docente acudía comúnmente a la memorización, repetición de información, cuestionarios y resúmenes copiados .</p>	<p>Se inicia en los grupos, con el uso de secuencias de reflexión académica donde se cuestiona al alumno en torno al porqué de tal o cual situación, se les pide explicar su opinión, argumentarla Y justificarla.</p>
<p>8.- Los docentes desconocían el uso de dilemas morales y tomas de rol como estrategias útiles para el desarrollo moral de los alumnos.</p>	<p>Se ha buscado la sistematización del uso de dilemas morales y tomas de rol para generar procesos reflexivos que ayuden al desarrollo moral de los alumnos.</p>

<p>9.-En las reuniones de C.T. se trataban los problemas éticos enfrentados en el aula, como un asunto mas, sin que se consideraran éstos como problemas formativos necesarios de sistematizar y solucionar.</p>	<p>Las reuniones de C.T. se han tornado en espacios donde se prioriza la atención de los problemas éticos vividos en las aulas de clase, como retos a superar convertidos en proyectos de escuela.</p>

4. Informe de resultados

El problema que inicialmente movió a realizar la presente investigación, referido a la falta de capacitación de los docentes que les impedía una solución corresponsable de los conflictos escolares, redituó sin duda grandes frutos.

- En primer término, el interés surgido por los docentes en participar en un proyecto de investigación-acción, siendo ellos los protagonistas y los beneficiarios, fue de su agrado desde la propuesta en general para 12 de 15 que forman el equipo, 3 estaban como a la expectativa y a la defensiva, pero sin llegar a obstaculizar el trabajo de equipo y participando en el proyecto de mejora.
- Se hizo evidente que ni la preparación profesional, ni la antigüedad en el servicio fueron factores que influyeron positiva o negativamente en la mejora emprendida, puesto que en las personas que se mostraron con más compromiso había diferentes niveles de preparación y la antigüedad en el servicio era variada.
- Constatamos, tal como lo plantea Schmelkes (2004), el trabajo del director para emprender innovaciones en los centros de trabajo, es fundamental para lograr cambios significativos en las escuelas. De ahí que, gestionar un equipo coordinador, surgido de los mismos docentes, resulta una buena estrategia, porque se genera la relación entre pares, donde las interacciones facilitaron los aprendizajes, como lo menciona Kolhberg (1992).
- Iniciar con la sensibilización, donde se promovió la empatía, a través de la toma de rol, resultó de utilidad porque facilitó tomar distancia de la práctica, reflexionarla y emitir propuestas de solución, como ocurrió en el análisis de los casos.
- La sensibilización formó parte de todo el proceso investigativo, ya que en lo cotidiano se cae en desgano, apatía o saturación de actividades en los docentes que los aleja del verdadero sentido de la intervención y de la mejora.

Entonces, el director debe convertirse en un animador pedagógico que continúe fortaleciendo y reflejando lo logrado por el equipo.

Consideramos entre los resultados más relevantes los que a continuación se enuncian:

- 1) El cambio de actitud de los profesores de no considerarse responsables del desarrollo moral de sus alumnos, bajo el argumento que era responsabilidad de los padres de familia la formación valoral de sus hijos, asumirse como pieza clave en la formación valoral de los alumnos, de ahí que como producto del taller 1 resultó la gráfica de responsabilidades en la atención a conflictos de los alumnos, aceptando los docentes que el mayor porcentaje lo tienen los maestros, por lo que también cuentan con las mayores posibilidades de apoyarlo.
- 2) El nuevo papel del docente en la atención de conflictos presentados por sus alumnos, ya que antes de la intervención prefería evadir esa tarea de mediador y la delegaba en la dirección de la escuela, por lo que actualmente procura la solución de conflictos al interior del aula y con la utilización de secuencias de reflexión valoral o toma de rol, por lo que el conflicto genera aprendizajes y no molestia y stress.
- 3) La apertura del docente para trabajar con análisis de registros propios y la habilidad desarrollada para sistematizar registros con apoyo de la teoría.
- 4) Establecer equipos de colaboración y relación entre pares de manera que los problemas que enfrentan los docentes, se asumen como propios y se apoyan en la resolución de los mismos.
- 5) Crear espacios democráticos en las aulas con la toma compartida de decisiones.
- 6) Contribuir al desarrollo del juicio moral de los docentes al generar espacios de estudio donde se confronta la teoría con la práctica para tomar decisiones más fundamentadas y profesionales.
- 7) Generar la profesionalización in situ como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza que se brinda en la escuela.

