

El proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores.

Comunidad e interacción.

Dirección

Josep M^o Puig Rovira

Co-dirección

M^o Jesús Martín García.

Colaboradores

Inés Domènech Ariza

Mònica Gijón Casares

Laura Rubio i Serrano

de la

Universidad de Barcelona

Trabajo realizado de acuerdo con la "Orden de 23 de septiembre de 1997" por la que se convoca el concurso nacional para otorgar ayudas a la investigación educativa.

BOE de 10 de octubre de 1997.

Septiembre 2000

SUMARIO

	Págs
I. Presentación.	7
II. La relación cara a cara: los encuentros.	25
III. Tareas y actividades.	102
IV. Cultura moral de un centro	208
V. ¿Cómo educar en valores?	279
VI. Bibliografía.	337

ÍNDICE	Pags.
I. PRESENTACIÓN.	7
1. ¿Qué es la educación moral?	8
2. Investigación e intervención en el ámbito de la educación moral.	11
3. Experiencias y dinamismos en educación moral.	13
4. Vías de educación moral.	14
5. Observar, participar, describir e innovar.	16
6. La vía interpersonal: los encuentros.	18
7. La vía curricular: las tareas y actividades.	20
8. La vía insitucional: cultura moral.	21
9. A modo de conclusión: ¿cómo educar en valores?	22
II. LA RELACIÓN CARA A CARA: LOS ENCUENTROS.	25
1. Introducción.	26
2. Marco teórico.	26
2.1. El otro en Laín Entralgo.	27
2.2. La intersubjetividad en Mead.	28
2.3. El cara a cara en Goffman.	31
2.4. Los encuentros y su influencia en educación moral.	35
3. Aspectos metodológicos.	45
3.1. Proyecto e hipótesis iniciales.	46
3.2. El trabajo de campo.	48
3.3. Análisis sistemático y elaboración teórica.	52
4. Presentación de los resultados: tipo de encuentros.	54
4.1. Encuentros de estímulo.	54
Estímulo al desarrollo del conocimiento.	56
Estímulo al desarrollo de la moralidad.	63
4.2. Encuentros de afectividad.	73
Encuentros de bienestar.	74

Encuentros de valoración.	81
4.3. Encuentros de recriminación.	86
Encuentros de corrección.	88
Encuentros de amenaza y castigo.	93
5. Conclusiones y cuestiones de futuro.	99
III. TAREAS Y ACTIVIDADES.	102
1. Introducción.	103
2. Marco teórico.	103
2.1. La organización de la educación en Stodolsky.	104
2.2. La influencia educativa en Cesar Coll.	105
2.3. Las tareas en Gimeno Sacristán y Doyle.	106
2.4. Tareas y Actividades en las clases de educación moral.	107
3. Aspectos metodológicos.	110
3.1. Marco y plan de la investigación.	110
3.2. Instrumento de observación.	111
3.3. Elaboración de la información.	114
3.4. Tratamiento de la información.	115
3.5. Elaboración de los resultados.	117
4. Presentación de los resultados: prácticas curriculares en las clases de educación moral.	119
4.1. Distribución de las tareas y actividades en las clases de ética y en las asambleas.	119
4.2. Contenidos referidos a hechos y conceptos en las prácticas de educación moral.	126
5. Presentación de los resultados: las tareas.	137
5.1. Tipos de tareas.	137
5.2. Finalidades de las tareas.	139
5.3. Definición y análisis de cada una de las tareas.	141
5.4. Síntesis de los resultados referentes a las tareas.	161
6. Presentación de los resultados: las actividades.	162

6.1 Tipos de actividades.	163
6.2. Finalidades y valores de las actividades.	164
6.3. Definición y análisis de cada una de las actividades.	168
6.4. Síntesis de los resultados referentes a las actividades.	201
7. Conclusiones y cuestiones de futuro.	203
IV. CULTURA MORAL DE UN CENTRO.	207
1. Introducción.	208
2. Marco teórico.	209
2.1. La escuela como comunidad en Durkheim, Kohlberg, Trilla y Puig.	209
2.2. El concepto de clima moral en la psicología de las organizaciones.	211
2.3. La cultura moral como sistema de prácticas de valor.	212
3. Aspectos metodológicos.	213
3.1. Entrada en el campo y diseño del plan de trabajo.	213
3.2. Proceso de obtención de la información: las entrevistas.	214
3.3. Confección de los documentos.	214
3.4. Conversión del documento en mapa conceptual.	215
3.5. Estructura básica de los mapas de las prácticas morales.	216
3.6. Organización de los mapas en ámbitos de prácticas morales.	218
4. Presentación de los resultados: sistema de prácticas morales.	218
4.1. Presentación global del sistema de prácticas morales de un centro educativo.	219
4.2. Prácticas morales relacionadas con los elementos organizativos de un centro.	224
4.3. Prácticas morales relacionadas con las dinámicas pedagógicas de un centro.	245
5. Conclusiones y cuestiones de futuro.	276

V. ¿CÓMO EDUCAR EN VALORES?	278
1. Introducción.	279
2. Aspectos metodológicos.	280
2.1. Participación semanal en las aulas.	281
2.2. Trabajo individual de observación.	283
2.3. Reuniones semanales del equipo de investigadores externos.	284
2.4. Reuniones del equipo de cooperación.	286
2.5. Proceso de elaboración de los documentos sobre problemas detectados en las aulas.	288
3. Presentación de los resultados: análisis de problemas y propuestas de intervención.	289
3.1. Vía interpersonal: los encuentros.	291
3.2. Vía curricular: las tareas y unidades curriculares.	302
3.3. Vía institucional: actividades y cultura moral.	327
VI. BIBLIOGRAFÍA.	336

I. PRESENTACIÓN

1. ¿Qué es la educación moral?

El trabajo que hemos realizado bajo el título “El proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores: comunidad e interacción” se inscribe en el marco de las cuestiones propias de la educación moral. Su principal objetivo se ha centrado en la descripción de las experiencias y dinamismos formativos que pone en marcha el conjunto de la vida y la cultura moral de las instituciones educativas. Obviamente centrando nuestra atención en las experiencias y dinamismos que aseguran la formación de la personalidad moral de los alumnos y alumnas, y dejando de lado otros factores educativos no directamente relacionados con la educación en valores.

Nos proponemos mostrar las múltiples vertientes de los procesos de formación moral que se producen en el día a día de las instituciones educativas. Vamos a comprobar que la educación moral no depende únicamente de un tipo de experiencia educativa y de un sólo dinamismo formativo, sino que la educación moral es el resultado de un complejo entramado de experiencias que proporciona la vida escolar y depende asimismo de las sinergias que provocan los distintos dinamismos que se activan a lo largo de la permanencia de los jóvenes en las aulas. Pero no adelantemos ahora lo que vamos a explicar con detalle más adelante y centrémonos en la cuestión que enmarca nuestra investigación: ¿qué es la educación moral o la educación en valores morales?

Al hablar de educación en valores podemos hacerlo en un sentido amplio y en un sentido más estricto. En un sentido amplio, podemos definirla como socialización. Su objetivo es ayudar a los educandos a integrarse en su comunidad. Para conseguirlo se les debe dotar de las habilidades y del bagaje cultural necesarios para adaptarse a los códigos morales establecidos. Pese a la importancia de tales procesos, pensamos que la educación en valores no queda reducida a socialización, sino que en ella se destaca también una vertiente creativa, crítica y transformadora. La educación en valores pretende que cada sujeto sea el autor de su propia historia. Quiere colocar en sus manos la responsabilidad de inventar su vida, de tomar decisiones en situaciones de conflicto y de construir una forma de ser deseada y un modo de convivir justo. En esta dirección apunta el sentido estricto de la educación en valores.

Si la entendemos de este modo, podemos afirmar que la educación en valores pretende colaborar con los alumnos y alumnas para desarrollar la inteligencia moral y adquirir la cultura moral necesaria para enfrentarse autónoma y dialógicamente a aquellas

situaciones que suponen un conflicto o controversia moral de modo que sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz¹.

• *"La educación en valores pretende colaborar con los alumnos y alumnas..."*

La educación en valores tiene como una de sus responsabilidades fundamentales acompañar a los jóvenes y colaborar con ellos en su proceso de construcción moral. Para conseguirlo no puede ignorar el protagonismo del educando en dicho proceso y, por lo tanto, debe renunciar a transmitir unilateralmente una serie de conocimientos. Pero, por otra parte, tampoco debe renunciar a intervenir, esperando tan solo que el paso del tiempo haga madurar las capacidades individuales. Por el contrario, la educación en valores es un proceso de construcción compartida entre educando y educador. Es el adulto quien lleva a cabo las tareas de tutoría y seguimiento del proceso que recorre el educando, pero permitiendo y potenciando un aprendizaje activo y una práctica continua. El alumno participa de forma privilegiada en su proceso de construcción moral, pero lo hace con la ayuda intensa del adulto, que guía el proceso y que le permite apropiarse de los recursos morales necesarios para su formación moral sin perder por ello su autonomía.

• *"... para desarrollar la inteligencia moral ..."*

La educación en valores debe contribuir al desarrollo de las capacidades psicológicas que forman la inteligencia moral y que hacen referencia al sentimiento, al pensamiento y a la acción moral.

Aunque los sentimientos morales abarcan una amplia gama de fenómenos, como por ejemplo la empatía, la vergüenza, el orgullo o la culpa, aquí nos referimos especialmente a la sensibilidad moral. La sensibilidad entendida como la capacidad para mostrarse abierto a los problemas morales. No siempre es fácil percibir los conflictos de valor que constantemente aparecen a nuestro alrededor. Consideramos que la capacidad para saber reconocer estos problemas y para sentirse afectado por ellos es fundamental. Y entendemos finalmente que es posible ayudar a desarrollar tal capacidad.

El segundo tipo de capacidades a las que nos referimos en nuestra definición apuntan a la reflexión moral: el desarrollo del juicio moral y la comprensión crítica de la realidad. La capacidad para argumentar en base a criterios cada vez más justos, la capacidad para comprender la raíz de los problemas, así como las diferentes lecturas que se pueden hacer de los mismos, son la base que permitirá al sujeto comprometerse en un diálogo crítico y creativo con su realidad personal y social.

Por último, la educación en valores culmina en la acción y el comportamiento humanos. Aunque, los factores que intervienen en el comportamiento son variados y muy

¹ PUIG, J. y MARTIN, X.: *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé, 1998, pp. 25-28.

complejos de delinear, la educación en valores debe dotar al individuo de aquellas capacidades que le permitan no sólo controlar sino también dirigir su vida. Y al fin ir configurando un modo de ser que predisponga a los educandos a un tipo de conductas socialmente correctas y personalmente deseadas.

- *"... y adquirir la cultura moral necesaria..."*

Cuando en la definición de educación en valores hacemos referencia a la adquisición de la cultura moral queremos señalar aquellos valores y elementos culturales moralmente deseables. Valores como la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad o la paz son contenido básicos de la construcción de la personalidad moral. Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es otro de los elementos culturales esenciales en un proceso completo de educación moral. Ayudar a que se conceptualicen tales valores y criterios y fomentar actitudes coherentes con ellos son algunos de los objetivos hacia los cuales debemos tender.

- *"... para enfrentarse autónoma y dialógicamente..."*

La autonomía supone reconocer la capacidad que tiene cada sujeto para dirigirse a sí mismo de acuerdo con su conciencia, su forma de pensar y de querer. El diálogo permite reconocer que la manera de pensar y sentir del individuo es el resultado de lo que éste construye y descubre gracias al diálogo y la interacción. A partir de él se supera la imagen de la conciencia individual y aislada de la realidad para considerarla como algo que se forma en relación con los demás. Sin embargo, la formación intersubjetiva de la conciencia no supone aceptar una postura heterónoma, sino reconocer que la autonomía personal tiene un carácter social.

- *"...a aquellas situaciones suponen un conflicto o controversia moral ..."*

Por último, la educación moral apunta a los conflictos de valor y especialmente a aquellas situaciones en las que tales conflictos se ponen de manifiesto y se perciben de manera más clara. Se trata de aprender a enfrentarse a situaciones moralmente controvertidas y de aprender a solucionar los conflictos de valor que nos plantea la vida cotidiana. Se trata, en definitiva, de buscar con autonomía soluciones correctas a los dilemas que nos plantea la experiencia vital.

- *"...de modo que sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz"*

Entendemos que diseñar y conseguir formas de vida justas, solidarias y felices, es un horizonte hacia el que debe orientarse la educación en valores. Los ideales de justicia y

de solidaridad hacen posible establecer formas de organización social más justas y atentas a las necesidades de todos los miembros y los colectivos que conforman una sociedad. Asimismo los ideales de felicidad permiten la realización individual de aquello que cada persona desea llevar a cabo en su vida. Se trata de proyectos no generalizables pero que cada individuo reconoce como buenos y valiosos para sí mismo. El equilibrio entre ambos ideales requiere de la existencia de unos mínimos morales compartidos respetuosos con la pluralidad y diversidad moral.

2. Investigación e intervención en el ámbito de la educación moral.

A nadie se le escapa que la preocupación por la educación moral ha aumentado de forma muy considerable durante los últimos años. Después de la crisis en la que desembocaron las morales tradicionales, se dió paso a una época caracterizada por un notable relativismo moral. Prevalció la creencia de que los valores eran una cuestión exclusivamente personal. La formación moral se veía como una tarea individual en la que nadie tenía derecho a inmiscuirse. La intervención educativa llegó a interpretarse como una falta de respeto. Estas ideas supusieron la renuncia a tratar temas de valor en el ámbito educativo².

Sin embargo estas posiciones han experimentado una profunda transformación. No parece posible olvidar por más tiempo las cuestiones morales. La educación en valores es hoy una cuestión social perentoria. Por otra parte, es perfectamente imaginable una educación moral respetuosa con la autonomía personal y a la vez comprometida con valores y formas de vida valiosas. Resulta posible defender la libertad sin caer en el relativismo, y resulta también posible defender la existencia de formas de vida buena que merece la pena transmitir sin caer en una educación moral tradicional y heterónoma. Por todo ello, creo que es perfectamente asumible el reto de incorporar a nuestra práctica como educadores el compromiso de la formación moral.

Sin lugar a dudas parte de este reto ha sido ya asumido por los educadores. Sin caer en un optimismo infundado, puede decirse que los centros educativos han reconocido la importancia de la educación en valores y han empezado a incorporarla en los espacios que han considerado más oportunos. Es cierto que no siempre lo que está en la letra de la ley está en la realidad, que muchos centros no han encontrado caminos para introducir la educación moral en sus proyectos, y que no todos los educadores han incorporado las temáticas y las metodologías de valor en su práctica cotidiana. Pese a todo, la

² PUIG, J.: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 20-66.

preocupación y la ocupación por la educación moral se ha incrementado mucho, aunque no sea todavía suficiente.

Por otra parte, la preocupación por la educación moral ha aparecido con impetu también en los ámbitos institucionales dedicados a la investigación, la formación del profesorado y la difusión de ideas. Podemos recordar como hace unos pocos años casi no había investigación en el campo de la educación en valores, sus temáticas no tenían ninguna presencia en los planes de estudio universitarios destinados a la formación inicial y permanente del profesorado, y la bibliografía disponible en lengua castellana podía reducirse a media docena de libros realmente accesibles. De nuevo cabe decir que la situación ha cambiado y el reto de la educación moral ha sido asumido. Los tres parámetros mencionados -investigación, formación y difusión- han experimentado un incremento cuantitativo y cualitativo enorme. Un incremento que no colma las necesidades, pero que de nuevo podemos valorar positivamente.

El progreso y a la vez la insuficiencia de la intervención escolar y de la investigación, formación y difusión en educación moral se hace más patente si nos fijamos en cuales han sido las cuestiones más desarrolladas. Sin ninguna voluntad de generalizar ni de olvidar las contribuciones de toda índole que se han realizado, creo que se puede afirmar que la mayoría de trabajos realizados hasta el momento se ha centrado en el diseño y aplicación de materiales curriculares. Es decir, la investigación ha producido, con mayor o menor fundamentación, materiales para trabajar los distintos temas transversales, para aplicar durante el tiempo de tutoría, para utilizar como créditos de libre elección en la Educación Secundaria o para aplicar como programas específicos en algunos casos muy particulares. Por su parte, los centros educativos han limitado la educación en valores a las actividades a realizar en las clases o las sesiones de tutorías.

De nuevo hemos de reconocer el enorme trabajo que se ha realizado en esta dirección, la gran calidad que tiene buena parte de estos programas y el esfuerzo de aplicación que los educadores realizan al introducirlos en sus aulas. Sin embargo, creemos que es el momento de ampliar el horizonte de preocupación sin por ello dejar de valorar lo que se ha realizado y sin ninguna voluntad de olvidarlo. Se trata simplemente de ver algo en lo que todos estamos de acuerdo: la educación en valores es más que la aplicación de programas y, por lo tanto, merece la pena dirigir la atención en otras direcciones que muestren la complejidad de tales procesos.

Hemos centrado el diagnóstico en la experiencia de nuestro país por motivos obvios, el trabajo científico en ciencias sociales debe aspirar a la universalidad, pero sólo logra alcanzarla alguna vez a base de centrarse con inteligencia en los problemas concretos de situaciones concretas: no hay más que casos singulares. Sin embargo, entendemos que la situación en cierto modo es también extrapolable a otras realidades, aunque los motivos evidentemente no siempre coinciden. Los países con una tradición más avanzada de

investigación y intervención, es especial los anglosajones, están saliendo del paradigma cognitivo que representó la obra de Kohlberg, al menos del primer Kohlberg, para considerar los puntos de vista que ha aportado el comunitarismo³. Esto ha comportado dos consecuencias: primera, una notable declive de las teorías explicativas sobre la adquisición de la moralidad humana y, segundo, un atención renovada en relación con el diseño de propuestas de educación moral que consideren un máximo número de ámbitos de intervención⁴. Por lo tanto, puede decirse que su situación y la nuestra coinciden en una notable preocupación por el diseño de propuestas pedagógicas, en detrimento de teorías más explicativas, y difieren en que en tales países se atiende más a programas complejos que no se centren exclusivamente en la situación de clase, mientras que nuestro trabajo ha estado en su mayoría orientado al diseño de materiales para clases.

3. Experiencias y dinámicos en educación moral.

Tras constatar los puntos fuertes y los débiles del trabajo que se realiza en nuestro entorno y del que se lleva a cabo en otras situaciones, vamos a precisar las temáticas que hemos investigado y que presentamos en este escrito. Para hacerlo nos situamos en el ámbito que mejor dominamos: el diseño y la aplicación de programas de educación en valores. Desde esta posición es como si hubiésemos usado dos herramientas ópticas: un microscopio y un macroscopio. Un microscopio, o herramienta bien conocida que nos permite ver lo que escapa a la vista, nos ha servido para percibir los elementos menores que componen las experiencias que se producen en las clases cuando aplicamos programas de educación moral. Un macroscopio, o herramienta óptica imaginaria que nos permite percibir los sistemas complejos o universos, que hemos utilizado para describir la educación moral que dispensa la escuela en su conjunto⁵. Es una investigación que ha descendido a lo íntimo de la educación moral -los encuentros y las tareas- y que ha percibido lo global -las actividades y la cultura moral

Los problemas que ha abordado esta investigación surgen de la distancia que hay entre las propuestas de los materiales curriculares que adoptan los educadores y la manera como planifican y sobre todo realizan su clase de educación en valores. Esta constatación no tiene nada de novedoso, pero en el ámbito de la educación en valores merece la pena replantearla ya que hemos dirigido la atención de modo excesivo al diseño de materiales curriculares pensando quizás que con ello se habían alcanzado ya los objetivos más

³ KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992. NUCCI, L.(Edit.): *Moral development and character education*. Berkeley, McCutchan Co., 1989.

⁴ BERKOWITZ, M. y OSER, F.: *Moral education: theory and application*. London, LEA, 1985.

⁵ ROSNAY, Joël de: *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris, Seuil, 1975.

difíciles. En cierto modo habíamos olvidado la planificación de las sesiones de clase y su misma realización. En estos dos momentos, planificación y aplicación, aparecen un sinfín de dinamismos psicopedagógicos que tienen una influencia determinante en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores.

Por otra parte, no puede olvidarse que las mejores clases de educación moral se llevan a cabo en un contexto y en una comunidad que ejercen como tales una influencia educativa enorme: completan, amplían y a veces contradicen la acción que realizan en cada aula los educadores. La institución educativa en su conjunto es un factor educativo que hemos tendido a olvidar y que no podemos dejar de tener en cuenta. O mejor dicho, es un factor que hemos mencionado y reconocido, pero que no hemos sido capaces de describir con precisión, de analizar cada uno de sus componentes y de intervenir sobre ellos de manera sistemática.

En síntesis, nuestra investigación tiene una voluntad anatómica: ver y describir los distintos componentes que forman las clases de educación moral. Y también tiene una voluntad ecológica: percibir y describir el sistema de prácticas morales que forman la cultura moral de un centro educativo. Para operativizar esa doble actitud de acercamiento a las aulas y los centros hemos llevado a cabo una investigación orientada en tres direcciones:

- Delimitar, describir y esbozar el funcionamiento de los mecanismos psicopedagógicos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los valores. Presentaremos el trabajo realizado en torno a los conceptos de “encuentro” y de “tarea”.
- Delimitar, describir y esbozar el funcionamiento de las prácticas morales que configuran la cultura moral de las aulas y los centros educativos en su conjunto. Presentaremos el trabajo realizado en torno a los conceptos de “actividad” y de “cultura moral”.
- Formular recomendaciones que permitan optimizar la intervención de los educadores en el ámbito de la educación moral. Presentaremos diversas reflexiones organizadas en función de las tres vías de educación moral: la interpersonal, la curricular y la institucional.

4. Vías de la educación moral.

Este apartado y el siguiente los vamos a dedicar a exponer dos supuestos previos de los que parte la investigación que estamos presentando: un supuesto conceptual y un supuesto metodológico. El primero se refiere a los niveles o ámbitos escolares en los que es posible realizar una intervención educativa diferenciada en relación a los valores. El

segundo, de carácter metodológico, se refiere al tipo de investigación que ha sido necesaria y que hemos decidido asumir para alcanzar los objetivos que nos planteamos. Veamos ahora la primera cuestión: los niveles, ámbitos o vías de educación moral.

Establecer y adoptar estos tres niveles significa afirmar que la educación moral no se realiza en exclusiva en ninguno de ellos, sino que se trata de una experiencia que simultáneamente se da en las tres dimensiones, y significa asimismo suponer que hemos de encontrar y describir distintos dinamismos para vehicular en cada nivel la influencia moral. Tal como ya se ha dicho, los tres vías de educación moral son la interpersonal, la curricular y la institucional. Los dinamismos que hemos estudiado son: los encuentros respecto a la vía interpersonal, las tareas y las actividades respecto a la curricular, y la cultura moral respecto a la institucional.

El nivel personal se refiere al ámbito de las relaciones que los educadores establecen con sus alumnos tomados individualmente; por tanto, se trata de un nivel definido por las formas de comunicación y relación interpersonal que establecen ambos protagonistas del proceso educativo. Las situaciones escolares están repletas de una infinidad de momentos interpersonales que tienen múltiples funciones educativas y convivenciales, pero que en todos los casos comparten la idea de intercambio cara-a-cara entre el educador y el alumno. Estos intercambios, que llamaremos “encuentros”, siguen un curso de pasos y tienen unas características que permiten calificarlos como de microunidad de intervención educativa.

El nivel curricular designa el ámbito de relación y trabajo que se establece entre el educador y el grupo-clase en su conjunto; por tanto, se trata de un nivel definido por la organización de todo aquello que entendemos como currículum: finalidades, objetivos, contenidos, metodologías, estrategias docentes, trabajos, sistemas de evaluación. Las situaciones escolares, en concreto las situaciones de clase, delimitan el espacio curricular y se llenan de cursos de acontecimientos organizados y previsibles que llamamos “tareas” y “actividades”.

Finalmente, el nivel institucional se refiere a los ámbitos de trabajo, convivencia y animación que se establecen en el conjunto del centro educativo. Se trata pues de un nivel definido por la organización de la institución; una organización que lleva a cabo el equipo directivo, el claustro de profesores y, en algunos casos, la asociación de padres. Y que ponen en funcionamiento todos los miembros de la comunidad escolar en los distintos roles que a cada uno de ellos les corresponde. Es un nivel que permite hablar de clima o atmósfera escolar aunque, quizás de manera más exacta, debiera calificarse como el nivel de la cultura del centro, y en nuestro caso de la “cultura moral”. Atmósfera, clima o cultura moral deben entenderse de una manera menos metafórica como el resultado de un sistema de prácticas; del sistema de prácticas que debe construir todo centro educativo.

Estos tres niveles de intervención educativa -personal, curricular e institucional- han dado lugar a la distinción entre las unidades que pueblan el universo de la acción educativa en el ámbito moral: los encuentros, las tareas, las actividades y la cultura moral.

5. Observar, participar, describir e innovar.

Si el primer supuesto de nuestra investigación ha resultado ser una especie de mapa que nos ha indicado dónde investigar, el segundo supuesto se refiere a cómo hacerlo. Es decir, se trata de determinar qué tipo de métodos de investigación son los más adecuados para nuestros propósitos y por qué motivos consideramos que son los más idóneos.

Partimos de una constatación muy sencilla: queremos describir ciertos aspectos y procesos de la educación moral que hemos calificado de más íntimos y queremos describir ciertos aspectos y procesos de la educación moral que hemos calificado de globales. Pero en ambos casos queremos descubrir y describir fenómenos que ya existen en nuestras escuelas, al menos en aquellas que funcionan de una manera correcta. No se trata tanto, al menos en este momento de la investigación, de producir una nueva realidad, como de descubrir y describir aspectos de la realidad que nos han pasado desapercibidos. O aspectos que tendemos a ver de manera muy superficial y a hablar de ellos con metáforas que pueden ser sugerentes, pero que nos informan muy poco sobre la realidad de los procesos designados. Se trata, por lo tanto, de describir fenómenos que ya se producen en nuestras buenas escuelas.

Fenómenos que se producen en nuestras escuelas porque es allí donde se crea realidad. Las ideas de los libros, las propuestas curriculares y los proyectos docentes no existen realmente hasta que han sido convertidos en práctica educativa. La escuela es el lugar donde se realizan las ideas, la escuela es el lugar donde los equipos de profesores inventan soluciones no previstas, la escuela al fin es el laboratorio y la fábrica donde se innova y donde se produce educación. Resulta pues lógico que estemos especialmente interesados por observar lo que ocurre en las escuelas.

Por otra parte, las ciencias humanas muchas veces se limitan a recoger y presentar del mejor modo posible fenómenos que en la realidad ya se están produciendo. En cierto modo puede decirse que los científicos aportan la sistematización y la realidad social aporta la creación. Podría objetarse que esto resulta obvio: la ciencia siempre ha estudiado los fenómenos de la realidad. No le cabe la posibilidad de huir de ella: la realidad es su referente. Sin embargo, las ciencias normativas a menudo se supone que deben idear algo para que luego sea aplicado a la realidad. Los saberes con voluntad tecnológica aplicarían este esquema. Pero es esto precisamente lo que no ocurre en muchos casos, y que nosotros

tampoco pretendíamos que ocurriera en nuestro trabajo. No se trataba de idear algo y luego aplicarlo, sino de detectar retazos de invención en la misma realidad, describirlos, agruparlos, sistematizarlos y quizás devolverlos a sus creadores para que de manera más consciente pudieran optimizar la realidad de donde surgieron.

Algo así nos cuenta Giddens que ocurrió con el trabajo de Maquiavelo en su obra “El príncipe”⁶. En su opinión Maquiavelo no inventó una nueva forma de gobernar. Lo que hizo fue recoger retazos de muchos gobernantes que ya actuaban como se supone que debe hacerlo un príncipe. Ya actuaban como tales, pero no tenían conciencia de ello, o bien lo hacían de una manera fragmentaria e insuficiente. Lo que aportó Maquiavelo fue orden, sistematización y clarividencia para detectar problemas y soluciones. Lo que aportaron los gobernantes que tuvo la suerte de observar fueron salidas creativas y normalmente parciales a nuevos y viejos problemas.

En síntesis, y tal como hizo Maquiavelo, a los investigadores nos cabe la tarea de fijar aquello de bueno que ya se realiza en nuestras escuelas. Eso es en buena medida lo que hemos intentado hacer: describir lo que ocurre en los tres niveles o vías de educación moral. Ver lo que ocurre en el ámbito interpersonal, ver lo que ocurre en el ámbito curricular y ver lo que ocurre en el ámbito institucional. Describir no es todavía explicar cómo funcionan tales procesos, ni cómo contribuyen a formar la personalidad moral, pero nos dejan más cerca de tales pretensiones, a veces casi nos explican cómo ocurre y, en cualquier caso, nos dan infinidad de elementos para mejorar nuestra práctica educativa. Para mejorar nuestra práctica educativa incluso en los casos que no conocemos cómo funcionan los procesos que sabemos desencadenar y que sabemos que producen buenos resultados.

Observar y describir son pues los dos primeros supuestos que hemos adoptado en nuestro trabajo. Esto nos sitúa en la órbita de los trabajos etnográficos⁷. No obstante, hemos actuado de acuerdo con otro supuesto metodológico: una buena manera de ver lo que ocurre en la realidad es participar en ella de una manera respetuosa. Veamos qué significa lo que acabamos de afirmar. Significa que una de las mejores formas de observar es estar dentro de la realidad, vivir en primera persona las dificultades que allí se perciben, colaborar con los educadores pensando que no investigamos sino que educamos, y darse tiempo para reflexionar por cuenta propia y junto a los educadores sobre la tarea educativa que se ha realizado. Probablemente, sin participar no es posible ver ciertos aspectos de la realidad y seguro que sin participar no es posible hacer recomendaciones y proponer innovaciones. Como nuestra intención era describir, pero también era contribuir a mejorar la realidad, entendimos que junto a una metodología etnográfica debíamos

⁶ GIDDENS, A.: *La construcción de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995. Pp. 370-376.

⁷ VELASCO, H. y DIAZ de RADA, A.: *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, 1997.

utilizar una estrategia cercana a la observación participante y a la investigación acción⁸. Hemos querido observar, participar, describir y innovar.

El tipo de trabajo que hemos realizado requiere que las escuelas donde se observa, participa y colabora sean de calidad. Aquí la justificación de nuevo es muy sencilla: se trata de observar un realidad interesante para poder describir elementos innovadores. En caso contrario podemos estar perdiendo el tiempo. Esto no quiere decir que la observación de cualquier escuela no pueda aportar conocimientos de valor. Por supuesto que puede hacerlo, pero resulta más fácil que lo consigan las escuelas que muestran cierta calidad. Tampoco significa que pensemos que solo es posible trabajar con escuelas o experiencias de calidad. En el fondo pensamos justo lo contrario. Hemos investigado escuelas de calidad para ser capaces de trabajar en aquellos centros que precisan una transformación profunda. Se trata de conocer lo que funciona correctamente para ser capaces de transferirlo a las situaciones que deben mejorar.

Contamos ya con todas las claves de nuestra investigación: partimos del enorme trabajo sobre diseño y aplicación de materiales curriculares de educación moral para ver, primero, los mecanismos psicopedagógicos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los valores; segundo, para ver las prácticas morales que configuran la cultura moral de las aula y los centros educativos en su conjunto; y tercero para formular recomendaciones que permitan optimizar la intervención de los educadores en el ámbito de la educación moral. Para alcanzar estos objetivos hemos partido de dos supuestos: uno conceptual que tiene que ver con los espacios donde merece la pena indagar -el interpersonal, el curricular y el institucional-; y un segundo supuesto epistemológico que tiene que ver con una opción metodológica basada en la observación, la participación, la descripción y la innovación. Ahora ya podemos presentar las distintas líneas de investigación que hemos recorrido.

6. La vía interpersonal: los encuentros.

La primera línea de investigación que se presenta en la segunda parte de este escrito, “La relación cara-a-cara: los encuentros”, parte de una constatación previa: en la relación interpersonal se producen una infinidad de intercambios que influyen de modo decisivo en la formación de la personalidad moral de los interlocutores. Antes que las clases de educación moral, antes que las sesiones de tutoría, antes que la cultura moral del centro, hemos de referirnos a la unidad básica de interacción educativa: los encuentros. En los encuentros los educadores mantienen intercambios con sus alumnos de una manera

⁸ ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.

constante y con una frecuencia enorme. Intercambios en los que se negocian, de forma simultánea o sucesiva, conocimientos, habilidades y valores, por una parte, y en los que también se negocia los flujos de afecto y, al fin, la obtención de un nivel de respeto y aprecio mutuo que haga posible una verdadera relación educativa. Un vínculo formativo que resulta realmente eficaz cuando a la transmisión de saberes se le une un lazo de afecto entre los interlocutores. En síntesis, en los encuentros se construyen saberes y se construye el afecto mutuo. Si este segundo aspecto no se alcanza con éxito, resulta absolutamente imposible la negociación de contenidos relacionados con los valores.

A partir de este tipo de suposiciones previas, se realizó un trabajo etnográfico de observación en una aula durante un curso escolar con la intención de detectar, describir y clasificar los encuentros que se establecían entre la educadora y sus alumnos. Para recoger información adecuada se ha tomado notas de campo, se han registrado videos y se han hecho fotografías. Posteriormente todo este material se ha analizado y elaborado a fin de obtener una imagen clara de lo que es un encuentro educativo y, sobre todo, para establecer la tipología de encuentros que se producen en un aula escolar.

Los resultados obtenidos merecen dos tipos de lecturas. Primero, una lectura que podríamos llamar de inmersión que consiste en leer y releer las distintas transcripciones de las situaciones para obtener una imagen exacta de como se desarrollan la variedad de encuentros que podemos detectar en un aula. Y en segundo lugar, lo que sería una lectura más sistemática, y que se centraría en el análisis de la clasificación de encuentros que se ha establecido. Tal clasificación parte de una primera división tripartita - encuentros de estímulo, de afectividad y de recriminación-, para luego establecer dos nuevos niveles clasificatorios. Lo cual permite establecer una aproximación suficientemente inclusiva como para poder hablar de categorías amplias y representativas, pero también una clasificación que llega a la descripción y comentario de clases de encuentros casi singulares. Es decir, se posee una clasificación sistemática y a la vez una aproximación muy detallada y precisa a distintos tipos de encuentros.

Entendemos que este línea de trabajo nos ha proporcionado una descripción detallada y ordenada de los dinamismos psicopedagógicos -los encuentros- que se producen en el primer ámbito de la educación moral -la vía interpersonal. Por otra parte, el análisis minucioso llevado a cabo nos aproxima a una explicación de cómo funcionan los encuentros y por qué resultan eficaces en relación a la formación moral. Sin embargo, respecto a esta última cuestión nos queda mucho por ver en el futuro.

7. La vía curricular: tareas y actividades.

La segunda línea de investigación que presentamos en la tercera parte de este escrito, “Tareas y actividades”, pretende describir lo que ocurre en las sesiones de clase destinadas a trabajar explícita y sistemáticamente la educación moral. En concreto, nos hemos centrado en las sesiones de tutoría, en tanto que espacio privilegiado de educación moral que se usa en muchas escuelas de Primaria. A su vez, las sesiones de tutoría se han dividido en sesiones de educación moral propiamente dichas y sesiones de asamblea de clase. Tal como se ha dicho, el objetivo fue describir los elementos que constituyen este espacio escolar: la vía curricular. ¿Qué se hace en una clase cuando se está trabajando bajo el rótulo explícito de educación moral? Esta es la pregunta central que pretendíamos responder en esta parte de la investigación.

Para conseguirlo se participó en la programación y realización de las sesiones de ética y asambleas del ciclo medio y superior de Primaria de una escuela durante un año. Se tomaron notas sobre lo realizado en cada una de las sesiones y luego se analizó con detenimiento este material con la voluntad de establecer los elementos constitutivos de las sesiones de educación moral. Finalmente, se han categorizado tales elementos y se presentan informando de su frecuencia de aparición. Se ha obtenido una aproximación descriptiva a las sesiones de educación moral mucho más precisa que las imágenes previas que manejábamos sobre lo que ocurría en dichas clases.

Los principales resultados que se ha obtenido se refieren al tipo de unidades curriculares que hemos encontrado. En primer lugar, y en relación a las sesiones de educación moral, hemos advertido que no todas las unidades de trabajo son de la misma naturaleza. Ha sido necesario establecer una distinción previa entre tareas y actividades. Las tareas son unidades curriculares homogéneas que tienen que ver con la programación de las sesiones y las actividades son unidades curriculares heterogéneas que tienen que ver con el funcionamiento social del grupo-clase. Entendemos que tal distinción, que no es seguro que se produzca en las otras materias escolares, es esencial en educación moral. Es así porque en educación moral, además de trabajar conocimientos en situaciones normales de clase, se realizan muchas adquisiciones y quizás adquisiciones más relevantes en actividades cotidianas escolarizadas. Actividades que han entrado en la escuela pero que por ello no han perdido la complejidad y vivacidad que tenían en su lugar de origen. En síntesis, las sesiones de educación moral mezclan tareas con actividades.

Partiendo de esta distinción inicial se ha realizado un inventario del tipo de tareas y del tipo de actividades que han aparecido en las sesiones de educación moral analizadas. Tales resultados nos permiten, como era nuestra intención, realizar una descripción detallada de lo que ocurre en las sesiones de educación moral. Cada uno de los tipos de tareas y actividades ha sido descrito con minuciosidad; es decir, se ha reseñado lo que

hacen cada uno de los protagonistas por su cuenta y conjuntamente, y la funcionalidad global y sentido de la tarea o actividad. Junto a la descripción se ha podido establecer la frecuencia con que han aparecido cada una de estas unidades y el tiempo de clase que se ha destinado a ellas. Toda esta información nos proporciona un detallado panorama de lo que ocurre en las clases de educación moral.

Las aportaciones que se han realizado en esta línea de la investigación, distinguir entre tareas y actividades y establecer y describir sus respectivas tipologías, deben ser completadas en el futuro al menos en dos direcciones: primero, estableciendo las secuencias de tareas que se producen con más frecuencia en las clases de educación moral y, segundo, comparando las tareas y actividades que hemos descrito en las sesiones de educación moral con las que deberemos describir en las sesiones de otras áreas escolares. De esta forma se podrán establecer las semejanzas y diferencias entre la educación moral y otras áreas básicas de la Educación Primaria, como son las matemáticas, las sociales o la lengua.

8. La vía institucional: cultura moral.

La tercera línea de investigación que presentamos en la cuarta parte de este escrito, “Cultura moral de un centro”, parte de un supuesto previo: además de la relación interpersonal y del trabajo curricular, las instituciones educativas en su conjunto también ejercen una influencia educativa en el ámbito de la formación moral que no es posible olvidar. El recorrido por las distintas vías de educación moral no puede detenerse tras el análisis de los encuentros y de las tareas y actividades que forman las propuestas curriculares. Es imprescindible reconocer que todavía queda un tercer nivel de influencia que puede incluso considerarse determinante. Nos referimos al papel que juega el conjunto de una institución escolar en la educación moral de sus alumnos. A menudo nos hemos referido a esta realidad con expresiones tales como clima moral, atmósfera moral y la que nosotros preferimos de cultura moral. Tales expresiones quieren mostrarnos que hay una cualidad global de los centros educativos que ejerce algún tipo de influencia en sus usuarios. Una influencia que a modo de clima, atmósfera o cultura los envuelve o sumerge. Coincidimos con tales apreciaciones, incluso pensamos que buena parte de la tarea de los educadores es diseñar medios cuyo cultura moral sea lo más positiva e influyente posible. Sin embargo, tales conceptos y propósitos son tan sugerentes como imprecisos. Nuestra tarea ha sido nuevamente describir con el mayor detalle que se encierra bajo las ideas de clima, atmósfera o cultura moral. ¿Qué tipo de elementos constituyen esas realidades globales de nuestros centros educativos?

