

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**La enseñanza de los contenidos éticos en quinto  
y sexto grado (tercer nivel) en Educación  
Primaria**

**Entregado como requisito para la obtención del título de  
Master en Educación**

Beatriz Medina Araújo - N° 182349

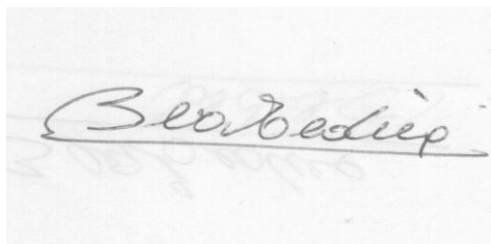
Tutora: Sonia Scaffo

**2016**

## **Declaración de autoría:**

Yo, Beatriz Medina Araújo, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la investigación: “La enseñanza de los contenidos éticos en quinto y sexto grado (tercer nivel) en Educación Primaria”.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored surface. The signature is written in a cursive style and reads "Beatriz Medina Araújo".

19 de mayo de 2016

## **Dedicatoria:**

A Héctor: por ser, por estar, con confiar, por amar.

A mis hijas: Lucía, Ana y Agustina que han comprendido mis ausencias.

## **Agradecimientos:**

Muchas personas me acompañaron y me apoyaron en este recorrido académico y personal. Agradezco a mi familia: mi esposo, mis hijas, mis padres, mi hermano Eduardo, mi querido yerno Mario, y a la dulce Isabella que nació en el transcurso de este trabajo.

A mis amigas de alma y de la vida: Ana, Marisa, Blanca, Alba, Analía y Alejandra. Y a dos compañeras de maestría, Cecilia y Andrea que hoy forman parte de mis afectos cercanos. También quiero agradecer a Dánisa Garderes por su generosidad y su arriesgado espíritu de incursionar conmigo en el asombroso mundo de la etnografía.

A los profesores del Instituto de Educación de la Universidad ORT que nos enseñaron y acompañaron en los cursos de la Maestría.

A las diez maestras que me permitieron observar sus clases, que compartían jornadas de 8 horas conmigo, siempre dispuestas, amables y generosas. Sin ellas, este trabajo no hubiera sido posible.

Y un agradecimiento muy especial para

*Sonia Scaffo*

Por su profesionalismo, por su rigurosidad, por su generosidad con el saber, por su compromiso, por generar aprendizajes, por su apoyo incondicional, por su calidez, por su franqueza y su afecto.

## **Abstract**

La enseñanza de los contenidos éticos en Educación Primaria, es donde hace foco esta investigación. La pertinencia del tema, está dada por un cambio curricular realizado en el año 2008 en el Programa de Educación Inicial y Primaria. Este trabajo tiene como objetivos analizar las distintas posturas pedagógicas e identificar las estrategias utilizadas por las maestras. Los contenidos se abordan en forma trasversal en todas las áreas y se entrecruzan formando redes conceptuales complejas, que hacen desafiante su enseñanza.

La siguiente investigación, se enmarca dentro del paradigma metodológico cualitativo. Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo del problema a investigar. Se utilizó un muestreo por conveniencia. Se observaron, entrevistaron y analizaron planificaciones de diez maestras de quinto y sexto año de centros escolares privados y públicos de Montevideo. Se consideró adecuado realizar etnografía educativa, entendida esta, como un proceso heurístico que aporta datos descriptivos de contextos, actividades y creencias de los participantes. Las técnicas empleadas fueron: observación, entrevistas y análisis documental.

Los hallazgos de este estudio confirman la dificultad que se les presenta a los maestros en la enseñanza de los contenidos éticos, debido a la necesidad de poseer conocimientos específicos. Además de pretender evitar el involucramiento personal a través de la búsqueda de una postura neutral y objetiva

Las conclusiones a las que arriba esta investigación, en relación a las posturas pedagógicas y a las estrategias didácticas, usadas por los docentes en la enseñanza de los contenidos éticos son las siguientes: las posturas docentes se van conformando a partir de la biografía personal, escolar y académica; la experiencia va tiñendo las prácticas en forma no siempre consciente, de ahí la dificultad de conocer esas posturas ve-ladas por significaciones y resignificaciones permanentes, que hace la maestra de su accionar. En cuanto a las estrategias didácticas, no se evidenciaron diferencias significativas en relación a las utilizadas en la enseñanza de otros contenidos. Se observó que eran adaptadas y justificadas a partir de intencionalidades, que se establecían teniendo en cuenta el contexto de enseñanza.

**Palabras clave:** práctica docente; postura pedagógica; estrategias didácticas; currículum.

# Índice

<b>Declaración de autoría:</b> .....	<b>2</b>
<b>Dedicatoria:</b> .....	<b>3</b>
<b>Agradecimientos:</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
Presentación general.....	9
Objetivos.....	18
Alcances.....	19
Contenidos de los capítulos .....	19
<b>Capítulo 1: Marco teórico</b> .....	<b>20</b>
1.1. Estado de la Cuestión .....	20
1.2. Marco conceptual .....	28
1.2.1. Programa.....	28
1.2.2. <i>Currículum</i> .....	29
1.2.3. Niveles de concreción del <i>Currículum</i> .....	32
1.2.4. <i>Currículum</i> Real .....	33
1.2.5. <i>Currículum</i> Nulo.....	34
1.2.6. <i>Currículum</i> Oculto.....	36
1.2.7. Teoría Social Crítica .....	37

1.2.8. Pedagogía Crítica .....	40
1.2.9. Didáctica Crítica .....	42
1.2.10. Enseñanza .....	44
1.2.11. Postura pedagógica .....	47
1.2.12. Práctica docente .....	48
1.2.13. Planificación .....	51
1.2.14. Estrategias Didácticas .....	57
1.2.15. Ética y Moral .....	60
<b>Capítulo 2: Metodología .....</b>	<b>65</b>
2.1. Investigación cualitativa .....	65
2.2. Tipo de estudio .....	66
2.3. Población y muestra .....	67
2.4. Etnografía .....	71
2.5. Técnicas .....	73
2.5.1. Observación .....	73
2.5.2. Entrevista .....	75
2.5.3. Análisis de documentos .....	77
2.6. Análisis de datos.....	77
2.7. Triangulación.....	82

2.8. Ética de la investigación .....	84
2.9. Calendario de ejecución del estudio .....	85
<b>Capítulo 3: Trabajo de campo y análisis de datos.....</b>	<b>86</b>
3.1. Entrada al escenario.....	86
3.2. Estrategias de entrada .....	87
3.3. Organización y realización del trabajo de campo.....	91
3.4. Análisis de datos.....	92
3.4.1. Planificación .....	94
3.4.2. Estrategias didácticas .....	100
3.4.3. Selección de los contenidos éticos.....	101
3.4.4. Organización de la clase (espacio-tiempo) .....	102
3.4.5. Materiales curriculares.....	106
3.4.6. Postura pedagógica .....	108
3.4.7. Práctica Docente .....	108
3.4.8. Actividades de enseñanza .....	110
3.4.9. Trabajo con emergentes .....	112
3.4.10. <i>Currículum</i> nulo.....	114
3.4.11. <i>Currículum</i> oculto.....	115
3.4.12. Hallazgos .....	117

<b>Capítulo 4. Conclusiones.....</b>	<b>119</b>
<b>Bibliografía citada.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>131</b>
I. Pauta de entrevista.....	131
II. Pauta de observación.....	132
III. Caracterización de las categorías utilizadas en la pauta de observación.....	135



## **Introducción**

Desde el año 2004, no estoy ejerciendo mi profesión como maestra de primaria en las aulas. A pocos años, 2006-2007, se inició un cambio programático en ese subsistema. Se incorporan, entonces, contenidos novedosos que llamaron mi atención. Se produce una transición de contenidos de Educación Moral y Cívica a un Área del Conocimiento Social, compuesta por Historia, Geografía y Construcción de Ciudadanía; los contenidos de este último se subdividen en: ética y derecho.

### **Presentación general**

En la enseñanza de los contenidos éticos, es donde hace foco esta investigación. Se considera que la enseñanza de este tipo de contenido es relevante, pertinente y necesaria en la sociedad posmoderna que transitamos. Afirma Bauman: “Dado que lo que hacemos afecta a otras personas, y el mayor poder de la tecnología afecta a muchas más personas que antes, el significado ético de nuestras acciones alcanza una dimensión sin precedentes.” (Bauman, 2011: 248).

Se despliegan innumerables interrogantes sobre la enseñanza de los contenidos éticos en niños, en su finalidad de formar sujetos críticos, responsables y autónomos. Considera el Programa de Educación Inicial y Primaria que: “El abordaje sistemático de temas éticos pretende la apropiación de herramientas para pensar moralmente...” (ANEP, 2008:106). Este abordaje sistemático que plantea el Programa, fue lo que se propuso esta investigación, analizando la postura pedagógica del maestro frente a este desafío de enseñar ética en la posmodernidad. “Aceptar la contingencia y respetar la ambigüedad no es fácil [...] Lo que

hemos aprendido, y por la vía difícil, es que la moralidad personal hace posible la negociación ética y el consenso, y no a la inversa.” (Bauman, 2011:42-43).

Es a través de las instituciones educativas, que se legitiman prácticas y se crean significados. Para Rebellato (1999) la escuela es un lugar de vigencia de lo público, un espacio social construido donde se dan procesos de transmisión y apropiación. El autor considera que un saber es público cuando está destinado a todos, cuando cualquiera lo puede aprender.

En el año 2006 el Consejo de Enseñanza Primaria decide iniciar un proceso de cambio programático , que es acompañado por discusiones y propuestas de las Asambleas Técnico-Docentes. En diciembre de 2008, el Consejo Directivo Central de la ANEP, aprueba con carácter experimental el Programa de Educación Inicial y Primaria que entra en vigencia en marzo de 2009.

Según Esteve:

El extraordinario avance de las ciencias y las variaciones en las demandas sociales exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares. [...] El deseo de incorporar nuevos contenidos que se perfilan como imprescindibles para la sociedad futura tiene como límite la necesidad de seleccionar y de abandonar algunos de los contenidos tradicionalmente transmitidos por las instituciones escolares. [...] desde la perspectiva de las actitudes de los profesores, no deben extrañarnos inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. (Esteve, 2006: 45-46).

Anterior al actual Programa mencionado, estaba vigente el Programa de Educación Primaria para las Escuela Urbanas de 1957, que tuvo una revisión en 1986. A los efectos de

esta tesis, interesa detener la mirada en la asignatura: Educación Moral y Cívica. En su propuesta declaraba que: “Se ha de conducir al pequeño que llega a la escuela, desde una moral heterónoma, reconocimiento de la autoridad y actuación correcta por imposición y hábito, hasta la formación del sentido del deber y de la responsabilidad personales que sólo podrán lograrse gradualmente a través de la etapa escolar.” (ANEP, 1986:24).

En los niveles superiores, se contribuye a la formación moral del niño mediante el conocimiento de vidas ejemplares y de discusiones sobre asuntos ocasionales que den lugar a reflexionar sobre el grado de responsabilidad de cada uno de los que intervienen en los sucesos analizados, destacando allí los valores morales. La moral cívica debe estar, entonces, apoyada en el conocimiento de las instituciones que regulan la vida del ciudadano.

Algunos de los Objetivos Generales que planteaba el Programa para la Educación Moral y Cívica eran:

- Fomentar actitudes de convivencia, participación y solidaridad nacional e internacional.
- Estimular al desarrollo de conductas integradoras mediante el ejercicio de deberes y derechos, capacitando al niño para su autoformación en un ambiente de libertad. (ANEP, 1986:41).

Entre los objetivos específicos para el tercer nivel (5° y 6° año) se encuentran:

- Reconocer manifestaciones culturales y sociales que han significado conquistas para la sociedad. (5° año).
- Ejercitar formas de vida democrática con conocimientos de las normas que rigen el Estado. (6° año). (ANEP, 1986: 247-287).

En 5° año algunos contenidos eran: las conquistas del hombre; la Patria y sus símbolos; Organización Político-Social; Cooperativismo. Las sugerencias: incentivar valores

morales a través de la vida de personalidades destacadas, resaltar los elementos que sirvan para afianzar nociones como libertad, responsabilidad, justicia, igualdad. Se sugieren recursos como lecturas comentadas, entrevistas, encuestas, participación en organizaciones escolares, etc.

En 6º año los contenidos son prácticamente los mismos, se presentan diferencias muy sutiles, por ejemplo, cambia el nombre de las personalidades destacables que se van a trabajar o algunas efemérides. Al observar los objetivos y contenidos planteados se puede coincidir con Da Silva (1998) en que las visiones tradicionalistas presentan una concepción estática sobre las relaciones que se establecen entre *currículum* y cultura. Esta última, es considerada como un producto acabado. “...la cultura “es”, la cultura no se hace, no se transforma.” (Da Silva, 1998: 65). Los significados están fijos y la semiótica cerrada, amplía el autor.

El Programa actual de Primaria (2008) plantea cuatro fines. Este trabajo se centró en el estudio particular de uno de ellos, formulado de la siguiente manera: “Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones.” Este fin, está ubicado en el Área del Conocimiento Social. Es un campo de conocimiento que exige la interacción de diferentes saberes disciplinares: filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos, jurídicos y psicológicos a los efectos de la definición de conceptos y procedimientos así como en el abordaje didáctico. En el Programa, se plantea que se jerarquizará la Ética como disciplina filosófica y que es necesario distinguir los conceptos de Ética y Moral ya que frecuentemente son utilizados como sinónimos.

Dentro de Construcción de Ciudadanía hay un apartado específico sobre Ética. Advierte que “Las instituciones educativas están y han estado en su formato moderno ligadas a la transmisión de “valores”, a la formación de sujetos morales [...] desde la pretensión de una neutralidad ética (según algunas concepciones de la laicidad) hasta el disciplinamiento y

aún la manipulación ideológica.” (ANEP, 2008: 103). Se considera que introducir la educación ética en las escuelas puede superar este enfoque.

Algunos de los contenidos éticos que plantea el Programa actual son:

- 5° grado: la cooperación como alternativa a la competencia; las decisiones colectivas y la participación democrática; los vínculos intergeneracionales en la sociedad; la identidad de género y la orientación sexual.
- 6° grado: las diferentes concepciones sobre la Paz; los Derechos Humanos como conquista; la responsabilidad en la maternidad y la paternidad; la violencia que genera la exclusión social, entre otros.

Observando los contenidos con detenimiento se recuerdan las palabras de Esteve cuando advierte:

En el momento actual nos encontramos ante una auténtica socialización divergente [...] vivimos en una sociedad pluralista [...] en la que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; [...] la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe, cada vez más extendida, nos fuerza a la modificación de los materiales didácticos y a la diversificación de los programas de enseñanza. (Esteve, 2006: 37-38).

La enseñanza de los contenidos éticos, exige al maestro una formación filosófica, antropológica y sociológica. Para Esteve (2006), actualmente el dominio de cualquier materia se hace extremadamente difícil, al punto, dice el autor, que puede afectar la seguridad misma del docente. Puede crear en él desconfianza. Muchos presentan resistencia al cambio, otros lo observan con recelo, les cuesta abandonar contenidos que vienen trabajando hace mucho.

De todas maneras, el texto curricular es necesariamente modificado en la instancia didáctica. Está abierto a la interpretación singular del maestro. El objeto de conocimiento es (re) presentado por medio del lenguaje. Enseñar implica una relación sónica, es un acto de mediación entre significados. La construcción del conocimiento es un proceso de negociación entre esos significados que se generan en el aula, a partir de interacciones lingüísticas entre docentes y alumnos.

Enseñar ética como campo de saber, es introducir un abordaje filosófico de las cuestiones morales. El Programa propone que:

El abordaje sistemático de temas éticos pretende la apropiación de herramientas para pensar moralmente, es decir, que el alumno pueda descubrirse, valorarse y a su vez comprender a los demás como similares o distintos haciendo pensable las causas de las diferencias [...] En los contenidos aparecen temáticas a tratar. Estas, se plantean atendiendo a las edades de los niños, a sus intereses y posibilidades cognitivas y afectivas. Será el docente quien considere cómo abordarlos según la realidad de su grupo, de su escuela y de los problemas que se plantean en esa realidad particular. (ANEP, 2008:16).

Es posible un debate interesante sobre la enseñabilidad de la ética. Hay dos aspectos que se consideran problemáticos y relevantes al respecto de esta cuestión:

- El sentido de la ética en la enseñanza primaria.
- La confusión entre enseñar ética con inculcar valores o normas.

El primer punto, orienta a pensar en la escuela como proveedora de sentidos. La escuela es un ámbito propicio para la actuación reflexiva de los que forman parte de ella, para el desarrollo del diálogo argumentativo, crítico, analítico, el deseo de cuestionar y cuestionarse. Buscando cuál es el sentido de la ética en la enseñanza primaria se vuelve la mirada a uno de los objetivos del Programa actual: “Formar al alumno como sujeto ético...”

que fue enunciado en párrafos anteriores. Definir “sujeto ético” conlleva una profunda complejidad teórica y un posicionamiento epistemológico frente a esta investigación. Para ello se citará a Guariglia y Filloux cuando afirma que “El sujeto ético como tal se dice “yo me universalizo”, y en ese movimiento se siente obligado a responder a un llamado que proviene del otro como persona. Hay allí una “imposible escapatoria” ante el hecho de que es en nosotros donde una posibilidad universal del hombre se constituye en la relación con el otro.” (Guariglia y Filloux, 2000:51). Para este autor, la escuela utiliza la sociabilidad originaria del sujeto, donde intervienen los saberes adquiridos y experiencias en sus relaciones con el otro. La ética, interpela lo que es diferente. Respecto a los docentes: ¿Qué sentido le dan a la enseñanza de la ética? ¿Cómo conceptualizan “sujeto ético”? ¿Cuáles serán sus marcos teóricos de referencia?

En relación al segundo punto, la educación uruguaya desde sus inicios, y enmarcada en el contexto de la Modernidad, ha tenido como fundamentos la transmisión de valores y la formación de sujetos morales. José Pedro Varela (1996) en su libro "La Educación del Pueblo", cuando hace referencia a los fines de la educación, plantea desarrollar en el hombre su triple naturaleza: intelectual, física y moral. Formar un sujeto moral, un ciudadano que actuara en las incipientes democracias de los Estados nacionales. Este era el papel más relevante de la educación en ese período histórico. Hoy la formación del ciudadano, la formación en valores también integran la agenda educativa pero en un contexto diferente, en una Posmodernidad que ha puesto en cuestión certezas modernas. La formación del ciudadano ¿es una formación ética, moral, o ambas? ¿Existe en el docente una distinción clara entre ética y moral? ¿Cuál es la formación teórica necesaria que requiere un docente para trabajar estas cuestiones? ¿De qué manera influye la ética del docente, al momento de enseñar contenidos éticos?

Históricamente, los docentes han abordado los problemas sociales en sus prácticas de enseñanza, hoy el nuevo Programa exige un cambio en el enfoque. Esto se

evidencia claramente en una cita de Carlos Cullen (1997) que recoge el Programa, donde expresa que:

...la construcción de la ciudadanía no es modelar sujetos conforme a determinadas pautas valorativas y normativas fijas e inamovibles [...] Es aprender a moverse en el juego de las reglas de la democracia y el pluralismo, aprender a comprometerse con los valores críticamente asumidos; es aprender la coherencia entre lo que se dice y se hace; es poder encontrarse como sujeto libre y digno desde el deseo individual y desde los roles sociales. (ANEP, 2008: 98).

La cita, expresa la complejidad que debe enfrentar el docente a la hora de enseñar contenidos éticos. Esto implica, que entran en juego aspectos políticos, ideológicos, sociológicos, psicológicos, que afectan en forma directa sus prácticas. A modo de ejemplo, se mencionan algunos de los contenidos que aparecen para quinto grado: la argumentación moral, el imaginario social y el papel de los símbolos, la bioética, la identidad de género. En el caso de sexto año: los derechos humanos como conquista, la construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal, la violencia que genera la exclusión social.

Hay un cambio de visión sobre la educación, que supone posicionar al maestro en el paradigma crítico y dejar de lado un paradigma "tradicional", arraigado en nuestro país. Se considera por ello, que esta investigación plantea un problema real, concreto y significativo. La enseñanza de la ética en la escuela, surge como una respuesta a problemáticas sociales, que se materializan en demandas y la educación tiende a responder a ellas, a través de políticas educativas.

Según Cullen:

Hay nuevos contenidos para enseñar [...] están ahí, esperando que los maestros y profesores se los apropien [...] Hay "nuevas" formas, además, de entender la noción de contenido educativo. Como una forma de "resignificar" lo que la



escuela enseña [...] son los contenidos transversales, que pueden interpretarse como “postmodernos”. Vienen de otra lógica. (Cullen, 1997: 66).

Los contenidos éticos son considerados contenidos trasversales, atraviesan el *currículum*, se abordan en las diferentes áreas, se entrecruzan formando redes conceptuales, lo que establece una complejidad que hace interesante y desafiante su enseñanza para un maestro.

Los cursos en Educación Primaria se organizan por grados de 1° a 6° grado. Estos grados se clasifican en tres niveles:

- Primer nivel: 1° y 2° grado
- Segundo nivel: 3° y 4° grado
- Tercer nivel: 5° y 6° grado

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, se formula el problema de investigación a través de la siguiente pregunta: **¿Qué postura pedagógica adopta el maestro en la enseñanza de contenidos éticos en quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo?**

## **Objetivos**

### **Objetivo general:**

- Aportar al conocimiento de la enseñanza de los contenidos éticos en Educación Primaria a partir del reconocimiento de las posturas pedagógicas y las estrategias didácticas de los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo.

### **Objetivos específicos:**

- Analizar las distintas posturas pedagógicas que adoptan los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo, en la enseñanza de los contenidos éticos.
- Identificar y describir las estrategias didácticas que utilizan los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo en la enseñanza de los contenidos éticos.

## **Alcances**

Los alcances de esta investigación son exploratorios y descriptivos. El primer tipo de estudio, luego de una revisión exhaustiva de la literatura, proporcionó el estado del conocimiento del tema. Existen investigaciones que analizan la enseñanza de los contenidos éticos, pero no profundizan en las posturas pedagógicas de los maestros a la hora de enseñar este tipo de contenido. Tampoco se utiliza el enfoque etnográfico como en esta tesis. Se pretendió aportar información que pueda servir de insumo o como punto de partida para otras investigaciones. Ya sea, profundizando sobre algún aspecto o para abordar la temática desde otros puntos de vista.

Mediante el estudio descriptivo se buscó identificar y caracterizar las posturas pedagógicas y las estrategias didácticas utilizadas por los maestros en la enseñanza de los contenidos éticos.

## **Contenidos de los capítulos**

Esta tesis se organizó de la siguiente manera:

- La Introducción comienza con una presentación general del trabajo, los objetivos de este, los alcances y los contenidos de los capítulos.
- El Capítulo I presenta el Marco teórico que se inicia con el Estado de la cuestión, indagación de los antecedentes del tema investigado y a continuación se definen los conceptos vertebradores que permitieron enmarcar el análisis de este trabajo.