CONCLUSIONES

Comprendimos a través de este trabajo, las dificultades que enfrentan las autoridades educativas para generar la capacitación dentro de los centros escolares como recurso indispensable para la profesionalización, que aunado a la ausencia de una política institucional que contemple la formación ética de docentes y educandos, constituye el principal problema para avanzar en el desarrollo de la autonomía.

> A partir del ejercicio diagnóstico, comprendimos que desde el punto de vista de los docentes, la formación valoral de los alumnos es responsabilidad de los padres de familia. Esto explica la falta de compromiso que manifestaban los profesores en la relación con los alumnos.

> Los conflictos causados por los alumnos eran enfrentados desde la autoridad heterónoma que manejaban los docentes, por ello los derivaban a la dirección, para ser resueltos.

> El desconocimiento de los docentes en torno a la teoría del desarrollo moral y la oferta valoral del docente, era una dificultad importante en el manejo de la ética en la práctica en el aula. La teoría permite a los docentes tomar otra perspectiva de la práctica y sentirse más seguros en los proyectos de mejora, al hacer uso de ella.

> Una dirección con características autocráticas propicia docentes con autoridad heterónoma, y con poca capacidad para formar en valores.

> Las reuniones de Consejo Técnico son espacios para plantear problemas educativos, pero rara vez se convierten en espacios estratégicos donde se emprenda la profesionalización de los docentes.

Sabemos que existen teorías cognoscitivistas que estudian el desarrollo moral y la oferta valoral docente, pero dentro de las instituciones educativas del sector público, se encuentra que:

> Para lograr un desarrollo moral tanto en alumnos como en docentes, es preciso conocer las investigaciones que se han hecho al respecto, lo cual nos brinda elementos para renovar nuestra práctica

> La teoría permite a los docentes tomar otra perspectiva de la práctica y sentirse más seguros en los proyectos de mejora, al hacer uso de ella.

> El análisis de la práctica a la luz de la teoría, nos ayuda a comprenderla, conceptualizarla y convertirnos en profesionales.

Sabemos que la formación ética de los docentes y de los alumnos no constituye en sí mismo un proyecto institucional educativo desde la Secretaría de Educación, por lo que concluimos que:

> Los proyectos basados en la investigación-acción en la educación, requiere de equipos de docentes con mayor nivel de compromiso que ayuden a coordinar la intervención y apoyen a la dirección de la escuela, tareas en las que los docentes están poco preparados.

> Resulta mas fácil lograr la empatía en la investigación-acción, cuando los docentes dirigen las actividades pues la relación de pares es favorable a la colaboración.

> La intervención en el desarrollo de la moral autónoma de los docentes, se genera a través de procesos de reflexión desde la práctica y la solución de problemas de la práctica propia y la de otros.

> Los registros representan el instrumento más indicado para que a través de la reflexión y análisis de los mismos se facilite la disposición a la mejora.

>El análisis reflexivo de los dilemas morales y la toma de rol son estrategias importantes para contribuir al desarrollo moral de docentes y alumnos.

Sabemos que toda innovación es necesario evaluarla para determinar el impacto educacional y los resultados que arroja, por lo que se encontró que:

> Los proyectos de mejora abren otros senderos para seguir investigando y mejorando la práctica.

> La integración de personal se mejora cuando se incursiona en proyectos de mejora en la escuela.

> Los alumnos y padres de familia se ven beneficiados cuando los maestros emprenden mejoras en su práctica, y los involucran en el proceso.

> Es posible apoyar el desarrollo moral de maestros desde la gestión directiva promoviendo proyectos de investigación-acción en relación a la oferta valoral del maestro.

> La oferta valoral del maestro es mejor entendida e intervenida a través de los tres senderos: Comportamiento Normativo, Afectivo y Procesos de Enseñanza, siendo el mas accesible de intervenir el comportamiento normativo.