Para alcanzar este objetivo de investigación se ha realizado un trabajo etnográfico a base de entrevistas en profundidad al equipo directivo de un centro y a todos los maestros y maestras que se han considerado significativos para describir con detalle cada uno de los elementos de la cultura moral del centro. Asimismo se han observado directamente algunos momentos escolares, se han consultado documentos y se han analizado fotografías. Posteriormente con la información obtenida se redactó una descripción de cada una de las prácticas escolares que el centro tenía en funcionamiento y luego se sintetizó en forma de mapa conceptual. De esta forma se ha conservado toda la información, se ha presentado de manera más intuitiva y, sobre todo, más sintética. Finalmente, los mapas relativos a cada una de las prácticas de la escuela se han ordenado de acuerdo a los criterios que han parecido más significativos. Nuevamente hemos logrado una descripción detallada de una realidad que solemos mencionar mediante conceptos muy generales e imprecisos.

Consideramos que las principales aportaciones de este apartado han sido las siguientes: primero, definir el concepto de cultura moral de un centro como un sistema de prácticas morales; segundo, detectar, describir y presentar gráficamente todas las prácticas morales que tiene instituidas un centro escolar; y tercero ordenar tales prácticas estableciendo una propuesta de tipos de prácticas que podemos considerar imprescindible en cualquier escuela que quiera funcionar como una comunidad educativa democrática. Tal como se verá con detalle más adelante, las cincuenta prácticas vivas que mantiene la escuela estudiada se han agrupado en dos grandes bloques -las prácticas morales relacionadas con los elementos organizativos y las prácticas morales relacionadas con las dinámicas pedagógicas. A continuación cada uno de estos bloques se subdivide en varios apartados que constituyen realmente los espacios de intervención pedagógica y de diseño del medio escolar que debe llevar a cabo cualquier institución educativa.

Las aportaciones principales ya se han señalado, pero es preciso insistir en la utilidad de la línea que estamos presentando. En el futuro esperamos que funcione como elemento descriptivo-explicativo de la realidad escolar, como elemento vinculado a la formación e innovación escolar, y como elemento de evaluación institucional. Sin embargo, será necesario replicar el trabajo realizado hasta ahora en otros contextos y perfilar sistemas más precisos de evaluación de la cultura moral.

9. A modo de conclusión: ¿cómo educar en valores?

La cuarta línea de investigación que presentamos en la quinta parte de este escrito, “¿Cómo educar en valores?”, puede considerarse como una conclusión global y esperanzada al conjunto de la investigación que hemos realizado. Su pretensión es muy

clara: establecer un conjunto de recomendaciones que ayuden a optimizar la acción educativa. La voluntad final de una investigación pedagógica debe ser la mejora de la realidad; el esfuerzo por conocer mejor lo que ocurre en nuestras escuelas de calidad no se justifica si solo nos mueve una voluntad cognoscitiva, es preciso también dirigirse hacia la optimización de la realidad escolar. Esto es lo que hemos intentado en esta parte de nuestro trabajo.

Para llevarlo a cabo montamos un sistema de participación y colaboración con los profesores de un centro con el objetivo de programar y realizar conjuntamente las sesiones de educación moral, y con la voluntad de reflexionar posteriormente y establecer líneas de mejora. Los resultados de este trabajo han sido de tres tipos. En primer lugar, el resultado menos generalizable pero más real, fue la mejora de las sesiones de educación moral en el centro donde estuvimos participando y la formación de los maestros implicados, de los investigadores y de los colaboradores jóvenes. Puede decirse que todos los participantes obtuvieron beneficios: el conjunto del centro, cada uno de sus profesionales, los investigadores que participamos, y los alumnos colaboradores que también participaron en las clases. Se investigó y nos formamos de modo simultáneo. En segundo lugar, hemos perfilado un sistema de innovación escolar que creemos puede ser generalizable. Un sistema basado en el respeto al trabajo de los educadores y de los centros, en el reconocimiento de que es posible mejorarlo, en el intento de mejorarlo conjuntamente con los investigadores externos, en el intento de mejorarlo interviniendo conjuntamente en las aulas, y en un intento de mejora que reconozca que profesores, investigadores y alumnos colaboradores en formación tienen todos elementos relevantes a aportar. En tercer lugar, hemos debatido sobre lo ocurrido y hemos establecido conjuntamente una serie de puntos de reflexión y de recomendaciones sobre cada uno de estos puntos. Consideramos que son puntos de reflexión significativos y que van más allá de la experiencia concreta. Es decir, se trata de ideas y propuestas completamente generalizables a casi cualquier centro escolar. Tales propuestas las hemos agrupado de acuerdo a los tres ámbitos o vías de intervención en educación moral -la interpersonal, la curricular y la institucional-, y junto a una formulación general de su contenido hemos adjuntado una justificación más amplia y, finalmente, un conjunto de líneas de acción o propuestas concretas.

Si para acabar quisiéramos dar una última visión sobre lo realizado creo que podríamos expresarla con dos ideas: primera, es posible la esperanza porque es posible llevar a cabo una tarea de calidad en el ámbito de la educación moral con un esfuerzo accesible y con unos resultados excelentes; y, en segundo lugar, es necesario, es intelectualmente rentable y es personalmente muy satisfactorio retornar a un tipo de investigación mucho más cercano a lo que realmente ocurre en nuestras aulas. Esto no significa rechazar la conceptualización ni la abstracción teórica que sin duda son necesarias. Significa únicamente señalar que las prácticas escolares que se llevan a cabo

en las escuelas son ya la cristalización de un saber teórico de alto nivel que poseen los educadores. Un saber teórico que de ningún modo podemos olvidar o despreciar. Con ello queremos defender una teoría cercana a las prácticas escolares y cercana al mucho conocimiento que entre todos poseemos.

II. LA RELACIÓN CARA A CARA: LOS ENCUENTROS

1. Introducción.

El trabajo que presentamos en este capítulo nos ha permitido describir con precisión la tipología de encuentros que se dan en un aula y sus efectos en la construcción de la personalidad moral. Todos los aspectos de la vida escolar están mediados por procesos de relación e interacción. El día a día de una clase se construye por las múltiples y variadas relaciones que se establecen entre profesor-alumno y entre iguales.

Por medio de un proceso de investigación etnográfica hemos analizado las interacciones que establece el profesor con sus alumnos. Sin olvidar la importancia de otras “modalidades” de relación, analizaremos con detenimiento los momentos de *encuentro* entre profesor-alumno. Como veremos la construcción de la identidad, la moralidad y el conocimiento se produce por la vía del encuentro que hace a los sujetos protagonistas activos de su proceso de desarrollo.

Entendemos que el encuentro es la unidad básica de la relación educativa, la adquisición del conocimiento y de la moralidad no se realiza en solitario, se trata más bien de un proceso dialógico que compromete a los interlocutores en actos comunicativos, otorgando diferentes niveles de responsabilidad tanto al aprendiz como al maestro. En los encuentros los interlocutores negocian los saberes, ponen en juego sus afectos, y elaboran progresivamente el conocimiento y respeto mutuo, necesario en cualquier situación educativa. La interacción cara a cara introduce a los participantes en rutinas de relación, elimina la inseguridad y facilita la creación de lazos entre los sujetos, con un importante componente ético para los protagonistas: mantenerse accesibles y abiertos a la comunicación para negociar cooperativamente el desarrollo del encuentro.

Veremos como la riqueza de interacción que se da en una clase nos permite identificar de tres grandes tipos de encuentros de estímulo, de afectividad y de recriminación, con diferentes efectos en la construcción de la personalidad moral.

2. Marco teórico.

La observación y análisis de la relación que se produce en el aula nos ha obligado a realizar una tarea de revisión bibliográfica sobre el concepto de encuentro en diferentes disciplinas teóricas. La definición que otros autores han realizado sobre las interacciones ha contribuido enormemente a contextualizar y caracterizar la importancia del encuentro como vía de educación moral. Escogimos a Lain Entralgo, G. H Mead y Erving Goffman por sus aportaciones en la descripción del concepto de “encuentro cara a cara” y la importancia que atribuyen a la interacción en el proceso de construcción de la inteligencia, la reflexividad, y la identidad.

2.1 El Otro en Laín Entralgo.

La cuestión de la Intersubjetividad ha sido tratada ampliamente en filosofía y antropología. El problema del Otro y el tipo de relación que debo establecer con él, está estrechamente relacionado con el tema de la comunicación y con la cuestión del encuentro, que Laín ha intentado describir en profundidad en su *Teoría y Realidad del Otro*⁹. Sus aportaciones teóricas en nuestro trabajo son:

- Teoría de la relación humana.
- Descripción del encuentro y de sus posibles formas.

Teoría de la relación humana.

Laín pretende ofrecer una teoría de la relación humana lo suficientemente amplia y comprensiva que le permita analizar y descomponer las posibles formas de convivencia. La capacidad humana del encuentro con Otro es posible, entre otras cosas, por el mundo relacional en el que el hombre está inmerso. El universo no es una suma de átomos o individuos aislados, sino de partes dependientes e influyentes, de conjuntos de relaciones. Habla también de una estructura relacional del ser humano que permite a los sujetos captar el mundo exterior, conocerlo y considerar las relaciones recíprocas entre sujeto y la realidad.

La capacidad para el encuentro con el otro reside también en la intencionalidad y libertad humana, la capacidad expresiva y la consciencia reflexiva. Para el encuentro con el otro Laín ha definido cinco características del sujeto, carácter Genitivo o consciencia de sí mismo, carácter Coexistencial o que la existencia individual implica la relación con otros hombres, carácter Dativo y Expresivo que supone que en el encuentro el sujeto se “da” al otro, y carácter Comprensencial e Imaginativo que caracteriza al hombre como ser libre e inacabado. Los encuentros son sucesivos ir acabándonos como sujetos.

Laín habla también de los supuestos histórico-sociales que hacen posible el encuentro. La vida social es la que permite el encuentro con el otro. La organización social e institucional de la sociedad es la que condiciona o hace factible que los sujetos se encuentren. La educación, la clase o grupo social al que pertenecen los individuos y la situación histórica en la que se hallan inmersos, modifican y enriquecen las formas de relación.

Descripción del encuentro y sus posibles formas.

Laín realiza en su libro una minuciosa descripción del Encuentro “*se produce un encuentro cuando un hombre adquiere conciencia de que ante él hay otro hombre*”¹⁰. Para

⁹ LAÍN ENTRALGO, P.: *Teoría y realidad del Otro*. Vol. II. Madrid: Revista de Occidente, 1961.

¹⁰ LAÍN ENTRALGO, P.: *Teoría y realidad del Otro*, Vol. II. Madrid: Revista de Occidente, 1961, pp. 56.

que sea posible el encuentro es necesario que exista una realidad exterior intencionalmente expresiva con una significación simbólica. Esta condición supone que la persona sea capaz de distinguir entre el Yo y los Otros, y que esa realidad exterior intencionalmente expresiva sea inteligente y libre.

Láin distingue dos tipos de encuentros: *encuentros inicialmente objetivos no-afectantes*, donde la presencia del otro no me afecta, los otros son objetos; y *los encuentros inicialmente personales o afectantes*, donde la presencia del otro me afecta especialmente, deja de ser él para convertirse en tú y el sujeto es capaz de responder a la otra presencia de manera optativa, libre y creadora. La experiencia del otro aparece de forma unitaria, súbita e irreductible en un encuentro, percibimos al otro de forma *singularmente cualitativa*. Esta percepción del otro no es neutral, es decir, lo captamos desde la propia historia y personalidad, desde un mundo compartido que supone la presencia mutua y que provoca una vivencia de la *nostridad*.

Para Láin la respuesta al otro sólo es posible desde la posibilidad de libertad, y se da de varias formas: la respuesta inacabada, el silencio, y la acción. Al intentar caracterizar la respuesta el autor establece tres tipos de relación humana, de objetividad, de personabilidad o de proximidad, dependiendo si consideramos al otro como un objeto, como una persona o como un “projimo” -tal y como denomina en su libro-, y Láin describe algunas formas posibles de encuentro (máscara, huella, intención objetivada, monstruo).

El minucioso análisis de Láin ha sido de gran relevancia en el desarrollo de las características del encuentro, especialmente en las aportaciones éticas de la relación, y en la descripción de la percepción y respuesta al otro. Creemos que la condición de libertad e intencionalidad con la que caracteriza continuamente a los sujetos compromete moralmente a los participantes en un encuentro y obliga a considerar a los otros participantes en iguales condiciones de libertad. Igualmente nos permite hablar del sujeto como algo inacabado y libre que se conforma con ayuda de los otros en un proceso de interacción.

En el análisis y elaboración teórica del término encuentro las aportaciones de Láin nosotros han permitido desarrollar especialmente las características, entre las que hay que destacar la aportación de la idea de Nostridad y del vínculo singular y cualitativo que une a los participantes de la interacción, y que el autor desarrolla ampliamente en su *Teoría y Realidad del Otro*.

2.2 La Intersubjetividad en Mead.

Para un análisis detallado de la influencia de la interacción en el proceso de construcción de la personalidad, debemos remitirnos a G.H Mead, uno de los sociólogos más relevantes y representativos del Interaccionismo Simbólico. De entre sus

aportaciones más relevantes cabe señalar la idea de que los seres humanos actuamos partiendo del significado las cosas tienen para nosotros, que dichos significados son producto de la interacción social, y por tanto son modificados continuamente en un proceso interpretativo.

Mead insiste en la importancia del lenguaje y los símbolos en la creación de significados, y desarrolla la idea de la construcción del sujeto a través de un proceso de continua reflexión y juicio sobre la experiencia. Para Mead, el desarrollo humano consiste en un progresivo desarrollo de la autoconciencia y reflexividad, que sólo es posible desde su pertenencia a un grupo social. Para Mead el proceso dialógico del individuo con su entorno permite la formación del pensamiento, la identidad y el propio Yo.

Las aportaciones en torno a los conceptos individuo, de self, de interacción, aparecen de forma sistematizada y ordenada en *Espíritu, Persona y Sociedad*¹¹, donde expone su teoría sobre el desarrollo individual y social. Las aportaciones que nos parecen más relevantes en nuestra conceptualización del término “encuentro” y su importancia en la construcción de la personalidad moral son,

- El desarrollo de la persona, pensamiento e inteligencia se realiza por medio de la interacción social.
- En la construcción del Self el proceso de adopción de papeles permite el desarrollo del Yo.

El desarrollo de la persona, pensamiento e inteligencia se realiza por medio de la interacción social.

El esfuerzo de Mead consiste en demostrar que el pensamiento y la persona son emergentes sociales gracias al desarrollo del lenguaje. Los individuos, a diferencia de los animales, interactúan con el sistema social al que pertenecen, tienen la capacidad de comunicarse y organizarse compartiendo símbolos y gestos significantes. No reaccionamos simplemente a los estímulos del exterior, ni estamos sometidos a las leyes de estímulo-respuesta, sino que somos capaces de desarrollar la conciencia y de la capacidad de interpretación. La mediación del lenguaje y la interacción es lo que hace posible la aparición de la persona. Mead no habla de individuos que conforman la sociedad, sino que es el proceso social de comunicación y lenguaje, el que conforma a los individuos.

La capacidad de ser consciente de uno mismo, es la característica distintiva de la personalidad humana, pero ¿cómo se produce este desarrollo? Para Mead, son las relaciones que el individuo mantiene consigo mismo y con los demás, las que permiten el desarrollo de la autoconciencia y la reflexividad, “sólo en el proceso social pueden surgir las personas en calidad de seres que se han hecho conscientes de sí”¹². La reflexión es la

¹¹ MEAD, G.H.: *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Paidós, 1982.

¹² MEAD, G.H.: *Espíritu, Persona y Sociedad*, Barcelona: Paidós, 1982, pp.37.

condición esencial dentro del proceso social para el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, “*la progresiva aparición de la inteligencia ocurre cuando el conjunto del proceso social de la experiencia y la conducta es internalizado en el individuo*”¹³. Es decir, la inteligencia no es una entidad orgánica fija, sino un proceso continuo de interpretación, reflexión y juicio sobre la experiencia del individuo consigo mismo y con los demás.

El proceso de adopción de papeles permite el desarrollo del Yo.

El self tiene origen sociocultural y se desarrolla en un proceso de “adopción de papeles”, que permite la construcción de la individualidad. Este proceso que pasa por varias fases, se desarrolla en un primer momento por la adopción de papeles de las personas más cercanas al sujeto, hasta una sucesiva internalización del sistema de relaciones sociales del grupo al que pertenece, adoptando las pautas culturales de su alrededor, y convirtiendo a las personas que le rodean en portadoras de formas específicas de cultura. Según el mismo principio Vygotsky afirmará que las funciones superiores del individuo se desarrollan por la mediación de las herramientas socioculturales, especialmente el lenguaje y el papel de guía de los miembros más hábiles de la comunidad a través de Zona de Desarrollo Próximo.

En este proceso de adopción de roles Mead ha señalado dos etapas, la etapa del juego y del deporte. En la primera el autor se refiere a la sucesiva adopción de papeles que el individuo realiza de los seres más próximos. En la segunda el individuo es capaz de adoptar el papel de cualquier otro que participe en la interacción, es decir es capaz de adoptar la actitud del “otro generalizado”. Este concepto le acerca a la idea de universalidad social: el individuo trasciende del proceso de comunicación y es capaz de ponerse en el lugar de cualquier otro.

El autor analiza las bases sociales que permiten el desarrollo de la persona. Pero ¿cuál es la naturaleza del Self? Mead divide el concepto de sí mismo en dos estructuras dinámicas que se relacionan entre sí, y que juntas forman la personalidad: el “Yo” y el “Mi”. El “Yo” es el principio de acción y el impulso de la conducta humana, la reacción de la persona a las actitudes de los otros. El “Mi” es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta el sujeto. La persona es a la vez Yo y Mi, si se construyera exclusivamente por las actitudes incorporadas de los otros, constituyendo exclusivamente un Mi, no habría lugar para la creatividad, originalidad y la capacidad del sujeto para ir sucesivamente transformándose y transformando el medio que le rodea.

La persona adopta el papel y la imagen que los otros le otorgan en el proceso de interacción, refleja la sociedad que les envuelve, pero a la vez es capaz actuar y cambiar

¹³ MEAD, G.H.: *Espíritu, Persona y Sociedad*, Barcelona: Paidós, 1982, pp.166.

con sus actos la estructura social. Los individuos actúan respecto de los otros individuos y a si mismos según el significado que los otros le otorgan, pero estos significados no son inmutables, permiten variaciones y modificaciones fruto de la reflexividad. Resuelve así el autor el tema de la libertad, volviendo a subrayar que la persona no esta al servicio del medio que le envuelve, sino que es capaz de anticiparse a él. Gracias a la internalización del proceso social de comunicación, el individuo desarrolla la reflexividad, la autoconciencia y la capacidad de vivir en un mundo social común, convirtiendo al individuo en un sujeto moral capaz de intencionalidad y libertad.

El individuo no es una entidad cerrada o determinada, sino que está en continúa evolución, abierto a las sucesivas modificaciones de la relación con el medio, y al proceso dialógico de construcción entre el Yo y el Mi. Aunque Mead no utiliza el término encuentro, describe el desarrollo de la identidad en un proceso abierto de interacción social. La progresiva construcción del si mismo se da en un proceso inacabado de relación del sujeto consigo y con los demás, es decir, en un proceso de encuentro consigo y con los demás, que le obliga a ir internalizando los papeles y los roles que los otros le dan en la interacción, y a ir transformándose continuamente. La imagen personal y la identidad se construyen en el encuentro. Los sujetos son capaces de averiguar, comprender y analizar el papel que los otros le otorgan e incorporarlo en la definición de si mismo.

2.3 El cara a cara en Goffman.

Para un análisis detallado de los Encuentros debemos remitirnos a Erving Goffman, uno de los sociólogos contemporáneos que más ha trabajado el concepto de interacción ritual. Goffman entiende la sociedad como el resultado y el producto de las prácticas realizadas y aplicadas por los sujetos, dando a cada individuo el papel de un “sabio social” que utiliza un conocimiento común de forma espontánea y repetitiva en cada interacción. Este conocimiento y sus múltiples usos son la condición necesaria para que se desarrollen las relaciones sociales.

Goffman entiende que la sociedad se construye en lo “microsocial” no en las grandes estructuras. A lo largo de su obra analiza los aspectos más rutinarios de las interacciones para descubrir las reglas que rigen de la vida cotidiana. Esta es una de sus aportaciones más importantes la unidad fundamental de la vida social son las interacciones que en ella se desarrollan. Las aportaciones básicas de Goffman en nuestro trabajo son las siguientes,

- La unidad de interacción social es el cara a cara.
- La interacción se regula por reglas: la accesibilidad y la confianza.
- La construcción del self es un proceso de negociación entre participantes en las interacciones.

La unidad de interacción social es el cara a cara.

Para Goffman la unidad fundamental de la sociedad es el encuentro cara a cara. Las relaciones del mundo social se delimitan en pequeñas unidades que el autor denomina “encuentros cara a cara” y que forman una trama continúa de interacciones. Estas unidades de análisis son fácilmente observables y delimitables, se acaban cuando cesa la presencia recíproca de los actores sociales. El término encuentro es definido por el autor como “*la ocasión de interacción cara a cara que comienza cuando los sujetos se dan cuenta de que han entrado en la presencia inmediata de otros y que acaba cuando ellos captan que han salido de esta situación de participación recíproca*”¹⁴. Los encuentros exigen cierta actividad normativa a sus participantes, un trabajo de pacto y colaboración para mantener el centro de atención cognoscitiva, visual y discursiva, así como una cierta disponibilidad de los participantes a mantener la comunicación.

Goffman no se detiene en las relaciones de poder o de clase para explicar la estructura de la sociedad, sino que analiza otro tipo “poder” que se da en la interacción con modalidades de funcionamiento propias. Analiza las unidades cara a cara que representan auténticos microsistemas sociales y descubre en su interior reglas que organizan la presencia recíproca permitiendo flujos ordenados de comunicación.

Los encuentros expresan también un orden social, en todas las ocasiones de interacción los participantes se comprometen a seguir espontáneamente, una serie de reglas: se esfuerzan en mantener la comunicación y al hacerlo están reflejando el orden social que regula la interacción. Para Goffman los encuentros construyen la realidad social, los participantes deben llegar a un acuerdo sobre lo que está sucediendo, establecer los límites del comportamiento adecuado y distinguir el rol que cada participante encarna. Esta definición de la situación se realiza de manera cooperativa, los interlocutores llegan a un consenso que les permite establecer una cierta estructura de interacción, expresar y comportarse de acuerdo a las expectativas y valores que enmarcan el encuentro. Goffman no se refiere a convencionalismos formales o las “buenas maneras” sino a las formas en que los interlocutores identifican cooperativamente una estructura de las interacciones y comportamientos esperados, y la manera en que los sujetos proyectan los distintos roles, imágenes e inciden activamente en la construcción del sí mismo de cada participante. Esta operación nos permite identificar episodios, distinguir una recriminación de una alabanza y cualificar a los sujetos según el rol que ejecutan. Para Goffman el vínculo que establecen los participantes de un encuentro se basa en esa operación de actuar como si existiera un acuerdo tácito para mantener la comunicación, que es un nexo más fuerte que el basado en valores comunes. Nos une las reglas de la interacción más de lo sospechamos.

¹⁴ GOFFMAN, E.: *El ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970, pp.190.

En la interacción se da un trabajo de continua negociación y cooperación de los participantes, ya que cada uno proyecta su definición de la situación y los fines que persigue. Aunque el contenido de la comunicación no lo permitiera, en cada unidad cara a cara está en juego la posibilidad mínima de acuerdo al considerar como “buenas” y no cuestionar -en principio- las definiciones que otros participantes hacen de la situación.

La interacción se regula por reglas: accesibilidad y la confianza.

Lo que hace que la presencia de dos personas se convierta en comunicación es la obligación de hacerse mutuamente accesible. La interacción se fundamenta en la apertura de los sujetos a la comunicación y a la aceptación de sus reglas. Los interlocutores deben manifestar en el curso de la comunicación que son accesibles, que están interesados en mantener la accesibilidad y que se comprometen a ello. Esto es un compromiso de tipo ético, el encuentro cara a cara posee por sí mismo una estructura, que impone obligaciones y normas a sus participantes que deben ejercitar el papel de interactuantes.

La característica estructural básica de la interacción es ser ayudado y ayudar a otros a mantener la accesibilidad y el compromiso correcto: una operación basada en la voluntad de aceptar temporalmente como verdaderos unos juicios sobre los que inicialmente los participantes no concuerdan. La interacción cara a cara reproduce en cada ocasión las condiciones de formación de una microrealidad social, y es el medio por el que un sujeto capta el sentido de la realidad social y la comprensión de sí mismo. Si no existiese la estructura de la interacción y los encuentros sociales la sociedad misma se disgregaría.

Siempre que el sujeto está en presencia de otros debe mantener un orden ceremonial por medio de rituales interpersonales. Este ritual no es una fórmula vacía, es más bien un conjunto de actos a través de los cuales el sujeto controla y hace visibles las implicaciones simbólicas de su comportamiento. El ritual regula la interacción, enseña al individuo a ser perceptivo, a tener sentimientos coherentes con su propio self, a tener dignidad, respeto y tacto con los participantes y a experimentar un cierto autodomínio.

Para que haya comunicación entre dos sujetos es necesario que ambos sean recíprocamente accesibles. La comunicación no es traspaso de información de un paquete a otro, sino que esta ligada a movimientos de interacción que pueden desmentir, desacreditar o cancelar dicha comunicación. Al sujeto no le basta con las competencias comunicativas para poder expresarse, sino que necesita el compromiso social: un ritual que regula los riesgos y oportunidades del cara a cara. Una de las aportaciones más relevantes de de Goffman es la obligación de los participantes de hacerse mutuamente accesibles a los otros. Esto significa en cada encuentro los sujetos los sujetos están “abiertos” a la comunicación y mantener las reglas de la interacción, y comprometerse en la situación.

La confianza en el otro se postula cuando los individuos están presentes recíprocamente y actúan juntos. El orden social no se sostiene por la estabilidad, las instituciones o los valores interiores de los sujetos, sino por el orden social que se da en la interacción. La presencia colectiva y socialmente organizada hace necesario que confiemos en el otro si se queremos mantener la comunicación. Cuando una persona está en presencia de otra se da crédito al interlocutor. Nos fiamos de las personas porque así nos lo exigen las situaciones y posiciones recíprocas: la confianza es el precio exigido para poder interactuar, pero incluso esta confianza no es más que un cierto tipo de regla, que parece espontánea e inconsciente.

La construcción del Self es un proceso de negociación entre participantes en las interacciones.

Según Goffman, estamos implicados continuamente en una puesta en escena: mantener la coherencia expresiva, no perder apariencia, ser accesible, etc. En cada sujeto que participa en la interacción distingue dos papeles, el de actor y personaje: lo que es y lo que representa. En la vida cotidiana las personas representan roles, dan imágenes de sí mismas, y requieren ciertos estándares de comportamiento -la recíproca accesibilidad y la confianza-. Goffman desarrolla la metáfora de la representación: la naturaleza regulada de la interacción hace necesario personajes coherentes, reconocibles, que no se aprovechen del cualquier paso en falso de los otros. Las interacciones requieren que el individuo se transforme en personaje para poder sostener, sin amenazar constantemente, la realidad social del cara a cara.

El self no es una entidad semioculta que pertenece exclusivamente al sujeto, sino una fórmula variable y dinámica que se transforma en el curso de la interacción. Ampliando las aportaciones de Mead, Goffman explica que el personaje mantiene un rol en la interacción que no depende tanto de la imagen que le otorgan los otros, sino del papel que el sujeto quiere transmitir para sentirse aceptado por los demás. El yo que se representa no es pues un acto espontáneo, sino que hay mucho preparado. El individuo que se presenta y actúa en la escena pretende tener cualidades y caracteres socialmente positivos, y solicita implícitamente que se le trate de modo adecuado. El trabajo de autodefinición y proyección de sí mismo se realiza a través de la naturaleza regulada de la interacción y la recíproca disponibilidad a la comunicación. Esperamos que el sujeto que se encuentra con nosotros tenga ciertos atributos y capacidades coherentes.

Una de las aportaciones más importantes de Goffman en nuestro trabajo es la idea de que la proyección y atribución del self es el resultado de la cooperación de los participantes en el encuentro social. La necesidad de sentirse aprobado y aceptado por los demás se produce en cada encuentro, de ahí la importancia del encuentro en el desarrollo equilibrado de la personalidad. La reflexividad, el juicio moral, la conciencia, son

capacidades de la personalidad que se producen por la vía del encuentro, como resultado de la negociación y cooperación producida múltiples interacciones. La construcción del sí mismo, de la identidad y de la moralidad son pues procesos dinámicos en los que están implicados todos los que participan en la interacción social. En cada encuentro los individuos que participan están construyéndose a sí mismos con la ayuda de otros.

2.4 Los encuentros y su influencia en educación moral.

Las relaciones que maestro y alumnos establecen cotidianamente en el aula se construye por la sucesión y multiplicidad de encuentros. Todas aquellas ocasiones en que el maestro inicia una relación cara a cara con un alumno, suponen un reconocimiento mutuo y una actividad conjunta que tiene consecuencias en la construcción de la personalidad moral.

A lo largo del día el maestro inicia, con diferentes objetivos, múltiples y variados intercambios con sus alumnos. Para explicar un contenido, para informar de una propuesta, para evaluar una actitud, para transmitir una norma, para guiar un procedimiento o para construir un significado el profesor se dirige a sus alumnos a través de encuentros. Un encuentro es una modalidad de relación que implica especialmente al profesor y al alumno, y que tienen importantes consecuencias en la formación de la identidad, la moralidad y el conocimiento.

*Un **encuentro** es la relación cara a cara que establece un profesor con un alumno que implica a ambos en la participación conjunta en una interacción.*

Una *relación cara a cara* es una interacción que va dirigida exclusivamente a un interlocutor, es decir, aquellos momentos en los que el profesor interactúa con un único alumno, del que se espera un feed back o una respuesta. Se trata de aquellos contactos inmediatos, que el profesor establece con cualquiera de sus alumnos y que supone la presencia, el gesto, la mirada, el afecto, y la palabra.

Al definir el encuentro como la *participación conjunta en una interacción*, nos referimos a la implicación a de los sujetos. Un encuentro implica globalmente al profesor y al alumno, ninguno de los dos puede permanecer indiferente en la situación de interacción. La relación establecida requiere una acción conjunta: el profesor se dirige a un alumno pretendiendo establecer un vínculo y realizando una demanda, y el alumno, que atiende a la demanda se dispone a dar una respuesta. En el encuentro ambos “hacen” algo, ambos participan en una relación que los engloba. Como veremos, el contexto de los

encuentros puede provocar confusión, la intención de los participantes puede ser malinterpretada, a veces el silencio es la única respuesta de los alumnos, a veces la demanda no queda clara, y en muchas ocasiones son los alumnos los que de manera implícita buscan la relación, todos ellos son encuentros también.

Los encuentros no son las únicas modalidades de relación que el profesor establece con sus alumnos. Hemos denominado situaciones de reunión a aquellas ocasiones en que el maestro interactúa con más de un interlocutor a la vez para informar, explicar, compartir, provocar la reflexión colectiva, recordar, es decir, cuando se dirige a todo el colectivo, haciendo partícipes a varios alumnos en la relación.

A lo largo de la jornada escolar se predominan las situaciones de encuentro con los miembros de una clase. En ocasiones los cara a cara se producen en privado, en una tutoría, en la clase, en el pasillo, en el patio, etc. En la mayoría de ocasiones la singularidad de un cara a cara se da en público, en presencia de todo el grupo, en otras no están dirigidos específicamente a un sujeto, pero se viven como cara a cara individual. El dinamismo de una clase provoca que los encuentros se crucen, se encadenen, se y prolonguen en el tiempo. Como veremos esta modalidad de relación ocupa gran parte de las interacciones que se dan en una situación educativa.

Algunos ejemplos de encuentros cara a cara.

En actividades rutinarias.

Profesora: Veamos, ¿quién es el delegado?

Alumna: (Levanta la mano). Yo!!!

Profesora: Muy bien, Nora, ¿podrías llevar el papel del comedor a la directora?

Alumna: Sí,

Profesora: Bien, sino está se lo dejas en la mesa, ¿vale?

En aprendizaje de procedimientos.

Profesora: Ahora aprenderemos a atarnos los zapatos. Mirad, lazo pequeño y lazo grande, y ya tenemos hecho el nudo. A ver cómo lo hace el Francis.

Alumno: (Coge los cordones de los zapatos y hace un nudo)

Profesora: Muy bien Francis, ahora tu solo, haz el lazo... y el lazo grande. ¡Muy bien! ¿Ves cómo puedes hacerlo tu solo?

En los espacios de diálogo.

Profesora: ¿Y sois muy amigas?

Alumna: Sí.

Profesora: ¿Y porqué?

Alumna: Porque juega conmigo.

Profesora: Ah!, muy bien, en el patio.

Alumna: (Afirma con la cabeza). Y en la plaza.

Los miembros de una comunidad escolar estructuran sus relaciones a partir de encuentros. Hemos querido analizar los encuentros por su peso relevante en la construcción de la identidad, y por su influencia en los lazos y vínculos que se establecen entre los miembros de una comunidad. El clima de seguridad, la estructura de acogida y confianza, el conocimiento y respeto mutuo, se construyen en muchos momentos de encuentro.

El encuentro es la unidad básica de la relación social. El cara a cara es el átomo indivisible de la relación. Esa unidad básica conforma al sujeto de un modo personal, facilitándole el desarrollo de la conciencia, la inteligencia y la reflexividad, y de un modo social, proporcionándole la oportunidad de participar y cooperar en una situación de interacción. Los encuentros cara a cara son la sede del intercambio educativo que permite el reconocimiento de sí mismo, la construcción de la propia identidad, y el aprendizaje de contenidos cognitivos, morales y procedimentales. Son el espacio de construcción de la identidad, de la moralidad, y del conocimiento. Nos parece importante destacar la relevancia del encuentro como vía privilegiada de la educación moral.

El trabajo que presentamos a continuación pretende analizar los elementos que se ponen en juego en una situación de encuentro, y sus consecuencias en la personalidad moral. Para lo que hemos desarrollado ocho características básicas de las situaciones cara a cara. Un análisis de la realidad nos ha permitido también identificar múltiples situaciones de encuentro que hemos organizado en tres grandes tipologías: encuentros de Estímulo, encuentros de Afectividad y encuentros de Recriminación, que pretende recoger la variedad de relaciones que se establecen en una clase.

Los Encuentros juegan un papel relevante en el desarrollo de la personalidad moral, y en el proceso de construcción de la comunidad, gracias a la implicación de los sujetos en una actividad comunicativa y la participación conjunta en una interacción. En un encuentro suceden varias cosas a la vez, los sujetos que están en presencia mutua, se reconocen, se vinculan, participan e interactúan. Las características que hemos desarrollado recogen todos aquellos aspectos que se ponen en juego cuando dos sujetos se disponen a un acto comunicativo y educativo. A continuación queremos señalar las notas esenciales de un encuentro para comprender los aspectos cognitivos, afectivos y morales que se ponen en juego. Este desarrollo nos ha permitido analizar de manera exhaustiva los encuentros y nos ha proporcionado elementos para el análisis sistemático de los grandes tipologías que desarrollaremos más adelante: estímulos, afectivos y recriminaciones.

El análisis sistemático del material etnográfico y la revisión bibliográfica de autores dentro del marco de la sociología, filosofía y psicología nos ha permitido establecer las siguientes características:

Características de un encuentro.

- El contexto.
- El vínculo.
- La finalidad.
- Los objetivos.
- La acción.
- La estructura.
- Carga emocional.
- Consecuencias.

El contexto de un encuentro.

El contexto intenta responder a la pregunta *¿dónde se produce el encuentro?* Como veremos el contexto hace referencia a connotaciones físicas, espaciales y cognitivas, y permite a los sujetos partícipes la comprensión del encuentro y de lo que allí está sucediendo. Podríamos definirlo como el “lugar”, donde se produce el encuentro. Detenerse en él supone centrar la atención en los escenarios donde se produce la interacción. La influencia del contexto nos parece gran importancia para el desarrollo de un individuo en cualquier comunidad, ya que las herramientas que le permiten aprender las estrategias básicas de adaptación a la sociedad y transformación del entorno, se desarrollan gracias al proceso de interacción individuo-contexto.

El escenario o el lugar en el que se produce un encuentro tiene varias connotaciones.

Escenario cognitivo: Marco cognitivo que los participantes comparten en una interacción, que les permite comprender de lo que está ocurriendo en el encuentro. Nos referimos a aquellos elementos contextuales que el sujeto ha interiorizado, y que le permiten identificar el tipo de encuentro que se está produciendo, si se trata de una valoración, alabanza o una recriminación, así como la respuesta que en el curso de la interacción que está obligado a mantener.

Escenario inmediato: Nos referimos a los diferentes momentos en los que se producen los encuentros: en prácticas, actividades, juegos, etc. Los diferentes momentos en los que se produce el encuentro, también permiten una significación diferente. No son iguales los encuentros en un espacio de tutoría, de asamblea, que en la transmisión un contenido curricular. El contexto de aula, sea cual sea el escenario inmediato, permite afianzar las relaciones progresen y que los vínculos se hagan más fuertes.

Escenarios socioculturales: Nos referimos a la escuela como institución sociocultural encargada de la transmisión de conocimiento valioso para la sociedad, y de la formación de sus miembros más inexpertos. La escuela transmite los instrumentos adecuados para el desarrollo cognitivo y moral, en situaciones de participación guiada en actividades socioculturales.

El vínculo de un encuentro.

En el cara a cara existe un vínculo que une de manera singular y totalizante a los participantes de la interacción. Cuando hablamos de vínculo intentamos responder a la pregunta *¿qué une a los participantes?* En cada encuentro existe un vínculo a varios niveles cognitivo, emocional y ritual. Mientras dura un encuentro los participantes mantienen una unidad indisoluble, que sería imposible sin cualquiera de los dos, y que comporta exigencias para ambos: la mirada y el gesto, la palabra y el contenido, la acción y la operación. La presencia inmediata y cotidiana obliga a comprometerse en mantener el ritual de la interacción y a establecer una verdadera comunicación. En cada encuentro se establece un vínculo exclusivo y singular entre profesor y alumno, que permite el reconocimiento mutuo de los participantes en la interacción.

El vínculo proporciona una unidad compacta a los dos participantes, que aunque rápida y fugaz, permite tener conciencia de un “nosotros”, y permite ir cultivando la necesidad de los otros. Este vínculo que puede variar, se produce a nivel afectivo por los sentimientos que se desencadenan en el encuentro, a nivel cognitivo por la adecuada disposición a percibir al otro y a nivel ritual por las exigencias de la interacción que obligan a mantener la comunicación. Los participantes no puedan ser indiferentes en el encuentro, el vínculo alberga la posibilidad de cooperación y de conflicto.

El vínculo que se establece nos permite una percepción del otro como *cercano, accesible y dispuesto* al encuentro. Captar al otro, y su relación conmigo me permite ser consciente de una unidad Yo y Tu. Aunque sea en público, los dos miembros de encuentro forman una unidad que no sería posible sin ninguno de los dos.

Nos une un vínculo afectivo y la comunicativo. El primero se produce por las imágenes de los otros, y nuestros sentimientos hacia ellos, el segundo por la participación en actividad comunicativa con un sistema de reglas. El vínculo nos compromete en la relación con el otro y nos obliga a la cooperación mutua en el mantenimiento de la interacción.

Los vínculos permiten la creación de lazos. Los vínculos que se establecen en el día a día permiten que exista conocimiento y respeto mutuo, sustenta las bases de la convivencia y solidaridad en el grupo. Los vínculos comunitarios se establecen en las relaciones cara a cara que establecen sus miembros.

La finalidad de un encuentro.

Por finalidad podríamos responder la pregunta *¿por qué se produce un encuentro?* Todos los encuentros apuntan a una finalidad que orienta la interacción. Las relaciones que establece el maestro con sus alumnos no responden a las leyes del azar o de la casualidad sino que apuntan a una intención orientada a valores y que permite la cristalización de los mismos durante la interacción. La finalidad nos obliga a hablar del carácter ético del encuentro: nos compromete a mantener relaciones de calidez y de calidad con los miembros de una comunidad.

Comunicarse e interactuar en la vida cotidiana de la clase es dirigirse a otro con una intención comunicativa y educativa. La intención de un encuentro es iniciar una relación que tiene consecuencias educativas y que permiten cristalizar una serie de valores. La existencia humana se realiza tendiendo hacia algo, hacia el encuentro con el otro. La regla básica de la interacción es también un compromiso ético que apunta a valores: el compromiso de mantener la interacción mostrando que se es accesible y que se está interesado en mantener la accesibilidad, y el compromiso a hacerlo de manera cooperativa, confiando en que los otros lo hacen también.