- El Capítulo II trata de la Metodología: tipo de estudio, población, muestra, técnicas que se utilizaron para la recolección de datos, análisis.
- Capítulo III se describe la entrada al escenario, la organización del trabajo de campo y el análisis de los datos, presentación de los principales hallazgos.
- Capítulo IV se presentan las conclusiones a las que se arribó.
- Por último, la Bibliografía citada.

## **Capítulo 1: Marco teórico**

Se comenzará este capítulo con el Estado de la Cuestión, presentando investigaciones, estudios, publicaciones de los últimos años sobre la temática que aborda esta investigación. Aparecen en orden cronológico, comenzando por los más actuales. En segundo lugar, se definen los conceptos teóricos que vertebran esta tesis y que permiten realizar el análisis de los datos, a la luz de las teorías planteadas.

### **1.1. Estado de la Cuestión**

Si bien los antecedentes serán presentados en orden cronológico, a partir de los más recientes, se considera necesario comenzar haciendo referencia a Matthew Lipman que llevó a cabo un programa llamado Filosofía para Niños (FpN) en Estados Unidos desde 1969. Constituye evidencia de que hace muchas décadas, la enseñanza de la filosofía ha estado en programas educativos. Es una propuesta didáctica, que brinda a los niños instrumentos adecuados al momento de interrogarse acerca del mundo. Es un programa que abarca una población desde los 3 años a los 18. Se aplica actualmente en más de 50 países. Se apoya en textos de lectura como disparadores para la discusión filosófica, manuales-guías para el

docente, un programa de formación para este y una metodología didáctica- pedagógica que tiende a convertir el aula en una “comunidad de indagación”. La indagación entendida como la exploración de temas que se perciben como problemáticos e importantes. Se valora el proceso de la discusión, no la búsqueda de una respuesta determinada.

Rodríguez Mc Keon, L. (2015) en su artículo “La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación”, presenta los resultados de una investigación sobre el análisis de los procesos de significación que realizan los docentes de educación primaria con respecto al nuevo programa integral de Formación Cívica y Ética, en el ámbito de su práctica. Se trata de un estudio de caso, en una escuela de la ciudad de México. Las técnicas empleadas fueron la entrevista en profundidad y la observación a docentes (5 mujeres y 5 hombres) de 1° a 6° de primaria. En esta presentación de resultados, la investigadora expone sucintamente sus marcos teóricos referenciales.

En el análisis, se revela que los docentes presentan dificultades para manejar la nueva racionalidad curricular en el caso de la formación cívica y ética. Prevalece la enseñanza secuencial de los contenidos del programa, no se prioriza el aprendizaje, se privilegia la adquisición de saberes aunque resulten poco significativos para los estudiantes. Los docentes se cuestionan sobre la pertinencia de hablar de “las cosas que quieren los niños”. Se evidencia resistencia de los maestros para tratar determinados temas, hay una creencia de neutralidad valorativa. Realizan una selección y distribución de saberes, dejando de lado el trabajo con temas controversiales. La investigadora afirma que de esta manera, la escuela se convierte en un terreno aparte, ficcional, que enmascara la realidad.

En México, se distribuye en forma gratuita una “Guía de Apoyo para docentes, denominada Calendario de Valores”, (2014-2015), con el objetivo de ser usada como una guía didáctica para la formación en valores. El Programa Integral de formación Cívica y Ética tiene

como propósito el desarrollo de ocho competencias cívicas y éticas que transversalizan todo el trayecto de la educación básica. A modo de ejemplo, algunas de las competencias cívicas y éticas que se sugieren son: respeto y aprecio por la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, manejo y solución de conflictos, entre otras.

La guía mencionada, tiene como fin auxiliar al docente en su labor mediante una serie de orientaciones didácticas. Se define un concepto y es acompañado por tres actividades. En estas se señala: tipo de competencia a desarrollar, propósito, procedimiento. Este último indica: consignas de trabajo, materiales didácticos a utilizar, formas de agrupamiento de la clase y evaluaciones. Los conceptos abordados en la guía son: libertad, generosidad, fortaleza, perdón, justicia, diálogo, amistad, responsabilidad, humildad, paz, solidaridad y gratitud.

Suárez González, J., Martín Gallego, J. y Pájaro Muñoz, C. (2012) en su libro “Concepciones del maestro sobre la ética” desarrollan la primera fase del proyecto de investigación “Concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente”. El estudio comienza, presentando el estado del arte en investigaciones sobre ética y educación en Colombia. La metodología empleada fue la siguiente: en primer lugar estudios cualitativos de tipo exploratorio de análisis de casos y técnicas de abordaje de grupos focales. En segundo lugar, estudios cuantitativos mediante encuestas con niveles de análisis descriptivo-comparativo. El propósito era indagar sobre el conocimiento que sobre ética tienen los docentes. El marco teórico de la investigación realiza un recorrido histórico del concepto de ética partiendo desde Aristóteles, pasando por Kant, Kohlberg, Habermas, entre otros.

Algunos de las conclusiones a que llegan esos investigadores son las siguientes:

- Los docentes erigen sus concepciones éticas mediante la superposición y entrecruzamiento de posturas éticas emanadas de su práctica docente y su experiencia de vida.
- La mayoría de los docentes privilegian una educación orientada al desarrollo moral de los alumnos.
- La ética aristotélica se evidencia más que la kantiana en la concepción que tienen los docentes sobre ética y su incidencia en la práctica.

Erramouspe, P. y Schujman, G. (2012) realizan una “Propuesta para la enseñanza en el área de Formación Ética y Ciudadana. Valores, Derechos y Participación”. Se trata de unos cuadernillos de distribución gratuita, que forman parte de una colección y contienen propuestas de enseñanza. El texto es una invitación a diseñar propuestas didácticas en base a desafíos pedagógicos. El material ofrece tres propuestas de Taller en torno a los siguientes temas: los valores, los derechos y la participación. Comienza definiendo la modalidad “taller”. Se aclara que se valora la formación ética por sobre la educación moral. Realiza la diferencia entre ética y moral. La propuesta también presenta relatos literarios y filmes cinematográficos como recursos a ser utilizados. Se recalca la autonomía del docente para introducir variaciones, nuevas ideas y actividades. Cada taller presenta ejemplos que clarifican.

Elhordoy, L. en el año 2012 publica un artículo en “Uruguay Educa. Portal educativo de Uruguay”. En este trabajo, se plantea que hay que repensar la educación desde una perspectiva antropológica y ética. Desde la dimensión ética, aclara la autora, se debe ejercer la autoridad contextualizada y pública, una autoridad emancipadora, se debe formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones, evitando un modelo reproductor. Construir en el niño una moral pública, enseñarle a razonar moralmente, que resuelva los conflictos con diálogos argumentativos. Se especifica en el artículo que el docente no tiene

que ser un experto en ética, filosofía o lógica. Se debe construir una didáctica centrada en asuntos filosóficos, para que pueda enseñar a sus alumnos. Para la autora, compete al docente la responsabilidad de revisar sus relaciones con el conocimiento y con los valores.

En la Revista “Utopía”, revista uruguaya de filosofía para niños, Artigas, A., Alves, E., Curbelo, L. y Rodríguez, V. (2010) presentan un abundante material teórico y práctico sobre la enseñanza de la filosofía con niños. En la Editorial, se plantean como objetivos la búsqueda de transformar el sentido de la educación y la transformación de las prácticas educativas. Se pretende presentar textos que enriquezcan dichas prácticas a través de reflexiones rigurosas, intercambios con colegas y crónicas de experiencias de trabajo. Se presenta el Proyecto Noria que trata de desarrollar la capacidad de pensar mejor y proponen actividades que estimulen el pensamiento. Este Proyecto nace en Brasil y en España y se extiende a países latinoamericanos. En Uruguay comenzó hace cinco años.

En uno de los artículos de la revista, se analiza qué es una buena aula de filosofía. Consideran que si el aula no es dialógica, no es rigurosamente filosófica. Proponen un aula donde se haga y circule filosofía. Otro artículo de la revista, profundiza en el papel de la “comunidad de indagación”. En este aspecto, se hace referencia permanentemente a la propuesta pedagógica de Lipman.

También la revista presenta una experiencia llamada "Filojugando con niños y jóvenes". Se aplica a nivel de primaria y secundaria. Han trabajado con grupos de quinto y sexto año de primaria de escuelas urbanas. Muestran como una dificultad, hacer de la pregunta el centro de la conversación. Se plantean que abordar filosofía con edades entre 3 y 18 años es un esfuerzo de reforma educativa en cuanto a la relación entre estudiantes, maestros, profesores, planes de estudio y contenidos.



En las Primeras Jornadas de “Psicología y Problemas Éticos de la Sociedad Contemporánea” realizadas en la UBA en el año 2008, la ponencia de Ormart, E. plantea indagar en los principios didácticos que deberían estar presentes cuando se busca producir verdaderos aprendizajes éticos. Según la autora, es necesario apoyarse en aportes de las didácticas específicas y articular con la metodología propia de la enseñanza filosófica. El artículo presenta interrogantes interesantes, como por ejemplo ¿qué características debería tener un Programa de enseñanza de la ética? ¿Cómo incluir variables culturales, étnicas y de género en el debate ético sin caer en un relativismo cultural? Afirma que en el ámbito de los contenidos éticos, es imprescindible trabajar con las ideas intuitivas de los alumnos. Trabajar con situaciones dilemáticas de la vida cotidiana. Para la autora, las materias curriculares deberían ser instrumentos que permitan desarrollar la capacidad de pensar y de comprender. Cuando no es así, se convierten en finalidades en sí mismas, se descontextualizan y se transforman en algo carente de interés o incomprensibles.

En la publicación anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay (2007), se publica un artículo de Cora, M. que se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra Edith Litwin, llevada a cabo en tres escuelas del departamento de Florida. Se presenta un marco teórico muy consistente, donde se definen y analizan conceptos como: la moral en la escuela, convivencia y disciplina, la autonomía moral, relación alumno-docente y las interrelaciones en el aula.

Obtenidos los datos se establecen cuatro dimensiones de análisis. La primera llamada: la visión de la escuela. Tener la visión de la escuela implica la percepción de los involucrados en relación a qué es la escuela, qué le corresponde hacer, cuáles son las áreas de intervención, la educación en valores, entre otros aspectos. La segunda dimensión, describe lo que sucede más allá del aula en relación con la escuela, la familia y el medio. La tercera dimensión, tiene que ver con la unidad y la diversidad en cuanto a la articulación y tensión

entre las individualidades y el grupo. Por último, la cuarta dimensión denominada: la ayuda situada, involucra las dinámicas de las situaciones que se dan para beneficiar los procesos de aprendizaje.

Algunas de las conclusiones que arriba esta investigación son: las cuestiones morales y éticas siempre están presentes en el aula, los docentes, por lo general, eluden las cuestiones morales y éticas no reflexionando sobre este aspecto en su práctica docente, el abordaje de la Educación Moral se realiza a través de teorías y de contenidos y muy pocas veces a través de la reflexión de su propia práctica. Sostiene la investigación, que las actitudes y los valores que se ponen en funcionamiento en las aulas necesitan ser revisados, evaluados, corregidos y afianzados.

Calzadilla, R. (2004) desarrolla la idea de que es necesario trabajar las dimensiones axiológicas y valorativas de la persona desde la niñez. El niño debe formarse en virtudes y valores desde la escuela. El docente, tiene que ser consciente de la importancia de su rol en cuanto ayuda a los alumnos a constituirse socialmente. El autor, evidencia un problema que se plantea en la enseñanza de valores y es que no se discuten los métodos para abordar dicha problemática. Son necesarios materiales que ayuden a reflexionar y cuestionar al maestro su propia realidad. Para Calzadilla el docente debe reflexionar sobre la ética y la pedagogía y generar condiciones para que los niños puedan "pintar" su propia filosofía. Un proceso de autoconstrucción y de desarrollo que permita al alumno orientarse autónomamente.

Perdomo, J. (2002) en esta investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿de qué manera influye el maestro en el valor responsabilidad y cómo contribuye a afianzarlo? Afirma la investigación, que cuando se enseñan valores, entre ellos la ética, entran en juego palabras y actos de habla dentro de una formación discursiva general que aspira a preparar a los sujetos para una sociedad tecnologizada.

La investigación se realizó en el Grupo Escolar Edo. Carabobo del Estado de Trujillo. Es un estudio de corte cualitativo. Se observaron las reuniones escolares del maestro con sus alumnos y cuáles eran los comportamientos más cercanos al valor responsabilidad, cómo se desarrolla, cómo se controla o cómo circula ese valor en la formación de un niño. También, se recogió información sobre los controles institucionales, las llamadas de atención personalizadas por parte del maestro o la ausencia de las mismas. Buena parte de los resultados obtenidos son observaciones etnográficas de cuatro grupos mixtos de primer grado con aproximadamente 35 niños en el salón de clase.

Entre las conclusiones que extrae la investigación, se plantea que el maestro cumple con el programa, con atender al niño y los padres con enviarlo a clase. Todo lo que le ocurre al niño en el salón de clase o en el retorno a la casa, no constituyen espacios de corrección o de registros con miras a provocar un cambio de conducta. Se considera a la escuela y al hogar como lugares de educación, implacables al condenar al niño en sus errores cometidos en su cotidianidad socializante. También se concluye que mientras no se generen ámbitos de discusión se dirá siempre que, en el problema de educar en valores, entra en juego la creencia de quien los enseña. Se afirma también que la observación del comportamiento del niño no tiene que ser un acto limitado a cumplir con los objetivos del Programa. Cada escenario escolar es único, diverso y tiene su propia complejidad.

El texto de Fernando Savater (2000) transcribe una conferencia dictada por dicho autor el 3 de mayo de 1999 en el Centro Cultural del Tecnológico de Monterrey, donde presenta la relación entre la ética y la ciudadanía. Se define la primera, como una reflexión individual que cada uno lleva a cabo sobre su propia libertad. De la ciudadanía afirma que, lo propio de esta es permitir albergar dentro de pautas y normas comunes, la mayor cantidad de *habitat* de significado. Para Savater, cuando se hacen reflexiones éticas, se buscan mejores

formas de ciudadanía. En un mundo tan poco ético, el autor encuentra sentido a la enseñanza de la ética. Afirma que los valores están en crisis porque el valor surge de la crisis misma, los valores son una forma de resistencia al conformismo.

Villegas, E. (1996) en su artículo sostiene que los docentes constante e inevitablemente hacen referencia a valores morales. Hay una "moralización" inapropiada y que es necesario cambiar, afirma la autora. Refiere a que se ha realizado un estudio en 15 países de la región, entre ellos Uruguay, donde se encontró que la enseñanza de la educación cívica es problemática. Los maestros tienen poco material de apoyo, la enseñanza de valores se lleva adelante como un contenido más que se debe memorizar y se utilizan métodos tradicionales. La preparación de maestros, expresa la autora, en cuanto a la educación de valores, es un problema que enfrentan los países latinoamericanos. Presenta en su trabajo, diferentes modelos implementados para la preparación de los docentes en varios países de la región. Hace referencia a conferencias y seminarios organizados en Uruguay, por el Servicio Educativo Paz y Justicia.

## **1.2. Marco conceptual**

### **1.2.1. Programa**

En este trabajo se utilizaron los conceptos de: Programa y *Currículum*. Se considera necesario hacer la distinción conceptual entre ambos, ya que en ocasiones pueden llegar a ser utilizados como sinónimos.

García Sanz define Programa como un "...documento técnico y sistemáticamente elaborado, destinado hacia la consecución de unas metas en un medio socioeducativo

concreto, en el que previamente se han determinado unas necesidades, que se traduce en una actuación con el fin de mejorar algún aspecto de la realidad y/o de las personas que pertenecen a ella.” (García Sanz, 2003: 48). Es un documento que posee intencionalidad, persigue determinados fines y objetivos. Explicita una fundamentación teórica, contenidos, recursos y acciones.

Sobre el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) en la Introducción de este trabajo se presenta su génesis y la comparación con el Programa anterior (revisión 1986). También allí se exponen cuáles son los contenidos éticos que el Programa actual propone.

### **1.2.2. Currículum**

Voz latina derivada del verbo *curro* que significa carrera. Leymoní y Hermida lo definen

...como el proyecto cultural y social que tiene la institución educativa para sus estudiantes. Es intencional y compromete una visión de ser humano y de sociedad, por lo cual está cargado de valores e ideología. Consta de elementos explícitos, (planes y programas, textos y otros materiales curriculares, reglamentos, etc.) y de elementos implícitos u ocultos (interacciones humanas entre docentes, estudiantes, padres, funcionarios, formas de enseñanza, relaciones de poder y autoridad). (Leymoní y Hermida, 2014: 104).

El *currículum* permite implementar acciones institucionales escolares. Es una construcción cultural. Para Frigerio, Braslavsky y Entel “El *currículum* responde a necesidades propias del sistema y de sus actores, hacia los que cumple una función organizadora y estructurante, es decir supone un cerco de organización, información y

conocimiento a través del cual establece una estructura de sentido y un sistema de pensamiento.” (Frigerio, Braslavsky y Entel, 1991: 25).

El *currículum* enmarca, indica la norma, prescribe, delimita, impone. Se seleccionan contenidos pero a su vez quedan por fuera otros. La ideología está presente. En torno al *currículum* se crea un campo de tensiones, entre la interpretación de la norma por parte del docente y los intersticios de libertad que posee éste para actuar. Es interesante investigar las modificaciones operadas en la puesta en práctica de lo curricular. Los contenidos éticos permiten una reconstrucción, una resignificación de sentidos y de representaciones. El docente está implicado desde sus propias concepciones epistemológicas, desde sus teorías implícitas y explícitas, que lo conducen a abordar los componentes del *currículum* de una manera singular.

La aceptación de una definición de *currículum*, desde una postura pedagógica definida no es una tarea fácil ya que posee una complejidad intrínseca a su propio abordaje. Gimeno-Sacristán (1989) evidencia esta dificultad cuando analiza los cinco ámbitos desde donde puede estudiarse el concepto: desde el punto de vista de su función social, como proyecto o plan educativo, como la expresión formal y material de un proyecto, como un campo práctico y como una actividad discursiva académica.

El conocimiento del *currículum*, es esencial para conocer las prácticas educativas. Toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de sociedad, una producción y creación de cultura. Toda cultura tiene prácticas de significación, de sentido, formas de comprender el mundo. Los sentidos se organizan en estructuras, en sistemas. El *currículum* es una trama de significados, un tejido de signos que configuran textos. Lo interesante es hacer visible su construcción, “descifrar” sus códigos y sus discursos. El *currículum*, lo mismo que la cultura, es un lugar de productividad y creación. Afirma Tadeu Da Silva que:

“Desde su génesis como macrotexto de política curricular hasta su transformación en microtexto en el aula, pasando por sus diversos avatares intermediarios, en el *currículum* van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural [...] esas marcas no dejan olvidar que el *currículum* es relación social.” (Tadeu Da Silva, 1998:70). Estas relaciones sociales, son relaciones de poder. El *currículum* está inmerso en esas relaciones. Se ajusta a las pretensiones sociales, políticas y económicas de quien posee poder.

Para Kemmis el problema central de la teoría curricular es comprender un doble problema: la relación entre la teoría y la práctica, y entre la sociedad y la educación. “El discurso curricular centrado en la relación teoría-práctica plantea el rescate de micro espacios sociales de acción en los que poder desarrollar una labor liberadora...” (Kemmis, 1993:63).

El *currículum* no es un objeto estático, es una *praxis*. Se instaura un diálogo entre diferentes agentes sociales. El *currículum* es negociado, surge de relaciones entre los que forman parte del acto pedagógico. La *praxis* es un concepto fundamental en la obra de Paulo Freire (1968). Para este autor, la práctica tiene un interés emancipador. La *praxis* como reflexión y acción, necesita una teoría que la ilumine. Se da en un mundo de interacción, en un mundo social y cultural que construye significado. En la tradición del pensamiento crítico siempre estuvo la preocupación por las cuestiones curriculares.

Grundy piensa en un *currículum* emancipador:

Si nos comprometemos a poner en práctica formas de *praxis* en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un currículum que promueva la *praxis* [...] este principio indica que el currículum mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Es decir, el *currículum* no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la

evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso. (Grundy, 1994:160).

El *currículum* emancipador conlleva un compromiso de reflexión crítica sobre el propio conocimiento. El aspecto más importante es la promoción de la conciencia crítica. En la acción emancipadora, el conocimiento se produce de un modo reflexivo a través de procesos significativos. La acción es una forma de *praxis*.

Para Gimeno-Sacristán (1989) las determinaciones del sistema curricular se proyectan sobre las prácticas. Un *currículum* se justifica en la práctica y se convierte en un configurador de ellas. En un *currículum* toma cuerpo un propósito o una intencionalidad educativa. Define los roles de los docentes y los alumnos, así como sus relaciones. Efectúa un proceso de inclusión de determinados saberes, excluyendo otros. El *currículum* establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades. La práctica educativa es ya la realización de un *currículum*.

### **1.2.3. Niveles de concreción del *Currículum***

El primer nivel de concreción del *currículum* corresponde a un nivel macro. Aparece descrito a través de planes, programas, materiales didácticos, guías, etc., donde se expresan las intenciones del sistema educativo, es llamado *currículum* oficial. Es prescriptivo, establece fines, tiene funciones normativas y de orientación. Para Frigerio, Braslavsky y Entel (1991) el *currículum* prescripto organiza un “cerco cognitivo”. “Cerca” en la medida que recorta determinados saberes, los regula, los organiza, los impone. No se da de forma azarosa sino en una estructura de sentido. Para estos autores el *currículum* prescripto tiene una “estructura



intersticial” por donde la norma permite la interpretación, la creatividad, la innovación, existiendo la posibilidad de moldear el diseño curricular.

El segundo nivel, corresponde al proyecto de centro. Se produce una adaptación del *currículum* oficial a las características de la institución educativa y a su contexto. Para Ander-Egg “Se trata del proyecto elaborado en un centro, establecimiento o institución educativa, con el propósito de realizar una práctica educativa lo más coherente y eficaz posible, teniendo en cuenta su propia realidad.” (Ander-Egg, 1997:144). Es elaborado por el colectivo docente.

El tercer nivel, corresponde al aula: conjunto de estrategias y actividades de enseñanza, donde se realiza una programación didáctica. En este nivel conviven el *currículum* real, el nulo y el oculto. Aunque estos dos últimos no solo se concretizan en el aula.

#### **1.2.4. Currículum Real**

Para Saavedra

Es la puesta en marcha en la cotidianeidad educativa de un plan de estudio, con todas las instancias que intervienen: administrativa, docente, institucional, como un producto histórico educativo vivido en ella. Es el conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de una institución educativa, que no se explicitan en el diseño curricular oficial y cuya caracterización es consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos grupos sociales, junto con los políticos y los propósitos educativos expresados en el proyecto institucional. Es un espacio articulador de prácticas diversas, donde se mezclan las concepciones educativas, científicas y culturales oficiales, con otras que pueden ser alternativas, de resistencia y aún de oposición. Estas últimas surgen del hacer concreto, cotidiano, realizado por los

actores sociales directamente involucrados en la práctica docente, tal como la experimentan y como la significan en el contexto de la escuela y el aula. (Saavedra, 2001:45).