> Para replantear la oferta valoral de los docentes es preciso haber recorrido un proceso reflexivo y de capacitación, que los disponga con una actitud de cambio a la vez que le brinde caminos diferentes.

> Dada la formación que recibimos los docentes en las diversas escuelas por donde pasamos incluyendo las escuelas formadoras de docentes, replantear el comportamiento afectivo y los procesos de enseñanza. Tendemos a volver a viejos esquemas, aunque lo que si se logra es que seamos mas autoreflexivos y por ende autogestivos en el cambio.

PROSPECTIVA:

Al preguntarnos ¿qué sigue?, surgen un sinnúmero de caminos por transitar, afortunadamente. Y es que, la intervención no tiene fin después de iniciada; en estos momentos consideramos que en relación al desarrollo moral docente, nos queda mucho por hacer.

En primer término, nos parece importante, continuar con la intervención, hasta concluir el ciclo escolar, a fin de valorar cambios más profundos, en primer término en los docentes y por efecto sistémico en los alumnos.

Asimismo, nos parece trascendente el hecho que los padres de familia también estén implicados, en la revisión y reflexión de las normas que funcionan en su hogar y la consistencia con que se aplican, luego, la importancia de que sean construidas reflexivamente y en consenso familiar, de tal forma que todos asuman el rol que les corresponde. Por lo anterior, consideramos que es necesaria una reunión de evaluación con padres de familia, para darle seguimiento a los acuerdos, detectar logros y faltantes.

Continuar la profesionalización in situ es una meta a consolidar, de tal forma que los problemas que se enfrenten se resuelvan con la conjugación práctica-teoría y sobre todo con el trabajo cooperativo provocado en las reuniones de consejo técnico.

En relación al desarrollo moral a través de la intervención de la oferta valoral de los docentes, todavía falta consolidar el comportamiento normativo, afectivo y los procesos de enseñanza, por lo que pretendemos continuar con la investigación hasta que los docentes sean capaces de decir cómo hacen para que sus alumnos muestren comportamientos basados en los valores universales y los llevan a la práctica por convicción, no por obligación, presión o castigo.

Los tiempos actuales requieren de personas formadas integralmente, de ahí que seremos los docentes quienes iniciemos ese proceso de cambio en nosotros, para lograr ser docentes con un juicio moral acorde a nuestra edad y función y así proyectar en el centro escolar y la relación con los alumnos y padres, procesos más reflexivos que nos lleven a conformar organizaciones éticas.

Los aprendizajes que como directivos rescatamos de esta intervención son que nos corresponden asumir en las instituciones educativas a nuestro cargo que la formación valoral debe abordarse a manera de proyecto institucional donde conformemos un equipo que se apoye entre sí y se fortalezca.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel; (1995), *“Técnicas de investigación social”*. Ed. Lumen; Buenos Aires.
- Antúnez, Serafín; (1994), *“Claves para la organización de centros escolares”*. Cuadernos de Educación, No. 13. Ed. Horsori. Barcelona, España.
- Bass, B. M. ; s/f. *“El impacto de los directores transformaciones en la vida escolar”*. Tomado de Pascual, Roberto (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el Cambio*. Ed. Narcea, Madrid.
- Buxarrais, María Rosa; Martínez, Miguel; Puig, Joseph María; Trilla, Jaime; (2001), *“La educación moral en primaria y en secundaria, una experiencia española”*. Ed. Progreso, S.A. de C.V., México.
- Campechano, Juan; García Herrera Adriana Piedad; Minakata Arceo, Alberto; Sañudo de Grande, Lya; (1997), *“En torno a la intervención de la práctica educativa”*.Ed. UNED, México.
- Diccionario de las Ciencias Sociales de la Educación (1991). Editorial Santillana, México.
- Elizondo Huerta, Aurora (coord.) ; (2001), *“La nueva escuela I, Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar”*, Colección Maestros y Enseñanza. Ed. Paidós, México.
- Elizondo Huerta, Aurora (coord.) ; (2001), *“La nueva escuela II, Dirección, Liderazgo y gestión Escolar”*, Colección Maestros y Enseñanza. Ed. Paidós, México.
- Fierro, Cecilia; Rosas, Lesvia; Fortoul, Bertha; (1995); *“Más allá del salón de clases”*. Ed. Centro de Estudios Educativos, A. C., México.
- Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia; (1999); *“Transformando la práctica docente; una propuesta basada en la investigación-acción”*. Colección Maestros y Enseñanza. Ed. Paidós, México.
- Fierro, Cecilia; Carbajal, Patricia; (2003); *“Mirar la práctica docente desde los valores”* Ed. Gedisa, Barcelona.
- González Martínez, Luis; (1998); *“La sistematización y análisis de los datos cualitativos en Mejía Arauz, Laura Rebeca; Sandoval Cortés, Sergio Antonio (coord.): “Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica, ITESO, México.*

