

CARACTERIZACIÓN Y REFLEXIÓN DEL ESTILO PEDAGÓGICO DE UN DOCENTE DE EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES

Elbert Guillermo León Rodríguez

Teresa Ospina Ramírez

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

CARACTERIZACIÓN Y REFLEXIÓN DEL ESTILO PEDAGÓGICO DE UN DOCENTE DE
EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES

PRESENTADO POR:

Elbert Guillermo León Rodríguez

Teresa Ospina Ramírez

PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

ASESORA

DRA. DORA CARDONA RIVAS

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

Tabla De contenido

	pp.
1. El problema.....	18
1.1 Objetivo general.....	24
1.2 Objetivos específicos	24
2. Referente teórico.....	25
2.1 Antecedentes en la enseñanza de la educación ética y moral.	25
2.1.1 Acerca de la formación del carácter.....	26
2.1.2 Acerca del juicio moral.....	29
2.1.3 Acerca de enseñar a pensar moralmente	31
2.2 Mirada sociocultural de la enseñanza de la ética y la moral	33
2.3 El interés por los estilos pedagógicos	41
2.4 Los paradigmas de la educación moral contemporánea	57
2.4.1 El paradigma de la educación moral heterónoma.	57
2.4.2 El paradigma de la educación moral como construcción.....	58
2.4.3 El paradigma de la educación moral como clarificación de valores.	59
2.4.4 El paradigma de la educación moral como desarrollo.	60
2.4.5 El paradigma de la educación moral como formación de hábitos virtuosos.....	61
2.4.6 El paradigma de la educación moral como construcción de la personalidad moral....	61
2.5 Acerca de la práctica educativa como actividad para la reflexión.....	64
2.6 Categorías de análisis.....	65
3. Referente metodológico	67
3.1 La opción metodológica.....	68
3.2 Diseño de la investigación	73
3.2.1 La unidad de trabajo.....	73

3.2.1.1 Características generales del contexto	73
3.2.1.2 Características generales de los docentes investigadores.	74
3.3 El procedimiento.....	75
3.3.1 Plan de análisis de datos primera fase.....	76
3.3.1.1 Documentación de la información.	76
3.3.1.2 Proceso de recolección de información -1ra fase.	77
3.3.1.3 Transcripción de la información - 1ra fase.	78
3.3.1.4 Análisis de la información -1ra fase. Codificación abierta:.....	79
3.3.2 Plan de análisis de datos segunda fase.....	82
3.3.2.1 Proceso de recolección de información -2da fase.	83
3.3.2.2 Transcripción de la información – 2da fase.....	83
3.3.2.3 Análisis de la información- 2da fase.....	84
4. Resultados.....	87
4.1 Descripción e interpretación de la práctica en la primera fase	87
4.1.1 Síntesis de la práctica educativa del docente de ética.....	87
4.1.2 Características del estilo pedagógico del docente de ética	90
4.1.2.1 Saber disciplinar: un saber centrado en el pensamiento común del docente	90
4.1.2.2 Saber procedimental: las rutinas.	96
4.1.2.3 Saber comunicativo: habilidades comunicativas del docente en la interactividad.	101
4.1.2.4 Saber reflexivo: de la búsqueda de información sobre la educación ética, moral y en valores a la concienciación del estilo en la propia práctica.	102
4.1.3 Conclusiones y pautas para la renovación de la práctica.....	104
4.2 Descripción e interpretación de la práctica en la segunda fase.....	105
4.2.1 Síntesis de la unidad didáctica implementada por el docente de ética	105
4.2.2 Características del estilo pedagógico del docente de ética	106

4.2.2.1 En la organización de la unidad didáctica.....	106
4.2.2.2 En el desarrollo de la unidad.....	107
4.2.2.3 En la renovación de la práctica.	116
4.2.2.3.1 Saber disciplinar: formación en valores desde situaciones problemáticas que generan dilema moral.....	116
4.2.2.3.2 Saber procedimental: hacia el desarrollo de habilidades cognitivas.....	118
4.2.2.3.3 Saber comunicativo: visibilizando la participación de los estudiantes.	121
4.2.2.3.4 Saber reflexivo: conformidad entre teoría y práctica.....	122
4.3 Conclusiones en el estilo pedagógico del docente en la renovación de la práctica	123
4.3.1 Caracterización del estilo pedagógico en la segunda fase.....	123
4.3.2 Del conocimiento común de la cotidianidad a la adquisición de un conocimiento pedagógico integrador en la enseñanza.....	123
5. A manera de conclusión.....	130
6. Impacto de la investigación	133
7. Sugerencias	134
8. Bibliografía	135

Lista De Anexos

	pp.
ANEXO 1. Diseño de la unidad didáctica para la renovación de la práctica	142

Lista De Tablas

	pp.
Tabla 1. Categorías de análisis	66
Tabla 2. Formato de transcripción de las clases	79

Lista De Gráficas

	pp.
Gráfico 1. Esquema metodológico de la investigación Gráfica	72
Gráfico 2. Ciclo de investigación acción de la práctica del docente	76
Gráfica 3. Caracterización del estilo pedagógico en la primera fase	102
Gráfica 4. Caracterización del estilo pedagógico en la segunda fase	119
Gráfica 5. Proceso de renovación de la práctica educativa	126

Resumen

El informe de la investigación “*Caracterización y reflexión del Estilo pedagógico de un docente de Educación ética y en valores*”, refiere el proceso realizado por un docente de educación ética y en valores, en el grupo 7-1 de la Institución Educativa Carlos Castro Saavedra, con el objetivo de caracterizar el estilo pedagógico y reorientar su práctica educativa. En primer lugar, se plantea el problema de la investigación, a partir de la definición de los conceptos o categorías generales que hablan de la naturaleza de la investigación, en este caso: ética, moral, estilos pedagógicos y educación en valores y se establecen los objetivos que orientan el proceso en sus fases o etapas. Luego se presenta el referente teórico donde se sitúa la interpretación de la práctica y la caracterización del estilo en las dos fases de la investigación, en primer lugar, se muestra el panorama de la educación moral desde las diferentes tendencias que se ha desarrollado en los últimos años, posteriormente se avanza en el análisis de la enseñanza de la moral desde un enfoque sociocultural, escudriñando los imaginarios colectivos que la han definido en diferentes periodos de la historia, y se cierra atendiendo al problema de los estilos pedagógicos para señalar, de manera particular, las posibilidades de situar el estilo pedagógico de la enseñanza de la ética y los valores, desde los estudios de los paradigmas actuales que definen la práctica educativa en este campo. Seguidamente se pasa al referente metodológico que muestra la opción por el paradigma cualitativo. Se elige la metodología de la investigación acción, enunciando las características de ésta que responden a la naturaleza de la investigación. Respondiendo al diseño de la investigación se describe la unidad de trabajo desde las características generales del contexto, del docente investigador, la docente observadora externa; y el equipo de docentes vinculados a la investigación de estilos pedagógicos. El procedimiento se describe desde la estructuración de los ciclos o fases de la investigación y sus componentes y el plan de análisis

desde la definición de los momentos que comprenden la reflexión de la práctica. La última parte corresponde a la presentación de los resultados que comprende la descripción e interpretación de la práctica en sus dos fases, desde las categorías de análisis que emergen en el proceso de reflexión: saber disciplinar, saber procedimental, saber comunicativo y saber reflexivo, las conclusiones y pautas para la renovación de la práctica a tener en cuenta, la justificación de la unidad didáctica a implementar en la segunda fase, la descripción de la observación y reflexión en el proceso de planeación e implementación y el comparativo de las características del estilo develado en ambas fases. Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación respondiendo a la pregunta de la investigación, a los alcances e impacto y a las sugerencias para aquellos que quieran ahondar en este camino de la práctica reflexiva en el campo de la educación ética y en valores.

Abstract

The research report "Characterization and reflection of a teacher's pedagogical style of ethics and values education", says the process performed by a teacher of ethics and values education, in the 7-1 group Educational Institution Carlos Castro Saver, with the aim of characterizing the pedagogical style and reorient their educational practice. First, there is the problem of the research, from the definition of the concepts or general categories that speak to the nature of the research, in this case: ethical, moral, pedagogical styles and values education and establishes the objectives that guide the process in phases or stages. Then we present the theoretical reference where there is the practical interpretation of the style and characterization in both phases of the investigation, first, we show the picture of moral education from the different trends that have developed in recent years later advances in the analysis of moral teaching from a sociocultural approach, scanning collective imaginations that have been defined in different periods of history, and closes in response to the problem of teaching styles to point, particularly , the possibilities of placing the teaching style of teaching of ethics and values, from the studios of the current paradigms that define educational practice in this field. Then passed to the methodological reference showing qualitative paradigm. We choose the action research methodology, stating its characteristics that match the nature of the investigation. Responding to research design describes the unit of work from the general context of research teaching, the teacher outside observer, and the team of teachers linked to the research of teaching styles. The procedure is described from the structuring of the cycles or phases of the investigation and its components and the analysis plan from the defining moment's reflection comprising practice. The last part is a presentation of the results, including the description and interpretation of practice in the two phases, through the analysis categories that emerge in the process of reflection: disciplinary

knowledge, procedural knowledge, communication knowledge and reflexive knowledge, conclusions and guidelines for the renewal of the practice, the justification of the teaching unit to implement the second phase, the description of the observation and reflection in the process of planning and implementation and compare the characteristics revealed in style both phases. Finally we present the conclusions of the investigation by answering the research question, the scope and impact and suggestions for those who want to delve into this path of reflective practice in the field of ethics and values education.

Introducción

Cabalar por el oficio de enseñar , en el día a día de las clases, las planeaciones, los registros académicos, las actividades pedagógicas, el mundo de la escuela, las aulas, los pasillos; ver rostros distintos, miradas que esperan algo de ti como maestro. Mientras tanto en el pensamiento del docente surge un universo de preguntas que toca la existencia, su ser como maestro: ¿Quién soy como docente? ¿Cuál es mi misión en la enseñanza? ¿Qué busco? ¿Qué anhelo en las clases? ¿A dónde quiero llegar con los estudiantes? ¿Qué puedo decidir en su aprendizaje? ¿Qué puedo cambiar? ¿Cómo puedo mejorar mi manera de enseñar? Muchas respuestas pueden surgir, pero más allá de encontrar respuestas, es el inicio de nuevas búsquedas, la oportunidad de saltar del horizonte de las creencias que se tienen y que se han ido asentando en la manera de concebir el rol como docente a un nuevo horizonte más científicista y académico, más riguroso, más detenido, más compartido. Es el anhelo de un conocimiento superior que valide y fundamente lo que se hace como docente.

El conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas; y de conocimientos personales, ya que se construyen y validan a través de la experiencia. Cuando el profesor se apropia del saber científico, encuentra razones que le permiten justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos Macchiarola (2008) (pp.6).

Es importante mencionar que la práctica docente que no es reflexionada no necesariamente carece de un fundamento pedagógico que la soporte y de cuenta de ella, nuestra acción pedagógica da cuenta de uno o varios modelos que seguramente desde la teoría ya han sido caracterizados y pensados, de esta manera hay un conocimiento en la acción, en la

conciencia de un docente que no es reflexivo no se devela. Schön (1992) nos aclara la cuestión: “Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción” (pp. 55)

En los procesos de transformación de las prácticas educativas la clave seguramente puede estar en la capacidad de concienciar, a través de un proceso reflexivo de la práctica ¿qué la fundamenta, a la luz de qué conocimientos pedagógicos y didácticos está inspirada y qué se puede decir de mi manera de enseñar? pero no exclusivamente desde mi sentido común como docente ni desde mis juicios valorativos como educador, sino desde mi capacidad reflexiva que me permite verme, no desde mi subjetividad sino de diversas miradas que han servido para ampliar la reflexión de lo que puede suceder en mi manera de enseñar y en la manera de aprender de los estudiantes.

Atraído por esta perspectiva de docente que reflexiona sobre su propia práctica surge esta investigación desde la cual se pretende comprender el estilo pedagógico, desde el análisis e interpretación de la práctica educativa, buscando un proceso de renovación de la misma.

Justificación

La realidad educativa relacionada con las prácticas de enseñanza y aprendizaje siguen generando grandes interrogantes en las personas que pensamos y reflexionamos sobre los problemas de la educación correspondientes a la escuela: ¿Qué estamos generando en los estudiantes en su proceso de formación para la vida? ¿Qué aprenden? ¿Por qué el desempeño bajo en un gran porcentaje de estudiantes? ¿Por qué a los estudiantes “de hoy” no les gusta estudiar? La gran mayoría de preguntas que nos hacemos como docentes o profesionales de la educación giran alrededor del estudiante, pocas veces invertimos la lógica de los cuestionamientos y nos colocamos como educadores en el punto central de indagación acerca de lo que pasa en la escuela y en las prácticas educativas que lideramos ¿Por qué enseño de esta manera? ¿Qué motiva mi manera de enseñar? ¿De dónde proviene mi conocimiento de lo que enseño? ¿Qué genero realmente en los estudiantes como docente? ¿Qué produzco en el desarrollo cognitivo de los estudiantes? ¿Cómo organizo la clase? ¿Qué me preocupa de los estudiantes en su manera de aprender? Abordar este tipo de preguntas desde una actitud reflexiva seguramente llevaría a un mayor grado de comprensión del estilo que define a un docente.

Poner la mirada en los estudiantes no es equivocado, pero sí parcela, limita y no amplía la observación de muchos factores que influyen decisivamente en los procesos de formación y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, algunas comunidades académicas y algunos procesos en investigación educativa abordan el problema de las prácticas educativas desde el análisis de la realidad del docente, experiencias como la amplia reflexión que existe hoy por el docente como sujeto reflexivo y la mirada importante de las prácticas educativas desde el modelo de investigación acción educativa, nos ubican en una lógica distinta de ver la práctica educativa y sus efectos no exclusivamente desde la realidad del estudiante sino desde tres

factores fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Los contenidos, el estudiante y el docente.

Los tres fluyen y se relacionan al interior de una experiencia educativa llamada clase, y es justamente en ese escenario donde se puede observar el docente en la diversidad de interrelaciones que se tejen entre los tres factores.

Surge entonces la necesidad de generar una experiencia personal de docente como sujeto que reflexiona su propia práctica en educación ética a través de un proceso de investigación que lo vincula en primer lugar en compañía de una investigadora observadora externa quienes reflexionan en torno a su práctica, acompañados por una comunidad académica como es el grupo de investigación de estilos pedagógicos de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Este proceso de investigación tiene como objetivo renovar la práctica a través de la comprensión que pueda hacer el docente investigador sobre el estilo pedagógico que lo define como sujeto que enseña en el proceso de formación en educación ética y en valores del grupo 7-1 de la I.E Carlos Castro Saavedra.

En esta medida el proceso de investigación responde a tres aspectos centrales identificados en lo que corresponde a la realidad de la enseñanza de la educación ética y en valores orientada por el docente investigador:

1. Una necesidad personal de abordar los problemas que identifica en la enseñanza y el aprendizaje de la educación ética y en valores desde la perspectiva de estudiante, docente y contenidos.

2. Una necesidad de reconocer las características que definen al docente investigador como sujeto que incide en la formación ética de los estudiantes a través de su manera de enseñar.

3. Una necesidad de escoger claramente un camino, un punto de referencia avalado por la ciencia que oriente el proceso de investigación, en este caso la alternativa es la reflexión sobre la propia práctica, la cual ha aportado en otras experiencias de investigación educativa sustratos teóricos fruto de la caracterización o comprensión del estilo de docentes capaces de reflexionar y analizar con rigor sus propias prácticas educativas.

1. El Problema

La cuestión que nos ocupa es la reflexión- acción de la enseñanza de la educación ética y en valores a través de las prácticas educativas desarrolladas en el aula de grado 7-1 de la Institución Educativa Carlos Castro Saavedra, para comprender el estilo pedagógico que caracteriza dicha práctica. Justificar dicho propósito requiere inicialmente, describir el proceso de desarrollo de categorías fundamentales como lo es la ética, la moral y la enseñanza de los valores. La ética y la moral han ocupado un amplio terreno en el ámbito del estudio de la filosofía inicialmente y de las ciencias sociales.

La manera de abordarse y comprender su significado se hace complejo debido a la diversidad de autores y posturas que se enfrentan en la reflexión de lo ético y lo moral. Por esta razón se hace necesario definir ciertos criterios de significación que nos permita comprender de qué estamos hablando cuando nos ocupamos tanto de la ética como de la moral.

La "moral" alude a las escalas valorativas sobre las que los individuos se asientan existencialmente para desde allí tomar decisiones. Es prefilosófica, forma parte de la existencialidad, Aranguren (1986). En este sentido se entiende la moral como un conjunto de valores que definen la vida práctica de las personas y determinan su actuar.

Por su parte, "ética" alude a la posibilidad de reflexión sobre la moral, es filosófica, muchas veces definida como filosofía práctica, aquella destinada al estudio teórico de las acciones morales Guariglia (1996) La ética cumple más un cometido racional que comportamental, hace parte de la capacidad humana de interpretar, justificar, argumentar y determinar racionalmente las acciones morales.

Es importante mencionar que a la hora de hablar de educación ética y en valores se hace necesario vincular tanto lo ético como lo moral ya que están estrechamente relacionados; es imposible transformar las acciones morales hacia una dignificación de la persona sin una reflexión ética donde se analice la naturaleza y la influencia de dichas acciones y es imposible generar una reflexión ética sino existen acciones morales de las cuales ocuparse en dicha reflexión.

Hay un único fin que convoca tanto a la ética como a la moral, éste es el sujeto moral, su formación y determinación para que pueda construir y ejercer su condición humana. La educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo.
MEN (1998)

La educación ética y moral atraviesa la historia de la humanidad, por esta razón hunde sus raíces en la sociedad griega y la filosofía se ha ocupado de ella en los diferentes periodos de la historia. Su enfoque filosófico está determinado por los diferentes paradigmas desde los que se ha juzgado el comportamiento humano.

Para la tradición antigua la ética estuvo subordinada a los siguientes aspectos:

1. Orientada a la consecución de la felicidad
2. Uso de la razón abstracta
3. Contextualizada
4. Objetivos prefigurados por la vida de la polis

5. Relación estrecha entre ética y política
6. Centrada en el concepto de bien
7. Proyectada hacia la autorrealización

Sin embargo, las reflexiones acerca del comportamiento humano en la modernidad se fueron transformando y la tradición moderna fue revirtiendo los principios orientadores de la conducta moral:

1. Orientada a un deber definido racionalmente
2. Uso prudente y ponderado de la razón
3. Universalista
4. El verdadero logro moral está en la fijación de un objetivo por y en la libertad.
5. La moralidad emplazada al ámbito de lo privado
6. Centrada en el concepto de justicia
7. Proyectada hacia la autonomía

La educación ética y moral analizada en este enfoque de la tradición filosófica determina el actuar ético en dos campos: el actuar teleológico o de los fines fundamentado en el pensar ético de Aristóteles y el actuar deontológico o el actuar desde un deber ser fundamentado en el máximo representante de la ética moderna, Immanuel Kant.

Los representantes de la llamada filosofía de la sospecha pondrán en duda las bases en las cuales se sientan los fundamentos de la tradición moderna. Después de la crítica de Nietzsche se pierde la confianza en la razón como fundamento de la moral. No se cree que la conciencia moral

pueda lograr normas universales, tal y como Kant creía. Para recuperar esta posibilidad, Habermas traslada la fundamentación de la moral de la conciencia del sujeto a la comunidad de habla. De este cambio de paradigma surge un tercer campo: el actuar metodológico o según procedimientos, inspirada en lo que hoy se conoce como ética del discurso.

En el contexto de los estilos de enseñanza de la educación ética y moral el mayor número de investigaciones acerca de la educación ética y moral insisten en cómo inculcar este tipo de formación en los estudiantes o en que validez tiene hoy por hoy la moral en la vida y en la formación de ellos.

Garza (2000) ha caracterizado algunos modelos de la educación ética y en valores a saber: Modelo de transmisión de valores absolutos, que da cuenta de una enseñanza ética basada en el conocimiento y apropiación de valores de carácter universal; Modelo de Socialización, que asume una enseñanza de valores a través de las interacciones humanas y el ejemplo; Modelo de autoconocimiento, que centra su atención en la formación de la personalidad y en el dominio de sus deseos; Modelo de desarrollo del juicio moral, que opta por un enseñar a reflexionar y a tomar parte de las situaciones de la vida a partir de la capacidad de establecer juicios de valor moral; Modelo de adquisición de hábitos morales que da cuenta de los valores que se asimilan, no necesariamente a través del conocimiento sino de los hábitos que se forman en el diario vivir y por último, Modelo de construcción de la personalidad moral, que de alguna manera recoge aspectos significativos y relevantes de los anteriores con el fin de favorecer el desarrollo equilibrado de la razón, las emociones y la conducta de la persona. .

Los modelos de la enseñanza de la ética se centran en el formando o estudiante pero se ha perdido la atención en el docente que enseña, y más aún, se han fragmentado y separado los

agentes que hacen parte de este proceso: docente, estudiante y conocimiento. Por esta razón se viene dando un proceso de reconocimiento del quehacer docente, en particular, sobre las maneras de enseñar, transitando sobre las teorías implícitas, las representaciones, los estilos de enseñanza y los estilos pedagógicos.

En esta nueva tendencia investigativa aparecen autores como Gordon citado por Birrueta Covarrubias (2006) quien define estilos tales como instrumental centrado en el control y la exigencia; expresivo, centrado en satisfacer las necesidades del grupo e instrumental-expresivo que integra las necesidades de los estudiantes.

Así mismo González Peiteado (2010) cita a Bennet el cual desde un enfoque conductista define el estilo como la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase por lo que viene a involucrar al docente en una doble tarea: técnica y humana, haciendo referencia a la singularidad de sus actuaciones

Por su parte Delgado (1991) establece que son una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiestan tanto en las decisiones pre-activas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones post-activas.

Investigaciones educativas más contemporáneas califican los estilos como estilos pedagógicos los cuáles asumen que ni estudiante, ni profesor, ni conocimiento pueden ser objetos aislados en la investigación de las prácticas educativas.

En esta línea se destacan según Suárez, C., Burgos, E., Molina, I., & Corredor, M (2003) autores como Tyler, Makarenko, Dirx y Prenger, Robert Gagné, María Montessori, Stenhouse,

Callejas María Mercedes, Erika Himmel K. entre otros. Quizás el mayor aporte de esta nueva cohorte de investigaciones consiste en reconocer que no hay un único estilo en los procesos de enseñanza – aprendizaje, no se trata de caracterizar los diferentes estilos sino de generar procesos de autorreflexión de las prácticas educativas que nos permitan develar el tipo de estilo que define en la realidad la práctica de cada docente.

Y ello porque en los contextos escolares donde crecen los niños y los jóvenes y donde se construye ciudadanía, se habla de educación ética y de valores, se enseña y se transmiten valores, se programan clases de educación ética y currículos para la enseñanza de la misma, pero no existe una caracterización y una comprensión de los estilos pedagógicos desde los cuáles se orientan las prácticas educativas, en gran medida porque los estilos de enseñar parecen ser el resultado de un proceso de apropiación de los maestros de maneras de enseñar la ética, moral o valores, a partir de sus propias concepciones.

En este contexto surge el interés por esta investigación, responder fundamentalmente al aporte de la formación ética y moral desde el estilo que caracteriza las prácticas docentes. Se retoma aquí lo planteado por Zabala (2006) acerca de la práctica educativa cuando señala “Los enseñantes, deben diagnosticar el contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones, a fin de reconducirlas en el sentido adecuado...la función del docente implica estas y otras competencias igualmente complejas”.

Nace entonces el problema objeto de conocimiento en esta investigación:

¿Cómo renovar la práctica educativa a través de la comprensión del estilo pedagógico en la enseñanza de la educación ética y en valores del grupo 7-1 de la Institución educativa Carlos Castro Saavedra?

Para desarrollar el proceso de investigación que nos permita responder al problema mencionado, se han planteado los siguientes objetivos.

1.1. Objetivo General

Comprender el estilo pedagógico de un docente en la clase de educación ética y en valores con estudiantes del grupo 7-1 de la I.E Carlos Castro Saavedra para renovar la práctica educativa.

1.2. Objetivos Específicos

2. Caracterizar el estilo pedagógico en las dimensiones del saber, saber ser, saber comunicar y saber ser.
3. Reconocer en la caracterización del estilo, dimensiones de éste que pueden ser renovadas a través del diseño de una intervención didáctica.
4. Diseñar e implementar una unidad didáctica orientada a renovar el estilo pedagógico.
5. Reconstruir el estilo pedagógico del docente a partir de la interpretación de las categorías de análisis en la aplicación de la unidad didáctica.
6. Establecer los aspectos influyentes en el proceso de renovación de la práctica.

2. Referente Teórico

El interés por investigar la práctica educativa en la educación ética y en valores desde el estilo pedagógico que la define, implica una mirada atenta a varios puntos de referencia que nos permita situar desde la teoría el análisis que se pretende realizar.

Por esta razón a continuación se presenta el referente teórico desde el que se pretende abordar el problema de investigación que nos ocupa. En primer lugar se muestra el panorama de la educación moral desde las diferentes tendencias que se han desarrollado en los últimos años. Luego se avanza en el análisis de la enseñanza de la moral desde un enfoque sociocultural, escudriñando los imaginarios colectivos que la han definido en diferentes periodos de la historia. En el mismo orden, atendiendo al problema de los estilos de enseñanza, se ubican las principales reflexiones que desde lo pedagógico dan cuenta del análisis de las prácticas educativas de los docentes, con el fin de establecer el interés de esta investigación por la reflexión del estilo pedagógico para la renovación de la práctica educativa. Seguidamente se señala, de manera particular, las posibilidades de situar el estilo pedagógico de la enseñanza de la ética y los valores, desde los estudios de los paradigmas actuales que definen la práctica educativa en esta disciplina. Finalmente se plantean las categorías de análisis que orientan el proceso de la investigación.

2.1. Antecedentes en la enseñanza de la educación ética y moral

La educación ética y moral es el proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual el estudiante va configurándose como una persona moral, entiéndase como una persona capaz de interactuar, comprendiendo y asumiendo unas leyes y principios que regulan las relaciones y

comportamientos y capaz de auto regularse y ser autónomo en el establecimiento de juicios de orden moral.

La historia de las teorías éticas definen las concepciones de la educación ética y moral. En esta ocasión señalaremos las tres tendencias contemporáneas que han marcado la pauta hasta nuestros días: la formación del carácter, el desarrollo del juicio moral y el enseñar a pensar moralmente.

2.1.1 Acerca de la formación del carácter.

La tendencia de la educación ética y moral como formación del carácter tiene su origen en la tradición griega. En ésta, lo ético respondía a una manera de ser o carácter que se alcanzaba a través de las propias acciones y creían como vida buena la que se entregaba al bien de la ciudad.

La persona de carácter “bueno” o ético era la que tenía las cualidades necesarias para desempeñar adecuadamente un papel en el funcionamiento de su ciudad o comunidad política; el ideal de persona ética o de carácter bueno estaba ligado al ideal de ciudadano. Por esta razón lo ético se unía a lo político. Los filósofos griegos, entre ellos Sócrates y Platón insistían en que el conocimiento del bien era prenda de garantía para el servicio a la comunidad. Por otro lado señalaban que los pensamientos buenos o correctos, llevaban a los ciudadanos a acciones buenas o correctas. Surge entonces la pregunta ¿Cómo se educa el carácter? Aristóteles (1993) considera que para formar el carácter lo más adecuado es aplicarse a la realización de acciones.