### **1.2.5. Currículum Nulo**

Para Arrieta de Meza y Mesa Cepeda el *currículum* nulo es el “Tema de estudio no enseñado (Eisner, 1994), o que siendo parte de un *currículum* no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos.” (Arrieta de Meza y Mesa Cepeda, 2001:1). Los autores realizan la siguiente clasificación del *currículum* nulo:

- **Por omisión.** Temas, contenidos, aspectos que estaban contemplados en la planificación pero que no se cumplieron o se desarrollaron de manera incompleta.
- **Por reducción cronológica.** Hubo contenidos a los que se les debió dedicar un tiempo mayor, quedando otros afuera.
- **Por frondosidad.** Contenidos demasiado amplios. Para los autores con este tipo de currículum nulo se vulnera los principios de participación, flexibilidad y practicidad.
- **Por preferencia del docente.** Preferencia manifiesta del docente sobre un determinado tema, mucho tiempo utilizado a éste en detrimento de otros aspectos o contenidos.
- **Por evaluación inadecuada.** Cuando el conocimiento no fue adecuadamente presentado en el desarrollo del curso.
- **Por falta de incentivo.** Cuando temas, contenidos o puntos importantes se trabajan con displicencia, falta de interés, quitándole importancia.

- **Por falta de preparación del docente.** Al docente se le presentan contenidos que desconoce o está poco preparado.
- **Por desfasaje del conocimiento.** Conocimientos aparentemente necesarios, que se desarrollan sobre la base de contenidos no actualizados u obsoletos.
- **Por fallas metodológicas.** Escaso conocimiento de la metodología que pueda tener el docente.
- **Por exceso de ayudas audiovisuales.** Utilización en demasía de materiales audiovisuales, que según los autores, puede propiciar la distracción y la atención.
- **Por desfase entre la preparación previa del alumno y el nuevo material.** Alumnos con falta de bases fundamentales para adquisición de un nuevo conocimiento.
- **Por superficialidad.** Temas, contenidos, aspectos que son tratados con superficialidad, ello se puede deber a la relación con otros *currículum* nulo como por ejemplo falta de interés, falta de preparación, etc.
- **Por falta de ejercicio profesional de la carrera original.** Docentes que no se han desempeñado como profesionales en su carrera original.
- **Por novedad.** Incluir temas que pueden parecer novedosos pero al trabajar con ellos o en su aplicabilidad pueden insumir esfuerzo y tiempo perdido.
- **Por tradición.** Asignaturas que contienen y mantienen temas y contenidos porque siempre han estado, sin un análisis reflexivo de la pertinencia de su enseñanza.
- **Por falta de coordinación.** Repetición de temas en diferentes asignaturas.

### 1.2.6. *Currículum* Oculto

Philip W. Jackson (2001), profesor de la Universidad de Chicago, acuñó el término currículum oculto en 1968 y lo expone en su libro “*Life in class rooms*” (La vida en las aulas).

Para Jurjo Torres “El *currículum* oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacción que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.” (Torres, 1998: 198). Para el autor gracias a las investigaciones de corte etnográfico, se puede visualizar la vida dinámica que se desarrolla en las instituciones educativas y que posee relativa autonomía.

A muchos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas se les presta poca atención y en cambio poseen una significación relevante a nivel social. Son aspectos que no están explicitados, que no pueden percibirse fácilmente. Están implícitos y se movilizan a través de las rutinas diarias, de los contenidos curriculares, de las actividades escolares, de las interacciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa. La mayoría de las veces, estos aspectos implícitos se dan en forma involuntaria e inconsciente. Investigar el *currículum* oculto permite de-velar significados a veces desapercibidos.

En el mismo sentido, afirma Apple

El *currículum* oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones [...] estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas [...] los estudiantes aprenden tácitamente determinadas normas sociales identificables

sobre todo al enfrentarse a las tareas y dificultades cotidianas de la vida en el aula.  
(Apple, 1986:117-118).

### **1.2.7. Teoría Social Crítica**

A continuación se desarrollan las características principales de la Teoría Social Crítica, Pedagogía Crítica y Didáctica Crítica. Se considera necesario, ya que la Fundamentación teórica del Programa de Educación Inicial y Primaria está basada en la Teoría Social Crítica, que define a la educación como una *praxis* liberadora y como un acto político fundamental. Afirma el Programa: “La educación de nuestro tiempo requiere este enfoque antropológico, político y ético. Conjuntamente con este encuadre humanista y socio-crítico referido al desarrollo de la persona humana, es necesario plantear una formación para la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos.” (ANEP; 2008: 26). Conocer estas posturas teóricas que cimientan el Programa, ayuda a comprender la selección de contenidos éticos que se plantean para enseñar.

La Teoría Social Crítica, nace en la escuela de Frankfurt (Alemania) posterior a la primera guerra mundial. El objetivo principal de esta corriente reside en trascender el enfoque positivista y el racionalismo técnico. Hay una búsqueda del logro de un cambio social y una transformación consciente. Se establece una relación dialéctica entre lo teórico, lo práctico y lo político. Esta teoría intentó responder a varias interrogantes, entre ellas el ¿para qué? de la educación. Se evidenciaba una preocupación por no repetir tragedias históricas, como por ejemplo el holocausto judío.

Adorno y Becker manifiestan el para qué de la educación de la siguiente manera:

Yo diría que la educación debe hoy más bien preparar para actuar en el mundo que intentar hacer llegar tal o cual modelo rector determinado de antemano. Porque ya el propio cambio, cada vez más acelerado, de las circunstancias sociales exige del individuo cualidades caracterizables como la capacidad de ser flexible y de comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico. (Adorno y Becker, 1998: 94).

Se hace hincapié en la autonomía del accionar del individuo y en el desarrollo de la criticidad para comprender y actuar socialmente. Es necesario, para la Teoría Social Crítica, desarrollar la capacidad de analizar el contexto y de ser necesario transformarlo, promover conciencia crítica para analizar el mundo e interpretarlo. Se manifiesta aquí una de las tareas de la educación planteada por esta Teoría.

El Programa de Inicial y Primaria (2008) adhiere a la definición de educación de Paulo Freire (1994) como proceso de humanización, de concientización y que a través del pensamiento crítico, los cambios se produzcan junto a otros hombres y transformar así la realidad. Este posicionamiento se define como **racionalidad emancipatoria**, donde se vincula pensamiento y acción en favor de la liberación de una sociedad más justa, asumiendo un compromiso ético.

El docente asume el rol de intelectual transformativo y la responsabilidad de los cambios. Para Giroux

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La

categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradoras que dan a la enseñanza su significado dialéctico. (Giroux, 2003: 154).

Para el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), la escuela es un lugar donde circulan saberes y conocimientos que se cuestionan y analizan de forma participativa.

Para Paulo Freire (1968), la emancipación humana es una conquista política que se alcanza mediante la *praxis*, en la lucha por la liberación y la recuperación de la vida humana, deshumanizada por el opresor. La educación liberadora o problematizadora se opone a la “bancaria”. En su libro *Pedagogía del Oprimido*, Freire (1968) defiende una pedagogía que emancipe. Una lucha que como un “parto”, nacen hombres y mujeres nuevos. El docente comprometido con un proyecto político transformador, que busca con su enseñanza la autonomía del educando. “Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Freire, 1968: 87). Para Freire (1968) la importancia de la educación problematizadora, es que los hombres luchen por su emancipación. En esta educación, los educadores y educandos son sujetos del proceso que los humaniza.

### 1.2.8. Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica posee como uno de sus conceptos regentes al concepto de “*praxis*”. Aclara Paulo Freire: “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea *praxis*.” (Freire, 1968:103).

Una de las características fundamentales de esta corriente pedagógica, es la dialogicidad. El diálogo, como herramienta de relación horizontal entre los actores del hecho educativo, la búsqueda de un conocimiento generado a partir del consenso colectivo y no mediante la imposición autoritaria. Para alcanzar la horizontalidad necesaria en el diálogo es fundamental la condición de humildad y la asunción del error como parte de uno mismo: “¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?” (Freire, 1968:107). El autor reafirma su idea indicando que:

El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. (Freire, 1968: 108).

Urge como necesario que el diálogo atraviese los contextos en los cuales se desarrollan los participantes del acto educativo, permitiendo los cambios posibles a nivel colectivo y lograr verdaderos y profundos intercambios.

Sobre la dialogicidad, pilar de la Pedagogía Crítica sigue exponiendo Freire:



...no hay diálogo si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. (Freire, 1968: 110).

Otro representante de la Escuela de Frankfurt, Habermas (1992) plantea a la educación como acción dialógica, cuando se manifiesta por medio de la comprensión intersubjetiva. Tanto Freire (1968) como Habermas (1992) acercan sus posturas en una construcción conjunta de la educación, del conocimiento y de la transformación del mundo.

La constitución de una Pedagogía Crítica, permite la ruptura con un modelo de docente que no analiza críticamente su quehacer educativo y habilita al desarrollo de ese profesional transformador que cuestiona, debate, pone en cuestión sus posturas teóricas, sus metodologías. Para la Pedagogía Crítica, el papel de la escuela no es un espacio de reproducción ideológica, sino de resistencia contrahegemónica. Algunos de los principios de esta Pedagogía Crítica son: participación social, relaciones de horizontalidad entre los diferentes actores, humanización de los procesos educativos, y la transformación de la realidad, entre otros.

Giroux expresa claramente:

La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos. A los profesores se les entrena para usar 47 modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. No se les enseña en cambio a ser críticos con estos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político. (Giroux, 1990: 48).

### **1.2.9. Didáctica Crítica**

A partir, entonces, de la Teoría Social Crítica surge, en el campo educativo, la Pedagogía Crítica, emergiendo indefectiblemente la Didáctica Crítica, considerada esta, como relevante ya que en este trabajo se identifican y describen estrategias didácticas.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, es necesario desarrollar algunas cuestiones en torno al concepto de didáctica como teoría de la enseñanza y su relación con las prácticas docentes. La Didáctica, se ha constituido a lo largo del tiempo como una disciplina específica en el campo educativo.

Juan Amós Comenio en el siglo XVII marcó la agenda clásica de la Didáctica, con su obra *La Didáctica Magna* (1627). Plantea una enseñanza universal: “enseñar todo a todos”. (Comenio: 1985: 80). Es una Didáctica pensada como una tecnología, que gira en torno al método de enseñanza y sus mediaciones e influye en las posiciones que los sujetos asumen en las instancias didácticas. La impronta comeniana influyó en diferentes formatos posteriores. La Didáctica Moderna posee una fuerte dimensión tecnológica. Se concibe la relación enseñanza-aprendizaje como un continuo, un guion que une dos procesos provocando derivaciones psicológicas y epistemológicas que hoy han sido revisadas.

En las primeras décadas del siglo XX, se produce un gran desarrollo en el ámbito de la psicología, pedagogía y sociología, donde se produce un gran caudal de conocimientos que impregnan el campo educativo para modificarlo. La Didáctica no es la excepción. Surge una perspectiva tecnicista, influida fuertemente por el conductismo, con una concepción epistemológica positivista. La planificación, es el instrumento que anticipa, se piensa la

enseñanza antes de que suceda. Hay una organización racional de los medios. Se reivindican valores como eficiencia y eficacia. El docente tiene un papel de aplicador.

La Didáctica Crítica irrumpe en el campo educativo en la mitad del siglo XX. Moviliza estructuras anquilosadas, produciendo un giro epistémico. Cuestiona las corrientes didácticas anteriores como la tradicional y la tecnicista.

Evidencia el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) que la Didáctica Crítica plantea debates en temáticas como: la investigación didáctica, el triángulo información-conocimiento-saber, el vínculo dialéctico entre teoría y práctica, el rol del docente como intelectual transformador y la relación dialógica entre contenido y método.

Asimismo Barco caracteriza a la didáctica:

...no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno. (Barco, 1989: 19).

Litwin (1997) considera necesario un debate productivo de las temáticas educativas complejas y resalta la característica contextual y no generalizable del conocimiento en el hecho educativo. Este conocimiento debe ser generado tanto en el aula como en la institución. Implica la capacidad de dialogar, de cuestionar y autocuestionarse.

Vuelve a surgir como vital la necesidad del diálogo. Un diálogo genuino no puede partir de un vínculo entre docente y estudiante enmarcado en una transmisión de

conocimientos predeterminados. Un diálogo que esté mediatizado por la pregunta, no como una mera forma evaluativa, sino como pregunta verdadera, que parte de un no saber, problematizadora, generadora de nuevos conocimientos y constructiva. En el apartado sobre Estrategias Didácticas se ahondará sobre la pregunta como estrategia

### **1.2.10. Enseñanza**

Para Basabe y Cols (2010) la enseñanza debe ser concebida como construcción social y la escuela como dispositivo tiene determinadas características o rasgos que las autoras detallan haciendo referencia a Trilla.

- La escuela es un espacio social especializado, tiene claro sus límites en relación con el entorno. Presenta una distribución precisa de espacios, para determinadas personas y para determinadas actividades.
- Los saberes se transmiten en un ámbito artificial, diferente de donde esos saberes se producen o se aplican.
- La escuela segmenta el tiempo en jornadas, horas de clase y en períodos.
- Existe delimitación de roles, son asimétricos y no intercambiables.
- La enseñanza se desarrolla en situación colectiva.
- Estandarización de los contenidos para transmitir. Se establece un “saber escolar” que se organiza de determinada manera, por ejemplo: asignaturas.
- La enseñanza está vinculada a la evaluación y acreditación de saberes.
- Prácticas docentes relativamente uniformes: disposición de las aulas, organización de las tareas, regulación mediante normas comunes, etc.
- A través del tiempo, la escuela produce una cultura institucional, entendida esta como un sistema de ideales y valores que dan sentido a formas de pensar y actuar.

Basabe y Cols definen la enseñanza como

...la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela [...] Y, a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad. (Basabe y Cols, 2010: 141).

En el libro “Concepciones del maestro sobre la ética” de Suárez, Martín y Pájaro, los autores referencian a Porlán para describir cuatro saberes sobre el conocimiento profesional:

- a.** Los saberes académicos, vinculados a las disciplinas de las que emergen los contenidos escolares o a las ciencias de la educación; se caracterizan por su organización y su carácter explícito y suelen adquirirse en la formación inicial.
- b.** Los saberes que provienen de la experiencia, son ideas conscientes que desarrollan los profesores en las acciones de enseñanza. De acuerdo con el autor, estas se pueden expresar como creencias explícitas, principios de actuación, metáforas, imágenes y son el tipo de concepciones que se comparten habitual y cotidianamente entre los compañeros de trabajo, no sólo porque tienen un fuerte poder socializador sino porque, paralelamente, orientan la conducta profesional. No suelen tener organización interna y hacen parte del conocimiento cotidiano, por lo que se modifican y están insertos en valores morales e ideológicos. Los argumentos que los mantienen suelen presentar inconsistencia y están influenciados por los significados socialmente hegemónicos.
- c.** Las rutinas y guiones de acción, que son para el autor “un conjunto de esquemas tácitos” a través de los cuales se puede predecir el curso de un acontecimiento, señalando la forma de abordarlo. Son esos conocimientos prácticos, los que permiten resolver situaciones cotidianas de forma automática, están muy

vinculados a la conducta y son muy resistentes al cambio. Resultan fáciles de analizar, son los que los profesores manifiestan verbalmente, y responden más a lo que creen que deberían hacer que a lo que realmente hacen, y

**d.** las teorías implícitas que a juicio del autor son las que permiten explicar los por qué de las creencias y acciones de los profesores de acuerdo con los parámetros de unas categorías externas. Son concepciones que se explicitan con ayuda externa, no son teorizaciones expresadas necesariamente de forma consciente y bajo la etiqueta de ser aprendizajes académicos. Suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos. (Suárez, Martín y Pájaro, 2012:153).

Para esta investigación, es relevante el concepto de “teorías implícitas” ya que las posturas pedagógicas son reconstruidas por teorías pedagógicas personales. Estas últimas, son elaboradas mediante el transcurso de la formación del docente y en su práctica educativa, están implícitas en el pensamiento del sujeto y no son observables.

Según Suárez, Martín y Pájaro (2012), las teorías implícitas son representaciones individuales que mantienen el vínculo entre lo personal y lo cultural. No se transmiten sino que se construyen personalmente en relación al contexto.

Se considera necesario diferenciar entre lo tácito y lo implícito. Para la R.A.E. (Real Academia Española), tácito proviene del latín *tacītus*, part. pas. de *tacēre* “callar”. De las tres definiciones de la Real Academia, se tendrá en cuenta para esta investigación, la número 2. adj. Que no se entiende, percibe, oye o dice formalmente, sino que se supone e infiere. Implícito proviene del latín *implīcītus*. Adj. Incluida en otra cosa sin que se exprese. Las teorías, las prácticas, las creencias, tácitas e implícitas de las maestras fueron analizadas en esta tesis.

### 1.2.11. Postura pedagógica

La segunda acepción que la Real Academia Española utiliza para definir “postura” es la que se tomará en este trabajo: “2. f. Actitud que alguien adopta respecto de algún asunto.”

En su artículo “Educación: ¿postura o actitud?” Vázquez Martínez (2001) plantea algunas ideas que sirven para ir delimitando el concepto de postura. Considera que la construcción de esta es un proceso permanente, se asume en cada momento y de forma provisional. Puede cambiar, por ejemplo, cuando se conoce una nueva corriente de pensamiento.

Comparando la actitud con la postura Vázquez Martínez afirma:

La actitud se define como una disposición social, afectiva y rígida hacia objetos empíricos que tiene como función lograr el predominio de una forma de pensar sobre otras. En contraste, la postura es una disposición más individual, racional y flexible hacia sistemas de ideas que tiene como cometido la generación de alternativas de pensamiento. [...] La postura siempre, y por definición, está dispuesta a revisarse, a confrontarse, a criticarse. [...] En la postura, el saber y las creencias son ubicados en tiempo, espacio y circunstancia, y valorados de acuerdo con el poder explicativo que posean de los problemas propios. (Vázquez Martínez, 2001:48).

Cuando al concepto postura lo asociamos con el adjetivo pedagógico hace referencia a lo educativo. La postura pedagógica incluye todo lo referente a la práctica docente: actividades de enseñanza, contenidos y materiales curriculares, organización de tiempo y espacio, planificaciones. Estas categorías teóricas son desarrolladas en este marco.

Para esta investigación, el concepto de postura reflexiva que plantea Perrenoud ayuda a comprender algunos aspectos de la postura pedagógica. Afirma el autor:

El problema se complica por el hecho de que la postura reflexiva, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. Pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender. (Perrenoud, 2004:79).

### **1.2.12. Práctica docente**

Para entender los complejos entramados que se tejen en la práctica docente, se recurre a autores que intentan escudriñar escenarios educativos y echar luz sobre un despliegue de métodos, recursos, contenidos, rutinas, diálogos, interacciones.

Según Antoni Zabala: "...la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de delimitar coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógico..." (Zabala, 2002: 14).

Rockwell y Mercado en su investigación sobre "La práctica docente y la formación de maestros" aportan material teórico para comprender mejor la práctica docente. Afirman que:

A los maestros, por su parte, los empezamos a conocer no sólo por su "papel" de maestros, sino como sujetos [...] Como sujetos que se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo. [...] La práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal se enlaza con la historia social. [...] la biografía misma de



los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuyen a conformar las características propias de cada escuela. (Rockwell y Mercado, 1998: 68-69).

En relación a los saberes de los maestros y su enseñanza establecen las autoras que

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no solo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. [...] Saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual [...] Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos. (Rockwell y Mercado, 1998: 70-71).

En cuanto a la historicidad de la práctica docente, Rockwell y Mercado sostienen que

Las prácticas de cada maestro son heterogéneas, dicho de otro modo, no resulta posible clasificar maestros según “tipologías” sencillas que remitan a métodos (tradicionales vs. activos), a personalidad (autoritario/democrático); o a etapa de formación (empírico vs. científico). En la práctica de cada maestro se tiende a presentar esa heterogeneidad y puede ser una amplia variedad de acciones que emprende, en distintos momentos del día, en diferentes turnos, materias, grupos o etapas de la vida. [...] conforman a lo largo de su vida una práctica, acumulan una experiencia específica y única, vinculado siempre a aquellos elementos que puedan disponer [...] la práctica docente actual contiene las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tiene origen en los diferentes momentos históricos. [...] La práctica docente ha cambiado históricamente y sigue cambiando; no solo incorpora elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del sistema, sino que

también se generan, desde los maestros mismos, prácticas y estrategias distintas a las que han recibido. (Rockwell y Mercado, 1998: 73).

En el Prólogo del libro de Philip Jackson “La vida en las aulas”, Jurjo Torres Santomé afirma que

Las decisiones de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza están imbuidas por dimensiones morales, más o menos implícitas [...] este conocimiento se reconstruye y modifica de acuerdo con los resultados de su experiencia cotidiana. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obliguen a poner en duda, ni a cuestionar un significativo número de las decisiones que acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. [...] Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas. [...] Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar. (Torres, 2001: 13-14-15).

Sigue exponiendo Torres (2001), en el Prólogo del libro de Jackson, que en el contexto del aula existen propiedades distintivas, peculiaridades que la caracterizan, ellas son:

- Multidimensionalidad. Se realizan una gran variedad de tareas y tienen lugar una diversidad de acontecimientos.
- Simultaneidad. Acontecen muchos sucesos al mismo tiempo.
- Inmediatez. Se desarrollan a un ritmo vertiginoso varias experiencias.
- Imprevisibilidad. En todas las aulas suceden eventos y situaciones que no están previstas.
- Publicidad. Lugar público conformado por docentes y estudiantes.

- Historia. Los períodos y los ciclos se repiten: los días establecidos de clase, los horarios, los asuetos, las tareas. Por lo tanto, se acumulan experiencias, rutinas, modos de hacer.

#### Para Feldman

...las declaraciones de los maestros -aquello que puede recogerse mediante entrevistas, por ejemplo- no constituye el principio de las acciones. Se cree que estas corresponden a una “racionalidad en acto”. [...] Es como si lo dicho tuviera un carácter menos real que lo actuado. [...] No sabemos, a ciencia cierta, si las acciones de los maestros y profesores están directamente orientadas por prescripciones deducidas de las teorías que sostienen. Probablemente, la importancia de las teorías reside en que tornan aceptable modos de actuar, aunque estos no deriven necesariamente de ellas. (Feldman, 1999: 78-79).

En tanto, Basabe y Cols (2010) establecen que la relación que el docente posee con el saber se asienta en su historia personal, en las representaciones identitarias, sus valoraciones y emociones. Para las autoras, la biografía personal, escolar y profesional del docente aporta una base de experiencias sobre la cual se construyen sentidos en relación a los contenidos a enseñar.

#### **1.2.13. Planificación**

“... la complejidad de los procesos educativos hace que difícilmente se pueda prever con antelación qué sucederá en el aula.” (Zabala, 2002: 95). El autor concibe a la planificación como previsión de las intenciones pero también como un plan de intervención que habilite a diferentes adaptaciones y posibles modificaciones.