- H. Hersh, Ricard; Reimer Joseph; Paolitto Diana P. (1998); “*El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*”. Ed. Narcea, S.A. de ediciones Madrid.
- Kohlberg, L.: (1992); “*Psicología del desarrollo moral*”, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. : (1982); “*Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo*”, en Infancia y aprendizaje. Madrid, núm. 18.
- Puig Rovira, Joseph Ma. (1996); “*La construcción de la personalidad moral*”. Ed. Paidós, España.
- Reynaga Obregón, Sonia; (1998); “*Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo*”; en Mejía Arauz, Laura Rebeca; Sandoval Cortés, Sergio Antonio (coord.); “*Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica*”, ITESO, México.
- Rojas, Raúl (1991); “*Guía para realizar investigaciones sociales*”.Ed. Plaza y Valdés, México.
- Santos Guerra, Miguel A. s/f. ; “*La evaluación; Um proceso de diálogo, comprensión y Mejora*”. Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel A. s/f. ; “*Para comprender las organizaciones educativas*”. Ed. Aljibe.

ANEXOS

Anexo 1. Relatos y testimonios.

Fecha: 3 de Mayo del 2006.

Maestra: Martha Alicia Gutiérrez Valdivia. Grupo que atiende: 2° B

Hora: 10:30 A.M.

Lugar: Dirección de la Escuela.

r.t. 1

Ante la invitación de “puedes relatarme lo que viviste en la administración anterior y lo que has vivido en la actual administración que recuerdes o que te haya sido significativo”, la maestra comenta:

“Por supuesto que sí, te contaré lo que recuerdo de la anterior administración y que todavía tengo presente. Yo conocí a la maestra Tere, desde que era niña porque ella me dio clases en esta escuela, me acuerdo que todos le teníamos miedo porque era muy dura, ya sabíamos que si algo hacíamos mal o no terminábamos el trabajo, los maestros nos traían a la dirección, y como la directora aquí vivía, nos tenía todo el tiempo que quería castigados en la dirección haciendo planas como “Debo terminar mis trabajos en clase”, los papás ya sabían donde nos hallaban y le decían: “no importa directora que ahí la tenga hasta que termine”.

Por eso cuando llegué aquí de maestra, ya sabía lo que me esperaba, me daba miedo tener problemas con los papás, por eso buscaba tratar bien a los niños aunque me hicieran enojar, lo que no quería es que la directora me llamara la atención, porque era muy dura, nos regañaba como chiquitos y eso no me gustaba.

En ocasiones me pedía que la acompañara a algún evento, yo siempre accedía más por miedo que por ganas, luego como era amiga de mi papá, él me decía: ¡Acompaña a la maestra! , y ahí iba yo.

Todos los maestros le teníamos miedo, ella hacía lo que quería, no creas que nos pedía opinión, para ella solo contaba lo que ella quería, por eso todo lo hacía a su modo; solo ella tenía la razón.

Contigo, no es por nada, ni porqué estés aquí, pero ya ves que nos das oportunidad de aportar opiniones, siempre nos preguntas si estamos de acuerdo, yo me siento en confianza porque todos podemos opinar y además se nos escucha, aparte ya ves que nos ayudas con los niños problemáticos, me los mandas bien seditas, aunque sea por unos días, yo no sé como le haces. A mi siempre me ha dado flojera esos problemas, porque luego los papás se molestan si uno les llama la atención, hay gente que no quiere que les diga nada a sus hijos, por eso están como están”.