El encuentro se produce por una finalidad que apunta a valores que hay en el que inicia el encuentro y que mantiene el que responde. Ese horizonte de valores guía la interacción, que no está sometida al azar ni al capricho de los interactuantes. Las relaciones no dependen de la lógica instrumental, ni de la casualidad.

En los encuentros hay una finalidad *comunicativa*. Los que participan en un encuentro tienen la intención de comunicarse, siguen el orden de la interacción y la lógica de los encuentros, y mantienen las exigencias de la comunicación. En el encuentro se considera al otro desde la perspectiva comunicativa: se le reconoce en igual condiciones para expresarse, mantenerse accesible y facilitar un proceso comunicativo. Esta característica permite el progresivo reconocimiento mutuo de los participantes en la situación de interacción.

En los encuentros hay una finalidad *educativa*. El maestro tiene una finalidad educativa, facilitar situaciones de aprendizaje, guiar al aprendiz en nuevas prácticas, permitir la transferencia gradual de responsabilidad y establecer puentes entre lo desconocido y lo nuevo para facilitar el desarrollo cognitivo, afectivo, moral y social del alumno.

Los objetivos de un encuentro.

Un encuentro es iniciado por la profesora con uno o varios objetivos concretos. Para definirlos deberíamos responder a la pregunta *¿qué pretende conseguir el encuentro?* Los objetivos son las metas prácticas que orientan la acción. En cada encuentro hay unos

objetivos que tienen que ver con la demanda operativa, con la exigencia práctica, y con la expectativa que genera el encuentro en el alumno.

En muchas ocasiones debido al dinamismo de las interacciones el maestro no hace explícitos los objetivos del encuentro. Sin embargo, en una pregunta, en una indicación, en el cuestionamiento de una actitud, el maestro puede perseguir objetivos como evaluar un conocimiento, explicitar una rutina o el reconocimiento de la culpa.

La psicología sociocultural ha señalado la importancia de las metas en las actividades organizadas de aprendizaje, Rogoff ha destacado la “participación conjunta” en actividades orientadas a una meta en los procesos de aprendizaje. Estas metas podrían equipararse a los objetivos de cada encuentro. Los objetivos del encuentro permiten al maestro guiar la situación de interacción para guiar el aprendizaje, los alumnos pueden identificar qué se demanda, facilitando así el papel activo del sujeto en el proceso de desarrollo. Esta identificación de los objetivos de la interacción, permite en los alumnos el establecimiento de un clima de seguridad y confianza, y facilita ciertas rutinas de comunicación que utilizarán progresivamente.

Un encuentro puede tener uno o varios objetivos, que se concretan en la operación que se realiza en el encuentro. Están definidos por el que inicia la relación, el maestro, pero pueden cambiar en el transcurso de la misma. Los objetivos que tienen un carácter operativo que guían la situación de interacción

Los objetivos son identificables y evaluables en el transcurso de la interacción. Al tratarse de metas operativas que guían el encuentro son reconocibles para los participantes.

La acción de un encuentro.

Al inicio definimos el encuentro como la ocasión de participación conjunta en una interacción que implica a profesor y alumno. En el transcurso del encuentro los participantes realizan acciones que podrían responder a la pregunta *¿qué pasa en un encuentro?* Los participantes mantienen la atención, utilizan gestos y palabras, y actúan durante el transcurso de la interacción, estas actividades realizadas son tareas cognitivas que vamos a definir con el nombre de *operación*. En cada encuentro se realiza una operación que supone una elaboración y producción cognitiva para cada uno de sus protagonistas. Los individuos “hacen algo”, son activos protagonistas de la interacción.

Cuando hablamos de operación nos referimos a la actividad cognitiva que se realiza en un encuentro que implica y engloba a los participantes. Maestro y alumno están inmersos en una actividad que se compone de la demanda que hace el primero y la respuesta que hace el segundo. Esta operación es también una unidad indivisible, no se puede analizar por separado las demandas de las producciones y/o elaboraciones. Un

encuentro puede componerse de operaciones simples y complejas, o englobar más de un operación.

En un encuentro ambos participantes realizan una acción conjunta. Las situaciones de interacción que se dan en una clase son ocasiones privilegiadas de participación conjunta, donde las demandas y las respuestas no son sueltas e inconexas, sino que ambos participantes están unidos por una acción comunicativa conjunta. Participan de igual modo en encuentro sin embargo uno de los miembros, el profesor, tiene cierta responsabilidad sobre el aprendiz, debe preparar situaciones en las que se produzca un transferencia gradual de responsabilidad, para que el alumno sea el protagonista de su propio desarrollo.

El encuentro contiene una operación cognitiva que supone una demanda o evaluación por parte del profesor y la elaboración y respuesta por parte del alumno. La operación hace que el encuentro posea una unidad, un hilo conductor que se concreta el contenido de la demanda y la respuesta. Este nervio, raíz que mueve y dirige el encuentro, puede cambiar en el transcurso del encuentro y enlazarse con nuevas operaciones. Las operaciones no son categorías cerradas y herméticas, sino que están muy ligadas al escenario cognitivo, a la comprensión de los participantes y a la especificidad de la situación de interacción, así una recriminación puede terminar siendo un estímulo en el transcurso de la situación, y un estímulo se puede llegar a convertir en una alabanza. Un encuentro tiene la capacidad de transformarse durante la acción.

La operación que se realiza en un encuentro se caracteriza también por su transmisibilidad. Los encuentros tienen la capacidad de transmitir algo, la operación está llena de contenido, dar una orden, preguntar, explicar, memorizar, argumentar un postura, traer a la memoria un recuerdo, etc. La operación posee también un contenido “contextual” del que ya hablamos al principio, el sujeto atribuye el significado al encuentro se le atribuye por el contexto.

La estructura de un encuentro.

Un Encuentro se desarrolla por medio de una estructura interaccional. Los encuentro siguen una pauta de interacción más o menos compleja que responde al siguiente esquema:

- Llamada de atención (mirada, gesto, palabra).
- Escucha.
- Demanda de operación.
- Realización de actividad.
- Feed Back.

El feed back , evaluativo o valorativo, suele ser el inicio de una nueva demanda o la finalización del encuentro. La estructura de las interacciones suele responder a la estructura IRF, que investigadores en el análisis del discurso han desarrollado. Goffman ha

mostrado la estructura de las interacciones, ha desarrollado algunas de sus características estructurales, entre ellas mantener la accesibilidad y el interés en el proceso de interacción.

Esta estructura del encuentro tiene importantes consecuencias en el transcurso de las relaciones que se establecen en un aula. Además de aprender las estrategias comunicativas necesarias, transmitir los contenidos de un encuentro y realizar las acciones que se demandan en la interacción, los alumnos aprenden una estructura de la relación. Por la repetición cotidiana de la misma estructura de interacción los alumnos son capaces de aprender *pautas de relación*. Estas pautas permiten, entre otras cosas, el desarrollo de la seguridad y la confianza, la generación de expectativas entre los participantes. La repetición de esta estructura de interacción genera cierta previsibilidad en los interactuantes, que no tienen que inventarse cada vez cómo relacionarse, que no están sometidos cada vez a la incertidumbre de cómo reaccionar ante el otro. La estructura permite la evolución de las relaciones.

La repetición de la estructura de interacción, el aprendizaje de ciertos patrones de relación permite integrar ciertas rutinas de relación. Esta rutinización de las relaciones elimina la tensión de los participantes y permite el clima de confianza necesario para conocimiento mutuo. La rutinización expresa valores también, en un principio supone que los sujetos están dispuestos a mantener cooperativamente una relación, a mantenerse accesibles, confiando que el otro no los engañará. La rutinización se produce en la estructura no en los contenidos o finalidades y facilita la comprensión de los escenarios y contextos del encuentro. Hablar de rutinización no supone eliminar la originalidad y creatividad de los miembros de un encuentro. Laín Entralgo daba carácter *imaginativo y comprensencial* al hombre lo que suponía reivindicar el papel de la libertad y la imaginación humana en su relación con el otro. Los miembros de un encuentro no están “esclavizados” a la rutina, sino que ésta es susceptible de ser cambiada, es decir, estas estructuras, patrones de relación, son susceptibles de cambio y transformación por los miembros de una sociedad

La rutinización tampoco elimina o limita la riqueza y variedad de encuentros, que se suceden a lo largo del día. Existen multiplicidad de encuentros que se mezclan, se intercalan, se superponen. Existen encuentros públicos, privados, momentos de reunión que se viven como encuentros personales, momentos privados que se hacen en público. Encuentros que duran un instante, una mirada, o alumnos que son objeto de encuentro durante todo el día, por una circunstancia concreta.

La carga emocional en un encuentro.

Los encuentros se caracterizan por la carga emocional que contienen. Despiertan sentimientos afecto, alegría, ira, odio, que influyen en la interacción. Cuando hablamos del

vínculo, ya vimos que se establece un vínculo afectivo en cada encuentro difícil de eliminar. Por carga emocional podríamos responder a la pregunta ¿qué pone en juego un encuentro?

Los encuentros desencadenan sentimientos de alegría, temor, gratitud, sorpresa en los participantes de la interacción. La carga emocional tiñe toda la estructura. Esta carga emocional se expresa también siguiendo el orden interaccional, es decir, la comprensión de la situación hace que los sujetos distingan si un encuentro es una alabanza, un estímulo o una recriminación. Por carga emocional nos referimos también a los afectos que desata un encuentro, y que influyen en nuestra comprensión y en la imagen del Otro. Parece habitual que una situación de reconocimiento y alabanza es un encuentro “agradable” que aunque provoque vergüenza por la exaltación de una virtud, no impide al alumno disfrutar de esos sentimientos. En una situación de recriminación el temor a defraudar al adulto y reconocer que se ha incurrido en la transgresión de una norma colectiva, parece que no provoca la misma sensación.

Los sentimientos que se desencadenan en un encuentro, facilitan el autoconocimiento y el trabajo de elaboración personal, así como y reconocimiento del otro y sus sentimientos. Gracias a la capacidad de reflexividad el sujeto es capaz de reconocer los propios sentimientos y los del otro durante la situación de interacción y puede reflexionar a posteriori sobre ellos.

El aprendizaje de una estructura de relación y de un patrón de interacción supone el aprendizaje de una estructura afectiva. Aprendemos a establecer vínculos afectivos con los otros. Es decir, podemos devolver una sonrisa en una alabanza expresando nuestra gratitud, o expresar alegría en un encuentro de bienestar, o experimentar temor en una recriminación y aprender a ocultarla, etc.

Las consecuencias de un encuentro.

Las situaciones de interacción cara a cara en la vida cotidiana del aula, tienen importantes consecuencias en la construcción de la personalidad moral del sujeto, y en el desarrollo de los vínculos y lazos que configuran la comunidad. Al referirnos a consecuencias nos referimos a los frutos que a largo y corto plazo se dan en un encuentro. La respuesta a la pregunta *¿qué provoca un encuentro?* es compleja y especialmente relevante en la construcción del conocimiento y de la identidad. Un encuentro tiene consecuencias controladas en mayor o menor medida por el profesor que tienen que ver con los objetivos y la operación que se desarrolla, y tienen también consecuencias imprevistas que benefician o pueden hacer peligrar la situación de interacción y la imagen de los protagonistas en el encuentro.

Un encuentro singulariza a los protagonistas. En un encuentro el alumno se convierte en alguien concreto, importante y querido para el profesor, sobresale por unos

instantes del grupo y se concreta en la mirada, el gesto, el nombre y la palabra. En el encuentro el alumno sabe que alguien le reconoce, le acepta, le exige y le valora por sus capacidades y sus cualidades. La relación permite que esa singularización evolucione y que profesor-alumno progresen hacia un conocimiento mutuo más realista y afectuoso. De igual modo, el profesor se singulariza para el alumno, se convierte en persona de referencia, en alguien en quien confiar. Además de permitir el conocimiento personal el encuentro permite el progresivo reconocimiento del sujeto por los demás, considerar al otro como un yo es una de las clave en el desarrollo de la sociabilidad y convivencialidad. Esta singularización, hace que tanto alumno como profesor sean sujetos en la relación personal y no objetos de una relación instrumental. Sin embargo en ocasiones el conocimiento que tenemos del otro, no es real y está teñido de etiquetas o con estigmas, próximos o no a la realidad, que hacen muy difícil que el alumno se sienta importante para la profesora, más bien se siente olvidado, rechazado o etiquetado.

El encuentro compromete a los protagonistas. La participación en un encuentro supone un compromiso gradual para los participantes. Tanto alumno como profesor, no huyen de la situación de interacción, se mantienen accesibles al trabajo de negociación y cooperación que supone el encuentro. La participación en un encuentro exige varios niveles de compromiso, en un primer nivel la presencia inmediata y la participación conjunta, y en otro la voluntad de mantener la comunicación y ser accesible para los otros confiando que los demás harán lo mismo. El compromiso mutuo supone el reconocimiento de la libertad y dignidad del interlocutor como otro yo. Encontrarse con el otro implica una responsabilidad moral con él, considerar al sujeto del encuentro como persona y como un fin en si mismo.

El encuentro permite la construcción de la identidad, moralidad y el conocimiento. El encuentro pone en juego la imagen y identidad de los protagonistas, lo que son y lo que cada uno espera del otro. El maestro tiene una importante responsabilidad en la construcción de la imagen y autoestima del alumno. La tarea del maestro no se reduce a la transmisión de información en una la situación de interacción. El hombre se caracteriza por ser un sujeto inacabado, un ser creativo que se transforma en un proceso dialógico entre lo que es y la imagen que los otros le devuelven. Mead y Goffman, han profundizado en la atribución del self por procesos de interacción social. El desarrollo del conocimiento se produce por miles de contacto inmediatos que se dan en una clase: el encuentro es el lugar donde se produce el intercambio educativo. El desarrollo de la inteligencia moral, el aprendizaje de la cultura moral, y la reflexión sobre la propia experiencia se produce gracias al proceso de relación establecida entre el adulto y los alumnos.

3. Aspectos metodológicos.

Para el análisis del término encuentros, sus características e influencias en la vida de una comunidad escolar hemos utilizado una metodología que nos permitiera el acceso a una clase y todos los fenómenos que en ella se producen. En el siguiente apartado explicaremos la metodología empleada y algunas características del proceso de investigación. La elección y desarrollo de la misma ha pretendido estar en consonancia con los objetivos de la investigación y ha contribuido al desarrollo del trabajo y a las conclusiones que presentamos.

Vamos a desarrollar la metodología en tres apartados que se corresponden con tres fases del proceso. En primer lugar la elección y justificación de metodología en nuestro trabajo. En segundo lugar la descripción del trabajo de campo y los materiales producidos en esta etapa, y en tercer lugar, el trabajo de análisis y los resultados obtenidos.

3.1. Proyecto e hipótesis iniciales.

El proceso de investigación del que hemos recogido la información y datos para nuestro análisis provienen de un trabajo de investigación iniciado en el curso escolar 1998, con el objetivo de estudiar los dinamismos en la construcción de comunidades escolares democráticas en contextos de gran heterogeneidad social y multicultural. Como hemos explicado anteriormente entendemos la educación en valores como el proceso de elaboración personal y colectiva que permite la construcción racional y autónoma del sujeto en el seno de una comunidad, por ello la investigación debía facilitarnos el acceso a la escuela y permitir la observación directa de esos dinamismos y sus influencias en la educación moral.

La práctica educativa se inserta en un contexto de interacción cara a cara que complementa en muy buena parte las tareas, prácticas, actividades y cultura que impregna un centro, es decir, la educación moral se da también en el curso de la interacción y el conjunto de relaciones que establecen los miembros de una comunidad, por ello pensamos que la metodología etnográfica nos facilitaría la observación y comprensión de los mecanismos más decisivos en la construcción de la comunidad escolar que se ponen en juego en el día a día. Este método nos ha ofrecido posibilidades comprensivas y descriptivas de las interacciones y dinamismos que se producen entre los miembros de una clase, así como el análisis y reflexión sobre las características y tipos de encuentros, y su influencia en la construcción de la personalidad moral. El trabajo realizado nos ha permitido recoger hábitos y costumbres, momentos específicos y relevantes, para analizar con detenimiento las interacciones entre maestro y alumnos.

El proyecto: planteamientos iniciales.

Para iniciar el proceso de investigación partimos de algunas *ideas previas* que ya hemos ido comentado a lo largo del trabajo, por un lado el convencimiento de que la educación moral impregna todos momentos de la jornada escolar y que el proceso de enseñanza y aprendizaje moral se desarrolla alrededor de dos ideas básicas: la comunidad y la interacción. Por otro la necesidad de realizar un conocimiento pedagógico que nazca de la observación y reflexión de la realidad educativa que se da en nuestras escuelas.

Partiendo de estos supuestos, y del convencimiento que la metodología más adecuada era la etnografía, realizamos y diseñamos un esbozo del *plan de acción* que guiara el proceso de investigación, pero que como veremos ha estado sometido a cambios y variaciones. Este plan de acción contempla dos grandes fases: el trabajo de campo y el análisis sistemático. Inicialmente planteamos la etnografía como una mirada amplia y abierta a la realidad, susceptible de ir modificándose a medida que profundizamos en el análisis. Pensamos que como investigadores no debíamos ir al campo con demasiadas hipótesis previas, sino con la intención de aprehender la realidad en su totalidad. Esta mirada amplia nos debía permitir finalmente el estudio de los efectos de la vida cultural y moral de las instituciones para la mejora de la práctica educativa, por ello decidimos elegir en la medida de lo posible “buenas experiencias educativas” es decir, buenos ejemplos susceptibles de ser descritos y analizados que permitieran la reflexión y se propusieran como modelo.

Elección del contexto.

El trabajo etnográfico se ha desarrollado en un contexto heterogéneo multicultural y socialmente. Las escuelas donde finalmente se realizaron las observaciones están situadas en el Barrio del Raval, ubicado en el distrito de Ciutat de Vella, de Barcelona, contexto que se caracteriza por la presencia y concentración de una gran volumen de inmigración de primera o segunda generación. Las escuelas del distrito acogen a gran cantidad de inmigración no comunitaria. Se trata también de una zona empobrecida socioeconómicamente y con graves problemas de paro y marginación social. La elección de este contexto tiene que ver también con la voluntad de profundizar en la educación moral en la práctica cotidiana desde una perspectiva heterogénea y describir los factores que facilitan la construcción de comunidades en un marco de complejidad multicultural y social.

En junio de 1998 presentamos el proyecto a la inspectora educativa del distrito, que después de varias reuniones de negociación sobre el barrio, las escuelas y las posibilidades de la investigación, acepta el proyecto y nos emplaza hasta septiembre para decidir los centros posibles de observación y la negociación sobre la entrada al campo.

Este periodo proyecto finaliza con un proceso etnográfico de prueba que se realiza en la escuela Sant Miquel de Cornellà durante una semana en la clase de 3º de Primaria, donde se ensaya la toma de notas y la elaboración del diario, y un proceso etnográfico de calle que se desarrolla en el Barrio del Raval, durante la primera quincena de septiembre, que nos facilita la ubicación en el contexto, la observación de la vida cotidiana de la calle y del contexto en el que insertan las escuelas. El diseño del plan de acción y el planteamiento de las hipótesis iniciales finaliza con un breve trabajo de investigación bibliográfica que se ha desarrollado en torno a la etnografía como método de investigación.

3.2. El trabajo de campo.

La realización del trabajo etnográfico se ha desarrollado durante el curso escolar septiembre 1998-junio 1999, simultaneando el trabajo de campo de observación y recogida de información, con la iniciación al trabajo de análisis realizando las primeras categorías y aproximaciones teóricas. En este periodo de trabajo de campo ha sufrido una progresiva evolución ampliando marcos y espacios de observación, el trabajo de análisis nos ha permitido orientar la investigación hacia la categoría encuentros, y mejorar la observación y metodología etnográfica.

Primeras aproximaciones y contactos con las dos escuelas.

Entre septiembre 1998 nos pusimos en contacto de nuevo con la inspectora del distrito de Ciutat Vella para la petición de permisos y concretar los escenarios de observación. Después de varias reuniones donde volvemos a presentar el proyecto y las pretensiones del trabajo, nos propone el acceso a dos escuelas públicas, abiertos a ampliar los escenarios de observación si lo consideráramos necesario. El volumen de información recogida y la disponibilidad de las instituciones no hacen necesario ampliar un nuevo escenario. La localización de los escenarios se limita finalmente a dos centros de educación Primaria del distrito de Ciutat Vella¹⁵.

Una vez decididas las escuelas donde se realizará el trabajo de campo, realizamos dos reuniones con los directores de los centros para explicar de nuevo el proyecto y las pretensiones del trabajo, y especificar las posibles situaciones de observación. Se nos ofrece la posibilidad de realizar las observaciones en dos cursos, P.5 en el nivel de Educación Infantil y 3º de Primaria respectivamente. Realizamos algunas reuniones con las maestras tutoras, para presentar el proyecto, concretar la posible observación, especificar nuestro papel y participación en la clase, y delimitar un primer horario de

¹⁵ CEIP: CASTELLA. Plaza Castella, 8, 08001. (Barcelona).
CEIP: DRASSANES. Avenida Drassanes 5, 08001. (Barcelona).

presencia en las aulas que no interfiera en la dinámica de la clase. Este horario se fue ampliando a lo largo del curso, facilitando el trabajo de observación y descripción.

Entrada al campo

La entrada en el campo se produce en octubre'98. Estipulamos un horario inicial de presencia en la escuela, con preferencia para asistir a los espacios de tutoría, los espacios de “rincones”, las dinámicas de asamblea, las clases de sociales, y las fiestas y celebraciones de los centros. Este periodo que dura aproximadamente un mes, permite la ubicación del investigador en el centro y un primer acercamiento a las diferentes dinámicas pedagógicas que se dan en ambos cursos. Durante este mes la observación se realiza lunes y miércoles en la escuela Drassanes durante la asamblea y clase de sociales, y martes y jueves en la escuela Castella durante el espacio destinado a la asamblea y rincones lectoescritura y matemáticas. En este periodo de entrada al campo, se produce la presentación al resto de equipo docente y directivo de ambos centros, y se empieza a dibujar el rol de observador, especificando que no se trata de una investigación evaluativa sino de análisis de la vida cotidiana.

Desarrollo del proceso de observación.

A partir de noviembre realizamos un trabajo de observación no participante, bastante genérica, que tiene por objeto la primera identificación de temas y aspectos significativos para nuestro trabajo. Dicha observación se ha realizado a partir de la toma de notas en el campo y la posterior elaboración de las mismas fuera del campo. La implicación en las escuelas se limita a seguir el horario estipulado, sin participar en otras actividades. Estas observaciones iniciales sirven para identificar las múltiples dinámicas pedagógicas que se dan en el aula, los roles de los sujetos en la clase, y los temas que nos permitirán realizar una observación más selectiva durante los meses siguientes. En este momento realizamos un primera lista de temas significativos que se dan ambas clases: aspectos de relaciones e interacción, de prácticas pedagógicas, de organización y funcionamiento. Este listado se completa al finalizar el trimestre con unos 30 temas significativos que organizaremos en las siguientes bloques temáticos: a) relaciones, b) asociaciones, c) tematizaciones d) celebraciones e)cultura moral y f) contexto.

A medida que avanzamos en nuestra investigación redefinimos nuestras observaciones de forma más selectiva, en función de las categorías anteriores, de modo que nos permitieran describir y analizar en profundidad determinados momentos y prácticas cotidianas que consideramos esenciales para la construcción de comunidades democráticas. La participación en este periodo pretende captar el significado de las acciones e interacciones de los protagonistas, en nuestro caso se produce también un “socialización” de lo que sucede en una escuela de primaria en el día a día de una clase.

Desde diciembre y hasta el final de curso el tiempo de observación y presencia en el campo se amplía a toda la jornada escolar (9:00 a 4:30), alternando los días en las escuelas dependiendo de las actividades que se realizan. Los días asignados a cada escuela han ido variando también según las necesidades y la selección de prácticas y momentos susceptibles de ser recogidos. El rol del investigador ha ido cambiando progresivamente y a medida que había más relación con los docentes se pudo realizar un trabajo conjunto en las horas de tutoría. Otros espacios de observación han sido también reuniones de ciclo, de claustro, de padres, así como la participación en un seminario de interculturalismo realizado por el equipo de maestros del CEIP Drassanes.

Durante del segundo y tercer trimestre las observaciones se decantan hacia una observación participante. La participación en la escuela se ha ampliado colaborando en el diseño de actividades de ética, de dinámicas de educación en valores, la programación curricular y la preparación en salidas y fiestas. Esta parte nos ofreció la posibilidad de seleccionar y describir en profundidad la realidad observada, y la asimilación de roles, rutinas y códigos de comunicación característicos de los centros. La realización de entrevistas con miembros del equipo fueron muy provechosas y relevantes para profundizar en el conocimiento de la realidad, ampliar y resolver dudas en torno a la realización de prácticas cotidianas y la evolución de las relaciones. Vimos la necesidad de acotar nuestra recogida de datos escogiendo diferentes momentos para describirlos con más profundidad. Finalmente las observaciones se realizan de manera más selectiva intentando recopilar informaciones que inicialmente nos parecían más irrelevantes para la construcción de la comunidad. Desde el segundo trimestre y hasta el final de curso realizamos fotografías y recogemos material filmado que nos facilitó el análisis de los encuentros.

Material producido.

El material producido se ha realizado a través de la observación y toma de notas en el campo, elaboradas y revisadas posteriormente. Estas informaciones se han recogido en dos Diarios de Campo, que contiene:

- a) Descripciones y primeras reflexiones, elaboradas diariamente después de la jornada escolar.
- b) Descripciones más “densas” de carácter narrativo que hemos llamado escenas y que recogen tanto las regularidades de la vida cotidiana, así como las excepcionalidades que se han dado durante el curso 1998-99 en ambos centros.
- c) Dudas, apreciaciones, hipótesis tanto del proceso de construcción de la comunidad como del desarrollo de la metodología etnográfica.

- d) Entrevistas abiertas con diferentes miembros del personal para profundizar en aspectos de carácter e didáctico, estratégico y contrastación con los protagonistas, maestras tutoras y otros miembros del equipo.
- e) Otras informaciones, relevantes para nuestro trabajo que no viene directamente de la observación directa como son apreciaciones de diferentes miembros, reuniones informales, de preparación, etc.

Realización de fotografías que ilustran momentos descritos en el Diario y que nos permitirán un análisis más amplio de la dinámica de la clase. Las fotografías se han realizado a lo largo del curso, en diferentes momentos, dentro y fuera de la clase, con la pretensión de recoger momentos que consideramos importantes en la construcción de comunidades democráticas: momentos de encuentro, prácticas cargadas de valor, procesos democráticos. El volumen del material fotográfico asciende a 89 carretes de 24 o 36 imágenes que tendemos catalogados por encuentro y otros momentos, y nos permiten ejemplificar de gran cantidad de momentos de la vida cotidiana.

Filmación en vídeo de algunas prácticas y momentos que consideramos relevantes, como las asambleas los espacios de tutoría, y que nos permitirán un análisis más riguroso del proceso de interacción. También hemos recogido de manera esporádica otros momentos de la vida diaria, como las clases de sociales o naturales, agrupamientos flexibles, talleres interculturales. Esta recopilación nos ha permitido realizar un riguroso análisis de la interacción y los encuentros. La recogida en vídeo se ha hecho de dos formas: recogida sistemática de asambleas y tutorías, y la recogida de otros momentos como clases de sociales, naturales, actividades de lectoescritura, rincones, agrupamientos flexibles y otros momentos.

También realizamos un fase de recogida de documentos elaborados por los centros que no hemos utilizado en el análisis pero que nos ha servido para la comprensión del contexto y nos han permitido analizar las líneas pedagógicas que orientan la práctica y su transferencia a la realidad.

Iniciación del trabajo de análisis.

Simultáneamente a la recogida de información, iniciamos una tarea de análisis que se realizó en dos sentidos, la descripción y comprensión del contexto multicultural de las dos escuelas escogidas, y el trabajo sistemático que nos permitiera determinar los elementos que configuran una comunidad democrática. Este trabajo de análisis se ha realizado a través de la lectura inicial de los diarios, que nos ha permitido categorizar y focalizar las observaciones posteriores hacia nuestro objetivo principal de investigación, así como la recogida de información relevante para los dinamismos de una comunidad.

Realizamos las primeras estructuraciones del material, que gracias a las lecturas sistemáticas y al trabajo bibliográfico, nos permitió una categorización de la realidad

observada en torno dos conceptos: los encuentros y las prácticas morales. La reflexión sobre los hechos y las escenas descritas hasta ahora, nos ha permitido acercarnos a una tipología de encuentros muy variada.

Progresiva salida del campo.

En junio del estaba prevista 1999 la salida del campo, con la finalización del curso escolar, sin embargo decidimos que la retirada del campo debía realizarse de manera progresiva. Programamos un periodo de observación de menor intensidad que comprendió los meses de septiembre a diciembre del curso escolar 1999-2000, que tiene por objetivo facilitar una observación mas reducida pero mas detallada de las categorías antes citadas, sobretodo respecto al tema encuentros. Ampliar y completar si se consideraba necesario algunas faltas que haya podido tener el periodo de observación inicial.

3.3. Análisis sistemático y elaboración teórica.

El trabajo de análisis en profundidad, aunque se inicia el periodo de observación 1998-1999 durante nuestra presencia en el campo, se ha ampliado y desarrollado en profundidad, durante el curso 1999-2000. Esta fase del proceso de investigación nos ha permitido llegar a una conceptualización del termino encuentros en profundidad, y análisis de las tipologías de encuentros que configuran el día a día en la escuela. Este trabajo nos ha permitido desarrollar las taxonomías y categorías que se esbozaron el análisis realizado durante nuestra presencia en el campo, así como reflexionar y profundizar sobre los aspectos más relevantes del proceso de formación moral, especialmente en la vía del encuentro cara a cara como vía de educación moral.

Organización y secuenciación del material.

Una vez hemos realizado la salida del campo iniciamos un primera tarea de organización de todo el material obtenido: documentos escritos, fotográficos y filmados, que asciende a un total de dos diarios de campo correspondientes a las observaciones de la escuela Drassanes y Castella de unas 700 hojas y 600 hojas respectivamente, 17 cintas H8 de 90 (90x2=180) minutos de duración cada una y un total de 2056 fotografías aproximadamente que recogen diferentes momentos de la vida cotidiana. Esta organización implica un primera lectura de materiales, que en algunos casos se van ampliando con la mejora de algunas descripciones y aportando informaciones que son fruto de haber aprehendido las maneras de hacer de los dos centros. Iniciamos paralelamente una lectura sistemática de todos los materiales, con la voluntad de localizar los momentos que ejemplifiquen e ilustren aspectos del análisis sistemático. Realizamos

también una mirada analítica y exhaustiva a todo el material que facilita la conceptualización y elaboración de conceptos como encuentros

Esta fase contempla también la organización y categorización del material fotográfico y filmico. Durante este periodo iniciamos un visionado y organización de las fotografías, escogiendo aquellas que no ofrecen una imagen más ilustrativa de los diferentes tipos de encuentros, asignándoles un código de barras que facilite su localización. De igual modo organizamos el material filmico de modo que nos facilite el visionado y el análisis posterior de diferentes fragmentos. Para realizar este trabajo comenzamos con el vaciado de las cintas. Este visionado facilitó la localización de momentos de encuentro para transcribir y analizar, y desechar algunos momentos que no son tan relevantes para nuestro análisis. De esta primera organización obtuvimos ya algunos ejemplos diferenciados que nos permiten hablar de grandes tipologías de encuentros: estímulo, valoración, alabanza, recriminación, etc.

Elaboración del material etnográfico.

Paralelamente al trabajo de análisis y lectura comienza un trabajo de elaboración narrativa que pretende describir los aspectos más relevantes de la observación, relatar con minuciosidad la vida cotidiana y ejemplificar la multiplicidad de encuentros que hemos hallado en el trabajo de campo. Para realizar este trabajo de escritura etnográfica, hemos realizado de nuevo una lectura y análisis de los diarios, buscando y seleccionando aquellos temas y aspectos más relevantes que se produjeron durante el curso escolar 1998-1999. Después de la selección, decidimos que la narración se realizaría a partir de pequeños “escenas” de la vida cotidiana que se enlazan a partir de esquemas argumentales. Cada una estas escenas se realiza a partir de una primera reflexión acerca de la finalidad y pretensión de la narración, y de sucesivos esquemas y narraciones que se van ampliando hasta llegar a una escrito definitivo.

Transcripciones y desarrollo de categorías.

Iniciamos un trabajo de análisis de los materiales filmados que ha permitido desarrollar en profundidad las categorías de encuentros de estímulo, afectivos y de recriminación. El visionado y análisis de vídeos han facilitado la definición, desarrollo y análisis de las tipologías de encuentro hasta llegar a una clasificación definitiva.

Este trabajo se ha realizado analizando videos y señalando con precisión los momentos donde encontramos, una vez seleccionado se inicia un trabajo de análisis que pretende describir el encuentro, analizar el tipo de operación que allí se produce y sus influencias en el desarrollo personal.

Una vez recopilados se procede a la transcripción de los encuentros, intentado reflejar todo lo que allí se produce. Estas transcripciones empiezan a formar parte de una

base de datos que refleja las multiplicidad de encuentro que se dan en la vida cotidiana. Con numero de transcripciones amplio y equilibrado para cada tipología de encuentro (afectivos, recriminación, estímulo) iniciamos un análisis de carácter más cualitativo y personal intentado descubrir algunas de las características de los encuentro y sus particularidades en las situaciones concretas.

Perspectivas futuras en la investigación.

Aunque el trabajo de análisis y elaboración teórica esta muy avanzado, queda por determinar todavía los encuentro más característicos y la frecuencia con se producen en el día a día. Después de construir una “arquitectura de las relaciones” y facilitar algunos elementos teóricos que faciliten su análisis en el contexto escolar queda por profundizar algunas de las recomendaciones para hacer que en la práctica cotidiana la vía del encuentro cara a cara sea relevante en la construcción dela identidad, la moralidad y el conocimiento de los sujetos, así como en la formación de los vínculos de una comunidad. En esta línea se apunta a seguir con el trabajo de transcripciones y análisis de los documentos escritos y filmados, y en la elaboración teórica del concepto y características de los encuentros.

4. Presentación de resultados: tipos de encuentros.

En el siguiente apartado presentamos las conclusiones que el trabajo de observación y análisis nos han permitido desarrollar. El análisis de las transcripciones y los sucesivos trabajos de reflexión y elaboración teórica nos han permitido acercarnos a tres categorías básicas de encuentros, Encuentros de Estímulo, Encuentros Afectivos y Encuentros de Recriminación. Esta categorización no responde a un intento de reducción de la realidad, sino de análisis y comprensión detenida de la misma. No pretendemos encasillar ni descontextualizar los encuentros, pero si hemos intentado agruparlos en tres grandes categorías es porque responden a objetivos, operaciones y que tienen consecuencias diferentes. Las clasificaciones que presentamos de cada categoría ofrecen igualmente matices que provienen del contexto de cada encuentro y de la situación de los protagonistas.

4.1. Encuentros de Estímulo.

Creemos que el desarrollo del conocimiento y la moralidad se realiza gracias al intercambio comunicativo entre miembros de una comunidad. Las relaciones cotidianas que se producen en un aula, permiten la transmisión de contenidos, el aprendizaje de saberes, y la progresiva construcción de la personalidad moral. De la clasificación de

encuentros que establecimos al inicio, Estímulos, Valoraciones y Recriminaciones, veremos que los encuentros de estímulo ocupan gran parte de la vida escolar, y que encierran también gran variedad de formas y contenidos, dependiendo de la tarea, el momento de la jornada escolar y la operación que se demande en cada encuentro. El proceso de aprendizaje y desarrollo se produce, entre otras cosas, por los continuos estímulos que en forma de encuentro se suceden a lo largo de la vida cotidiana de la clase.

Denominamos **encuentros de estímulo** a todos *aquellos cara a cara que la profesora establece con sus alumnos, con la intención de informar, guiar y acompañar el proceso de desarrollo cognitivo y moral hacia la progresiva transferencia de responsabilidad y autonomía.*

El desarrollo del pensamiento, de las capacidades cognitivas, y morales, la comprensión, la memoria, el juicio moral, etc, está provocado por en las múltiples interacciones que se producen en la vida cotidiana del aula, especialmente en los cara a cara que hemos denominado Encuentros de Estímulo, que juegan un papel decisivo en la construcción del conocimiento y la moralidad.

Aportaciones de la psicología sociocultural han acentuado la relevancia los procesos de participación en guiada en el desarrollo del conocimiento. El aprendizaje es para Vygotsky un proceso que implica una actividad conjunta, y que requiere de un proceso de continua ayuda y asistencia, para que los alumnos logren adquirir las herramientas socioculturales que les permitan vivir en sociedad. Creemos la situación de encuentro que se da en el aula es la herramienta que permite que los aprendices vayan desarrollando sus capacidades cognitivas y morales, como un continuo “goteo” de estímulos, que obligan al sujeto a asimilar la información, la demanda y a realizar un respuesta consecuente. Mercer se ha referido a la construcción guiada del conocimiento y Rogoff, a los procesos de participación guiada, demostrado ambos que el pensamiento no es una posesión individual y aislada, sino que es un posesión conjunta que compartimos y negociamos en los procesos de interacción. Todos aquellos momentos, encuentros cara a cara en que la profesora estimula a que uno de sus alumnos sea partícipe en una interacción y adquiera nuevas responsabilidades son encuentros de estímulo. La profesora debe estimular de forma adecuada el desarrollo singular, de modo que no entorpezca, sino que facilite el aprendizaje del alumno aprenda.

La Idea de aprendiz menos hábil que necesita de la ayuda de un experto ilustra los encuentros de estímulo. Este tipo de encuentros pretenden generar expectativa y motivar a los alumnos, nos parecen de especial interés a aquellos encuentros que pretenden desarrollar la inteligencia moral a través del aprendizaje de hábitos y el desarrollo de la personalidad moral. El profesor en este tipo de encuentros se convierte en la de persona de referencia que acompaña y vela por el aprendizaje de sus alumnos.

Los encuentros de estímulo recogen todas las características para cualquier tipo de encuentro, con las algunas peculiaridades. Persiguen una finalidad educativa y comunicativa, que en este caso tiene mucho que ver con la asimilación de conocimientos, de procedimientos, y con los procesos de transferencia de responsabilidad. Algunos de los objetivos de los Estímulos son facilitar instrumentos para la comprensión, estimular la comprensión crítica, evaluar ideas y conocimientos previos, cuestionar dichos conocimientos, eliminar prejuicios, etc, Siguen una estructura interaccional y muchos encuentros van acompañados de un “feed back” positivo, que aunque no tiene la densidad y el peso de los encuentros de Valoración, potencia los aprendizajes. Hemos determinado dos grandes bloques de encuentro de estímulo: estímulo del conocimiento y de la moralidad.

Encuentros de estímulo al desarrollo del conocimiento.

Denominamos Encuentros de desarrollo de Conocimiento a todos aquellos encuentros cara a cara que inicia el profesor con la intención de estimular, facilitar el aprendizaje de saberes, de procedimientos y habilidades que permiten el desarrollo del conocimiento. Todos aquellos encuentros que tiene por objeto la transmisión y el aprendizaje de contenidos curriculares.

Como hemos venido diciendo hasta ahora, los contenidos curriculares se transmiten a través de encuentros de estímulo al conocimiento. En el siguiente apartado vamos a desarrollar cinco “categorías” que pretenden ejemplificar diferentes procesos aprendizaje y participación guiada. Cada categoría va acompañada de un ejemplo de encuentro que pretende ilustrar el proceso intercambio comunicativo y educativo que tiene lugar en cada caso. Dentro de este gran bloque, encontramos preguntas y explicaciones de la maestra, ordenes e indicaciones, guías, supervisiones, etc. Aunque el desarrollo del conocimiento pasa también por otros momentos que no son específicos cara a cara, como los momentos de reunión en donde la profesora explica al grupo, la relevancia del cara de estímulo reside en la autonomía y papel activo del alumno.