El punto de inicio para el aprendizaje de las cualidades como ciudadano, o cualidades morales (virtudes), es la imitación de quienes son considerados socialmente como los mejores ciudadanos; quien así lo hace, puede conseguir el conocimiento para hacer juicios racionales sobre lo que es bueno; quien no cultiva primero las cualidades ciudadanas será incapaz de juzgar rectamente qué es lo bueno. De esta manera podemos comprender que la formación del carácter moral se da por asimilación.

El autodomínio, la disciplina y la transformación, cuando sea necesaria, de los deseos y sentimientos se darán gracias a las acciones que el sujeto realiza, de acuerdo al ideal de ciudadano que haya podido asimilar en su proceso de aprendizaje. Actuando a favor de la ciudad, las personas van adquiriendo la comprensión de la vida buena y el regocijo de la felicidad que proporciona ese modo de vivir verdaderamente humano. Esta tradición ética y moral griega es el horizonte filosófico que fundamenta las actuales concepciones éticas, conocidas como «comunitaristas».

Éstas consideran que la persona se va configurando autobiográficamente a partir de las relaciones de intercambio que establece con la comunidad a la que pertenece, en este caso barrio, escuela, familia fundamentalmente. Por referencia a su comunidad se forma la identidad de cada persona, de tal manera que sin esa referencia es ininteligible. Por otro lado la lengua, las costumbres, los valores y las prácticas sociales compartidas son la base cultural y social desde la que se articulan los derechos y los deberes de cada uno de los miembros de la comunidad.

Las metas de la vida buena, no están determinadas por cada individuo, son metas comunes que responden a valores compartidos sobre lo que es digno de ser preferido por

todos. En síntesis, el bien público o de la comunidad es la clave de la vida política, de la moral y del derecho.

De igual forma el bien de la comunidad se garantiza educando a los ciudadanos en unos valores morales básicos preestablecidos, que consienten el desarrollo de las sociedades democráticas: la responsabilidad, el respeto a las personas y al medio, la solidaridad, la veracidad y la tolerancia son algunos de los principales valores.

Aquellos que entienden actualmente la educación ética y moral como educación del carácter plantean la interiorización de los valores a través de procedimientos pedagógicos y de la socialización en las prácticas sociales de modo que los jóvenes actúen desde la convicción de lo importante que son estos valores en la vida práctica. Entre tales procedimientos, se considera fundamental la implicación de las familias y los líderes de la comunidad en los proyectos educativos de las instituciones.

En el ambiente de aula, las técnicas y estrategias que plantea Escamez (2003) que caracterizan las prácticas educativas desde esta concepción comunitarista son:

La conducta modélica del profesor que trata a los alumnos con amor y respeto; un clima del aula que facilite el cuidado de unos por otros; la práctica de la disciplina, usando las normas como oportunidades de ejercitar el autocontrol; un clima democrático de aula en el que los estudiantes intervienen en la formulación de las normas de funcionamiento y en el proceso de toma de decisiones; la explicación y aprendizaje de los valores mencionados anteriormente; el uso de técnicas cooperativas para generar habilidades de ayuda y de trabajo conjunto; el deseo de superación académica como una responsabilidad moral; la

promoción de la reflexión moral a través de lecturas, escritos o debates y la enseñanza de procedimientos de solución de conflictos interpersonales. (pp. 2-3)

2.1.2 Acerca del juicio moral.

La segunda modalidad de concebir la educación ética y moral es el desarrollo del juicio moral. Quienes siguen esta teoría contemplan que la educación ética y moral es un proceso que facilita el ascenso progresivo de un estadio del juicio moral a otro estadio superior fundado en principios morales universales. El representante más importante de esta teoría es Kohlberg (2003) El fundamento filosófico de esta concepción de la educación moral está en el filósofo alemán Kant (2002), quien define a la persona moral como aquella que actúa por respeto a la ley que hay en su conciencia.

Kant sostiene que la persona es capaz de dictar sus leyes sobre lo que debe hacerse, es auto-legisladora o autónoma. El ámbito moral determina la realización de la autonomía.

Según Escaméz (2003) Otras fuentes de la teoría del desarrollo del juicio moral son Dewey y Piaget. Del primero adopta la idea de la educación como desarrollo y, así, entiende la educación moral como el desarrollo progresivo desde el nivel preconvencional al posconvencional.

De Piaget se rescata la gran influencia empírica de sus investigaciones y la referencia a los estadios de desarrollo; plantea que la educación moral supone un cierto proceso de maduración, una transición gradual de una estructura mental a otra estructura mental más desarrollada moralmente, cada una de las cuales tiene su peculiar modo de articular derechos y deberes en torno a lo que sea justo hacer.

Otros contemporáneos de Kohlberg dignos de tener en cuenta, son Rawls (2002) con la teoría de la justicia en la cual retoma la filosofía del contrato social, porque considera que este forma una base moral en la sociedad y Habermas (1991) quien defiende las éticas discursivas ajustadas al concepto constructivista del aprendizaje del desarrollo moral, propuesto por Kohlberg.

La teoría del desarrollo del juicio moral Kohlberg (2003) se puede considerar como una expresión más del liberalismo ilustrado, entendiendo a la persona con dignidad inherente, gendarme de sus derechos; la persona es una realidad completa y a través de pactos o contratos voluntarios y racionales con otras personas, se vincula como miembro de un Estado social. La justicia como imparcialidad es la clave de la vida política, moral y jurídica.

Quienes aceptan la educación ética y moral como desarrollo, defienden que hay que provocar el progreso del juicio moral de los estudiantes mediante la discusión, así lo afirma Escámez (2003)

El esfuerzo de los educadores tiene que centrarse en generar diálogo y razonamiento sobre lo que es justo, en las situaciones conflictivas que la vida en común va planteando, y así formar una comunidad democrática y justa en el aula y en la escuela, con el objetivo de educar para la vida en una sociedad democrática. Este planteamiento educativo pone especial énfasis en las estrategias y técnicas pedagógicas que promueven la reflexión moral, la adopción del punto de vista moral (o la buena voluntad de encontrar, junto a los demás, la solución justa a los problemas), el uso del diálogo buscando el entendimiento con los otros y la autonomía moral de los sujetos. (pp. 24)

2.1.3. Acerca de enseñar a pensar moralmente.

El fundamento teórico y empírico de esta tendencia en la educación moral está de acuerdo con Escámez (2003) en la psicología constructivista de Mead, Vygotsky y Bruner “para quienes el diálogo en las aulas es la clave para el desarrollo del pensamiento y la mejora de la educación”. Como también en Lipman y Sharp, promotores de este modelo, los cuales se fundamentan en Dewey, adoptando la estrategia de iniciar las sesiones a partir de la reflexión sobre una experiencia, en este caso moral, tomada de la vida cotidiana, así como el género narrativo en la constitución de materiales didácticos.

Para Escámez Sánchez (2003) las teorías de Ryle y Wittgenstein sustentan la construcción de significado desde el uso del lenguaje en las comunidades y en los contextos determinados, por ello se basan para indagar y discutir en clase en la pregunta y respuesta enseñada por Sócrates. Por esta razón la educación ética y moral se posibilita desde una indagación comunitaria en desarrollo continuo, basada en la argumentación y en el aprender a pensar correcta y ordenadamente, muy lejos de experiencias donde se persuade o transmiten convicciones, reglas o principios para actuar, esta tendencia lleva implícitamente la concepción de la no existencia de verdades morales estáticas, la verdad de un principio moral está en función de la capacidad de dar origen a un mundo mejor y esto se debe aprender a argumentar para que cobre valor, en la comunidad y en la conciencia de la persona. Al respecto Escámez (2003) agrega:

La integridad moral de los sujetos no es tanto un asunto de convicciones permanentes como un compromiso por el cuidado de las otras personas y de la naturaleza. La educación moral pretende que los estudiantes alcancen una percepción profunda de las situaciones

problemáticas de la vida ordinaria y respondan de un modo moralmente adecuado a tales situaciones; dicho de otro modo, que los estudiantes adquieran capacidades de análisis de los problemas morales y se comprometan con la promoción de una sociedad justa y un medio ecológico equilibrado (pp. 24)

Esta ubicación de las tendencias más representativas de la educación ética y moral nos permite definir que las teorías están inscritas a tradiciones filosóficas y científicas respetadas y apreciadas en la historia del conocimiento; igualmente sujetas a discusión, valoración crítica y revisión como es usual en las teorías que pertenecen al ámbito de las ciencias sociales.

En el carácter práctico todas pretenden orientar las acciones educativas para la formación de personas morales, aunque difieren en el significado de cuestiones fundamentales, como la finalidad de la educación ética y moral. A la vez tienen como objetivo último la moralización de la vida pública, de la vida en común.

Acerca del sujeto que hay que atender en una adecuada educación moral, todas las teorías coinciden con que se ha de desarrollar los conocimientos morales así como los sentimientos para que las personas sean verdaderos agentes de acciones morales en las relaciones de unos con otros y con las instituciones sociales. De igual forma consideran que la educación moral no se puede dirigir a individuos aislados de sus medios sociales, sino a sujetos situados en sus contextos vitales, o dicho de otra manera, hay que intervenir a la misma vez en el sujeto y en los contextos que habita.

Referente al papel especial que juegan determinadas personas como agentes de educación moral, se entienden de distinta manera en cada teoría. En la teoría del carácter como los ciudadanos excelentes o el docente como modelo a imitar; en la teoría del desarrollo en las relaciones justas en la familia y en la escuela o el profesor como redactor de dilemas y animador de los diálogos morales del juicio moral; y en la teoría del enseñar a pensar moralmente en el profesor como estimulador de la indagación, facilitador del diálogo filosófico e inspirador del pensamiento autónomo y por último se puede establecer el asunto que ha ocupado especialmente a quienes tienen intereses pedagógicos en la educación ética y moral: el dominio de procedimientos, estrategias y técnicas, por parte del educador, para facilitar o diseñar los aprendizajes morales de los estudiantes.

2.2. Mirada sociocultural de la enseñanza de la ética y la moral

Avanzamos ahora hacia el análisis de la enseñanza de la ética y la moral ubicándonos en el enfoque sociocultural intentando escudriñar los imaginarios colectivos que la han definido durante diferentes periodos de la historia en Colombia, teniendo en cuenta a Botero (2005) los historiadores la han dividido en cinco épocas: Colonial, Republicana, Moderna, Reforma a la modernidad y Modelo de tecnología educativa.

La época de la Colonia se ubica desde el descubrimiento de América en 1492 hasta 1820 cuando empezaron los movimientos de independencia en América Latina frente a la corona española. Este periodo se caracteriza por una ideología dominante por parte de la religión, por esta razón la educación se encargó de formar individuos dentro de los patrones del dogma católico y de la ideología tomista.

En esta época la universidad se orientó a formar a la clase social criolla y española en Derecho y el Sacerdocio especialmente, haciendo énfasis en las normas del derecho y en la instrucción en ética y moral, sumado a esto se dictaban materias como: teología, religión e historia sagrada en donde se hacía énfasis en la formación en valores, tendencia que se mantuvo hasta el año 1820.

Los formadores encargados de impartir la educación ética y moral o en valores que vinieron al Nuevo Reino de Granada fueron comunidades religiosas como los Jesuitas, los Franciscanos y Dominicos.

La enseñanza de la educación ética y moral que prevaleció en esta época mantuvo una tendencia orientada a la obediencia, la sumisión y la austeridad y con una fuerte connotación doctrinal. La segunda época comprende la educación que se impartió en Colombia entre 1820, época de los gritos de la independencia latinoamericana hasta 1840 época en la que se consolidaron los gobiernos republicanos, periodo inspirado en una educación napoleónica, heredada de la cultura francesa del momento.

El modelo educativo del momento generó transformaciones en el imaginario colectivo y por ende en la enseñanza de la ética y la moral hacia finales del siglo XVIII, El fin de la formación en valores fue culturizar la población con las ideas provenientes de la Ilustración como movimiento intelectual y cultural que defendía una visión antropocéntrica sujeta a los principios de libertad individual, democracia, soberanía popular, pacto social.

El sustrato filosófico que lo sustenta corresponde al racionalismo como fundamento del dominio sobre la naturaleza y los hombres. Se vislumbra una educación ética fundada nuevamente en principios filosóficos como lo fue en la cultura griega.

En cuanto a la enseñanza de los valores se percibe un desplazamiento de los que primaron en la colonia como fueron la obediencia y la sumisión por unos ideales de sociedad: libertad, igualdad y justicia. Estos conceptos surgieron en la revolución francesa y en la ilustración, y se instituyeron en las nacientes repúblicas del continente americano.

En la modernidad, que comprende la época de la segunda mitad del siglo XIX desde 1840 con la denominada Regeneración hasta el establecimiento de una educación de modelo liberal en los años de 1920, uno de los objetivos básicos consistió en la formación de buenos ciudadanos, quienes tenían deberes y derechos con el estado. Dentro de los pensum académicos se incluyen asignaturas, como cívica e instituciones, inspiradas en el modelo borbónico de Carlos IV y el modelo francés napoleónico.

Por esta misma época según el artículo 15 de la Ley 6 de agosto de 1821, el proceso formativo de docentes se inicia en las escuelas normales utilizando el método Lancasteriano de acuerdo con Echeverri (1989) en la cita de Botero (2005) este modelo centra su atención en formar en valores y en enseñar a los futuros maestros ética y moral. Uno de los requisitos básicos que se exigía al educador era “tener buena moral” y conocimiento del método. La enseñanza de la Religión católica, se mantuvo como un eje rector, sin desconocer que las ideas de la ilustración prevalecieron en el sector educativo de la época.

Dice García, A. citado por Botero (2005) que a partir de la constitución de 1886 y el concordato de 1887 se estableció en Colombia que la educación debía organizarse de acuerdo con los dogmas y con la moral de la religión católica. Este hecho confirmó la defensa de la religión por parte del estado y el resurgimiento de las nociones del catolicismo en el ámbito educativo.

En resumen, desde la colonia en 1580 hasta 1920, cuando se da paso a la época de la denominada reforma a la modernidad, la educación ética y moral y la formación en valores gira en torno a las buenas costumbres, la obediencia al estado, el respeto a la autoridad, el civismo, el patriotismo, la libertad, la igualdad, la justicia y la influencia de la religión católica. También aspectos disciplinarios como la puntualidad, la compostura, los gestos y en general los comportamientos.

A finales del siglo XIX surge la hacienda cafetera y las pequeñas empresas artesanales emergentes con ellas la acumulación de capital y el surgimiento de nuevos valores como el deseo por el enriquecimiento y la ambición por el dinero. Prácticas como el contrabando y el enriquecimiento ilícito generan una nueva estructura de valores. La enseñanza de éstos se dio extracurricularmente al interior de las familias de los terratenientes, los comerciantes y los dueños de las industrias nacientes.

En la modernidad se da un periodo de reforma que comprende la ruptura de lo tradicional desde 1920 y se prolonga hasta 1960 con el surgimiento de la tecnología educativa. La coyuntura histórica que influyó para cambiar el modelo educativo que había operado desde el siglo XIX se puede resumir en tres acontecimientos planteados por Botero (2005)

1. Acumulación de capital de los hacendados colombianos producto de la venta de materias primas como el café que se realizó a finales del siglo XIX.
2. La influenciada por la corrientes pedagógicas, conocidas genéricamente como pedagogía activa o escuela nueva en la demanda de una nueva enseñanza renovada, rescatando las propuestas Roussonianas y las de otros ilustres pedagogos internacionales continuadores de Rousseau: Ovidio Decroly (1871 - 1932), Edouard Chaparede (1873-1940) George Kerchensteiner(1854-1932), Adolfo Ferriere (1879-1960), Jhon Dewey (1859-1952) y María Montessori (1870-1952), entre otros, quienes se constituyen en algo así como la primera división de este nuevo proyecto pedagógico, que propone introducir nuevas metodologías y didácticas, sustentadas en la observación, la experimentación y el papel activo de los estudiantes.
3. La influencia del movimiento reformista que se inspiró en el "Manifiesto de Córdoba" lanzado por el movimiento estudiantil argentino en aquella ciudad y cuyos fundamentos recorrieron rápidamente varios países latinoamericanos en el año de 1918.

La noción de lo moderno consistió en romper con el pasado, lo tradicional y lo clásico. De ahí que uno de los procedimientos utilizados fue clasificar lo temas y saberes que se consideraba anticuados en esta categoría se catalogaron: la gramática, el pensamiento especulativo, las preocupaciones por la interioridad y la esencia del ser humano, los modelos lógicos del conocimiento, las facultades del alma y la teología.

Surge entonces el movimiento pedagógico de la Escuela Activa superando en gran medida las prácticas autoritarias de la pedagogía tradicional que destacaban exclusivamente el papel imperioso y vertical de la palabra del maestro.

Se trataba de superar el papel transmisionista del docente, para convertirlo en un colaborador y guía del aprendizaje del estudiante, dejándole amplio espacio para su libertad y dándole tratamiento individual para que accediera a los conocimientos a su propio ritmo.

Aunque la etapa reformista de la educación inició con fuerza, la recesión económica, y la llegada al poder de Enrique Olaya Herrera, gobierno de corte liberal en el año de 1930, a causa de la diversidad de intereses, terminó negociando con los representantes de las distintas facciones de poder, lo que culminaría con una significativa pérdida en el interés reformista de la educación.

Terminados los gobiernos liberales, la Escuela Normal inicia su declive y finalmente en 1951, bajo el gobierno conservador de Laureano Gómez, será completamente disuelta. Después, la pedagógica activa sería asimilada y acomodada al discurso de la pedagogía católica, el estado colombiano privilegió la adopción y extensión del modelo de tecnología educativa como discurso y práctica de la pedagogía oficial.

En esta época la educación ética y moral y la formación en valores se mantuvo dentro del "modelo de pedagogía católica" y se establecen los cimientos de una sociedad capitalista que apoya y consolida el individualismo, la libertad, la búsqueda del lucro económico, el respeto a la autoridad, la superación personal a través de la formación de conocimientos y se conservan valores como: civismo, patriotismo, libertad, igualdad y justicia. No obstante con la consolidación de los gobiernos democráticos y ante la necesidad de hacer pactos y alianzas para conservar el poder se acentúan antivalores como la corrupción.

La tecnología educativa se ha denominado como el modelo de la educación desde mediados del siglo y tomó más auge en 1960, como una imposición por parte de los organismos internacionales. Se sustenta en el conductismo y el taylorismo educativo y su influencia se extiende, hasta nuestros días.

Debido al proceso de reconstrucción del plan Marshall terminada la segunda guerra mundial surgen nuevas políticas con el firme propósito de evitar nuevas guerras. Aparece un nuevo paradigma en las relaciones internacionales dando origen a nuevos organismos como, UNESCO (1942), OEA (1948), CEPAL (1948) encargados de difundir programas y proyectos para la América Latina patrocinados y direccionados por los Estados Unidos con fines específicos.

En Colombia se instituyó el modelo desarrollista con fines económicos, y la educación se convierte en el medio de influencia de las políticas de penetración ideológica, generando, en la década de los cincuenta, el posicionamiento del modelo pedagógico de la tecnología educativa, cuyos fundamentos estuvieron orientados a privilegiar la instrucción sobre la educación, destacando la ciencia y la tecnología como medio y fin.

El modelo de educación colombiana después de 1950 tuvo como orientaciones con respecto a la educación ética y moral y la formación en valores realzar la educación confesional, promover y expansionar la educación privada en detrimento de la pública, introducir en los manejos tecnocráticos, gerenciales y empresariales de la educación, principios basados en el modelo norteamericano de educación superior. Continúa diciendo Botero (2005) basándose en García Guardilla, Carmen que Al finalizar el siglo XX imperó un afán de privilegiar lo

instructivo sobre lo educativo dando paso a unos estudiantes con amplios conocimientos técnicos y escasa educación ética.

El privilegio de la instrucción sobre la educación contribuyó en la consolidación de lo que muchos han llamado la crisis de valores. En el caso de la educación superior las asignaturas de humanidades fueron relegadas y en algunos casos figuraban en los currículos, más como un requisito que como una necesidad.

El cambio de actitud en la formación disciplinaria de los estudiantes es otro elemento que ha contribuido a la transformación de valores, en este periodo. Pasamos de un paradigma de exigencia, orden, organización percibido hasta la década de los ochenta a otro donde prima la ausencia de métodos coactivos. Este paradigma de lo laxo y permisivo ha generado nuevos criterios de valor en el comportamiento y las concepciones de la vida como el consumismo, la dependencia del dinero, la ambición, la corrupción, la vida fácil, la intolerancia, la falta de respeto por la vida ajena, el despilfarro de los recursos naturales, etc.

A partir de la década de los noventa en la historia colombiana se agudiza la crisis de valores. Los analistas plantean cuatro contradicciones básicas que la justifican. En primer lugar la instrucción por encima de la educación, centrando el interés educativo en formar seres humanos para la vida productiva propia de un sistema consumista y capitalista, desplazando el sentido y el privilegio por lo que en otrora se consideró lo esencialmente humano, entre esto el cultivo de lo ético y lo moral. En segundo lugar el consumismo concebido como bienestar y calidad de vida, el sentido de lo humano está en el disfrute inmediato, la satisfacción del placer y el consumo. El mundo se mueve en un mercantilismo que responde a nuevos paradigmas de bienestar, fundados en el tener y el parecer. En tercer lugar percibimos una sociedad con ideales

de paz y de justicia en un ambiente de desigualdades y conflicto. Y en cuarto lugar una sociedad que desde la reflexión, las políticas de estado, la teoría y el discurso defiende valores como la honestidad y la transparencia, pero que en la práctica está seriamente afectada por la corrupción y la vida fácil.

La tendencia de formación de valores a principios del siglo XXI gira en torno a una formación integral contribuyendo a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, buscando afinar su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, contribuyendo a su desarrollo moral y abriendo su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de justicia y solidaridad sin los cuales no es viable la vida en sociedad.

Esta mirada de la historicidad de la educación ética y en valores permite ubicar con claridad las fuerzas sociales que inciden y condicionan a través de la historia la formación ética de las personas en este caso de los estudiantes, también nos permite identificar las raíces que consolidan las concepciones implícitas desde las que se configura el significado de lo ético y lo moral en el ámbito social y en el ámbito educativo. Por otro lado permite comprender el lugar que ha ocupado la ética en la educación a través de la historia.

2.3 El interés por los estilos pedagógicos

El estudio acerca de los estilos pedagógicos requiere de la comprensión de los modelos educativos, ya que como lo iremos mostrando a continuación el estudio y caracterización de éstos han pasado necesariamente por la definición y el estudio de lo que se ha denominado modelo educativo. Morales (2011) resalta que los modelos educativos son una base teórica

metodológica y epistemológica en la que se plasman las teorías y enfoques pedagógicos que le permiten al docente la elaboración de sus programas de estudio y le posibilitan hacer una sistematización del proceso de enseñanza–aprendizaje.

La gran reflexión que ha ocupado a la academia en el campo de la educación es la pregunta por el aprendizaje de los estudiantes, durante mucho tiempo las investigaciones estuvieron centradas en el rol del estudiante, sin embargo, en la última década afloran una serie de investigaciones centradas en el papel y rol del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas investigaciones se imbuyen entre la reflexión de categorías como modelo educativo y estilos de enseñanza, teniendo en cuenta que esta investigación contempla estas mismas categorías es importante establecer relaciones entre éstas.

Al mismo tiempo, en el modelo educativo se asume la concepción de Hombre que se pretende formar, es decir las cualidades humanas que deberá alcanzar el estudiante; la concepción de cultura, basada en el conocimiento confiable y válido de los valores sociales, en la comprensión y explicación del mundo para que se adapten, modifiquen o enriquezcan las prácticas personales, y sociales; los contenidos disciplinarios, ya que de ellos se derivan los métodos y los estilos de enseñanza; y la concepción de enseñanza y aprendizaje de los docentes.

Abordar el modelo educativo implica la síntesis o recopilación de diferentes teorías y enfoques pedagógicos que dan cuenta de éste. Uno de los conceptos acuñado en los estudios acerca de la práctica educativa es el concepto de Modelos pedagógicos- el cual asume diferentes propuestas, sobre las intenciones educativas, la función del profesor, y del alumno, el desarrollo de procesos didácticos, la selección de contenidos, así como los procesos de evaluación. Dentro

de la caracterización de estos modelos pedagógicos encontramos: el tradicional, cognitivo, humanista, sociocultural, constructivista, crítico o tecnológico.

Otro concepto que se deriva de estos mismos estudios es el de Modelos de formación docente, éstos se han constituido desde la perspectiva histórica, y se clasifican en: el artesanal, el academicista, el tecnicista - eficientista, y el hermenéutico reflexivo. En cada modelo se plasman diferentes concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje.

De igual manera aparece el de Modelos centrados en el aprendizaje, en los que el objetivo principal es cambiar el papel central del maestro y transferirlo o desplazarlo hacia el alumno, combinando el trabajo, individual, y de grupo. El estudiante tiene la tarea de explorar en la realidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje en este modelo está apoyado en el uso de las TIC.

Por otro lado, un concepto más heredado de las investigaciones pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje es el de Modelos de enseñanza, fundamentados en las principales teorías de aprendizaje como el conductismo, el cognoscitivismo, y el constructivismo social, también pueden llamarse modelos de instrucción, cada uno tiene distintas intenciones, diferentes contenidos, y emplean estrategias y técnicas distintas. Su clasificación puede ser de acuerdo a corrientes, a autores, o a las diferentes intenciones que cada modelo tenga.

De una manera más detallada Pozo (1998) nos plantea otros modelos de enseñanza importantes de considerar en el análisis de la práctica educativa. El primer modelo lo denominan tradicional y contempla características que ya hemos mencionado, asume los conocimientos como verdades definitivas, transmisibles por los docentes, en este sentido el docente se convierte

en una fuente o medio de información. En este modelo el docente puede ser un especialista en el conocimiento de la disciplina pero con deficiencias en habilidades para la enseñanza.

Otro modelo que plantean es la enseñanza por descubrimiento, este modelo defiende que la mejor manera de aprender es hacer. Por esta razón el énfasis está en la experiencia, ya que ésta generará deseos e inclinaciones investigativas en los estudiantes. En este modelo prima el arte de preguntar, y el docente se caracterizará por promover el descubrimiento de los estudiantes guiando sus inquietudes y preguntas.

El siguiente modelo es el de la enseñanza expositiva, en el que se promueve el desarrollo del pensamiento lógico formal, llevando al estudiante al desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas que le permitan apropiarse y utilizar el conocimiento a través del discurso.

Otro modelo propuesto es el de la enseñanza mediante el conflicto cognitivo. En éste proponen partir de las concepciones de los alumnos para confrontarlas con situaciones alternativas con el propósito de provocar conflicto cognitivo y alcanzar un cambio conceptual. Su intención es pasar de concepciones intuitivas, del pensamiento común a la apropiación del conocimiento científico.

Un modelo más es el de la enseñanza mediante la investigación dirigida, este se caracteriza por lograr cambios profundos en los estudiantes, situándolos en un contexto de actividad similar, al que vive un científico, pero bajo la guía del docente, y con la particularidad de que el estudiante la entienda como un proceso de construcción social.