Para Zabalza “El cómo de la planificación suele estar muy relacionado con el para qué y en base a qué tipo de recursos.” (Zabalza, 1997: 52). Para el autor existen los mediadores de la planificación. Mediadores que actuarían como guía. Enumera algunos de uso más frecuente: libros de textos, revistas, guías curriculares, recursos tecnológicos.

### **1.2.13.1. La organización de la clase**

Desde el punto de vista metodológico, la organización de la clase en las diferentes actividades, es un aspecto a tener en cuenta. Zabala (2002) establece la siguiente clasificación:

- En gran grupo, la más habitual en el aula. Los alumnos hacen lo mismo al mismo tiempo. Afirma el autor que es sencilla y por eso posee más tradición. Muchas veces cuestionadas por concepciones didácticas que no la utilizan o lo hacen muy esporádicamente. Sostiene que no es un tipo de organización negativa en sí misma, el problema radica en la situación de que sea la única opción posible de organización. El número de alumnos también es una variable a tener en cuenta en este tipo de agrupamiento. La asamblea de clase es un ejemplo de organización de la clase en gran grupo, y es una dinámica con mucha potencialidad didáctica. De todas maneras, este tipo de agrupamiento tiene limitantes algunas de ellas son: la necesidad de atender a la diversidad, a los diferentes tiempos pedagógicos, y a los diferentes procesos de aprendizaje.
- En equipos fijos. El autor le establece dos funciones: una organizativa que facilita el control y la gestión de la clase. La otra de convivencia, que le permite a los alumnos un grupo más accesible y facilita las relaciones interpersonales. Los grupos fijos deberían ser heterogéneos, el límite de este tipo de organización es que los grupos se cierren y favorezcan liderazgos fuertes.

- En equipos móviles o flexibles. Dos o más alumnos con la finalidad de llevar a cabo una tarea. La duración del grupo es la duración de la tarea. La diferencia con los equipos fijos está en la variabilidad del número de integrantes. La principal justificación de este tipo de agrupamiento es la posibilidad de trabajar en pequeños grupos y atender las diferencias de aprendizaje, también habilita el aprender entre pares. Es conveniente variar la integración de los grupos y el grado de homogeneidad, aprovechando las ventajas de la diversidad. Lo que no excluye que en algunas oportunidades sean homogéneos en sexo, nivel, intereses, todo dependerá de las intenciones del docente.
- Trabajo individual. El valor de este tipo de trabajo dependerá de cómo se lleven a cabo, de los contenidos curriculares, del tipo de actividad, de las características del alumno. Este último aspecto, es un desafío para el docente ya que debe adecuar las propuestas y los grados de dificultad a cada estudiante.

### **1.2.13.2. Distribución del espacio y el tiempo**

Para Zabala (2002) la escuela es un conjunto de unidades espaciales (las aulas). En general, presentan una distribución bastante similar. Sillas y mesas alineadas de frente a un pizarrón y al escritorio del docente. El autor se pregunta si esta es la forma más adecuada y qué criterios permiten justificarla. Hay una tradición de métodos expositivos de enseñanza, con disciplinas rígidas y uniformadoras que mantienen el orden y necesitan este tipo de distribución espacial. Expresa Zabala que “Las razones de orden, control y eficacia según una concepción de la enseñanza y del aprendizaje han determinado los usos del espacio y, por consiguiente, las características físicas de la mayoría de los centros escolares.” (Zabala, 2002:136).

Cuando el centro de atención no es el pizarrón y el protagonismo no es del docente, se ponen en cuestión las formas de relacionamiento y por ende, la distribución de los espacios. Bastará con que el docente varíe las actividades para que se modifique el escenario educativo. Por ejemplo, en los debates la distribución en semicírculo, podría ser adecuada. Asimismo cuando se realizan agrupamientos en duplas, en tríos o en equipo de cuatro o más integrantes, la distribución espacial se modifica, siempre estas opciones están condicionadas al tamaño de las aulas. Pueden existir espacios fijos en las instituciones como bibliotecas, laboratorios, patios para recreos, gimnasios.

Para Zabala "...la distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula." (Zabala, 2002:139). Es necesario tomar al tiempo como una variable importante a la hora de pensar la planificación. La estructuración horaria en períodos rígidos, para el autor, corresponde a una escuela fundamentalmente transmisora. Lo importante, es que se establezcan horarios que se puedan adecuar a las diferentes actividades que posee el centro educativo.

Se amplía con Hargreaves que:

A través del prisma del tiempo podemos, por tanto, empezar a ver cómo los docentes estructuran la naturaleza de su trabajo, al mismo tiempo que esa misma naturaleza les constriñe. Así, el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesorado. El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella. Por esta razón, el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización, que inhibe o facilita los intentos de la dirección de provocar cambios. Su definición o su imposición forman parte del auténtico corazón del trabajo del profesorado y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo. (Hargreaves, 1992:31-32).

### **1.2.13.3. Los contenidos curriculares**

Para Fiore y Leymonié (2014) los contenidos son los bienes culturales que son presentados a los alumnos con intenciones educativas. Estas intenciones involucran no solo cuestiones cognitivas, sino afectivas y sociales. Para los autores, los contenidos a enseñar deben ser actualizados debido a diversos cambios: de nivel, sociales, históricos y tecnológicos que ha tenido la sociedad. Estas son algunas de las razones que esgrime el Programa de Primaria (2008) para el cambio curricular efectuado.

Hablar de los contenidos, no es solo referirse a qué enseñar, sino que es situarse en un espacio de toma de decisiones en el desarrollo curricular. El marco de referencia del cual se seleccionan los contenidos, es el programa oficial. “Los contenidos educativos son tales, precisamente por sus contextos curriculares, que traducen una política educativa en relación con la función social de la escuela. [...] La concepción de contenido educativo depende de su inserción en decisiones curriculares, didácticas e institucionales, que traducen políticas educativas.” (Cullen, 2004:25).

Existen tres acciones necesarias a realizar con los contenidos curriculares: jerarquización, secuenciación y temporalización. “...los contenidos, a pesar de que a menudo se presentan en clase por separado, tiene más potencialidad de uso y de comprensión cuanto más relacionados estén entre sí.” (Zabala, 2002:143). Cada vez más en las escuelas se pretende establecer relaciones entre contenidos de diferentes asignaturas. Las unidades didácticas o los centros de interés facilitan la realización de una propuesta de este tipo.

#### 1.2.13.4. Materiales curriculares

Zabala define como materiales curriculares a “...todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en su evaluación.” (Zabala, 2002:173). Para el autor, la complejidad de la tarea educativa hace necesario disponer de recursos que la faciliten, que estén al servicio de las propuestas didácticas y no a la inversa, que no sustituyan la creatividad de los docentes, sino que por el contrario, la fomenten.

Seguendo al autor podemos clasificar los materiales curriculares según el soporte que utilicen:

- Soporte papel (fungible y no fungible). El libro, ha sido el medio básico que más se ha utilizado en la historia en las instituciones educativas. Hay libros que procuran dirigir el proceso de aprendizaje del alumno, en él se combinan textos explicativos, ilustraciones y actividades. En ocasiones, los docentes “siguen” el libro para estructurar sus clases. Otros materiales fungibles son cuadernas, libretas, guías, fichas, estos tienen la ventaja de que pueden ser usados en forma individual o grupal. La valoración de este tipo de material tiene relación con las finalidades que se persigan.
- Proyección estática. Se utiliza, en general, como soporte para exposiciones.
- Imágenes en movimiento.
- Soporte informático.
- Soporte multimedia.



#### 1.2.14. Estrategias Didácticas

El diccionario etimológico de la Real Academia Española define estrategia al concepto derivado del latín *strategia* que significa “provincia bajo el mando de un general” y este deriva del griego στρατηγία *stratēgia* “oficio del general” derivado del griego στρατηγός *stratēgós* “general”. De las acepciones que aparecen en el Diccionario se va a tomar la segunda:

2. f. Arte, traza para dirigir un asunto.

Agregando a estrategia la palabra didáctica, se adentra en el campo de la educación, en el cual el significado bélico pierde relevancia y lo que se destaca es la estrategia como forma de organización y utilización de los recursos didácticos disponibles.

De la Torre cita a la Unesco cuando define la estrategia en el ámbito educativo como la combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos. El autor la define como

...procedimiento adaptativo -o conjunto de ellos- por el que organizamos secuencialmente la acción en orden de conseguir las metas previstas. [...] una estrategia es una forma de proceder flexible y adaptativa, en la que partimos de las variables contextuales y alteramos el proceso según se vayan modificando dichas variables. Presupone visiones amplias o de conjunto de todos los elementos y comporta tomas de decisiones pertinentes, esto es, adaptadas al problema real. (de la Torre, 2012: 112).

Para el autor, en las estrategias se pueden determinar los siguientes componentes:

- Consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones y prácticas que se proponen.
- Finalidad, que se concreta en los objetivos. “Una estrategia, un método o un recurso, encuentran su razón de ser en la finalidad perseguida. [...] Por ello es importante clarificar las intenciones antes de decidir las estrategias.” (de la Torre, 2012: 113).
- Secuencia adaptativa. Las personas que realizan la ordenación y temporalización de las estrategias, están condicionados por factores de carácter personal, profesional e institucional.
- Adaptación a la realidad contextual. Es una de las cualidades fundamentales de toda estrategia. Es necesario considerar al contexto como un referente de partida, de proceso y de llegada.
- Las personas implicadas en las estrategias. “Para describir una estrategia hay que hacerlo tomando en consideración el papel y las funciones que desempeñan sus agentes o actores.” (de la Torre, 2012: 115).
- Eficacia y funcionalidad. La eficacia se expresa en términos de resultados alcanzados, la eficiencia, en cambio, es ponderada en razón de los medios y los fines. Cuando en una estrategia se valora la eficiencia y la eficacia no hay que olvidar que el factor humano hace imprevisible los resultados en diferentes situaciones.

#### Para Litwin:

Si analizamos las estrategias que los docentes promueven en clase, podemos identificar modos y razones diferentes que las inspiran y conducen. Algunos docentes diseñan las estrategias en relación con su propio proceso de construcción del conocimiento. [...] las estrategias no son intercambiables. En cada caso los docentes optan por las que, según entienden, serán las más adecuadas para generar o favorecer el proceso que pretenden que sus alumnos desarrollen. (Litwin, 2009:64-65).

La interrogación didáctica como estrategia didáctica, es necesaria para trabajar en el aula. Más aún, cuando los contenidos éticos que estamos analizando en esta investigación, se enmarcan en la Didáctica Crítica que tiene determinadas características enunciadas anteriormente.

Rajadell y Núria plantean aspectos que consideran destacables a la hora de pensar la interrogación didáctica:

- La necesidad de una adecuada preparación y aplicación de dicha estrategia específica, para poder aprovechar al máximo las posibilidades educativas que de ella emanan.
- La distinción entre la cantidad y calidad en las preguntas, con la idea de superar la confusión que a menudo encontramos en el abuso del número de preguntas y además de una sola tipología que realizamos en el contexto del aula.
- La complejidad que acoge esta estrategia, superando el concepto de simple técnica, para verificar la asimilación de contenidos, considerada como una estrategia didáctica que ejercita procesos de pensamiento en los niños y abre espacios para una asimilación de hábitos de investigación. (Rajadell y Núria, 2012:266).

La pregunta de cómo preguntar, valga la redundancia, emerge como una necesidad para cualquier docente que realmente pretenda construir un aula democrática a través de la dialogicidad. En Litwin (2009) se pueden distinguir tres tipos fundamentales de preguntas. Las preguntas referidas a información, conceptos o datos, se denominan preguntas de cognición y su objetivo es evaluar la incorporación del contenido por parte del educando. Las preguntas referidas a lo metacognitivo, que se centran en el análisis de los procesos de pensamiento como la generalización, relacionamientos y/o síntesis, que llevan a la constitución de los saberes alcanzados. Y por último, las preguntas que se centran en las

posibilidades y límites de un determinado cuerpo de conocimientos, su origen y su carácter dinámico y transitorio, así como de los métodos de obtención de ese conocimiento y los cuestionamientos que existen y deben llevarse a cabo en cuanto al conocimiento en cuestión, son denominadas preguntas epistémicas.

### 1.2.15. Ética y Moral

Este concepto posee una extensa trayectoria teórica. En este estudio se comienza por la etimología de la palabra. Proviene del griego *ethos* (ἠθικός) que significaba “morada”, “lugar en donde vivimos”. Posteriormente significó “carácter”, “modo de ser”. La palabra moral viene del latín *mos, moris*, que fue una traducción que hicieron los romanos de la palabra griega *mor* (costumbre). Luego pasó a significar “carácter” o “modos de ser”.

Ética y moral comparten un origen etimológico común. Sin embargo refieren a ámbitos diferentes, generando confusiones conceptuales. La moral se puede definir como un conjunto de valores, reglas y normas que guían el comportamiento de una persona o grupo social. La ética, en cambio, es una reflexión racional, crítica y argumentativa sobre la moral.

Para Mondolfo (1980) Aristóteles consideraba a la ética como parte de las ciencias prácticas. El bien, era una meta práctica que guiaba la conducta. Este filósofo la eleva al rango de disciplina filosófica, la subordina a la política, por lo tanto la enmarca dentro de una concepción teleológica, donde toda acción apunta a un fin propio, orienta los actos de la vida, es un bien común. El bien del hombre tiene la misma naturaleza que el bien de la ciudad. Cullen afirma: “...que ya Aristóteles distingue la “mera vida natural” (*zoé*), que compartimos con todos los vivientes, del “modo de vida” (*bios*), propio de un ser que tiene “*logos*”

(palabra y entendimiento). El modo de vida se forma socio- históricamente, y nos convierte en “ciudadanos”. De ahí su intrínseca relación con la educación.” (Cullen, 2009: 99).

El *ethos* está conformado por la cultura, el lenguaje y la convivencia. Para Follari (2008) cada cultura tiene una historia singular. La ética es el efecto de un ser-con-otro que instala la vida colectiva.

Según Cortina y Martínez (2008) la ética tiene una triple función: 1- aclarar qué es y cuáles son los rasgos de la moral. 2- descubrir las razones por las cuales las personas se esfuerzan por vivir moralmente y 3- aplicar a diferentes ámbitos de la vida lo obtenido en las dos funciones anteriores para adoptar una moral crítica, evitando así aceptar un código moral impuesto. Estas funciones que plantean los autores, son muy importantes para ser consideradas al momento de enseñar contenidos éticos. También nos advierten que es imposible la “neutralidad” o “asepsia axiológica” ya que la ética se compromete con determinados códigos morales y denuncia otros que considera incorrectos.

Cortina y Martínez indican que el término moral se utiliza a veces como sustantivo y a veces como adjetivo. En el primer caso, es “...para referirse a un conjunto de principios, preceptos, mandatos, prohibiciones, permisos, patrones de conducta, valores e ideales [...] En este uso del término, la moral es un sistema de contenidos que refleja una determinada forma de vida.” (Cortina y Martínez, 2008:14). En el segundo caso, “...podemos decir que el adjetivo moral tiene sentidos distintos. “Moral” como opuesto a “inmoral” [...] En este sentido es usado como término valorativo [...] “Moral” como opuesto a “amoral” [...] los términos “moral” y “amoral”, así entendidos, no evalúan, sino que describen una situación: expresan que una conducta es, o no es, susceptible de calificación moral...” (Cortina y Martínez, 2008:18).

La escuela en su función de educar transmite contenidos axiológicos, valorativos y éticos. Para Cullen:

Enseñar ética como disciplina racional quiere decir enseñar saberes específicos, que permitan contar con principios racionales y fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas [...] Es enseñar a colocarse en “el punto de vista moral” y a saber argumentar moralmente [...] cualquier proceso socializador transmite valores y normas, censura antivalores, prohíbe acciones, sanciona transgresiones. Lo que la escuela sí hace es mediar esta socialización con saberes legitimados públicamente [...] la educación ética busca formar una personalidad moral definida integralmente. (Cullen, 2004: 29-32).

Para Cullen (2004) la escuela no enseña ética para transmitir valores que necesita una sociedad, ya que hay procesos socializadores que pueden realizarlo. Para el autor, lo que la escuela sí hace es mediar esta socialización con saberes que están legitimados y permite tomar posición racional frente al hecho moral. Uno de los rasgos del hecho moral es la argumentación ante nosotros y ante los demás. Se presentan razones pertinentes que avalen actitudes y acciones.

Los contenidos curriculares relacionados con la enseñanza de la ética que aparecen en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) crean un nuevo campo de conocimiento denominado Construcción de Ciudadanía, constituido básicamente a partir de dos disciplinas: Ética y Derecho.

Enseñar ciudadanía para Cullen “Es enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad.” (Cullen, 2004: 35).

La ciudadanía tiene su comienzo en la alteridad. Viene del otro, de la interpelación del otro, pero del otro en cuanto otro que, porque interpela responsabiliza. En este nuevo escenario, el docente interpela al alumno con su enseñanza, y es interpelado por él. Recordando a Paulo Freire cuando afirma que “...ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo.” (Freire, 1968: 90). Por este paradigma crítico opta el Programa de Educación Inicial y Primaria y eso deriva en una Didáctica Crítica que:

...como praxis emancipadora valora las distintas formas de acceso al conocimiento, no limitándose a la transmisión y reproducción de información [...] La escuela entonces, como lugar donde circula información y conocimiento [...] En ella se instala un debate que genera opiniones y posicionamientos, conflictos y acuerdos, se investiga y se produce nuevo conocimiento didáctico [...] este trascender el nivel de la enseñanza desde lo escolar vincula al docente con otras dimensiones de la problemática educativa, lo involucra con temáticas pedagógicas más abarcativas que lo relacionan con otros modelos de investigación educativa. (ANEP, 2008: 27-36).

Cullen (2004) considera que la enseñanza de la ética no debe reducirse solamente a los aspectos formales de la fundamentación, sino que también es necesario enseñar lo que hace a la personalidad moral. Propone que un currículum de formación ética y ciudadana ha de tener en cuenta los siguientes contenidos:

- Diferencia entre ética y moral, fundamentando racionalmente las opciones axiológicas.
- Las argumentaciones morales. La importancia de que los alumnos aprendan a argumentar moralmente, que tomen opciones éticas y no solamente morales.
- La acción humana. Entender las motivaciones, las elecciones, las intenciones. La necesidad de entender el razonamiento práctico.

- La autonomía moral y sus contextos. Entender la acción humana y las responsabilidades que ella conlleva. Reflexionar sobre el sentido de la libertad.
- Diálogo argumentativo. Enseñar la importancia de este tipo de diálogo para poder defender y comprender las posiciones propias y ajenas.
- La autoestima. Contenido básico en la formación de la personalidad moral y relacionada con otros contenidos como la creatividad, la comunicación, relación con su propio cuerpo, el movimiento, entre otros.
- La vida democrática. La posibilidad de enseñar una ciudadanía crítica. Es un contenido que se relaciona con contenidos de las Ciencias Sociales, a modo de ejemplo: historia y geografía.
- Participación y representación. Enseñar las formas de democracia, la construcción de la participación ciudadana, movimientos y actores sociales.
- Los derechos humanos. Es el lugar donde se formulan los valores universalmente aceptados. Se asocia a contenidos como justicia, dignidad, equidad. Recorrer la historia de los derechos humanos, la defensa y las violaciones de estos. La coherencia entre lo que se piensa y dice y lo que se hace. Se relaciona con la autorregulación de la conducta, la autonomía, la autoevaluación.



## Capítulo 2: Metodología

### 2.1. Investigación cualitativa

Vasilachis de Gialdino se pregunta: “¿Debe la reflexión epistemológica acompañar las decisiones metodológicas?” (Vasilachis de Gialdino, 2009:46). La autora contesta positivamente a esta respuesta. Considera que “La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido...” (Vasilachis de Gialdino, 2009:46).

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma metodológico cualitativo, para Hernández Sampiere “...busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.” (Hernández Sampieri, 2010:364).

Para Angrosino “...la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de maneras diferentes.” (Angrosino, 2012: 10).

Eisner (1998) presenta seis rasgos que hacen cualitativo un estudio.

- Tienden a ser enfocados. En este caso se centró en la enseñanza de los contenidos éticos en niños de quinto y sexto año de primaria. Además, no es

manipulativo, estudia situaciones intactas (naturalista). Aunque se describió, se observó, se grabó, se interpretó, hubo un intento de parecer “invisibles”.

- Al segundo rasgo el autor lo llamó el “yo instrumento”. El yo es el instrumento que conecta con la situación y posibilita el sentido. Se perciben presencias y se interpretan significados. Se reacciona frente a una situación y cómo se la interprete llevará “nuestra propia firma”.
- El carácter interpretativo. Se relaciona directamente con el rasgo anterior. Los significados se construyen y dependen de estructuras teóricas, de percepciones, de disciplinas intervinientes, de los contextos, de los ritos y de las creencias, de todos los participantes de la investigación.
- Uso del lenguaje expresivo y de la presencia de la voz en el texto. Detrás del texto que escribe un investigador se puede escuchar la voz de su persona.
- Atención a lo concreto. Las situaciones concretas ejemplifican y permiten que el caso sea palpable.
- Criterios para juzgar los éxitos. La investigación cualitativa es creíble en tanto es coherente. Se utilizan formas múltiples de evidencias. En la indagación cualitativa el juicio está abierto al debate. Los hechos no hablan por sí mismos.

## **2.2. Tipo de estudio**

Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo del problema a investigar. Los estudios exploratorios investigan un tema o problema poco abordado. Si bien, en el relevamiento de antecedentes se encontraron investigaciones sobre la enseñanza de la ética en primaria, utilizar la etnografía educativa aportó nuevas reflexiones sobre un tema complejo que transversaliza todas las asignaturas e involucra las teorías y creencias de los docentes. Es descriptivo porque busca identificar y caracterizar las posturas pedagógicas y las estrategias didácticas utilizados por los docentes en la enseñanza de contenidos éticos.

### **2.3. Población y muestra**

La población de esta investigación son los maestros de quinto y sexto año (tercer nivel) de centros educativos privados y públicos del país. La muestra elegible se concentró en el departamento de Montevideo y está compuesta por 10 maestras. En este trabajo el muestreo es no probabilístico. Es una de las formas de muestreo más frecuente en la investigación educativa. Mc Millan y Schumacher (2005) plantean tres tipos de muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia, muestreo intencional y muestreo por cuotas. En la presente investigación, se utilizó el muestreo por conveniencia. La muestra se seleccionó por ser accesible y adecuada, el propósito principal de la muestra no es generalizar.

Para Angrosino “El tamaño de la muestra depende de las características del grupo que se esté estudiando, de los recursos de que usted disponga (es decir, las limitaciones legítimas de tiempo, movilidad, acceso a equipos, etc.) y de los objetivos del estudio.” (Angrosino, 2012: 74). El tamaño de la muestra de este trabajo, como dice el autor, estuvo condicionado a determinados factores que se desarrollarán en el 3.1: Entrada al escenario. La unidad de análisis es la práctica docente. Goetz y LeCompte (2010) aclaran que los investigadores educativos frecuentemente estudian grupos delimitados naturalmente y con emplazamiento claro, en esta investigación fueron clases.