Anexo 2. Relatos y Testimonios

Fecha: 3 de Mayo del 2006.

Maestra: María Aída García Aldaz Grupo que atiende: 5° B

Hora: 11:30 A.M.

Lugar: Dirección de la Escuela.

r.t.4

Ante la invitación de “puedes relatarme lo que viviste en la administración anterior y lo que has vivido en la actual administración que recuerdes o que te haya sido significativo”, la maestra comenta:

“Te voy a decir que casi no tengo nada bueno que decir de la maestra Teresa, siempre tan impositiva, mandona y hasta grosera. Fíjate, nos corregía por el micrófono para que todos escucharan, como no le gustaba que los alumnos hicieran desorden, si nos veía distraídas a la hora de la formación, nos decía : “ ¡La maestra fulana no está atendiendo su grupo y está haciendo desorden!,” y todavía agregaba: “¡maestra fulana corrija a sus alumnos!”.

Nos daba mucho coraje que hiciera eso, pero como era la directora nos aguantábamos, lo que veíamos es que no se interesaba en los docentes y vivía aislada.

Siempre fue un problema con ella que nos autorizara un permiso, aún si nuestro problema era serio: una vez se enfermó mi niña y ahí vengo a clases y a decirle que si me autorizaba un permiso porque ocupaba llevar a la niña al doctor; pues no quiso, me dijo que no podía autorizarme porque mis alumnos se iban a quedar solos y les podía pasar algo. Me dio mucho coraje, después pensé: “mejor no hubiera venido, de todos modos no me iba a autorizar, pero créeme que en el fondo le tenía miedo”.

Eso si no fuéramos a tener un concurso porque nos decía: preparen el mejor porque tenemos que ganar, siempre quería quedar bien con la supervisión.

Afortunadamente tu has buscado otras maneras de dirigir la escuela, nos brindas confianza y apoyo. A mi me gusta cuando nos pides opinión y todos tenemos oportunidad de hablar, así se trabaja mas a gusto.

En lo que a lo mejor hace falta hacer mas cosas es en la corrección de los alumnos flojos y desobedientes, hay algunos que ya no se ni que hacer con ellos, ya les mandé hablar a los papás pero me saco la misma. Tu crees, los papás dicen que ellos también ya no saben ni que hacer, voy a creer si ellos son sus padres”.

Anexo 3. Entrevista a prestadores de servicio social. Observadores externos.

Entrevista realizada el día 25 de mayo del 2006.
Entrevistado: Alfonso González Muñoz. Edad 18 años.
Lugar: Biblioteca escolar. Hora 9:30 a.m.

Después de un breve diálogo en torno a sus vivencias en la escuela como prestador de servicios y ante la posibilidad de convertirse en docente, las preguntas que se realizaron fueron:

1.- ¿Qué has observado en torno a los maestros de esta escuela?

R. He observado que le ponen ganas a trabajar, cuando he pasado a los grupos he visto que toman en cuenta la opinión de sus alumnos y se ven interesados en ellos, interesados en que aprendan y sean mejores.

2.- ¿Cómo ves la participación de nuestros alumnos?

R. Pues algunos se ve que vienen a estudiar, pero otros no, a veces son groseros, bueno algunos, no todos, pero esos echan a perder al resto. He visto que unos niños hasta ocupan educación especial, como que tienen problemas de aprendizaje, a lo mejor les falta un psicólogo.

3.- ¿Qué puedes decir en relación con los padres de familia?

R. Se ve que los padres de familia se preocupan por la educación de sus hijos, porque vienen casi todos a las reuniones de grupo, solo que a veces lo único que les preocupa es ver si su hijo pasó o no. Yo veo que hace falta que los papás se preocupen en verdad por la educación y el comportamiento de sus hijos.

4.- ¿Cómo te ha parecido que se comporta la directora de esta escuela?