Por último el modelo por explicación y contrastación de modelos. Teniendo en cuenta los modelos propuestos por otros, la educación científica pretende ayudar a los estudiantes a

construir sus propios modelos, y a la vez interrogar, y volver a describir, los ya existentes. Se interesa por los contenidos conceptuales y también por la comprensión de los mismos, el objetivo consiste en que el estudiante pueda interpretar las diferencias y similitudes entre varios modelos.

Indagar y elegir un modelo de enseñanza u otro posibilita organizar y planear los procesos de enseñanza aprendizaje con una base teórica, pedagógica y psicológica. Es importante preguntarnos por estos aspectos y leer e interpretar la práctica educativa desde estas concepciones de modelos educativos que hemos privilegiado.

Siempre estará latente la pregunta cuál es la mejor manera de enseñar, la teoría que ha dejado sin número de investigaciones al respecto nos confirma que no existe un camino único, el mejoramiento de la enseñanza es un proceso complejo que involucra necesariamente la reflexión del docente sobre su propia práctica. Más adelante entraremos en detalle sobre este aspecto.

Morales (2011) agrega que no es posible entender la enseñanza como algo estático, implica interacciones dinámicas entre las metas cognoscitivas y sociales, los procedimientos de las diversas teorías del aprendizaje, y las características personales e individuales de estudiantes y profesores. Hay que reconocer las peculiaridades de cada situación, los contextos, los diferentes niveles educativos, las diferentes formas de aprendizaje y los contenidos.

En la reflexión de la práctica educativa aparece un concepto importante de rastrear denominado los estilos de enseñanza, éstos surgen de las características personales que cada profesor tiene en el aula y de cómo éstas influyen en el desempeño de los estudiantes. Cuando la educación se apropia de este término, (los estilos), que se utiliza en el ámbito del arte y la

arquitectura para denominar los rasgos específicos de una obra artística, literaria, arquitectónica o inclusive de un diseño, se refiere exclusivamente a dos actos: el de enseñar o el de aprender.

A lo largo de la historia, la reflexión pedagógica sobre los problemas de las prácticas educativas han transitado por estudios centrados en el estudiante, estas reflexiones han acuñado el concepto de estilos de aprendizaje, la búsqueda sobre las razones, causas y aspectos que determinan el tipo de aprendizaje que se logra en los estudiantes ha pasado del interés por el rol del estudiante, al interés por el rol del profesor y al interés por la interacción entre estos dos y el conocimiento. De ahí que en los constructos teóricos, resultado de dichas investigaciones, se hable de estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y estilos pedagógicos. Los primeros centrados en el papel del estudiante en el aprendizaje, los segundos centrados en el papel del maestro en la enseñanza y los terceros centrados en la interacción y en los diferentes aspectos que median y determinan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A continuación presentamos el rastreo teórico que da cuenta de esta clasificación de los estilos, iniciando con los siguientes postulados citados por Cabrera A (2005): H. Witkin comprende el estilo de aprendizaje o estilo cognitivo como la expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G definen la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para asimilar y retener la Información. Definen tres estilos de aprendizaje: estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil o kinestésico.

Por su parte Hunt, D. E describe las condiciones bajo las que un estudiante está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para aprender mejor. Schmeck, R determina que el estilo de aprendizaje corresponde al fenómeno cognitivo que un individuo

manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, resalta las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender. Define el estilo de profundidad como propio de aquel estudiante que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia, abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel); el estilo de elaboración, el cual implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada.

Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio); y Estilo superficial que implica el uso de una estrategia centrada en la memorización; el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

Para Claxton, C. S., y Ralston Y. (1978) es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje por parte del estudiante.

Para Gregorc, A. F. (1979), representan “los comportamientos distintivos que sirven como parámetros de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

Riechmann, S. W. (1979) los define como un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje.

Según Butler, A. (1982) éstos señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, al mundo y a la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un estudiante se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita.

Kolb, D. (1984) plantea que los estilos responden a algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual.

Guild, P y Garger, S. (1985) los definen como las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje.

Según Keefe, J. W. (1988) los estilos responden a aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Ronald Schmeck (1988) define tres estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales supone el uso de una estrategia de aprendizaje particular por parte del estudiante: estilo de profundidad, estilo de elaboración y estilo superficial

Para Smith, R. M. (1988) son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje.

Alonso (1994) caracteriza los estilos en cuatro clases: estilo activo que indica una preferencia por implicarse en nuevas experiencias e involucrarse plenamente en el trabajo de equipo; estilo reflexivo que privilegia la observación de la experiencia desde diferentes perspectivas; estilo teórico en el que se adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas y estilo pragmático que opta por la aplicación práctica de las ideas.

De las investigaciones centradas en el estudiante, pasamos ahora a valorar la enseñanza desde investigaciones centradas en la figura del docente. Algunos autores que se han ocupado de esta reflexión son los siguientes referidos en González Peiteado (2010):

Lewin, Lippit Y White (1938) Determina el estilo autoritario en el que se considera al docente como el único responsable de la evolución del grupo. Su objetivo es la eficacia de la tarea. Relación distante con el grupo. Órdenes tajantes. Preocupación por la disciplina. No admite discusiones ni críticas. Evaluación cuantitativa: Fomenta sumisión, apatía y dependencia; no potencia manifestaciones espontáneas, creativas. Las producciones son más numerosas pero de menor calidad.

El estilo laissez-faire donde se evidencia la falta de participación docente, éste no intenta influir ni modificar nada, no califica actuaciones o comportamientos de sus estudiantes, no aporta nada a la dinámica del grupo, deja iniciativa a los estudiantes, libertad absoluta. No interfiere en discusiones, deja fluir libremente las ideas, pero no se facilita el alcance de una conclusión. Con frecuencia el líder monopoliza los discursos, temas e ideas y los más tímidos acatan las decisiones. La valoración de este tipo de líder es negativa. En este estilo se evidencian altos índices de agresividad y tensión en los estudiantes que propician bajo rendimiento.

El Estilo democrático, en éste la responsabilidad es compartida por todo el grupo. El docente crea condiciones que favorecen el desarrollo integral. Fomenta la motivación por el trabajo bien hecho, las relaciones cordiales y la firme voluntad para la consecución de los objetivos. Respeta y estimula la iniciativa individual, promueve la resolución de problemas, la toma de decisiones, el reflexionar. Alienta la capacidad creadora y manifiesta comprensión ante

las diversas producciones, ideas y estilos, las producciones son de calidad. Estimula la autoevaluación.

Anderson (1945) por un lado analiza un estilo de enseñanza dominador donde se recurre a disposiciones exigentes y forzosas. No acepta peticiones ni sugerencias de sus alumnos, imposición de reglas y órdenes, amonestan y reprochan frecuentemente. Por otro lado define un estilo de enseñanza integrador donde existe un clima cordial, reconocimiento y elogio del trabajo bien realizado. Se fomentan las iniciativas personales, la crítica constructiva, la tolerancia flexible de pensamiento. Se fomentan y favorece la iniciativa personal.

Witkin (1948) plantea que los factores perceptivos son esenciales en la inteligencia y en la personalidad.

Gordon (1959) propone un estilo de enseñanza instrumental: Orientado a la consecución de objetivos educativos. Centrado en el control y la exigencia; otro estilo de enseñanza expresivo en el que se contempla y satisface las necesidades afectivas del grupo. Potencia las relaciones sociales y el progreso de los estudiantes y el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro Instrumental-expresivo donde se consideran todos los elementos integrantes de la enseñanza e inquietud por las necesidades e intereses de los alumnos.

Bennet (1979) plantea que el estilo es la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase". Por lo que viene a involucrar al docente en una doble tarea: técnica y humana, haciendo referencia a la singularidad de sus actuaciones.

Bigge (1976) elabora tres clasificaciones de estilos de enseñanza: por un lado toma en consideración el rol que el docente asume dentro del hecho educativo, por otro los niveles requeridos para la presentación y/o procesamiento de la información, y una tercera clasificación relativa al papel docente dentro de la transmisión cultural.

Delgado (1991) define el estilo como una forma peculiar de interacción con los estudiantes y que se manifiesta tanto en las decisiones pre-activas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones post-activas. En él se ordenan de una manera determinada las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos, estrategias en la práctica y las interacciones, ya sean de naturaleza socio-afectiva o de organización y control.

Latorre (1993) apunta a que son preferencias cognitivo-actitudinales del profesor al afrontar las tareas que le son propias como planificación, modo de enseñar, consideración de la enseñanza, tareas de clase, clima de clase, evaluación.

Hervás (2003) considera que los estilos son la disposición que manifiestan los profesores para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la solución de un problema. Es la suma de elementos cognitivos, afectivos y fisiológicos junto a las características de la personalidad que manifiestan.

Buscando en este mismo sentido Johnston, en De León (2005) los define como “todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos”.

Díaz Barriga y Hernández citados por De León (2005) al hablar de conceptos y metodologías empleadas en el estudio del conocimiento profesional del profesorado, determinan

que a los procesos implicados se les ha denominado “creencias”, “conocimiento práctico”, “pensamiento práctico”, “modelos o estilos de enseñanza”, “teorías implícitas”, entre otras acepciones.

Pasamos ahora a valorar el recorrido histórico de los estudios y concepciones de los estilos pedagógicos que se han dado en diferentes procesos investigativos de la práctica educativa como los estudiados por Suárez, C., Burgos, E., Molina, I., & Corredor, M. (2003) y que consideramos a continuación

Taylor (1973) define estilos pedagógicos como el modo en que los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción, la correcta formación. Dirks y Prenger (1978) los identifica como los modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la enseñanza. También se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación dada.

Makarenko (1917) Defiende un estilo que combina la instrucción y la dimensión emocional de los estudiantes en un ambiente escolar caracterizado por la rigurosa disciplina, la severidad, para tratar de trascender, de dejar huella, de despertar amor en los estudiantes y de fomentar amor por el trabajo; con ello la acción del docente está dada en la autoridad y el manejo de disciplina.

Robert Gagné (1965) señala que el docente planea actividades y propicia la enseñanza; es un evaluador en el proceso, ayuda y apoya el proceso del aprendizaje, que es múltiple, es decir, se refiere a varias clases de aprendizaje; es generador de valores afectivos y desarrolla la percepción en sus estudiantes; con todo esto, se busca que sean activos y autónomos en su propio aprendizaje.

El discurso de Pablo Freire (1967) se caracteriza por promover un estilo de educación liberadora, en la cual el docente fomenta la creatividad y la conciencia crítica; el aprendizaje está orientado a resolver los problemas vitales; el docente es un guía y un facilitador que utiliza el diálogo como camino a la conciencia.

María Montessori (1949) presenta un estilo en el cual hay proyección a la investigación, promueve el respeto por la particularidad, fomenta el desarrollo y el trabajo individual. El docente brinda diversas posibilidades y formas de enseñanza, para que el estudiante escoja y oriente su propia actividad.

Stenhouse (1983) habla de un modelo curricular de proceso, plantea que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios que requieren una selección.

Erika Himmel K (2003) Muestra el concepto de estilos pedagógicos como un repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos, los cuales caracterizan la forma de enseñanza; en su propuesta, considera cuatro categorías: Un primer estilo, que corresponde a la clase magistral, en el cual el docente es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; los alumnos, por su parte, son cumplidores del deber; un segundo estilo, en el cual se llevan las clases a través de talleres, trabajos grupales, juego de roles; en general los alumnos son participativos; el profesor, es un planificador del proceso; el tercer estilo, orientado hacia el pensamiento racional, hacia las ideas y conceptos.

El docente privilegia la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente, enfatiza los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. Los alumnos son capaces de defender sus trabajos, de formular ideas centrales y

de trabajar en forma independiente; en el cuarto estilo, el docente trata de que los alumnos exploren nuevas posibilidades y que se expresen mejor creativamente. Otorga especial atención a la belleza, a la simetría y, en general, a las cualidades estéticas de las ideas; por otra parte privilegia las estrategias de enseñanza, tales como, tutorías, el trabajo con dilemas y la lluvia de ideas. Los estudiantes, se preocupan por temas generales y son capaces de expresarse fluidamente

Baquero citado por Callejas (2002) refiriéndose al saber ser como práctica ética, considera que el estilo pedagógico da cuenta de una manera de vincularse con los estudiantes entendiendo que pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de ellos y donde la práctica moral, en tanto ética de la misma práctica se construye en una relación que expresa como cualquier otra los vínculos solidarios, respetuosos de las diferencias y de los contextos en que éstas se inscriben.

Para Callejas (2002) son la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para promover el desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una manera de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica poniendo en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores.

Los estilos pedagógicos asumen cuatro saberes fundamentales en la práctica educativa: el saber que responde a las concepciones del maestro sobre la disciplina y la enseñanza, el saber hacer que determina las habilidades en la práctica pedagógica, el saber comunicar que da cuenta de las habilidades comunicativas a través de la didáctica y el saber ser que permite identificar el carácter moral y los principios éticos en el docente y en el ambiente social de la práctica educativa.

Desde esta perspectiva Callejas (2002) propone tres tipos de estilos pedagógicos:

Un estilo desde el interés emancipador entendido como la praxis que se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. El currículo se considera una forma de praxis y el aprendizaje se considera como un acto social. Esto implica la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el dialogo entre profesores y estudiantes en la construcción de significados. Los estudiantes se asumen entonces como constructores activos de su propio conocimiento, así como críticos y problematizadores del saber.

Un segundo estilo donde se agrupan acciones y formas de pensar que se identifican con las asumidas desde un interés técnico. Habermas citado por Callejas (2002) piensa que se trata de una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico, constituye un interés fundamental por el control y la manipulación del ambiente.

El docente a través de su formación profesional elabora ideas acerca del enseñar, aprender y evaluar su saber específico, constituyendo un pensamiento espontaneo, es decir, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, desde donde orienta su práctica. En esta medida enseñar es transmitir un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son consideradas verdades absolutas, no cuestionables; aprender es reproducir el saber y trasmitirlo y evaluar significa medir la retención mecánica del saber a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, lo cual implica considerar el aprendizaje un producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados.

Un tercer estilo defiende el interés práctico, genera una acción entre sujetos, no sobre objetos. En este sentido lo importante es ejercitar la capacidad de pensar a través del juicio y la deliberación, lo que incluye procesos de interpretación de las situaciones problemáticas y de dar sentido y significado a las mismas para poder actuar de manera apropiada.

En esta perspectiva el currículo es visto como un proceso en el cual juegan un papel central la deliberación, el juicio y la atribución de significados, los cuales constituyen la base para las experiencias de aprendizaje tanto del estudiante como del profesor. En la enseñanza el profesor no actúa desde objetivos ni contenidos predeterminados como resultados que hay que lograr, pues lo importante es ir construyendo en el proceso.

En relación con el aprendizaje el interés del profesor no está en los productos de la situación de aprendizaje sino en el significado de la experiencia para el estudiante, pues aunque pueden lograrse resultados aceptables sin tener en cuenta la experiencia, ello no significa que esta haya sido significativa para el estudiante. De acuerdo con lo anterior, la evaluación es fundamental, pues implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje desarrolladas y sobre lo que éstas significan para los participantes. Exige que ellos sean como los jueces o evaluadores de sus propias acciones.

Este recorrido por el desarrollo teórico de modelos y estilos en las prácticas educativas permite situarnos en el contexto en el que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas. A la vez servirá de referente para el análisis y caracterización del estilo pedagógico que define la práctica educativa de la enseñanza de educación ética y en valores del grupo 7-1 de la Institución educativa Carlos Castro Saavedra.

2.4. Los paradigmas de la educación moral contemporánea

En la actualidad el ámbito educativo apuesta por una educación en valores urgente y necesaria, habría que preguntarnos a qué tipo de educación en valores se le debe apostar y cómo hacerlo. Es importante hacer una caracterización de los paradigmas de la educación moral contemporánea con el ánimo de comprender con mayor claridad los modelos de enseñanza de los comportamientos morales desde el ámbito de la educación.

2.4.1. El paradigma de la educación moral heterónoma

Citando los diferentes momentos de la historia, vemos que la educación moral durante mucho tiempo estuvo dominada bajo criterios radicales, normas establecidas planteadas para la obediencia y que el comportamiento de los individuos estaba directamente condicionado a las esferas institucionales de la sociedad, caso concreto la Iglesia y el Estado.

Este régimen de lo moral está estructurado en un modelo heterónimo que se caracteriza por la enseñanza de la norma para ser cumplida. Sobre este paradigma Puig Rovira (1995) señala:

Desde esta perspectiva, las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor o menor medida, y que no contribuimos a elaborar. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su

conciencia y su voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe (pp. 104).

En este sentido los procesos de educación en valores bajo el paradigma de la educación moral heterónoma se vuelven socializadores de normas y valores que se deben aprender con un único fin, darles cumplimiento. No importa el nivel de comprensión y mucho menos un desarrollo de pensamiento crítico sobre los asuntos morales Puig Rovira (1995) indica:

Entender la educación moral como socialización significa, en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación, que señalan correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero no perciben que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y, en definitiva, construirse creativamente (pp. 104)

2.4.2. El paradigma de la educación moral como construcción.

La educación en valores que responda a la formación de la conciencia moral autónoma está fundamentada en este paradigma, el cual supera una mirada dogmática y doctrinal de la moral y se ubica en el campo del juicio moral, es decir, la capacidad de pensar y construir por sí mismo el valor, la razón de ser de los principios morales. Hablando de autonomía Puig Rovira (1996) afirma: “supone conciencia personal y creatividad moral”. La educación moral como construcción reconoce el momento o el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad (pp. 67).

2.4.3. El paradigma de la educación moral como clarificación de valores

Desde este paradigma la educación moral se convierte en una clarificación de los valores que se aprecian a nivel personal y que sirven para solucionar dilemas en que cada sujeto se halle inmerso.

De igual modo supone que los valores son una realidad del todo personal y que el enseñar un determinado sistema de valores no es lo esencial, se debe facilitar procesos personales de valoración. Según (Puig Rovira (1995) “Cada individuo debe discernir los valores que quiere hacer suyos mediante un proceso eminentemente individual” (pp.105).

De esta manera el papel de la educación moral queda limitado. No hay nada que enseñar, se deben desarrollar habilidades para decidir en cada momento de la vida lo más conveniente. Frente a este paradigma Puig Rovira (1995) dice:

En síntesis, la educación moral como clarificación de valores pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el sujeto posee ya como de antemano. Tal reconocimiento es lo que permitirá guiar la conducta personal de modo más ajustado a los propios deseos y valoraciones. Transparencia y coherencia son sus objetivos y, en opinión de los representantes de este paradigma, son también la base de la felicidad personal. (pp. 105)

Habría que cuestionar el individualismo excesivo en la autonomía cuando en realidad las cuestiones morales son colectivos y este paradigma solo reconoce la voz aislada del sujeto, la cual no sirve para el diálogo y la deliberación pues su objetivo es elegir a su juicio el valor más idóneo, y la idoneidad en este caso se reduce a la deseabilidad personal, no hay

campo para la elección de otro criterio moral más incluyente y que reconozca la voz de los otros también.

Por otro lado Puig Rovira (1995) de manera crítica alerta sobre este paradigma: “La educación moral no puede olvidar sus elementos históricos, culturales y sociales, ni tampoco pasar por alto la tarea constructiva que de modo interpsicológico y dialógico deben llevar a cabo todos los afectados por los problemas o controversias morales” (pp. 106).

2.4.4. El paradigma de la educación moral como desarrollo

Este paradigma responde a la propuesta de una educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. El interés se centra en el desarrollo cognitivo capaz de acercarnos cada vez más a juicios más asertivos y valorativos moralmente. Los representantes más destacados de esta tendencia son Dewey, Piaget y Kohlberg.

Sobre algunas críticas acerca de este paradigma rescatamos lo que plantea Puig Rovira (1995) al respecto:

En primer lugar, cabe señalar las críticas dirigidas al excesivo énfasis dado a los factores cognitivos en detrimento de los motivacionales y conductuales; o los reparos lanzados contra la omisión de los efectos positivos que puede producir la enseñanza explícita y directa de la moral en el criterio ético de los alumnos; o bien la escasa atención que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral. Asimismo, se les ha criticado el limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales que la humanidad ha ido acumulando. (pp.108)

2.4.5. El paradigma de la educación moral como formación de hábitos virtuosos

Aquello que mejor caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si sólo conoce intelectualmente la virtud. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta honrada: que realice actos virtuosos y que los haga habitualmente. Puig Rovira (1995,pp. 109)

Para este paradigma la formación de hábitos y la configuración del carácter son vitales en la personalidad moral, agregando que dichos hábitos sean virtuosos, es decir, que apunten al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones. Desde este paradigma según Puig Rovira (1995)

Una persona moral es aquella que se ha adherido a las tradiciones y valores sociales y los ha convertido en un conjunto de virtudes personales. La convicción de que la civilización ha acumulado un amplio conjunto de formas que deben conservarse y transmitirse vigorosamente a las jóvenes generaciones, es lo que ha dado una gran trascendencia al papel de la escuela y de los educadores (pp. 109).

2.4.6. El paradigma de la Educación Moral como construcción de la personalidad moral

Los paradigmas de la educación moral anteriormente expuestos tienen como punto en común la tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad diferentes.

Entre procesos de adaptación, de regulación del comportamiento, del mismo desarrollo cognitivo del ser humano, entre influencias de la cultura, la religión y los fenómenos propios del mundo de la vida queda una última alternativa desde la cual se puede fundamentar la educación moral: entenderla como una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. Al respecto señala Puig Rovira (1995)

La moral ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario ni tampoco desprovista de pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente que, además, cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados (pp. 111).

Este paradigma comprende la educación moral como un proceso que pasa por las siguientes etapas:

La construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. Por eso, en un primer momento vemos la educación moral como socialización o como adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia, y la vemos también como un proceso de adaptación a sí mismo o de reconocimiento de aquellos puntos de vista, de deseos, de posiciones o de criterios que personalmente se valoran. Pese a la importancia de estos aspectos, la construcción de la personalidad moral no puede tener en las pautas sociales establecidas y en las preferencias personales su último horizonte normativo.

El segundo momento de la construcción de la personalidad moral se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que, pese a no estar completamente enraizados en la trama social, consideramos que son horizontes normativos deseables. En este sentido nadie o casi nadie quiere prescindir de una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni tampoco quiere abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que desea organizar la convivencia.

Asimismo nos resistimos a olvidar propuestas morales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Elementos culturales de esta naturaleza son la base de creencias y hábitos morales deseables que recogemos en el segundo momento de la educación moral.

Sin embargo, la construcción de la personalidad moral no puede quedar sin un conjunto de adquisiciones procedimentales: su tercer momento. Nos referimos a la formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Se trata, pues, de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, y de hacerlo en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral.

Por último, la edificación de la personalidad moral concluye con la construcción de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral. Estamos en el momento de la multiplicidad de opciones morales legítimas que resultan del esfuerzo de cada sujeto por elaborar formas de vida satisfactorias. Puig Rovira (1995, pp. 112)

Este rastreo sobre los paradigmas de la educación moral nos permite ubicar bajo qué criterios podemos analizar los diferentes saberes que se desarrollan en la práctica docente en la clase de educación ética y en valores del grado 7-1 de la Institución educativa Carlos Castro Saavedra. Con el ánimo de comprender los estilos pedagógicos dados a través del discurso en la educación moral de los estudiantes para renovar la práctica educativa desde la construcción de una unidad didáctica que nos permita valorar los cambios o transformaciones del estilo pedagógico en el contexto de la clase.

2.5. Acerca de la práctica educativa como actividad para la reflexión.

En este proceso de reflexión es importante destacar tres actitudes que Dewey, (1938) en su momento señaló: amplitud mental, responsabilidad y entusiasmo.

La amplitud mental me permite salir de los límites y los prejuicios que me impiden contemplar la necesidad de revisar mi práctica, la responsabilidad me permite ir al fondo de la reflexión, centrarme en aspectos relevantes, que no deben ser todos, ya que la práctica en sí misma es compleja, y hay que delimitar el objeto de estudio para la reflexión y la actitud que es el punto de inicio en este proceso, un docente anquilosado en su labor, absorbido por la cotidianidad y carente de espíritu reflexivo no puede abordar este viaje de la reflexión de su propia práctica.

Por otro lado el ejercicio de reflexión responde a dos momentos señalados por Perrenoud (2004): reflexión durante el proceso, en el que subyace un análisis de la situación, los materiales y acciones, esta reflexión permite interrogarse acerca de lo que sucede y lo que puede hacerse, de esta manera se estaría ante una práctica reflexionada precisando el equilibrio entre reflexión y

acción. El segundo proceso que señala es la reflexión sobre la acción, que significa que la propia acción se convierte en objeto de reflexión con base en referencias, modelos teóricos u otros, lo importante es que el practicante se explique lo que ha sucedido de manera que pueda comprender el curso de los acontecimientos.

De vital importancia es la influencia de esta tendencia de investigación de la práctica educativa centrada en el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente, porque es desde ésta que se fundamenta la definición de la categoría de análisis que corresponde al saber ser o denominado como saber reflexivo en las categorías de análisis.

2.6. Categorías De Análisis

Desde la perspectiva de estudio de los estilos pedagógicos se asumen como categorías de análisis los saberes fundamentales en la práctica educativa mencionados por Callejas (2002): el saber del maestro sobre la disciplina y la enseñanza, el saber hacer, que denominamos como procedimental, el saber comunicar o comunicativo y el saber ser que se delimita en la experiencia del docente como sujeto reflexivo de su propia práctica.

La definición o concepción de estos saberes la apoyamos en los planteamiento de Zabala (2006), Coll y Vall (1992), Grossman, Wilson, & Shulman (2005) y Schön (1992) y la referenciamos a continuación en el siguiente cuadro.

Tabla 1: Categorías de análisis

Tipología	Saber		Saber-hacer	Saber comunicar	Saber Ser
Categoría	Saber disciplinar		Saber procedimental	Saber comunicativo	Saber Reflexivo
Tipo	Factual	Conceptual	Práctico	Interpersonal	Mixto
Definición	<p>Es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma lineal o “al pie de la letra”.</p>	<p>Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.</p>	<p>Es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, Técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc.</p> <p>-Pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada</p>	<p>funciones del profesor que garanticen relaciones interactivas necesarias para facilitar el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -actuación flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los Alumnos. -Contar con las aportaciones y los conocimientos de los alumnos. -Ayudarlas a encontrar sentido a lo que están haciendo. -Establecer retos y desafíos. -Ofrecer ayudas adecuadas, -Generar relaciones presididas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, -Regular los procesos de negociación, participación y construcción. -Potenciar la autonomía. -Valorar a los alumnos según sus capacidades y su esfuerzo, 	<p>Diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre el caso en cuestión, indagar las descripciones adecuadas en torno a una situación, definir de manera interactiva los medios y los fines, y reconstruir y reevaluar las prácticas que se llevan a cabo.</p>

3. Referente Metodológico

Según Sandín (2003) yendo a la realidad de los métodos posibles de emplear en una investigación, se puede captar cierta pluralidad paradigmática congregada alrededor de dos grandes tendencias: la empírico analista-positivista y la hermenéutica e interpretativa. Dicha diversidad suele concretarse, en el ámbito educativo, en tres paradigmas de investigación: el empírico- analítico, el humanístico-interpretativo y el socio-crítico. Estos a su vez se concretan en tres enfoques metodológicos que se corresponden con la investigación cuantitativa (explicativa), investigación cualitativa (comprensiva).