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Muestra</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>Metodología</b>	<b>Técnicas</b>
¿Qué postura pedagógica adopta el maestro en la enseñanza de contenidos éticos en quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo?	Aportar al conocimiento de la enseñanza de los contenidos éticos en Educación Primaria a partir del reconocimiento de las posturas pedagógicas y las estrategias didácticas de los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo.	<p>Analizar las distintas posturas pedagógicas que adoptan los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo, en la enseñanza de los contenidos éticos.</p> <p>Identificar y describir las estrategias didácticas que utilizan los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo, en la enseñanza de los contenidos éticos.</p>	<p>10 maestras de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros privados y públicos de Montevideo.</p> <p>Muestreo por conveniencia</p>	<p>Exploratorio y descriptivo</p>	<p>Paradigma metodológico cualitativo.</p> <p>Etnografía educativa (micro-etnografía).</p>	<p>Observación no participante (descripción densa).</p> <p>Entrevista etnográfica (en profundidad).</p> <p>Análisis de documentos.</p>

## Muestra

Docentes	Clase	Turno	Horario	Número de Observaciones	Número de Entrevistas
1	5°	vespertino	13 a 17	4	1
2	6°	vespertino	13 a 17	4	1
3	5°	matutino- vespertino	8 a 17	3	1
4	5°	matutino	8 a 12	3	1
5	5°	matutino	8 a 12	3	1
6	6°	matutino- vespertino	8 a 17	3	1
7	6°	vespertino	13 a 17	3	1
8	5°	matutino	8 a 12	4	1
9	6°	matutino	8 a 12	4	1
10	5°	vespertino	13 a 17	2	1

Se decidió analizar quinto y sexto grado porque se considera que en los últimos dos años de educación primaria se realiza una síntesis integrativa de los contenidos del *currículum* oficial. En la Introducción del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), se cita a Vaz Ferreira (1957) para fundamentar las dos ideas directrices que plantea el autor:

- Idea de escalonamiento. A través de la profundización y ampliación de los contenidos de las diferentes disciplinas se determina una secuencia.
- Idea de penetrabilidad. Se va profundizando en el conocimiento a través del tiempo, estableciendo relaciones que vayan ampliando significados.

Se presenta el siguiente ejemplo de un contenido ético: género, donde se observan los diferentes abordajes a través del recorrido escolar, evidenciando las dos ideas directrices antes planteadas y la transversalidad de este tipo de contenido.

- Tres años. La identidad de género: el reconocimiento y la valoración en sí mismo.
- Cuatro años. La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales.
- Cinco años. La identidad de género: los estereotipos sociales, tradicionales y rupturas.
- Primer grado. El trabajo y el género: tradiciones y rupturas en la familia y en la comunidad.
- Segundo grado. El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión. Los estereotipos publicitarios.
- Tercer grado. La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay.
- Cuarto grado. Las variaciones lingüísticas como referentes culturales en la dinámica de la conformación de la identidad.
- Quinto grado. La identidad de género y la orientación sexual.
- Sexto grado. La responsabilidad en la maternidad y la paternidad.

## 2.4. Etnografía

Se consideró que para esta investigación era adecuado realizar etnografía educativa por las características que posee y que son explicitadas a continuación. Se buscó una coherencia ente la naturaleza del objeto de estudio y la metodología de la investigación.

La etnografía es “...el proceso de “documentar lo no documentado.”” (Rockwell, 1987: 6). Para Angrosino “...la etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias. [...] La etnografía se realiza en el emplazamiento elegido y el etnógrafo es, en la medida de lo posible, un participante subjetivo en la vida de aquellos a los que estudia, al tiempo que un observador objetivo de su vida.” (Angrosino, 2012: 35).

El aprendizaje de la mirada constituye para Vasilachis de Gialdino “...uno de los aspectos centrales a considerar en el planteo etnográfico, que supone una clara distinción entre lo que se denomina como la capacidad de “ver” y la distinción a “mirar” [...] una mirada flexible, proclive a dejarse impresionar por la realidad, sensible a lo diverso, pero atenta a lo “imprevisto” que está presente en lo cotidiano.” (Vasilachis de Gialdino, 2009: 119).

En esta investigación se fue permeable y sensible a todo lo que acontecía en el escenario observado. Se logró una verdadera inmersión en el campo, lo que facilitó las observaciones y los registros. Se tuvo cuidado en despojarse de las improntas de docente de primaria. Aunque en las maestras había una cierta identificación con mi anterior profesión. Esta se evidenciaba en los tipos de diálogo que se mantenían con la investigadora. Se expresaba en ellas cordialidad y por momentos una cierta complicidad a la hora de analizar sus prácticas, lo que favoreció el nivel de confianza que necesita todo investigador.

Goetz y LeCompte (2010) definen a la etnografía educativa como un proceso heurístico y afirman que “El objeto de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente.” (Goetz y LeCompte, 2010: 41).

En esta investigación se realizó “micro-etnografía” que como afirma Bisquerra Alzina está “...centrada en el análisis detallado de “eventos educativos” de cualquier tipo y que permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y a la experiencia de los niños.” (Bisquerra Alzina, 2004: 298-299).

Se analizaron prácticas docentes, las interacciones, comunicaciones y análisis de documentos (planificaciones). Este estudio está enmarcado en la Teoría Social Crítica, que toma en cuenta los contextos en los cuales se desarrolla la vida de los sujetos. El vocablo que define esta tradición es la interpretación. Goetz y LeCompte amplían diciendo:

...la escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones [...] Las investigaciones etnográficas son una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reconstructiva de la realidad [...] el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. (Goetz y LeCompte, 2010:13-14).



## **2.5. Técnicas**

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron la observación, la entrevista y el análisis documental.

### **2.5.1. Observación**

La observación implica adentrarse en profundidad en el campo, manteniendo un papel activo y reflexión permanente. Se realizó una observación etnográfica que según Yuni (2006) permite al observador registrar todas las particularidades de un grupo. Se logra prestar más atención a las prácticas y al significado que le otorgan los propios actores. En este caso, se observaron prácticas de enseñanza donde estaban involucrados los contenidos éticos que establece el Programa de Educación Inicial y Primaria. No se restringió solo al aula sino a otros espacios pedagógicos dentro y fuera de la institución educativa. Se registró todo detalladamente, realizando una “descripción densa”, término que popularizó Geertz (1996) y que Graham Gibbs definió como “...aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas.” (Gibbs, 2012:23).

En tanto, Velasco y Díaz de Rada aclaran que: “La tarea de la descripción densa es clara: perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera. Interpretar es, además, captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándolos en el punto de vista de los actores.” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 49).

En esta investigación se realizó observación no participante. El investigador se ubicó al costado o al fondo del salón sin tener ningún tipo de participación, previa explicación de su tarea por parte de la maestra a los niños, que rápidamente se adecuaban a la situación e “ignoraban” su presencia y actuaban como lo hacen cotidianamente. Se redujeron al mínimo las interacciones, igualmente la observación no participante como categoría pura, no existe.

Según Goetz y LeCompte: “...las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio.” (Goetz y LeCompte, 2010: 28-29).

La primera instancia de registro, el observador la realiza *in situ*. Se elaboró una pauta de observación (anexo II). Algunos aspectos que se tuvieron en cuenta al momento de observar: esquema gráfico del escenario, fecha, hora y lugar, los actores, los objetos, las actividades, los acontecimientos, los procesos, el vocabulario, frases textuales, apreciaciones, diálogos. Se intentó registrar el mayor intercambio verbal posible usando comillas en diálogos textuales. Se realizó un diagrama del escenario físico de cada salón de clase donde acontecía la observación. Se indicaban los espacios personales y grupales y la distribución de objetos principales. Esto ofreció datos importantes sobre el contexto donde se desarrollaba la enseñanza. Se seleccionaron los períodos de observación, información temporal longitudinalmente. Se permaneció en las instituciones educativas desde el inicio hasta la finalización de la jornada escolar, tiempo distribuido en tres secciones antes, durante y después de recreo. Se llegaba unos minutos antes de la entrada y se permanecía unos minutos después de la salida para observar acontecimientos, organización, vínculos, diálogos, que ocurrían en los espacios fuera del aula.

A medida que se efectúan las observaciones ya se iban realizando inferencias e interpretaciones. Para Rockwell “El registro descriptivo está mediado por interpretaciones semánticas [...] La selectividad de nuestra atención, observación y registro, implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable [...] la precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación.” (Rockwell, 1987: 12-13).

### **2.5.2. Entrevista**

Fairchild citado por Yuni define a la entrevista como “...la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional.” (Yuni, 2006:80). La técnica de entrevista le permite al investigador acceder a hechos, descripción de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos a los que no se podría acceder de otro modo.

Para esta investigación se utilizó la entrevista en profundidad que Taylor y Bogdan (1998) la define como un modelo que establece una conversación entre iguales. No solo se deben obtener respuestas sino que se debe aprender qué preguntar y además cómo plantearlas. Se usó una guía de entrevista sobre ciertos temas a abordar.

Según Angrosino “...la entrevista etnográfica es habitualmente de naturaleza abierta: fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos [...] la entrevista etnográfica se realiza también en profundidad [...] Se pretende que sondee en busca de significado, que explore matices. (Angrosino, 2012:67). Este tipo de entrevista, fue considerada la más adecuada para este trabajo. Las maestras, al comienzo, mostraron cierta desconfianza cuando se les propuso que esta instancia fuera grabada. La entrevista planteada en forma conversacional permitió que fluyera sin inconvenientes. Si bien

la entrevista no es estructurada, tampoco fue aleatoria, se realizó una pauta con preguntas que sirvieron como guía (Anexo I).

Hubo intervenciones como las que plantea Angrosino (2012):

- Reconocimientos neutrales.
- Repetir en forma de pregunta lo que ha dicho el entrevistado.
- Solicitar alguna clarificación.
- Solicitar algún episodio puntual.
- Recabar narraciones de experiencias.

No se realizaron apuntes durante las entrevistas, manteniendo un buen contacto visual. Se evitaron gestos que indicaran disgusto o desaprobación.

En este tipo de entrevista se recomienda reservar un tiempo previo para “romper el hielo”, para un reconocimiento mutuo. En el caso de esta investigación, se resolvió realizar las entrevistas luego de hacer las observaciones de clase. Esta situación allanó esa dificultad del desconocimiento previo. El motivo por el cual se resolvió entrevistar a las maestras luego de ser observadas fue porque se consideró que se podrían plantear interrogantes que clarificaran: situaciones, acontecimientos, comportamientos, expresiones observadas o dudas que surgieron durante la observación.

Se buscó un lugar adecuado con el mínimo de interferencias posibles. En todos los casos, las instituciones educativas ofrecieron los espacios teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados.

### **2.5.3. Análisis de documentos**

Otra fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos. Se analizó lo que Hernández Sampieri (2010) llama documentos escritos personales y dentro de éstos los documentos preparados por razones profesionales. En este caso, se indagó acerca de las planificaciones de las maestras, para poder analizar cómo seleccionan los contenidos éticos a trabajar, cuáles son los criterios utilizados para la selección y la jerarquización de estos, las secuencias didácticas, los recursos utilizados, y tipos de evaluación, entre otros.

Para Bisquerra Alzina “Los documentos son una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes lo han escrito” (Bisquerra Alzina, 2004: 349). Este autor clasifica los documentos en oficiales y personales. En esta investigación se analizaron documentos oficiales (planificaciones de las maestras y libros de textos). Los documentos oficiales son registros públicos. Para el análisis de las planificaciones los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes: tipos de planificación (anual, semanal, diaria, otros), objetivos planteados, tipos de actividad, estrategias metodológicas y recursos utilizados.

### **2.6. Análisis de datos**

Vasilachis de Gialdino reconoce que

La recolección y análisis de datos que permitan capturar la complejidad de la realidad social supone para Strauss (1989:10) tres requisitos: 1) que esa interpretación y recolección esté guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación, 2) que la teoría sea conceptualmente densa –con muchos conceptos y relaciones entre ellos- evitando caer en la simplicidad, y 3) que el

examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico, con el objetivo de exhibir la maravillosa complejidad que yace en ellos, detrás y más allá de ellos. (Vasilachis de Gialdino, 2009: 30).

El análisis de datos es un proceso continuo en la investigación cualitativa. Esta investigación pretendió lograr una comprensión en profundidad de los escenarios educativos que se seleccionaron y en especial la enseñanza que allí se produce.

Para Taylor y Bogdan (1998) el análisis de datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan clarificando las interpretaciones. Dato del latín *datum* que significa: lo dado. En el análisis de ellos hay un tratamiento por preservar su naturaleza textual. Este análisis ya comenzó en el campo.

Los niveles de análisis que se realizaron en esta investigación fueron los siguientes:

### **Primer nivel**

- Debido a la abundante información, se realizó una primera selección para hacerla más manejable.
- Se leyeron repetida y cuidadosamente los datos: observaciones, transcripciones, documentos. Hubo detalles que se pudieron haber olvidado y en nuevas lecturas

se “actualizó” la memoria. Se segmentaron los datos en unidades de contenidos llamados temas con el fin de reorganizar los datos y poder trabajar con ellos. En esta etapa se buscaron los temas emergentes en: conversaciones, vocabulario, actividades recurrentes, significados y dichos. Se realizó la búsqueda de palabras y frases del propio vocabulario de los informantes, semejanzas subyacentes que existían, a veces aparecían palabras o frases que transmitían lo que tenían de similar.

## **Segundo nivel**

- Convertir los temas en categorías. Para McMillan y Schumacher (2001) desarrollar categorías a partir de temas requiere que los datos recogidos se estudien desde diferentes puntos de vista. Se comenzó por categorías predeterminadas. Como las categorías se establecieron a priori, las fuentes fueron: el marco teórico de la investigación y las utilizadas en la pauta de observación. Las categorías son relevantes en relación a los objetivos de la investigación. La categorización es una operación conceptual de síntesis.
- La información se organizó en matrices, que permitieron una representación global de los datos. Cuadros de doble entrada donde se sintetizó la información en casillas, estableciendo previamente aspectos por filas y columnas, lo que permitió encontrar coincidencias, diferencias y singularidades.
- Se fueron proponiendo categorías provisionales que fueron suprimidas o modificadas a partir de la comparación de datos agrupados en una misma categoría: “codificación abierta” (Strauss, 1987) citado por Rodríguez y Gil (1999).
- El marco teórico permitió echar luz sobre las interpretaciones.

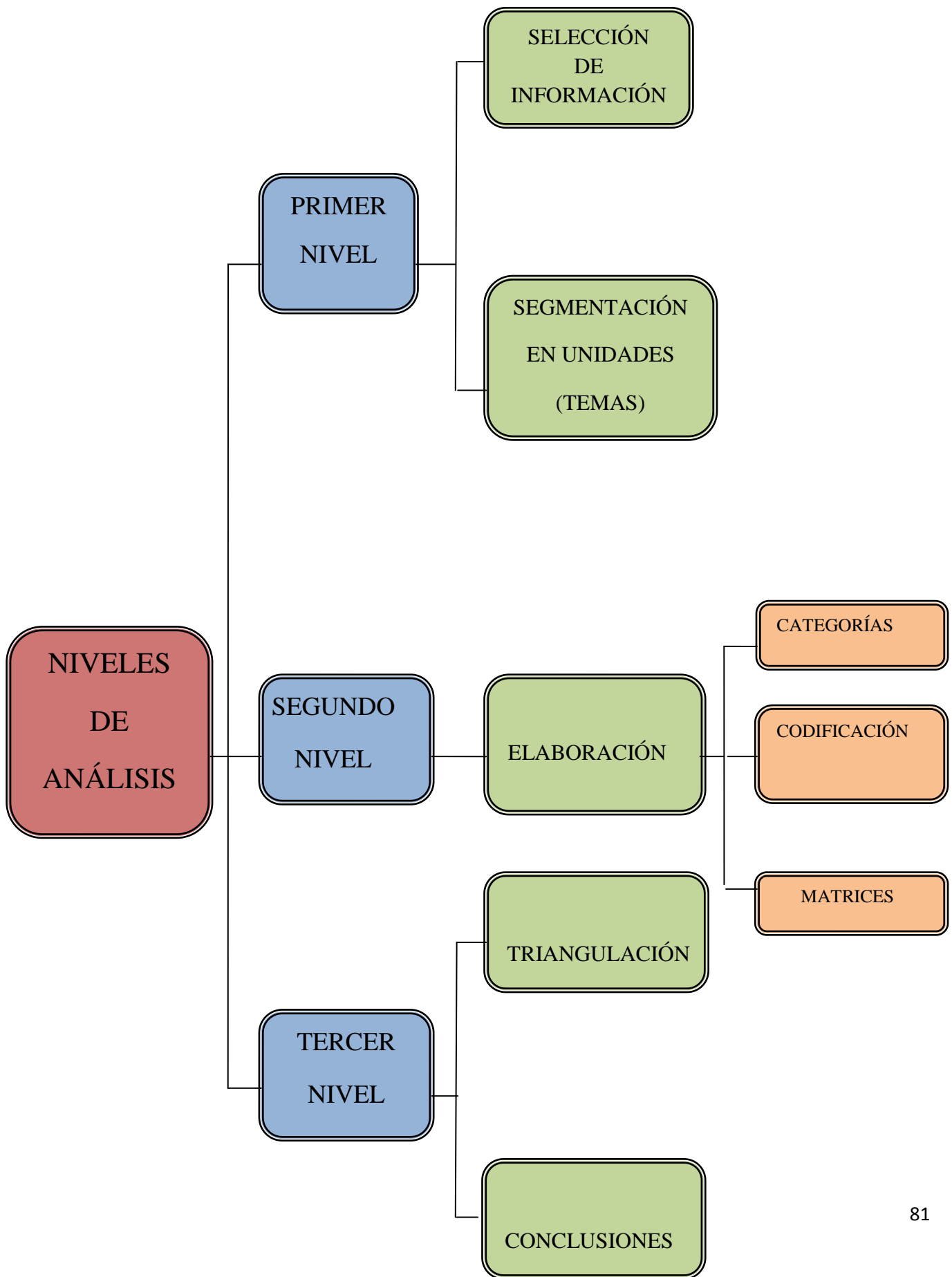
### **Tercer nivel**

- Triangulación entre los datos aportados por las observaciones, entrevistas, documentos.
- Elaboración de conclusiones.

Mc Millan y Schumacher consideran que:

El desarrollo de un sistema de organización consiste en dividir los datos en segmentos, es decir, en partes más pequeñas de datos que contengan una “porción de significado”. Los fragmentos de los datos se denominan segmentos, incidentes, unidades de significado o unidades de análisis. Un segmento de datos es comprensible por sí mismo y contiene una idea, episodio, o asunto relevante para el estudio. Los segmentos pueden ser de cualquier tamaño: una palabra, una frase, unas cuantas líneas o varias páginas que contiene un acontecimiento entero o las explicaciones de los participantes con varias unidades más cortas dentro del segmento. (Mc Millan y Schumacher, 2005: 486-487).





Para Rockwell (1987) en el proceso de construcción de descripciones se distinguen operaciones analíticas que están articuladas, ellas son:

- Interpretación: para ello hay tener en cuenta los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones lingüísticas que se están analizando. Comprender el significado de las palabras y el sentido en que se dicen.
- Reconstrucción: establecer redes de relaciones, reconstruir la secuencia de los sucesos importantes y de situaciones recurrentes o entrelazadas.
- Contextualización: de lo dicho o lo hecho, consiste en tener en cuenta las características de los contextos que hacen inteligible los fenómenos que se estudian.
- Contrastación: encontrar ejes de contrastación es importante en la etnografía. Es más fácil describir casos o situaciones si se determinan o se contrastan sus diferencias.
- Explicitación: implica el uso de las anteriores operaciones. Es un ejercicio más completo que solo comentar fragmentos de registros. Se explicitan categorías que pueden estar implícitas. Se establecen nuevas relaciones.

## **2.7. Triangulación**

El concepto “triangulación” tiene su origen en el lenguaje de la navegación. Se utilizan varios puntos referentes para localizar una posición desconocida. Al triangular, se establecen posibilidades para realizar un análisis, permitiendo vigilancia y validez de la investigación. “La explicación y/o comprensión del fenómeno, realizada desde diferentes apreciaciones, enriquece la información obtenida.” (Abero, Berardi, Capocasale, Montejo y Rojas, 2015:170).

La triangulación le otorga al estudio rigor y aumenta la confiabilidad. Permite reducir los sesgos. La triangulación adquiere relevancia cuando se investiga un fenómeno complejo.

Denzin citado por Cohen y Manion (2002) clasifica la triangulación en varios tipos: en el tiempo, en el espacio, niveles combinados de triangulación, de teorías, de investigadores y metodológica. Dentro de la metodológica existe: la triangulación dentro de métodos (*within-method*) y entre métodos (*betwen-method*). En esta investigación se usó el primero. Los datos de las observaciones, de las entrevistas y de los documentos, se analizaron separadamente y luego se compararon, validando los hallazgos.

#### En la triangulación metodológica

Se está ante diferentes recursos metodológicos considerados válidos. El objetivo central es la obtención de información que evite la distorsión de la realidad, que contribuya a la contrastación de los hallazgos. Al aplicar diferentes técnicas de recogida de datos, seguramente se encontrarán aspectos coincidentes y divergentes. [...] Referimos a este tipo de triangulación, cuando se emplean, de forma complementaria, diferentes técnicas para obtener información sobre un mismo problema de investigación. (Abero, Berardi, Capocasale, Montejo y Rojas, 2015:173).

Para Angroino: “La buena etnografía es resultado de la triangulación: el uso de múltiples técnicas de recogida de datos para reforzar las conclusiones. La técnicas de recogida

de datos etnográficos encajan en tres áreas principales de destreza: observación, entrevista y análisis de materiales de archivo.” (Angrosino, 2012:77).

### TRIANGULACIÓN



#### 2.8. Ética de la investigación

Se desarrollan a continuación las cuestiones éticas que se tuvieron en cuenta para realizar esta investigación.

- Principio de consentimiento. Se les informó a los participantes (consentimiento informado) sobre el qué y para qué de esta investigación y de la voluntad o no de participar en el estudio. En este caso nadie se negó, todo lo contrario, manifestaron entusiasmo y curiosidad por el tema a investigar.

- Confidencialidad: preservar el anonimato. En ningún momento se usó nombres de personas ni de instituciones educativas, se codificó con letras y con números.
- Crear condiciones de confianza. Explicar a los participantes los propósitos de la investigación y los objetivos.
- Salvaguardar la intimidad de los participantes. Hubo una estricta protección de la información.
- La transcripción. Se pretendió que fuera lo más fiel posible al original.

## 2.9. Calendario de ejecución del estudio

	2013	2014	2015	2016
Revisión del Proyecto	X		X	
Profundización del marco teórico y metodológico	X		X	X
Trabajo de campo	X			
Análisis e interpretación de resultados			X	X
Revisión de bibliografía	X		X	X
Redacción de informe final				X

## **Capítulo 3: Trabajo de campo y análisis de datos**

### **3.1. Entrada al escenario**

Se entiende por escenario a una situación social, educativa, en este caso, integrado por sujetos, sus interacciones y los objetos presentes.