R. Pues yo veo que platica bien con los maestros, los niños y los papás, también veo que se preocupa porque aprendan los niños, aunque creo que le hace falta ver que hacer con los niños que tienen problemas de conducta o de aprendizaje, esos niños ocupan más apoyo.

5.- Si fueras el nuevo director de esta escuela ¿Qué harías para que la escuela brindara un mejor servicio?

R. Yo creo que vería como ayudar a los alumnos que mas necesitan, hasta los que no tienen recursos económicos trataría de buscarles becas.

Anexo 4. Entrevista a prestadores de servicio social. Observadores externos.

Entrevista realizada el día 25 de mayo del 2006.

Entrevistado: Otilia de la Torre Gómez. Edad 18 años.

Lugar: Biblioteca escolar. Hora 11:00 a.m.

Después de un breve diálogo en torno a sus vivencias en la escuela como prestadora de servicios y ante la manifestación de que nunca sería docente porque no es muy tolerante con los niños, las preguntas que se realizaron fueron:

1.- ¿Qué has observado en torno a los maestros de esta escuela?

R. Yo he observado que muchos ni les hacen caso a sus alumnos, parece que no les interesa lo que piensan, casi siempre les ponen actividades y lo que les piden es que se pongan a hacerlas y que no molesten.

2.- ¿Cómo ves la participación de nuestros alumnos?

R. Algunos si se ven que le ponen ganas a estudiar, pero otros parece que solo vienen a perder el tiempo, y luego en los salones se distraen queriendo jugar y de paso distraen a sus compañeros. Claro que no son muchos, pero hay salones en donde hay más que en otros.

3.- ¿Qué puedes decir en relación con los padres de familia?

R. Parece que la mayoría si se interesan en sus hijos porque vienen y preguntan como van, firman la boleta y apoyan los proyectos de los maestros, aunque como siempre no asisten los papás de los niños que van mal, que tienen problemas de conducta y que ocuparían más apoyo.

4.- ¿Cómo te ha parecido que se comporta la directora de esta escuela?

R. Pues yo veo que es *chida*, se lleva bien con los maestros, también con los alumnos platica, vienen los maestros o alumnos a la dirección y los atiende, a mi me gustan los directores que se interesan en los alumnos, porque algunos ni caso les hacen.

5.- Si fueras el nuevo director de esta escuela ¿Qué harías para que la escuela brindara un mejor servicio?

R. Vería como corregir a los alumnos que dan problemas o los que no aprenden bien, a lo mejor contrataría un psicólogo porque muchos niños lo ocupan.

Anexo 5. Cuestionario aplicado a todos los docentes de la escuela Lázaro Cárdenas del Río, de Arenal, Jal.

INDICACIONES: Contesta por favor este cuestionario para rescatar tus vivencias y opiniones que serán tomadas en cuenta para proyectos de mejora futuros. ¡Gracias por tu participación!

1.- ¿Cómo llegué al magisterio? ¿Porqué soy maestro(a)?

R.- No fue posible estudiar otra carrera, porque no me la podían costear además por complacer a mi padre, ya que el quería tener un profesor en su casa

2.- ¿Por qué continuó siendo maestro(a)?

R.- Con el correr del tiempo le tome cariño a la profesión, además se tiene la satisfacción de enseñar a leer y escribir a los niños.

3.- ¿A quienes recuerdo como maestros que han dejado huella en mi vida personal y profesional (tanto positiva como negativa) y por qué?

R.- Positiva: el maestro Herminio Cruz ya que para empezar su clase siempre nos daba consejos de cómo portarnos en la vida.
Y Negativos: a una madre que era muy regañona y nos pegaba con el borrador.

4.- Los mejores momentos de mi vida como maestro (a) están relacionados con:

R.- La enseñanza que creo dejar en mis alumnos cuando cursan la primaria, sobre todo en primer grado y luego al pasar el tiempo verlos que egresan de la primaria con conocimientos que les van a servir en la vida.

5.- ¿Qué me ha resultado más estimulante y enriquecedor de esta escuela?

R.- La convivencia con mis compañeros docentes y el intercambio de experiencias.

6.- ¿Qué obstáculos o situaciones de esta escuela han entorpecido mi desempeño como maestro?