Nuestra investigación está ubicada en la investigación cualitativa ya que una de las aspiraciones en el campo de la educación es poder comprender la manera de actuar del docente, es decir, su estilo pedagógico, con el propósito de renovar la práctica docente a partir del ejercicio reflexivo.

Siguiendo a Sandín (2003) la investigación cualitativa se define como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. Considerando esta definición, puede ser utilizada como el marco inclusivo de esta investigación.

Después de analizar las características de la investigación cualitativa, pasamos a explorar las diferentes tradiciones cualitativas que se pueden utilizar en la investigación educativa. Citando a Sandín (2003) encontramos: la narrativa-biográfica, los estudios fenomenológicos, la

teoría fundamentada, la investigación etnográfica, la investigación acción, el estudio de casos, la investigación evaluativa, la fenomenología y la etnometodología.

En nuestro caso, vamos a investigar una realidad compleja, dinámica e interactiva, situada dentro de un escenario educativo (la clase de educación ética del grupo 7-1). Dentro de ella, el propósito es comprender el estilo pedagógico del profesor a través de la reflexión continua de su práctica educativa y su proceso de renovación. Esta descripción de la realidad a investigar reclama, necesariamente, ser estudiada desde el punto de vista cualitativo.

3.1. La opción metodológica

Hemos pasado por una etapa de lectura, sobre investigación cualitativa que nos ha convencido de la elección adecuada. (Latorre & Arnal, 1996) Señalan las características de la investigación cualitativa a desarrollar: holística, contextual, flexible y no lineal, inductiva, centrada en la comprensión e interpretación de las situaciones, etc.

Sin embargo, no basta la comprensión, lo que pretende la investigación es, a partir de la reflexión generada sobre el desempeño en el aula, avanzar hacia la implementación de acciones dirigidas a renovar, la práctica docente; es aquí donde la investigación acción educativa brinda componentes necesarios para este propósito.

Siguiendo a Elliott (2000) el cambio que ofrece esta metodología consiste en comprobar y aplicar las ideas en la acción es decir en el aula, mediante un ejercicio dialéctico que de sentido a situaciones vitales buscando “adaptarse con nuevas estructuras” “no a nuevas estructuras”. En este sentido, es fundamental el proceso de reflexión de la práctica en la práctica misma, porque

es en la propia realidad del hacer del docente donde se puede, renovar y definir constructos teóricos que fundamente su desempeño docente.

Según Restrepo (2003) Donald Schön inscrito en la vía de la investigación-acción pedagógica, plantea su teoría de la «práctica reflexiva» en la cual insiste en un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla a través de la construcción de saber pedagógico separándose del discurso pedagógico oficial aprendido. Su objetivo está muy cerca del de la investigación acción educativa –pedagógica.

Siguiendo a Restrepo (2003) El énfasis de este prototipo de investigación acción pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro. No es prioridad incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación decidida de las estructuras políticas y sociales del entorno.

Siguiendo y respetando las mismas lógicas y vertientes que definen la investigación acción educativa pedagógica, se puede afirmar que a pesar de que su propósito cercano no sea la transformación social esto no hace que una investigación como la que se ha realizado no se pueda dejar de considerar como investigación acción educativa. Aquí lo que se podría decir es que de acuerdo a su interés centrado en la observación e interpretación de la práctica del docente hace que su carácter emancipador y transformador sea diferente.

Estas perspectivas son las que hicieron que la investigación-acción educativa resultara relevante debido a su naturaleza reflexiva de la práctica, a sus características y a la manera como se adecua a la situación de analizar la práctica educativa para renovarla; ésta es la fundamentación teórica de nuestra elección.

En su propósito de mejorar el sistema educativo, la investigación-acción, entendida como modelo de investigación, ha sido definida y caracterizada de varias maneras por diferentes autores que la han ido adoptando como metodología. Latorre (2003) la entiende como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (pp. 23).

Elliott (2000) Concibe la investigación-acción como una investigación cuyo fin es mejorar la calidad de una determinada acción, dentro de una situación social caracterizada por estar relacionada con los problemas cotidianos de los profesores que realizan la investigación. Sin embargo, es pertinente realizar una aclaración: mejorar la calidad de una determinada acción puede realizarse desde tres perspectivas que amerita diferenciar: la investigación acción técnica, la investigación acción práctica y la investigación acción emancipadora.

1. La investigación-acción técnica se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes para que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa. No se gestiona el desarrollo de las prácticas a partir de la reflexión de la propia práctica.
2. En la investigación-acción «práctica», los observadores (facilitadores) entran en relación cooperativa con los docentes, les ayudan a articular sus propias preocupaciones, a planear la acción para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios y a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios implantados. Predomina aquí la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo el razonamiento práctico de los docentes.

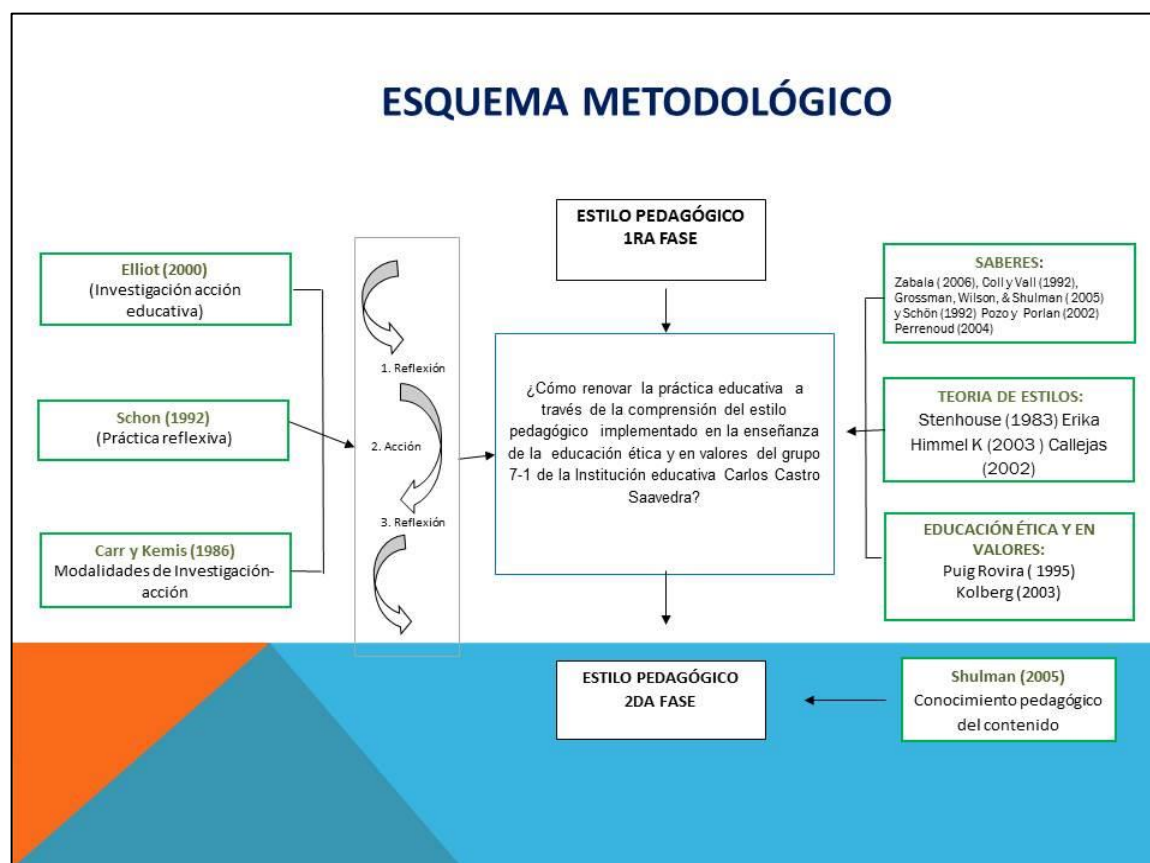
3. En la investigación-acción emancipadora, el desarrollo educativo se entiende como una empresa conjunta que expresa un compromiso conjunto para el desarrollo de *prácticas* educativas como formas de interacción que tomadas en conjunto, constituyen el tejido de las relaciones sociales y educacionales Carr & Kemmis (1986)

En esta investigación se acoge la modalidad de investigación acción práctica ya que se lleva a cabo a través de una práctica reflexiva que pone a prueba la comprensión del estilo pedagógico y su reconstrucción en el aula de clase. Siguiendo a Elliott la investigación-acción práctica promueve el protagonismo del profesor y la transformación de su pensamiento Elliott (1993)

Volviendo a McNiff (2002) citado en Latorre (2003) La investigación-acción se refiere a una auto mirada práctica de su propio trabajo, en búsqueda de determinar si corresponde a lo que usted quisiera. Dentro del modelo de investigación-acción se trata de preguntar por qué se hacen las cosas que se hacen y cómo se ha llevado a cabo una investigación sistemática sobre su propio comportamiento, y las razones de ese comportamiento.

En síntesis McNiff, Lomax y Whitehead (1996) referidos por Latorre (2003) definen la investigación acción en una pregunta: ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica aquí? Esta pregunta invita a pensar en una solución que se pueda colocar a prueba en la acción y en un contexto determinado. Todo este proceso requiere orden y sistematicidad en el análisis, lo práctico no puede reducir la investigación a un idilio de opiniones del pensamiento común que no pasen por la reflexión ordenada y fundamentada desde los pilares que otros han construido a través del pensamiento científico.

Gráfico 1. Esquema metodológico de la investigación



3.3. Diseño de la investigación

3.3.1. La unidad de trabajo.

3.3.1.1. *Características generales del contexto:* Esta investigación hace parte del Grupo de investigación de la línea de estilos pedagógicos conformado por nueve educadores de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, asesorados por la Doctora Dora Cardona de la Universidad Autónoma de Manizales. En este grupo se desarrollan varias investigaciones de la práctica educativa a partir de la caracterización de los estilos pedagógicos desde diferentes disciplinas en el ámbito de la educación media y la educación superior. Estas disciplinas son: Enseñanza de la música, Lenguaje en educación preescolar, contabilidad, física, formación de maestros normalistas, y ésta que corresponde a la educación ética y moral.

La unidad de trabajo en lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ética y moral corresponde a un profesor con formación en el área de humanidades y filosofía quien orienta la práctica educativa de ética y valores a un grupo de 24 estudiantes del grado 7-1 de la institución educativa Carlos Castro Saavedra ubicada en el corregimiento de Puerto Caldas en el departamento de Risaralda, lugar donde se sitúa esta investigación.

Se trata de una institución educativa inscrita al municipio de Pereira en la que cursan estudiantes de preescolar y básica primaria en la jornada de la mañana, básica secundaria y media en la jornada de la tarde y jóvenes y adultos en la jornada de la noche.

3.3.1.2. *Características generales de los docentes investigadores:* Docente investigador de su práctica: Edad 35 años, licenciado en filosofía y literatura, las áreas académicas en las que se ha desempeñado son: filosofía, ciencias sociales, educación ética, educación religiosa, español y literatura. Lleva 12 años liderando procesos educativos en el aula.

Actualmente labora como docente de ética y español en el colegio Carlos Castro Saavedra y docente de educación ética y educación religiosa escolar en el colegio La Anunciación en la ciudad de Pereira. Adelanta estudios de Maestría en la Universidad Tecnológica de Pereira, y su área de interés es la educación ética, ha seleccionado la línea de investigación de estilos pedagógicos porque considera que el objetivo de reflexionar sobre la propia práctica educativa es la mejor opción para contribuir en la mejora de la educación.

Docente observadora externa: Edad 48 años, Normalista y licenciada en filosofía e historia, las áreas académicas en las que se ha desempeñado filosofía y básica primaria. Lleva 10 años de trabajo en el aula y 17 años como docente directiva. Actualmente labora como coordinadora en la institución educativa Manuel Quintero Penilla en la ciudad de Cartago.

Adelanta estudios de Maestría en la Universidad Tecnológica de Pereira, y su área de interés es la educación ética, ha seleccionado la línea de investigación de estilos pedagógicos con el ánimo de mejorar su formación pedagógica, porque es atinente a su desempeño como coordinadora ya que a partir de su reflexión sobre la educación ética puede apoyar la renovación de los procesos de convivencia y formación ciudadana en su institución.

3.3. El Procedimiento

La espiral de ciclos de la investigación acción: La investigación-acción constituye un marco metodológico que sugiere la realización de las acciones que se deben en la práctica educativa por parte de los docentes.

Dentro de la conceptualización de la investigación-acción se entiende como un proyecto de acción determinado por estrategias que responden a las necesidades del docente investigador. Es cíclico y obedece al ir y venir de la reflexión sobre la acción en un proceso de integración y complemento.

Es un proceso flexible e interactivo en todas las fases del ciclo. Lewin (1946), Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores abordados por Murillo Torrecilla (2011) consideran la investigación-acción como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por fases: planificar, actuar, observar y reflexionar; al proponer dichos pasos, aclaran que cada uno ve desde diferentes perspectivas los sucesos, acciones y estrategias que intervienen en cada una.

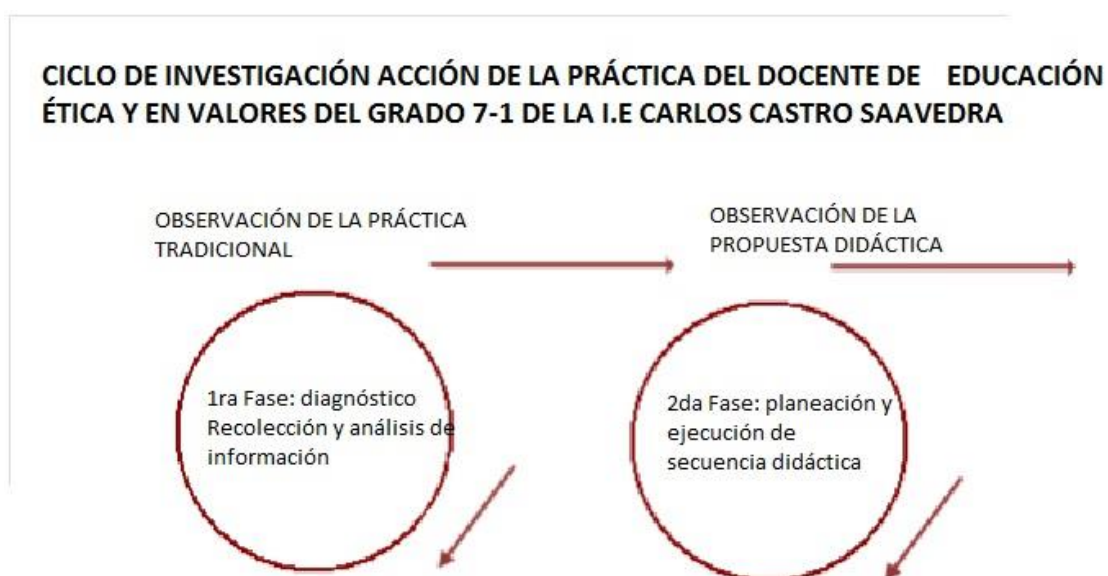
En el propósito de mejorar la práctica educativa la espiral de ciclos es el procedimiento clave. Los investigadores en la acción citados por Murillo Torrecilla (2011) lo han caracterizado de diferentes formas: Lewin (1946) como ciclos de acción reflexiva; Elliott (1993) en forma de diagrama de flujo. Kemmis (1988); Mckernan (1999); McNiffy otros (1996) como espirales de acción.

Un ciclo de investigación-acción no agota suficientemente el objetivo de lograr el potencial total de mejora y cambio. Requiere de otros ciclos, en ocasiones, ante ciertos cambios

en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del docente con los estudiantes, o de la capacidad que tenga para analizar la situación problemática que intenta mejorar.

A continuación presentamos el esquema a seguir en el ciclo de investigación acción que se propuso para el desarrollo de la investigación.

Gráfico2. Ciclo de investigación acción de la práctica del docente



3.3.1. Plan de análisis de datos en la primera fase.

3.3.1.1. *Documentación de la información:* El paso inicial al proceso de recolección de datos es la toma de consentimiento informado a los padres de familia de los estudiantes de grado 7-1 de la Institución Educativa Carlos Castro Saavedra, esto se realiza en una reunión que se programa junto con las directivas de la institución.

En esta reunión se informa a los padres del proceso de investigación acción que se realizará en la clase de educación ética y en valores y se acuerdan los términos en que se llevaran a cabo las diferentes actividades que harán parte de la investigación: registro de video de las clases, transcripciones, observación de la clase por parte de otro investigador no participante.

Se acuerda que la información recogida es de carácter confidencial y que ninguna entidad o persona externa a la investigación tendrá acceso a ella. Se elabora acta y se firma documento de consentimiento informado con los padres de familia. De esta manera se aprueba por parte de la institución y de los padres de familia la realización de la investigación.

Luego de realizar el consentimiento informado se realiza encuesta a estudiantes del grado 7^o1 para acceder a los datos que permita especificar la población con la que se va a realizar la investigación. Esta información es de gran importancia en la caracterización de la población en el referente metodológico.

En el propósito de presentar a los docentes investigadores se hace una autobiografía donde se caracteriza el perfil personal y profesional de los docentes investigadores.

3.3.1.2. Proceso de recolección de información -1ra fase: El proceso de la recolección de información en la investigación acción de la práctica docente comprende varios aspectos importantes de mencionar:

La técnica seleccionada es la observación, ésta se realiza a través de la filmación de tres sesiones de clase realizadas en cinco horas; para la grabación se cuenta con una persona quien cumple la función específica de grabar las clases a través de filmadora, estas filmaciones se anexan como evidencias al material adjunto de la investigación en formatos de CD.

Como actividad alterna se realiza una observación in situ y toma de apuntes sobre el estilo pedagógico del docente, por parte de la observadora externa, con el ánimo de incluir una mirada alterna en el proceso de analizar el estilo pedagógico del docente.

Esta observación se registra en un documento a manera de texto descriptivo donde la observadora no participante da cuenta de los aspectos relevantes de la práctica del docente en el desarrollo de la sesión. Se hace observación in situ de dos sesiones de clase.

3.3.1.3. Transcripción de la información - 1ra fase. Luego de grabar las sesiones de la clase de educación ética y en valores se realizó el proceso de transcripción de los videos obtenidos. Para esta transcripción se tiene en cuenta los siguientes criterios:

1. Numeración de renglones en orden consecutivo
2. Codificación de los actores: El profesor con letra P, estudiantes con la letra E.
3. Se le otorga un número a cada estudiante para conservar el anonimato.

4. Se centra en transcribir literalmente lo que dice el estudiante y el profesor.

5. Centrada en el lenguaje verbal.

Este proceso de transcripción permite registrar literalmente la interacción del profesor en el aula de clase, teniendo en cuenta que está orientada fundamentalmente a definir lo que hace el profesor con el lenguaje, de tal modo que se pueda identificar a través de los actos de habla las características que definen el estilo del profesor en la enseñanza de la educación ética y en valores. (Ver cuadro 2).

Tabla 2. Formato de transcripción de las clases

FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN

Renglones		Actuaciones de los estudiantes y el profesor			
		I. Inicio de la clase: Libre interacción de los estudiantes			R = renglón
R.1	E	Hola profe que me cuenta			P= Profesor
R.2	P	niños no me desorganicen las sillas si			E= estudiantes
R.3	P	me hacen el favor y se sientan como estaban por favor			
R.4	E	Dani van a revisar el uniforme, Dani organicese el uniforme			
R.5	E	Lala agale pues			
R.6	E	y todos felices por siempre			
R.7	E	hay no a			
R.8	E	eso boba,tonta			
R.9	P	Luisa haya por favor,Kelly haya atrás			
R.10	E	a,a,a			
R.11	P	bueno muchachos buenas tardes			
R.12	P	bueno vamos a comenzar nuestra clase de hoy, Jefferson			
R.13	P	dos recomendaciones por favor, primero hoy van a estar en el			
R.14	P	puesto que no les corresponde,puede que alguno haya			
		concebido con el número de su puesto pero he por favor cuidemos			
R.15	P				

3.3.1.4. *Análisis de la información en 1ra fase:* El plan de análisis que hace parte de la codificación abierta inicia con preguntas propuestas a la luz del referente teórico que hace parte de esta investigación, los elementos básicos de la teoría que sirven como referencia para describir las sesiones transcritas en el aula en las clases de educación ética y en valores son: Historicidad y epistemología de la ética y

conocimiento del contenido, Saber disciplinar de la ética: (como reflexión de la moral), Saber acerca de la disciplina, su desarrollo y el enfoque en el que se posiciona el docente.

1. Deontológica (del deber)
2. Teleológica (de la virtud)
3. Del discurso (de la formación para la convivencia), (Como educación moral).
4. Socialización: Transmisionista
5. Clarificación de valores: Reflexión e integración personal de valores
6. Desarrollo del pensamiento moral
7. Formación de hábitos: Apreciación e interiorización de valores
8. Construcción de la personalidad moral

Saber hacer: se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje; es a Saber Procedimental en la enseñanza de la educación ética: acerca de lo procedimental de la práctica, se identifican actividades propuestas, desarrollo metodológico, habilidades a través de orientaciones como:

Pautas sociales básicas para la convivencia: adaptación.

Transmisión de elementos culturales y de valor (creencias, hábitos)

Habilidades cognitivas lingüísticas implicadas en el discurso ético (descripción, argumentación)

Saber comunicativo: Roles, voces y tonos de la clase, procesos de interactividad generados por el docente.

Saber ser: capacidad reflexiva del docente sobre su propia práctica, a través de la lectura detallada de las transcripciones se realiza un proceso descriptivo a partir de la codificación renglón por renglón el discurso del profesor exclusivamente. Una primera descripción consiste en identificar que hizo el profesor con el lenguaje, fruto de esta descripción se generaron diversos códigos que permitan referenciar con mayor claridad las relaciones que existen entre el estilo del profesor relacionado con los saberes de la educación ética y en valores.

Se acompaña esta codificación con comentarios del investigador que sirvan como notas aclaratorias en el propósito de identificar relaciones entre códigos y planteamiento de las categorías emergentes en el proceso de análisis.

Codificación axial: Una vez determinado el registro de códigos que dan cuenta del proceso de análisis de las transcripciones en su primera etapa, se avanza en la agrupación de los resultados de la codificación abierta para, posteriormente, hacer una interpretación de la práctica del docente desde puntos de referencia teóricos acerca de la práctica educativa de la educación ética y en valores.

En este aparte se tiene en cuenta el rastreo teórico de las características de los estilos pedagógicos en la enseñanza y la fundamentación teórica de la disciplina de la ética como área de formación. Contrastada la teoría con la práctica se podrá determinar

las categorías que den cuenta del estilo pedagógico del docente de educación ética y en valores en las sesiones de clase analizadas en las transcripciones de la primera fase de la investigación.

Este proceso se hace en la reflexión constante del docente investigador registrado en el diario de campo y en las reuniones celebradas con la observadora externa y con el grupo de docentes vinculados al proyecto de investigación de estilos pedagógicos. El registro del análisis de la información se realizó mediante cuadros de registro anexos a la investigación.

Codificación selectiva: Definidas las categorías emergentes el investigador puede dar cuenta de los aspectos relevantes encontrados en el análisis de la información. De esta manera se pasa a un nuevo nivel donde se determinan cuáles son los aspectos del estilo pedagógico que se deben revisar en pro de transformarlos o renovarlos en una nueva práctica educativa.

Este proceso de reflexión va acompañado del diálogo teórico que realiza el docente con los autores de las fuentes referenciadas en la investigación, en este nivel se constata deficiencias, errores, carencias, equivocaciones, significados y otros elementos que posiblemente se revelen.

De esta manera el investigador ve con mayor lucidez estrategias y nuevas posibilidades didácticas y pedagógicas que le permitan pasar a la segunda fase de la investigación con la planeación e implementación de una unidad didáctica que apunte a la renovación de la práctica educativa en la enseñanza de la educación ética y en valores.

3.3.2. Plan de análisis de datos en la segunda fase.

3.3.2.1. *Proceso de recolección de información en 2da fase.* Para esta nueva fase la técnica seleccionada sigue siendo la observación, ésta se realizó a través de la filmación de diez horas, se contó con la participación de una persona quien cumplió la función específica de grabar las clases a través de filmadora, estas filmaciones se anexan como evidencias al material adjunto de la investigación en formatos de CD.

Como actividad alterna el observador no participante realiza un registro in situ de aquellos aspectos relevantes en el estilo pedagógico del docente, teniendo como punto de referencia aquellos elementos significativos que se han considerado en el análisis de la información de la primera fase, específicamente en la codificación selectiva. Esta observación se registra en un documento a manera de texto descriptivo donde la observadora externa da cuenta de los aspectos relevantes de la práctica del docente en el desarrollo de la sesión.

3.3.2.2. *Transcripción de la información en 2da fase:* Posterior a la grabación de las sesiones de clase de la ejecución de la unidad didáctica en educación ética y en valores se realiza el proceso de transcripción del lenguaje verbal de los videos obtenidos en cinco sesiones de dos horas. Para esta transcripción se mantienen los criterios de la primera fase:

1. Numeración de renglones en orden consecutivo
2. Codificación de los actores. Para profesor se utilizó la letra P; para estudiantes la letra E.

3. Se le otorgó un número a cada estudiante para conservar el anonimato.
4. Se centró en transcribir literalmente lo que dicen el estudiante y el profesor
5. Centrada en el lenguaje verbal

Este proceso de transcripción permitió registrar literalmente la interacción del profesor en el aula de clase, teniendo en cuenta que está orientada fundamentalmente a definir lo que hace el profesor con el lenguaje, de tal modo que se pudo identificar a través de los actos de habla las características que definen nuevamente el estilo del profesor en la enseñanza de la educación ética y en valores y su posible renovación de la práctica educativa.

3.3.2.3. *Análisis de la información- 2da fase:* Codificación abierta: El plan de análisis que hace parte de la codificación abierta inicia con preguntas propuestas a la luz de los datos revelados en el análisis de las categorías emergentes en el proceso de codificación selectiva. El investigador de su propia práctica, en el proceso reflexivo que también acompaña la observadora externa, ha diseñado una unidad didáctica desde la cual se pretende renovar el estilo pedagógico del docente.

En el proceso de ejecución de esta unidad didáctica se codifican los actos de habla del docente a partir de las categorías que han emergido en la primera fase, se acompaña esta codificación con comentarios del investigador que servirán como notas aclaratorias en el propósito de identificar relaciones entre códigos y planteamiento de las categorías emergentes en el proceso de análisis.

Codificación axial: Una vez determinado el registro de códigos del proceso de análisis de las transcripciones en su segunda etapa, se avanza en la agrupación de códigos que permitan hacer una reinterpretación de la práctica del docente desde puntos de referencia teóricos de la práctica educativa de la educación ética y en valores.

En este aparte de la investigación se realiza un proceso de contrastación entre los códigos que emergen en la práctica observada en la primera fase y los que emergen en la práctica educativa fruto de la unidad didáctica implementada en la segunda fase.

Este proceso de contrastación se realiza a la luz de los referentes teóricos de los estilos pedagógicos, la práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación ética y en valores como disciplina. El proceso reflexivo es potenciado por la interacción con los participantes del proyecto de estilos pedagógicos.