El acercamiento al campo se comenzó a través de canales oficiales, en abril de 2013. La solicitud consistía en obtener la autorización para ingresar a cinco escuelas estatales de diferentes contextos socio-económicos de la ciudad de Montevideo. En cada escuela se observarían dos clases: una de quinto año y otra de sexto año, entrevista a los docentes observados y análisis de documentos, como la planificación, por ejemplo.

La Inspección Departamental de Montevideo está dividida en tres Jurisdicciones: Centro, Este, Oeste. Se solicita entrevista con la Inspectora Departamental de una de las Jurisdicciones antes mencionadas. Se agenda día y hora. Se explica la investigación y se entrega copia del Proyecto, la Inspectora muestra gran interés por el tema. Ella solicita, de ser posible, una reunión más adelante con los Inspectores de Zona y los Directores de esa Jurisdicción para acercarlos a la temática que le resultó muy relevante. Toda la documentación correspondiente ingresa por mesa de entrada. Transcurre el tiempo y se realiza un seguimiento al expediente, a veces mediante llamadas telefónicas, otras veces, concurriendo en forma personal a la sede de la Jurisdicción donde se presentó el pedido.

En el mes de julio, debido a la falta de autorización para el ingreso a las escuelas, se decide realizar el trabajo de campo en centros educativos privados.

El muestreo fue por conveniencia, una selección *ad hoc*. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección fueron:

- Centros educativos laicos y religiosos.
- Colegios de 4 horas y de 8 horas.
- Accesibilidad a los centros, autorización de ingreso.
- Colegios desconocidos para el investigador.
- Tiempos disponibles para realizar la investigación.

### **3.2. Estrategias de entrada**

En todos los casos hubo una negociación previa con algún miembro relevante de la institución educativa donde se realizó la investigación. No hubo entrada neutral, la confianza se fue ganando, se fueron generando los vínculos y adoptando el papel de investigador dentro de los centros.

En las investigaciones etnográficas los investigadores entran a escenarios familiares como si fuera totalmente desconocido, como fue el caso de este trabajo. Mi condición de maestra de primaria presentaba esa particularidad. De todas formas se seleccionaron instituciones donde nunca se había ingresado ni como maestra ni en forma particular.

Los colegios y las maestras se identificaron con códigos: letras mayúsculas para los colegios y números para los docentes.

**Colegio A.** Laico. Tiene un grupo de quinto y otro de sexto año.

En los primeros días del mes de agosto de 2013, se concurre al Colegio y se solicita a través de la secretaria de la institución una entrevista con la Directora. La reunión duró 1 hora y 20 minutos. En dicha reunión también estaba presente la dueña del Colegio. Se les expuso sucintamente la investigación que estaba siendo llevada a cabo. Se plantean algunas interrogantes, principalmente relacionadas a la confidencialidad de los datos. La Directora relata sobre el Proyecto en valores que está llevando a cabo la Institución, describe sus objetivos y las actividades que se han ido desarrollando, hace hincapié en la participación que tienen los padres a este tipo de emprendimientos. Recalca el trabajo en valores, ya que esta investigación analiza la enseñanza de contenidos éticos. Informa que va a reunirse con las docentes de quinto y de sexto para plantearles la posibilidad de realizar el trabajo de campo en sus clases.

Dos semanas después de la reunión con la Directora se coordinan las entrevistas con las maestras. Se fija un día con la maestra de quinto y al día siguiente con la maestra de sexto. Las reuniones comienzan 20 minutos antes de las 13 horas, que es el inicio de clase. Debido a que las dos entrevistas duraron 45 minutos, los niños ingresaron al salón de clase y se quedaron con la directora hasta que llegaran las maestras. Las dos se muestran interesadas por la temática. La maestra de quinto, que tiene cuatro años de trabajo, insiste en que se le realice una devolución por parte de esta investigadora porque las instancias de observación de clase



le parecen un insumo importante para pensar su práctica docente. La maestra de sexto con 32 años de trabajo, recuerda su enseñanza con el Programa anterior y afirma que este nuevo Programa ha sido un gran desafío para ella. Las dos trabajan en instituciones estatales en el turno matutino. Se fija el inicio de las observaciones de clase. En este colegio el trabajo de campo duró dos meses: setiembre y octubre.

**Colegio B.** Colegio laico. De igual forma que el anterior (Colegio A) se mantiene una entrevista con la directora de la Institución educativa. Esta comunica que hay un día a la semana que las maestras de quinto y de sexto coordinan conjuntamente.

Se plantea la posibilidad de concurrir a esa coordinación para exponer la investigación que se estaba realizando. La reunión queda pautada para la última semana de setiembre. El día que se llevó a cabo, estaban las tres maestras de quinto, las dos de sexto, la secretaria docente y la Directora. En esa instancia la Directora les pide que se presenten y cuenten brevemente su trayectoria profesional. Luego, se expone el objeto de estudio de la investigación, la fundamentación, los objetivos y la metodología. Se muestran muy interesadas por la temática. Se les aclara que en el mes de octubre se estará realizando el trabajo de campo en tres colegios a la vez y que por esa razón se va a focalizar la observación en una maestra de quinto y una de sexto. Las maestras muestran desconcierto ya que estaban convencidas que se iba a observar a las cinco. La directora insiste en que se visite a todas aunque sea una sola vez. El trabajo de campo de este colegio insumía jornadas de nueve horas, de 8 de la mañana a 5 de la tarde. Finalmente, se tomó la decisión de visitar a todas. Fue un trabajo arduo, pero sumamente fructífero para esta investigación. El trabajo de campo duró dos meses: octubre y noviembre.

**Colegio C. Religioso.** En esta oportunidad se realizaron dos reuniones: la primera con la Directora y la segunda con la Directora y el director General de la Institución, que es un sacerdote. En cualquiera de las dos, se evidenció un gran interés por la investigación planteada. La Directora comunica que se va a reunir con las cuatro maestras: dos del turno de la mañana y dos del turno de la tarde. La institución tiene un quinto y un sexto en cada turno. Se le aclara a la Directora que, de aceptar las maestras, solo se concurrirá en el turno de la mañana, porque se están realizando al mismo tiempo observaciones en otros colegios y los tiempos son acotados. Se pauta la reunión con las maestras del turno matutino. Al principio se muestran reticentes porque les parece que los contenidos éticos son muy difíciles de enseñar y que se observe en ellas esa enseñanza, les produce una cierta inquietud. Se explica con más detenimiento los objetivos de la investigación, los aportes que puede generar para pensar esa enseñanza en particular. La Directora también esgrime motivos que pueden beneficiar a la institución. Las docentes aceptan y se fija fecha del comienzo de las observaciones. El trabajo de campo duró un mes: octubre. La Directora comunicó que las maestras del turno de la tarde habían quedado “con pena” de no ser observadas sus clases.

**Colegio D.** Escuela público estatal. Debido al conocimiento personal con la Directora de esta institución, y sabiendo ella de la realización de esta tesis, cursa la invitación para que se realice el trabajo de campo en esa escuela. La idea primaria era observar una clase de quinto y una de sexto. Cuando se pudo concurrir, la maestra de sexto estaba enferma y solo se visitó la clase de quinto. Al igual que en las instituciones anteriores se realizó reunión con la Directora y la maestra, esta última con tres años de trabajo y un año en quinto. Se fijó fecha de inicio de las observaciones que fueron en el mes de noviembre.

<b>CÓDIGOS COLEGIOS</b>	<b>CÓDIGOS MAESTRAS</b>
Colegio A. Laico	1 (quinto año) 2 (sexto año)
Colegio B. Laico	3-4-5 (quinto año) 6-7 (sexto año)
Colegio C. Religioso	8 (quinto año) 9 (sexto año)
Colegio D. Estatal	10 (quinto año)
<b>Totales</b>	<b>4</b>
	<b>10</b>

### **3.3. Organización y realización del trabajo de campo**

La organización no fue fácil, debido a los tiempos de estancia dentro de las instituciones. Se observaron 10 maestras en tres meses, estando en cada observación la jornada completa. Se observó todo lo que acontecía en el aula y fuera de ella: entradas, salidas, recreos y actividades en otros espacios.

Si bien la etnografía realiza “descripción densa”, la pauta de observación permitió hacer foco en determinados acontecimientos, sin perjuicio de registrar lo máximo posible. El salón de clase y las demás instalaciones de la institución poseen una estructura compleja para ser captada. Las notas fueron muy abundantes y detalladas. A veces se registraba en el mismo momento en que ocurría algún acontecimiento y a veces solo se observaba y se registraba después de salir de la institución, sin dejar que pasara mucho para recordar con más precisión.

En las observaciones de clase, se buscaba un lugar del salón donde se pudiera pasar lo más desapercibido posible. Luego de la curiosidad inicial de los niños por la presencia de un

extraño, pasados unos minutos, actuaban naturalmente. En general, la ubicación era al fondo del salón. Cuando los niños tenían clase con profesores especiales y la maestra se retiraba del salón, se detenía la observación. En cambio, si la maestra concurría con ellos a la sala de informática, a canto, o al salón de manualidades, se los acompañaba. Como también en las entradas, salidas y recreos. Se permanecía toda la jornada escolar.

### **3.4. Análisis de datos**

“Se entiende por análisis la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos.” (Valles, 1999: 340).

En la investigación etnográfica simultáneamente a la observación se van realizando interpretaciones, es un doble proceso. La investigación etnográfica usa la vía inductiva. Es decir, se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, grabaciones, entre otros. De ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características. El investigador que realiza una investigación etnográfica: recoge, archiva, desecha, analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado y recogido.

La dimensión ideológica, los valores, las expectativas, la visión del mundo, las creencias conscientes o inconscientes, las actitudes, los hábitos y los compromisos de las maestras, fueron aspectos considerados en el momento del análisis. Para Goetz y LeCompte (2010) la investigación etnográfica ayuda a develar las teorías implícitas y evidencia las rutinas que sustentan las prácticas educativas.

Se enumera sucintamente los pasos realizados en el análisis ya que en el capítulo metodológico está explicado en detalle.

- Lectura y relectura de los datos.
- Selección de los datos más significativo.
- Primera agrupación de los datos por tema.
- Utilización de categorías y subcategorías ya elaboradas (marco teórico y pautas).
- Elaboración de matrices.
- Análisis mediante triangulación metodológica.

<b>TEMA</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>
1. Planificación	1.2. Estrategias didácticas	1.2.1. Selección de los contenidos éticos.
		1.2.2. Organización de la clase (espacio-tiempo).
		1.2.3. Materiales curriculares
2. Postura pedagógica	2.2. Práctica docente	2.2.1. Actividades de enseñanza.
		2.2.2. Abordaje de los emergentes
		2.2.3. Currículum nulo
		2.2.4. Currículum oculto

### 3.4.1. Planificación

Si bien la planificación es calificada como un documento público, se ponen en juego a la hora de realizarla aspectos subjetivos que despiertan en el docente un sentido de pertenencia y de apropiación en relación a ella. En esta investigación no pudo accederse a las planificaciones de las 10 maestras observadas. En el tiempo en el que se permaneció en las clases, cada maestra fue mostrando o no los documentos que daban cuenta de su práctica. No hubo un pedido explícito de esta investigadora. Se creyó conveniente esperar la reacción voluntaria de la maestra en compartir o no sus registros. En el caso del colegio A se ofrecieron planificaciones anuales y el proyecto de centro. El colegio B ofreció planificaciones anuales y fotocopias de algunas de las actividades que los niños realizaron en sus cuadernos. El colegio C a instancia de la Dirección proporcionó el proyecto de centro y se pudo observar registros de actividades en los cuadernos de los niños. El colegio D no ofreció ninguna documentación.

**Colegio A.** Laico. Proyecto de Centro: “Educar en Valores”. La estructura es: fundamentación, objetivos generales, objetivos específicos, recursos y estrategias, actividades (con la comunidad, a nivel educativo, a nivel institucional). Para esta investigación es de suma relevancia este proyecto, porque apunta a trabajar contenidos éticos. A través de los objetivos se puede inferir determinados contenidos que subyacen en ellos. A modo de ejemplo: “Fomentar hábitos de convivencia...”; “Formar individuos con autonomía moral e intelectual.” También las actividades evidencian la potencialidad de trabajar contenidos éticos: “Reflexiones periódicas”; “Conocer derechos y obligaciones”; “Resolver conflictos”. La importancia del proyecto de centro radica en que fue elaborado por todo el colectivo docente y tuvo en cuenta la realidad y el contexto del centro educativo. M1: “hay un proyecto de valores, lo armamos entre todos. Pero ¿qué es lo que quisimos hacer con eso? Que todos los docentes les prestemos atención a eso.”

Se analizaron las planificaciones de las maestras de este colegio y se buscaron las posibles relaciones con el proyecto de centro de la institución en que trabajan. Las maestras fueron codificadas con el número 1 y 2, de quinto y sexto año respectivamente. La maestra 1 no hace referencia explícita al Proyecto de Centro en su planificación pero mantiene puntos en común. Presenta objetivos generales a largo plazo que se relacionan con el Proyecto y que implican la enseñanza de contenidos éticos: “Despertar el juicio crítico frente a situaciones conocidas o no, incentivando la duda, la investigación y al aceptación de distintas posiciones y puntos de vista, así como el respeto por los mismos.” Las planificaciones revelan intenciones que se manifiestan a través de cuestiones no solamente cognitivas sino también afectivas y sociales. “Fomentar la integración a nivel social, afectiva e intelectual en todo momento” expresa otro objetivo de la docente.

A los objetivos a mediano plazo, la docente 1 los separa por área de conocimiento. La temporalización de contenidos la realiza trimestralmente. Dentro de esta Área se encuentran: Geografía, Historia y Construcción de Ciudadanía. En el primer trimestre: abril- mayo y junio, los contenidos están presentados en el mismo orden que los presenta el *currículum* oficial. Un *currículum* oficial prescriptivo, que determina un “cerco cognitivo”, estableciendo contenidos, dejando fuera otros. Al plan diario de esta maestra no se tuvo acceso pero en la entrevista declara trabajar los contenidos éticos en forma transversal como sugiere el *currículum* oficial.

La maestra 2 del mismo colegio (A), tampoco explicita en su planificación el Proyecto de Centro de esta institución. Su planificación anual está temporalizada en bimestres por área de conocimiento. En el Área del Conocimiento Social, los contenidos están distribuidos en el orden que establece el *currículum* oficial, al igual que su colega de quinto año. No presenta objetivos, sino metas mínimas para 6° año. De 14 metas: 3 pertenecen al Área del

Conocimiento de Lengua, 7 al Área del Conocimiento Matemático, y 4 al Conocimiento del Área Social relacionadas a Historia, Geografía y Construcción de Ciudadanía. Sobre esta última la meta es “Desarrollar un espíritu curioso y creativo, investigando y promoviendo el encuentro de nuevos caminos en todas las áreas del conocimiento y del diario vivir.” Se observa la selección y jerarquización que realiza la maestra en relación a los contenidos curriculares, a través de las metas establecidas. Se evidencia la idea de transversabilidad de los contenidos éticos. No se accedió a la planificación diaria de esta docente. En la entrevista afirma que trabaja todos los contenidos éticos que aparecen en el *currículum* oficial. M2: “de todos los que aparecen acá (señala los contenidos del Programa) los he trabajado todos.”

**Colegio B.** Las docentes tienen la oportunidad de coordinar diariamente, lo hacen en los horarios en que los niños están con profesores especiales. En el caso de las maestras de quinto llevan adelante un proyecto llamado “Un lápiz por la paz”. Los alumnos de este centro mantienen contacto con niños del Congo. Se siguió de cerca este proyecto porque se enseñan contenidos éticos, como por ejemplo: la paz. En este proyecto participan padres que son soldados y viajaron de misión al Congo. Una forma de organizar los contenidos curriculares son los proyectos de aula. Muchas de las actividades de los niños aparecen en los anexos de este trabajo, ya que las docentes permitieron el acceso a ese material. También se accedió a algunas páginas del plan diario donde se registran los contenidos y las actividades a desarrollar.

En las entrevistas, las tres maestras de quinto manifiestan no realizar plan anual, solo plan diario. Acuerdan qué contenidos éticos enseñar y acuerdan también para los demás contenido del Programa. Pero, en relación a los contenidos éticos, decidieron, por ejemplo no enseñar: bioética y donaciones de órganos. Los motivos que esgrimen son dos: “Te voy a contar por qué. Primero porque consideramos que no estamos, como aptas para dar estos contenidos y además porque en este caso, los grupos que tenemos son tres...son como muy inmaduros, están en otra cosa.” M3.



Una de las maestras de quinto diagrama un día de clase segmentándolo en periodos de 30 minutos, 45 minutos o una hora y va indicando actividades con profesores especiales, recreo, merienda, contenidos. También realizan unidades temáticas, por ejemplo una llamada: Identidad, en ella, por asignatura se indica los contenidos a enseñar.

Las maestras de sexto, distribuyen los contenidos en unidades temáticas. Si bien coinciden en el nombre de la unidad, la diagramación es diferente en cada maestra. Se accede a una unidad llamada: “Mi identidad”, y otra: “Carnaval...eterno universo de sueños”. Esta última se desarrolló en marzo, ya que carnaval había finalizado en ese mes. En el caso de la unidad: “Mi identidad”, la maestra 7 usa contenidos éticos que no están en el *currículum* oficial, como por ejemplo: “Característica de la cédula de identidad, reconocimiento y valor de sí mismo, los símbolos patrios”. La maestra 6, a su unidad la divide en: área del conocimiento, asignaturas, contenidos, actividades, propósitos. Al igual que la maestra 7 indica en su planificación contenidos éticos que no están en el *currículum* oficial, por ejemplo: “Las distintas manifestaciones de la diversidad cultural (en la lengua, en el arte, en las creencias, en las costumbres)”. En las entrevistas reconocen que trabajan en forma paralela, coordinan los contenidos a enseñar. Trabajan todos los contenidos éticos pero piensan que no con la profundidad que deberían. Sostienen que “el programa de sexto es muy largo” M7. Aclaran que los contenidos éticos relacionados con la sexualidad, son trabajados en talleres con especialistas. El taller de sexualidad está a cargo de dos profesoras de Biología.

**El colegio C. Religioso.** Se accede a dos proyectos que posee la institución. Uno llamado Proyecto de Innovación Pedagógica que surge en el 2007, que se sigue implementando y está basado en un enfoque curricular por competencia. Posee una fundamentación de por qué el cambio de enfoque. Define conceptos como competencia, procesos de enseñanza y aprendizaje, planificación didáctica, evaluación, competencia del

docente, competencia colectiva del docente. Sobre la planificación didáctica que es el tema que se está analizando, el Proyecto expone que “...los estudiantes deben resolver situaciones, es el docente quien debe planificar la enseñanza de tal manera que a través de ésta, el estudiante logre integrar los saberes.”

El otro Proyecto Educativo es Pastoral (2009-2014), de acompañamiento a los estudiantes y a las familias. Presenta 15 objetivos de impacto, con sus respectivos objetivos específicos y sus indicadores.

También se accedió a un documento, representado por un cuadro donde se establecen los indicadores para la evaluación de la conducta. Las notas son: R, BR, B, MB, STE. Se traducen en: R (transgrede normas), BR (transgrede algunas normas), B (cumple las reglas establecidas), MB (Apoya las normas y valores), STE (fomenta el buen relacionamiento entre los miembros del grupo). Se evidencia una intención clara de enseñar lo que hace a la personalidad moral, al desarrollo de la autonomía moral y las responsabilidades que eso conlleva. Esto se relaciona con el concepto de ética y moral que tienen las docentes de este colegio religioso. En la entrevista, manifiestan que la ética y la moral en un colegio religioso, no se pueden separar. También manifiestan que pueden estar trabajando ética y no darse cuenta. La maestra 8 manifiesta al respecto: “lo haces porque lo tienes incorporado, porque son cosas que trabajas toda la vida. En el Programa anterior también trabajabas todos estos contenidos en su mayor parte, el problema que ahora está como separado, pero antes estaba la parte de...se llamaba educación moral.”

Al igual que las maestras del colegio A, manifiestan en la entrevista trabajar los contenidos en forma transversal como lo propone el *currículum* oficial, los temas sobre sexualidad se trabajan en un taller aparte y están a cargo de especialistas del tema, en este caso, catequistas.

**Colegio D.** Escuela público estatal. La maestra 10 (quinto año) no ofreció su planificación para ser observada, se desprende de su entrevista que “los trabaja sin darse cuenta”. “No que yo los planifique con anticipación, que se de en la clase, que estemos trabajando historia y de repente en la clase se da para hablar de la ética, pero no que esté planificado desde la ética.” Algunos de los contenidos éticos que la maestra los trabaja oralmente son: participación, argumentación, debate.

Sobre la planificación, se puede inferir que 9 de las 10 docentes planifica los contenidos éticos. En 5 de ellas se presentan en el mismo orden que lo presenta el *currículum* oficial. 2 de ellas agregan otros contenidos que no están presentes en dicho *currículum* y las últimas 2 docentes cuando enseñan no siempre pueden reconocer si son contenidos éticos o si son enseñados a través de otros contenidos.

La planificación de la maestra forma parte del *currículum* real. Afirma Saavedra (2002) que es un espacio articulador de prácticas diversas y se mezclan diferentes concepciones educativas, científicas y culturales. El marco referencial es el *currículum* oficial. Los contenidos se presentan por separado pero adquieren más potencialidad cuando están relacionados.

Para Zabala (2002) planificar es una previsión de intenciones y un plan de intervención. El Programa de Primaria (2008) sostiene que será el docente quien considere cómo abordarlo según la realidad del grupo. Para Cullen (1997) hay una forma de resignificar lo que la escuela enseña. El texto es modificado en la instancia didáctica. Existe una

interpretación singular del conocimiento, el docente le adjudica nuevos significados. Mediante los proyectos de centro y proyectos de clase que se analizaron en esta investigación, se puede evidenciar lo antes expuesto.

Para Esteve (2006) existe una necesidad de incorporar nuevos contenidos debido a los cambios y demandas sociales. En 2 maestras se pudo observar la incorporación de contenidos éticos que no estaban presentes en el *currículum* oficial. Si bien, este organiza un cerco cognitivo delimitando la selección de contenidos, existe la posibilidad de la incorporación de contenidos nuevos debido a la estructura intersticial que la norma permite. Cabe la posibilidad de interpretación e innovación del diseño curricular por parte del docente.

Para el Programa (2008) el Área del Conocimiento Social exige la intervención de diferentes disciplinas debido a su complejidad. Por tanto, pueden surgir inseguridades y desconfianzas por parte de los docentes ante modificaciones curriculares y falta de dominio de la materia. En el caso de dos colegios (B y C) los talleres sobre sexualidad, están a cargo de especialistas.

### **3.4.2. Estrategias didácticas**

A partir del análisis general de las planificaciones, se identificaron y describieron las estrategias didácticas (objetivo de la investigación) de las maestras que formaron parte de la muestra. Para poder analizar las estrategias se tuvieron en cuenta: la selección de contenidos, la organización de la clase (espacio y tiempo) y los materiales curriculares.