R.- Que algunos padres de familia no quieren que se les reprenda o castigue a sus hijos.

7.- En esta escuela, ¿de qué manera se acostumbra organizar el trabajo de los maestros? ¿A qué normas tenemos que sujetarnos en nuestro salón de clases?

R.- En la escuela se organiza el trabajo por medio de comisiones acorde a los grupos que atendemos. En nuestro salón de clases nos guiamos por un reglamento que se elabora entre alumnos y maestro.

8.- ¿Me encuentro satisfecho con la manera en que los maestros colaboramos para discutir asuntos que nos interesan y llegar a acuerdos?

R.- Si ya que siempre se lleva a cabo un trabajo colegiado y procuramos salir de acuerdo.

9.- ¿Qué me gustaría proponer a la directora y a los compañeros para mejorar la organización de nuestro trabajo en la escuela?

R.- Que fuéramos mas profesionales en nuestro trabajo, tener disponibilidad, puntualidad, realmente ser maestros.

10.- Yo, concretamente. ¿de qué manera puedo apoyar este esfuerzo de mejoramiento en mi escuela?

R.- Estando siempre dispuesto a colaborar en las actividades y comisiones que se propongan.

11.- Dentro de mi salón, ¿Cómo son las relaciones entre mis alumnos? ¿Cuáles son los factores más importantes que influyen en el ambiente de trabajo que tenemos?

R.- Las relaciones son buenas ya que casi todos conviven bien, sin embargo algunos niños no saben respetar a sus compañeros.

Considero que los factores más importantes que influyen en el ambiente son el respeto a los valores.

12.- Dentro de la vida diaria de la escuela, los espacios formales e informales de convivencia con los alumnos son:

R.- El aula, el recreo en el patio escolar, la calle.

13.- ¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrento en mi trabajo en el aula con los alumnos?

R.- La indisciplina de algunos alumnos, otros que no cumplen con tareas o no traen los útiles necesarios para realizar las actividades.

14.- ¿Cuáles son las causas?

R.- Descuido de los padres, desintegración familiar, falta de recursos económicos, madres solteras.

15.- ¿Cuáles son las consecuencias directas de estas situaciones problemáticas en mi trabajo docente?

R.- Bajos resultados en el aprendizaje, deserción escolar, reprobación de alumnos.

Anexo 5. Cuestionario aplicado a todos los docentes de la escuela Lázaro Cárdenas del Río, de Arenal, Jal.

INDICACIONES: Contesta por favor este cuestionario para rescatar tus vivencias y opiniones que serán tomadas en cuenta para proyectos de mejora futuros. ¡Gracias por tu participación!

1.- ¿Cómo llegué al magisterio? ¿Porqué soy maestro(a)?

R.- Porque siempre quise ser maestra ya que mi padre es maestro jubilado y quise ser como el, para educar a los niños.

2.- ¿Por qué continuó siendo maestro(a)?

R.- Porque todo el tiempo me ha gustado mucho mi profesión y me satisface el sacar adelante a los grupos de alumnos que se me confían.

3.- ¿A quienes recuerdo como maestros que han dejado huella en mi vida personal y profesional (tanto positiva como negativa) y por qué?

R.- Al maestro Joaquín González en la Normal ya que me apoyaba mucho en mis prácticas docentes y como tenía buen promedio y era de bajos recursos, el pudo conseguirme beca.

4.- Los mejores momentos de mi vida como maestro (a) están relacionados con:

R.- Los esfuerzos que hago juntamente con mis alumnos y el verlos que han ido progresando.

5.- ¿Qué me ha resultado más estimulante y enriquecedor de esta escuela?

R.- El hecho de que comparto opiniones con mis compañeros y el apoyo que nos brindamos cuando es necesario.

6.- ¿Qué obstáculos o situaciones de esta escuela han entorpecido mi desempeño como maestro?

R.- Que en ocasiones tiene uno problemas con algunos padres de familia porque castigo a sus hijos.

7.- En esta escuela, ¿de qué manera se acostumbra organizar el trabajo de los maestros? ¿A qué normas tenemos que sujetarnos en nuestro salón de clases?