Codificación selectiva: Definidas las características del estilo pedagógico del docente en la ejecución de la unidad didáctica, el investigador define los hallazgos encontrados en todo el proceso de investigación, incluyendo las dos etapas. De esta manera puede describir de qué manera el estilo pedagógico se vio afectado a lo largo de toda la acción reflexión del docente investigador.

El proceso de reflexión va acompañado del diálogo teórico que éste realiza con los autores de las fuentes referenciadas en la investigación, en este nivel se intenta constatar que efectos produce la solución o respuesta que da el investigador en la ejecución de la unidad didáctica en la segunda fase, a las deficiencias, errores, carencias, equivocaciones, significados equívocos y otros elementos que se revelen en la práctica educativa en la primera fase.

Se aspira a que el investigador llegue a la concienciación de su estilo pedagógico y avance en conclusiones que favorezcan futuras investigaciones correspondientes al estilo pedagógico del docente en la práctica educativa de la enseñanza de la educación ética y en valores.

4. Resultados

4.1. Descripción e interpretación de la práctica en la primera fase

4.1.1 Síntesis de la práctica educativa del docente de ética

La práctica educativa del docente de educación ética y moral en el grupo 7-1 de la Institución educativa Carlos Castro Saavedra está organizada en varios momentos explícitos que se han podido verificar en el proceso de observación de las clases que corresponden a la primera fase de la investigación.

Inicialmente se percibe un docente interesado por saludar a los estudiantes de manera informal estableciendo un ambiente de acogida y de cercanía entre los estudiantes y él.

Es claro que existe un protocolo inicial, donde los estudiantes entonan el himno del colegio acompañados por el docente.

Luego hay un periodo donde se recuerdan las actividades de la clase anterior y donde se comentan los contenidos desarrollados, intentado el docente verificar la capacidad de comprensión y el nivel de asimilación de los estudiantes. Este proceso de indagación se lleva a cabo a partir de preguntas que dirige el docente.

Esta parte preliminar de la clase desde las propuestas pedagógicas constructivistas se considera como parte de la práctica educativa donde se identifican conocimientos previos o alternativas de los estudiantes.

Siguiendo a Coll, Palacios, & Marchesi (1990) se entiende por conocimientos previos los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos por el estudiante

en el transcurso de sus experiencias, los cuales utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas, en el propósito de lograr un nuevo aprendizaje.

En este mismo proceso de repaso inicial el docente hace una reconstrucción de las actividades y realiza un esquema oral de los procesos realizados, de la información suministrada y de los aprendizajes logrados, es evidente que hay un proceso de identificación pero lo que no es claro por lo menos en las primeras clases observadas es si este proceso responde a una recordación o a un reconocimiento de ideas previas en los estudiantes.

Según Coll, Martín, Mauri, & Miras (2002) el primer criterio lógico de selección respecto a los conocimientos del alumno que es necesario explorar es el contenido básico sobre el que se centrará el proceso de enseñanza y aprendizaje, el segundo son los objetivos concretos que perseguimos en relación a dichos contenidos y al tipo de aprendizaje que pretendemos alcancen los estudiantes.

En este sentido las actividades que el docente propuso en las dos primeras clases no se asemejan al proceso de identificación de conocimientos previos. En la tercer clase se observa una intención más clara y premeditada en los instrumentos utilizados, la utilización de la narración oral y el análisis que pide que realicen los estudiantes y la construcción de una definición sobre lo que entienden por el respeto, están relacionados con el objetivo de la clase que se pretende realizar.

En la planeación y ejecución de la unidad didáctica el docente puede considerar como punto problemático este vacío en el direccionamiento de la clase al inicio. Sobre esto es importante considerar las apreciaciones de Coll, Martín, Mauri, & Miras (2002) al señalar que un aprendizaje es más significativo cuando el estudiante logra establecer relaciones con sentido entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos, y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje.

Esto quiere decir, que, contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los estudiantes consiste en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido. Establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables.

Luego se pasa al desarrollo de la clase. En este momento se observó un docente recurrente en el uso de estrategias didácticas como son: exposiciones a través de carteleras, observación de videos, narración de cuentos y relatos, dramatizaciones. A través del desarrollo de actividades, con la utilización de estas herramientas el docente se propone dar mayor participación a los estudiantes, incitándolos en el análisis de información y al compartir sus ideas, pensamientos y reflexiones a través de la conversación.

Hay un fuerte énfasis del docente por la utilización del lenguaje simbólico e icónico a través de la utilización de imágenes y a la vez un gran interés por la narración oral como mecanismo para identificar contenidos y conceptos morales a través del análisis y comparación de situaciones de la vida que se vislumbran en las historias.

Este momento de interacción concluye con actividades de socialización donde los estudiantes comparten sus trabajos con los demás compañeros y el docente realiza sus comentarios y explicaciones desde un discurso fundado en sus creencias y en sus ideas preconcebidas relacionadas con su formación en la disciplina.

4.1.2. Características del estilo pedagógico del docente de ética según las categorías de análisis

Tal como fue señalado en la metodología el proceso de investigación acción tuvo tres momentos: el primero de reflexión sobre la acción y la caracterización de los rasgos del estilo pedagógico docente; el segundo la elaboración de una unidad didáctica que diera respuesta a elementos críticos del quehacer docente y el tercero el análisis de los cambios logrados a partir de la implementación de la unidad didáctica propuesta. Parte importante del proceso es la acción-reflexión-acción.

En este orden de ideas se presenta a continuación los rasgos del estilo pedagógico del docente identificados en la primera fase de la investigación. Dichos rasgos se presentan según las categorías de análisis: saber disciplinar, saber procedimental, saber comunicativo y saber reflexivo.

4.1.2.1. *Saber disciplinar: un saber centrado en el pensamiento común del docente:*

Podemos definir el saber disciplinar como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, llamado también conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje. Diaz Barriga & Hernández Rojas (2002) Según

los mismos autores citando a Pozo (1992) dentro de este saber se puede distinguir entre el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.

Los contenidos que fueron los pilares orientadores de la formación moral en las clases de la primera fase fueron los valores morales como: respeto, honestidad, responsabilidad. En las características observadas en el docente se evidencia una marcada inclinación por el manejo y utilización de estrategias didácticas y el interés aunque sin una finalidad clara por vincular las voces, las ideas y los pensamientos de los estudiantes.

R 104	P	ehhhhh, recuerden lo que hablamos la clase
R 105	P	pasada de la posición,
R 106	P	de mirar a sus compañeros.
R 107	P	Dos, dos compañeros que nos colaboren
R 108	E	"yo, yo ,yo, yo"
R 109	P	bueno listo uno y dos, rápido ya, eso es.
R 110	P	eso, muy bien, ¿listo?, nos cuentan
R 111	P	que fue lo que hicieron, tienen la palabra
R 112	P	Julián habla un poquito más fuerte, si puedes
R 113	P	"también es responsabilidad cumplir con los
R 114	E	deberes de la casa, por ejemplo como una lista,
R 115	E	uno debe, si la mama se lo pide,
R116	E	lavar los platos, desempolvar, limpiar las mesas,
R 117	E	hay muchos aseos"
R 118	E	"no solo el valor de la responsabilidad
R 119	E	son estos que están acá
R 120	E	pero estos son casi los más importantes.
R 121	E	Cuidar el planeta es uno, porque los arboles
R 122	E	nos dan el oxígeno para poder vivir.
R 123	E	También es responsabilidad cuidar de
R 124	E	los niños más pequeños.
R 125	E	Hay muchas responsabilidades
R 126	E	pero acá colocamos tres "
R 127	P	muy bien, fíjense que sus compañeros
R 128	P	han utilizado un mismo verbo

R 129	P	en las tres situaciones ¿qué factor va en este verbo?,
R 130	P	que tiene que ver con la responsabilidad,
R 131	P	¿Qué factor,Cuál es ese verbo?
R 132	P	¿ayudar?, no, ellos nombraron un verbo
R 133	P	En las tres situaciones, ¿cuál fue?
R 134	E	"responsabilidad"

Analizando dónde está la base teórica o el fundamento epistemológico del saber disciplinar del docente no existe fundamentación desde la disciplina, por lo menos de forma explícita, o un sustrato teórico que dé cuenta de los contenidos elegidos en la práctica educativa.

Es claro que los contenidos enseñados y el lenguaje utilizado por el docente en la explicación y apropiación de los conceptos morales que pretende enseñar, en este caso “los valores morales “responde a sus pensamientos alternativos o al pensamiento común, que hace parte de sus ideas o pensamientos implícitos.

Este punto de vista constituye lo que se ha venido denominando en la literatura como un pensamiento docente de “sentido común” investigado por Furio (1994), desde esta perspectiva Porlan & Pozo (2002) afirman que los docentes no han desarrollado como profesión un conocimiento diferenciado capaz de superar las aparentes evidencias empíricas características del conocimiento cotidiano más simplificado.

La selección de los contenidos responde a un plan de área estructurado con anterioridad por la institución educativa, plan de área en el que el docente no participó en su proceso de elaboración. De esta manera se puede determinar como

un primer punto problemático que el conocimiento de la disciplina por parte del docente, y la integración de este conocimiento en el proceso de interacción en la práctica no está integrado al saber de la ética como disciplina ni hace parte del constructo teórico de las comunidades académicas que hoy validan la educación ética y moral.

Cabe recordar que el pensamiento docente de “sentido común” proviene en el docente del rol como estudiante, en su formación a partir de un proceso de impregnación ambiental del que muchas veces no se es consciente, en dicho pensamiento está ausente la reflexión consciente y argumentada.

Agrega Porlan Ariza, Rivero & García (1997) que en la formación inicial como docente no se genera una ruptura epistemológica y didáctica necesaria para que emerja un conocimiento realmente profesionalizado y crítico, que supere las creencias y pautas ya interiorizadas que son denominados como conocimiento disciplinar academicista, en ocasiones fragmentado y descontextualizado.

Podemos señalar que el saber disciplinar del docente responde a un interés transmisionista de movilizar ideas y pensamientos de orden moral, como son los valores que plantea en la clase a partir de este pensamiento común que lo caracteriza, por esta razón su discurso se mueve en medio de lo anecdótico y es recurrente en la ejemplificación.

Esta tendencia se valida al revisar el plan de estudio en educación ética propuesta por la institución, en éste se evidencia un currículo organizado a partir

de contenidos y una serie de objetivos y logros que se configuran a partir de los temas propuestos para cada grado.

El punto de referencia en la organización de su práctica está desligado de un saber construido a la luz de un conocimiento más amplio de la ética como disciplina del conocimiento y el desarrollo de las clases del docente, lo que recupera de este modelo de currículo, son los valores que se han referenciado como contenidos de la práctica.

En el campo de las investigaciones acerca del conocimiento de la disciplina del docente, las primeras estuvieron orientadas a determinar la relación entre el conocimiento de la disciplina del docente y el logro de los estudiantes Dunkin & Biddle (1974)

Sin embargo, la creencia en que los docentes que saben más acerca del contenido pueden probablemente enseñar más sobre el contenido es una idea que según otros estudios debe ser replanteada Begle (1972). Es decir, no necesariamente el amplio conocimiento de la disciplina garantiza una óptima enseñanza de la misma.

El avance en las investigaciones acerca del conocimiento de la disciplina del docente ha centrado sus energías en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del docente. Los investigadores que trabajan en esta área han encontrado que la enseñanza implica la traslación del

conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza. Claderhead & Miller (1985.)

Estudios posteriores como los realizados por Grossman, Wilson, & Shulman (2005) han afirmado que los profesores que comprenden el mapa más amplio de su materia, que entienden la relación de tópicos o habilidades individuales con tópicos más generales en su campo también pueden ser más efectivos en la enseñanza.

La falta de conocimiento del contenido de los docentes puede también afectar el estilo de enseñanza relacionado con la planeación y ejecución de la práctica, Hewson (1999) nos recuerda que, cuando los docentes son formados en procesos de re-construcción crítica de la conducta docente y del saber implícito que la sustenta (el modelo tradicional de enseñanza) sometiéndolos a un contraste significativo y funcional con conocimientos y experiencias más coherentes, apoyados en los resultados de la investigación educativa, pueden generarse modelos de enseñanza-aprendizaje más conscientes y evolucionados capaces de sustentar una práctica innovadora y realmente profesionalizada.

Como aspecto a considerar en la planeación y ejecución de la unidad didáctica para la segunda fase se ha de tener en cuenta el proceso de evolución que adelanta el docente en su conocimiento de la disciplina a través de la incursión en el campo de la educación moral durante el proceso de la investigación.

4.1.2.2. Saber procedimental: las rutinas. El saber hacer o saber procedimental en palabras de Diaz Barriga & Hernández Rojas (2002) corresponde a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Podríamos decir que es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

En las clases observadas aparecen actividades alternativas donde el docente vincula a los estudiantes en procesos de comprensión y análisis de situaciones; la primera actividad que realiza es el ciclo de exposiciones en las que propuso a los estudiantes movilizar información relacionada con el significado que le atribuyen a ciertos valores. No hubo un referente de consulta propuesto por el docente, simplemente lo dejó a iniciativa de cada estudiante, de esta manera la información suministrada por los estudiantes derivó del pensamiento común de los mismos.

R 239	P	qué entendiste por responsabilidad
R 240	P	que nosotros desde aquí podemos leer
R 241	E	"la responsabilidad es un valor... que
R 242	E	que le sirve a todos los seres humanos"
R 243	P	Kevin tu qué quieres decir
R 244	E	"pa un futuro mejor"
R 245	P	que le sirve a todos los seres humanos ¿para qué?
R 246	E	pa un futuro mejor.
R 247	P	Bueno, ustedes utilizan allí una palabra que es la conciencia,
R 248	P	¿Ustedes saben qué es la conciencia?,
R 249	P	explíquenos un poquito que es la conciencia
R 250	E	"viene de la mente"
R 251	P	Viene de la mente... ¿qué es la conciencia?
R 252	P	ustedes que creen muchachos,
R 253	P	niñas, quien quiere responder
R 254	P	Kened
R 255	E	"que uno piensa lo que tiene que hacer"
R 256	P	la conciencia es como ese estado
R 257	P	de la mente que le permite pensar,
R 258	P	Valorar las cosas correctamente.

R 259	P	Muy bien ¿quién más quiere decir algo? Juan
R 260	P	muy bien, la conciencia es lo que te permite,
R 261	P	antes de actuar de tomar una decisión frente a
R 262	P	la vida, poderla... pensar, reflexionar, analizar
R 263	P	bueno, muy bien, alguien quiere
R264	P	decir algo más sobre la conciencia y sobre
R 265	P	la responsabilidad... listo, jóvenes

En la misma actividad de las exposiciones se valió de las carteleras de un grupo para proponer a los estudiantes un ejercicio de relación conceptual, pidiéndoles que identificaran las imágenes con nombres de valores o antivalores, el ejercicio se redujo a una experiencia cognitiva de desarrollo de pensamiento nocional, que no trascendió en un proceso cognitivo más acorde al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Esta manera de proceder del docente advierte que aunque exista el desarrollo de actividades desde ciertas estrategias didácticas, el docente no incluye instrumentos que promuevan los procesos cognitivos y comunicativos que pretende lograr con los estudiantes.

Luego, en otra clase aparece la observación de un video, el desarrollo de la actividad se convierte en un proceso mecánico, los estudiantes observan e identifican los enunciados u oraciones que hacen referencia a la explicación o definición de la palabra respeto. El ejercicio consiste en la expresión de ideas sobre las que el docente realiza comentarios o explicaciones que, al parecer, provienen del pensamiento común. Se convierte en un ejercicio que refuerza el saber declarativo del docente

Finalmente observamos una última clase donde utiliza como recurso didáctico la narración de una historia, es una buena decisión en el interés de captar la atención en los estudiantes. La actividad evidencia un buen ejercicio de identificación literal de situaciones. Los estudiantes se ven motivados en el ejercicio de reconstrucción de las situaciones que comprenden e intentan interpretar, más allá del texto literal, un significado que cuestiona algunos comportamientos de la vida cotidiana de la familia y la vida en sociedad.

R. 72	P	Bueno, 1. Actividad inicial: Identificación de situaciones donde se percibe
R. 73	P	Irrespeto, bueno entonces en que consiste la actividad que vamos a hacer
R. 74	P	yo les voy a dar a ustedes, yo les voy a ir mandando situaciones y ustedes
R. 75	P	solamente me prestan atención, yo les cuento la situación y ustedes deben
R. 76	P	responder en el cuaderno si en esa situación hay irrespeto o no hay irrespeto
R. 77	P	Y en donde hay.
R. 78	E	Irrespeto.
R. 79	P	Irrespeto, irrespeto, bueno listo ya copiamos
R. 80	P	¿Listo?
R. 81	E	Pere.
R. 82	P	Bueno, listo, ya, bueno entonces vamos a comenzar miren la actividad como es
R. 83	P	Yo les cuento una situación y ustedes la escuchan y luego vamos colocando
R. 84	P	situación No. 1 y la escuchan y cuando yo termine les doy dos minutos para
R. 85	P	que ustedes miren si en esa situación hubo irrespeto y de qué manera hubo
R. 86	P	Irrespeto, si, como se nota, listo, bueno situación No. 1. entonces coloquen
R. 87	P	Hay situación No. 1.
R. 88	P	La historia de José y Camila ¿quieren conocer cuál fue la historia de José y
R. 89	P	¡Camila!
R. 90	E	Si
R. 91	P	Bueno la historia de José y Camila fue la siguiente: José.
R. 92	E	¿Hay que copiarla?
R. 93	P	No, escuchen, José es un hombre de 17 años y Camila es una compañerita
R. 94	P	del salón que tiene 15 años y resulta que en el cambio de clase de Español
R. 95	P	a Ética, Camila salió del salón para ir al baño y mientras que Camila salió del
R. 96	P	salón para ir al baño, José fue a su bolso y saco todas sus cosas voltio el bolso

R. 97	P	al revez metió todas las cosas y con un cordón de zapato salió a un árbol que
R. 98	P	quedaba en todo el frente del salón y fue y amarro con muchos nudos el bolso
R. 99	P	Al árbol esa es la primera.
R. 100	P	Entonces usted va a analizar si hubo irrespeto, por qué
R. 101	P	Si no hubo irrespeto si /no, escriban.

En el saber procedimental del docente es importante hacer claridad que las actividades relacionadas con el uso de la didáctica, no son un fin en ellas mismas, sino que se convierten en medios para el aprendizaje o para la adquisición de saberes por parte de los estudiantes, para Chevallard (1985) entre mayor sea la distancia entre el saber disciplinar y el saber escolar hay más objeto y situación didáctica. Sin embargo, demasiadas actividades orientadas a saberes procedimentales, más que a saberes declarativos, pone en riesgo una adecuada formación disciplinar o el acercamiento del estudiante al saber de la disciplina, y en ocasiones impide un saber categorial.

Al respecto Alzate, Arbeláez, Gómez, Romero, & Gallón (2005) señalan que los tipos de aprendizajes: aprendizaje significativo, aprendizaje procedimental, declarativo, categorial etc., corresponden a la manera como los docentes se acercan a los contenidos disciplinares a través de diferentes tipos de actividades: actividades lúdicas, de análisis, de consulta, de reflexión, etc. En el peor de los casos no se genera ningún tipo de aprendizaje relacionado con la disciplina, pues solo se ha creado una serie de experiencias en torno a lo lúdico.

Es evidente que las actividades que responden al saber procedimental no determinan con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende lograr con los

estudiantes, de esta manera, el uso de estrategias didácticas que se evidencian en las clases observadas han generado una serie de experiencias que no se pueden valorar como aprendizaje desde algún criterio planeado y definido preliminarmente. En este sentido es importante lo que menciona Valls (1993) al plantear que durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al estudiante la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar, y la evolución temporal de las mismas, cosa que no es clara en el proceso de observación de esta primera fase.

Lo anterior se corrobora en los planeadores de las clases analizados; en éstos no se evidencia de manera específica las actividades planeadas y los objetivos de aprendizaje propuestos y en el desarrollo de las clases el docente no lo hace explícito.

De esta manera podemos determinar como segundo punto problemático identificado en la práctica la falta de claridad de los objetivos en la utilización de las estrategias didácticas, ya que no dan cuenta con exactitud del tipo de aprendizaje y del desarrollo de las habilidades que se pretenden lograr con los estudiantes en la formación en valores. El saber procedimental podría responder a lo que Porlán & Rivero (1998) llaman rutinas a un conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos. En las clases observadas aparecen de forma recurrente el desarrollo de actividades que refiere a un ciclo esporádico que repite el docente con frecuencia. Este ciclo comprende el preguntar sobre las actividades de las

clases anteriores, preguntar a los estudiantes y ampliar el significado de los contenidos desde lo que responden, comenzar la clase entonando el himno del colegio, utilizar la narración oral (historias, cuentos, anécdotas), ejemplificar constantemente el contenido y establecer espacios de socialización para darle la palabra a los estudiantes y permitir que compartan sus ideas y apreciaciones. Este conjunto de actividades, se pueden denominar rutinas, y responde a un saber procedimental que el docente ha ido interiorizando y apropiando en la interacción que seguramente ha tenido como estudiante.

Otro aspecto que puede desarrollar el docente en la planeación y ejecución de la unidad didáctica que responderá a la segunda fase de la investigación, es resignificar las rutinas, orientando las actividades a desarrollar desde un saber procedimental que justifique la interacción que tenga el docente con referentes teóricos que le permitan de manera más pertinente trazar los objetivos para el aprendizaje de los estudiantes, superando en gran medida una práctica donde se evidencia la interactividad de los estudiantes a través de muchas actividades de orden didáctico pero que no definen con claridad los propósitos o logros a alcanzar en el aprendizaje.

4.1.2.3. Saber comunicativo: habilidades comunicativas del docente en la interactividad.

El docente muestra un interés por promover la participación de los estudiantes, lo hace en diferentes actividades de socialización de los mismos ejercicios y actividades que realizan en cada clase. A través de la manera como el docente interactúa devela como importante la identificación del sentir de los estudiantes.

Las estrategias de evaluación de las clases y de los aprendizajes se limitan a este acto de comunicar verbalmente las impresiones particulares generadas en las clases.

El discurso centrado en el docente en la mayor parte de las clases muestra que la participación de los estudiantes en los procesos de construcción del conocimiento es mínima. Cuando sus voces se vinculan en los procesos comunicativos denotan cierto interés por recordar situaciones o conocimientos manifestados por el docente. De esta manera se podría señalar que la interactividad responde a un rol transmisionista del docente en un escenario de actitud receptiva de información y pasiva por parte de los estudiantes.

El punto problemático que se puede caracterizar en este momento de la práctica responde a la ausencia de finalidad en los procesos de interactividad, no es claro cómo el docente a través de sus habilidades comunicativas pretende integrar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

4.1.2.4. Saber reflexivo: de la búsqueda de información sobre la educación ética, moral y en valores a la concienciación del estilo en la propia práctica: Las características de este saber en lo que corresponde al primer momento durante la práctica señalado por Perrenoud (2004), se pueden ubicar dentro del desarrollo de la primera parte de la investigación que comprende el planteamiento del problema, la incursión por los campos teóricos de la educación ética y la ubicación de las características del estilo del docente. En este proceso se destacan algunos aspectos del docente que responden a las características como sujeto reflexivo.

1. Pasa de una actitud reflexiva de la práctica centrada en el papel del estudiante al papel del docente.

2. Amplía su horizonte epistemológico de la educación ética a través de los

3. Procesos de lectura realizados y la reflexión compartida con la docente

4. Observadora externa y con los miembros de la línea de investigación.

5. Desarrolla la capacidad de observar las clases a partir de la sistematización de la información y de referentes propios de comunidades académicas que garantizan confiabilidad en los datos que caracterizan el estilo del docente.

6. Desarrolla en su rol de docente la capacidad de ver la práctica desde una actitud reflexiva, que se mantiene en los momentos claves de la investigación: el desarrollo de las clases, los encuentros con los miembros de la línea de investigación, las sesiones de análisis y reflexión de la información con la docente observadora externa, la comunicación continua con la asesora de la investigación.

7. Desarrollo de habilidades escriturales a partir de los diarios de campo, de los documentos realizados en la etapa de interpretación y en la construcción de los cuadros y esquemas que dan cuenta del nivel de comprensión del proceso.

4.1.3. Conclusiones y pautas para la renovación de la práctica

De esta manera hemos llegado a la caracterización del estilo del docente en la clase de ética en las categorías: saber disciplinar, saber procedimental y saber comunicativo.

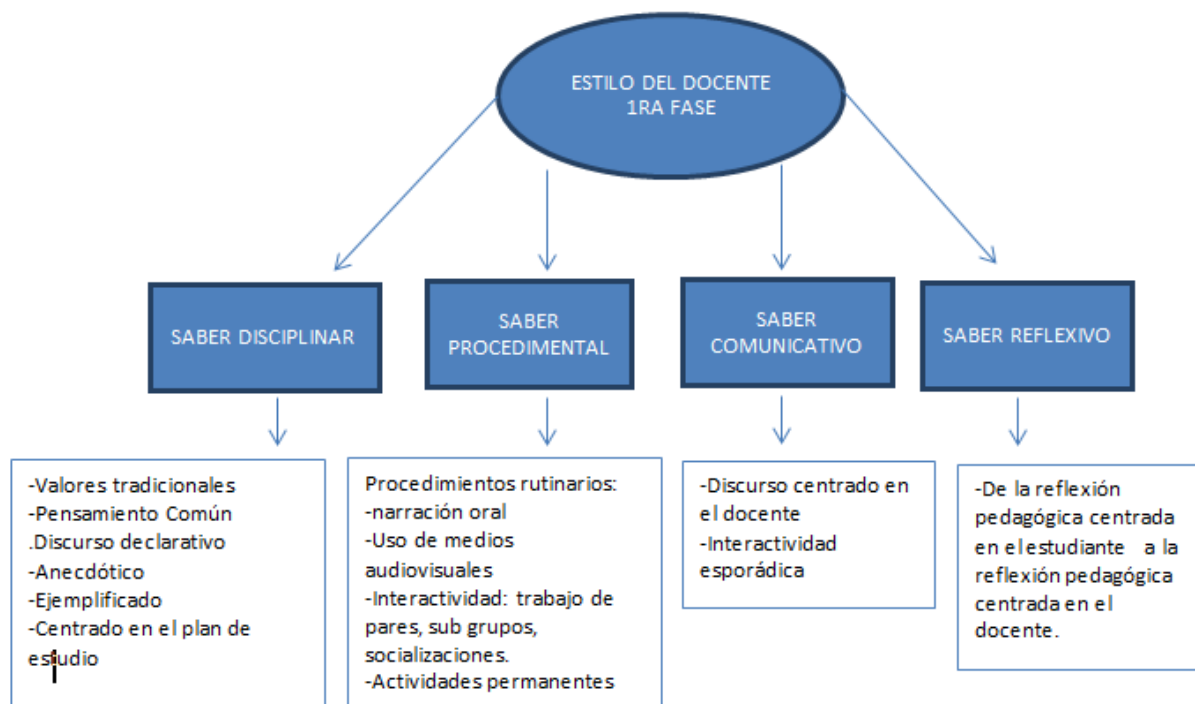
1. El saber disciplinar agrupa las siguientes características del docente: Contenido de la disciplina que enseña en la práctica proveniente del pensamiento común, discurso declarativo que induce a un aprendizaje transmisionista, ejemplificación continúa del contenido, saber disciplinar centrado en la enseñanza de valores desde el sentido común del docente.