Estímulo al desarrollo del conocimiento.

- Evaluación los conocimientos previos.

- Supervisión de un aprendizaje.
- Guía de un procedimiento.
- Memorización de una sucesión.
- Elaboración de un significado colectivo.

- Evaluación de los conocimientos previos.

La evaluación previa es una estrategia que permite al profesor conocer lo que los alumnos saben y consolidar los nuevos aprendizajes. Con la categoría “Evaluación de los conocimientos previos”, nos referimos a aquellos encuentros que tienen como objetivo determinar el grado de dominio que el alumno tiene sobre un contenido o un procedimiento.

Este tipo de encuentros suele ser muy comunes cuando se realiza una actividad nueva, se aporta información, o se pretende determinar en qué grado un alumno posee un conocimiento. Se trata de encuentros muy comunes a lo largo de la jornada escolar, en algunos casos premeditados por parte del profesor, en otros se realizan de manera más inconsciente al inicio de una temática.

En este tipo de encuentros reproducen, todas las características que anunciamos anteriormente: contexto, vínculo, finalidad y estructura. La operación en cada encuentro responde a la siguiente estructura: la maestra suele realizar preguntas directas sobre el contenido a evaluar y el alumno debe aportar la información que conoce, por tanto recuperar de la memoria información que le parezca relevante y elaborarla de manera que su interlocutor la entienda. Dependiendo de la situación y el contenido, el alumno puede no saber la respuesta, o dar un respuesta incorrecta, la maestra entonces reelabora la información que ha dado el alumno y cuestionar su aportación, obligándole a realizar nuevas contribuciones. La operación suele acabar con un refuerzo positivo o negativo sobre el grado de acierto del alumno.

Reconocer lo que sabemos

En el libro de fichas hay fotografías sobre árboles frutales. Se trata de reconocer un árbol frutal de la temporada en diferentes momentos, recortarlos y pegarlos por orden. Mabel pregunta acerca de las fotografías, para comprobar si conocen la noción de “maduro”. Inicia la operación a modo de encuentro en reunión y después va dirigiendo sus interacciones a miembros concretos del grupo a partir de miradas,

Profesora : Ahora, miramos las fotografías
Los alumnos miran las fotografías del libro.

Profesora: (Al grupo) ¿Cuál creéis que no se puede comer?

Silencio de la clase.

Profesora: ¿Cuál es la que se no puede comer todavía, Maverik?.

Maverik: Mmmm... ésta.

Profesora: No, esa no es.

* * *

Profesora: (Mirando a Sheri Ana) ¿Cuál debe ser? .

Sheri Ana: (Mira a Mabel y permanece en silencio).

* * *

Profesora: ¿Cuál debe ser?

Aura ¡Es esta!- señalando la castaña madura

Profesora: Muy bien Aura. Esta es la castaña como la que nosotros comeremos el viernes. Ahora las vamos a pegar por orden.

La profesora apunta en la pizarra el orden de la sucesión para que la peguen en el cuadernillo.

CEIP: CASTELLA. Educación infantil.

- Supervisión de un aprendizaje.

La supervisión, además una actitud del maestro, es una estrategia que permite al profesor seguir de cerca el desarrollo de cada alumno, y le proporciona un conocimiento singular de cada uno. Con la categoría “Supervisión de un aprendizaje” nos referimos a aquellos encuentros que tienen como objetivo acompañar el proceso de aprendizaje de un alumno, y otorga al alumno un papel autónomo y responsable dentro de su propio proceso cognitivo.

Encuentros de supervisión suelen darse durante la realización de una tarea curricular. La supervisión permite que el alumno se sienta responsable de su proceso de aprendizaje, sintiéndose guiado y acompañado por el adulto, que se convierte en un referente de seguridad mientras dura el encuentro. Este tipo de encuentros supone para el maestro una actitud de prudencia y respeto por el proceso de aprendizaje individual, a la vez que le obliga a corregir y supervisar cada paso.

La profesora inicia la operación dando indicaciones para la acción individual, realiza preguntas y corrige las aportaciones cuando cree necesario. El alumno escucha las indicaciones recibidas y debe realizar la acción: responder a preguntas, elaborar un contenido, formular un comentario, realizar operaciones matemáticas, etc. Si el maestro da nuevas indicaciones sobre los resultados, el alumno debe integrar esas aportaciones, recomponer y corregir su respuesta durante la acción.

Componiendo palabras

Un grupo de 5 alumnos están sentados en un pequeño círculo y Mabel (profesora) les va dando indicaciones para componer palabras. Va supervisando las realizaciones particulares, y haciendo las correcciones oportunas. Mabel reparte las fichas.

Profesora: Ahora os doy las fichas para componer palabras. Sacamos las de la “i”, a ver pasa las “is”, Nora.

Nora: (Coge una ficha de la letra “i” y pasa el sobre a su compañera Narwel que realiza la misma operación).

Mientras va pasando los sobres y los alumnos recogen las fichas, Mabel da indicaciones acerca de la clasificación.

Profesora: Mira Eleana, mira cómo el Francis. Pon las separadas que para componer va mejor.

Eleana: (Mira lo que hace su compañero).

Otra alumna se dirige a la profesora.

Jessika: Mabel, hay muchas.

Profesora: Claro, porque ahora ya podemos aprender muchas cosas.

Profesora: (Dirigiéndose a todos) ¡Preparados y preparadas!

La maestra observa lo que ha hecho Narwel y se lo comenta a Eleana para darle alguna pista.

Profesora: (Dirigiéndose a Eleana) Mira, buena idea, la “i” con la “i”, juntos los que son juntos muy bien, eso es clasificar. Poner juntos los que van juntos.

Mabel inicia la actividad de composición de palabras. Estimula a que escriban palabras ellos solos y realiza las correcciones correspondientes.

Profesora: ¿Digo ya una palabra? Atención!

Coge un libro de lectura infantil titulado con la palabra “plou”, y lo muestra.

Profesora: ¿Qué pone aquí? Plou, “plooooo-uuuu”. Jessika, ¿qué pone aquí?

Jessika: Plou.

Profesora: Muy bien “Plou”, con la “p” mayúscula, o sea, hay que buscar la “p” del vestido nuevo.

Jessika: (Busca la “p” en la serie de letras)

Profesora: Hay que buscar la del vestido nuevo.

* * *

Profesora: A ver, ¿la Jessika puede buscar la u?

Jessika: No sé. (busca y no la reconoce)

Profesora: A ver Jessi, concéntrate, la “uuuuu”.

Jessika: (Mira las letras y a Mabel, empieza a ponerse nerviosa)

Profesora: Mírame, Jessi, la “u”.

Jessi: (Mira a Mabel como pronuncia la letra).

Narwel: Mírala! (se la señala con el dedo).

Profesora: ¡No Narwel!, lo tiene que hacer ella sola, ¡déjala respirar!

Jessi: (Coge la “o”)

Profesora: No cariño, esa es la que lleva el sombrero, es la “uuuu”.

Jessi: (Coge la “u” y mira a la profesora).

Profesora: Muy bien, Jessi, muy bien.

Jessi: (Termina de componer la palabra).

CEIP. CASTELLA. Educación infantil.

- Guía en un procedimiento.

La categoría “Guía en un procedimiento” en los procesos de aprendizaje se refiere a los momentos en que maestra acompaña la realización de una tarea práctica. Con estos encuentros la profesora pretende ayudar a que los alumnos realicen un procedimiento por sí mismos, nos referimos especialmente a aquellos momentos que tienen como objetivo consolidar procedimientos básicos.

Este tipo de encuentros suele ser muy habituales en tareas prácticas o rutinas. Esta actitud de guía veremos que es una de las posiciones que más frecuentemente adoptan los docentes a lo largo del día. Al tratarse de actividades prácticas y procedimientos son encuentros en los que se suele disminuir la tensión, y la relación es más cálida y acogedora. La organización de la clase y la rutinas de funcionamiento, suponen un continuo goteo de encuentros de Guía en procedimientos, en los que los alumno se van viendo inmersos, y que supone a largo plazo la consecución de cotas más altas de autonomía.

De nuevo este tipo de encuentros, reproduce todas las características que explicamos anteriormente. La estructura del encuentro, responde a la siguiente operación: el profesor inicia la interacción preguntando si se conoce el procedimiento o dando indicaciones para su realización. El alumno escucha las indicaciones y se dispone a la realización, esperando la evaluación y el refuerzo positivo. En caso de error el profesor vuelve a dar indicaciones e inquieta al alumno para la realización autónoma. El alumno escucha y atiende las nuevas orientaciones adquiriendo pequeñas cotas de responsabilidad.

Aprendiendo a recortar.

Durante una la realización de una tarea escolar, la profesora indica al grupo que deben recortar unas fotografías y pegarlas en la parte posterior de la ficha.

Profesora: Recortaremos las fotos y las pegamos en la hoja siguiente, ¿vale? (Refiriéndose a todo el grupo).

Profesora: A ver quién es encargada, ...mmm...

Se dirige hasta la el cartel de las funciones y mira la lista de encargados.

Profesora: Karina , ¿quieres repartir las tijeras?

Karina: (Coge la bandeja de las tijeras y reparte una a cada alumno)

Profesora: Recortamos con cuidado, eh! (a todo el grupo).

La profesora se mueve por la clase, supervisando la tarea que acaba de indicar y observa que una alumna, Jessika, tiene problemas para recortar,

Profesora: A ver, Jessika, ¿cómo lo haces?

Jessika: Así. No sé. (La niña mira a Mabel y deja de recortar, mostrando la actividad).

Profesora: A ver, a ver, es más fácil si coges así las tijeras. (le indica que cómo meter los dedos por los orificios, y realiza un corte en el papel)

Jessika: (Realiza la indicación de la profesora, con un poco de dificultad)

Profesora: Muy bien, ¿ves como así es más fácil?

Jessika: (Afirma con la cabeza y sigue con la actividad).

La profesora sigue supervisando la tarea por las mesas.

CEIP. CASTELLA. Educación infantil.

- Memorización de una sucesión.

La memorización, aparentemente en desuso, es una estrategia utilizada en la escuela para ciertos contenidos. Con esta categoría nos referimos a aquellos encuentros que pretenden facilitar el aprendizaje duradero de un contenido, en los que el profesor sirve de puente en el proceso. Este tipo de encuentros dan relevancia a la actividad realizada por el alumno, protagonista de su proceso de aprendizaje, aunque queremos mostrar también el papel que juega el profesor.

Este tipo de encuentros suele ser muy comunes cuando se trata de aprendizajes básicos, como ciertos contenidos matemáticos o lingüísticos, herramientas socioculturales elementales para desenvolverse en la sociedad.

La operación se inicia cuando la maestra pregunta o indica, dando alguna pista, que el alumno recuerde determinados contenidos. El alumno tiene que demostrar si conoce la sucesión, recuperar de su memoria la información, repitiéndola, y probando en público su grado de dominio. El profesor muestra una intención evaluativa, esperando que sea el alumno realice la actividad por si mismo. Dependiendo de las características del alumno, el maestro aprieta más o menos, refuerza más o menos, en cualquier caso el alumno espera el refuerzo positivo.

Aprendiendo a contar hasta seis.

La profesora acaba de repartir las hojas para la observación de tiempo y recuerda que quedan 6 días para la próxima excursión. Inicia el encuentro con Jessika.

Profesora: Ahora la Jessika nos ayudará a contar los días que faltan para la visita al médico, ¿vale?

Jessika: (La niña mira a Mabel y contesta que si).

Profesora: Un, dos, tres, cuatro, cinco y seis. (esperando que Jessika la siga)

Jessika: (Jessika hace el gesto de seguirla pero su voz queda disimulada en las palabras de la profesora y por la falta de dominio en la técnica).

Profesora: Y ahora tu sola Jessi.(Insiste la profesora)

Jessika: Un...dos....tres....(Cuenta con inseguridad y se para)

Profesora: Cuatro.

Jessika: Cinco...seis.

Profesora: Muy bien!, un aplauso para Jesi!!.

La secuencia acaba con un refuerzo más ameno que en otras ocasiones, que se convertirá en una valoración.

CEIP.CASTELLA. Educación infantil.

- Elaboración de un significado colectivo.

En ciertas ocasiones los contenidos se convierten en especialmente significativos por la manera que los incorporamos. Con la categoría “Elaboración de un significado colectivo” nos referimos a aquellos encuentros en los que maestra tiene la finalidad de transmitir un contenido, con un significado relevante para el grupo, e implicando a los alumnos en proceso conjunto.

Se trata de ocasiones en que se transmite un contenido introduciendo a los alumnos en el proceso, generando expectativas y haciendo el proceso más ameno. A través de sucesivos encuentros, con miembros del grupo se construye un significado común con ciertos contenidos del área de sociales, de la vida colectiva, o de la experiencia inmediata.

El encuentro comienza cuando el profesor pide a los alumnos que participen en el encuentro, dando su opinión o elaborando la información. Y concluye cuando éstos responden a las preguntas o dan su opinión. El alumno asimila la información participando en el proceso, bien sea repitiendo o respondiendo a las demandas de la profesora.

El cuento de la Sopa de Piedras.

Mabel narra un cuento en una hora de asamblea y hace intervenir a los alumnos, emocionados por formar parte de la narración. La profesora se asegura la atención de los alumnos, a la vez que construyen una pequeña

historia de manera divertida. En este momento del cuento, el protagonista va llamando a las puertas del pueblo para pedir comida.

Profesora: Mirad el rey, disfrazado de soldado pobre, iba llamando a las puertas, y llegó a la casa del señor Roldán.

Roldán: (Sonriendo la mira y espera que inicie la pregunta)

Profesora: Señor, por favor ¿me podría dar un poco de comida?, es que soy pobre y no tengo nada que comer. (Mabel hace el gesto con las manos: ¡no, no!)

Roldán: No, no.

* * *

Profesora: Y entonces el rey fue a la casa del Señor Maverik

Maverik: (La mira sonriendo)

Profesora: Señor me podría dar algo de comer, ¿es que soy pobre!.

Maverik: ...Mmm, no.

* * *

Profesora: Y el rey fue entonces a la casa del Señor Francis, ¿me podría dar un poco de comer?

Francis: (Silencio del niño)

Profesora: ¿Me podría dar un poco de comer? (insiste mirando directamente al alumno)

Otros alumnos: No! no!

Profesora: ¡Oh señor Francis!, ¿me podría dar un poco de comer?

Francis: ...No (timidamente)

Profesora: No, no, fuera, fuera...(repite la maestra haciendo un poco de comedia)

Repite la misma operación con todos los miembros de la asamblea.

CEIP. CASTELLA. Educación infantil.

Estímulo al desarrollo de la moralidad.

Denominamos Encuentros de desarrollo de la moralidad a todos aquellos cara a cara que inicia el profesor con la intención de facilitar el análisis y la reflexión de la experiencia moral, el aprendizaje de contenidos de la cultura moral y el desarrollo de procedimientos y capacidades de la inteligencia moral (como el juicio, la argumentación, comprensión, la empatía, las habilidades dialógicas, afectivas, etc). Destacamos también Todos aquellos cara a cara que inicia el profesor con la intención de que alumno aprenda un hábito, que tiene que ver con la repetición, asimilación, refuerzo rutinario, participación en actividades conjuntas.

En el apartado de desarrollo del conocimiento de la moralidad vamos a desarrollar cinco “categorías” que pretenden ejemplificar diferentes momentos en el proceso de construcción de la personalidad moral. Cada categoría va acompañada de un ejemplo de

encuentro que pretende ilustrar el proceso y la actividad a realizar. Dentro de este gran bloque encontramos de nuevo preguntas y explicaciones de la maestra, indicaciones, argumentaciones sobre contenidos densos de valores o habilidades o vida cotidiana.

Estímulo al desarrollo de la moralidad.

- Recordar una experiencia moral compartida.
- Preguntas para conocer la opinión del alumno.
- Elaborar propuestas.
- Transferencia a la realidad.
- Preguntas sobre los sentimientos morales.
- Guiar una actividad rutinaria.

• Recordar una experiencia compartida.

El recuerdo de experiencias singulares y colectivas, permite la generación de lazos comunes y de identidad colectiva. Entendemos por la categoría “Recordar una experiencia compartida”, aquellos encuentros en los que maestra pretende recuperar de la memoria alguna experiencia colectiva. El desarrollo de la personalidad moral pasa por integrar y reflexionar la experiencia, hacerlo a posteriori permite un trabajo de reflexión y argumentación moral.

Este tipo de encuentros se suelen dar en momentos en que la clase se dispone al diálogo y reflexión común, en espacios destinados a un trabajo específico de valores dentro del horario escolar como las asambleas, o en momentos más distendidos en los que se para la dinámica para comentar y reflexionar colectivamente.

La operación del encuentro se inicia con preguntas más o menos dirigidas para reconstruir el acontecimiento que se pretende recordar. El alumno debe responder, recuperando de la memoria la experiencia pasada, y reconstruir aspectos de esa experiencia en el presente, dándole sentido desde la reflexión a posteriori.

El recuerdo de un amigo.

Durante la jornada escolar, la profesora suele destinar algún momento dar informaciones generales, a recordar proyectos futuros, a realizar el plan del día, de la semana. Hoy en uno de esos momentos, Mabel quiere

recordar un acontecimiento a los que no vinieron ayer, recurriendo a una alumna.

Profesora: Nora, explícanos que pasó ayer.

Nora: (Nora sorprendida no sabe de qué le habla)

Profesora: Lo que pasó ayer por la tarde, para los que no han venido.

Nora: ¡Ah! pues..

Profesora: Espera, ponte aquí.

Sitúa a la niña frente a la clase, un espacio que ocupa habitualmente ocupa la profesora. Esto le da un protagonismo fuera de lo común. Nora se dirige a toda la clase

Nora: Pues... que vino Lluís. (Titubea y mira a la profesora, esperando la confirmación de la profesora).

Profesora: (La mira con un gesto afirmativo, y se dirige ahora al resto de la clase). ¿Os acordáis de Lluís?

Alumnos: Algunas caras sonríen, mostrando gestos de satisfacción al evocar al protagonista.

Profesora: ¿Le explicamos a la Zenap y a la Tamara quién es? que ellas no lo saben. Lluís era un amigo nuestro del año pasado.

Profesora: (Se vuelve a dirigir a Nora) Le queremos mucho, ¿verdad?

Nora: (La alumna asiente con la cabeza)

Profesora: ¿Y que hicimos?

Nora: Pues, jugar.

Siguen recordando algunas cosas más que hicieron por la tarde. Cuando Mabel considera que ya han comentado la noticia suficientemente, y que ha quedado claro para los que no le conocen, hace sentar a la alumna a su sitio.

CEIP. CASTELLA. Educación infantil.

- Preguntas para conocer la opinión del alumno.

Los contenidos densos de valor o las experiencias morales requieren un trabajo de valoración y argumentación. El progresivo desarrollo de la autonomía y el juicio moral se produce a través de encuentros en los que el alumno debe opinar y argumentar su postura. Bajo el título “Preguntas para conocer la opinión del alumno” nos referimos a aquellos encuentros en los que el maestro pretende conocer la opinión del alumno.

La participación es un procedimiento democrático que se aprende en las prácticas dialógicas que tiene en cuenta la opinión de los alumnos. Estos encuentros se producen en contextos diferentes, pero son muy frecuentes para la comprensión y resolución de conflictos.

En estos encuentros la maestra demanda, normalmente a través de preguntas, la opinión de los alumnos sobre algún contenido o experiencia moral. El alumno debe

opinar, realizar un juicio de valor y exponerlo en público de una forma comprensiva. Verbalizar lo que se piensa ayuda a clarificar y elaborar las posturas personales. Este tipo de intercambios comunicativos se caracteriza por otorgar protagonismo al alumno y sus ideas, facilitando que aprendan a expresarse con autonomía y libertad.

La opinión sobre la guerra de Kosovo.

En ciencias sociales la clase se abre al mundo exterior y la maestra intenta hoy provocar la reflexión de sus alumnos a propósito de la guerra de Kosovo. Después de unos minutos de contextualización, intenta estimular la opinión.

- Profesora:* ¿Quién ha visto algo de la guerra en la televisión?
Alumnos: (murmullo) Yo, yo.. yo la vi
Profesora: Levantamos la mano para hablar. Muy bien, Luis. ¿y que has visto?
Luis: (Sonriendo) Pues que hay guerra
Alumnos: (Risas)
Profesora: (Sonriendo también) Bueno sí, pero que más
Luis: Lo vi ayer en la tele con mi padre.
Profesora: Ah! muy bien, ¿y lo hablaste con tus padres?
Luis: No, es que cuando ve las noticias ...me dice que me calle, (encogiendo los hombros e intentando justificarse).
Profesora: Bueno, es que a veces con los mayores, si están viendo algo importante prefieren hablar luego. Pero después que acaben, le puedes preguntar, ¿no?
Luis: (El alumno asiente con la cabeza).
Profesora: Pero a ti, ¿te parece bien que haya guerra en Kosovo?
Luis: No, no está bien lo de la guerra.
Profesora: ¿Y por qué?
Luis: Porque se matan, ¡y van con tanques y todo!.

Otros alumnos levantan la mano y miran a la profesora buscando su turno de palabra.

- Profesora:* ¿Algo más?, ¿que te parece los niños que están en Kosovo? Ellos no pueden ir a la escuela.
Luis: ¡Qué suerte! (emocionado con la idea de no perder la clase).
Profesora: (Ríe por el oportunismo de la intervención, e intenta devolver la seriedad al tema).
Luis: ¡Ah si! Al Luis le gustaría hacer vacaciones. Pero claro, los niños de Kosovo, no van porque están en guerra. Pero es que además no pueden salir a jugar, se tienen que refugiar en las casas, corren peligro, no os penséis, ¡eh!. (acaba su intervención dirigiéndose a Luis con una mirada cariñosa, que responde el alumno con otra sonrisa)

Profesora: Bueno, a ver, ¿quien más opina sobre lo que está pasando en Kosovo?

Se levantan otras manos y la profesora sigue preguntando la opinión de otros alumnos.

CEIP. DRASSANES. 3º de Primaria.

- Elaborar propuestas.

La elaboración de propuestas se realiza a través de encuentros habituales en clase que pretenden que los alumnos elaboren diferentes aportaciones. Realizar un propuesta implica realizar una aportación creativa y justificarla. Se trata de encuentros en los que la maestra persigue metas prácticas: concretar una serie de sugerencias.

Los encuentros encaminados a facilitar esta tarea inciden el desarrollo de la autonomía. El ejercicio de la responsabilidad comienza en actos comunicativos en los que los alumnos deben ejercer la decisión personal y autónoma.

En este tipo de encuentros la maestra realiza preguntas para que los alumnos exploren y elaboren una serie de posibilidades ante un caso concreto, normalmente demanda también un trabajo de reflexión sobre las propuestas, para que justifiquen sus posturas. Supone para los alumnos un papel activo para: decidir y aportar ideas, y permite desarrollar la creatividad y la comprensión.

Las propuestas sobre Kosovo

Después de tratar el tema de la guerra de Kosovo, y comprobar qué información disponen los alumnos, la profesora se dispone a pedir una nueva acción a los alumnos. Minutos de puesta en común de opiniones la maestra inicia una búsqueda de soluciones.

Profesora: A ver, después de todo lo que hemos hablado, que no está bien la guerra, que los niños no van a la escuela, y que tampoco pueden jugar, y algunos tienen que abandonar sus casas, ¿vosotros creéis que podríamos hacer algo?

Alumnos: (Se levantan algunas manos)

Luis: Podríamos hacer una manifestación!!!

Profesora: Bueno, es que eso, lo han hecho ya los adultos, en la calle, y además tendría que ser algo que hiciéramos nosotros en la escuela. Un símbolo o algo para que los mayores se den cuenta que estamos en contra de la guerra.

* * *

Tamara: (Levanta la mano)

Profesora: La Tamara, que nos ha leído la noticia antes, ¿que quieres decir?

Tamara: Una carta

Profesora: ¿Y a quien le escribiríamos la carta?

Tamara: Mmm no sé ...¿al alcalde?

Profesora: Pero, ¿a qué alcalde?

Tamara: Al de Kosovo.

Profesora: No sé si será fácil, pero es una posibilidad. Bueno muy bien, ya tenemos una idea, pero tendremos que pensar lo que ponemos dentro, eh!

La maestra anota e su libreta la propuesta

Profesora: A ver ¿quien tiene más ideas?

La profesora mantiene la secuencia de preguntas, y reelaboración de respuestas, esperando las manos alzadas. Durante un rato los alumnos irán haciendo más propuestas.

CEIP. DRASSANES. 3º de Primaria.

- Preguntas de transferencia a la realidad.

La vida cotidiana ocupa gran parte de las discusiones de una clase. Hemos denominado “Preguntas de transferencia a la realidad” a aquellos encuentros en los que la profesora pretende contrastar algunos contenidos abstractos con la vida cotidiana de la clase, facilitando la reflexión sobre la experiencia moral más concreta y cercana. Se suele contrastar el contenido moral con las experiencias del grupo, y las conductas y actuaciones que han tenido los alumnos en casos concretos.

El encuentro que presentamos se lleva a cabo en una asamblea, donde a propósito de la narración de un cuento la profesora cuestiona a los alumnos. Son muchas las ocasiones en las que el profesor realiza este tipo de intercambios comunicativos, especialmente en aquellos momentos de clarificación y de comprensión crítica, permitiendo una análisis y reflexión del mundo de la vida.

La operación que inicia la profesora se desarrolla a partir de preguntas que sirven para trasladar información y el contenido que se está trabajando a la vida cotidiana. Los alumnos deben relacionar los contenidos que se demandan con la realidad cotidiana, bien sea a través de sus vivencias individuales o colectivas. El alumno realiza un trabajo inicial de autoconocimiento y clarificación de sus vivencias y de elaboración dialógica, ya que ha de exponer lo que piensa en público y justificar su postura.

Hablando sobre nosotros.

En la asamblea semanal que realizan los niños de esta clase, Mabel cuenta algún cuento, que es la excusa para hablar del algún aspecto de la vida cotidiana. Hoy la profesora quiere hablar de los conflictos de la clase, en especial de uno que sucedió el pasado viernes con Tamara y Aura. Sentados en círculo, la profesora inicia una serie de encuentros a partir de un de la vida cotidiana.

Profesora: Ya hemos visto que la princesa se pelaba. Tu, ¿te peleas Javier?

Javier: No. (contesta con bastante contundencia, como si la pregunta estuviera fuera de lugar, o como si contestando así se libraría de una hipotética recriminación).

* * *

Profesora: Y la Sheri Ana ¿se pelea?

Sheri Ana: (Hace un gesto con la cabeza, tímidamente). No

Profesora: ¿Y la Aura?

Aura: No.

Profesora: ¿Seguro que no te peleas? (Con un tono más irónico la profesora no alude al tema directamente, sino que espera que Aura lo reconozca).

Aura: ...No. (Contesta ahora más insegura la niña)

Entra en la clase un rezagado y Mabel cambia el tono hacia una acogida. Unos segundos más tarde vuelve al tema de la asamblea, dirigiéndose al grupo. Repite la información que acaba de salir en un tono algo irónico, y se dispone ahora a cuestionar algunas de las aportaciones. Para lo que hace referencia a una disputa cotidiana, elegir los colores en las bandejas de material, ya que este suele ser un tema habitual de conflictos a la hora de tareas escolares.

Profesora: Bueno, no nos despistemos. Estábamos hablando de las peleas. Hemos dicho que no nos peleamos. Pero ¿qué pasa si todos queremos el lápiz de color rosa?

Alumnos: (algunas miradas entre ellos y a Mabel)

Profesora: Pensemos. ¿Qué pasa si todos queremos el color rosa? (Mabel estimula con sus gestos a que se siente en forma de pensar, rectos, cruzando las piernas, y con la cabeza apoyada en el puño)

Ezra: Nos lo pasamos

Profesora: Muy bien, nos lo pasamos.

Después de unos segundos, de algunas intervenciones, que repiten con otras palabras la aportación de Ezra, la profesora, reconstruye la información de manera irónica, para asegurarse la atención y la comprensión.

Profesora: Muy bien, así que cuando queremos el mismo lápiz, es mejor que nos peleemos, o que nos lo quitemos, ¿no?

Alumnos: Nooo. (repiten Narwal, Diana, Javier, Aura, y los alumnos más atentos).

Profesora: Vale, vale. Así que no nos peleamos ¡y un peo! ¿y que pasa cada vez que todos queréis el mismo color, eh Aura?

Aura: (Mira a Mabel y no contesta).

La profesora vuelve a pedir más ejemplos de peleas en la clase, a los que los alumnos van contestando. Mabel enfatiza el contenido moral que pretende que quede claro: no pelearse, hablar antes de un conflicto y compartir. La profesora va conduciendo desde experiencias cotidianas hasta los contenidos de valor.

CEIP. CASTELLA. Educación. Infantil.

- Preguntas sobre sentimientos morales.

Hablar sobre cómo reconocer y asumir los sentimientos no es fácil, por eso en este tipo de encuentros es importante que la profesora respete siempre las aportaciones de sus alumnos y evite juicios que puedan herirlos. Las “Preguntas sobre sentimientos morales” son encuentros donde la profesora pretende que los alumnos expresen sus sentimientos con la finalidad de compartirlos.

Hablar sobre el mundo afectivo permite construir un conocimiento compartido sobre experiencias morales de todos los miembros del grupo. No se trata de un conocimiento objetivo o científico, sino de sentimientos personales que cambian, y evolucionan. Este tipo de situaciones facilitan al alumno un trabajo de autoconocimiento y reflexión sobre el “si mismo”, sintiéndose acompañados y guiado por el adulto.

En las preguntas sobre sentimientos morales, el profesor inicia el encuentro realizando preguntas acerca de los sentimientos personales, que se pueden encadenar, reelaborar para profundizar en las aportaciones. En este tipo de encuentros se pide al alumno en primer lugar que reconozca sus sentimientos morales, tarea que exige un esfuerzo de comprensión y autoconocimiento para adentrarse en si mismo. En segundo lugar se le demanda que haga públicos esos sentimientos, reconocer, verbalizar, y clarificar el mundo afectivo, es un ejercicio que permite a largo plazo un desarrollo equilibrado de la personalidad moral.

Compartir y expresar los afectos cotidianos.

En asamblea semanal la profesora cuenta el cuento de “La Princesa de Sal”, después de terminar la narración, la profesora realiza una pequeña elaboración final, y se dispone a realizar preguntas.

Profesora: Y así fue como la Princesa Juana le demostró a su padre que la sal era importante, y el rey se dio cuenta de que cada uno es diferente, unos piensan de una manera, otros piensan de otra, pero que cada uno tiene su parte de razón. Y “colorín colorado, esto cuento...”

Alumnos: ¡¡Se ha acabado!!!

Profesora: Muy bien, hora vamos a hablar.

Narwel: ¡Ahora el cuento de la Sopa de Piedras!

Profesora: No, no. Ahora haremos la “charlita”. Vamos a ver, ¿qué le preguntó el rey a sus hijas? ¿qué quería saber el rey de sus hijas?.

Alumnos: (algunos alumnos a la vez) Si le querían.

Profesora: Muy bien, si le querían mucho. A ver, ¿tu quieres a tu padre y a tu madre?

Diana: Sí.

Profesora: ¿Hasta dónde quieres los quieres?

Diana: Mmm ...Hasta todo el país.

Profesora: Muy bien, hasta todo el país.

* * *

Profesora: Y tu Jessika, ¿tu quieres a tu padre y a tu madre?

Jessika: (Algo vergonzosa permanece en silencio)

Profesora: ¿Si o no? no te oigo.

Diana: (Murmura)

Profesora: Diana que no la oigo.

Jessika: Hasta las estrellas.

* * *

Profesora: Y tu Zenap, ¿tu quieres a tu padre y a tu madre?

Zenap: No (con total naturalidad).

Profesora: ¿No?, ¿No quieres al papa y la mama?

Zenap: No.

Profesora: ¿Y a la mama?

Zenap: Sí. Afirmado con la cabeza.

Consciente que posiblemente se trate de una cuestión de comprensión de la pregunta, ya que la alumna es paquistaní y hace poco que ha llegado a la escuela. Mabel se acompaña de gestos y habla más despacio.

Profesora: ¿Y al papa no? ¿por qué no?

Zenap: (Silencio)

Profesora: Creo que alomejor no nos entiende. ¿sabes lo que quiere decir querer? Yo quiere a la Diana y a Jessika.

Mientras expresa esto va haciendo gestos que acompañen de significado las palabras, asegurándose que entiende los gestos. Mabel cree que se trata de una dificultad de comprensión, o quizá una manifestación diferente de cariño que tiene que ver con la diferencia cultural.

Profesora: ¿Tu quieres a la mama?

Zenap: (Afirma con la cabeza)

Profesora: (Se acompaña de gestos) Así con el corazón, ¿y le das abrazos y besos?.

Zenap: Sí.

Profesora: A ver Zenap, ¿tu quieres a la Hachera? (se refiere a su hermana menor. Se vuelve a acompañar del gesto del abrazo).

Zenap: Si

Profesora: ¿Y al Hamsa? (refiriéndose a su hermano).

Zenap: No.

Profesora: ¿Y porqué?

Zenap: (No sabe qué contestar).

La profesora se da cuenta que probablemente ha malinterpretado el sentido del querer con el de manifestar cariño la pregunta que hacía Mabel, entiendo si manifestaba cariño (besos abrazos) a las personas de sexo masculino. Repite la misma operación a todos los miembros del grupo.

CEIP. CASTELLA. Educación infantil.

- Guiar una actividad rutinaria.

El aprendizaje de rutinas y los hábitos responde a encuentros característicos que suponen la realización práctica de alguna actividad cargada de valores. La siguiente categoría recoge encuentros en los que la profesora acompaña una acción rutinaria, facilitando el aprendizaje de un hábito.

Son numerosos los intercambios comunicativos que dedican parte de la jornada escolar a este tipo de aprendizajes, en ocasiones destinadas específicamente para ello, como los múltiples aspectos organizativos de la clase.

La operación que se desarrolla en estos casos suele iniciarse con indicaciones de la profesora para realizar la acción. El alumno debe integrar esas indicaciones y realizar la acción concreta. Mientras dura el encuentro, la profesora puede dar más indicaciones para facilitar la tarea, o corregir en los casos que lo crea necesario. El alumno integra las nuevas indicaciones durante la acción, corrige sus realizaciones y espera un refuerzo positivo en caso de realizar la tarea correctamente. La operación se vuelve más compleja, si el alumno es nuevo y debe aprender el hábito y su utilidad, en los casos en los que la rutina ya está adquirida, la profesora sólo debe recordar o dar indicaciones simples.

Recoger el agua derramada

Es la hora del desayuno, los alumnos se levanta hacia los colgadores y cogen el desayuno que traen de casa. Algunos alumnos traen zumos o batidos. Tamara, que es una alumna nueva, ha derramado el zumo en su mesa, al verlo mira a Jessika y hace un gesto de alarmismo ante la situación, abre los ojos, se tapa la boca y suspira.

Tamara: ¡¡¡ Ahhh !!! (no sabe qué hacer y teme que la profesora le “regañe”, así que se queda quieta).

Profesora: (Se acerca hasta ella) Qué pasa! ¿se ha derramado el agua?

Tamara: (La mira, y afirma con la cabeza ante la evidencia de la situación).

Profesora: No pasa nada. Mira cuando se cae el agua, cogemos un poco de papel y limpiamos la mesa

Tamara: (Respira tranquila y se levanta) ¿El papel?

Profesora: Mira el rollo de papel está colgado en la columna. (La acompaña hasta la columna y parte el trozo de papel con ella).

Tamara vuelve a su mesa acompañada de Mabel, que le indica cómo debe limpiarlo. Tamara termina la acción, mientras hace alguna mueca con la cara al tocar el zumo.

CEIP. CASTELLA. Educación infantil

4.2. Encuentros de Afectividad.

Veremos ahora con más detenimiento que las relaciones cotidianas que se producen en un aula permiten este proceso elaboración continua del sujeto y la progresiva construcción de la personalidad moral. La dinámica escolar está llena de encuentros afectivos, que aparecen con diferentes formas, dependiendo de la tarea, la actividad, el momento de la jornada escolar, y la operación que se demande en cada encuentro. Los encuentros afectivos son todos aquellos cara a cara inciden de manera determinante en la construcción de la identidad y los lazos afectivos.

Denominamos **encuentros de afectividad** a todos *aquellos cara a cara que facilitan la construcción de la imagen y del “si mismo” de los protagonistas*. Se trata de aquellos encuentros que pretenden proporcionar una imagen positiva e incidir en la autoestima de los alumnos, generando sentimientos de *confianza y bienestar* en los participantes de la interacción.

Los encuentros de afectividad tienen que ver con el cuidado de los alumnos, es decir, todas aquellas ocasiones de interacción en las que la profesora pretende manifestar afecto, cariño, ternura, cuidado, amistad y provocar el bienestar de los protagonistas. Este tipo de encuentros tienen la finalidad de despertar la confianza, y por lo general facilitan la generación de un clima de conocimiento y respeto mutuo entre los participantes facilitando la creación de vínculos entre los miembros de un grupo. Los encuentros afectivos permiten la creación de un clima de acogida, eliminar la inseguridad de los alumnos ante situaciones

desconocidas e inciden la progresiva construcción de lazos afectivos entre los participantes.

Como el resto de encuentros responden a todas las características que hemos explicado anteriormente, aunque en los encuentros afectivos no existe la intención de transmitir un saber o facilitar el desarrollo de una habilidad, sino la intención de manifestar sentimientos, y esto permite que las relaciones no sean rígidas, burocráticas o instrumentales sino cálidas y cercanas. Los encuentros afectivos se refieren directamente al sujeto en sentido positivo, le singularizan, le hacen objeto de la atención del profesora.

Aportaciones de la psicología humanista han acentuado la relevancia de la interacción y el intercambio comunicativo en la construcción equilibrada de la identidad. Carl Rogers estableció la importancia de la imagen del sí mismo y el autoconcepto en el proceso de relación. El papel que juegan los interlocutores en la construcción de la identidad otorga al maestro la responsabilidad de fomentar el desarrollo del autoconcepto equilibrado y la necesidad de valoración personal. Goffman también ha acentuado la importancia de recibir una valoración positiva del sí mismo en el curso de la interacción.

Sin olvidar la importancia de los Encuentros de Estímulo y las Recriminaciones, la progresiva construcción de la imagen personal dependen en buena parte de la calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo. En una clase, esta calidad viene determinada en gran medida por los encuentros afectivos que inicia la profesora. En sus diferentes modalidades, este tipo de cara a cara permite que los alumnos se sientan acogidos, apoyados, queridos, “cuidados” e importantes para el adulto que se convierte en un referente que facilita la construcción de su identidad.

Como hemos dicho anteriormente, todos los encuentros se caracterizan por el establecimiento de un vínculo que compromete a los participantes, que los hace cercanos, accesibles y dispuestos al encuentro. Si algo caracteriza a los encuentros afectivos es el tipo de vínculo que une a los protagonistas ya que incide directamente en la imagen del sujeto y permite que las relaciones no sean instrumentales. Con los encuentros Afectivos la profesora tiene la intención de fomentar el conocimiento mutuo y manifestar el interés hacia sus alumnos haciendo que se sientan individuos singulares, importantes para el adulto y miembros integrados del grupo. Los alumnos no son indiferentes para la profesora.

La variedad de encuentros afectivos, nos permite identificar bastantes ocasiones “afectivas” a lo largo de la vida cotidiana, desde situaciones en que la profesora trata de facilitar la incorporación de un miembro, hasta aquellas en las que pretende alabar a un alumno. Momentos en los que se manifiesta sentimientos de gratitud, de bienestar y ambos participantes entienden que lo que allí se produce es una situación de alabanza o valoración. Esta significación común de la situación es resultado de un proceso de negociación que supone que ambos participantes aceptan la situación bienestar. Hemos

diferenciado dos grandes bloques Bienestar y Valoración, que inciden en la construcción de la personalidad moral.

Encuentros de bienestar.

Denominamos Encuentros de Bienestar a todos aquellos encuentros cara a cara en los que el profesor pretende provocar el bienestar emocional y moral de los participantes en el encuentro. Los encuentros de Bienestar facilitan el conocimiento y respeto mutuo, permiten que los alumnos se sientan cuidados, acogidos, felices, integrados y distendidos, y facilitan la creación de lazos de confianza, entre los participantes de una interacción.