R.- Se reparten comisiones al principio del año y en el salón se elabora un reglamento interno que hay que cumplir.

8.- ¿Me encuentro satisfecho con la manera en que los maestros colaboramos para discutir asuntos que nos interesan y llegar a acuerdos?

R.- Si, pues nos reunimos y en colegiado tomamos acuerdos que la mayoría cumplimos.

9.- ¿Qué me gustaría proponer a la directora y a los compañeros para mejorar la organización de nuestro trabajo en la escuela?

R.- Que se trate de motivar a los compañeros que fallan en asistencia o llegadas tarde.

10.- Yo, concretamente. ¿de qué manera puedo apoyar este esfuerzo de mejoramiento en mi escuela?

R.- Teniendo disposición en la realización de las actividades que se me asignen.

11.- Dentro de mi salón, ¿Cómo son las relaciones entre mis alumnos? ¿Cuáles son los factores más importantes que influyen en el ambiente de trabajo que tenemos?

R.- Buenas, pues trato de colaborar con ellos en las actividades que sugiero

12.- Dentro de la vida diaria de la escuela, los espacios formales e informales de convivencia con los alumnos son:

R.- El salón de clases y el patio de recreo.

13.- ¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrento en mi trabajo en el aula con los alumnos?

R.- La indisciplina más que nada ya que no puedo tener el grupo callado completamente y algunos me fallan con tareas.

14.- ¿Cuáles son las causas?

R.- Quizá la falta de apoyo de los padres y el no ser tan estricta con ellos.

15.- ¿Cuáles son las consecuencias directas de estas situaciones problemáticas en mi trabajo docente?

R.- Malos resultados o la reprobación de los alumnos que no trabajan.

ACTA DE LA REUNIÓN DE CONSEJO TÉCNICO CELEBRADA EN EL MES DE OCTUBRE DEL 2005.

Siendo las 11:30 horas del día 29 de Octubre del 2005, nos reunimos los docentes que laboramos en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, con clave: 14DPR1830T, de la población de Arenal, Jal, bajo citatorio por parte de la dirección de la escuela, con los siguientes asuntos a tratar.

- 1.- Bienvenida
- 2.- Lectura del acta anterior.
- 3.- Revisión de comisiones.
- 4.- Análisis del trayecto formativo y del proyecto de PEC.
- 5.- Asuntos varios.

Se inició la reunión con la bienvenida que da la directora de la escuela invitándonos a aportar opiniones y puntos de vista que consideremos oportunos para mejorar nuestro trabajo.

Enseguida se dio lectura al acta anterior tomándose aprobación por los presentes, los cuales aprobaron por unanimidad.

Se continuó con la revisión de las comisiones que funcionarán a lo largo del ciclo escolar, dando oportunidad a los responsables de las comisiones de dar a conocer su plan de trabajo, que sería aprobado por los docentes.

Referente a las comisiones asignadas se solicitó a los responsables que tomaran en cuenta las habilidades de las personas, el grado que atienden y que se procurara no saturar a algunas personas y dejar a otras sin tanto trabajo, sino que se buscara el equilibrio y la distribución equitativa.

Se quedó en el acuerdo que la reestructuración a los planes de trabajo donde se requiera se presentará en la próxima reunión para su aprobación.

Respecto al Trayecto Formativo y el Proyecto del Pec, se vió que ambos tienen congruencia por enfocarse al problema detectado en la asignatura de matemáticas donde los alumnos presentan mayores dificultades, de ahí que se partirá de los resultados que arrojaron las evaluaciones diagnósticas para proponerse a mejorar los procesos y los resultados.

Luego, se acordó que en la próxima reunión se verán los aspectos que reforzarán en cada grupo para ver las acciones de mejora acordes a las necesidades de los alumnos.

En asuntos varios se abordó el problema del incumplimiento de algunos alumnos en la normatividad de la escuela, principalmente en tareas, aunque algunos maestros hablan también de alumnos con problemas de disciplina, se acordó revisar en cada salón de clase el reglamento y si no se ha elaborado, dedicar un tiempo a ello para fortalecer los compromisos con los alumnos.

Se dio por terminada la reunión a las 13:00 horas del mismo día