2. Saber procedimental agrupa las siguientes características: Desarrollo de procedimientos rutinarios a través de narración oral (cuento, historia, relatos), uso de medios audiovisuales (videos, carteles, imágenes), desarrollo de procesos de interactividad: trabajos de pares, en grupos, socializaciones, actividades permanentes orientadoras de la clase: himno del colegio, actividades de indagación pregunta-respuesta, uso del cuaderno.

3. Saber comunicativo: agrupa las siguientes características; discurso centrado en el interés del docente en gran parte de la práctica, interactividad esporádica desde la vinculación de las ideas de los estudiantes sus sentires, sus aportes en el desarrollo de algunas actividades

El estilo pedagógico del docente se muestra a continuación.

Gráfica 3. Caracterización del estilo pedagógico en la primera fase



4.2. Descripción e interpretación de la práctica en la segunda fase

4.2.1. Síntesis de la unidad didáctica implementada por el docente de ética

La unidad didáctica fue implementada en el segundo semestre del año 2012 en el mismo grupo, objeto de estudio de la primera fase de la investigación. La unidad didáctica está dividida en tres momentos claves, los dos primeros al desarrollo de habilidades para favorecer la identificación y clarificación de valores en los estudiantes a partir de situaciones problemáticas que generan dilema moral y la tercera a la evaluación del desempeño de los estudiantes y la socialización de los trabajos realizados por parte de éstos.

Este proceso ocupó diez clases de 55 minutos cada una. Cada clase contó con una actividad preliminar donde el docente saludó a los estudiantes, tomó asistencia y entonó el himno del colegio junto con los estudiantes. Posterior a este primer momento el docente indagó a través de preguntas los aprendizajes y contenidos que se desarrollaron en la clase inmediatamente anterior, esto mostró un hilo conductor y cierta lógica relacional entre las actividades realizadas en cada clase.

Las clases terminaban justamente con el manejo del tiempo, varias actividades se terminaron en casa y se retroalimentaban en la clase siguiente. La participación fue fluctuante, durante varias clases se evidenció ausentismo por parte de varios estudiantes, esto de alguna manera influyó en el desempeño y en el grado de integración que cada quien logró en el desarrollo global de la unidad didáctica.

4.2.2. Características del estilo pedagógico del docente de ética según las categorías de análisis.

4.2.2.1. *En la organización de la unidad didáctica:* La organización de la práctica desde la unidad didáctica, está orientada por un conocimiento ampliado del docente que se logra verificar en el tipo de actividades que ha planeado, el esquema organizacional que le ha dado y en el tipo de objetivos que se ha trazado. Los aspectos novedosos que aparecen en la etapa de planeación de la unidad didáctica los referenciamos a continuación:

1. Actividades para identificar ideas previas en los estudiantes

2. Uso de estrategias didácticas para generar desarrollo de habilidades cognitivas como: describir, explicar, justificar.

3. Actividades de pares para generar procesos de aprendizaje entre los mismos estudiantes

4. Organización del contenido a partir de guías y lecturas clave.

5. Criterios de evaluación ampliados que responden a la integración de saberes: disciplinar, procedimental, comunicativo

6. Incorporación de situaciones problemáticas que generan dilema moral para generar en los estudiantes capacidades de análisis y argumentación.

4.2.2.2. *En el desarrollo de la unidad:* El docente desarrolla un proceso de contextualización a partir de la identificación de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, utiliza como medio una fuente de información como es el periódico. El objetivo de la clase responde fundamentalmente a un saber procedimental en los estudiantes, el cual consiste en la identificación de situaciones problemáticas en la vida cotidiana.

R. 162	P	el primer ejercicio que vamos hacer es de entrar en materia va
R. 163	P	hacer observado despacio y en orden sin hacer desorden van a dar
R. 164	P	una mirada a todas las noticias que hay
R. 165	E	hacer cosas de eso
R. 166	P	van a dar una miradita a todas ojo no se queden mirando solo la
R. 167	P	imagen lean un poquito de que se trata la noticia porque después
R. 168	P	de que ustedes observen todas las noticias vamos a hablar un
R. 169	P	poquito de todo lo que vieron listo, en orden se ponen de pie y van
R. 170	P	a ir mirando todas las noticias, solamente las que están en la pared

R. 171	P	todas las que están en las paredes listo las que están pegadas
R. 172	P	vamos a observar rápido cinco minutos para observar

El horizonte saber conceptual está determinado por la concepción de dilema moral, que dentro de la disciplina es propuesto como medio para el desarrollo del pensamiento moral en Kohlberg; éste es orientado desde el discurso declarativo y a través de ejemplos continuos por parte del docente.

Aunque lo esencial de la práctica no responde a que los estudiantes aprendan el significado de dilema moral, en una parte de la práctica el docente lo hace ver así, insistiendo demasiadas veces en los estudiantes la recordación del concepto. Esta característica del docente lo pone nuevamente en una tendencia transmisionista, que de todas formas no lo aleja de otros propósitos que se ha trazado en la etapa de planeación de la unidad didáctica

R. 588	P	entonces a conversar entre todos, una de las parejas que le di dos
R. 589	P	hojas que me preste una por favor bueno vamos hacer la lectura
R. 590	P	alguien quiere leer en voz alta
R. 591	E	Yo
R. 592	P	dale Karen, vamos siguiendo la lectura, listo, espera un momento es
R. 593	P	que Víctor está hablando, o sea hay situaciones en la que yo veo
R. 594	P	varias opciones de medir bueno eso era una idea que yo tengo
R. 595	P	que tomar es una decisión y que al decidir una estoy excluyendo
R. 596	P	las otras posibilidades quien más quiere seguir la lectura Víctor
R. 597	P	bueno muy bien, en tanto existe dos tipos morales, los dilemas
R. 598	P	morales hipotéticos la que crean problemas abstractos a los que
R. 599	P	difícilmente se les encuentra un acto en la vida real generalmente
R. 600	P	la principal desventaja y los reales dilemas reales que se presentan
R. 601	P	en situaciones conflictivas es de la vida diría y al estar basados en
R. 602	P	hechos reales muy bien quien nos narra o nos describe cual es el
R. 603	P	dilema moral que nos está planteando la lectura, quien Jefferson

Es importante mencionar que dentro del desarrollo de la clase, el docente indaga las ideas y conocimientos previos de contenidos que emergen de las situaciones que aparecen en el periódico, el trato que le da a estas ideas o conocimientos de los estudiantes se mantiene con relación a las clases de la primera fase, es decir, los utiliza para aclarar o declarar un nuevo significado del contenido.

Aunque el proceso de identificación de ideas previas cumple inicialmente el objetivo de lo planeado queda corto en el direccionamiento o aprovechamiento de esas ideas para generar experiencias de aprendizaje más provechosas.

R. 443	P	vamos hacer pilas, pilas, quién nos cuenta qué paso en ésta
R. 444	P	primera hora
R. 445	E	leer un poco de noticias
R. 446	P	bueno leer un poco de noticias que son las noticias
R. 447	E	Informaciones
R. 448	P	es una información de la vida, situaciones de la vida real
R. 449	P	bueno resulta que todas esas situaciones uno puede mirarlas de
R. 450	P	varias formas uno puede frente a una situación decir si esto estuvo
R. 451	P	bien o fue correcto o si esto por el contrario no estuvo bien o no fue
R. 452	P	correcto si, por ejemplo haya miremos la noticia de la esposa el
R. 453	P	esposo que le fue infiel a su esposa fuera que haya la mayoría de
R. 454	P	las personas diríamos que eso está bien o es correcto algunos
R. 455	P	pueden decir eso no es correcto pero debe tener razones para
R. 456	P	pensar en esas cosas está bien uno no puede decir que algo
R. 457	P	es correcto o algo es incorrecto por simplemente porque si a pero
R. 458	P	eso estuvo bien porque eso estuvo bien y porque no estuvo bien
R. 459	P	ya una vida siempre le veo dos perspectivas si algo es correcto
R. 460	P	o si algo es incorrecto muy bien pero como hace uno para darse
R. 461	P	cuenta que las cosas de la vida son correctas o no son correctas
R. 462	E	leyendo la biblia
R. 463	P	como leyendo la biblia bueno alguien lo puede decir de la religión
R. 464	P	Bueno, muy bien, a mí la palabra fe, mi fe, la fe que vivo me dice que
R. 465	P	es lo bueno y que no es lo bueno muy bien de que otra forma

R. 466	P	podemos darnos cuenta
R. 467	P	que algo es correcto o no es correcto
R. 468	E	la ley
R. 469	P	muy bien mirando si lo que pasa se ajusta a la ley, o no se ajusta a la
R. 470	P	ley, si, si se ajusta a la ley podemos pensar que algo es correcto
R. 471	P	si no se ajusta a la ley podríamos pensar que no es correcto muy
R. 472	P	bien de que otra forma, muy bien vea lo que acaba de decir Juan
R. 473	P	mirando la misma situación es decir analizando que fue lo que paso
R. 474	P	cuáles fueron las causas que generaron lo que sucedió no
R. 475	P	necesariamente la muerte cualquier situación si, un accidente una
R. 476	P	catástrofe, entonces ojo pilas con lo que estamos diciendo las cosas
R. 477	P	las podemos juzgar como correctas o como incorrectas listo esto
R. 478	P	en ética cuando nosotros vemos una situación y podemos tomar
R. 479	P	varias decisiones eso en ética tiene un nombre y eso en ética se
R. 480	P	llama dilema moral, así se llama dilema moral, de dónde salen los
R. 481	P	dilemas morales
R. 482	E	de los periódicos
R. 483	P	no, no de lo que hay en las noticias, acontecimientos, de ahí salen los
R. 484	P	dilemas morales, de los acontecimientos que pasan en la vida, si

El desarrollo de la segunda clase muestra gran efectividad en el uso de estrategias didácticas escogidas por el docente con anticipación en el tiempo de planeación de la unidad didáctica, la intención de pasar de un conocimiento declarativo centrado en el discurso transmisionista del docente a través de la aplicación de dilemas morales, como saber conceptual y procedimental. Esto se evidenció en situaciones problemáticas como las que planteó en la guía y en el video que observaron durante la clase.

R.332	P	quien más, Geraldine, bueno muy bien, creo que con el ejercicio creo
R.333	P	que con el ejercicio ya sabemos identificar en que situaciones de la
R.334	P	vida se nos presentan dilemas morales cierto, hay alguien que
R.335	P	todavía le cueste entender eso que situaciones en la vida se nos
R.336	P	presentan como situaciones morales, tu todavía no lo logras
R.337	P	entender o ya no lo logras entender todavía, bueno ojo vamos hacer

R.338	P	la última actividad que es para lograr algo que es muy importante
R.339	P	para poder avanzar vamos a ver un video que es una situación
R.340	P	escuchen por favor, es una situación donde se presenta un
R.341	P	dilema moral ojo estén todos muy atentos porque al final del video
R.342	P	voy a colocar dos preguntas que tiene que ver con eso con la
R.343	P	explicación del video ahora listo, vamos a mirar el video
R.344	E	profe apague pues la luz
R.345	P	si ya la voy a apagar

Hay un momento intermedio entre el trabajo individual y de pares que corresponde a la socialización del trabajo realizado por parte de los estudiantes, la promoción de la interactividad por parte del docente en este momento de la clase también aparece como un punto importante que corresponde al saber comunicativo.

R.227	P	vamos con dos levantan la mano por favor los estudiantes que
R.228	P	les toco la historieta número uno levantan la mano, bueno muy bien
R.229	P	Camila léenos por favor lo que escribió
R.230	E	no profe
R.231	P	dale, dale,
R.232	P	vamos a escuchar todos ojo que es muy importante lo que cada uno
R.233	P	escribió es muy importante para el análisis que vamos hacer listo
R.234	P	escuchamos con atención listo
R.235	E	profe vea que había una vez un señor que se le cayó un dinero y en
R.236	E	el momento en el que se le cayó el dinero dos personas lo vieron
R.237	E	y esas dos personas se pusieron a pelear por ese dinero y alegaban
R.238	E	a ver quién se quedaba con el entonces el señor y la señora que
R.239	E	vieron cuando se le cayó el dinero se quedaron pensando si se lo
R.240	E	entregaban o se quedaban con él para ellos después de pensar un
R.241	E	rato decidieron buscar el señor y entregarle el dinero cuando se lo
R.242	E	entrego el señor agradecido y después el señor y la señora muy
R.243	E	contentos quedaron
R.244	P	muy bien esa es la historia y la pregunta usted respondió la

R.245	P	Pregunta
R.246	E	si hay un dilema

Hacia el desarrollo de la cuarta clase sobresale nuevamente la tendencia de enseñanza transmisionista del docente, se apropia del discurso y sus explicaciones se siguen realizando desde el análisis a partir del pensamiento común y del uso reiterado de ejemplos.

Desapareció la intención de indagar por conocimientos previos de los estudiantes, el saber procedimental se devela en la segunda parte de la clase a partir de la actividad de análisis que propone a los estudiantes, la interactividad en los procesos de socialización con los estudiantes disminuyó.

La observación de la quinta clase muestra que el docente a pesar de proponer ayudas didácticas para generar en los estudiantes otro tipo de asimilación de los contenidos disciplinares, diferente al transmisionista y actividades planeadas en la unidad didáctica que responden al desarrollo de saberes de orden procedimental en la formación del juicio moral.

Sobresale en el desarrollo de la clase el discurso declarativo del docente que pone nuevamente a los estudiantes a lo largo de la clase como sujetos receptores de información. Los procesos de interacción que observamos en la tercera clase en el trabajo de pares y en los espacios de socialización han desaparecido.

R.70	P	¿La hipocresía es un valor? No es un antivalor
R.71	P	y el valor contrario a la hipocresía
R.72	P	¿La hipocresía es sinónimo de qué?
R.73	E	Amigos
R.74	P	No, una persona hipócrita no es un amigo.

R.75	P	Muestra algo distinto a lo que realmente
R.76	P	¿El valor contrario a la mentira es?
R.77	P	La verdad ¿Cuándo una persona no es hipócrita?
R.78	P	cuando vive en la verdad, cuando es honesta
R.79	P	por su manera de pensar ,por su manera de actuar,
R.80	P	por su manera de ser, entonces la hipocresía es un antivalor
R.81	P	pero puede haber una persona que diga
R.82	P	para mí es un valor, dentro de mis principios de vida
R.83	P	esta ser hipócrita y puede haber una persona
R.84	P	que lo siente que la mejor manera
R.85	P	de vivir la vida es siendo mentirosa es siendo deshonesto
R.86	P	por eso estábamos diciendo los valores en las personas
R.87	P	son distintos vean por ejemplo donde nosotros
R.88	P	de qué manera vamos aprendiendo valores nosotros
R.89	P	en la infancia y con las personas que vamos viviendo,
R.90	P	conviviendo y hay personas por ejemplo vean en estos días
R.91	P	que salió en el noticiero en la ciudad de Bogotá hay muchas personas
R.92	P	que se están dedicando a robar y familias completas,
R.93	P	dieron el caso de ocho, nueve personas
R.94	P	que eran de la misma familia que salían a las calles
R.95	P	de Bogotá a robar a las personas

Las dos últimas clases del desarrollo de la unidad didáctica permiten determinar la vinculación nuevamente de saberes de orden procedimental, ahora favoreciendo la evaluación del aprendizaje, que no se pudo observar en las clases que correspondieron a la primera fase.

Este proceso de evaluación del aprendizaje propuesto por el docente se ampliará en el desarrollo de la última clase. Cabe aclarar que en la clase tres vimos un proceso de interacción que permitió valorar muchos aspectos del docente en el progreso de los estudiantes. Ahora finalizando, el docente propone una actividad evaluativa más explícita que recoge en gran medida la integración de los tres saberes que se han especificado en la práctica como categorías de análisis.

R.130	P	usted que decidiría y de acuerdo a lo que usted decida va
R.131	P	a construir lo que va a suceder después de esa
R.132	P	situación, por ejemplo si yo decido, yo la voy a delatar,
R.133	P	que sucede después de eso y entonces usted
R.134	P	va a construir la historia después de eso y después de eso
R.135	P	que le va a suceder a Susana hasta cuando usted
R.136	P	la quiera construir, listo pero lo importante es que usted tome
R.137	P	una decisión de lo que usted piense, de lo que
R.138	P	usted cree que es la mejor decisión para Susana y que va a
R.139	P	hacer y lo mejor que haría usted si fuera Susana
R.140	P	y que va a pasar después de que usted decida eso, entonces
R.141	P	si usted decidió delatarla usted va a seguir
R.142	P	construyendo la historia de lo que suceda con ella después
R.143	P	de lo que usted decidió, esa es la evaluación de este
R.144	P	trabajo, terminadas las historietas vamos a discutir cual fue la
R.145	P	decisión o cual fue la historia que a juicio de todos
R.146	P	le pareció la más correcta por eso es que el trabajo no lo vamos
R.147	P	a presentar, vamos a presentar es la historieta

En la última clase se vale inicialmente de las historietas creadas por los estudiantes, estos trabajos se convierten como evidencia fáctica para observar el nivel de desempeño de los estudiantes relacionados con las habilidades cognitivas que lograron desarrollar a lo largo de la unidad didáctica, ese ejercicio de análisis pudo ser posterior a la clase como alternativa de análisis por parte del docente.

Por otro lado la estrategia de socialización es clave, empoderar a los estudiantes para que ellos mismos justifiquen y de razón de lo que observan a través de los trabajos realizados por sus compañeros facilitan la interacción y vincula directamente a los estudiantes en la creación del aprendizaje.

R.88	P	Tres y termina el grupo uno, ¿listo grupo tres?
R.89	E	escogimos esta
R.90	P	¿Por qué? Primero cuéntenos
R.91	E	¿Se la leo?

R.92	P	o escríbala o como sea
R.93	E	María le dijo a Susana que si íbamos para la tienda de la moda a comprar
R.94	E	unas blusas y ropa, María dijo que si, que claro vamos, vamos, yo quiero una blusa
R.95	E	de esta se fue y el señor vio que se perdió una blusa y el señor pregunto
R.96	E	¿Quién fue la que se me llevo una blusa? Dígame el señor
R.97	E	llamo a un oficial y empezaron a hablar y me quede callada porque es mi amiga,
R.98	E	¿dígame quien fue? aquí se la llevan para la cárcel díganme,
R.99	E	¿necesito un abogado?, ¿usted es el abogado? entonces que fue lo que paso,
R.100	E	No la zapeo porque eran las dos amigas y ella creyó que era la mejor decisión.
R.101	P	¿Y qué paso después?
R.102	E	Ella salió de la cárcel, muchas gracias se lo prometo no lo vuelvo a hacer
R.103	P	¿Por qué escogieron esto? ¿Ustedes las leyeron todas? ¿Cuéntenos rápidamente
R.104	P	¿Cuáles fueron? Los finales de las otras
R.105	E	La sapeo porque la volvió a sacar con un abogado de la mamá
R.106	P	La sapeo, ¿la delato?
R.107	E	eso, la delato

La estrategia del q sort resulta novedosa como mecanismo para captar el pensamiento de los estudiantes por medio de un esquema organizado y planeado previamente. Este tipo de información recolectada es valiosa en el proceso de interpretación del desempeño y del conocimiento que van asimilando y construyendo los estudiantes en torno a la formación en valores.

R.223	P	con mis amigos de determinada manera ,bueno muy bien ,vamos a pasar al
R.224	P	siguiente ejercicio que es un ejercicio individual entonces le voy a pedir que
R.225	P	rápidamente organizamos las sillas en filas como estaban y mis ubicamos para
R.226	P	que hagamos la siguiente actividad ,lo que vamos a hacer a continuación es un
R.227	P	cuestionario ,vamos a resolver un cuestionario, no necesitan cuaderno y no es
R.228	P	un cuestionario de responder preguntas, es un cuestionario
R.229	P	de escoger respuestas, pero les voy a pedir un favor tienen que estar muy atentos
R.230	P	para que puedan hacer bien el ejercicio les voy a entregar la hoja a cada uno
R.231	P	y con la hoja en mano les voy dando las indicaciones de lo que hay que hacer,
R.232	P	recuerdan que en una de las clases hicimos la selección de los valores que
R.233	P	podían haber en las acciones de ustedes hicieron en el cuaderno una selección
R.234	P	de valores ,revisando todos esos valores que ustedes nombraron hay tres valores

R.235	P	ahí que están en juego respeto responsabilidad y honestidad ,entonces
R.236	P	vamos a analizar de donde provienen esos valores ,entonces vamos todos a
R.237	P	seguir la lectura del cuestionario y voy explicando que hay que hacer ,entonces
R.238	P	dice así institución educativa Carlos castro Saavedra
R.239	P	área de educación ética y de los valores grado 701 cuestionario actividad en clase
R.240	P	la representación del tiempo histórico de los valores sociales respeto,
R.241	P	responsabilidad y honestidad entonces ustedes van a encontrar 16 proposiciones

4.2.2.3. En la renovación de la práctica.

4.2.2.3.1. Saber disciplinar: formación en valores desde situaciones problemáticas que generan dilema moral.

Analizando dónde está la base teórica o el fundamento epistemológico del saber disciplinar del docente se situó desde la disciplina en los planteamientos de Parra (2003) acerca de la concepción integradora de los valores y el enfoque modernista que plantea un reconocimiento vital de los valores y a la vez una necesidad evidente de vincular a los estudiantes en la resignificación de éstos y en la construcción de su personalidad moral a través del razonamiento ordenado de las cuestiones morales.

En lo que corresponde a la concepción de dilema moral se apoyó en los planteamientos de Grupo Xibeca (2002) que define el dilema moral como conflicto cognitivo que se genera entre dos valores en una situación problemática de la vida real.

Es claro que los contenidos enseñados y el lenguaje utilizado por el docente en la explicación y apropiación de los conceptos responde a su pensamiento

común pero también a la influencia de aquellos autores en los que se ha apoyado desde la teoría en su proceso de reflexión de la práctica.

Los contenidos que fueron los pilares orientadores de la formación moral en las clases de la segunda fase fueron: comprensión de dilema moral, causas y consecuencias en la toma de decisiones, clarificación de valores en situaciones problemáticas, valores, actitudes y comportamientos. Dentro del desarrollo de la práctica se observa en el docente la intención de dar significado a estos conceptos que influyen en la toma de decisiones frente a situaciones que generan dilema moral.

En lo que corresponde a la educación moral se identifica en el docente investigador el desarrollo de habilidades cognitivas justificadas desde los planteamientos de Jorba (2000) para el aprendizaje y valoradas como herramientas fundamentales para la comprensión de las cuestiones morales y para la identificación y significado que se le atribuyan a los valores según el docente investigador.

Según Grossman, Wilson, & Shulman (2005) el trabajo de varios investigadores (Abelson, 1979; Ball, 1988; Bussis, Chittenden & Amarel, 1976; Carpenter, Fennema, Peterson & Carey, en prensa; Feiman-Nemser & Buchman, 1985b; Grossman, en prensa; Nespor, 1985, 1987; Thompson, 1984) indica que las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con cómo piensan la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases.

Partiendo de esta premisa se consideró importante explorar el tipo de creencia sobre la disciplina que caracteriza al docente investigador. Un tipo de creencia que parece relevante para el conocimiento de la materia de los profesores es el denominado "orientación" hacia la materia.

Según Grossman, Wilson, & Shulman (2005) éste consiste en el conjunto de ideas que el docente tiene sobre la manera en que se debe enseñar la disciplina y los contenidos importantes que se deben privilegiar. Con relación a esto se observa que para el docente se debe privilegiar el acceso a unos valores de carácter universal a través de la capacidad individual de cada estudiante.

No privilegia los contenidos como tal sino los procedimientos, lo importante no radica en la definición de determinados valores morales, sino en la capacidad de comprender la razón de ser de estos valores en la vida práctica, de ahí que utilice herramientas didácticas como las noticias de periódicos, la historieta, el análisis de videos.

4.2.2.3.2. Saber procedimental: hacia el desarrollo de habilidades cognitivas: El docente mantuvo las actividades alternativas donde vincula a los estudiantes en procesos de comprensión y análisis de situaciones, ahora con un objetivo pensado desde la planeación de la unidad didáctica esto permitió comprender el para qué de dichas actividades aspecto que no se evidenció con claridad en la primera fase.

Incluye también instrumentos que promueven los procesos cognitivos y comunicativos que pretende lograr con los estudiantes, en el caso de las guías, las lecturas seleccionadas, el video de apoyo y las noticias escogidas del periódico.

La evaluación es un elemento explícito que aparece en el desarrollo de la unidad didáctica, la elaboración de un producto final como fue la historieta y la organización de la clase para la presentación de este producto, revela una característica del docente hacia una evaluación cualitativa, donde se pudo valorar muchos aspectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Hubo novedad en otras herramientas como fue el uso de q sort y la evaluación escrita del proceso, con el q sort se evidencia el interés por recolectar información ordenada que más que evaluar el desempeño del estudiante se convierte en insumo para que el docente pueda avanzar en la investigación de la práctica.

Con el formato de evaluación se observa un tipo de evaluación integral que recoge la visión de los estudiantes frente a los aspectos que incluyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las actividades relacionadas con el uso de la didáctica fueron medios para el aprendizaje o para la adquisición de saberes por parte de los estudiantes.

Es evidente que las actividades que responden al saber procedimental no determinan con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende lograr con los estudiantes, de esta manera, el uso de estrategias didácticas que se evidencian en

las clases observadas han generado una serie de experiencias que no se pueden valorar como aprendizaje desde algún criterio planeado y definido preliminarmente.

En este sentido es importante lo que menciona Valls (1993) al plantear que durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al estudiante la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar, y la evolución temporal de las mismas, cosa que no es evidente en el proceso de observación de esta primera fase.

El saber procedimental del docente con el planteamiento del desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas y con las estrategias didácticas utilizadas como fueron: el uso del periódico, las guía y lecturas de apoyo, el video, la historieta y los textos construidos por los estudiantes dio respuesta al segundo punto problemático identificado en la práctica: la falta de claridad de los objetivos en la utilización de las estrategias didácticas

Con relación al ciclo esporádico que repite el docente con frecuencia y que se denominó rutinas, se puede apreciar que hubo una modificación en el orden y en el esquema que definió el desarrollo de la misma. El interés del docente estuvo centrado en integrar actividades que permitieran disminuir el discurso del profesor para pasar de una enseñanza transmisionista a una enseñanza constructivista.

La evidencia muestra que este objetivo dentro de las rutinas de las clases se logró en cierto momento pero en otro el docente continuo centrando el discurso en

él. Por esta razón, las rutinas de la clase se caracterizan en la renovación de la práctica como actividades mixtas, unas respondiendo al esquema transmisionista centrado en el lenguaje persuasivo del docente y otras favoreciendo la participación, la creatividad y la capacidad de razonar de los estudiantes.

4.2.2.3.3. Saber comunicativo: visibilizando la participación de los estudiantes: En la primera fase la participación de los estudiantes se centró fundamentalmente en escucharlos esporádicamente para ampliar las explicaciones del docente y en convertirlos en sujetos transmisores de ideas a partir de un trabajo expositivo que planteó el docente.