En el siguiente apartado vamos a desarrollar cuatro “categorías” que pensamos recogen diferentes encuentros que hemos denominado de Bienestar. Vamos a ver diferentes ejemplos que promueven y que facilitan la tranquilidad, el bienestar, la felicidad, y el humor. Son de especial atención las categorías que pretenden acoger y facilitar la integración singularizando al alumno de manera especial.

Encuentros de bienestar.

- Facilitar la integración de un alumno.
- Provocar ocasiones de humor .
- Recibir y acoger con saludos y despedidas.
- Acoger a los miembros del grupo.

• Facilitar la integración de un alumno.

Todo encuentro es en si mismo una forma “integración” ya que singulariza al sujeto como participante exclusivo de la interacción. Hay alumnos que son frecuentemente objeto de encuentro por parte del profesor, bien sea por su rendimiento escolar, por sus destrezas y habilidades o porque son objeto continuo de recriminación, hay otros en cambio que pasan más desapercibidos porque participan poco en la dinámica de clase o por su carácter tímido e introvertido, etc. Con esta categoría nos referimos a los encuentros que pretenden facilitar la integración, y la adaptación de un alumno a la dinámica de la clase, consiguiendo una mejora del autoconcepto y la imagen personal.

La vida colectiva está llena de oportunidades para integrar a los alumnos en procesos comunicativos. Iniciar un pequeño diálogo, preguntar la opinión, dar relevancia a alguna aportación de un alumno, son algunos ejemplos de encuentros de integración.

Para facilitar la integración puede realizarse la siguiente operación: el adulto inicia el encuentro dirigiéndose a un alumno con alguna pregunta, o elaborando alguna información, el alumno responde a estas intervenciones generalmente sorprendido y mostrando

atención. Este tipo de encuentros desencadenan sentimientos agradables para el alumno, de la sorpresa inicial se pasa a manifestar sentimientos de bienestar, que no se ocultan, ni se disimulan ya que producen un efecto agradable y gratificante. El alumno no se siente agobiada para contestar. La tarea más importante es reconocerse a si mismo como sujeto “integrado” y sentirse un miembro importante para la profesora y para el grupo. Esto constituye un importante refuerzo de si mismo ante el grupo.

Alumnos olvidados

Después de escuchar un cuento, en una de las asambleas semanales, Mabel intenta trabajar el autoconocimiento. Pregunta en gran grupo qué cosas positivas de cada uno podríamos decir, recoge la información, la retorna y realiza alguna valoración, pero en el caso de Roldán se detiene. Hay que advertir que Roldán es un miembro muy introvertido del grupo, aunque no es un alumno conflictivo, es un niño que no suele mostrar sus sentimientos.

Profesora: ¿Alguna cosa que nos gusta del Roldán?

Roldán: (Sonríe)

Alumnos: mmm, ...mm (silencio)

Profesora: A ver qué cosa buena podemos decir del Roldán.

Narwel: Mmm... que es un buen amigo.

Profesora: Muy bien, que es un buen amigo.

Otro: Que juega con los niños.

Profesora: Muy bien, que juega con los niños.

Dirigiéndose ahora directamente al alumno.

Profesora: Pero ¿sabéis lo que más me gusta a mi del Roldán?

Roldán: (Mira expectante a la profesora)

Profesora: (Sonriendo y con tono cálido y cercano). Lo que más me gusta es que el Roldán es muy trabajador, y es verdad que hace las faenas muy bien...

Roldán: (Mira fijamente a Mabel)

Profesora: ...Pero sobretodo es su sonrisa. ¡Mirar la sonrisa que tiene!

Roldán: (Sonríe muy reconfortado).

Profesora: Mirad un día descubrimos que el Roldán también reía...

Roldán: (Mira sorprendido y tímido).

Profesora: ...Y fue en el Happy Parck, ¿os acordáis?, ¿os acordáis de cómo sonreía? De esos “hoyuelos” que le salen la cara cuando ríe, y disfruta, y no para de reír...

Roldán: (El niño sonríe tal y como describe la profesora)

Profesora: ¡¡Mirad cómo ahora!!, ¡Oh qué bien Roldán!

El niño continúa sonriendo con una expresión de reconforte y bienestar.

- Provocar ocasiones de humor.

El humor tiñe las relaciones. Con esta categoría nos referimos a los encuentros que se caracterizan por manifestar alegría y buen humor entre participantes. Estas ocasiones pueden ser bromas que inicia la maestra, comentarios irónicos sin intención dañina, recuerdos de actitudes o situaciones graciosas, o simplemente ocasiones en las que maestra se propone desencadenar el buen humor de alguno de sus alumnos.

Las ocasiones humorísticas son bastante frecuentes en la vida cotidiana, y permiten que el clima colectivo esté más distendido. Sin embargo queremos destacar aquí la sensación de cercanía y accesibilidad que suponen para los participantes. El rol que mantiene la maestra la mayor parte del día es el de guía, ayuda, en ocasiones recriminación, así que una ocasión de broma o similar es aprovechado para reducir distancia entre los dos participantes.

La operación es iniciada por la maestra con un tono muy cercano o incluso ya humorístico y realiza alguna elaboración de información, alguna pregunta o comentario que tiene un significado humorístico para los participantes. El alumno responde “siguiendo” el comentario de humor, lo que implica un conocimiento común de la situación “ficticia”. Esta respuesta puede desarrollarse respondiendo a la pregunta, elaborando una información, riendo y disfrutando del momento. La respuesta de los alumnos siguiendo la broma permiten compartir sentimientos, eliminar distancias entre ambos participantes y hacerse más accesibles mutuamente.

Mabel lee el pensamiento de los alumnos.

En este caso Mabel rompe la dinámica escolar para compartir un broma en público con cada alumno de la clase. Se trata de “averiguar” el pensamiento de sus alumnos, haciendo alusiones a la tarea que tienen que realizar y a algunas características de los alumnos, que se citan en tono también cercano y humorístico. La broma incluye una pequeña teatralización que provoca la risa de los alumnos.

Profesora: ¡Adelante mis valientes!... ¡Con la espada con los dientes!

Los alumnos inician la tarea escolar, y lo pocos minutos Mabel se pasa por las mesas para ver cómo realizan la tarea y pasa cerca de Javier.

Profesora: ¿A ver qué haces?

Javier: (Levanta las manos y muestra la ficha).

Profesora: (Dirigiéndose a todo el grupo) A ver qué está pensando el Javier.

Javier: (Mira a Mabel sorprendido porque no sabe qué le pide)

Profesora: (Da unos golpecitos leves sobre la cabeza) “Toc, toc, toc”.

- Javier:* (Comprende que es un broma, baja la cabeza y ríe mira a los alumnos que tiene cerca, esperando el comentario de Mabel)
- Profesora:* (Se acerca el puño a la nariz y lo huele) ¿A ver qué dice el pensamiento del Javier?) hummm, ...mmm. Está pensado en cómo hacer la ficha...
- Javier:* (Ríe y se tapa la boca con la mano)
- Profesora:* (Exagerando el tono de pregunta) ¿Cómo voy a hacer la ficha, ¿Cómo voy a pegar la pegatina?
- Javier:* (Continúa riendo).

Repite la broma con otros alumnos.

- Profesora:* ¿A ver lo piensa la Jessika?
- Jessika:* (Risas)
- Profesora:* “Toc, toc, toc.”
- Jessika:* (Risas y emoción)
- Profesora:* Mmm a ver.
- Profesora:* (Dirigiéndose al grupo) Dice que la ficha es muy difícil, pero que lo hará !!

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

- Recibir y acoger con saludos y despedidas.

La llegada y la salida de la escuela son ocasiones de encuentros informales, que hemos ubicado en el bloque de Bienestar, porque nos parece que un saludo, una mirada cálida a la entrada o la salida, disminuye distancias entre alumnos y profesor. Los Saludos y Despedidas son cara a cara de recibimiento y acogida que pretenden facilitar el camino a los que llegan o disminuir los temores a los que se van.

Aunque solo en la llegada y la salida de clase se realizan saludos y despedidas, se trata de encuentros muy variados: el recibimiento especial de un alumno que ha faltado, que ha estado enfermo, que es nuevo, etc. Igualmente la despedida puede variar dependiendo de cada caso.

La maestra suele dirigirse a los alumnos con un saludo, manifestando ternura y esperando ser correspondidas con otro saludo cordial. El alumno responde a la demanda de la profesora contestando al saludo, y experimentando sentimientos de acogida, calidez comprobando que no es un desconocido. En ocasiones este saludo se convierte en una excusa para iniciar un cara a cara más largo de valoración o de estímulo, en donde el profesor aprovecha para interesarse por la situación concreta de cada alumno.

Saludos a la llegada de la escuela

A las 9:00 los alumnos entran hasta la clase y se dirigen hasta los colgadores. Mientras cuelgan el anorak y cogen la bata, la maestra se dirige hasta allí.

Diana: Hola ¡¡Buenos días!

Profesora: Buenos días Diana. Oh!, qué vestido que llevas!

La profesora se ha dirigido a la alumna con una sonrisa. Diana contesta a la maestra y le devuelve otra sonrisa.

* * *

La profesora se dirige a otro alumnos mientras se van agolpando en la puerta y colgadores.

Profesora: Buenos días Maverik

Maverik: (El niño mira Mabel, hace un gesto con la cabeza y se dirige hasta su colgador).

Profesora: Maverik, (insiste) Buenos días, a todos, ¿no?

Maverik: Buenos días a todos. (Repite sonriendo)

Profesora: Ay! que creo que estás dormido todavía, eh!

* * *

Además de saludar empezar el día, la profesora también realiza algunos recordatorios, sin ánimo de recriminar.

Profesora: Buenos días Nora.

Nora: (Mira y responde con una sonrisa).

Profesora: A ver cuánto tardas en ponerte la bata, eh!

Nora: (Vuelve a sonreír y se dirige hasta su colgador).

* * *

Son las 9:20 y los alumnos ya sentados, comienzan la jornada con alguna tarea rutinaria como la observación del tiempo, Mabel explica en la pizarra cuando se abre la puerta y entra Eder, llega tarde y se dirige directamente a los colgadores.

Profesora: ¡Buenos días Eder!

La clase mira hacia la puerta y Eder sonríe un poco tímido.

Profesora: ¿Qué ha pasado? Te has dormido, ¿no?

Eder: Mira a la profesora buscando algo de complicidad).

Profesora: (Dirigiéndose al grupo) Bueno, saludemos todos al Eder.

Clase: **Buenos días Eder !!!!,**

Mabel continúa con la actividad, pero al dejar el anorak, advierte que va vestido muy elegante. En tono cercano y casi humorístico continúa el encuentro.

Profesora: Oh!. Mirad que elegante que viene Eder ¿Quién te ha vestido? La mamá, ¿no?

Eder: (Sonriendo) Si...

Eder se dirige a sus sitio con la bata puesta y abrochándose los botones. Mabel continúa con la actividad.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

- Acoger a un miembro del grupo.

La sucesión de encuentros de acogida permiten ir instaurando el clima necesario para que un alumno se incorpore paulatinamente. Estos encuentros son instantes que facilitan la entrada, que tranquilizan al nuevo, son aquellos los momentos de la vida cotidiana, que hacen que un alumno se sienta acogido e integrado. Todos aquellos momentos en que profesor se mantiene encuentros con un alumno para facilitar la llegada, generar confianza, disminuir la inseguridad, facilitar la presentación de un miembro del grupo son encuentros de acogida.

Los encuentros de acogida no se realizan exclusivamente cuando llega un alumno nuevo, sino que muchos alumnos son susceptibles de ser acogidos: alumnos que viene de otras clase, desterrados, olvidados, viejos amigos, etc. Los encuentros de acogida, a veces salen del espacio de la aula y se dirigen a madres, a otros alumnos mayores, a acompañantes de alumnos, a educadores que viene a recoger alumnos niños.

La operación que inicia la maestra se dirige siempre a un alumno que por su condición de nuevo necesita ser acogido. Suele dirigirse a él con una mirada cálida y preguntando por su estado de ánimo, poniéndose en su lugar intenta que el alumno se sienta bien y experimente una sensación de bienestar. Le pregunta por su estado de ánimo, manifiesta interés por su situación, le explica aspectos de la clase, etc. El alumno responde con sorpresa y atención a estas manifestaciones de cariño y sigue las indicaciones, según el tipo de acogida que se trate. Este tipo de encuentros facilitan que el alumno vaya disminuyendo la sensación de inseguridad e incertidumbre que provoca la condición de nuevo.

La llegada de Mario Ernesto.

El lunes se incorpora a la clase un nuevo alumno, Mario Ernesto, viene de República Dominicana, y se quedará hasta el final de curso. La semana pasada Mabel, ya había informado de su llegada a la clase. Viene acompañado de Nidgar, ya que se viven en juntos. Se ha instalado con su madre temporalmente en su casa.

Profesora: Buenos días Nidgar.

Nidgar: Buenos días.

Profesora: ¡Y buenos días Mario ! ¿Cómo estás?, ¿Cómo estáis?

Mario: ...Buenos días.

Algunos alumnos se acercan a Nidgar. Mabel acompaña a Mario hasta los colgadores.

Profesora: Mira Mario, como tendrás que traer una bata tendremos que buscar un colgador libre. De momento puedes dejar la mochila en el colgador del Nidgar, ¿qué te parece?

Mario: (Afirmando con la cabeza) Vale.

Mario se deja guiar en nuevo el espacio con Mabel.

Profesora: Tendremos que buscarte un sitio también.

Mario: (Afirmando con la cabeza) mmm

El resto de alumnos como cada día, termina de ponerse la bata y se sientan en sus sitios. Mario permanece en los colgadores cerca de Nidgar. Minutos más tarde, Mabel se dirige a Mario.

Profesora: Habíamos pensado que te podías sentar con el Nidgar...
¡Cómo es al único que conoces de la clase!, ¿qué te parece?

Mario: (Asiente tímidamente y mira a Nidgar buscando algo de complicidad complicidad).

Profesora: Puedes ponerte aquí.

Mario se sienta cerca de su compañero Nidgar.

Mabel inicia la tarea escolar, pero interrumpe continuamente sus encuentros con el grupo para dirigirse a Mario. Lo va introduciendo en la conversación.

Profesora: Hemos de hacer algún pastel para Mario ¿qué os parece? (mirando Mario) Ah! Mario, a nosotros nos gusta mucho hacer pasteles. De hecho hemos hecho tantos que ya somos expertos!!!

Clase: (Risas) si!!!

Mario: (Mira un poco desconcertado al resto)

En otro momento no demasiado lejano.

Profesora: (Al grupo) ¡¡Ah!! Le tendremos que explicar a Mario qué hacemos en la clase.

Mario: (De nuevo sorprendido y un poco desconcertado por tantas informaciones).

La profesora se acerca hasta él.

Profesora: Mira Mario, nosotros gusta mucho contar cuentos. Sobre todo si son cuentos de castillos

Mario: (Asiente con la cabeza).

Mabel coge un de los cuentos y se lo muestra.

Profesora: Mira, ¿ves? En este cuento vimos cómo vivían los hombres y mujeres de los castillos.

Durante toda la mañana la maestra aprovecha para dirigirse a Mario y explicarle pequeñas rutinas o aspectos que nos caracterizan como clase (lo que nos gusta, lo que hacemos, lo que nos divierte).

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

Encuentros de valoración.

Denominamos encuentros de Valoración a todas aquellas ocasiones que tienen una intención de proporcionar valoraciones y alabanzas a los participantes de un encuentro, con la intención de facilitar que el alumno construya una identidad equilibrada.

Entre los encuentros que pretenden reconocer un mérito, una virtud o una característica personal, hemos localizado las siguientes categorías.

<u>Encuentros de valoración.</u>

- Refuerzo por un logro personal.
- Valoración por un aprendizaje.
- Felicitación a un alumno.
- Alabanzas a un alumno

- Refuerzo por un logro personal.

Con esta categoría nos referimos a aquellos encuentros cara a cara en los que la profesora tiene la intención de reforzar a un alumno por un mérito conseguido, este tipo de refuerzos incide directamente en mejora de la autoestima y facilita el reconocimiento del sujeto por parte del resto del grupo. Normalmente el mérito que reconoce tiene que ver con el logro de una actividad, con la superación de una actitud o un reto que hasta ahora era insuperable.

La profesora inicia la operación del encuentro reconociendo el mérito del alumno. Le llama y hace público el mérito a valorar. Est encuentro suele sorprender al alumno, que responde a la valoración escuchando y manifestando vergüenza inicialmente y experimentando satisfacción por el reconocimiento. La operación exige al alumno que sea capaz de reconocerse en la valoración de la profesora e interiorizar ese refuerzo.

Karina ya no tiene miedo.

La profesora está realizando tutoría y una de las intervenciones apunta al tema del miedo, algún alumno tiene dificultades para dormir solo. La profesora hace una síntesis de las aportaciones, y aprovecha la última para reforzar a Karina.

Profesora: ¿Alguien tiene miedo por la noche?

Clase: ¡Noooo!

Mabel interrumpe para recordar.

Profesora: ¿Os acordáis de la Karina el año pasado?, ¿os acordáis que pesadillas que tenía?

Karina: (Mira sorprendida y deja de sonreír)

Profesora: La Karina el año pasado a veces tenía pesadillas y venía a la escuela y nos las explicaba , uy!! Y a veces lloraba y todo. ¿te acuerdas Karina?

Karina: (Mantiene la mirada fija en la profesora, esperando que nos se trate de una recriminación).

Profesora: Pues yo estoy muy contenta porque este año ya no le pasa, y ¡además es capaz de dormir sola!.

La profesora refuerza con su entonación la idea de progreso de la alumna. Karina sonríe, respira tranquila y mira a los compañeros de la clase.

Profesora: El año pasado nos contaba unas historias muy raras de monstruos, ¿verdad?

Karina: Si. (afirma tímidamente con la cabeza)

Profesora: ¿Verdad que ya no te pasa?

Karina: No (sonríe emocionada).

Profesora: Muy bien Karina, ...muy bien!.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

- Valoración por un aprendizaje.

El aprendizaje de contenidos y procedimientos es una tarea habitual. Con la categoría Valoración por un aprendizaje nos referimos a aquellos momentos en los que la profesora realiza una valoración especial por un aprendizaje concreto, y que pretenden un reconocimiento del esfuerzo personal.

Este tipo de encuentros son de especial relevancia en alumnos no destacan por sus resultados, o alumnos olvidados en la dinámica de la clase.

La operación que se realiza en el encuentro la inicia el profesor llamando al atención de la alumno, ensalzando en público el resultado de un aprendizaje y reconociendo el mérito y el esfuerzo. El alumno, sorprendido en la valoración suele sentir vergüenza, debe asimilar que ha realizado bien una tarea y reconocer el mérito que el profesor le valora. Este tipo de encuentro suben la autoestima del alumno y le provocando gran satisfacción por ser una valoración que viene del adulto.

La sorpresa de Jessika.

Jessika es una alumna a la que le cuesta seguir el ritmo de la clase. LA profesora lo sabe y en muchas ocasiones la estimula a participar. En este caso, después de muchos días intentado que la alumna aprenda a contar, por fin lo ha conseguido. Mabel aprovecha que viene otra profesora para valorarla. Los alumnos están sentados en pequeños círculos en la clase realizando diferentes tareas con las profesoras de refuerzo.

Profesora: Bueno muy bien, vamos a recoger.

Los alumnos se empiezan a levantar del círculo y Mabel se dirige al grupo. Mientras Mabel está recogiendo se acerca Ana, la profesora de refuerzo.

Profesora: Ah ! Ana, mira tenemos una sorpresa. Bueno, te la decimos luego

Ana sorprendida mira a la profesora creyendo que se trata de un asunto interno.

Profesora: No te lo hemos dicho, tenemos una sorpresa.

La clase se empieza a acercar a las profesoras.

Profesora: No te los hemos dicho, pero la Jessika tiene una sorpresa.

Jessika: (Mira sorprendida a la profesora, sin saber muy bien de qué se trata).

Profesora: Verás, sino “se le han acabado las pilas”... la Jessi tiene un sorpresa. Bueno, esta mañana ha contado hasta 6, ¡¡¡Ella sola, eh!!! no te creas.

La alumna, que ya sabe de qué está hablando, sonríe tímidamente.

Profesora: Pero no creas, que es muy difícil y la Jessika, mira, ya sabe hacerlo sola.

Ana: Ah, no me digas, ¿de verdad?

Profesora: Si, si, Mira es que tenemos un calendario y la Jesi cada mañana nos ayuda a contar los días que faltan para la excursión. Ya verás, y lo hace muy bien !

Jessika: (Sigue sonriendo emocionada) Si.

Profesora: No te dara miedo, no?

Jessika: No!

Profesora: No te asustaras !

Jessika: No!

Un alumno trae un calendario que Mabel muestra a Jessika y le da indicaciones para contar.

Profesora: A ver Jessi, empezamos.

Jessika: (Mirando el calendario) uno...dos....tres...cuatro...cinco...

Ana: Oh, Muy bien, muy bien, muy bien.!

Profesora: Muy bien, es que la Jessi ya sabe, eh ¿Qué te pensabas?

Ana: Muy bien, me dejáis sorprendida.

Ana y Mabel hablan de otra cosa mientras Jessika, emocionada, se dirige a su sitio sonriendo y hablando con una con otra alumna.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

- Felicitar a un alumno.

La felicitación es una ocasión para ensalzar al alumno de manera especial. Este tipo de encuentros pretenden valorar a los alumnos resaltando alguna cualidad o virtud. A diferencia de las valoraciones, las felicitaciones son encuentros prolongados, donde la maestra para la dinámica de la clase y donde un alumno queda reforzado en público.

Son especialmente relevantes las felicitaciones en aquellos alumnos que son objeto continuo de recriminación.

El encuentro comienza cuando la profesora reconoce las virtudes del alumno delante de los demás. La maestra no realiza preguntas o indicaciones operativas, sino reconoce y ensalza en público al alumno, en algunos casos compartiendo sus sentimientos en público. Normalmente las felicitaciones empiezan como una valoración de un aspecto concreto pero se acaba convirtiendo en una felicitación cuando se valora al individuo en su totalidad. El alumno, al que normalmente le cuesta reconocer este tipo de encuentros, y debe integrar la imagen positiva que la profesora le devuelve, progresivamente se va sintiendo una sensación de bienestar por el reconocimiento que se hace de él.

Felicitación a Francis.

En medio de una asamblea en la que Mabel habla de los derechos de los niños, va preguntando a cada uno sobre la escuela. En el turno de Francis, una pregunta es una buena ocasión para una felicitación.

Profesora: A ver, no nos desistemos. Vamos a ver. Francis, ¿te gusta venir al cole?

El alumno permanece en silencio, algo ausente de la dinámica.

Profesora: A ver Francis, ¿qué te gusta más estar en casa o venir al cole con nosotros?

Francis: (Mira a Mabel pero permanece en silencio)

Profesora: (Para disminuir la tensión) “Chna, chan..., chan!!!”

Aura le estira por el brazo para que hable.

Profesora: Aura, déjalo estar! No le agobies

Francis: ...Con vosotros.

Profesora: Pero no te gusta trabajar mucho, ¿verdad? Aunque esta haciendo las fichas muy bien!

La profesora cambia de tono y se pone a valorar al alumno.

Profesora: Os acordáis que el Francis antes no tenía gas de trabajar con las fichas, y todo lo hacía muy de prisa, y de cualquier manera.

Nora: ¡Y todo mal!

Profesora: ¡Pues no! Ahora, es de los primeros que acaba, y lo hace muy bien. Y escucha a la señorita. Muy bien el Francis, estoy muy contenta.

La profesora corrige lo que ha dicho antes.

Profesora: El año pasado, porque era muy pequeño y le costaba más, pero ahora muy bien. Está muy contenta la Mabel, porque el Francis se ha espavilado mucho. ¿Tu te das cuenta de que haces las cosas muy bien? Pero que muy bien! Te felicito Francis.

Francis: Mmm, Si.

Profesora: Después se lo enseñaremos a la M^oFe para que ves que lo haces muy bien, y diga “!no me lo puedo creer!”

La profesora dirige una mirada cálida al alumno, buscando la complicidad con él y da la felicitación por terminada. Continúa hablando de los derechos de los niños con los demás.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

- Alabanzas a un alumno.

Con la categoría “Alabanzas a un alumno” nos referimos a aquellos encuentros pretenden ensalzar y elogiar a un alumno. Las alabanzas que inicia un profesor no tiene la intención de agasajar a un alumno, sino de reconocerlo de manera especial ante el grupo.

Las alabanzas no suelen ser muy comunes en la dinámica de clase, sin embargo son especialmente relevantes en alumnos olvidados o poco hábiles.

La operación que se realiza en una alabanza es similar a las que hemos desarrollado en este apartado, con la peculiaridad del efecto que producen en los alumnos. Normalmente la maestra se dirige al alumno que no espera una refuerzo de este tipo, y lo alaba en público ensalzando alguna virtud o cualidad. El alumno que reconoce esta virtud ensalzada, expresa sentimientos de satisfacción. La operación supone un trabajo de reconocimiento personal, ya que debe integrar en la idea de si mismo una imagen agradable, un aspecto que la profesora valora de él, y que probablemente no es habitual. Este tipo de operaciones mejorar considerablemente la identidad personal.

Alabanzas en una asamblea.

En una de las asambleas semanales, en donde se está hablando sobre la amistad en el grupo, la profesora aprovecha para reconocer a cada miembro de la comunidad manifestando el afecto que siente por cada miembro singular y ensalzando algunas cualidades personales.

Nora: ¿Y tu a quien quieres?

Profesora: Bueno Girafas! ...Yo os quiero a todos, cada uno de vosotros a unos los quiero por una cosa y a otros por otra.

Ahora se dispone a realizar alabanzas individuales.

Profesora: A la Diana, porque es muy cariñosa.

Diana: Mira a Mabel y baja la con algo de vergüenza.

Profesora: Por que cuando viene al cole... que no viene cada día....

Diana: (Sonríe buscando complicidad)

Profesora: Trabaja muy bien. Y dice cosas divertidas, y me ayuda mucho.

Repite la operación con cada alumno, que espera ansioso lo que la profesora tiene que decir de él.

Profesora: Y al Eder le quiero, porque aunque él no venga todos los días, le quiero mucho.

Eder: (Que sonríe mirando a Mabel sabe que están hablando de él).

Profesora: Y dice cosas muy divertidas y nosotros lo pasamos muy bien con él.

La operación se repite con todos los miembros de la asamblea, que hoy han sido especialmente alabados por cualidades y virtudes personales.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

4.3. Encuentros de recriminación.

La dinámica de una clase ofrece muchas ocasiones de recriminación ya sea por que se altera el funcionamiento de la clase, porque la maestra pretende llamar la atención sobre comportamiento o actitud, etc. La transgresión de los límites entre lo permisible y lo prohibido conduce a una recriminación, los encuentros dejan clara la frontera de lo permitido, y en ocasiones de manera imperativa, lo que la profesora espera que se desarrolle la vida colectiva.

Denominamos **encuentros de recriminación** a todos aquellos encuentros que inicia el maestro con la intención de amonestar, regañar, reñir o corregir a algún alumno. La causa de estos cara a caras puede ser variada, y depende también de contexto en el que se producen y los protagonistas que están implicados

Detenernos en las recriminaciones supone fijarnos en las razones, las intenciones y la forma en la maestra “regaña” a algún alumno y las consecuencias emocionales y morales de este tipo de encuentros para los protagonistas. Como veremos, suelen producirse en momentos de tensión de la clase, y van acompañados de una gran carga emocional tanto en el alumno como en el maestro. A veces estos momentos contribuyen a eliminar la distorsión colectiva, son utilizados para recobrar la calma, para recordar una hábito, a castigar una conducta o a eliminar determinadas prácticas y actitudes arraigadas en los alumnos, etc.

Son muchas las ocasiones en las que la maestra hecha mano de las recriminaciones. De igual modo la “dureza” de las recriminaciones no es siempre la misma, a veces depende del contenido que se pretende transmitir, de la intención que la maestra tenga en ese momento, o del alumno recriminado. El tono de las recriminaciones es variable, algunas se realizan en tono leve, que no son más que un recuerdo, y otras son en un tono más duro en las que la profesora expresa con dureza su enfado y su indignación. Hay alumnos que son sorprendidos por una recriminación, otros pueden llegar a “esperar” que la maestra les amoneste por una conducta. Hay recriminaciones que son momentáneas, que no duran más de unos segundos, un cruce de miradas que se produce durante la acción, otras van acompañadas de una argumentación del maestro, de un intento de reflexión, encuentro incluso se pueden llegar a convertir en un estímulo.

Las recriminaciones inciden en el clima del aula, suele ser un momento de tensión dentro de la dinámica escolar. Se para la actividad que se está realizando, se produce un

“corte” que puede durar segundos, o que puede condicionar el resto de la jornada escolar. El tono y el la dureza del profesor, es lo que marca la diferencia en el clima que se genera.

Un cara a cara de recriminación provoca sentimientos contradictorios, tanto en alumnos como en profesores, que se equilibran con otros sentimientos de confianza, seguridad, de acogida, de calidez, que se suceden lo largo del día con otro tipo de encuentros.

Las recriminaciones que realiza un maestro son encuentros que implican activamente al interlocutor en la atención y en la actitud. Una recriminación comienza con una llamada de atención que suele ser inesperada para el alumno, lo que provoca sentimientos de temor, vergüenza, enfado, culpa, etc. Cuando la maestra amonesta o desaprueba un comportamiento, espera una respuesta del alumno, que en muchas ocasiones no es verbal. Estos momentos suelen provocar inmediatamente el silencio del resto de la clase, y se focaliza la atención en el nuevo protagonista, lo que aumenta aquellos sentimientos de vergüenza, culpa, etc. Dependiendo de la intensidad de la recriminación, el alumno podrá mantener o no la mirada y realizar la operación que se le demanda. El profesor suele mantener el encuentro hasta que observa una respuesta, o considera suficiente la amonestación. Dependiendo del caso y del alumno, existe la posibilidad de réplica, lo que vuelve a poner en juego sentimientos de resentimiento, indignación, culpa o rechazo.

Viendo la reacción que provoca en su interlocutor, el profesor puede disminuir la dureza de sus palabras, de sus formas, y en ocasiones, reconducir esa recriminación hacia un estímulo, refuerzo o consuelo del alumno. Una recriminación supone romper el clima lo que provoca desgaste, desconcentración, cansancio. Las recriminaciones influyen al maestro, más allá del momento en que se producen, en muchas ocasiones un cara a cara de este tipo, suele ser una reacción espontánea o momentánea ante determinadas comportamientos o transgresiones, a veces tiene mucho que ver con la idea y expectativa que el profesor tiene de sus alumnos o con determinadas “etiquetas” que los alumnos poseen.

Los alumnos aprenden qué comportamientos, actitudes serán amonestados y puede que eviten hacerlos, o por o menos evitar ser descubiertos por el maestro, se produce una interiorización de esos límites por parte de los alumnos. Analizando las recriminaciones que se dan en un aula, podríamos llegar a adivinar el aquellos aspectos de la vida cotidiana que más valora un profesor. Recriminar la ironía de un alumno, los comportamientos violentos, el rechazo de un compañero, la falta de interés en el grupo, la tiranía o el chantaje, es significativo de la evolución que espera del grupo. La profesora tiene claro los horizontes de valor y no duda en manifestarlo aunque sea en negativo. Hemos encontrado dos grandes bloques de recriminaciones, los encuentros de corrección, y los encuentros de amenaza y castigo.

Encuentros de corrección.

Entendemos por encuentro de corrección aquellos cara a cara que tiene la intención de llamar la atención y corregir un comportamiento. Aquellos encuentros en los que la maestra pretende llamar la atención, reñir o reprochar o corregir una conducta o un comportamiento.

Como en los casos anteriores, hemos observado encuentros de corrección en diferentes ocasiones de la jornada escolar. Algunos relacionados con la realización de tareas curriculares, provocadas el descuido, por la falta de interés, por la falta de atención, por la falta de autonomía, etc. Depende de las expectativas y la importancia que la maestra da a la realización de esa práctica escolar, se produce la corrección en un tono más leve o moderado. Existen otras ocasiones de recriminación relacionadas con actitudes y valores de los protagonistas, así como otras ocasiones que tienen que ver con la organización y funcionamiento de la vida colectiva.

Encuentros de corrección.

- Corrección de la realización de una tarea.
- Distracción en una actividad.
- Corrección de una actitud.
- Corrección por un hábito.

• Corrección de la realización de tarea.

Con la categoría “Corrección de la realización de una tarea” nos referimos a aquellos encuentros que tienen como objetivo llamar la atención a algún alumno porque ha realizado de manera incorrecta una actividad de clase. No se trata de recriminar la inexperiencia, sino de aquellas ocasiones en que el alumno sabiendo un contenido, un procedimiento lo realiza de manera incorrecta.

Se trata de encuentros comunes en las actividades que el profesor ha explicado ya pero que por despiste, falta de atención, de interés o descuido, el alumno se despista. La recriminación es leve o dura dependiendo de la importancia que el profesor da al aprendizaje y la realización de la tarea. Este tipo de encuentros es común en los momentos de actividades curriculares, con ellos el profesor espera que el alumno preste más atención a la tarea e interiorice un procedimiento o un contenido que ya debería conocer.

Este tipo de encuentros responden a todas las características que explicamos anteriormente. La maestra tiene la intención de corregir al alumno que debe reconocer en

dónde ha fallado. La maestra llama atención, indica o argumenta que la tarea realizada por alumno no es correcta y pide al alumno que la repita, mostrando qué aspecto debe cambiar o mejorar. El alumno debe reconocer en qué ha fallado y mejorar, se trata de un aprendizaje de los errores. En ocasiones esta operación está acompañada de sentimientos culpabilidad por parte del alumno.

Ezra trabaja demasiado rápido

La maestra de P.5 ha repartido por las mesas unas fichas de trabajo, para mejorar la psicomotricidad fina con el lápiz. Se trata de seguir diferentes series de círculos, cuadrados y líneas intercaladas. Mientras los alumnos van trabajando individualmente, la maestra espera en su mesa a que le entreguen la hoja para la evaluación. Ezra, que ha terminado el primero, se acerca rápidamente, y le muestra la hoja. La maestra la mira por un segundo y manifiesta su desaprobación.

Profesora: A ver, huy ¿qué es esto? No Ezra, así no

Ezra: (Mira en silencio a Mabel esperando que haya terminado el encuentro, y poder dejar la hoja en el lugar correspondiente)

La profesora coge la goma y en un tono un poco fuerte, inicia la recriminación.

Profesora: Esto está mal, lo decimos siempre. No se pueden hacer las cosas corriendo.

La maestra coge la goma y borra la tarea del niño.

Profesora: No es importante ser el primero sino hacerlo bien. Así que vuélvelo a hacer, ¡y sin correr!

Mientras le dice eso le indica que vuelva al sitio al alumno. Ezra vuelve a sus sitio y repite la tarea.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

- Distracción en una actividad.

El cansancio el momento de la jornada, la intensidad del trabajo provoca que los alumnos se despisten. Con el nombre “Distracción en una actividad” nos referimos a aquellas correcciones que realiza el profesor cuando algún alumno se distrae de la actividad realizada. Si se produce la corrección es porque el maestro considera que la falta de atención perjudica al alumno y puede arrastrar a otros.

Muchos de los encuentros que se engloban en esta categoría son una llamada de atención leve. El profesor llama la atención, provoca una mirada, y espera la reacción del alumno. Suele pedir que escuche, que vuelva a la actividad y que deje de hablar, mirar, reír, estar despistado, etc. El alumno escucha e inmediatamente deja de hacer lo que estaba haciendo, mantiene silencio, minutos después se incorpora a la actividad, avergonzado,

prestando atención a la profesora. En ocasiones se le pide también que reconozca, que la falta de atención le perjudica, o puede perjudicar a los que arrastra con él.

Vanesa se despista.

La profesora está explicando cómo se realizará la próxima tarea del libro de fichas. Se refiere a toda la clase, y escribe algunos ejemplos en la pizarra, de modo que su atención se divide entre la pizarra y el grupo. En la mesa dos alumnas, Vanesa y Sheriana, comienzan a murmurar, y a jugar con las manos y las pegatinas de la mesa, las ha visto ya varias veces, e inicia una recriminación.

Profesora: Míralas las dos!(Mabel mira a las alumnas)

Toda la clase mira a las niñas, que paran de hablar y miran a Mabel, algo avergonzadas.

Profesora: Muy bien, muy bien!- Mabel ironiza- muy bien, estas señoritas hablando

Las dos alumnas paran inmediatamente de hablar y miran a Mabel, sin mediar palabra.

Profesora: Vosotras dos haciendo “fiestorra” y el resto trabajando, ¿no? Vanesa y Sheriana miran y la profesora mantiene la mirada en las dos alumnas.

Vanesa, está tocando las pegatinas con los nombres que distinguen cada sitio, probablemente porque está nerviosa.

Profesora: (A Vanesa) ¡Deja las pegatinas de las mesas!.

Mantiene unos segundos más la mirada en Vanesa, que baja la cabeza, y sigue con la actividad.

Profesora: Estábamos explicando cómo hacer la ficha... Venga sigamos

Mabel continúa con la tarea anterior.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

- Correcciones por la actitud.

Entendemos por Corrección por actitud, todos aquellos encuentros en los que la maestra alerta, desaprueba o reprocha la actitud de algún alumno en cualquier práctica de la jornada escolar. Las correcciones por “actitud” pueden variar en intensidad según la maestra considere que dicha actitud distorsiona la vida del grupo, facilita la falta de atención o de interés, está fuera de lugar, etc.

Este tipo de recriminaciones no tiene tanto que ver con normas sino con actitudes y valores. La actitud de los alumnos depende también del momento en que se encuentran, de las relaciones, del clima.

El encuentro empieza con la llamada de atención por parte de la maestra y con un reproche por la actitud del alumno. En ocasiones se le pide al alumno que reconozca que la actitud perjudica el ritmo personal y colectivo, y se le pide una justificación de la actitud

mantenida. El alumno abandonar la actitud recriminada, asimilar el reproche de la profesora y reconocer que la actitud le perjudica, aunque no esté convencido.

Una alumna molesta a los compañeros.

En una de las asambleas)semanales, se tematiza sobre aspectos de la vida colectiva del grupo, e intenta provocar la participación. Se acerca la Navidad y la clase comenta la decoración de las calles, el concurso de belenes. Es el momento de poner en común y Mabel comienza refiriéndose al grupo.

Profesora: A ver, ¿quién fue con sus padres a ver lo de los belenes.

La profesora se refiere a un concurso organizado por el ayuntamiento en el que la escuela participa, y que expone belenes realizados por alumnos. La profesora mira las manos alzadas y va preguntando. Intenta que todos mantengan la atención en el alumno que habla, pero no siempre lo consigue, A veces el tono de la clase sube, porque las intervenciones se cortan, por que hablan rápido. Con algunos comentarios el tono de la clase sube y una alumna, Narwal intenta adoptar el rol de la profesora.

Narwel: Shhh, shh!

Como no le hacen caso, repite con insistencia a los que hablan entre si,

Narwel: Shhhhh!, shhhh!... shhhhh!!

Mabel que está pendiente de otra alumna, al oír el shhh, tan insistente, para la dinámica.

Profesora: Narwel, Narwel, tranquila, ¿eh?

Narwel: Mira a la profesora, sorprendida de que a ella le llamen la atención.

Profesora: Vale, vale, que ya te hemos oído.

La alumna para de llamar la atención a sus compañeros.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

- Corrección por hábitos.

Entendemos “Corrección por hábitos”, a todos aquellos encuentros en los que la maestra llama la atención por que los alumnos se saltan determinados hábitos que se suponen están adquiridos, transgreden alguna norma de funcionamiento de clase, o se saltan alguna rutina. En estas ocasiones la corrección va acompañada de enfado e indignación de la maestra, ya que se supone que se trata de un conocimiento adquirido.

Como en las anteriores ocasiones el encuentro es iniciado por la profesora que inquieta al alumno a la realización correcta del hábito o práctica cotidiana. Al tratarse de actividades rutinarias el profesor no hace más que una llamada de atención, aunque en algunos casos intenta provocar que el alumno reconozca que saltarse la rutina perjudica la

vida colectiva, y le pide argumentación sobre su comportamiento. El alumno debe reconocer que ha transgredido alguna norma, corregir su comportamiento durante la acción y repetir la rutina correctamente.