### 3.4.3. Selección de los contenidos éticos

Si bien, se realizó un análisis de esta selección cuando se trabajó con las planificaciones y las entrevistas, en las observaciones de clase se puso de manifiesto que la selección de contenidos no siempre está determinada por lo que pauta la planificación. La selección, con mucha frecuencia, en las maestras del colegio B y C está regida por el libro de texto: “Estudiar y construir Historia y Construcción de ciudadanía. (2012).” 5 Primaria, Montevideo: Ed. Santillana. El mismo nombre tiene el libro de texto para sexto año. En relación al uso del libro la M3 afirma que : “a mí el libro de Santillana me guía mucho porque en realidad tiene mechado fichas, actividades y a su vez dentro de lo que es historia tiene lo que es construcción de ciudadanía, entonces eso a mí me guía muchísimo.”

Al mismo tiempo, se observó que la selección de contenidos está condicionada al uso de emergentes que surgen en la clase. La utilización de emergentes, se analizará más adelante en relación a la práctica docente y la enseñanza.

En las entrevistas, las maestras argumentan que los contenidos son muchos, que el *currículum* oficial es muy ambicioso. También se infiere que tienen un conocimiento adecuado del *currículum* oficial, no así de la Fundamentación teórica que presenta al inicio del documento. La maestra 3, por ejemplo, registra qué contenido no se pudo trabajar y justifica por qué. Ella establece contenidos mínimos a cumplir.

La maestra 4 manifiesta: “este programa es inabordable, es demasiado elevado, pide cosas que los niños no pueden llegar a comprender nunca jamás y pide cosas de los docentes que no tenemos tiempos para estudiar. Entonces, creo que lo que estamos haciendo es una mala aplicación, hacemos lo que podemos y las que tenemos muchos años de trabajo hacemos

mezcolanza de lo que sabés que no está acá y tiene que estar. Y le jugás trampas al solitario, como meto esto acá para que quede más o menos.” Se establecen relaciones entre la realidad y los deseos no cumplidos.

#### **3.4.4. Organización de la clase (espacio-tiempo)**

Para poder entender la organización de la clase desde el punto de vista espacial se realizó un diagrama del escenario-clase a las diez observadas. Las distribuciones de los objetos que se encuentra en el salón son muy variadas y están condicionadas a las dimensiones del salón.

Colegio A, maestra 1. El salón es de dimensiones reducidas, se colocan cuatro bloques de 6 mesas donde se distribuyen veintiséis sillas. Al frente se encuentra el pizarrón, la mayoría de los niños están sentados mirándolo de costado. También al frente, en un ángulo del salón se encuentra el escritorio de la maestra y en ángulo opuesto, una biblioteca. Esta clase, se desarrolla en el turno vespertino y se comparte biblioteca y carteleras con otra docente del turno matutino.

Colegio A, maestra B. Al igual que el anterior, el salón es de reducidas dimensiones. En este caso, son mesas individuales colocadas de frente a un pizarrón, a un lado de este se encuentra el escritorio y una biblioteca. También carteleras que se comparten con la docente del turno matutino.

Colegio B. En este colegio los salones son amplios, muy luminosos y de grandes dimensiones. Las maestras 3 y 4 tienen la misma distribución. Mesas individuales distribuidas en semicírculo. El pizarrón adelante, a un costado de este, el escritorio junto a una estantería metálica que contiene un televisor, equipo de audio y una computadora. También al frente, un reloj de pared. En una de las paredes laterales hay percheros. Afuera del salón hay placares que son usados como bibliotecas por los docentes.

Salón maestra 5. Mesas individuales colocadas en un semicírculo doble. Es el único salón de los observados que tiene al frente de la clase pizarra y pizarrón. Escritorio en uno de los extremos de la pizarra, así como la estantería que ya se describió anteriormente. Percheros en uno de las paredes laterales del salón.

Salón maestra 6. Cuatro bloques conformado por dos mesas cada uno. Las sillas están distribuidas equitativamente. El pizarrón delante, así como el escritorio a un lado de este. Como en los restantes salones, existe la estantería con un televisor, equipo de audio y computadora. Perchero en los dos laterales del salón. La biblioteca afuera formando parte de un placar.

Salón maestra 7. Trece mesas distribuidas en tres filas. Cada mesa con dos sillas. El pizarrón delante de la clase. Al costado de este, el escritorio de la maestra y la estantería que se repite en los demás salones. Percheros en las dos paredes laterales y en el fondo. Es el único salón que posee una estantería con *lockers* para cada alumno. La docente explica que han trabajado el peso que debería tener una mochila, para evitar problemas a nivel de la columna vertebral. Dejan en cada *locker* sus pertenencias y llevan a la casa solo lo necesario. El salón también tiene carteleras. Lo particular del colegio B es que los salones no se comparten con otras maestras porque no tiene dos turnos, los alumnos están ocho horas en la institución.

Salón maestra 8 y 9. Los salones son amplios y luminosos. La maestra 8 tiene 8 grupos constituido por 4 mesas cada uno. Delante del salón existe un desnivel, de forma tal que el pizarrón, el escritorio de la maestra y la biblioteca están a un nivel más alto en relación al nivel del piso donde están las mesas y las sillas. En el fondo del salón hay otra biblioteca, carteleras y percheros.

Salón maestra 9. Tiene un desnivel al igual que el salón de la maestra 8. Las mesas se agrupan de a dos. Cada dúo de mesas está integrado por un varón y una niña, por decisión de la maestra. La distribución conforma un semicírculo doble. La pared del fondo del salón está destinada a colocar carteleras. En el caso de este colegio, sí se comparte el salón con la maestra del turno matutino.

Salón maestra 10. Cinco mesas redondas con cinco sillas cada. El pizarrón delante del salón, el escritorio también adelante, a un costado del pizarrón. De los diez salones observados es el único que tiene una batería de baños, para niños y niñas dentro del salón. En uno de los laterales del salón existe una mesada de baldosas con una pileta y canilla. La mesada es usada para poner cuadernos, libros u otros materiales.

El uso de los espacios, más allá de los acuerdos o pautas establecidas por las instituciones, se organiza según las diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje que tenga el docente. La distribución de los espacios varía según el protagonismo del docente. Se ponen en juego las formas de relacionamiento. En las clases observadas, con mesas agrupadas, en semicírculo o en fila, la enseñanza es frontal marcada por las indicaciones del docente. Las diferentes actividades, los recursos curriculares utilizados y los tipos de agrupamiento (gran grupo, equipos fijos, equipos móviles, trabajo individual), desde el punto de vista metodológico, no hacía variar, en ningún caso, la organización espacial de la clase. Los espacios reducidos limitaban los desplazamientos.



La distribución del tiempo es bastante estable y parecida en todos los colegios. Hay segmentos formales del día escolar y son tres: antes del recreo, durante el recreo y después del recreo. Estos períodos son cuidadosamente respetados. En función de esta fragmentación del tiempo es que se planifican todas las actividades.

Los colegios A, C y D por tener una jornada escolar de cuatro horas, los segmentos están claramente determinados. En cambio, el colegio B tiene una jornada de ocho horas y la división del tiempo en dos grandes periodos la establece el almuerzo, no el recreo como en los colegios anteriores. En este último colegio, existen muchas actividades realizadas por profesores especiales, por lo tanto el tiempo de clase con la maestra se fracciona permanentemente. No obstante lo cual, las actividades que se realizan se adecuan a los tiempos y con un control estricto de los minutos para cada actividad.

Según Hargreaves (1992) el tiempo estructura la labor de enseñar y a su vez, es estructurado por ella. La organización del tiempo, inhibe o facilita los intentos de cambio. En todos los colegios observados, los segmentos temporales son estables sin importantes variaciones. Se han analizado los tiempos cronológicos. Pero no se debe olvidar que existen simultaneidad de tiempos en la práctica educativa: los tiempos de docente, los tiempos del grupo y los tiempos de la escuela.

Las maestras se mantenían poco en su escritorio. Recorrían el salón de clase, preguntando, acompañando a los alumnos en sus actividades, mirando cuadernos, evaluando actividades.

Las planificaciones son flexibles de acuerdo al tipo de actividad, hay un ritmo de trabajo que se mantiene sostenidamente, aunque con frecuencia es interrumpido, principalmente en el colegio B y C, por actividades con profesores especiales. Los horarios ya están fijos y establecidos por el centro. Cuando se realizó esta investigación los colegios antes mencionados estaban realizando ensayos para el acto de fin de año, lo que conllevó a que las horas-aula se vieran reducidas.

### **3.4.5. Materiales curriculares**

El colegio A, B, y C cuenta con variados y abundantes materiales curriculares. En las observaciones, se pudo constatar que todos los niños tenían libros de texto, también otros tipos de materiales fungibles como gomas, lápices, cuadernolas, juego de geometría, entre otros. En caso de necesitarlo, específicamente para alguna actividad, los niños los traían de sus hogares. Por ejemplo, para realizar manualidades, decorar una cartelera, realizar alguna exposición oral.

El colegio D, inmerso en otro contexto social, los niños tenían los materiales indispensables, pero cada uno no contaba con su propio libro de texto. Observando los registros de los niños, se pueden constatar actividades que requieren el uso de material fotocopiado.

En el caso del colegio B, cada salón tiene una estantería al lado del escritorio que ya se detalló. Las maestras usan la computadora para la búsqueda de material o información en el momento que está dando la clase. Lo proyectan en la pantalla y trabajan directamente desde

allí. Hay un uso frecuente de materiales curriculares en soporte informático y soporte multimedia.

En las entrevistas, las docentes se expresaron sobre la importancia del uso de material didáctico para la enseñanza de los contenidos éticos. Afirman que son muy importantes, pero que a veces es escaso y difícil de conseguir. Nombran materiales que usan como: libros de textos, películas, láminas, documentos, material que provee el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) sobre igualdad de género, documentos, folletos, videos, propagandas, publicidades, música, letras de canciones, diarios, revistas. Zabalza (1997) los llama mediadores.

Las estrategias didácticas, para de la Torre (1979), son una forma de organización y distribución de los recursos disponibles. Es un proceso flexible y adaptativo. Los docentes toman decisiones en el entendido de pensar cual es la más adecuada, qué finalidad persiguen y cuáles son su intenciones. A través de conocer las estrategias didácticas que utiliza un docente se pueden descubrir cuáles son los rasgos que las inspiran, el papel y la función que cumplen.

En el caso de las estrategias didácticas usadas para enseñar contenidos éticos, no se diferencian sustancialmente de las empleadas para enseñar otro tipo de contenidos. Los tres aspectos que se analizaron para poder describir y caracterizar las estrategias fueron:

- Selección de contenidos. A partir de esta selección se adecuaron las estrategias.
- Organización de espacio y el tiempo, no hubo cambio en ninguna de estas dos organizaciones para enseñar contenidos éticos. Se mantuvo la misma organización que para enseñar otro tipo de contenidos.
- Materiales curriculares. Muy variados, en algunos casos, específico de algún tema en particular.

### **3.4.6. Postura pedagógica**

Para Martínez (2001) la postura está dispuesta a revisarse, a confrontarse y a criticarse. La postura, el saber y las creencias se ubican en espacio, tiempo y circunstancia. La postura pedagógica de un docente, no puede ser observada directamente. En esta investigación se infirió, a partir de analizar la práctica docente. Para realizar un mejor abordaje de esta categoría se tuvieron en cuenta cuatro subcategorías, ellas son: actividades de enseñanza, trabajo con emergentes, currículum oculto y currículum nulo.

### **3.4.7. Práctica Docente**

Para Zabala (2002) la práctica docente es huidiza, compleja y difícil de delimitar. La práctica no es solo lo observable. El enfoque etnográfico, permite una inmersión profunda en el escenario a estudiar y provee de ciertas técnicas que le permite al investigador documentar lo no documentado, permite la distinción entre ver y mirar, descubrir lo que acontece y poder interpretarlo. Analizar lo que acontece día a día. Existe una cotidianeidad que va guiando las acciones. Entender lo cotidiano y lo que no lo es, permite conocer las relaciones entre los saberes curriculares, profesionales y los de la experiencia.

Los saberes académicos de los docentes tienen un carácter explícito y suelen adquirirse en la formación inicial. Los docentes participantes de esta investigación reconocen y reclaman formación. “Los conceptos no están claros en la cabeza del docente” M1. Hay una búsqueda por mejorar las prácticas. Las diferentes maneras que han encontrado para ello son: coordinar entre ellas, 2 de las 10 maestras han concurrido a cursos que se relacionan directamente con estos contenidos, buscan integrar especialistas, recurren a materiales curriculares que sirvan de apoyo para enseñar los contenidos éticos, elaboran proyectos.

“Educar al maestro para que eduque en ética” M1. Se evidencia, en esta afirmación, la complejidad que insume al maestro enseñar este tipo de contenido.

La relación que posee la maestra con el saber se asienta en su biografía personal, escolar y profesional. Sus experiencias construyen sentido a los contenidos a enseñar. Los saberes de la experiencia son ideas conscientes, son parte del conocimiento cotidiano. En las prácticas observadas y en las entrevistas las docentes ponen como ejemplo situaciones vividas. “Lleven los cuadernos los viernes, yo cargaba mucho en la escuela” M3. Otra maestra sostiene que hay que “Comparar la realidad de mi hijo y la realidad de lo que yo tenía con 13 años en aquella época.” (M4).

La maestra va construyendo su práctica conjuntamente con su saber profesional. Son saberes subjetivos, racionales, intuitivos, fragmentados, reflexivos.

Las teorías implícitas no son teorizaciones necesariamente conscientes ni se etiquetan como aprendizajes académicos. Para Suárez, Marín y Pájaro (2012) pueden corresponderse a estereotipos sociales hegemónicos. Algunas expresiones de las maestras los ponen de manifiesto: “darles todo” M1. “yo creo que los valores se viven” M5. “les va quedando algo en la vida” M8. Estas teorías son representaciones individuales que mantiene un vínculo entre lo personal y lo cultural. Permiten explicar y comprender determinadas acciones.

De las 10 docentes, una de ella explicita a través de su discurso una postura pedagógica humanista, que puede corresponder a determinados conceptos que propone la Teoría Social Crítica que sirve de fundamento al Programa de Educación Inicial y Primaria. M7: “Trato de ponerme en su lugar” “Una postura de ser humano, que sean buenas personas, que ellos te enseñen.” “Uno predica con el ejemplo.” En las observaciones que se realizaron a

esta maestra se pudo advertir en su práctica docente la intención de fortalecer permanentemente los vínculos con sus alumnos a través del afecto. La enseñanza de los contenidos éticos era vivenciada a través del respeto y la confianza.

### **3.4.8. Actividades de enseñanza**

Las actividades que se realizan para enseñar contenidos éticos son muy variadas. Se expondrán algunas de ellas que fueron observadas y expuestas en las entrevistas.

- Actividades orales para que circule el conocimiento y se comparta. Puestas en común.
- Talleres: de sexualidad. Son actividades realizadas por especialistas en la temática.
- Contar experiencias. Diferentes actores sociales que concurren a la clase a narrar experiencias. Ejemplos: soldados que estuvieron en misión en el Congo, un padre que visitó un lugar destinado a un campo de concentración, una profesora que visitó al casa de Ana Frank.
- Debates. Aula democrática donde se respete la opinión del otro y se presenten diferentes punto de vista. Saber argumentar moralmente. Todo proceso socializador transmite valores y normas. Además sanciona.
- Actividades extraídas del libro de texto.
- Proyectos: de centro y de aula. Uno de centro sobre valores (Colegio A) y otro de aula (Colegio B) de intercambio con niños del Congo.
- Elección de delegados. Construcción de ciudadanía crítica.
- Actividades fuera del aula: Participación en un “cabildo abierto”, campamentos, salidas didácticas.

- Asambleas de clase. Generar opiniones y posicionamientos. Resolver conflictos y realizar acuerdos. Tomar opciones éticas.
- Realización de entrevistas. Comprender posiciones propias y ajenas.
- Reflexiones. Crear comunidades de indagación sobre diferentes temáticas.
- Actividades con películas. Se realizan actividades previas y posteriores a la película con la intención de generar reflexiones y debates.
- Diálogos mediatizados por las preguntas. Preguntas que partan de un no saber, genuinas, problematizadoras, donde la búsqueda de la respuesta sea un desafío y promueva nuevas preguntas.

La enseñanza del docente es una acción situada que transcurre en un contexto. Implica un conjunto de actividades organizadas. Estas deberían tener una permanente reflexión y monitoreo. Se establece un “saber escolar” que se resignifica permanentemente. La enseñanza de los contenidos éticos, según el *currículum* oficial pretende un abordaje sistemático de los temas éticos, que el niño pueda pensar moralmente, con una adecuación a las edades y los intereses. El Programa de Primaria citando a Cullen (2008) considera que la construcción de ciudadanía es que los niños puedan moverse en las reglas democráticas y comprometerse con valores asumidos críticamente. Se considera que las actividades observadas en las 10 clases apuntan a esta caracterización de la enseñanza de los contenidos éticos. Para la M2 “el niño puede ser partícipe de una situación y ser un ser pensante y reflexivo...vas profundizando...salen emociones, movilizan mucho.”

La oralidad es frecuentemente utilizada. Las maestras dedican tiempo a hablar colectivamente. Definen pautas para las interacciones y de esta manera ordenan las intervenciones. Los intercambios también son reglados por las maestras, estableciendo los turnos del habla.

Se utiliza la pregunta que es generadora de una respuesta argumentada y justificada. Dichas preguntas propician la reflexión. También se crean situaciones dilemáticas. Los alumnos se manifiestan activamente ante situaciones y/o propuestas de enseñanza que implican la toma de decisiones. Se genera una construcción colectiva del saber. Se garantiza el trabajo colectivo, pero también se interviene a nivel individual mediante la utilización de tutorías, en algunos casos. Se realizan intentos de convertir el salón de clase en un aula dialógica. El discurso de la M9 ilustra: “el saber escuchar, el saber comprenderse, el ayudarse, el cooperar, el tener confianza. Porque yo les digo: ante una duda pregunten y en esas preguntas van generando la confianza, esa confianza mutua que la tiene que tener para seguir adelante...yo quiero que avancen, que sean positivos.”

Las 10 maestras coinciden en que los contenidos éticos no deben evaluarse con una nota. Plantean la elaboración de un juicio. Consideran que al estar involucrados los sentimientos, las emociones y los valores de los niños, estos no deberían ser calificables. Se ejemplifica con lo dicho por la M1: “yo no lo evalúo, yo no puedo dar un juicio de valor pero no solamente en ética. Hay muchas cosas que yo no les doy un juicio. No les puedo poner una nota porque si el niño piensa que está bien...como el tema de la sexualidad, de la familia.

### **3.4.9. Trabajo con emergentes**

Se consideran emergentes, en el campo educativo, a las situaciones inesperadas, que surgen, se expresan, se develan, se presentan. No están planificadas. La práctica educativa tiene un grado de incertidumbre que puede promover una actitud creativa o innovadora. Todas



las docentes participantes de esta investigación, enseñan contenidos éticos a partir de emergentes. Algunas de esas actividades fueron observadas, otras narradas en las entrevistas.

Algunas afirmaciones de maestras en relación a los emergentes:

- M1: “que salgan del grupo, las necesidades que tenga el grupo.”
- M4: “en la mayor parte de los casos, son temas ajenos al *currículum*, ellos traen algún tema.”
- M8: “van saliendo solos ante una noticia a nivel mundial o nacional.”

Las maestras afirman que los emergentes surgen permanentemente. La mayoría parten de las necesidades del grupo, también de deseos y preferencias personales de los niños que socializan en clase, problemas de convivencia dentro de la institución educativa, entre otros. Para ejemplificar, se elige exponer una actividad surgida a partir de un emergente. Sucede en el Colegio D, M10, quinto año. Los niños salen a la clase de Educación Física, la maestra no acompaña a los niños y queda en el salón. Pasado unos minutos el profesor regresa con el grupo al salón y expresa a la maestra que no puede realizar la actividad porque había que hacer una ronda y como no querían darle la mano a un compañero, la ronda no se cerraba. La maestra decide abordar el emergente, cambia su planificación y les planteó un trabajo individual. La consigna era contestar cuatro preguntas. La primera sobre discriminación, la segunda sobre respeto, la tercera, “¿cómo les gustaba a ellos que los trataran?” y la cuarta “¿cómo sentían que se podía dar la discriminación en la clase?”. Cada uno respondió en forma escrita y luego leyó su respuesta, en una puesta en común. Para sorpresa de la maestra, en la reflexión conjunta muchos niños decían que discriminaban, pero que ellos también se sentían discriminados. La maestra habilitó el espacio para que se expresaran y presentaran sus argumentos. Expresa la maestra: “lo que más me gustó es que se desahogaron bastante y fueron muy sinceros y todos hablaron”. Por último, a instancia de los niños plantearon maneras de solucionar lo ocurrido.

Se seleccionó esta maestra, para ejemplificar el trabajo con emergentes porque es la única de las 10, que no planifica los contenidos éticos. Afirma trabajarlos sin darse cuenta o si sale un emergente.

### **3.4.10. Currículum nulo**

Se define como todo contenido no enseñado. Puede no aparecer en la planificación, previa selección de contenidos o formar parte de la planificación y por diferentes razones no ser enseñado.

De las 10 maestras:

- 1 maestra afirma enseñar todos los contenidos. En este caso no se concretaría el *currículum* nulo ya no quedarían contenidos éticos sin enseñar.
- En 4 maestras, la enseñanza de los contenidos sobre educación sexual está a cargo de personas especializadas. Se podría establecer, entonces que el tipo de *currículum* nulo que se manifiesta es por falta de preparación del docente. No obstante lo cual, que estos contenidos se enseñen mediante talleres, son decisiones tomadas por la institución. No se podría afirmar fehacientemente que el docente no esté preparado. Solo acata una decisión institucional.
- 3 maestras realizan una selección de contenidos que no se van a enseñar. Los argumentos que exponen son los siguientes: falta de preparación para enseñar determinados contenidos y la madurez de los niños para entenderlos. Se manifiesta, en este caso, dos tipos de *currículum* nulo: por falta de preparación del docente y por desfase entre la preparación previa del alumno y el nuevo material. El *currículum* nulo por omisión comprendería a los dos antes mencionados.
- 1 maestra no se expresa al respecto, señala que los enseña pero no afirma que enseñe a todos.

- 1 maestra explica que no los planifica pero los trabaja si salen emergentes o sin darse cuenta.
- En las dos últimas docentes no se estaría expresando un *currículum* nulo.

### 3.4.11. *Currículum* oculto

Hay aspectos de la práctica docente que no pueden percibirse fácilmente. Están implícitos, se movilizan en las rutinas, en los contenidos, en las interacciones, en el discurso. La complejidad radica en que se manifiestan involuntariamente e inconscientemente. Esta misma dificultad, se le presenta al investigador para identificarlos. Debe estar atento con la mirada y la escucha, en un escenario complejo donde el entramado de hechos y significaciones abre un abanico interminable de interpretaciones.