La integración de saberes en la planeación de la unidad didáctica permitió observar la participación de los estudiantes en un proceso ordenado de construcción de conocimiento a través del desarrollo de habilidades que el docente planeó desarrollar con las actividades propuestas.

En esa medida, la interactividad como saber comunicativo se percibió en el desarrollo de la práctica como un proceso más ordenado, esto permite afirmar que el estilo del docente pasa por una etapa de transición entre unas clases que se desarrollan de manera transmisionista donde el papel del estudiante es ser receptor pasivo a un modelo de clase donde el estudiante hace pero de una manera sistemática, orientado por unos objetivos y acompañado por el docente.

El proceso de interactividad se dio en medio de un lenguaje ameno, cercano a los estudiantes, generador de confianza y motivante. A la vez, un lenguaje claro en lo que correspondió a plantear los pasos a seguir y las condiciones para el desarrollo del trabajo realizado por los estudiantes.

Con relación a las estrategias de evaluación de las clases y de los aprendizajes paso de un estilo limitado de comunicar verbalmente las impresiones particulares generadas en las clases a un estilo planeado con antelación e integrador de saberes a partir de los criterios establecidos para valorar el desempeño de los estudiantes.

4.2.2.3.4. Saber reflexivo: Relaciona teoría y práctica. Perrenoud (2004): Dentro de los aspectos a tener en cuenta en la formación de maestros que reflexionan su propia práctica señala la simbiosis o unión de la teoría y la práctica en la formación de los docentes.

Este interés particular dentro de las propuestas de actitudes reflexivas para la transformación de la práctica educativa se evidencia en el docente investigador durante el proceso de interpretación y durante la planeación y ejecución de la unidad didáctica.

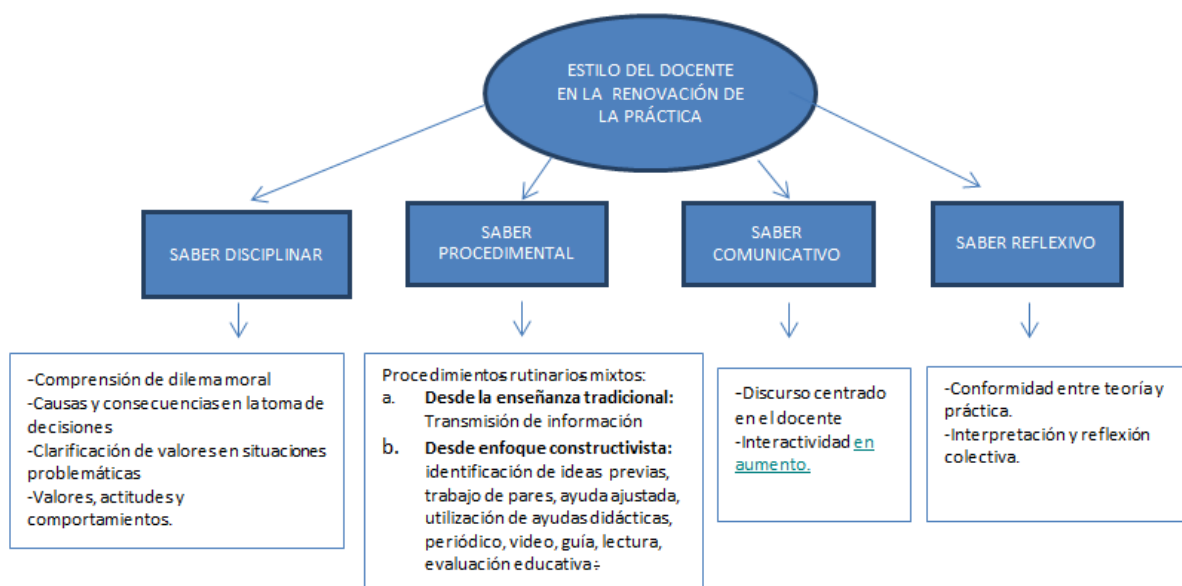
La actitud reflexiva, la capacidad de integrar las miradas de otros autores desde las fuentes teóricas y la consideración de los aportes de los miembros de la línea y la docente observadora externa, permiten caracterizar en el docente los siguientes aspectos relacionados con el estilo: (a) Mejoró el nivel de interpretación y análisis de fuentes teóricas relacionadas con la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje. (b) Se ubicó

en el objeto de estudio: la práctica educativa para caracterizar el estilo pedagógico. (c) Desarrolló habilidades comunicativas en el trabajo en grupo: con pares académicos, en las asesorías, en los encuentros del macroproyecto. (d) Actitud reflexiva ampliada, abarcando diferentes momentos del proceso: en las clases, en la planeación, en el diálogo con estudiantes, con pares académicos.

4.3. Conclusiones en el estilo pedagógico del docente en la renovación de la práctica

4.3.1. Caracterización del estilo pedagógico en la segunda fase.

Gráfica 4. Caracterización del estilo pedagógico en la segunda fase



4.3.2. Del conocimiento común de la cotidianidad a la adquisición de un conocimiento pedagógico integrador en la enseñanza. La reflexión de la práctica en lo que corresponde al análisis comparativo del docente en su estilo pedagógico, permite establecer un transcurrir significativo que eminentemente denota cambios importantes, desde el momento en que el docente empieza a observar y reflexionar sobre su estilo alrededor del análisis y la interpretación de las clases que corresponden a la primera fase.

En la implementación de la unidad didáctica, en las clases de la segunda fase y en todos los momentos de discusión y análisis junto a sus pares de línea de investigación y la investigadora observadora externa.

El conocimiento de la práctica es la clave en la justificación del estilo del docente, la pregunta clave es ¿cuál conocimiento? o ¿qué tipo de conocimiento? El proceso de investigación nos permite concluir que en sus inicios este conocimiento del docente corresponde a su pensamiento común sobre la disciplina, a su manera particular de enseñarla desde un discurso que responde a la enseñanza transmisionista de valores.

El avance en la reflexión de la práctica permitió ser testigos de un conocimiento que se fue ampliando y transformando en el docente. Las preguntas que fueron surgiendo en cuanto a la particular manera de enseñar, las preocupaciones, las búsquedas desde la teoría, permitieron dar un salto, ubicarse en un nuevo eslabón, que generaron una toma de conciencia de su ser y su hacer como docente.

Shulman (1987) citando a Fenstermacher (1978, 1986) sostiene que el objetivo de la formación docente, no es adoctrinar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad.

En este sentido la experiencia del docente como sujeto capaz de reflexionar sobre su propia práctica lo condujo a la apropiación de nuevos elementos relacionados con la ética como disciplina formadora de la personalidad y la pedagogía como fuente indiscutible en las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje.

La reflexión de la práctica no sólo despierta la preocupación de la ética como disciplina del saber sino conlleva también a la reflexión sobre la importancia de su enseñanza y la manera de hacerlo. Del análisis y la interpretación sistemática y ordenada de las categorías de análisis que surgen de la reflexión de la práctica durante la primera y la segunda fase emerge una nueva categoría que se ha denominado saber integrador.

Este saber integrador en la teoría se asemeja a lo que Shulman ha planteado como conocimiento pedagógico del contenido. Volviendo a Shulman (1987) se ha de recordar que para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar.

Dentro del modelo de razonamiento y acción pedagógica que implica el conocimiento pedagógico del contenido Shulman (1987) identifica como aspectos esenciales en el estilo del docente la comprensión de objetivos, de las estructuras de la materia y de las ideas internas y externas que rodean la disciplina.

En lo que corresponde a las características del docente investigador se puede observar que en la primera fase, no existe una comprensión clara en ninguno de estos aspectos señalados por Shulman (1987), sin embargo, el proceso evolutivo de reflexión de la práctica en esta primera fase y la planeación de la unidad didáctica, junto con las lecturas y el incursionar del docente en las fuentes teóricas de la disciplina permitió ampliar claramente este nivel de comprensión.

Por otro lado un segundo aspecto esencial que contempla Shulman (1987) se denomina instrucción que involucra aspectos de la enseñanza activa o la práctica en sí y que apuntan a

mejorar los procesos de interacción, trabajo grupal, formulación de preguntas, indagación y observación del desempeño durante la clase o la práctica.

En lo que corresponde a la investigación este aspecto involucra lo que en otro momento se identificó como rutinas y que en la primera fase se caracterizaron desde el saber procedimental como conjunto de acciones desarticuladas y algunas sin objetivos o propósitos claros dentro de los intereses de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.

Con el proceso de reflexión del docente en compañía de la observadora externa se planteó como objetivo, dentro de los intereses de renovar la práctica, resignificar y articular las rutinas de tal manera que éstas sirvieran claramente como medios para alcanzar el aprendizaje.

Respondiendo, el docente investigador a su interés de promover el desarrollo de habilidades para garantizar una enseñanza de los valores desde un enfoque cognitivo del desarrollo moral, se puede observar un cambio mucho más solvente y articulado de la instrucción como aspecto relevante en la caracterización del estilo.

Destacando otro aspecto esencial en Shulman (1987) aparece la evaluación la cual considera clave en dos acciones explícitas durante la práctica: al verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva y evaluar el propio desempeño del docente, y su adaptación a las experiencias.

En lo que corresponde al proceso de investigación en la primera fase no se observa un proceso de evaluación claro y articulado a los objetivos de la enseñanza, ya en la segunda fase, el mismo proceso reflexivo del docente sobre su propia práctica se convierte en un primer ejercicio

de evaluación que arroja unas claras conclusiones y determina un plan de renovación de la práctica a partir del diseño y ejecución de la unidad didáctica.

En la segunda fase se observa explícitamente un proceso más ordenado y claro de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a partir de estrategias y de criterios que se señalan y se deciden en la preparación de la unidad didáctica.

El último aspecto y quizá el más importante dentro de la caracterización de Shulman corresponde a la reflexión que consiste en revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente el desempeño del docente y el desarrollo de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.

En lo que respecta a la investigación se considera que el plan de análisis y de interpretación de los datos es amplio y responde con rigor al propósito de comprender el estilo pedagógico y desde este nivel de comprensión decidir el destino de la práctica a través de la organización de una unidad didáctica que estuviese a la altura en el intento de optar por una práctica de enseñanza y aprendizaje de la educación ética más razonada.

Cabe aclarar que estos aspectos no representan una serie de etapas que justifican un conocimiento amplio y satisfactorio del docente, se dan de acuerdo a la práctica, en algunos casos puede que algunos no aparezcan con claridad. Lo que sí es importante señalar es que desde la teoría de Shulman (1987) sirven como puntos de referencia para interpretar el estilo propio que determina la manera de enseñar de un docente.

En el proceso comparativo entre la primera y la segunda fase de la investigación se puede constatar que el ejercicio reflexivo del docente investigador, el observador externo y los

pares del grupo del proyecto de estilos pedagógicos, permitió identificar algunas de las características que definen el estilo pedagógico del docente.

Aclarando que es un proceso demasiado complejo y que un cambio radical en la manera de enseñar y en el estilo que se configura alrededor de la práctica sería presuntuoso y no viable en lo que corresponde justamente a una investigación de este tipo.

El aporte de la investigación estuvo en el desarrollo de la habilidad reflexiva del docente sobre su propia práctica (saber reflexivo), en ese devenir que involucró los tres momentos propicios de la investigación educativa: el antes, el durante y el después de la práctica se pudo constatar que si se dio un proceso de renovación en las características del estilo pedagógico del docente y que hemos mencionado con mayor detalle desde los aspectos esenciales que nos aporta Shulman (1987).

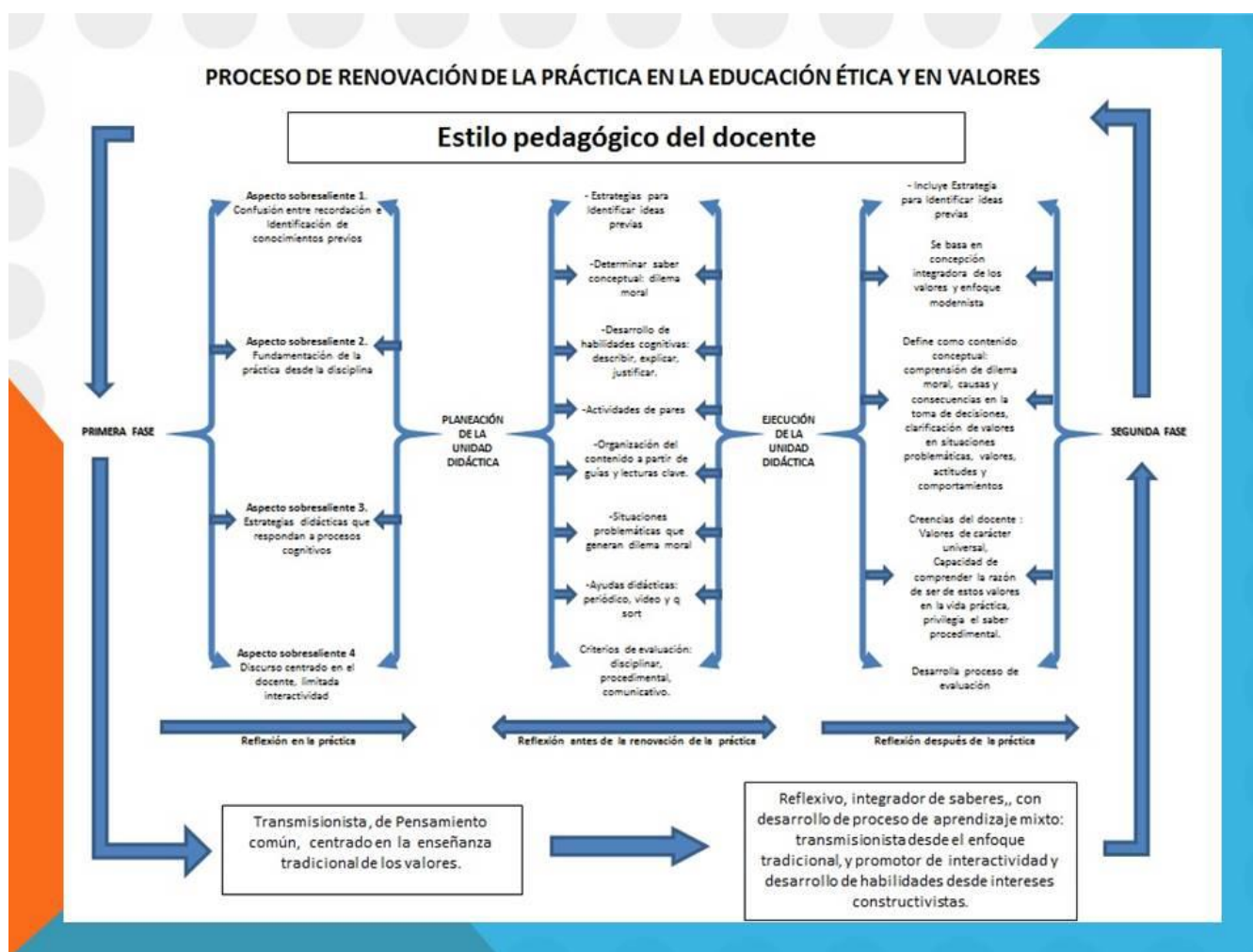
Podemos señalar que el estilo pedagógico del docente vive una experiencia de cambio en un primer momento se define al docente como un sujeto centrado en el conocimiento de la disciplina desde un pensamiento común o alternativo y generando prácticas de enseñanza desde una perspectiva tradicional de la enseñanza de los valores catalogada como transmisionista a través de unas rutinas de clase desarticuladas y sin un propósito claro en la enseñanza.

Luego, la experiencia como docente reflexivo le permite abrir paso a un estilo que se caracteriza por integrar saberes a través de la corresponsabilidad que crea entre la teoría y la práctica, desarrollando procesos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de habilidades para aprender a pensar moralmente a través de situaciones que generan dilema moral, sin renunciar

del todo a la influencia del modelo tradicional pero abriendo paso a la organización y fomento de actividades para el aprendizaje desde intereses constructivistas.

A continuación presentamos en el esquema 5 con el que se resume este proceso.

Gráfica 5. Proceso de renovación de la práctica educativa



5. A manera de conclusión

Acerca de la pregunta de la investigación

Finalmente volvemos a la pregunta de la investigación ¿Cómo renovar la práctica educativa a través de la concienciación del estilo pedagógico implementado en la enseñanza de la educación ética y en valores del grupo 7-1 de la Institución educativa Carlos Castro Saavedra? Después de vivir un proceso amplio de investigación acción en esta experiencia educativa de la enseñanza de la educación ética y en valores podemos concluir:

El método elegido de la investigación acción se convirtió en el más pertinente, ya que dentro de la variedad de posibilidades involucra la reflexión antes de la acción, en la acción y posterior a la acción. Esto nos permitió comprender que la práctica educativa no se sitúa exclusivamente en el desarrollo de la clase sino que hay un antes y después importante de abordar cuando se trata de renovar la práctica educativa.

De acuerdo a esto se valida la importancia de los dos ciclos o etapas de la investigación; un primer momento de diagnóstico de la realidad en sí misma, de la práctica del docente in situ, para caracterizar el estilo, que devela la realidad, y sobre esta información entrar en un amplio proceso de reflexión apoyados en las fuentes teóricas que orientan el significado y el sentido, que permiten el desarrollo de un saber metadisciplinar desde el cual se da el salto de la reflexión de la práctica desde el sentido común a la reflexión de la práctica.

Esta reflexión ya desde un saber superior que amplía la comprensión y la concienciación del estilo en el docente investigador y que a la vez inspira y motiva las estrategias didácticas y la toma de decisiones frente a la planeación de una nueva práctica.

En este sentido la renovación de la práctica no se da como un fin en sí mismo, no se trata simplemente de diagnosticar que tipo de actividades se realizaron en determinadas clases para plantear otras más innovadoras y que satisfagan en mayor medida los intereses de los estudiantes.

El proceso de renovación de la práctica implica diversos aspectos que incluyen la capacidad reflexiva del docente investigador, su conocimiento disciplinar, su manera de planear, la toma de decisiones frente a las actividades a realizar, el uso de recursos, la actitud y la respuesta de los estudiantes, el aprendizaje, el método para la enseñanza, la evaluación, la comunicación.

Todos éstos hacen de la práctica educativa una experiencia compleja desde la cual el docente se preocupó por observar. En ese proceso de observación se devela el interés que jalonó la investigación en el proceso de promover una renovación. En la enseñanza de la ética fue la preocupación del docente al identificar un estilo básicamente transmisionista orientado desde unos conocimientos informales de sentido común.

Otro aspecto importante de resaltar fue la delimitación de la reflexión y el análisis a partir de las categorías: saber disciplinar, saber procedimental y saber comunicativo; estas categorías han sido abordadas en otras experiencias investigativas de la práctica educativa y de la caracterización de los estilos pedagógicos y hacen parte del sustrato teórico de algunas comunidades académicas dedicadas a la investigación educativa.

El proceso de investigación a la luz de estas categorías coloca al docente investigador en un nuevo escenario de la práctica educativa, caracterizado por una mayor concienciación en el

propósito y en el sentido de la enseñanza y aprendizaje en la formación ética y en valores de los estudiantes.

Nuevas habilidades en la planeación y organización de la práctica a través de unidades didácticas; apertura y comunicación entre pares académicos en la interacción con el observador externo; desarrollo de habilidades en la reflexión continúa de su propia práctica; integración de saberes; transformación de roles en la interactividad y en las relaciones interpersonales con los estudiantes.

La reflexión continua y el diálogo permanente entre el docente investigador, los integrantes de la línea de investigación y el observador externo permitieron ampliar las miradas, y poder validar las características del estilo en los ciclos de la investigación.

La construcción razonada del conocimiento desde la confrontación de la realidad de la práctica, los aspectos que la componen, la reflexión que otros han hecho de la práctica educativa en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera el proceso de investigación evidencia una transformación del estilo y una renovación de la práctica que desde lo teórico corresponde a una mayor amplitud del conocimiento del docente ya no solamente en lo que corresponde al conocimiento de la materia sino a una gama de aspectos que hemos denominado conocimiento pedagógico integrador y que en la teoría se acerca a lo que Shulman (2005) ha caracterizado muy bien como el conocimiento pedagógico del contenido.

6. Impacto De La Investigación

A nivel personal: permitió el desarrollo de la habilidad reflexiva del docente sobre su propia práctica, favoreció la relación con otros saberes de la educación ética y en valores y despertó mayor interés por generar procesos innovadores que apunten a la formación de la personalidad desde experiencias de aprendizaje más significativas.

A nivel institucional: los hallazgos permiten socializar la experiencia con los pares académicos y convocar a una evaluación seria y rigurosa del plan de estudios de educación ética, a la vez, la experiencia de investigación de la propia práctica se convierte en un elemento motivador para evaluar las prácticas educativas de otras disciplinas como parte de la gestión académica.

A nivel social: Las decisiones tomadas frente a la renovación desde la planeación y desarrollo de la unidad didáctica favorece la educación moral desde una perspectiva más autónoma, estimulando la propia capacidad de pensar de los estudiantes, haciéndolos protagonistas y promoviendo habilidades cognitivas para saber decidir frente a cuestiones morales capaces de dar significado a los valores que identifiquen y estimen como valiosos.

7. Sugerencias

Para unas futuras investigaciones el tema de la reflexión de la propia práctica para renovar la enseñanza de la ética y los valores sigue latente, esta investigación se limitó a responder al interés de mejorar la capacidad de razonar las cuestiones morales desde la identificación y significación de los valores por medio del desarrollo de habilidades cognitivas.

Queda, entonces, abierta la exploración de la formación afectiva, el estilo que se puede develar en la práctica a partir del manejo de las emociones, la empatía y el lenguaje de los sentimientos morales por parte del docente.

8. Bibliografía

- Alzate P, M. V., Arbeláez G, M. C., Gómez M, M. Á., Romero L, F., & Gallón B, H. (2005). El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. Pereira-Risaralda: Papiro.
- Aranguren, J. (1986). Ética. Madrid: Alianza Universidad Texto.
- Aristóteles. (1993). Ética Nicomáquea y Ética eudemia.(J. P. Bonet, Trad.) Madrid: Gredos.
- Begle, E. (1972). Teacher knowledge and pupil achievement in algebra. (Tech. Rep. No. 9). Stanford, CA: Stanford University, School Mathematics Study Group.
- Birrueta Covarrubias, C. M. (Febrero de 2006). Los estilos de enseñanza en formación cívica y ética en la educación secundaria: escuela secundaria general n° 5. los estilos de enseñanza en 'formación cívica y ética' en la educación secundaria. Xalapa, Veracruz, México: Universidad veracruzana.
- Botero Ch, C. A. (2005). La formación de valores en la historia de la educación. Revista Iberoamericana de Educación, 23.
- Cabrera A, J. S. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653, 10.
- Callejas, M. M. y Corredor, M. V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. Revista Docencia Universitaria. UIS, 3, 1, p. 61-96

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Teoría Crítica de la enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires : Aique grupo S.A.
- Claderhead, J., & Miller, E. (1985.). The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., & Miras, M. (2002). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y educación II: Un marco de referencia psicológico para la educación escolar, la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Madrid: Alianza editorial.
- Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana, Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni. (1999.). El constructivismo en el aula. Barcelona,, España: Graó.
- Coll, C., & Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana, 85-127.
- De León, I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. Revista de Investigación N° 57., 29.
- Delgado, M. A. ((1991)). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Granada: Universidad de Granada.

Dewey, J. ((1938)). Logic: The theory of inquiry . Troy: MO: Holt.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). The study of teaching. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. . Madrid: Ediciones Morata.

Escámez Sánchez, J. (2003). Pensar y Hacer hoy educación moral. Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, 15.

Furio, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias . Enseñanzas de las ciencias , 188-199.

Furio, C. y. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. Enseñanzas de las ciencias 7, 257-265.

Garza Treviño, J. G. ((2000).). Educación en valores. CV, México.: Editorial Trillas, SA.

González Peiteado, M. (7 de marzo de 2010). Estilos de enseñanza: un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. Educación y futuro digital, 11.

- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 9 (2), 1-25.
- Grup Xibeca. (2002). Los dilemas morales: un método para la educación en valores. En C. d. Elda, *Orientación Tutoría y Psicopedagogía: experiencias y recursos* (págs. 90-97). Alicante: Grafibel .
- Guariglia, O. (1996). *Cuestiones Morales*. Valladolid: Trotta.
- Habermas, J. (1991). Justicia y Solidaridad. *Ética Comunicativa y Democracia*, 1786-205.
- Hewson, P. (1999). Educating Prospective Teachers of Biology: Findings, Limitations. *Science Education*, 83 (3), 373-384.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, 29-49.
- Jordi M, M., M, ^a. J., & Díaz, D. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. *revista de historia de la psicología*, 8.
- Kant, I. (2002). *Crítica de la Razón Práctica*. (E. M. Morente, Trad.) Salamanca: Sígueme S.A.
- Kohlberg, L. (2003). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Dseclée Brower.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

- Latorre, A. D., & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: 315 pags.: Ediciones Experiencia, S.L.
- Macchiarola, V. 2. (9 de Mayo de 2008). unrc.edu.ar. Recuperado el 25 de abril de 2012, de unrc.edu.ar: www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf
- MEN. (7 de Junio de 1998). Lineamientos curriculares: Educación ética y valores humanos. Serie lineamientos curriculares. Santa Fe de Bogotá, D.C, Colombia: Ministerio de educación nacional.
- Morales Oyola, D. E. ((2011). Desarrollo de una propuesta didáctica para el aprendizaje del filosofar con estudiantes de educación media. Pereira, Colombia.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2010-2011). Métodos de investigación en Educación Especial.
- Ortega, S. (1985). De la santidad a la perversión. México. D. F.: Grijalbo.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias pedagógicas, 69-88.
- Porlan Ariza, R., Rivero García, A., & R., M. d. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias, 155-177.
- Porlan, R., & Martín del Pozo, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. Investigación en la enseñanza de la ciencia V7 (3), 271-281.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). El conocimiento de lo profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Diada.

- Pozo, J. I. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, ESpaña: Morata.
- Puig R, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Universidad de Barcelona ICE.
- Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 103-120.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, G. B. (2003). Una variante pedagógica de la investigación-acción. *OEI Revista Iberoamericana de educación*, 1-9.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España, 70.
- Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1978). Education and the structure of the disciplines. *Science, currículum and liberal education*, 229-272.

Suárez, C., Burgos, E., Molina, I., & Corredor, M. (2003). De los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. *Civilizar* 5, 9.

Valls, E. (1993). *Procedimientos :aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Horsori.

Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao.

ANEXO 1

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS
DE SITUACIONES DE ORDEN MORAL

Elbert Guillermo León Rodríguez

Teresa Ospina

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

IV SEMESTRE -2012

Justificación

Uno de los aspectos considerados en el estilo del docente en la primera fase de la investigación corresponde al conocimiento de la disciplina, y la integración de éste en el proceso de interacción en la práctica. El conocimiento de la disciplina del docente no revela fundamentación desde los enfoques o modelos que hacen parte del constructo teórico de las comunidades académicas que hoy validan la educación ética y moral.

Podemos señalar que desde el saber disciplinar el docente, responde a un interés transmisionista de movilizar ideas y pensamientos de orden moral, como son los valores que plantea en la clase, a partir del pensamiento común que lo caracteriza, por esta razón su discurso se mueve en medio de lo anecdótico y es recurrente en la ejemplificación.