Recriminación a Tamara.

En la hora del desayuno, los alumnos sacan lo que han traído de casa. En la clase hay un pequeño armario donde guardan los vasos, que utilizan para beber, cuando Mabel indica que es la hora de desayunar, todos se levanta a por él y esperan a que la profesora los llene de agua. Tamara al oír la indicación de la profesora, se levanta rápidamente, (un poco atolondrada) de su sitio y coge el vaso.

Tamara: Bien!!! El desayuno!, el desayuno! (Mabel la mira y le indica que no corra, ni grite).

Profesora: Tamara en la clase no gritamos, ¿eh?

La niña, a la que no le ha gustado esta llamada de atención, mira un poco desafiante a la profesora, frunce el ceño, y espera que Mabel acaba de dirigirle la palabra. La profesora se ha dado cuenta, y refuerza su postura.

Profesora: Ah, sí?.

Cuestiona la profesora, refiriéndose a la actitud que ha percibido como desafiante de la niña.

Profesora: No corremos para ir a coger el vaso, ¿tu en tu casa corres? No ¿verdad? Pues aquí tampoco, así que deja el vaso en su sitio y vuelve a la mesa.

Tamara cree que no va en serio y no se mueve, esperando que la maestra le deje ir con el vaso a la mesa, busca la complicidad con su mirada. Mabel que no quiere ceder, le repite el mensaje, en un tono ahora más duro. El silencio de la clase se hace ahora patente y la atención del resto se centra en el espacio del armario de los vasos, a la expectativa de lo que hará Tamara. Mabel insiste.

Profesora: Deja el vaso en su sitio, y vuelve a tu sitio, pero en silencio.

La niña vuelve a sus sitio arrastrando los pies, ahora sabiéndose observada por toda la clase. Mabel le indica que levante los pies del suelo, y cuando llega a la mesa.

Profesora: Ahora puedes volver a coger el vaso sin tonterías.

Tamara se levanta y vuelve a coger el vaso observada por toda la clase. Mira a Mabel, que le hace un gesto de afirmación con su mirada, indicándole la aceptación y que puede volver de nuevo al sitio.

Profesora: Ves, cuando quieres lo sabes hacer muy bien.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

Encuentros de amenaza y castigo.

Hemos definido los encuentros de amenaza y castigo como aquellos cara a cara donde se realiza una actividad que supone la profesora pretende aleccionar a los alumnos. La recriminación no basta y profesora pretende utilizando recursos como el poder y la autoridad en un sentido negativo si es preciso.

Hemos observado algunos momentos que en que maestra realiza un amenaza son diferentes, en ocasiones son pequeñas advertencias con la intención de eliminar una conducta, en otras son órdenes o mandatos a cumplir. Algunos relacionados con la realización de tareas curriculares, provocadas el descuido en las tareas, por la falta de interés, por la falta de atención, por la falta de autonomía, etc. Depende de las expectativas y la importancia que la maestra da a la realización de esa práctica escolar, se produce la recriminación en un tono más leve o moderado.

Encuentros de amenaza y castigo.

- Advertencia más recuerdo.
- Amenazas a un alumno
- Castigo momentáneo a un alumno.
- Destierro a otra clase.

• Advertencia más recuerdo.

Con la categoría Advertencia más recuerdo nos referimos a aquellas recriminaciones que van acompañadas de un recuerdo que se convierte en una alerta o “pequeña amenaza” para el alumno con el fin de que la amenaza haga más consciente de los peligros de su actuación.

El profesora apela al pasado para estimular en forma negativa a los alumnos que ya deberían haber superado el objeto de la recriminación.

La operación del encuentro es similar a las recriminaciones que hemos explicado hasta ahora, la maestra llama la atención a una alumno para reprochar y pedirle cuentas sobre un comportamiento o una actitud, y el alumno debe reconocer en público el objeto de recriminación y defenderse si lo considera necesario. La peculiaridad es que el maestro apela al recuerdo para reprochar más duramente la actitud. El alumno ante esta amonestación puede actuar de diferentes maneras, puede permanecer indiferente, reconocer la recriminación, defender su postura o encararse con el profesor. Dependiendo del caso y del clima de la clase el alumno adoptará una actitud u otra.

Recordar a Jessi un accidente pasado.

Mabel explica una ficha en la pizarra mientras los alumnos atienden. Jessika, sentada al final de la mesa 2, apoya el respaldo de su silla en la pared y se balancea, al verlo Mabel le llama la atención.

Profesora: Muy bien, Jessika, quieres sentarte bien?

Jessika inmediatamente deja de balancearse y acerca su silla a la mesa. Mabel se acerca hasta ella.

Profesora: No te acuerdas del año pasado Jessi?.

Jessika: (Mira a Mabel, aunque no contesta).

Profesora: Pues yo sí!

Ahora refiriéndose a todo el grupo recuerda.

Profesora: ¿Os acordáis que la Jessika se cayó al suelo y tuvimos que ir al médico? Y estuvo llorando todo el rato, y le tuvieron que poner puntos.

La niña asiente con la cabeza y sonríe implorando un poco de clemencia. Mabel dejando el tono de recriminación le recuerda la experiencia.

Profesora: ¿A ver si tenemos que volver al médico otra vez?

La rutina de clase continua.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

- Amenaza a un alumno.

Con encuentros de amenaza el profesor pretende advertir de manera brusca y acerca de la conducta de un alumno, intentado desterrarla y dejando claro los límites que está dispuesto a aguantar.

Las amenazas no son prácticas habituales en la escuela, pero si que hay algunos encuentros que se realizan en tono amenazante, pretendiendo alertar y establecer el límite entre lo permisible y lo prohibido, especialmente en momentos de pérdida de control de la clase. En ocasiones la transgresión de normas básicas del funcionamiento y de la vida colectivo son objetos de encuentros de amenaza que después se convierten en castigos.

El profesor inicia la amenaza llamando la atención al alumno mediante una recriminación leve. Si el alumno no hace caso el profesor intenta provocar temor utilizando otras herramientas como desterrarlo de la clase, separarlo de la dinámica normal, prohibirle alguna actividad interesante, etc. El alumno que normalmente interrumpe lo que estaba haciendo, escucha las recriminaciones del profesor y le provoca manteniendo la actitud. El profesor pasa entonces a la amenaza y el alumno interrumpe deja de provocarle, temiendo que la amenaza se cumpla.

Ana M^a no da su brazo a torcer

Es lunes por la mañana, antes de la patio la clase realiza actividades de matemáticas. Algunas de las actividades de matemáticas consiste en tareas del cuadernillo número 8. La profesora, ha recriminado varias veces a Ana María porque no realiza la actividad, Ana María, está hablando con Susana, su compañera.

Profesora: Ana Mari haz la faena.
La alumna vuelve al cuadernillo.

Al cabo de unos minutos, cuando la maestra no está cerca, La alumna vuelve a hablar con la compañera y saca la carpeta para enseñarle unos dibujos. La profesora pasa cerca.

Profesora: Ana Mari, ¿ahora es el momento de los dibujos? Guarda la carpeta.

Ana Mari: (Frunce el ceño en un gesto, manifiesta su disconformidad, con la cara y brazos cruzados)

Ana Maria espera a que la profesora se aleje para seguir mostrando la carpeta a su compañera. La profesora no se mueve, la mira y lanza en un tono de advertencia más duro.

Profesora: Ana Mari, te he dicho que guardes los dibujos...

Ana Maria: (Mantiene su actitud,)

La profesora entonces, repite en un tono cada vez más fuerte.

Profesora: **Ana Maria!** (..) Guarda la carpeta o te quedarás a la hora del patio a acabar la ficha.

Ana Maria: (Suaviza e gesto desafiante).

Profesora: (Mantiene la mirada seria)

Ana Maria: Jolin!.

Ana Mari mira a la profesora, suaviza el gesto desafiante, con un una réplica, y finalmente guarda la carpeta.

CEIP DRASSANES. 3º de Primaria.

- Castigo momentáneo a un alumno.

Aunque no recomendable el castigo es una estrategia que utilizan algunos profesores. Por Castigo momentáneo entendemos aquellos encuentros en los que el profesor ha llamado la atención varias veces y no consigue su objetivo así que impone un castigo al alumno. Los castigos suelen darse en situaciones donde hay tensión en el clima y el profesor pretende eliminar una conducta o recriminar una actitud de manera rotunda. En este tipos de encuentros es también frecuente que se desate el enfado y la indignación y la vergüenza, el miedo, la ira, el enfado, la rabia “camuflada” en los alumnos.

La operación se inicia cuando el profesor llama la atención duramente al alumno, que normalmente está desprevenido. Indignado, recrimina al alumno indicando duramente el objeto de recriminación y realiza el castigo. Este castigo suele ser una orden que supone al alumno apartarlo de la dinámica de clase. El alumno se siente desprevenido y avergonzado en principio escucha la recriminación y dependiendo del caso, se justifica. Después está obligado a cumplir con la indicación de la profesora, que suele estar acompañada de sentimientos de vergüenza o culpabilidad. Este tipo de encuentro incide de manera en la imagen del alumno, y no siempre consigue los resultados que pretendía el profesor.

El castigo de Ezra.

Durante una Asamblea Mabel realiza varias llamadas de atención a Ezra que no escucha lo que está explicando Roldán.

Profesora: Ezraaaaa!

Para que el alumno deje de hablar con Aura. El alumno deja de hablar. Al acabar la asamblea después de varias llamadas de atención de la profesora.

Profesora: Y ahora el Ezra, se pondrá de pie un ratito

Ezra: El alumno sorprendido no entiende el tono de la profesora

Profesora: Hará ver que es buena persona y ¡qué se porta bien cuando nos reunimos y hablamos de cosas interesantes! Y hará ver que le interesa escuchar!

El alumno algo confundido se pone de pie y entiende ahora que se trata de una pequeña recriminación. Se pone de pie al lado de la columna y Mabel indica que se pueden levantar para coger el desayuno.

Profesora: (en un tono más cercano) ¡¡¡Hombre Ezra!!!. “rggggggg”.

El resto pueden coger el desayuno, y el Ezra dejará de hacer el tonto por una vez en su vida.

Ezra: Mira a Mabel con vergüenza y se pone de pie en la columna.

Con bastante ajeteo todos se levantan, cogen el desayuno. Mabel le indica segundos después que coja el desayuno y vaya a su sitio.

Profesora: Va, ves.

Ezra: Va a coger el desayuno más tranquilo.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil

- Destierro a otra clase.

El destierro es un encuentro en el que la profesora pretende extirpar ciertas actitudes y comportamientos. Se trata de un castigo que ridiculiza al alumno y que le separa bruscamente de las tareas que el resto de clase mantiene.

Un encuentro que se inicia con una recriminación, por la actitud de alumna y la indignación de profesora desemboca en una amenaza y acaba en un castigo. Este tipo de encuentro irrita a la profesora, avergüenza al alumno y rompe la dinámica de la clase, se trata casi de una lucha de “papeles”, en donde cada uno mantiene un rol hasta que el destierro elimina la tensión.

La operación del encuentro comienza cuando la maestra llama atención a alumno le recrimina, después manifiesta su indignación e intenta que reconozca la gravedad del hecho, si el alumno no responde como él espera, decide amonestarlo con el destierro de la clase. La alumna no responde a las demandas que le pide profesora (puede ser por desconocimiento, rebeldía, miedo, etc) Escucha las recriminaciones más o menos estoicamente, y cuando cree que ya ha pasado todo la profesora la castiga con el destierro, lo que provoca sentimientos de desconcierto, rabia al tener que abandonar la clase y vergüenza al aparecer ante otro grupo explicando la razón del destierro.

El destierro de Karina

Uno de los días que Mabel está explicando el plan del día, aprovecha para comentar y recordar a un antiguo compañero de la clase, que enfermó y ya no está en la escuela. Mientras se recuerda, la profesora observa que los dos alumnos están despistados. Inicia una recriminación con los dos, que se focalizará en Karina sobretodo. Karina, de rodillas en la silla y Ezra, sentado enfrente suyo, juegan con las pegatinas de los nombres de la mesa, mientras lo hacen mantienen una pequeña conversación y Mabel que lo observa les frena inmediatamente.

Profesora: ¡Karina y Ezra! (grita la profesora).

Ambos alumnos, sorprendidos se “asustan”, se miran por un instante mostrando y la risa se acaba de inmediato. Miran a Mabel y el silencio se hace en toda la clase, el nuevo foco de atención son ellos dos.

Profesora: ¿Qué hacéis?

Pregunta inquisidora y con un tono de visible enfado. Los niños ninguno de los dos se atreve a contestar. Ezra disimula mirando la mesa y Karina mira a Mabel. Como no contestan, Mabel vuelve a preguntar.

Profesora: Pero ¿qué os pensáis? ¡Jugando mientras estamos hablando de otra cosa!

Espera unos segundos buscando la mirada de ambos.

Profesora: ¿Pensáis que esa es una actitud de P.5?

Dirigiéndose entonces al resto del grupo, para acentuar la gravedad del hecho

Profesora: ¿Pensáis que Ezra y Karina se comportan como niños grandes?

Grupo: Nooooo. (contesta en casi todo el grupo).

Profesora: (a Ezra) ¿Os comportáis como niños grandes?

Dice mirando a Ezra, que responde muy tímidamente y cabizbajo

Ezra: No.

La profesora mira entonces a Karina y busca una mirada o una palabra en la que reconozca que su actitud no es la deseada. Pero la niña permanece en silencio, bastante avergonzada y con los ojos a punto de derramar alguna lágrima. El tiempo en silencio impide que el encuentro termine de una manera menos inquisidora. Probablemente Karina espera que Mabel abandone su insistencia, y Mabel espera la respuesta. El tiempo que va corriendo hace la situación más “cortante” para los dos. Mabel termina con la situación

Profesora: Muy bien, sino sabes contestar vete a la clase de los hipopótamos.

Se refiere a que vaya a la clase de P.4. La niña ni habla ni se mueve, enrojecida, espera que Mabel la disculpe, la perdone y termine el encuentro

Profesora: Va!, ves!- insiste la profesora.

La situación parece que no tiene marcha atrás, aunque ahora la niña se disculpara o contestara. Karina está desconcertada y no se atreve a levantarse de la silla. Mira a Mabel buscando la compasión.

Profesora: Si quieres, puedes quedarte, pero otra tontería más y te vas con los hipopótamos.

Con un tono más leve, pero manteniendo el enfado, Mabel vuelve a la actividad, aunque con gesto y tono de enfado.

CEIP. CASTELLA. Educación Infantil.

5. Conclusiones y cuestiones de futuro.

Como hemos venido repitiendo en las diferentes fases del proceso, la investigación que presentamos tiene como finalidad el estudio de los efectos de la vida cultural y moral de las instituciones en el proceso de la construcción de la personalidad moral, entendiendo la educación en valores como un proceso de elaboración personal y colectiva que se da en el seno de una comunidad. Con esta intención nos introdujimos en dos escuelas para realizar trabajo etnográfico que nos permitiera descubrir y describir algunos dinamismos que caracterizan una comunidad educativa. La observación y el análisis realizado nos ha llevado a estudiar la categoría *encuentro* como uno de los dinamismos comunitarios que inciden de forma singular y característica en el desarrollo personal y moral. La construcción de la identidad, la moralidad y el conocimiento se produce por la vía del encuentro.

Analizar los encuentros supone detenerse en las relaciones cotidianas que establecemos con nuestros alumnos, para caer en la cuenta de la importancia de las interacciones y de todos los elementos que se ponen en juego en un proceso comunicativo y educativo. Hemos definido detalladamente los encuentros como las ocasiones de cara a cara que el adulto establece con el alumno en un contexto escolar, implicándolos en la participación mutua en una interacción. La relevancia de esta aportación reside en la consideración práctica de los interlocutores en un encuentro. Los miembros de una comunidad no son sujetos pasivos, sometidos al azar o a las leyes de la lógica conductista de estímulo-respuesta, sino que son sujetos activos, protagonistas de su propio desarrollo. Los sujetos están inmersos en prácticas comunicativas y morales, y los encuentros son la unidad mínima de la práctica que se da en la escuela. Esa inmersión en prácticas orientadas a valores, que en el caso de los encuentros “obligan” a los sujetos a permanecer activos y comprometidos en un acto comunicativo y educativo, permite ampliar y superar algunas teorías del desarrollo moral que han centrado su atención en la clarificación moral, en el desarrollo del juicio moral o en la modelación del carácter exclusivamente.

En el desarrollo de las características de un encuentro vimos que hay muchos elementos que se ponen en juego en la interacción: contexto, vínculo, finalidad, objetivos,

acción, operación, carga emocional y los efectos que producen en la identidad y la moralidad de los sujetos. Esta caracterización nos permite acercarnos a una modelo de construcción de la personalidad dialógico, dinámico que permite el desarrollo de los sujetos en un nivel afectivo, cognitivo y volitivo, superando algunos límites de teorías del desarrollo moral centradas de manera exclusiva en el desarrollo cognitivo. Un modelo en el que sujeto es un ser inacabado y libre que se conforma en la relación con los otros, y que necesita de los otros para su desarrollo personal y social.

El análisis de la vida cotidiana en la escuela nos ha permitido descubrir múltiples ocasiones de educación moral que amplían los momentos y actividades curriculares destinadas a la educación en valores. La construcción de la personalidad moral no es algo que ocurre en las horas de tutoría o asamblea exclusivamente, sino que se da en el día a día de la institución en donde tienen una influencia decisiva los procesos de interacción y encuentro.

Los alumnos participan en encuentros morales continuamente, el cara a cara cotidiano permite la construcción de la identidad, la participación en rutinas de relación cargadas de valor, y facilita el análisis de la experiencia moral. Los procedimientos de la inteligencia moral, la cultura y la experiencia moral se desarrollan y se elaboran por la vía del encuentro. En el proceso comunicativo los miembros de una comunidad se ponen en juego a si mismos, la identidad se forma entre otras cosas por las expectativas, juicios y valoraciones que los demás esperan y exigen de los otros en la interacción.

Hemos centrado gran parte del trabajo en la idea de ritualización basándonos en aportaciones de sociólogos como Mead o Goffman. Los procesos por los que los sujetos están inmersos en rutinas son de gran relevancia en la educación moral. La ritualización facilita la creación de estructuras de seguridad, elimina la incertidumbre de la novedad, permite al sujeto la previsibilidad de ciertas prácticas, actitudes, comportamientos. En definitiva, la rutinización en las relaciones facilita el aprendizaje moral sin eliminar la condición de libertad y creatividad humana. Hemos centrado un gran esfuerzo en intentar desvelar la rutinización que suponen los procesos de interacción y las consecuencias morales que provocan. Como Goffman, creemos que la interacción cara a cara introduce a los participantes en rutinas de relación que se basan principalmente en mantenerse accesibles en la comunicación y confiar que los otros interlocutores harán lo posible para mantenerla también. Esta ritualización no está exenta de un carácter ético: el compromiso en mantener las pautas de la interacción a través de un trabajo de negociación y cooperación entre todos los participantes.

Esta característica nos permite acercarnos a la moralidad de las relaciones. En el encuentro con el otro, los sujetos están comprometidos por la interacción que les une. Este compromiso obliga a considerar al otro en iguales condiciones comunicativas, y a tratarlo en igualdad de condiciones de libertad y dignidad. El otro con el que me encuentro no es

un objeto o un instrumento que pueda utilizar a mi antojo, sino que es un sujeto que se modela por la interacción que mantengo con él y me modela a mismo en el curso de la interacción. Las relaciones que se dan en la escuela son un vehículo recíproco de transformación personal, aunque nosotros hemos querido resaltar la responsabilidad de los maestros en los procesos de aprendizaje con asistencia que los miembros más inexpertos protagonizan en la institución educativa. No sería posible el desarrollo y construcción personal sin la ayuda del maestro, la persona de referencia que estimula a sus alumnos en procesos de participación guiada.

III. TAREAS Y ACTIVIDADES

1. Introducción.

La preocupación global de esta investigación se enmarca en la preocupación por la educación moral. Pretende estudiar cómo se producen los procesos de formación moral en el día a día de las instituciones educativas y especialmente en sus aulas, entendiendo la educación moral no sólo reducida a sus aspectos curriculares, sino intentando destacar otras formas de educación moral que tendemos a olvidar, como la importancia de los encuentros cara a cara o la influencia del conjunto de la vida de los centros escolares.

El trabajo que presentamos en este capítulo centrará su atención en la complejidad de las experiencias morales que se dan en el interior de nuestras aulas cuando se trabaja la ética y la asamblea. Se hará especial hincapié en las unidades de trabajo que se utilizan en los procesos de enseñanza/aprendizaje en situaciones de educación moral. Es decir, nos vamos a centrar en cómo se enseña la educación moral, en qué se hace en las clases de educación moral, cómo se trabaja y qué prácticas se llevan a cabo. Para conseguirlo se observará las horas en las que se trabaja la educación en valores de manera específica, normalmente en el horario de tutoría a través de las asambleas de grupo y de las sesiones de ética.

Hemos tratado de buscar las unidades mínimas de análisis de los procesos de enseñanza/aprendizaje, es decir, el tipo de prácticas que se realizan durante estas sesiones. Además, hemos tratado de descubrir tales prácticas, de estudiar su frecuencia, de ver su contenido, así como sus objetivos y finalidades.

2. Marco teórico.

El marco teórico de nuestra investigación parte del estudio de una serie de trabajos anteriores y de las ideas de diferentes autores que han indagado en campos similares al nuestro y que nos han dado pie a perfilar y a poder contrastar los principios básicos e ideas directrices de nuestro trabajo y poder definirlas así con mayor precisión.

Seguidamente tratamos de enunciar los diferentes trabajos y autores en los que nos hemos basado y subramos las diferentes implicaciones teóricas y prácticas de los mismos.

2.1 La organización de la educación en Stodolsky.

Susan Stodolsky realizó un estudio en escuelas de siete distritos del área metropolitana de Chicago para poder analizar la enseñanza y la actividad instruccional, pero sobretodo las diferentes formas en que se organiza la educación. La forma en que los niños aprenden los diferentes contenidos podría constituir un objeto de estudio más importante que aquello que aprenden. Los contenidos que se aprenden en la escuela se olvidan, en cambio, la manera en que una persona aprende algo tiende a durar más. Estas ideas se formulan, sostienen, imbuyen en los estudiantes mediante patrones de actuación que se repiten una y otra vez¹⁶.

Estudió en profundidad la estructura, entendida como la forma en la que se organizan las tareas de aula durante una lección y los segmentos de la actividad, entendidos como las unidades más grandes en las que se dividen las lecciones.

A partir de estos estudios describió en profundidad las características que definen las estructuras y los segmentos de actividad. Según ella, para describir la estructura de una actividad, es necesario saber quién está presente en ella, su duración, sus propósitos, el formato instruccional y los materiales que se utilizarán. Para poder definir un segmento de actividad es necesario saber que ocupa un cierto periodo de tiempo durante la lección y que se da en un escenario concreto. Se define por la especificidad de su formato instruccional, de las personas que participan en el, de sus materiales y de las expectativas y metas de comportamiento.

Debemos tener en cuenta que Stodolsky trabajó comparando ámbitos curriculares muy distintos, como son las matemáticas y las ciencias sociales y que obtuvo unos resultados muy interesantes. Llegaron a la conclusión de que en las escuelas primarias hay una gran falta de actividades estimulantes. Pese a ello, las actividades que plantean desafíos y hacen participar a los alumnos suelen darse cuando éstos trabajan juntos y cuando estudian temas de enriquecimiento como las ciencias sociales.

¹⁶ STODOLSKY, S.: *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1991, p.19.

2.2 La influencia educativa en César Coll.

El estudio realizado por César Coll y otros sobre los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en la interacción entre el profesor y los alumnos, nos ha acercado a un tipo de análisis mucho más psicológico y empírico, ya que los grupos escogidos para ser investigados tienen características muy diferenciadas entre ellos y los aspectos en que se han fijado pueden medirse a través del análisis minucioso de las secuencias didácticas o de actividad conjunta que han determinado. Los aspectos que han pretendido medir han sido estudiados con anterioridad y después de la observación teniendo en cuenta los conocimientos previos, la predisposición de los alumnos.

Respecto al enfoque de la investigación a partir de la interacción de alumnos y profesores, es interesante como modelo de actuación, aunque para ellos no es la única como quieren dejarlo patente cuando dicen que el análisis de la interacción sería, en esta perspectiva, sólo uno de los aspectos a tener en cuenta en el intento de conseguir una comprensión más amplia y sistemática de los mecanismos de influencia educativa y de la práctica educativa en general¹⁷.

Aquello que más nos interesa del estudio realizado, son las unidades de análisis utilizadas como la secuencia didáctica y más concretamente los segmentos de interactividad, definidos como unidades de actividad que se dan cada vez que se produce un cambio en la organización de la actividad conjunta de los participantes. Desde un punto de vista metodológico son dos de los criterios que permiten identificar los diferentes segmentos de interactividad, los contenidos y el patrón de comportamiento de los que participan en el mismo. Finalmente, apuntan que los segmentos de interactividad implican funciones instruccionales específicas, como por ejemplo respecto al nivel de control sobre la actividad conjunta.

2.3 Las tareas en Gimeno Sacristán y Doyle.

Gimeno Sacristán ha estudiado cómo poner en práctica el currículum actual, cómo adaptarlo a la escuela y a los maestros que lo tienen que utilizar. Ha llegado a la conclusión de que es necesario partir de la idea de que el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, actividades, papeles a desarrollar y una forma de distribuir el tiempo y que es bastante similar de unas situaciones a otras, al estar en buena parte definido institucionalmente, de forma previa a cualquier enfoque original por parte de los profesores¹⁸. Partiendo de esta reflexión, estudia cómo las actuaciones de los maestros marcan a los estudiantes y cómo cada maestro está marcado a su vez por las ideologías en las que se ha formado, por las ideas de la institución y por su experiencia y esto hace que transmita a sus alumnos una manera muy concreta de trabajar que se plasma en las tareas que acostumbra a proponer, en los trabajos que encomienda.

Cuando el autor habla de tareas, se refiere a unidades formalmente estructuradas como actividades de enseñanza/aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc. Dice que pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituya un modelo metodológico. Gimeno Sacristán define las tareas como unidades muy amplias, es decir, las equipara a las actividades .

Doyle es otro de los autores que nos habla de tareas, en especial de las tareas académicas. Él estudia cómo el ambiente influye en el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. Analiza cómo se procesa la información en las diferentes tareas y qué sistemas se potencian usar. En este sentido es cercano a las ideas de Gimeno Sacristán, y también lo es su concepto de tareas ya que la toma como unidad de trabajo de aula.

Para Doyle es necesario ver el currículum como una colección de tareas académicas. El término tarea focaliza la atención en tres aspectos en el trabajo de los alumnos: a) un objetivo; b) un conjunto de recursos disponibles en cada situación y c) un conjunto de operaciones que pueden aplicar los recursos para conseguir el objetivo. Y se define por los mismos. El autor describe categorías de tareas como por ejemplo tareas de memoria, tareas procedimentales o tareas de opinión.

¹⁷ COLL, C. y otros: “Interacció i influència educativa i formes d’organització de l’activitat conjunta”, a *Temps d’educació*. Barcelona: Fac. Pedagogia UB núm.7, p.13.

¹⁸ GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*. Madrid: Morata, p.224.

En un estudio realizado por Doyle y Carter los autores realizaron una observación en aulas de diferentes niveles y con la misma maestra, para tratar de ver la influencia que ésta ejercía sobre el aprendizaje de las tareas¹⁹. Para analizar la información seleccionaron una serie de pasos para hacer una buena descripción de las tareas.

De todas formas, y pese a que Doyle da muchos datos sobre las tareas académicas, no acaba de explicitar un listado o una definición que nos sirva para comprender el alcance de las mismas. En todo caso, habla de la rutinización de las tareas, del aprendizaje de las mismas y algún que otro aspecto.

2.4 Tareas y actividades en las clases de educación moral.

Para poder llevar a cabo nuestro trabajo partimos de unos principios básicos e ideas directrices a partir de la revisión de los trabajos y autores antes mencionados. Cada uno de ellos ha fundamentado sus trabajos en diferentes tendencias, más psicológicas como C.Coll o más curriculares como Gimeno Sacristán, y han justificado las diferentes razones para utilizar una unidad de análisis determinada, como los segmentos de actividades y formatos instruccionales de Stodolsky; como los segmentos de interactividad en el trabajo de C. Coll y otros; como tarea en el caso de Gimeno Sacristán y también en el de Doyle. Nosotros hemos optado por una unidad mínima de análisis a la que hemos llamado *tarea* y que contiene elementos de las cuatro anteriores pero que no es igual a ninguna de ellas.

Cuando Gimeno Sacristán habla de tarea se refiere a una unidad más amplia que la que nosotros pretendemos, aunque el fondo teórico es muy parecido, nosotros pensamos en las tareas como unidades directamente relacionadas con la escuela y su manera de enseñar lo que el currículum determina, que tienen coherencia interna, un determinado objetivo y se ocupan de un contenido preciso.

Doyle también nos habla de tareas, pero también tienen puntos de divergencia con las nuestras ya que él en ningún momento especifica cuáles son los elementos que las determinan. Algunas de las características que nombra también las compartimos como que una tarea debe dejar claro aquello que pretende, la acción o acciones que se deben ejecutar para conseguirlo y también cómo hacerlo. En este sentido Doyle apoya nuestra teoría de que las tareas deben poder rutinizarse dado que lo que va cambiando en ellas es el

¹⁹ DOYLE, W. i CARTER, K.: “Academic tasks in classrooms”, a HAMMERSLEY, M. *Case studies in*

contenido. Pero siempre exige un producto físico al terminar la tarea y en esos no estamos de acuerdo, ya que las tareas deben poder promover el diálogo y la discusión, el intercambio de información, sin necesidad de que el aprendizaje esté escrito en un papel.

Respecto a la unidad utilizada por C. Coll y otros en su investigación, el segmento de interactividad, tiene aspectos que incluimos en nuestra unidad, la tarea, como el hecho de que responde a una determinada estructura de participación y que los criterios que permiten identificarla como unidad temática o de contenido y el patrón de comportamiento, también nosotros los hemos tenido en cuenta.

Finalmente, la influencia de Stodolsky nos llega a través de sus formatos instruccionales y las características que los determinan, como por ejemplo la actuación del maestro y de los alumnos o el contenido.

El trabajo de descripción de los diferentes componentes de los segmentos de actividad y en especial de los formatos instruccionales, es la parte en la que nos hemos centrado y trabajado con mayor profundidad ya que lo que Stodolsky define como formato instruccional -entendemos la descripción global del patrón general de acción del segmento de actividad²⁰- es muy cercano a lo que nosotros llamamos tarea.

Llegado este punto es necesario comentar que al inicio de la investigación nos planteamos estudiar cómo se trabaja la educación moral en la escuela, con qué prácticas. Pensamos pues, encontrar una serie de tareas que explicar y describir pero todas de una misma naturaleza, y no fue así. Después de analizar detenidamente el material registrado por todos los observadores hemos detectado que existen dos tipos muy diferenciados de prácticas en educación moral, las tareas y las actividades.

Tareas.

Las tareas son unidades menores de actividad, de acción conjunta en el aula. Son las unidades a partir de las cuales se construyen las prácticas. Y a su vez ellas son el resultado de la coordinación de las acciones respectivas de los participantes en la situación. Profesor y alumnos coordinan su acción para realizar la tarea escogida. Las tareas son unidades curriculares simples y homogéneas. Entendemos que lo son en la medida que aquello que realizan conjuntamente -lo que hacen- y aquello de lo que hablan -lo que tratan- no varía durante un cierto período de tiempo. Este tiempo curricular ocupado en hacer una misma cosa y en considerar un mismo tema lo denominamos “tarea” y, en

classroom research. Milton Keynes. Open University Press, 1986, pp.133-155.

consecuencia, podemos afirmar que las tareas son unidades simples y homogéneas. Las tareas no poseen una función curricular o social independiente. Forman parte de una unidad mayor que sí tiene sentido social. La utilidad de las tareas está en función de la práctica en la que están inmersas; por lo tanto, las tareas sirven para algo, pero no por sí mismas, sino por la contribución que realizan a la práctica de la que forman parte. Esto supone que las tareas no suelen proporcionar una motivación natural o vital a los sujetos que las realizan, sino que la motivación se debe inducir artificialmente o lograrse en función de lo que pretende alcanzar la práctica en la que se incluyen. En el mismo orden de cosas, las tareas tienen un solo objetivo. Ocurre así porque en realidad las tareas nunca deben aparecer ni considerarse aisladas. Cuando las tareas se las considera en su lugar natural, el interior de una práctica, ésta les proporciona el segundo objetivo. Si nos empeñamos en aislar las tareas, situación que no tiene nada de natural, veremos que expresan valores con dificultad y también que implican emocionalmente a sus participantes de un modo débil.

Actividades.

Las actividades son unidades complejas y heterogéneas, y ello en la medida que precisamente amalgaman una multiplicidad de tareas diferentes. Gran parte de su interés educativo reside en que son experiencias formativas que pautan la realización de una sucesión de acciones que enfrentan a pequeños retos o problemas distintos y que ponen en juego saberes, destrezas, actitudes, emociones y valores diferentes, pero lo hacen vinculándolos a un proyecto común o haciéndolos converger en una misma dirección. Las actividades tienen un doble nivel de objetivos: en cada momento de la actividad se realiza una tarea con sus propios objetivos y a la vez se persiguen los objetivos específicos de la actividad en que se incluye. Se está comprometido con los objetivos inmediatos de cada una de las tareas de la actividad y se sigue simultáneamente el hilo del conjunto de la práctica: se trabaja a la vez para alcanzar los objetivos de la tarea y los de la actividad. En consecuencia, los participantes tienen presente ambos objetivos al mismo tiempo. Cuando ocurre esto la práctica tiene pleno sentido para sus actores y resulta más eficaz desde el punto de vista educativo. Las actividades están pensadas para satisfacer una necesidad real de la vida social o de la vida escolar. Adquieren sentido en la medida que contribuyen a reproducir la vida social y escolar. Habitualmente las actividades son automotivadoras; es

²⁰ STODOLSKY, S.: *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1991, p.29.

decir, no necesitan nada más allá de la propia actividad para impulsar su realización. Lo que mueve a los alumnos y lo que propone la actividad coinciden. También cabe decir que las actividades son prácticas recontextualizadas; en muchos casos tienen un origen social, llegan a la escuela desde otra parte, pero se incorporan o readaptan a la vida real de la escuela. De este modo las actividades escolares son también preparación para el futuro, aplicando procedimientos que se realizan de modo parecido a como se aplicarán en otros momentos vitales y, sobretodo, que se viven como realización actual y llena de sentido de un proceso que responde a necesidades vitales, a deseos de los alumnos o a propuestas vinculadas a su situación social actual. Así pues las actividades podrán hacer visibles los valores que encarnan con gran facilidad y más perceptibles los sentimientos que provocan.

3. Aspectos metodológicos.

La investigación que presentamos, que pretende estudiar cómo se lleva a cabo la educación moral en la escuela, cómo se trabaja, qué se hace, se ha llevado a cabo a través de diferentes procesos metodológicos que presentamos a continuación.

3.1 Marco y plan de la investigación.

Este trabajo trata de estudiar cómo se enseña la educación moral, y para ello determinamos necesaria la observación directa en un centro de enseñanza primaria. Para poder hacerlo necesitábamos en primer lugar un centro al que ir a observar y en segundo lugar, un equipo de colaboradores que fuesen a realizar la observación. El equipo investigador y los colaboradores ya estaban trabajando y por tanto se debía contactar con el centro. El centro en el que se llevaría a cabo la observación es el CEIP Sant Miquel de Cornellà de Llobregat (Barcelona). Esta escuela, permitió la asistencia de los observadores a sus clases de ética y a las asambleas de grupo en los ciclos medio y superior. La observación se ha realizado en las dos líneas de los cursos de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, de forma semanal.

En el proceso de observación, se ha dado también colaboración con las maestras de la escuela, ya que los observadores se encargaron mayoritariamente de realizar las sesiones de ética, recibiendo siempre la colaboración de éstas y ellas se encargaron de llevar el

funcionamiento de las asambleas de grupo. Fue necesario un período previo a la observación en el que se dió la toma de contacto y la planificación de la programación anual. Para realizar la planificación fueron necesarias diversas reuniones a lo largo del curso. En estas reuniones se habló de los temas que las maestras creían necesario tratar en las clases de ética y se estableció un orden de necesidades. En segundo lugar se trató de estudiar los materiales de los que se disponía y de otros que se pudieran necesitar. El último paso implicó ordenar las sesiones de que se disponía a lo largo del curso y asignarles un tema de trabajo y los materiales a utilizar. Una vez concluida la planificación se estuvo en disposición de empezar la experiencia de observación participante.

3.2 Instrumento de observación.

Para que el registro de la observación fuera efectivo era necesario elaborar un instrumento de observación que permitiera registrar el máximo de información sobre lo que sucedía en las clases de educación moral, sobre las unidades mínimas de trabajo que se llevan a cabo en las sesiones de ética y las asambleas de grupo. Para ello, en primer lugar se determinó lo que consideramos que es una unidad mínima de trabajo y cómo detectarla. Este trabajo se realizó mediante reuniones del grupo investigador en el que se fueron aportando elementos teóricos al respecto hasta llegar a un acuerdo conjunto, las unidades mínimas de observación serían las tareas.

En segundo lugar era necesario establecer qué tipo de información debía recoger el instrumento además de la ya explicitada en el punto anterior, esto es, datos informativos sobre la sesión (observador, fecha, grupo observado, etc.), tipo de sesión y material utilizado, resumen de la sesión, tareas realizadas y descripción de las mismas y comentario-reflexión por parte del observador, todos estos elementos informativos fueron sugeridos en diversas reuniones del equipo investigador y posteriormente probados en sesiones-piloto hasta encontrar un modelo adecuado a nuestras necesidades.

Una vez el instrumento estaba en condiciones de ser utilizado de manera generalizada, aunque estando abierto a posteriores modificaciones, fue presentado a los colaboradores del grupo de investigación que realizarían las observaciones. En una primera sesión se explicó en que consistía y cómo debía utilizarse, dando pie a los observadores a que a medida que lo irían utilizando fueran sugiriendo posibles

modificaciones o mejoras. Una vez explicado debía utilizarse, y así lo hicieron. Durante las tres o cuatro primeras sesiones de curso se fue atendiendo las demandas de los observadores tanto a nivel de comprensión sobre la utilización del instrumento como sus sugerencias de cambio, en las reuniones semanales del grupo.

El instrumento consta de nueve apartados:

- En el primero se recogen los datos informativos de la sesión como son el nombre de la escuela, el curso en el que se realiza la observación, la maestra, la fecha, el observador y el número de observación realizada y si se ha registrado en vídeo.
- El segundo apartado contempla el tipo de sesión realizada, si ha sido asamblea o clase de ética y los materiales que se han utilizado.
- A continuación en el tercer apartado se realiza un breve resumen de la sesión explicando el contenido y la metodología utilizada y cómo ha ido la sesión, una impresión general.
- En el cuarto apartado se describe la temática que se ha trabajado y se describen los contenidos concretos tratando de desglosarlos en hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.
- El quinto apartado recoge la unidad didáctica en la que se inscribe la sesión y las actividades o partes en las que se ha dividido.
- El sexto apartado contiene la enumeración de tareas que se han dado. Para ello debíamos tener en cuenta cómo se reconoce una tarea y qué elementos la describen, y los presentamos a continuación:
 - Una tarea está determinada por:
 - Lo que se hace: El formato instruccional que incluye el comportamiento de los alumnos (aquello que hacen), el comportamiento del maestro (aquello que hace) y lo que hacen todos conjuntamente, interacciones entre alumnos, ... También determina lo que se hace el material utilizado y la duración.
 - La intervención verbal y no verbal (comunicación): El tipo de discurso o de conversación en el aula (Clase magistral, preguntas, diálogo, ...).
 - El contenido que se trabaja: partiendo de los tipos básicos de contenidos (hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas) ver cómo se tratan en educación moral.
 - Los objetivos que se espera conseguir con cada tarea: Para qué se lleva a cabo (habrá objetivos intelectuales pero deberemos afinar en los morales).
- El séptimo es la parte más importante del instrumento. Contiene la descripción de las tareas. Aquí es importante indicar cómo describirlas:
 - ¿Cómo se narra (observa y anota) una tarea?