Las interpretaciones del *currículum* oculto se realizaron a partir de situaciones observadas, del discurso de las docentes en las entrevistas y de las planificaciones a las que se tuvo acceso. Se realizará un agrupamiento de dichas situaciones para un mejor análisis:

- Representaciones: en relación a los alumnos. Algunos ejemplos:
  - “no tienen el interés ni la madurez para este tipo de cosas” M4. Se refería a determinados contenidos éticos. Subyace una concepción de “interés” que tiene el docente.
  - “les queda menos que lo que les quedaba a los niños de antes.” M4. Realiza una generalización a partir de una realidad acotada.
  - “a los niños de educación privada a veces les cuesta integrarse con otros niños”. M7. Subyace una distinción entre lo privado y lo que no es privado.
- Uso del lenguaje: evitan la utilización de terminadas palabras para que no sean mal interpretada por el niño. El cuidado y la vigilancia permanente del lenguaje

es imposible, y más en cadenas de significantes inconscientes (*lapsus linguae*). No siempre los registros del lenguaje oral y escrito son conscientes. M1: “Una palabra mal utilizada y que el niño la mal interprete o que uno la use mal, puede chocar y determinar la actitud del niño.” Otra maestra considera que “tenemos que ser objetivos siempre”. M9. La maestra 10, en la misma línea de pensamiento afirma: “uno intenta ser lo más objetivo posible, siempre.”

- Corporeidad. Se entiende por corporeidad “...una construcción que se nutre del accionar, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás.” (ANEP, 2008: 227). El *currículum* oculto se manifestó mediante gestos, posturas corporales, tonos de la voz. Emergió lo emocional, lo verbal y lo no verbal.
- Objetividad versus subjetividad. “Tenemos que ser objetivos, siempre” M9. Hay un intento de “borramiento” de la subjetividad que es constitutiva del ser.
- Selección de materiales curriculares. En cada selección hay teorías, creencias valores e ideologías, que juegan un papel importante a la hora de elegir los materiales. En una actividad de intercambio con niños del Congo se seleccionaron fotos para trabajar con los niños. Ilustra una maestra: “Elegimos fotos, fotos duras.” M5.
- Postura personal. De las 10 maestras:
  - 5 afirman que no debería dar su opinión, sobre determinados temas. Que no es conveniente, hay que “mantenerse al límite” M2. Al igual que el lenguaje se considera difícil tener un control consciente para evitar la opinión personal. “No dar opiniones y que no las descubran.” (M2).
  - 1 considera que sí, que es una manera de acercamiento al alumno.
  - 4 no se expiden al respecto.

A partir de estos aspectos antes mencionados, y la vinculación entre ellos se puede inferir que una forma de manifestación de la postura pedagógica de las maestras observadas es el lenguaje, pensado este en sentido amplio. Un lenguaje oral (interacciones), un lenguaje escrito (planificación) y un lenguaje corporal que representan las diferentes maneras de pensar y llevar a cabo la enseñanza de los contenidos éticos. Una postura pedagógica invadida por la postura personal y un intento de encontrar los límites entre dichas posturas, por ejemplo, mediante la búsqueda de objetividad.

Tanto en las observaciones, como en las entrevistas, las posturas pedagógicas también se manifiestan en cuestiones como las estrategias y materiales didácticos utilizados. En ningún caso hubo una manifestación explícita de las maestras si su enseñanza se enmarcaba en una corriente pedagógica determinada. Cabe recordar que el *currículum* oficial donde están establecidos los contenidos éticos, fundamenta una postura pedagógica crítica.

#### **3.4.12. Hallazgos**

Se presentan como hallazgos algunos aspectos de la investigación que aparecieron como únicos y destacables. Llamaron la atención y abren posibilidades de seguir reflexionando.

- Postura neutral. “Me parece que es importante que uno mantenga una postura neutral” “es práctica, llega un momento que es como andar en bicicleta” “llega un momento que no se te nota”. Las afirmaciones corresponden a la maestra 1. Neutro: carente, indiferente. Hay una búsqueda de que lo humano pase desapercibido, una búsqueda imposible que enmascara una realidad convirtiéndola en ficcional. Las significaciones no encuentran anclaje. Hay un deseo de tomar distancia, un deseo de creer que la postura neutral es posible, en sujetos políticos que cumplen una función social.

- El valor de los contenidos éticos. “lamentablemente estos contenidos (éticos) se notan menos si no lo saben.” “en cambio matemático y lengua...” M3. El “valor” que se le atribuyen a los contenidos éticos dependerá de la concepción de hombre que se tenga, de la concepción de sociedad, de educación. Las demandas sociales marcan la agenda del campo educativo. Los docentes forman parte de ese engranaje cultural hegemónico teniendo la posibilidad de seguir en él o transformarlo.
- Planificación sin contenidos éticos. “no que yo lo planifique con anticipación, que se de en la clase, que estemos trabajando historia y de repente se da para hablar de la ética pero no que esté planificado desde la ética” “participación, decisiones colectivas y participación democrática se ha trabajado, argumentación y debate, son contenidos que se han trabajado, pero no se han planificado.” M10. Surge la necesidad de preguntarse por la función que tiene para el docente, la planificación. Ese rumbo que no evita lo azaroso pero ordena, organiza, establece, instaura. Preguntarse por las características del profesionalismo docente que hacen a su tarea.
- Ética y moral como sinónimos. “no hay moral y ética, la moral va junto con la ética”. M8. Colegio religioso. Los conceptos adquieren diferentes interpretaciones y significaciones en los contextos por donde circulan. Cuando determinados conceptos se colocan en un *currículum* prescripto, la vigilancia epistemológica se activa para evitar diferencias semánticas que tienen su base en diferencias ideológicas.

## Capítulo 4. Conclusiones

Esta investigación partió de la siguiente interrogante: ¿Qué postura pedagógica adopta el maestro en la enseñanza de contenidos éticos en quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo?

Para poder abordar la pregunta de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

- Objetivo general : “Aportar al conocimiento de la enseñanza de los contenidos éticos en Educación Primaria a partir del reconocimiento de las posturas pedagógicas y las estrategias didácticas de los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo”.
- Objetivos específicos: 1- “Analizar las distintas posturas pedagógicas que adoptan los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo, en la enseñanza de los contenidos éticos.” 2- Identificar y describir las estrategias didácticas que utilizan los maestros de quinto y sexto grado (tercer nivel) de centros escolares privados y públicos de Montevideo en la enseñanza de los contenidos éticos.”

Tal como se desarrolló en el marco teórico los dos conceptos vertebradores fueron: posturas pedagógicas y estrategias didácticas. Debido a que la postura pedagógica no pudo ser observada directamente se analizó la práctica docente.

**Práctica docente.** De las observaciones de clase, de las entrevistas y de los documentos analizados se puede afirmar que las maestras usan variadas actividades que apuntan a desarrollar un aula dialógica donde la pregunta sea el centro. Teniendo en cuenta la Pedagogía Crítica que es la que fundamenta el Programa de Primaria, se puede afirmar que existe una búsqueda de dialogicidad, un intento de una relación, por momentos, horizontal, entre el docente y el alumno. Una postura de humildad frente al saber que circulaba en el aula.

Otras actividades observadas apuntaban a la construcción de ciudadanía. El análisis del contexto no era lo suficientemente desarrollado como para provocar una transformación de algunas realidades por estar condicionadas institucionalmente. Sí se propiciaba la participación para desarrollar la autonomía del estudiante que en determinadas situaciones de enseñanza se lograba. Los roles estaban bien definidos y las relaciones de poder también. La autoridad siempre recaía sobre el docente.

Las actividades propuestas para enseñar los contenidos éticos frecuentemente se plantean en instancias de oralidad, ya que habilitan la realización de debates, asambleas de clase, talleres, resolución de conflictos, establecer acuerdos, presentar argumentos. Estas actividades se enriquecían con el uso de emergentes. Se puede inferir que una manera muy frecuente que tienen los docentes de enseñar contenidos éticos es a través de emergentes ya que estos involucran valores, sentimientos, creencias, posturas.

Del análisis de las planificaciones se observa que no están contemplados los emergentes. Pero cabe destacar la importancia que se les atribuyen a ellos. Demuestra el interés de los maestros por tomar en cuenta lo imprevisto de toda planificación. Planificación que se muestra diferenciada según la interpretación que realizan los maestros del *currículum* oficial, de los acuerdos institucionales, de las intencionalidades, y de sus marcos teóricos referenciales explícitos o implícitos.



El *currículum* oficial propone un abordaje sistemático de los contenidos éticos, teniendo en cuenta los dos principios rectores de escalonamiento y penetrabilidad. En la observación de las clases, en las entrevistas y en los análisis de documentos se puede evidenciar que las maestras organizaron sus actividades de enseñanza teniendo en cuenta estos dos principios. Pero, no todas las sugerencias realizadas por el Programa de Primaria son tenidas en cuenta. En cambio, una de esas sugerencias sí lo es. Y tiene que ver con la enseñanza de los contenidos éticos como transversales. El libro de texto, que utilizaban en tres de los centros, organizaba los contenidos de manera transversal y las actividades que el libro proponía eran utilizadas como guías por las maestras. Reconocieron que el libro es de gran ayuda a la hora de la planificación.

Otra sugerencia realizada por el Programa tiene que ver con la dialéctica teoría-práctica. Se visualizó en las maestras una dificultad en este aspecto. No explicitaban las teorías pedagógicas y didácticas que subyacen a su labor docente. Sin embargo, se evidencian tácitas o implícitas y afloraban en sus decisiones o discursos. Muchas veces a través del *currículum* oculto.

Sin embargo, hay aspectos de la enseñanza que no se perciben con facilidad, que están implícitos (*currículum* oculto) pero pueden manifestarse y poder así ser analizados. Pudo entreverse en: las representaciones que tiene los docentes de sus alumnos, en el lenguaje a través del discurso, en el lenguaje corporal, en la pretensión de objetividad, en la selección de los materiales, en la postura personal.

Debido a la argumentación de las maestras de que el Programa contiene numerosos y complejos contenidos, era necesaria la selección de estos, el *currículum* nulo se hacía presente. Se referenciaba en los discursos de las entrevistas la necesidad de poseer conocimientos específicos que no tienen, para poder enseñarlos.

Se puede afirmar que las condiciones materiales e institucionales facilitan o limitan esta práctica docente que se construye con los saberes profesionales y los saberes personales.

**Estrategias didácticas.** Se puede concluir que no varían sustancialmente si son comparadas con las estrategias utilizadas para enseñar otros contenidos. Estas se adecuan al espacio, a los tiempos, a los materiales curriculares y a los contenidos. No se pudieron reconocer estrategias didácticas para los contenidos éticos que tengan una determinada especificidad que las distinga de otras utilizadas con otros contenidos.

La enseñanza de los contenidos éticos no se centró solamente en el espacio establecido por el aula. Se utilizaron otros ámbitos. Se concluye que el lugar no es determinante para poder enseñarlos. El tiempo tampoco fue un factor que condicionara el tipo de contenido a trabajar.

Los materiales curriculares fueron variados y según las maestras, muy necesarios para enseñar este tipo de contenido. Se muestra preocupación por la búsqueda y selección de estos. Se trabaja con materiales de uso individual y colectivo. Se pudo establecer que las estrategias organizan y distribuyen los recursos disponibles.

Como síntesis del trabajo se puede afirmar que las posturas pedagógicas que fueron indagadas se vincularon con las relaciones entre diversos factores: la experiencia, las creencias, la biografía personal, escolar y académica de cada maestro.

Con respecto a las manifestaciones y acciones de las maestras, la postura personal y la postura pedagógica aparecieron con cierto grado de estabilidad. No se logran establecer límites bien definidos entre las dos posturas, pero sí se perciben los intentos que se realizan.

Las maestras estudiadas, evidenciaron dificultad para explicitar claramente los marcos referenciales de su postura pedagógica.

Conocer la postura pedagógica de un docente implica adentrarse en el complejo mundo de sus prácticas docentes. Por lo tanto, a través de analizar cómo realiza la selección de contenidos, la organización de los espacios y los tiempos, el uso de materiales curriculares y sus actividades de enseñanza, se produjo un acercamiento a entender e interpretar sus decisiones e intencionalidades educativas.

Como dicen Rockwell y Mercado: “Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos.” (Rockwell y Mercado, 1998: 70-71).

En el marco de una Pedagogía Crítica la postura del docente frente a una educación “problematizadora” y no “bancaria” necesita enfrentar desafíos de cuestionar sus creencias muchas veces arraigadas a paradigmas que no le permiten vivir su humanización y mucho menos ser consciente de ella. La enseñanza de los contenidos éticos pueden ser un punto de partida de pensar-se y re-significar su práctica a partir de racionalidades distintas, emancipadoras.

Cabe aclarar que finalizada la etapa de evaluación de esta tesis, esta será presentada en cada uno de los centros educativos donde se realizó esta investigación. Si bien, fue un pedido expreso de los directores y de las maestras de conocer los resultados de esta tesis, es relevante, necesario y ético socializar el conocimiento producido. Es de suma importancia, el intercambio con las maestras que fueron parte fundamental de esta investigación.

Se considera que el conocimiento que se construyó en este estudio puede ser un aporte valioso para el desarrollo de futuras investigaciones en otras situaciones de enseñanza. Partiendo de los hallazgos encontrados, surgen estas interrogantes:

- Los contenidos éticos ¿a qué tipo de demanda social responden?
- ¿Cómo la cultura institucional condiciona la enseñanza de los contenidos éticos?
- La formación inicial de los docentes ¿es suficiente para abordar la enseñanza de contenidos éticos?
- ¿Qué relaciones existen entre la postura pedagógica de un docente y la laicidad?
- ¿Qué valor le atribuye el docente a los contenidos éticos en relación con otros contenidos?

A modo de reflexión, se comparte una frase de João Guimarães Rosa que reza así:

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.*

## Bibliografía citada

Abero, L. & Berardi, L. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Contexto.

Adorno, T. & Becker, H. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

Agrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Ander-Egg, E. (1997). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANEP. (1986). *Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas. Revisión 1986*. Montevideo: Talleres Gráficos de "El País S.A."

ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

Arrieta, B. & Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *OEI-Revista iberoamericana de educación*, 1-9. Accedido el 20 de diciembre, 2012, desde <http://rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>

Artigas, A., & Alves, E. (Coord.). (2010). *Utopía. Revista Uruguaya de Filosofía para Niños. 1* (1). Accedido el 10 de febrero, 2013 desde <http://www.redfcn.com>.

Barco, S. (1989). El estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Rae*, 7 (12), 17-24.

Basabe, L. & Cols, E. (2010). La enseñanza. En Camilloni, A. (comp.). *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2011). *Ética posmoderna: en busca de una moralidad en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bisquerra Alzina, A. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Calzadilla, R. (2004). Paidética: ética para niños. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 5(2), 37-52. Accedido el 20 de enero, 2013, desde <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id-41050204>.

Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Comenio, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.

Cora, M. (2007). El clima en el aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 2 (14), 7-27. Accedido el 21 de enero, 2013 desde [http://www.ort.edu.uy/index.php?cookie\\_setted=true](http://www.ort.edu.uy/index.php?cookie_setted=true)

Cortina, A. & Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid: Akal.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum*, 1(1), 59-76. Accedido el 14 de noviembre, 2015, desde [http://www.academia.edu/3787388/Da\\_Silva\\_T\\_1998\\_Cultura\\_y\\_curriculum\\_como\\_practicas\\_de\\_significacion](http://www.academia.edu/3787388/Da_Silva_T_1998_Cultura_y_curriculum_como_practicas_de_significacion)

De la Torre, S. & Barrios, O. (2012). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

*Diccionario etimológico de la Real Academia*. Accedido el 3 de julio, 2015, desde <https://sites.google.com/site/pyrrus7/diccionario-etimologico>

*Diccionario Real Academia Española*. Accedido el 20 de enero, 2014, desde <http://www.rae.es>

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elhordoy, L. (2012, julio). Enseñanza de la ética en la escuela primaria. Trabajo realizado en el marco del posgrado de Didáctica para la Enseñanza Primaria, ofrecido por el

IPES. *Uruguay Educa. Portal educativo de Uruguay*. Accedido el 25 de enero, 2013, desde <http://www.uruguayeduca.edu.uy>.

Erramouspe, P. & Schujman, G. (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de Formación Ética y Ciudadana. Valores, Derechos y Participación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 19-68). Buenos Aires: Siglo XXI/IPE-UNESCO/Fundación OSDE.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Fiore, E. & Leymonié, J. (2014). *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Grupo Magrú.

Folari, R. (2008). *La educación en la encrucijada: valores, espacio público y currículo en debate*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G., Braslavsky, C. & Entel, A. (1991). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, Teorías y Críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

García Sanz, M. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socio-educativa*. Murcia: Diego Marin.

Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goetz, J. P. & y LeCompte, M. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum* (2a edición). Madrid: ediciones Morata.

Guariglia, O. & Filloux, J. C. (2000). *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

*Guía de Apoyo para docentes. Calendario de Valores*. (2014-2015). México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, H. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación: Tiempo y espacio*. (298), 31-53. Accedido el 28 de julio, 2014, desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre298/re2980200486.pdf?documentId=0901e72b81357475>

Hernández, S. & Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Interamericana editores. S.A.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas* (6ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Hacia la teoría crítica del currículum*. Madrid: Morata.

Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula*. (2da ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Mc Millan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. (5ta. Ed.). Madrid: Pearson Educación S.A.

Mondolfo, R. (1980). *El pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Ormart, E. (2008, junio). La transmisión de la ética. Artículo presentado en *Primeras Jornadas de "Psicología y Problemas Éticos de la Sociedad Contemporánea"*, Buenos Aires, República Argentina. Accedido el 20 de enero, 2013 desde [http://www.psi.uba.ar/comunidad.php?var=extension/jornadas\\_congresos/jornadas\\_congresos\\_realizados/index2.php](http://www.psi.uba.ar/comunidad.php?var=extension/jornadas_congresos/jornadas_congresos_realizados/index2.php).



Pájaro, J. & Suárez, J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Perdomo, J. (2002). Enseñar la ética con el paradigma respondero en tiempo de posmodernidad. (Reflexiones útiles para una bioética escolar). *Revista Educere: Investigación Arbitrada*, 6 (18) 145-154. Accedido el 29 de enero, 2013 desde <http://www.saber.ula.ve/dspace/items-by-subject?subject=Revista+Educere%3A+Investigaci%C3%B3n+Arbitrada>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.

Rajadell, N. & Serrat, N. (2012). La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula. En De la Torre, S. & Barrios, O. (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras*. (pp. 263-284). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Rebellato, J. & Ubilla, P. (1999). *Democracia, ciudadanía y poder*. Montevideo: Nordan.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). *Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social"*, 2, 1-38. Accedido el 24 de agosto, 2014, desde <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>

Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. Accedido el 10 de junio, 2015, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116701>

Rodríguez G, & Gil J. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Mc Keon, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Revista Folios*. (41), 37-50. Accedido el 12 de setiembre, 2013, desde <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345938641004.pdf>

Saavedra, M. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México: Editorial Pax.

Savater, F. (2000). Ética y Ciudadanía. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, (8), 155-172. Accedido el 3 de febrero, 2013, desde <http://www.redalyc.uaemex.mx>

Suárez González, J., Martín Gallego, J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (6ta edición). Madrid: Ediciones Morata.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Varela, J. P. (1996). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Colección Ceibo.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.).(2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Vaz Ferreira, C. (1957). *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

Vázquez Martínez, F. (2001). Educación: ¿postura o actitud? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI (1), 1º trimestre, 2001, 41-66. Accedido el 4 de marzo, 2015, desde <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031103.pdf>

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

Villegas, E. (1996). Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: La situación actual en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 18, 263- 286. Accedido el 2 de febrero, 2013, desde <http://www.oei.es/na2002.htm>

Yuni, J. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de un proyecto de investigación*. (2da ed.). Córdoba: Brujas.

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (8va. Ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## Anexos

### I. Pauta de entrevista

Preguntas guías:

- 1) ¿Cuántos años de trabajo tiene como maestra?
- 2) ¿En este grado?
- 3) De los contenidos éticos que trabaja el Programa ¿cuáles enseña?
- 4) ¿Qué dificultades presentan estos contenidos en su enseñanza?
- 5) ¿El docente necesita tener conocimientos específicos para enseñar estos contenidos?
- 6) Los contenidos éticos ¿están presentes en su planificación?
- 7) ¿Trabaja los contenidos éticos en forma transversal como lo plantea el Programa?
- 8) ¿Se trabaja los contenidos éticos en otros espacios de la institución que no sea el salón de clase?
- 9) ¿Qué materiales didácticos utiliza?
- 10) ¿Cómo evalúa estos contenidos?
- 11) ¿El docente distingue entre la postura personal y al postura pedagógica que asume?

Aclaraciones:

- Se realizaron las preguntas con el Programa de Educación Inicial y Primaria delante de la maestra. Todas señalaron y leyeron contenidos éticos para contestar determinadas preguntas.
- Se repreguntaba para: pedir que se ampliara, para volver a determinado aspecto que consideraba relevante, para evacuar dudas, se solicitaban ejemplos.
- Si bien se utilizó la pauta de entrevista, se realizaron preguntas que no estaban establecidas en ella pero que tenían relación con las observaciones. Cabe aclarar, que las entrevistas a las maestras fueron realizadas terminadas las

observaciones. Con el fin de que la información recabada en las entrevistas ampliara las observaciones. De forma tal que, se retomaban en la ellas, aspectos que se consideraban importantes.

## II. Pauta de observación

Pauta de observación de prácticas educativas sobre enseñanza de contenidos éticos

Investigadora: Beatriz Medina Araújo      Docente:...

Escuela y/o Colegio:...      Grupo:...      Cantidad total de alumnos:...

Cantidad de alumnos presentes:...

Cantidad de alumnos ausentes:...

Fecha:...

Diagrama del salón de clase (esquema gráfico):



Descripción Registro	Segmentos formales del día escolar			Primeras apreciaciones y comentarios
Aspectos a observar	Entrada Antes del recreo 13:00 a 15:30	Recreo 15:30 a 16:00	Salida Después del recreo 16:00 a 17:00	
Presentación de consignas				
Organiza- ción de la clase (individual o equipo)				
Recursos utilizados				
Intervencio- nes Interaccio- nes				

Descripción Registro	Segmentos formales del día escolar			Primeras apreciaciones y comentarios
Aspectos a observar	Entrada Antes del recreo 13:00 a 15:30	Recreo 15:30 a 16:00	Después del recreo Salida 16:00 a 17:00	
Monitoreo y evaluación de las actividades				
Aconteci- mientos que reflejen problemas y/o incidentes				
Aconteci- mientos recurrentes				
Actividades extracurri- culares				

### III. Caracterización de las categorías utilizadas en la pauta de observación

Categoría	Caracterización
Presentación de consignas	Sentido e intención de las actividades presentadas.
Organización de la clase	Distribución y organización de los espacios y tiempos pedagógicos.
Recursos utilizados	Tipos y formas de utilización de los recursos didácticos seleccionados.
Intervenciones/interacciones	Estilos de comunicación, estrategias discursivas y organización del discurso entre los sujetos en el aula.
Monitoreo y evaluación de las actividades	Modalidades y criterios de evaluación
Acontecimientos que reflejen problemas y/o incidentes	Manejo y resolución de situaciones problemáticas en relación a lo conductual.
Acontecimientos recurrentes	Acontecimientos que se repiten con frecuencia formando parte de la cotidianidad
Actividades extracurriculares	Actividades que no forman parte del currículum oficial.