Las actividades que responden al saber procedimental en la primera fase no determinan con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende lograr con los estudiantes, de esta manera, el uso de estrategias didácticas que se evidencian en las clases observadas, han generado una serie de experiencias que no se pueden valorar como aprendizaje desde algún criterio planeado y definido preliminarmente.

En este sentido menciona Valls (1993) que durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al estudiante la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar, y la evolución temporal de las mismas, cosa que no es clara en el proceso de observación de la primera fase.

Esta manera de proceder del docente advierte que aunque exista el desarrollo de actividades desde ciertas estrategias didácticas, el docente no determina la relación de éstas con los procesos cognitivos y comunicativos que pretende lograr.

Se ha determinado como segundo punto problemático la falta de claridad de los objetivos en la utilización de las estrategias didácticas, ya que no dan cuenta con exactitud del tipo de aprendizaje y del desarrollo de las habilidades que se pretenden lograr con los estudiantes en la formación de su personalidad moral.

En las clases observadas aparecen de forma recurrente el desarrollo de actividades que refiere a un ciclo esporádico que repite el docente con frecuencia y que en palabras de (Porlán & Rivero (1998) se denomina rutinas. Otro aspecto a desarrollar en la planeación y ejecución de la unidad didáctica consiste en resignificar las rutinas, orientando las actividades desde un saber procedimental que justifique la interacción de los estudiantes y el docente con referentes teóricos que le permitan de manera más pertinente trazar los objetivos para el aprendizaje de los estudiantes.

Los procesos correspondientes a sus formas de leer, de escribir, de indagar, de reflexionar y de abordar la realidad deben mejorar a través del desarrollo de habilidades cognitivas, con el fin de lograr un aprendizaje construido con los estudiantes que supere al declarativo y transmisionista logrado por el docente en la práctica de la primera fase

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de hoy reclaman la creatividad y la capacidad propositiva del estudiante, La actividad mental del estudiante juega un papel mediador en la construcción del conocimiento en el contexto escolar Jorba (2000) es evidente que la interacción en el aula se convierte en una nueva estrategia que facilita el rol o papel del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, según Jorba (2000) el aspecto que moviliza este papel en el

contexto escolar es la interacción con otros que se concreta en diversas modalidades: la imitación, el contraste, el intercambio, la colaboración, el conflicto socio cognitivo.

Por otro lado el desarrollo de habilidades cognitivas nos permite replantear la finalidad por la cual se adquiere el conocimiento, en la fundamentación teórica para una propuesta didáctica Gómez (2000) señala que no se trata de conocer para reproducir el conocimiento sino conocer para dar cuenta, informar, explicar, profundizar sobre la explicación de los hechos.

Jorba (2000) en la comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas establece con claridad tres conceptos que se relacionan en el proceso de enseñanza aprendizaje pero que es pertinente diferenciar: las habilidades cognitivas, las habilidades cognitivas lingüísticas y las tipologías textuales.

Por un lado señala que las habilidades cognitivas son: analizar, comparar, clasificar, identificar, inferir, deducir, transferir valorar operar... Éstas activan las habilidades cognitivas lingüísticas que son: describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar, las cuales se sintetizan en cuatro que incluyen las demás; éstas son describir, explicar, justificar y argumentar.

Por otro lado define las tipologías textuales como aquellos tipos de textos frutos del desarrollo de estas habilidades, estos textos son: descriptivo, narrativo, explicativo, instructivo y argumentativo.

Los profesores en ocasiones intentamos descuidadamente y sin fundamento desarrollar estas habilidades sin percatarnos de la comprensión real de cada una de éstas en una unidad didáctica. Por esta razón se ha querido delimitar un significado de referencia con el propósito de dar mayor precisión al significado de cada una.

La descripción corresponde a la habilidad para citar acontecimientos sin establecer relaciones entre ellos J Veslin

La explicación corresponde a la habilidad de poner en relación causa- efecto, hechos o acontecimientos, o ponerlo en relación con una idea o sistema de ideas.

La justificación corresponde a la habilidad para producir una o varias razones o argumentos y examinar su aceptabilidad para cambiar el valor epistémico del enunciado. P. Dubal

La argumentación corresponde a la habilidad para convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión. Toda argumentación puede describirse a partir de cuatro operaciones fundamentales: afirmar tesis o argumentos; justificar un punto de vista que se quiere defender; refutar otros puntos de vista posibles sobre la cuestión; ceder en otros puntos de vista para defender mejor el propio (C.D Debanc.

La siguiente unidad didáctica pretende desarrollar dichas habilidades en los estudiantes en su formación ética y en valores, con el propósito de formar en la conciencia moral a través del reconocimiento y significado de los valores en situaciones problemáticas de la vida real.

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento optamos por un enfoque disciplinar centrado en la formación en valores, apoyados desde un saber procedimental que responde a la solución de dilemas morales, el concepto como tal se acuña a la propuesta de desarrollo de pensamiento moral de Kohlberg, pero la intención del desarrollo de la unidad didáctica no es apostarle al análisis o desarrollo sistemático de los estadios de pensamiento moral que plantea el autor, es utilizar el dilema moral para fomentar pensamiento reflexivo de orden moral en los estudiantes, apuntando más al desarrollo de habilidades cognitivas (describir, explicar, justificar).

El saber disciplinar sigue siendo de orden axiológico (valores), como se intuye en la primera fase, pero aprovecharemos que el dilema moral en últimas pone en pugna o discusión la concepción de valores que se tenga, la intención será: pasar de una práctica transmisionista de valores, a una práctica donde la concepción y el significado de los valores se debe a partir del análisis de dilemas morales, con el propósito de renovar la práctica hacia una concepción más constructivista del aprendizaje.

La concepción sobre la formación en valores se convierte en la más influyente en esta investigación, Desde sus inicios la escuela ha contribuido al proceso de socialización de los estudiantes en los valores comunes, compartidos por la comunidad, con el fin de garantizar el orden en la vida social.

Si esto fue fundamental e indispensable en las sociedades tradicionales, hoy cuando asistimos a unas sociedades más plurales y complejas se hace más necesaria la tarea de una educación en valores para sostener el orden y la cohesión social. Sin embargo Parra (2003) señala que en la educación en valores se toman varias posturas en medio del debate axiológico al que intenta responder: ¿Cuáles son los valores fundamentales a los que deben someterse los ciudadanos para no desorientarse ante el rápido y fuerte cambio de valores que afecta a la sociedad actual?

De esta discusión surgen varias posturas ideológicas importantes de reseñar: la concepción tradicionalista que asume unos valores absolutos, aceptados de orden ético, estético y religioso que se convierten en balaustre de la formación de la personalidad. Esta concepción tradicionalista se sostiene en el tiempo gracias a su carácter transmisionista y declarativo por

parte de los estamentos que representan la autoridad en la vida social: la familia, la escuela, el estado, la iglesia.

Estos valores son predicados desde diferentes contextos sociales y la escuela tiene mucho que ver desde el estilo pedagógico de orden tradicional que asumen los docentes, llevando al aula, las creencias, los valores, los significados morales que hacen parte de su personalidad moral, que ha sido formada a través de la transmisión de estos mismos valores.

La concepción modernista, crea una ruptura con esta tendencia transmisionista de la concepción tradicionalista, lo esencial de la educación moderna estriba en formar a unos hombres capaces de enfrentar los problemas que les plantea la civilización moderna, Un ser humano más competente en la toma de decisiones y en orientar sus valores y creencias desde el contexto de las oportunidades que brinda la sociedad y la cultura.

El hombre moderno se despoja de los viejos valores tradicionales de orientación especialmente religiosa, al igual que del espíritu de la cultura tradicional; el hombre debe medirse de acuerdo a las categorías objetivas de la acción eficiente, basada en la conquista de los éxitos materiales (Parra Ortiz, 2003). Los valores no están fundados desde las concepciones idealistas de verdad, bondad, felicidad, sino desde categorías pragmáticas que determinan el éxito material.

Por otro lado la concepción subjetivista, plantea que los valores se derivan de las experiencias de cada persona; no hay, por tanto, valores objetivos y universales. El proceso de valoración es

propio de cada individuo ahora se trata de defender y respetar los sentimientos, creencias, convicciones, preocupaciones, aspiraciones, intereses y propósitos inherentes al mundo subjetivo de cada persona. Tendencias pedagógicas orientadas desde esta concepción subjetivista reclaman una formación de la personalidad moral desde aquellos valores que cada individuo reconozca de manera personal como adecuados y valiosos para sí mismo.

Consideramos al igual que Parra (2003) que los valores que influyen en la vida de la persona y se integran a su personalidad son los que cada persona construye, a través de un proceso de interacción y de confrontación crítica con aquello que dinamiza el mundo y la cultura. Llopis y Ballester (2001), asumen una concepción integradora de las anteriores concepciones. La historia se constituye en un campo de instauración e iluminación de valores. Es en la historia, en el mundo de la vida, donde se crean y aparecen por la actividad del hombre y, aunque no se crean de modo absoluto, es en ella donde se clarifican y encarnan. De este modo, se hace compatible y comprensible el carácter absoluto de la verdad y del valor y su condición histórica, no se niega como lo plantea la concepción subjetivista, pues en la historia se descubren y encarnan. Posiblemente cada persona, relacionándose participativa y creadoramente con la realidad descubre los valores, y a medida que el hombre desde sus posibilidades se sumerge creadoramente en ella instaura e ilumina nuevos valores.

El docente investigador en su interés por renovar la práctica a través de la construcción de la unidad didáctica comulga con esta concepción integradora que vincula, la objetividad propia de la tradición y la modernidad pero a la vez el interés subjetivo de cada persona por determinar un sistema de valores más autónomo y más correspondiente a su manera de comprender la realidad.

En esta misma perspectiva pero orientado no desde las concepciones de los valores sino desde los enfoques que responden a la educación moral Fundación instituto de las ciencias del hombre(2000) plantea dos tipos de enfoques relacionados con dichas concepciones, un enfoque tradicional que entiende la educación moral y enseñanza de actitudes como la interiorización de unas normas y valores absolutos u objetivos, que se deben aceptar y respetar; o como un proceso de socialización de las normas y valores que convencionalmente son aceptados o están vigentes en una sociedad y en un tiempo concreto. En este nivel se intenta dotar al estudiante de un conjunto de actitudes y creencias y un enfoque contemporáneo o actual que reúne varias vertientes, las cuales propugnan una educación para la autonomía. Las nuevas corrientes y enfoques en educación moral subrayan el papel del análisis lógico, razonamientos prácticos, desarrollo de habilidades analíticas, dilemas morales y conflictos de valor, juicio moral; es decir de los elementos cognitivos y habilidades intelectuales que están en la base de dicha autonomía moral.

Una vía intermedia es la propuesta por Peters (1984) en la que integra los diversos elementos que intervienen en la conducta socio moral: afectivos y cognitivos, contenido y forma, heteronomía y autonomía. El solo razonamiento y habilidades cognitivas no son suficientes en la formación moral, es necesaria la enseñanza explícita de unos valores, virtudes y actitudes compartidas por la comunidad en que se vive. Tampoco el juicio y razonamiento socio moral aseguran por sí mismos una conducta idónea. Los elementos afectivos que corresponden a emociones, sentimientos, voluntad, etc. deben ser tenidos en cuenta, Victoria Camps insiste que las actitudes (virtudes públicas) sobre las que se reflexiona en el aula no sean objeto de simple reflexión intelectual, sino que se motive a los estudiantes para que se despierte en ellos sentimientos morales, y así los valores se conviertan en objetos de deseo.

De esta manera en la unidad didáctica que se propone se vincula por un lado la orientación explícita de los valores a través de la identificación y significación de éstos por medio del desarrollo de habilidades que se pretenden lograr en los estudiantes desde procesos de interacción en el desarrollo de las actividades propuestas. De esta manera se apuesta a una renovación de la práctica desde tres aspectos concretos: saber disciplinar de la ética desde un enfoque de educación en valores integrador, señalado anteriormente; saber procedimental desde el desarrollo de habilidades a partir de situaciones que generan dilemas morales y saber comunicativo desde una perspectiva de resignificación de las rutinas de la clase a partir de identificación de ideas previas, actividades de pares, indagación, trabajo colaborativo, estrategias didácticas que responden a un estilo de aprendizaje centrado más en la capacidad creadora del estudiante, es decir, un enfoque constructivista.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS
DE SITUACIONES DE ORDEN MORAL

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: CARLOS CASTRO SAAVEDRA

GRADO: 7-1

2. OBJETIVO GENERAL:

Promover en el estudiante una actitud reflexiva en la identificación de valores a través de la descripción, explicación y justificación de situaciones problemáticas de la vida cotidiana que generan dilema moral.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Describir las características del contexto y los sucesos relevantes en la situación problemática que genera un dilema moral.

- Explicar las causas y consecuencias que generan las posibles decisiones que se pueden tomar en la situación problemática que genera un dilema moral.

-Justificar y argumentar a partir de juicios de valor, la posición que asume y las posibles decisiones que toma frente a la situación problemática que genera un dilema moral.

Indicadores de desempeño

- Describe con claridad los aspectos que definen una situación conflictiva que genera un dilema moral: actores y sucesos.
- Define a través de la indagación qué es un dilema moral.
- Identifica los valores que se contraponen en una situación que presenta dilema moral.
- Identifica las causas por las cuáles las personas asumen comportamientos morales desde diferentes valores y creencias.
- Asume una posición personal frente a una situación problemática que ha generado dilema moral.
- Comprende el origen del significado de los valores que identifica en la solución de un dilema moral.

4. DESARROLLO DE LA PLANEACIÓN

4.1. HABILIDAD DESCRIPTIVA EN LA CAPACIDAD DE NOMBRAR SITUACIONES PROBLEMÁTICAS QUE GENERAN DILEMA MORAL

CONTENIDO	CONTENIDOS	CONTENIDOS	RECURSOS
S	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
CONCEPTUALES			
-Qué es una situación	-Construcción de un texto	-Participación activa.	-Una hoja guía con la presentación de la situación

problemática en la vida cotidiana	descriptivo De una situación problemática.	-Capacidad de análisis y clasificación de conceptos que definen la situación problemática planteada en el dilema moral.	problemática que desencadena un dilema moral . -Texto guía que explica que es un dilema moral -Cuaderno y lapicero }
-Cuáles son los sucesos que desencadenan una situación problemática	-Exposición pública del trabajo descriptivo desarrollado en clase.		

-Por qué un
dilema moral

4.1.1 PROCESO DIDÁCTICO

4.1.1.1. Inicio: identificación de ideas previas

-Al llegar los estudiantes al salón van a encontrar imágenes de periódicos que muestran situaciones de la vida cotidiana.

-El profesor saluda, entonan el himno del colegio y presenta el objetivo de la clase.

-Pregunta a los estudiantes si saben que es una descripción. A manera de conversatorio explica qué es.

-Luego pide a los estudiantes que observen las imágenes y les pide que describan lo que ven.

Este ejercicio se hace de manera oral y participa todo el grupo.

-Organiza el grupo por parejas y a cada pareja le entrega una imagen.

-Luego aplica un cuestionario que deberán resolver en parejas de acuerdo a lo que observan en la imagen:

¿Qué sucede en la imagen?

¿Por qué creen que pasó eso? nombre todas las posibles causas que se les ocurra

¿Qué sucesos o hechos pudieron ocurrir anteriormente para que pasara esto?

Escriba lo que ve en la imagen a través de una historia corta.

4.1.1.2.Socialización:

Las parejas comparten las imágenes y el desarrollo del cuestionario con los demás compañeros.

Luego de terminada la socialización el docente concluye explicando que lo que han hecho es analizar situaciones de la vida cotidiana que pasan a menudo.

4.1.1.3.Desarrollo conceptual:

Luego añade que hay situaciones que generan algo que en ética se llama DILEMA MORAL.

Pide rápidamente que escriban en el cuaderno qué creen que es un dilema moral. Permite que algunos estudiantes lean sus respuestas.

-Luego entrega la lectura por parejas que explica qué es un dilema moral. Hacen una lectura conjunta y el docente genera preguntas que lleven a la comprensión de este nuevo concepto.

Luego propone dos situaciones concretas que generen dilemas morales. Pide a cada estudiante que analice para cada situación la siguiente pregunta ¿Tú qué harías?

4.1.1.4.Identificación conceptual en ejercicio práctico

Hace una socialización y permite que los estudiantes compartan sus posiciones. El objetivo es que ellos identifiquen por qué son situaciones con dilema moral.

Para finalizar pide a cada pareja que piensen y escriban una situación de la vida diaria que pueda generar un dilema moral.

4.1.1.5.Actividad propositiva

Construir una historia donde se plantee un dilema moral. Esta actividad la realizan en casa y la deben traer a la próxima clase.

Criterios de desempeño desde los saberes:

<p>Saber disciplinar</p> <p>Identificación y comprensión del dilema moral en situaciones de la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende las indicaciones dadas en la guía de trabajo. -Lee con atención el texto sugerido sobre dilemas morales. -Identifica las características de situaciones problemáticas que generan dilemas morales presentadas en clase. -Nombra organizadamente a través de la escritura una situación problemática con dilema moral.
<p>Saber procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de la guía en parejas -Construcción de historia que evidencie un dilema moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue indicaciones y atiende a las pautas del proceso a realizar. - Trabaja colaborativamente con su par en el análisis de la imagen, la lectura de la guía sobre dilema moral, la discusión y

	planteamiento de ideas y la construcción de la historia.
Saber comunicativo Expresión oral	-Participa en la etapa de socialización de la actividad. - Responde a posibles preguntas que surjan de su intervención.

4.2 HABILIDAD EXPLICATIVA EN LA CAPACIDAD DE COMPRENDER CAUSAS Y CONSECUENCIAS EN LA SOLUCIÓN DE DILEMAS MORALES

CONTENIDO	CONTENIDOS	CONTENIDOS	RECURSOS
S	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
CONCEPTUALES			
-Definir cuáles son las causas que anteceden a una situación problemática	-Socialización de historietas. ¿Por qué hay un dilema moral en	-Participación activa, respeto por las ideas de los otros compañeros. -Razonamiento	-Una hoja guía con la presentación de la actividad. -Historietas presentadas por los estudiantes.

que genera un dilema moral

la historia que presentas?

moral frente a las situaciones problemáticas que se presentan en las personas.

-Texto acerca de la situación problemática con dilema moral a analizar en la clase.

-Aptitudes de la persona en la solución de un conflicto.

-Lectura y explicación de una situación problemática que genera dilema moral.

Autonomía en la reflexión moral que genera la situación que se presenta.

--Cuaderno y lapicero

-Identificación de Valores que están en juego

-Análisis de consecuencias en la toma de decisiones

-Análisis de causas, a través de la descripción de los sucesos.

-Definición de posibles soluciones al dilema moral.

-Identificación y definición de valores que están en juego.

-Análisis de
posibles
consecuencias.

4.2.1. PROCESO DIDÁCTICO

4.2.1.1 La situación problemática: identificación de ideas previas

Se pide todos los estudiantes que peguen sus historietas alrededor del salón. Luego se inicia la clase entonando el himno del colegio.

El docente indaga por las actividades realizadas en la clase anterior. ¿Qué hicimos en la clase? ¿Cuál fue el objetivo de la clase? ¿Qué es una situación problemática de la vida diaria? ¿Qué es un dilema moral? ¿Quedó alguna tarea?

4.2.1.2.Socialización y análisis de las historietas.

El docente pide que todos los estudiantes pasen y observen el mayor número de historietas posibles. Deben analizar qué pasa en cada historieta cuál es la situación problemática que genera dilema moral.

Luego pide que escoja una de todas y la describa en su cuaderno. Debe narrar la historia con sus propias palabras y responder la siguiente pregunta ¿por qué hay un dilema moral en la situación que presentas?

Luego socializan dando participación a los estudiantes que quieran leer la descripción que hicieron.

4.2.1.3. Presentación del objetivo y desarrollo de la clase

El docente entrega una hoja guía indicando el objetivo y las actividades que se van a realizar durante la clase. La leen entre todos y abre el espacio para realizar preguntas y establecer acuerdos.

4.2.1.4. Presentación del dilema moral

El docente narra la historia de vida que genera el dilema moral a analizar en la clase, lo hace de forma oral a manera de cuento.

Pide que se organicen en parejas distintas a las que trabajaron en la clase anterior
Entrega la situación problemática por escrito.

4.2.1.5. Análisis del dilema

Realizan un ejercicio de comprensión apoyados en las siguientes preguntas: ¿Qué sucede en la historia? ¿Quiénes son los actores o protagonistas de lo que pasa? ¿Cuáles son las acciones que cada personaje realiza? ¿Cuáles son las características de la personalidad de cada personaje? ¿Qué originó que la situación se volviera problemática? Nombre todas las posibles causas. ¿Cuál es el dilema moral?

4.2.1.6. Identificación de valores en juego en las situaciones problemáticas

El docente explica que es un valor:

1. Los valores son convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta.
 2. Los valores involucran nuestros sentimientos y emociones.
 3. Valores, actitudes y conducta están relacionados. Los valores son creencias o convicciones de que algo es preferible y digno de aprecio. Una actitud es una disposición a actuar de acuerdo a determinadas creencias, sentimientos y valores. A su vez las actitudes se expresan en comportamientos y opiniones que se manifiestan de manera espontánea.
- Luego pide a los estudiantes que hagan una lista de valores.
- Luego deben identificar qué valores de los nombrados en la lista están en juego en la situación problemática y por qué

4.2.1.7 . Solución al dilema moral

Entre los dos estudiantes buscan todas las posibles soluciones al dilema moral y las escriben.

En parejas discuten sobre la solución o toma de decisión en el dilema moral ¿Estoy de acuerdo con lo que hizo la persona? ¿Qué harías tú? ¿Por qué?

4.2.1.8 . Análisis de consecuencias

Los estudiantes analizan qué consecuencias puede generar cada solución al dilema moral.

4.2.1.9 Indagación y discusión acerca del dilema moral

El docente convoca nuevamente a todo el grupo, se sienta en círculo y genera una socialización y discusión a partir del trabajo realizado en parejas

4.2.1.10.Cierre de la clase.

Comparten el análisis de las siguientes preguntas sobre el trabajo realizado en la clase

Qué me gustó

Qué aprendí

Cómo aprendí

Qué hay que mejorar

El docente recoge el texto elaborado en parejas para evaluarlo

Criterios de desempeño desde los saberes:

<p>Saber disciplinar</p> <p>Construcción de un texto explicativo acerca de valores en juego, causas y consecuencias en una situación problemática que genera dilema moral.</p>	<p>-Identifica la situación problemática que presenta el texto.</p> <p>-Selecciona principios o ideas relevantes de la lectura anexa o de su capacidad de razonar moralmente, que le permiten identificar o inferir causas de la situación problemática que plantea el texto.</p> <p>-Identifica los valores que están en juego en la situación problemática.</p> <p>-Organiza el texto a partir de las ideas que surgen del análisis la discusión con su par académico.</p>
<p>Saber procedimental</p> <p>Participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue indicaciones y atiende a las pautas del proceso a realizar. - Trabaja colaborativamente con su par en la lectura de la guía, del texto anexo, en la discusión y planteamiento de ideas y en la

	construcción del texto escrito.
Saber comunicativo Expresión oral	-Presenta a sus compañeros en la técnica grupal los avances en su proceso de explicación de las causas y consecuencias a las posibles soluciones del dilema moral y la identificación de valores. - Responde a posibles preguntas que surjan de su intervención.

4.3 EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN DE DILEMAS MORALES

CONTENIDO	CONTENIDOS	CONTENIDOS	RECURSOS
S	PROCEDIMENT	ACTITUDINALE	
CONCEPTUA	ALES	S	
LES			
-¿Qué es un dilema moral?	-Construcción de una historieta que represente la	-Participación activa, respeto por las ideas y las	-Octavo de cartulina. -Lápiz, lapicero colores -Formato de cómo elaborar una

-¿Qué son los valores, las actitudes y los comportamientos?

--Valores que ponen en juego la toma de decisiones en los dilemas morales.

solución de un dilema moral

-Socialización de los trabajos en subgrupos.

-Análisis de los trabajos de los demás compañeros desde los criterios que definen un dilema moral.

-Interpretación de los trabajos de manera verbal.

- Realización de q-sort. Acerca de las representaciones

interpretaciones de los compañeros.

-Razonamiento moral frente a las situaciones problemáticas que se presentan en la clase.

-Responsabilidad en la realización del trabajo final.

historieta.

-Cinta

-Fotocopias de q-sort

-Fotocopias de evaluación de unidad didáctica

del tiempo
histórico de los
valores develados
en el dilema
moral (respeto,
responsabilidad,
honestidad)

-Realización de
evaluación escrita
de la unidad
didáctica

4.3.1. PROCESO DIDÁCTICO

4.3.1.1. Inicio.

Se organiza el salón en tres grupos, enumerando a cada estudiante de uno a tres. El docente los distribuye en diferentes espacios del salón

. Desarrollo

-El docente explica las actividades que permitirán evaluar el desempeño durante la realización de la unidad didáctica.

-El docente solicita a cada estudiante que saque su historieta y la revise de manera personal.

Luego se les solicita que la muestren a cada uno de los integrantes del grupo.

-De todas las historietas observadas por el grupo se les pide que seleccionen la que a juicio del grupo describe mejor lo que es un dilema moral. Se les pide que escojan un compañero que la exponga y que explique las razones por las que seleccionaron esa historieta.

-Luego se le solicita a cada estudiante que pegue su historieta en el salón para que los compañeros de otros grupos la puedan ver.

-Se da 5 minutos de la clase para que cada estudiante observe y analice los trabajos de sus compañeros.

- Se inicia la exposición de cada grupo, el docente interviene y hace preguntas.

-Después de la socialización el docente organiza nuevamente el grupo y da las indicaciones sobre la realización del q-sort, plantea que van a analizar de donde consideran los estudiantes que provienen los significados del respeto, la honestidad y la responsabilidad, estos valores fueron aquellos que se develaron en la actividad de la clase anterior.

-Se le pide a cada estudiante que resuelva el q-sort.

-Se analizan los resultados en todo el grupo orientados por el docente

-Finalmente se entrega el formato de la evaluación de la unidad didáctica que diligencia cada uno de los estudiantes.

Criterios de desempeño desde los saberes:

<p>Saber-disciplinar</p> <p>-Qué es un dilema moral</p> <p>-Qué valores se develan en una situación problemática que genera dilema moral.</p> <p>-De dónde proviene el significado de nuestros valores.</p> <p>-Qué decido frente a una situación problemática que me genere un dilema moral.</p>	<p>-Identifica la situación problemática que genera el dilema moral.</p> <p>-Ubica claramente la posición o criterio racional que debe asumir en el caso.</p> <p>-Selecciona principios o ideas relevantes para la toma de decisiones en un dilema moral</p> <p>-Organiza la historieta de acuerdo a su capacidad para comprender la realidad que ha pensado a través de los valores y las actitudes personales.</p>
<p>Saber procedimental</p> <p>Participación</p> <p>Elaboración de historieta para la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue indicaciones y atiende a las pautas del proceso a realizar. - Trabaja colaborativamente en el grupo

presentación de un dilema moral	asignado debatiendo y analizando los trabajos de sus compañeros.
Saber comunicativo Expresión oral	-Expone sus puntos de vista frente a los trabajos realizados por sus compañeros