Si convenimos que los cuatro aspectos que reconocen y describen una tarea, descritos anteriormente, la describen bien, la narración de cada una de ellas debería incorporar elementos referentes a estos aspectos. Se trata de una narración descriptiva, fotográfica, quizás intuitiva -se explica lo que se impone razonablemente que sucede- pero no valorativa.

- El octavo apartado está preparado para poder expresar las dificultades, errores, aciertos e interrogantes que nos han surgido durante la sesión. Hacen referencia al desarrollo de la sesión.
- Finalmente el octavo apartado, el que llamamos Autoreflexión, pretende que el observador exprese sus vivencias durante la sesión, cómo se ha sentido y cómo ve su trayectoria global en la experiencia de observador participante.

Finalmente, una vez asumido por todo el grupo, el instrumento se ha utilizado durante un curso escolar entero. Respecto a la redacción de las fichas de observación, cada observador después de realizar la observación debía pasar sus notas de manera ordenada a la ficha de observación y entregarlas semanalmente para que se pudiera ir conformando una manera compartida en su realización. Es necesario dejar constancia de que cada observador se ha adaptado a la ficha de una manera singular y que por tanto se dan pequeñas diferencias en la redacción de cada uno de ellos, pero que ninguna altera la comprensión de su contenido ni el posterior vaciado de la información.

Respecto a los datos cuantitativos de recogida de información por sesiones, los resultados han sido de 165 fichas de observación recogidas, de las cuáles se realizaron 49 en tercero de primaria (26 en 3ºA y 23 en 3ºB), 43 en cuarto de primaria (25 en 4ºA y 18 en 4ºB), 34 en quinto de primaria (17 en cada grupo) y 38 en sexto de primaria (15 en 6ºA y 23 en 6ºB).

CURSO	Nº Fichas
3º A	26
3º B	23
4º A	25
4º B	18
5º A	17
5º B	17
6º A	15
6º B	23
TOTAL:	165

3.3 Elaboración de la información.

Durante el primer trimestre del curso dedicamos las sesiones iniciales de trabajo a planificar la manera de analizar la información que se iba recogiendo en las fichas de observación, para que fuese lo más práctica y entendible posible.

Inicialmente tuvo lugar una reunión del equipo investigador para fijar los criterios de análisis. Era necesario ponerse de acuerdo en lo que se pretendía averiguar acerca de las tareas descritas. Anteriormente se había hablado sobre los criterios que las definían y ahora se trataba de saber qué más se podía extraer estudiando las observaciones obtenidas.

Se elaboró una ficha de vaciado en la que se iría recogiendo las tareas detectadas en las diferentes sesiones en las que se realizaba la observación. Esta ficha, una por cada sesión observada, recogía una serie de datos informativos (nombre del observador y orden de la sesión observada) por un lado y por el otro aquellos datos identificativos y descriptivos de las diferentes tareas que se requerían para el análisis, como son el contenido, el formato instruccional, el objetivo, la finalidad y los valores.

Esta ficha de vaciado se probó con una muestra de ocho fichas de observación, una de cada observador. Se determinó que sería válida para desglosar la información recogida hasta el momento y a la vez que las primeras pruebas y las primeras fichas definitivas se contrastarían en una serie de reuniones de expertos. Se observó que el material recogido en las fichas de observación era útil pero que entre la información recogida y redactada por los observadores y la que debía quedar plasmada en la ficha debía existir un salto conceptual. Así se fue determinando todavía con más claridad los conceptos de tarea y de formato instruccional. En este momento se determinó que existían dos tipos distintos de tareas, o mejor dicho, que las prácticas morales que habíamos estado recogiendo en las observaciones eran de dos tipos, tareas y actividades. Las primeras eran más simples, una única acción y un objetivo muy concreto, las segundas nos planteaban mucho más problema ya que eran conjuntos de tareas que no podían analizarse por separado ya que entonces perdían el sentido que les daba el conjunto. A partir de aquí se tomó la decisión de que existían dos tipos de unidades de trabajo y por consiguiente elaboramos dos listados de tareas, dos categorías.

Durante el segundo trimestre y con la información que se iba obteniendo del vaciado, se empezaron a elaborar listados de tareas que se daban de manera repetida. Para realizar los listados fueron necesarias diversas reuniones de reflexión del equipo investigador para ir

construyendo el conocimiento que se formulaba a partir de la información recogida. Se elaboró también para la ficha de vaciado, una lista semicerrada de finalidades morales de las tareas y las actividades.

Cuando la información de las fichas estuvo toda introducida en la base de datos, elaboramos un listado de todos los contenidos de las tareas y actividades para tratar de agruparlos en tipologías. Después de varias pruebas, elaboramos una lista de temas transversales como son educación para la paz, educación para la oportunidad de igualdad de los dos sexos, educación para la salud y educación afectivo-sexual, educación ambiental, educación vial y cívica, educación para el consumo, educación intercultural y educación para los derechos humanos y añadimos a esta lista otros temas como la relación entre iguales, organización de la vida escolar, relación en el ámbito familiar, autoconocimiento y las habilidades para el diálogo.

3.4 Tratamiento de la información.

Posteriormente a la organización de la información de las tareas y actividades en fichas se empezó a analizar todo el material que habíamos recogido hasta el momento y el que nos iban entregando, ya de manera organizada y categorizada. Durante este proceso de vaciado y análisis, se requirió la creación de una base de datos informática que permitiera guardar las fichas que se iban elaborando para poder a posteriori presentar resultados estadísticos. Para ello se elaboró un boceto de la ficha informática con todos los datos que debía contemplar y se realizaron varias pruebas con el programa *File Maker Pro* hasta determinar el diseño definitivo de la base de datos. En el momento en que la ficha cumplió todos los requisitos se empezó a trabajar con ella, a introducir los datos. En la base de datos las tareas y actividades se iban a introducir una a una, es decir, ya no tendríamos una ficha por sesión sino una ficha por tarea o actividad. Estas irían ordenadas por sesiones y cursos y permitirían contar con toda la información de manera mucho más precisa y ágil. Además, la base de datos permitiría obtener resultados numéricos y facilitaría la obtención de resultados.

Esta ficha ordena la información a partir de diferentes campos:

- **Nº de ficha:** este número indica el número de tarea introducida, es decir, si hasta ahora hablábamos de 165 fichas de sesiones, ahora hablamos de 1324 fichas de tareas y actividades.

- **Curso:** hace referencia al curso de primaria en el que se realizó la observación.
- **Sesión:** hace referencia al número de sesión observada.
- **Orden:** establece el orden de las tareas dentro de la sesión observada.
- **Tipo de sesión:** aquí se abre una pestaña y debemos escoger entre clase de ética y asamblea.
- **Contenido:** se explica con una frase el contenido de la tarea o actividad, y, en las dos casillas adjuntas se especifica, también mediante pestaña, si es un contenido microético o macroético, en la primera, y si la elección del contenido es autónoma o heterónoma, en la segunda.
- **Formato instruccional:** se abre una pestaña y debemos escoger entre tarea o actividad.
- **Tareas:** se abre una pestaña y aparece la lista de tareas que previamente hemos determinado y se escoge la que corresponda. En la casilla de al lado se abre una pestaña en la que debemos determinar la duración de la tarea según si ha sido corta (hasta cinco minutos), mediana (entre cinco y quince minutos) y larga (a partir de quince minutos).
- **Actividades:** se abre una pestaña y aparece la lista de actividades que previamente hemos determinado y se escoge la que corresponda. En la casilla de al lado se abre una pestaña en la que debemos determinar la duración de la actividad según si ha sido corta (hasta cinco minutos), mediana (entre cinco y quince minutos) y larga (a partir de quince minutos).
- **Descripción de las actividades:** se abre un cuadro en el que explicamos las tareas que se han dado dentro de la actividad.
- **Objetivo:** se explica con una frase el objetivo de la tarea o actividad.
- **Finalidad:** se abre una pestaña en la que aparece una lista de finalidades morales de las actividades y debemos escoger la que se corresponda a la actividad descrita.
- **Valores:** en este apartado describimos los tres valores que pretende la actividad descrita.

Una vez asumida la ficha, el trabajo consistió en realizar el vaciado y análisis de éste, reelaborando las listas de tareas, fijando las finalidades de las mismas, y tratando los contenidos y los objetivos para poder encontrar una manera de determinarlos. A su vez consistió en introducir toda la información en el programa de base de datos informática para poder tratarla y obtener los resultados estadísticos.

3.5 Elaboración de los resultados.

Los resultados que se han obtenido después del vaciado de las fichas de observación y de su integración en la base de datos, han sido de dos tipos. En primer lugar resultados estadísticos y en segundo lugar la elaboración del conocimiento a partir de la descripción y definición de todos los elementos encontrados.

En cuanto a la obtención de resultados estadísticos, el programa de base de datos utilizado permitía obtener datos numéricos sobre las diferentes categorías y tipo de datos introducidos y a la vez permitía cruzar categorías distintas para poder obtener información sobre las tareas y actividades según el tipo de clase en que se daban, o a partir de los contenidos utilizados,... El establecimiento de cruces ha posibilitado nuevos campos de análisis. De esta manera se han extraído el número total de tareas y actividades, y si se habían dado en clase de ética o en asamblea. Se ha podido elaborar un listado con las frecuencias absolutas de las tareas y con la frecuencia en que se dan en cuanto a su duración que puede ser corta, mediana o larga y a partir de esos datos se ha podido calcular los porcentajes de aparición de las tareas. Lo mismo se ha podido realizar con las actividades. Además se ha podido obtener datos sobre los contenidos, las frecuencias absolutas de contenidos microéticos y macroéticos según aparezcan en tareas o actividades y según se den en clases de ética o en asambleas. Lo mismo se ha realizado con los dos tipos de elección de contenidos, autónoma y heterónoma. Sobre las finalidades también se han obtenido las frecuencias absolutas de aparición que más tarde se han podido convertir en porcentajes.

Una vez los datos estadísticos obtenidos, se hizo necesario ordenarlos y presentarlos de una forma organizada y práctica, para ello se utilizó la creación de gráficos, entre otros elementos, para facilitar la comprensión de la información expuesta.

Así pues, se han realizado gráficos que indican los porcentajes de aparición de las tareas en las clases de ética y en las asambleas y lo mismo con las actividades. Estos gráficos se han realizado a varios niveles. A nivel global, es decir, para comparar todos los datos obtenidos a partir de gráficos circulares y de barras y a nivel individual de cada tarea o actividad a partir de gráficos circulares. También se han elaborado cuadros comparativos de los datos, en los que se pueden comparar las diferentes maneras de obtener los datos, es decir, las frecuencias absolutas, los tiempos y los porcentajes.

Una vez elaborados los cuadros y gráficos era necesario centrarse en la redacción y explicación de los mismos, ya que es básica para una buena comprensión de la información.

En lo que se refiere a la descripción y definición de los elementos encontrados, se partió de la información recogida en las fichas de observación, las listas de tareas y actividades elaboradas, los contenidos extraídos de las fichas y organizados según el listado de temas transversales, las finalidades observadas y los valores determinados. Para poder elaborar las definiciones de los diferentes elementos, fue necesaria la lectura de algunos trabajos realizados sobre las asambleas de clase, la cultura moral y la vida en el centro CEIP Sant Miquel de Cornellà. Se elaboró una pauta a seguir para cada tipo de definición, tratando así de que todas siguieran un patrón similar. En lo que se refiere a la descripción de las tareas se acordó que debían incluir una explicación de lo que es la tarea, es decir, de qué va, qué se hace. También debía detallarse lo que hace la maestra y lo que hacen los alumnos y el comportamiento general de la clase. Además, siempre que fuera posible se debía informar del tipo dominante de intercambio lingüístico y especificar el tipo de contenidos que mayoritariamente se trabaja y comentar la normalidad de las finalidades. Respecto a las actividades el trabajo era más complejo, ya que era necesario explicar qué sentido tienen en la escuela, la razón de ser. Después era necesario explicar los objetivos y finalidades que pretenden, el proceso, dado que son más extensas que las tareas era necesario explicar paso a paso cómo se dan, las singularidades de cada una y finalmente nombrar los valores morales a los que tiende la actividad. En definitiva lo que se pretendía era realizar definiciones tipo, es decir, que reflejen la realidad, todo aquello que pretenden y consiguen, pero que quizás nunca se den exactamente como en la definición sino que en cada ocasión sufran diferentes matices.

Después de definir las tareas y las actividades era necesario definir los contenidos, es decir, el listado de contenidos obtenido en el análisis previo. En este caso se debía realizar una descripción exhaustiva de los contenidos encontrados para cada tipología. Por lo que se refiere a las finalidades, la redacción fue totalmente descriptiva, sobretodo en el caso de las finalidades de las actividades en las que se dió el caso de que las finalidades son una paráfrasis de las mismas actividades.

Finalmente se realizó el trabajo de redacción de todos los elementos descritos y definidos que se realizó a partir de sesiones de discusión del equipo investigador.

4. Presentación de los resultados: prácticas curriculares en las clases de educación moral.

A continuación presentamos el resultado global de nuestra observación en el centro escolar, es decir, cómo se han distribuido las prácticas detectadas en las clases de educación moral, ética y asamblea, sus frecuencias y porcentajes de aparición.

4.1 Distribución de las tareas y las actividades en las clases de ética y en las asambleas.

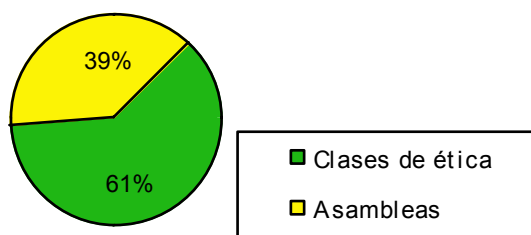
El propósito de este trabajo de investigación era observar las clases en que se da la educación moral en aulas de primaria y determinar qué prácticas curriculares son las que se utilizan, en concreto cuáles son las unidades mínimas de trabajo. En un primer análisis pudimos observar que existen dos tipos de prácticas de naturaleza distinta, unas más sencillas y mecánicas y las otras mucho más complejas y con una carga de valores importante. A estos dos tipos de prácticas detectadas las que hemos llamado tareas a las más sencillas y actividades a las otras, más difíciles de definir y desglosar que tienen una fuerte presencia de formas de vida y valores.

Distribución de las prácticas entre las clases de ética y las asambleas.

Entre toda la información recogida en las fichas de observación hemos separado las prácticas que se han realizado en clases de ética y las que se han realizado en asamblea para poder determinar si se trabaja de la misma manera y al mismo ritmo.

Total de prácticas en clases de ética:	809	61%
Total de prácticas en asambleas:	515	39%

El total de las prácticas detectadas entre clases de ética y asambleas ha sido de 1324 y hemos podido observar que se han dado 809 en clases de ética y 515 en asambleas.



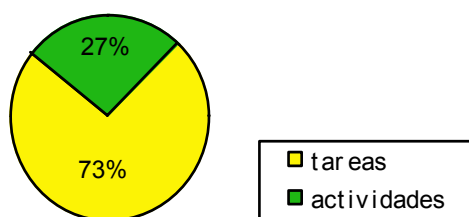
En este gráfico observamos que la mayoría de las prácticas observadas, el 61%, se dan en las clases de ética y en cambio en las asambleas se dan muchas menos, el 39%. Esto se debe a que en las clases de ética tienen lugar muchas más tareas que actividades como podemos observar en los siguientes gráficos. Y a que las sesiones de ética se programan actividades más cortas y dinámicas que en las asambleas.

Distribución de las prácticas en tareas y actividades.

A continuación observaremos cómo se reparten las tareas y las actividades en el total de prácticas que hemos detectado, es decir, sabremos que tipo de práctica se da en más ocasiones, si las tareas o las actividades.

Total de tareas detectadas:	971	73%
Total de actividades detectadas:	353	27%

Del total de las prácticas detectadas entre clases de ética y asambleas, 1324, hemos podido dividir las en 971 tareas y 353 actividades.



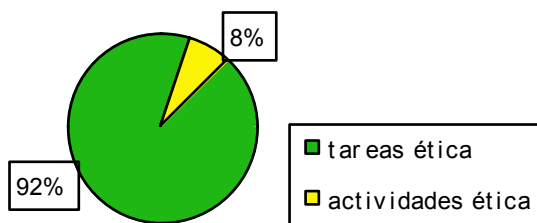
Como podemos observar en el gráfico, del total de prácticas morales observadas, casi tres cuartas partes, es decir el 73%, son tareas y un cuarta parte actividades.

Tareas y actividades en la clase de ética

Durante las sesiones de ética se han dado tanto tareas como actividades y aquí presentamos cómo se han distribuido su participación. Así podremos determinar si las clases de ética tienden a un tipo de práctica en concreto o no.

Tareas detectadas en clases de ética:	748	92%
Actividades detectadas en clase de ética:	61	8%

El total de las prácticas detectadas en las clases de ética ha sido de 809 y hemos podido observar que se han dado 748 tareas y 61 actividades.



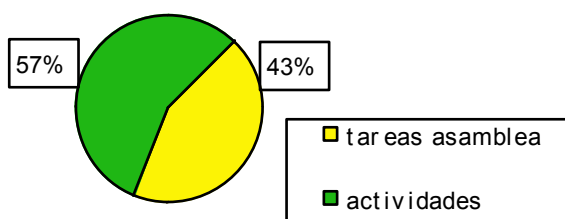
En este gráfico, observamos con claridad que en clase de ética se realizan mayoritariamente tareas, en un 92% de las ocasiones, frente a un 8% de aparición de las actividades. Esto se debe a que en ética debemos ser dinámicos y aprovechar el tiempo para poder hablar de el mayor número de temas. Además, la información viene generalmente en forma de texto o imagen y esto potencia la utilización de tareas.

Tareas y actividades en las asambleas

Durante las asambleas de grupo se han dado tanto tareas como actividades y aquí presentamos cómo se han distribuido su participación. Así podremos determinar si las asambleas de grupo tienden a un tipo de práctica en concreto o no.

Tareas detectadas en asamblea:	223	43%
Actividades detectadas en asamblea:	292	57%

El total de las prácticas detectadas en las asambleas ha sido de 515 y hemos podido observar que se han dado 223 tareas y 292 actividades.



En este gráfico se observa que en asamblea en la mayoría de ocasiones se realizan actividades pero no de una forma tan clara como pasaba con las tareas en clase de ética, ya que las actividades se dan en un 57% y las tareas en un 43%. Esto se debe a que aunque en las asambleas requerimos en la mayor parte del tiempo de las actividades, las tareas son necesarias para la organización de la clase, para la continuidad de la vida del aula y muchas otras cosas.

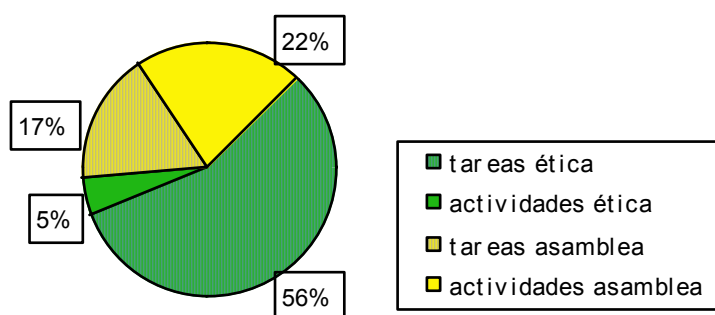
Tareas y actividades en las clases de ética y las asambleas.

A continuación presentamos una comparación entre las prácticas que se realizan en clases de ética y las que se realizan en asambleas de grupo. Queremos observar y comparar la frecuencia con que se dan las tareas en clases de ética y asambleas y las actividades

también en clase de ética y asamblea. Veremos un gráfico global en el que comparar los cuatro aspectos.

Total de tareas en clases de ética:	748	56%
Total de actividades en clases de ética:	61	5%
Total de tareas en asambleas:	223	17%
Total de actividades en asambleas:	292	22%

El total de las prácticas detectadas entre clases de ética y asambleas ha sido de 1324 y hemos podido observar que se han dado 748 tareas y 61 actividades en las clases de ética y 223 tareas y 292 actividades en las asambleas.



En este gráfico se realiza un comparación en la distribución de las tareas y las actividades en las clases de ética y las asambleas, es decir, podemos comparar la importancia según su aparición, de las tareas sobre las actividades y a la vez observar que de todas las tareas que se dan la mayoría lo hacen en clases de ética, de la misma manera podemos que observamos que de todas las actividades que se dan, también la mayoría aparecen en las asambleas aunque no de forma tan marcada.

Tiempo utilizado en el total de las prácticas.

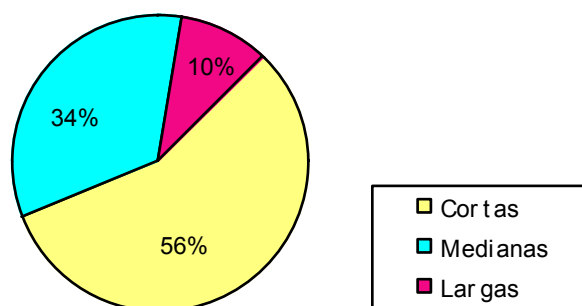
A continuación presentamos un estudio de las prácticas observadas a partir del tiempo que han ocupado en las diferentes sesiones. Pensamos que tener en cuenta el tiempo es muy importante y que nos puede ayudar a averiguar que tareas o actividades con

frecuencias de aparición relativamente pequeñas, ocupan en realidad una mayor parte del tiempo.

Para poder trabajar a partir del tiempo de las prácticas las clasificamos en tres categorías, cortas, medianas, y largas, partiendo de la base que las cortas tendrían una duración media de tres minutos, las medianas de diez minutos y las largas de veinte minutos.

Total de prácticas de duración corta:	745	56%
Total de prácticas de duración mediana:	445	34%
Total de prácticas de duración larga:	134	10%

El total del tiempo utilizado en las prácticas detectadas entre clases de ética y asambleas ha sido de 9365 minutos, es decir, 156 horas aproximadamente, y tras agruparlas en las tres secuencias de tiempo, cortas, medianas y largas, hemos podido observar que se han dado 745 prácticas cortas, 445 prácticas medianas y 134 prácticas largas.



Este gráfico nos muestra el tiempo de duración del total de las tareas registradas, 9365 minutos, lo que equivale a 156 horas de trabajo entre tareas y actividades, dividido en tres partes, una muestra las tareas cortas, aquellas que tuvieron una duración máxima de cinco minutos, la segunda nos muestra las tareas de duración mediana, aquellas que duraron entre cinco y quince minutos y por último mostramos las tareas largas, aquellas que tuvieron una duración superior a los quince minutos.

Podemos observar que en más de la mitad de las ocasiones, el 56%, las prácticas realizadas fueron cortas, que las medianas se dieron una tercera parte de las veces y las largas tan

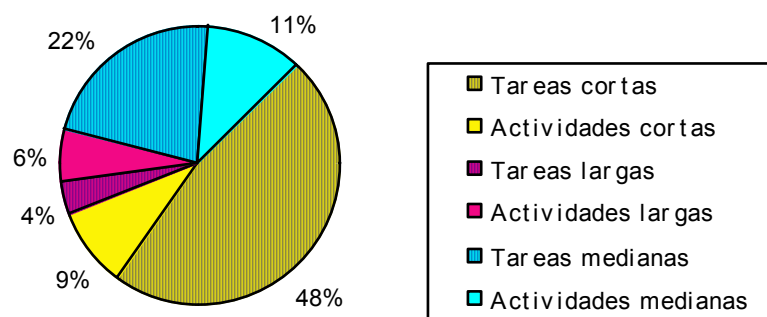
sólo un diez por ciento de ellas. Esta información va totalmente ligada a la del gráfico 1, y es que si la mayoría de prácticas dadas son tareas y entendemos que las tareas suelen ser cortas o medianas, entendemos porqué la mayoría de las prácticas son cortas. Este hecho se refleja con mayor claridad en el siguiente gráfico.

Tiempo de duración de las prácticas según son tareas o actividades.

En este apartado hemos querido comparar la duración de las prácticas, es decir, de las tareas y actividades, según se diesen en clases de ética o en asambleas. De esta manera podemos determinar si el hecho de que las prácticas sean cortas, medianas o largas tiene que ver o no con el tipo de sesión en el que se dan.

Total de tareas de duración corta:	624	46%
Total de tareas de duración mediana:	295	22%
Total de tareas de duración larga:	52	4%
Total de actividades de duración corta:	121	11%
Total de actividades de duración mediana:	150	9%
Total de actividades de duración larga:	82	6%

Del total del tiempo utilizado en las prácticas detectadas entre clases de ética y asambleas, hemos podido observar que se han dado 624 tareas y 121 actividades cortas, 295 tareas y 150 actividades medianas y 52 tareas y 82 actividades largas.



En este gráfico observamos cómo se distribuye la duración de las prácticas, es decir, dentro de las actividades qué porcentaje son cortas, medianas y largas y lo mismo con las tareas. Podemos ver que las prácticas de tiempo corto son en su mayoría tareas, hecho que casi afirmábamos anteriormente. Por otro lado vemos que las prácticas de duración mediana, son también mayoritariamente tareas y en cambio, dentro de las prácticas de larga duración la mayoría son actividades, el sesenta por ciento de las prácticas largas son actividades.

Así podemos deducir que las tareas se dan en mayor cantidad cuanto más cortas son y que las actividades actúan de manera inversa, la mayoría de las que se dan son de larga duración.

4.2 Contenidos referidos a hechos y conceptos en las prácticas de educación moral.

Los contenidos de hechos y conceptos son los temas que trabajamos en las clases que tienen que ver directa o indirectamente con la educación moral y los valores. En definitiva los aspectos trabajados en clase tanto si están programados previamente como si surgen en clase por voluntad de los alumnos.

Durante nuestra observación en las aulas nos hemos fijado en diferentes aspectos de los contenidos. En primer lugar nos parece importante el ámbito de alcance de los mismos, es decir, si son próximos a los alumnos serán microéticos y si son lejanos, de alcance mundial, serán macroéticos. También hemos tenido en cuenta quién escoge el tema a tratar, teniendo en cuenta que lo hacen por igual alumnos y maestras, siendo de elección heterónoma si elegía la maestra y de elección autónoma si lo hacían los alumnos. Finalmente el último aspecto a tratar de los contenidos son los temas trabajados, son lo que llamamos contenidos morales.

A continuación presentamos los resultados obtenidos sobre los contenidos que se dividen en dos partes que se dan de forma conjunta, por un lado las descripciones de los mismos y por otro los datos cuantitativos.

Contenidos microéticos y macroéticos.

Este tipo de contenidos se refiere al ámbito de implicación de los temas tratados, dividiéndose en dos tipos, los microéticos de alcance local y los macroéticos de alcance mundial.

Los contenidos microéticos hacen referencia a cuestiones morales que surgen en los ámbitos personales e interpersonales. Es decir, a temas relativos a la vivencia interiorizada y personalizada de conflictos, sentimientos, deseos y situaciones, y las preocupaciones personales producidas por los problemas de los demás. También se incluyen temas que designan las controversias que surgen en el ámbito de las relaciones personales que se dan en pequeños grupos, con los iguales y los adultos, teniendo en cuenta para distinguir los dos grupos la persona que ocupa el otro polo de la relación. Así distinguiremos entre los infinitos problemas que se dan entre pares, sean conocidos, amigos, hermanos o pareja, de los conflictos que se dan con los adultos, sean padres, profesores u otros.

Los contenidos macroéticos hacen referencia a cuestiones morales que surgen en los ámbitos globales, referidas a problemas de índole colectivo incluso mundial relacionadas con el entorno físico y humano. Entendemos que aunque los problemas del entorno físico dependen directamente de los humanos, es necesario separarlos ya que por problemas del entorno humano entendemos aquellos en que los hombres y las sociedades son a la vez la causa que provoca el problema y el soporte sobre el que se manifiesta.

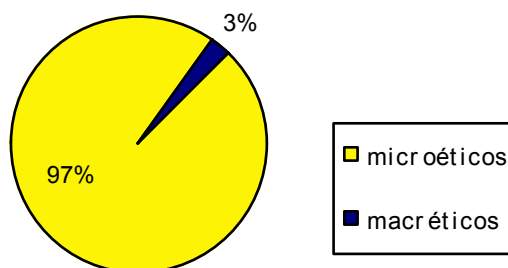
En este ámbito el tipo de temas tratados no se basa en experiencias directas, personales e inmediatas. Por regla general se trata de casos cuyo conocimiento se obtiene a través de los medios de comunicación o de otras fuentes informativas. Este tipo de conflictos pueden agruparse en tres bloques: los accidentes o desastres naturales, los problemas ecológicos y los problemas sociopolíticos.

Total de contenidos microéticos:	1207	97%
Total de contenidos macroéticos:	31	3%

-

El total de los contenidos morales detectados en las prácticas recogidas entre clases de ética y asambleas ha sido de 1238, es decir, del total de prácticas, 1324, hay 86 que no tienen contenido moral, dado que recogimos prácticas que no hacían referencia al ámbito de la educación moral, trabajos de otras materias curriculares, ..., y de entre las tareas recogidas detectamos que los trabajos de continuidad tampoco tienen contenido moral. De

las que sí lo tienen, hemos podido observar que 1207 son contenidos microéticos y 31 contenidos macroéticos.



Como se puede apreciar en el gráfico la gran mayoría de los contenidos, el 97%, son microéticos, es decir, son contenidos referidos a cuestiones morales que surgen en los ámbitos personales e interpersonales. Y en cambio, aquellos contenidos que hacen referencia a ámbitos globales, los macroéticos, no tienen casi presencia.

Contenidos decididos de forma heterónoma y de forma autónoma.

Este tipo de contenidos hacen referencia a la forma de escoger los temas a tratar en clase, en concreto a quién decide que un tema se hable en clase, teniendo la posibilidad de que sea la maestra o alguien externo al grupo y los alumnos.

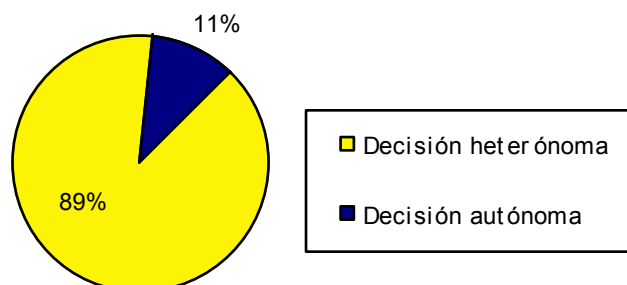
Los contenidos decididos de forma heterónoma son aquellos que se presentan y tratan en las sesiones de ética y asambleas siendo propuestos por la maestra o alguien externo al grupo clase.

Los segundos se refieren a aquellos contenidos que se presentan y tratan en las sesiones de ética y asambleas siendo propuestos por los alumnos y que se refieren mayoritariamente a conflictos entre iguales en la escuela u otros temas de interés específico de los compañeros del grupo clase.

Total de contenidos de elección heterónoma:	1105	89%
Total de contenidos de elección autónoma:	133	11%

-

El total de los contenidos morales detectados en las prácticas recogidas entre clases de ética y asambleas ha sido de 1238 y de éstos hemos podido observar que 1105 son contenidos decididos de manera heterónoma y 133 son escogidos de manera autónoma.



Como podemos observar en el gráfico, la gran mayoría de contenidos tratados han sido determinados por los maestros, dado que éstos deciden los temas a tratar en las clases de ética y que los alumnos tan sólo aportan temas a la asamblea.

Temas en los contenidos morales

Esta categoría de contenidos, hace referencia a los temas que tratan los valores y aspectos de la educación moral trabajados en clase, tanto si están programados previamente como si surgen en clase por voluntad de los alumnos.

Dentro de esta categoría hemos encontrado dieciséis temas distintos que se han tratado tanto en clases de ética como en asambleas. A continuación presentamos la descripción de los mismos y al acabar éstas se presenta un cuadro en el que podemos observar la frecuencia con que se han dado y el porcentaje de aparición y un gráfico que nos facilita la comparación entre las diferentes frecuencias.

Relación entre iguales.

Este ámbito aborda las situaciones de relación interpersonal y de grupo. Se quieren analizar y trabajar tanto los conflictos que suelen producirse en estos espacios de relación como los valores que pueden regularlos. Se parte de los problemas de relación interpersonal tales como peleas, insultos, marginaciones, y, en definitiva faltas de compañerismo. La intención será trabajar los conceptos de amigo o amiga, amistad y

colaboración. También se plantearán los problemas que surgen en las relaciones de grupo, cuestiones como pertenencia al grupo, la norma del grupo, el respeto a la autonomía personal y la toma de decisiones en grupo. Se hace especial referencia al aprendizaje de la resolución cooperativa de conflictos y a la idea de acuerdo.

Consideración de conflictos vividos entre iguales.

Entendemos que el conflicto es un acto natural que se produce cuando las cosas van mal y uno se siente enfadado, herido y frustrado y arremete contra los demás de una forma incorrecta, falta de respeto y comprensión. Por lo tanto es necesario aprender que los conflictos son problemas a resolver, y eso es lo que se trata en este contenido.

En este apartado se incluyen los temas tratados en la resolución de conflictos, es decir, hechos reales. Conflictos vividos entre iguales en la escuela durante el recreo o en la transición entre clases, como pueden ser discusiones porque no han dejado jugar a un compañero, porque se han peleado e insultado durante el juego, porque no se han querido ayudar y temas por el estilo. Generalmente estos temas se trabajan en las asambleas de clase y están propuestos por los mismos alumnos.

Análisis de la relaciones entre iguales.

Este contenido hace referencia a los aspectos conceptuales de las relaciones entre iguales. A diferencia del apartado anterior en el que se tratan casos prácticos, en este se trabaja a nivel conceptual, aspectos como la amistad, el respeto, la colaboración, también cómo relacionarse con los demás y sobretodo se reflexiona sobre todos los aspectos que puede implicar la relación entre iguales. Estos temas suelen tratarse en las sesiones de ética y los propone la maestra para tratar de mejorar las relaciones y la cohesión del grupo.

Organización de la vida escolar.

Bajo este rótulo aparecen contenidos que tratan de la escuela en tanto que espacio de relación y de vida de las alumnas y alumnos. Se analiza la organización del grupo-clase, las funciones y responsabilidades de cada uno de sus miembros, la relación de los alumnos entre ellos y con los profesores, y las normas del aula. También se tienen en cuenta temas típicos de comportamiento y disciplina, así como los derechos y deberes de los alumnos y alumnas. Se trata la escuela como un espacio en el que trabajan diferentes personas que contribuyen a asegurar su bienestar y educación: el personal no docente y las maestras/os. Entiende la escuela como un espacio de formación y de preparación personal, prestándose especial atención a la educación como elemento de liberación humana y de adquisición de una visión abierta y crítica de la realidad.

Organización de la convivencia y el trabajo.

En este apartado se hace referencia a contenidos que aluden al aprendizaje de los aspectos organizativos que se dan durante la estancia de las niñas y niños en la escuela. Se trata de aprender qué son y cómo funcionan diferentes elementos de la organización escolar. Elementos como las asambleas, las normas,

los delegados de clase, o que se reflexione sobre temas como para qué sirve la escuela, qué se hace en la escuela, qué son las clases de ética, etc. Todo ello para que la convivencia y el trabajo sean buenos y para que el desconocimiento de tales elementos no distorsione la vida escolar.

Este tipo de contenidos suele estar muy repartidos entre las sesiones de ética y las asambleas, ya que puede ser tratado de manera conceptual o desde la experiencia práctica.

Organización de actos, fiestas y proyectos escolares.

Este apartado hace referencia a todo el trabajo de preparación, realización y valoración de actos, fiestas y proyectos escolares. Se tratan aspectos muy diversos, como la discusión sobre la organización de un proyecto, el desarrollo de ideas, cómo repartirse el trabajo, de qué manera hacer participar a todos los miembros de la comunidad escolar. Pueden ser susceptibles de ser tratados temas como la biblioteca escolar, las colonias, el Carnaval, la Fiesta de la Primavera, el huracán Mitch o la apertura de la escuela.

Generalmente es tipo de contenido se suele tratar durante las asambleas de clase.

Conflictos en relación al funcionamiento escolar.

Entendemos por funcionamiento escolar todo aquello que ocurre en las aulas u otros espacios de la escuela entre alumnos y maestros o entre los mismos alumnos desde las nueve de la mañana, en que la escuela *se pone en marcha*, hasta las cuatro y media de la tarde en que *deja de funcionar*. Por tanto, todos los conflictos ocasionados por el funcionamiento escolar se engloban en este apartado. Estos conflictos tratan siempre hechos prácticos reales que hacen referencia, por ejemplo, a alumnos que no hacen sus deberes o no realizan sus cargos, que tienen mal comportamiento en clase y falta de responsabilidad y respeto, o pequeños problemas con otros maestros, normalmente con los especialistas.

Este contenido suele tratarse en las asambleas de clase en el apartado de resolución de conflictos aunque puede darse también en otros momentos.

Relación en el ámbito familiar.

En este apartado se tratan temas relacionados con la vida familiar y la familia, mayoritariamente aspectos conceptuales de las relaciones familiares, conceptos como el de familia, tipos de familias, la comunicación intergeneracional, o la colaboración. Pero también se tratan, a propósito de los conceptos, casos prácticos ficticios en los que los alumnos pueden verse reflejados o pueden aprender a transferir a su propia realidad.

Estos temas suelen tratarse durante las sesiones de ética y los propone la maestra, aunque puede darse el caso de que los alumnos requieran tratar algún aspecto concreto de manera más profunda porque les afecta directamente.

Autoconocimiento.

Incluimos bajo este epígrafe el proceso cognitivo de autoconocimiento y el proceso valorativo de la autoestima.

En este ámbito temático se quiere facilitar el conocimiento progresivo de sí mismo, en especial en lo referente a los aspectos relacionados con la imagen corporal, los sentimientos, los gustos y los deseos, así como en lo referente a los roles sociales que cada sujeto encarna, los valores que aprecia y el carácter o manera de ser personal. Se pretende llamar la atención sobre los cambios y la evolución personal que se vive en todos esos niveles de la personalidad, así como distinguir si son cambios voluntarios o cambios incontrolados. Asimismo se ayudará a tomar conciencia de las ideas de libertad, intencionalidad y responsabilidad en la construcción de la propia biografía. También se propiciará una valoración positiva del esfuerzo por conocerse mejor.

Este tipo de contenido es tratado por lo general de manera conceptual y a partir de experiencias de los propios alumnos. Se trata principalmente en las clases de ética.

Habilidades para el diálogo.

Los temas destinados a tratar de manera directa y explícita el diálogo quieren contribuir a mejorar las destrezas dialógicas adecuadas a cada edad, y quieren también dar valor al diálogo en tanto que procedimiento moral que es necesario usar ante los temas controvertidos. Se parte de la progresiva toma de conciencia y aprendizaje de pautas de diálogo tales como la participación, la veracidad, la claridad, el respeto, la sinceridad, la confianza, la solidez argumentativa, la aportación de buenas razones, la búsqueda de acuerdo y la voluntad de resolver conflictos mediante el diálogo. Se plantea también el lugar de la comunicación y el lenguaje en las éticas actuales.

Este contenido suele tratarse de manera conceptual y procedimental en las clase de ética pero es también fundamental en las asambleas para poder hablar de los diferentes conflictos.

Su tratamiento suele originarse por voluntad de la maestra.

Educación por la paz.

Hace referencia a valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la capacidad de diálogo y de participación social.

Este contenido transversal se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa en la resolución de conflictos. En el primero se pretende ampliar el concepto de paz entendido como ausencia de guerra, a un concepto de paz como proceso dinámico y permanente. Se trata, pues, de reconocer que la violencia no sólo está presente en los conflictos bélicos, sino también en todas aquellas situaciones en las que no son respetados los derechos individuales y en las que los individuos no pueden desarrollar plenamente sus potencialidades. Con respecto al segundo concepto, la perspectiva creativa en la resolución de conflictos, la educación para la paz se propone ayudar a los alumnos a tomar conciencia del conflicto en cuanto proceso natural que no tiene por qué ser considerado como hecho negativo e indeseable, ni tiene por qué ser identificado con el concepto de violencia.

Los temas que se tratan más específicamente son la educación para la comprensión internacional y el desarme, los derechos humanos, la educación mundialista y multicultural, la educación para afrontar el conflicto y la educación para el desarrollo.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

Este contenido prioriza los valores de igualdad, el respeto y la justicia. Son valores que se abordan a partir de situaciones de discriminación y desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Se incluyen aspectos como los estereotipos que se asignan a uno y otro sexo, el análisis del lenguaje discriminatorio, las responsabilidades y tareas no compartidas en el ámbito familiar o la elección de estudios y de profesión condicionada por prejuicios sexistas. Se da una importancia especial al uso de materiales didácticos que no reproduzcan estereotipos discriminatorios y prejuicios sexistas.

Educación para la salud.

La educación para la salud parte de un concepto de salud que no se reduce a la ausencia de enfermedad, sino que se identifica con un estado de bienestar más global en el que se integran las dimensiones física, psíquica y social. La prevención de enfermedades estrechamente vinculadas a estilos de vida poco saludables y la adquisición de actitudes y patrones de comportamiento coherentes con determinados valores son sus finalidades prioritarias.

Algunos contenidos tratados desde este tema son: los hábitos alimentarios y las enfermedades que se provocan cuando no son buenos, el consumo de drogas, los problemas de higiene, la vida sedentaria, el exceso de tensiones y los accidentes de tráfico.

Se pretende que los alumnos y las alumnas adquieran hábitos sanos y que desarrollen las capacidades necesarias para tomar una postura crítica y de rechazo ante aquellas pautas de comportamiento que dificultan la adquisición de un modo de ser satisfactorio.

Educación afectivo-sexual.

En este apartado se tratan contenidos relacionados con la educación sexual, dándole importancia por sí misma, hecho que nos conduce a separarla de la educación para la salud. Ya que si bien la salud y el bienestar desempeñan un papel importante en la educación sexual, aspectos como el placer y el amor deben priorizarse en su tratamiento, especialmente si se considera que son dimensiones que sólo en situaciones muy excepcionales se abordan desde las aulas escolares.

Algunos de los contenidos tratados son las relaciones de entre iguales que tienen a ser de pareja, las relaciones sexuales y sus implicaciones afectivas, los sentimientos implicados en las relaciones sexuales, la heterosexualidad y la homosexualidad y las enfermedades de transmisión sexual. Es así como la educación sexual debe abordarse desde una óptica abierta a aspectos emocionales, psíquicos y sociales que supere la pura información relacionada con los procesos exclusivamente biológicos. La sexualidad puede verse como una de las principales formas expresivas de los seres humanos y, en consecuencia, como un espacio educativo que conecta directamente con el modo de ser personal y social. La educación afectivo-sexual tiene más que ver con una antropología práctica que abarque al ser humano en su conjunto.

Educación ambiental.

Los temas que se tratan en este apartado hacen referencia a la preocupación por la progresiva y acelerada degradación del planeta y de la convicción de que el ámbito educativo puede y debe contribuir a la

mejora del entorno humano. Los valores que cristalizan de forma más clara y contundente es este tema son el respeto, la responsabilidad y la conservación, junto al compromiso y la participación activa en la mejora del medio.

La educación ambiental propone un nuevo concepto de medio ambiente que no se reduce a la mera realidad física y natural, sino que se amplía a la actividad humana y a la repercusión que ésta tiene en la naturaleza. La degradación del planeta y las consecuencias que cualquier intervención sobre el medio puede tener en la supervivencia de la especie humana son el núcleo esencial de este contenido. Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica en las zonas urbanas y rurales, subrayando el carácter global y, por lo tanto, la necesidad de soluciones también globales que con frecuencia requieren los conflictos medioambientales.

Educación vial, civismo y convivencia.

Los temas que aquí se incluyen, quieren desarrollar las conductas convencionales y convivenciales que faciliten la correcta relación en el ámbito de la vida interpersonal, ciudadana y social. Se hace hincapié especialmente en que los comportamientos cívicos que se propongan vayan acompañados de un alto grado de sinceridad, voluntariedad y sentido del valor. Para poder conseguirlo, se tratan aspectos como la adquisición de hábitos relacionados con la persona, análisis de las formas de convivencia y las normas sociales que rigen las colectividades. Se pretende equilibrar los valores de respeto a las normas de convivencia con el reconocimiento de la relatividad de muchas prácticas sociales. Se consideran casos concretos relativos al uso de transportes, espacios y servicios públicos; asimismo se trabajan temas relacionados con la circulación motorizada. En otros casos se puede vincular el tema de la convivencia con algunos aspectos de la educación para la paz, educación para la salud o educación para el consumo.

Educación para el consumo.

Los temas que se incluyen en este apartado tratan la preocupación por el consumo incontrolado en el que parecen estar sumidas las sociedades occidentales y los alumnos a los que van dirigidos. Se trata pues, de un intento por responder a un fenómeno social proponiendo un cambio de actitudes y una inversión de los valores dominantes. Se trata de forma intensa la actitud ante los medios de comunicación de masas dando prioridad al fenómeno publicitario y a los peligros que de él pueden derivarse (manipulación, masificación, engaño, desinformación o aislamiento social). Junto a estos contenidos se incluyen otros directamente vinculados a la educación ambiental. Tal es el caso del entrenamiento de habilidades que permitan la búsqueda de información significativa, el juicio crítico sobre la conveniencia o no del uso de determinados productos, la valoración de las consecuencias que en el plano personal y comunitario tienen las propias acciones y el ejercicio del autocontrol.

Educación intercultural.

Los temas tratados bajo el epígrafe de educación intercultural pretenden ser un medio eficaz para conseguir una sociedad plural y democrática donde personas de diferentes culturas, lenguas, costumbres y creencias puedan compartir un mismo espacio geopolítico y convivir en paz.

Para que la educación intercultural sea posible deben confluír una serie de elementos. En primer lugar, se parte de una actitud de reconocimiento y acogida de la diversidad en los centros educativos, los cuales deberían acentuar la riqueza que esta realidad supone para la institución, más que las limitaciones y dificultades que de ella pueden derivarse. En segundo lugar, deberá trabajarse el control de los prejuicios provocados por la diferencia, para lo cual pueden aplicarse programas estructurados de prevención de racismo y xenofobia. En tercer lugar, se requiere el diálogo entre culturas distintas, a partir del conocimiento de los rasgos más característicos de cada una de ellas (folclore, costumbres, maneras de interpretar determinados fenómenos, creencias y valores, entre otros). Por último, la educación intercultural debe favorecer el desarrollo de valores que puedan ser compartidos por las distintas culturas, propiciando el conocimiento no sólo de lo que es diferente, sino también de lo que se comparte.

Educación para los Derechos Humanos.

Los aspectos que incluye este apartado pretenden hacer una aproximación general al tema y un estudio minucioso de algunos de los derechos en particular de manera que al final de la escolaridad obligatoria se hayan estudiado suficientemente. Se ven tanto las formulaciones positivas de los derechos como las situaciones en que su ausencia es evidente. Se hace especial atención a las ideas de derecho y de deber, así como a la necesidad y universalidad de los Derechos Humanos. En concreto se estudian los Derechos de los Niños y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Respecto a ésta última se trata su origen, finalidades y contenidos, así como algunas situaciones en que los Derechos Humanos son conculcados.

Educación de la diferencia, valor y conflicto.

Se trabaja, por una parte, el enriquecimiento que la diferencia puede suponer para las personas y, por otra parte, las diferencias que convendría eliminar para que fuese posible construir una convivencia más justa y solidaria. Ambas cuestiones se consideran a partir del análisis de situaciones y hechos en los cuales la diferencia es motivo de discriminación. Para ello se analizan diferencias de origen físico y psíquico, diferencias de origen económico, social, cultural y religioso. Se verá asimismo como a menudo tales diferencias son la base de actitudes y comportamientos prejuiciosos, discriminatorios, marginadores, xenófobos y racistas.

Este tema nos presenta una posibilidad para aumentar la competencia de los alumnos más desfavorecidos, promoviendo en ellos oportunidades que compensen sus carencias derivadas de la situación en la que se encuentran. Se trata, pues, de una lucha a favor de la igualdad de oportunidades real entre todos los alumnos y alumnas.

Una vez definidos todos los temas detectados durante nuestra observación, presentamos los datos de aparición de los temas transversales en frecuencias absolutas y en porcentajes:

<u>TEMA TRANSVERSAL</u>	<u>FREC.</u> <u>ABSOLUTA</u>	<u>%</u>
Relación entre iguales	178	14%
- Consideración de conflictos vividos entre iguales	82	
- Análisis de las relaciones entre iguales	96	
Organización de la vida escolar	524	43%
- Organización de la convivencia y el trabajo	260	
- Organización de actos, fiestas y proyectos escolares	157	
- Conflictos relacionados con el funcionamiento escolar	107	
Relación en el ámbito familiar	79	6%
Autoconocimiento	104	8%
Habilidades para el diálogo	57	5%
Educación para la paz	19	2%
Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos	5	0'5%
Educación para la salud	35	3%
Educación afectivo-sexual	51	4%
Educación ambiental	14	1%
Educación vial, civismo y convivencia	73	5'5%
Educación para el consumo	11	1%
Educación intercultural	23	2%
Educación para los Derechos Humanos	38	3%
Educación para la diferencia	14	1%
Otros	13	1%

Los dos primeros temas transversales están divididos en diferentes subtemas dada su importante aparición y dada la diferencia de matices entre ellos. Considerar los conflictos entre iguales, es decir, hablar de los conflictos reales que se dan en el grupo y analizar las relaciones entre iguales en general creemos que es distinto y por tanto necesariamente debíamos separarlos. Lo mismo ha sucedido con el segundo tema, que hace referencia a la organización escolar, es distinto organizar el trabajo diario que

organizar las fiestas y es importante resaltar los conflictos que se crean en relación al funcionamiento escolar.

5. Presentación de los resultados: las tareas.

Después de tratar los resultados globales de la observación de las clases de educación moral en el centro escolar, presentamos a continuación los resultados concretos en cuanto a las tareas, el listado de tareas encontradas, sus definiciones, frecuencias, tiempos y porcentajes.

5.1 Tipos de tareas.

En lo que sigue recordaremos la definición de lo que es una tarea, veremos también un listado completo de las tareas que detectamos durante nuestra observación y un cuadro que nos dará las frecuencias de aparición de cada una de las tareas, sus porcentajes y el tiempo ocupado.

Las tareas son el resultado de la coordinación de las acciones respectivas de los participantes en una situación dada. Son prácticas simples y de notable homogeneidad respecto al contenido que tratan (o el tema) y a lo que se hace. En sí mismas, aisladas, no responden a ninguna necesidad propia del conjunto de la vida escolar o social, aunque es posible enlazar tareas en unidades, que pueden alcanzar o no el estatus de *actividad*. Por otra parte tienen un solo plano teleológico, aunque pueden adquirir dos en unión con otras o por sí mismas. El sujeto puede ver el objetivo de la tarea, o no, pero no percibe la finalidad, si es que la tiene. Contiene escasa carga afectivo/motivacional. Dada su continua repetición, las tareas pueden llegar fácilmente a rutinizarse.

En el análisis de la información recogida hemos detectado las tareas que se recogen en el siguiente cuadro:

<u>TAREAS</u>

- Ronda de intervenciones
- Preguntas y respuestas
- Trabajo individual escrito
- Trabajo individual de lectura
- Trabajo individual de pensar
- Observación de una imagen
- Lectura en voz alta
- La maestra lee en voz alta
- Dar información sobre hechos
- Organización de la práctica
- Exposición
- Comentario sobre valores
- Avisos y reprimendas
- Trabajos de continuidad
- Trabajo en parejas
- Trabajo en pequeño grupo
- Dramatización
- Votación
- Otras tareas

A continuación presentamos los resultados de tipo cuantitativo que hacen referencia al conjunto de las tareas. Podremos observar la frecuencia de aparición, el porcentaje y el tiempo que han ocupado las tareas.

NOMBRE DE LA TAREA	Frecuencia	Minutos	Porcentaje
Ronda de intervenciones	180	1277'	18,54 %
Preguntas y respuestas	205	1444'	21,11%
Trabajo individual escrito	26	270'	2,68 %
Trabajo individual de lectura	9	27'	0,93 %
Trabajo individual de pensar	6	18'	0,62 %
Observación de una imagen	21	63'	2,16 %
Lectura en voz alta de los alumnos	81	375'	8,34 %
La maestra lee en voz alta	20	74'	2,06 %
Dar información sobre hechos	19	119'	1,96 %
Organización de la práctica	151	648'	15,55 %

Exposición	42	227'	4,32 %
Comentario sobre valores	25	110'	2,57 %
Avisos y reprimendas	27	133'	2,78 %
Trabajos de continuidad	74	385'	7,62 %
Trabajo en parejas	10	93'	1,03 %
Trabajo en pequeño grupo	38	270'	3,91 %
Dramatización	18	178'	1,85 %
Votación	4	12'	0,41 %
Otras tareas	15	182'	1,54 %
TOTAL	971	5863'	100 %

5.2 Finalidades de las tareas.

Como ya hemos anunciado anteriormente, las tareas en su mayoría, tienen una finalidad que el sujeto que las realiza no ve, porque va más allá de la acción ejecutada, de la tarea en sí. En nuestro caso, dado que se trata de un trabajo sobre la educación moral, hablaremos de finalidades morales. En las tareas analizadas hemos detectado diferentes finalidades, en concreto ocho, que a continuación exponemos.

Desarrollar el autoconocimiento.

Se trata de que los alumnos y alumnas a través de las tareas realizadas trabajen el conocimiento de su persona, de sus sentimientos y de sus valores. Deben tomar conciencia de su presente, pasado y futuro, favorecer su apertura hacia los demás; trabajar el autoconcepto de manera positiva, en definitiva adquirir un mayor y mejor conocimiento de ellos mismos.

Trabajar los hábitos, normas y autorregulación.

Se trata de que a través del trabajo de discusión de temas, de lecturas y casos los alumnos vayan adquiriendo hábitos de comportamiento, de relación, de trabajo, de comportamiento, hasta llegar a convertirlos en rutinas. También de la adquisición de normas externas a ellos e internas, llegar a la comprensión y asunción de las mismas a través de su uso y finalmente desarrollar las capacidades que permiten dirigir la propia conducta según criterios personales.

Comprender y dilucidar hechos y experiencias morales.

Trabajar a través del diálogo para asumir hechos y experiencias que forman o no parte de su vida cotidiana. Trabajar a partir de la experiencia de otros para construir el propio proceso de comprensión, ampliar el campo de visión a aspectos no contemplados hasta el momento y tratar de ser capaces de escuchar y debatir sobre cualquier hecho moral sin tener prejuicios y teniendo una buena disposición hacia la comprensión.

Presentar hechos y experiencias morales.

Esta es una finalidad imprescindible en el trabajo de la educación moral. Se pretende mostrar hechos y experiencias morales a los alumnos que podrán haber vivido o no, les podrán ser más o menos familiares, pero que conviene trabajar para así favorecer la ampliación de su campo de visión y la aceptación de situaciones distintas a las suyas y en las que algún día pueden encontrarse.

Informar.

Tratar de hacer que la información llegue a los alumnos y alumnas, que entiendan el valor de la información y la importancia de estar siempre bien informados. Y de esta manera aprendan también ellos a vehicular la información y a tratarla de forma objetiva y veraz.

Organizar.

Esta finalidad pretende colaborar en el aprendizaje de la propia organización del trabajo, de las relaciones, de la vida en general, dando muestras de cómo hacerlo, enseñando a través del ejemplo.

Elaborar contenidos morales.

Se trata de trabajar los conceptos que tienen que ver con la educación moral, conceptos que tienen que ver con la asunción de valores, con la responsabilidad de ser coherentes con ellos y de tratar de aportarlos a los demás. A través de todos aquellos temas que se trabajan durante las sesiones de ética y las asambleas de clase, y que en suma forman parte del aprendizaje que esperamos que hagan.

Valorar el funcionamiento del grupo.

Proporcionar espacios para que los alumnos puedan valorarse como grupo, puedan observar, analizar y reflexionar sobre su evolución como grupo, sobre su trabajo, comportamiento y crecimiento en grupo.

En lo que sigue exponemos los resultados cuantitativos obtenidos por las finalidades morales de las tareas, esto es, su frecuencia de aparición y sus porcentajes:

<u>FINALIDAD</u>	<u>FREC.</u> <u>ABSOLUTA</u>	<u>%</u>
-------------------------	---	-----------------

Desarrollar el autoconocimiento	46	5%
Trabajar los hábitos, normas y autorregulación	51	5%
Comprender y dilucidar hechos y experiencias morales	286	30%
Informar	107	11%
Organizar	178	18%
Presentar hechos y experiencias morales	133	14%
Elaborar contenidos morales	155	16%
Valorar el funcionamiento del grupo	15	1%

Observamos que una de las finalidades se destaca de las demás, *Comprender y dilucidar hechos y experiencias morales*, y se debe a que esta finalidad es la que tienen las presentaciones de casos, de experiencias, debates temáticos, dilemas, etc., y se da realmente en un tercio de las ocasiones. Las demás finalidades están distribuidas de forma más equitativa excepto *Valorar el funcionamiento de grupo* que se da en pocas ocasiones, generalmente en la valoración general de final de trimestre, que suelen realizar todas las maestras.

5.3 Definición y análisis de cada una de las tareas.

A continuación presentamos los resultados que hacen referencia a las tareas. Éstos constan de dos partes, en primer lugar de las descripciones de las tareas que hacen referencia al significado de las mismas, y al rol que desarrollan los alumnos y alumnas, las maestras y la clase en su conjunto, también al tipo de intercambios que se dan en las tareas, los contenidos y las finalidades más frecuentes en cada tarea y una aproximación a la importancia que puede tener en la educación moral, y en segundo lugar y a continuación de cada descripción presentamos sus resultados cuantitativos, referentes a frecuencias absolutas de aparición, porcentajes y tiempos de duración.

Ronda de intervenciones.

Conjunto de intervenciones de diferentes tipos, realizadas por varios alumnos/as, uno tras otro, como respuesta a una pregunta o demanda de la maestra. La maestra realiza

una pregunta al grupo y éste debe contestar de manera generalizada, un alumno tras otro, por lo tanto los alumnos deben estar atentos y esperando dar su respuesta. Al finalizar la ronda la maestra puede añadir alguna aportación que resuma y destaque lo más importante de la misma para que el grupo clase incorpore conocimientos nuevos sobre el tema. El intercambio suele ser con respuestas abiertas y efectuadas en una única dirección, la maestra. El tipo de contenidos que trabaja esta tarea suele ser de tipo abierto a la discusión. La finalidad que pretende esta tarea en la mayoría de ocasiones es comprender y dilucidar hechos y experiencias morales, también pretende en muchas otras ocasiones elaborar contenidos morales.

* * *

La tarea *Ronda de intervenciones* representa el 18'5% de las tareas y el 13'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	89	267	49,44 %
Mediana (10 min.)	81	810	45 %
Larga (20 min.)	10	200	5,55 %
TOTAL:	180	1277	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 1277', representan el 13'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa aproximadamente una octava parte del tiempo y por tanto creemos que es una tarea con mucha importancia. Así mismo vemos que aunque aparece mayor número de veces en versión corta, la versión mediana ocupa mucho más tiempo en total.

Preguntas y respuestas.

Acción en la que se hace una pregunta a un alumno o alumna y éste o ésta da su respuesta. La maestra es quien pregunta, los alumnos suelen levantar el brazo y ella acostumbra a decidir quien contesta, y cuando termina la respuesta. El alumno aludido debe estar atento y contestar con rapidez. Los demás alumnos deben escuchar en silencio y estar preparados por si les preguntan a ellos. Se dan casos en que al recibir la respuesta, la

maestra devuelve un feedback al alumno/a o en ocasiones hace algún comentario global a toda la clase. El contenido de esta tarea puede ser de tipo conceptual, de comprensión de textos o imágenes o abierto a la discusión. El tipo de intercambio es directo y en las dos direcciones. La pregunta de la maestra es directa y la respuesta puede ser determinada o cerrada o abierta y previsible, consisten en breves diálogos entre alumnos y maestra.

Esta tarea está encaminada a la construcción del conocimiento y a crear conflicto cognitivo. Las finalidades que más se da en esta tarea son comprender y dilucidar hechos y experiencias morales y elaborar contenidos morales.

* * *

La tarea *Preguntas y respuestas* representa el 21% de las tareas y el 15'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	108	324	52,68 %
Mediana (10 min.)	82	820	40 %
Larga (20 min.)	15	30	7,32 %
TOTAL:	205	1444	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 1444', representan el 15% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa más de una octava parte del tiempo y por tanto creemos que es una tarea con mucha importancia. Así mismo vemos que aunque aparece mayor número de veces en versión corta, la versión mediana ocupa mucho más tiempo en total.

Trabajo individual escrito.

El alumno realiza un trabajo solo, en su lugar habitual del aula, el pupitre, y no debe hablar con los demás. El trabajo que realiza requiere de la escritura en una hoja, libreta, ..., para responder preguntas, rellenar una ficha, redactar opiniones, relatar

experiencias personales o algún aspecto que haga referencia al propio alumno. Este tipo de tarea se da de manera colectiva en todo el grupo al mismo tiempo. La maestra después de presentar y explicar el trabajo, puede estar sentada en su mesa observando cómo trabajan los alumnos o paseando por el aula para contestar a preguntas de los alumnos, alentar en el trabajo o incluso reñir si es conveniente. En esta tarea no hay intercambios, sólo si un alumno pregunta a la maestra, y en ese caso suelen ser conversaciones restringidas o privadas. El contenido de la tarea suele ser de tipo conceptual o de exposición de opiniones. La finalidad que tiene esta tarea, en las ocasiones en las que la hemos observado, es mayoritariamente la de desarrollar el autoconocimiento.

* * *

La tarea *Trabajo individual escrito* representa el 3% de las tareas y el 2% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	9	27	34,61 %
Mediana (10 min.)	14	140	53,85 %
Larga (20 min.)	3	60	11,54 %
TOTAL:	26	227	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 227', representan el 2'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa que los alumnos no se pasan la mayor parte del tiempo escribiendo, sino que tratamos de aprovechar el tiempo de clase con tareas en las que participen todos conjuntamente. La mayoría de veces se ha dado que la duración ha sido mediana, ya que al tener que escribir un ejercicio se superan con facilidad los cinco minutos.

Trabajo individual de lectura.

El alumno realiza la lectura de un texto, en su lugar habitual del aula, la mesa. El trabajo que se realiza requiere silencio en el aula y concentración de los alumnos. Los

materiales utilizados suelen ser textos relacionados con el tema de estudio o con las tareas asignadas. Este tipo de tarea se realiza de manera colectiva; es decir, suelen leer simultáneamente todos los alumnos del grupo-clase. La maestra acostumbra a observar al grupo durante la realización de la lectura, puede pasear por el aula, estar de pie al fondo de la misma o permanecer sentada en su mesa. En algunos casos responde individualmente a alguna pregunta de los alumnos. En esta tarea no debe haber intercambios entre los alumnos. El contenido de las lecturas suele ser relativo a casos o experiencias vividas por personajes similares a los alumnos que provocaran la reflexión y el debate. La finalidad que pretende esta tarea es presentar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *Trabajo individual de lectura* representa el 1% de las tareas y el 0'70% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	9	27	100 %
Mediana (10 min.)	0	0	0 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	9	27	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 27', representan el 0'3% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que la mayoría de lecturas se realizan en voz alta y para toda la clase. Además como se observa en el cuadro, todas las lecturas son cortas.

Trabajo individual de pensar.

El alumno reflexiona solo, en su lugar habitual del aula, su mesa, sobre un tema, hecho, situación o valor, que le ha propuesto la maestra. Este trabajo requiere de silencio en el aula y concentración por parte de los alumnos. Este tipo de tarea se da de manera colectiva en todo el grupo al mismo tiempo. La maestra observa al grupo mientras

reflexiona individualmente, puede pasear por el aula, estar de pie al fondo de la misma o permanecer sentada en su mesa. En algunos casos responde individualmente a alguna pregunta de los alumnos. En esta tarea no debe haber intercambios entre los alumnos. El contenido de reflexión puede ser muy amplio, desde conceptos con los que se está trabajando, opiniones sobre acciones, propuestas de resolución de conflictos de clase, ... Las finalidades que se trabajan mayoritariamente en esta tarea son: desarrollar el autoconocimiento y comprender y dilucidar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *Trabajo individual de pensar* representa el 0'65% de las tareas y el 0'45% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	6	18	100 %
Mediana (10 min.)	0	0	0 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	6	18	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 18', representan el 0'2% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que cuando se pide que piensen un momento sobre un tema o que reflexionen sobre algún aspecto, nunca se espera más de dos minutos ya que los alumnos suelen levantar el brazo de manera inmediata. Por lo tanto es lógico pensar que además todas las veces que se da sea de duración corta.

Observación de una imagen.

El alumno realiza individualmente la observación de una imagen (fotografía, dibujo,...). Los materiales suelen ser fotografías del libro de texto, dibujos realizados por los alumnos o fotografías que aportan los propios alumnos y que estén relacionadas con el tema de estudio. Este tipo de tarea se da de manera colectiva en todo el grupo al mismo tiempo. La maestra acostumbra a observar al grupo mientras estudian la imagen, puede

pasear por el aula, estar de pie al fondo de la misma o permanecer sentada en su mesa. En algunos casos responde individualmente a alguna pregunta de los alumnos. En esta tarea no debe haber intercambios entre los alumnos. El contenido de las imágenes suele ser relativo a casos o experiencias vividas por personajes similares a los alumnos que provocaran la reflexión y el debate. La finalidad que pretende esta tarea es presentar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *Observación de una imagen* representa el 2% de las tareas y el 1'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	21	63	100 %
Mediana (10 min.)	0	0	0 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	21	63	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 63', representan el 0'7% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa una parte ínfima pero esto se debe a que la observación de la imagen siempre debe ser rápida y de poca duración, así observamos que todas las que se han dado han sido cortas.

Lectura en voz alta de los alumnos.

Se trata de la lectura en voz alta de un texto del libro u otro que requiere la máxima atención por parte de los alumnos. Un alumno, escogido por la maestra, lee en voz alta un texto mientras que toda la clase, desde su lugar habitual del aula, el pupitre, escucha y sigue la lectura en voz baja. La maestra, desde su mesa o de pie frente a los alumnos, vigila que todos estén atentos. Los alumnos deben estar atentos y en silencio. Existe intercambio visual o gestual, ya que el hecho de leer es una emisión unidireccional y sin respuesta

verbal, si hay respuesta por parte de los alumnos, se ejerce con sus miradas y actitudes. El contenido de las lecturas suele ser relativo a casos o experiencias vividas por personajes similares a los alumnos que provocaran la reflexión y el debate. La finalidad que pretende esta tarea es presentar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *Lectura en voz alta de los alumnos* representa el 8% de las tareas y el 6% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	65	195	80,25 %
Mediana (10 min.)	14	140	17,28 %
Larga (20 min.)	2	40	2,47 %
TOTAL:	81	375	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 375', representan el 4% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto es bastante lógico si pensamos que se utiliza de manera regular la lectura de casos. Así mismo vemos que la mayoría de veces aparece en versión corta y eso se debe a que los casos presentados son cortos, claros y concisos, para poder trabajar mejor.

La maestra lee en voz alta.

Se trata de la lectura en voz alta de un texto del libro o de otra fuente que requiere la máxima atención por parte de los alumnos. La maestra, desde su mesa o de pie frente a los alumnos, lee en voz alta el texto para éstos. Los alumnos deben estar atentos y en silencio. Existe intercambio visual o gestual, ya que el hecho de leer es una emisión unidireccional y sin respuesta verbal, si hay respuesta por parte de los alumnos, se ejerce con sus miradas y actitudes. El contenido de las lecturas suele ser relativo a casos o

experiencias vividas por personajes similares a los alumnos que provocaran la reflexión y el debate. La finalidad que pretende esta tarea es presentar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *La maestra lee en voz alta* representa el 2% de las tareas y el 1'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	18	54	90 %
Mediana (10 min.)	2	20	10 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	20	74	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 74', representan el 0'8% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa una parte sin importancia que tiene su explicación en que tratamos de potenciar que sean los alumnos los que lean y sólo lo hacen las maestras si la actividad lo requiere o si el texto es de máxima dificultad. Además observamos que la mayoría de lectura son cortas.

Dar información sobre hechos.

Informar sobre temas, sucesos, acuerdos, actos culturales, de interés para los alumnos. Esta información la puede dar la maestra o algún alumno. En cualquier caso, el sujeto que informa suele colocarse frente al grupo, delante de la pizarra, para informar de manera oral. El resto de la clase está en silencio prestando atención a la información que se les da. En esta tarea no hay intercambios, sinó que la información se da unidireccionalmente y en muchos casos le sigue una tarea de preguntas y respuestas en la que la maestra participa activamente. El contenido puede ser muy variado pero siempre de tipo informativo. La finalidad de esta tarea, como su nombre indica, es informar, tanto a los alumnos como a la maestra.

* * *

La tarea *Dar información sobre hechos* representa el 2% de las tareas y el 1'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	13	39	68,42 %
Mediana (10 min.)	4	40	21,05 %
Larga (20 min.)	2	40	10,53 %
TOTAL:	19	119	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 119', representan el 1% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto es muy normal dado que se suele dar información en las asambleas y siempre de manera ágil y rápida. Por eso mayoritariamente se da en versión corta.

Organización de la práctica.

La maestra comunica a sus alumnos el plan de trabajo de la sesión: qué hacer, cuándo y cómo. Incluye la organización del mobiliario del aula, la presentación del tema a tratar, la explicación de tareas concretas, el recuerdo de aspectos ya tratados, ayudas en la realización de tareas ya conocidas por los alumnos, ... Esta tarea hace referencia a un momento específico de organización, la maestra va indicando en cada momento lo que se debe hacer. Ella lo expresa oralmente bien al grupo entero o a pequeños grupos o sujetos individuales. Los alumnos atienden a las instrucciones que da la maestra y se van organizando. Estas indicaciones de organización no siempre requieren la respuesta inmediata de los alumnos. El intercambio no es totalmente lingüístico, sino que la maestra emite una instrucción y la respuesta de los alumnos es una acción. Puede darse alguna pregunta de aclaración. El contenido es siempre organizativo y la finalidad es también la organización.

* * *

La tarea *Organización de la práctica* representa el 15'5% de las tareas y el 11'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	126	378	83,44 %
Mediana (10 min.)	23	230	15,23 %
Larga (20 min.)	2	40	1,23 %
TOTAL:	151	648	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 648', representan el 7% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa que esta tarea está entre las que más se dan. Así mismo vemos que la versión corta es la que aparece más veces y también la que ocupa la mayor parte del tiempo, eso se debe a que las indicaciones sobre el trabajo son mayoritariamente cortas. Eso implica un buen grado de aprendizaje de los alumnos en cuanto a hábitos.

Exposición.

La maestra explica más o menos extensamente a los alumnos conceptos u otros aspectos del tema que trabajan y los alumnos deben estar atentos, entender y retener lo que se les dice. Aunque es posible que surja alguna pregunta por parte de los alumnos, la maestra habla la mayor parte del tiempo y presenta a los alumnos información conceptual, ideas y/o destrezas. Ella puede explicar de pie frente al grupo o paseando por el aula. Los alumnos escuchan y miran a la maestra. Deben estar atentos a la explicación pues después de ella habitualmente se hablará del tema o se utilizará la información para realizar algún trabajo y la deberán haber retenido para ello. No hay intercambios verbales si la maestra no los solicita. Se da una emisión unidireccional y una recepción. El tipo de contenidos de esta tarea suele ser conceptual o abierto a la discusión y las finalidades que pretende son elaborar contenidos morales y comprender y dilucidar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *Exposición* representa el 4% de las tareas y el 3% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	29	87	69,05 %
Mediana (10 min.)	12	120	28,57 %
Larga (20 min.)	1	20	2,38 %
TOTAL:	42	227	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 227', representan el 2'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa una parte muy pequeña. Este aspecto es importante ya que si no hay muchas exposiciones de las maestras esto debe implicar que se trabaja más de forma conjunta con el alumnado y esto es muy positivo. Observamos que aunque la mayoría de exposiciones son cortas, las medianas ocupan más tiempo en total.

Comentario sobre valores.

La maestra habla más o menos extensamente a los alumnos sobre valores a raíz de algún problema o situación conflictiva dada en clase o fuera de ella, incluso externa a la escuela y que requiere ser comentada seriamente y en profundidad. El tono utilizado por la maestra suele indicar la gravedad del tema y por lo tanto provoca la máxima atención del grupo. Los alumnos suelen estar callados, en sus sitios y muy atentos al transcurso de la charla ya que puede finalizar con un acuerdo que comprometa al grupo o parte de él a un cambio de comportamiento frente al tema comentado. Los intercambios suelen ser de tipo gestual, miradas de la maestra que son devueltas por los alumnos que se sienten más implicados en la situación. En ocasiones puede haber algún intercambio verbal, preguntas de aclaración o de confirmación. El tipo de contenido suele tener que ver con la falta de hábitos y/o valores o problemas de comportamiento individuales o de grupo y también con temas mucho más globales a nivel de escuela o ciudad. Suele darse a través de un sermón. Las finalidades de esta tarea son elaborar contenidos morales y comprender y dilucidar hechos y experiencias morales.

La tarea *Comentario sobre valores* representa el 2'5% de las tareas y el 2% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	20	60	80 %
Mediana (10 min.)	5	50	20 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	25	110	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 110', representan el 1% del total del tiempo ocupado en la educación en valores y esto implica que no anda sermoneando a los alumnos constantemente sino que se trata de trabajar los valores conjuntamente. En la mayoría de ocasiones que se ha utilizado el comentario sobre valores, se ha hecho en versión corta.

Avisos y reprimendas.

La maestra expone una situación problemática dada en la clase o fuera de ella, protagonizada por alumnos de la misma, con la clara intención de reñir y desaprovar una acción o comportamiento, de uno o varios alumnos para que no vuelva a repetirse. El tono de voz de la maestra indica gravedad y en numerosas ocasiones amenaza de castigo. El grupo de alumnos está en sus pupitres, callados y atendiendo al máximo ya que generalmente el aviso o reprimenda conlleva una reparación del daño causado o alguna actuación al respecto que es importante conocer. Los aludidos prestan especial atención, ya que la maestra aunque hable en voz alta suele dirigirse a ellos. Es frecuente algún intercambio corto para aclarar algún punto del tema y también para confirmar la aceptación de las consecuencias, pero siempre es voluntad de la maestra que lo haya. El tipo de contenido suele hacer referencia a una falta de hábitos y normas o a comportamientos no aceptados en la escuela. Las finalidades de esta tarea suelen ser el trabajo de los hábitos, normas y autorregulación y la elaboración de contenidos morales.

* * *

La tarea *Avisos y reprimendas* representa el 3% de las tareas y el 2% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	21	63	77,77 %
Mediana (10 min.)	5	50	18,52 %
Larga (20 min.)	1	20	3,70 %
TOTAL:	27	133	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 133', representan el 1'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores lo que representa una parte casi despreciable y esto es bueno pues significa que no ocupamos demasiado tiempo en riñas con los alumnos. Además, en su mayoría éstas son cortas.

Trabajos de continuidad.

Son aquellos asuntos que sirven de hilo conductor entre las diferentes actividades que realizan los alumnos durante todo el día, semana y/o trimestre. Responden a tipologías muy distintas, desde devolver los trabajos de verano hasta un aviso sobre cuando se tratará un tema de interés general en la asamblea o la indicación de los deberes para el fin de semana. Es la maestra quien da todas estas indicaciones, haciendo uso en muchas ocasiones de la pizarra y hablando desde su mesa, delante del grupo o moviéndose por la clase. Los alumnos están atentos en sus pupitres y generalmente toman nota en sus agendas de las indicaciones de la maestra. Pueden darse pequeños intercambios, algunas preguntas pidiendo aclaraciones o más información. El tipo de contenido suele ser informativo y organizativo de aspectos que hacen referencia a la escuela en general y la finalidad es organizar.

* * *

La *tarea Trabajos de continuidad* representa el 7'5% de las tareas y el 5'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	55	165	74,32 %
Mediana (10 min.)	16	160	21,62 %
Larga (20 min.)	3	60	4,05 %
TOTAL:	74	385	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 385', representan el 4% del total del tiempo ocupado en la educación en valores, esto es importante dado que son tareas que no se refieren a los valores. Así mismo observamos que la gran mayoría de las veces se da de corta duración, aspecto positivo dado lo comentado anteriormente.

Trabajo en parejas.

Trabajo en que dos alumnos, generalmente compañeros de grupo y que se sientan uno al lado del otro, realizan en su sitio habitual en el aula (pupitre) y que presupone la necesidad de comentarios, confrontación de opiniones y colaboración entre los dos. Este trabajo puede pretender un resultado escrito o una reflexión que posteriormente se deberá exponer de forma oral. Todas las parejas realizan un trabajo similar. Esta tarea suele ser de corta duración, unos cinco minutos como máximo. Durante esta tarea se pierde el silencio del aula y los alumnos hablan entre ellos sobre el tema que están tratando. La maestra se va paseando por el aula atendiendo las demandas de los alumnos, avisando a los que no trabajan en serio o recomendando la manera de trabajar, en voz alta y para todo el grupo. El tipo de intercambio es doble, por un lado las parejas utilizan el diálogo abierto y por otro, con la maestra, si lo hay, es de conversación restringida y se da si algún alumno le hace alguna consulta durante el tiempo de trabajo. El contenido que se trabaja será de tipo conceptual o abierto a la discusión, siempre referido al tema tratado en la sesión. La finalidad que pretende es comprender y dilucidar hechos y experiencias morales.

* * *

La tarea *Trabajo en parejas* representa el 1% de las tareas y el 0'75% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	1	3	3 %
Mediana (10 min.)	9	90	97 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	10	93	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 93', representan el 0'4% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que se trabaja muy poco en parejas, y cuando se hace es previo a un debate o a un comentario sobre algún tema de opinión y por lo tanto se usa para contrastar opiniones. Como se observa en el cuadro suele tener una duración mediana.

Trabajo en pequeño grupo.

Trabajo en que cuatro, cinco o seis alumnos, generalmente compañeros de grupo, realizan en su lugar habitual del aula (agrupaciones de pupitres) y que presupone una tarea conjunta; es decir, requiere la colaboración de todos los miembros del grupo en la reflexión, confrontación de opiniones y redacción de los resultados de su trabajo por escrito, y/o de la elección de un portavoz que exponga los resultados de forma oral en una posterior puesta en común de toda la clase. Los alumnos marcan el ritmo de trabajo dado que en el desarrollo del ejercicio encomendado deben organizarse y trabajar conjuntamente. A la vez la maestra va avisando del tiempo de que disponen y del ritmo que deberían asumir. En esta tarea la clase deja de estar en silencio para pasar generalmente a un barullo constante. Los alumnos se enfrascan en una discusión o atienden a la que se desarrolla entre algunos de sus compañeros. En estas discusiones participan los miembros del grupo de trabajo y en ocasiones requieren la intervención de la maestra. La maestra suele ir paseando por la clase pidiendo que se baje el tono de voz, fomentando el trabajo cooperativo y el entendimiento entre los miembros de los diferentes grupos.

También suele aclarar dudas y reexplicar aspectos del trabajo mal entendidos. En esta tarea se dan dos tipos de intercambios, uno directo, abierto y correspondido entre los miembros del grupo de trabajo, que puede seguir los pasos de un diálogo o llegar a ser una conversación totalmente caótica, y otro, con la maestra, de conversaciones restringidas. El tipo de contenido de los trabajos en grupo suele ser conceptual o abierto a la discusión, y las finalidades que pretende son comprender y dilucidar hechos y experiencias morales y elaborar contenidos morales.

* * *

La tarea *Trabajo en grupo* representa el 4% de las tareas y el 3% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	20	60	52,63 %
Mediana (10 min.)	15	150	39,47 %
Larga (20 min.)	3	60	7,89 %
TOTAL:	38	270	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 270', representan el casi el 3% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto no es muy representativo, pero teniendo en cuenta que el trabajo en grupo se da sólo en las clases de ética, quizás deberíamos contar con un mayor porcentaje. Observar que la mayor parte de las veces el trabajo en grupo tiene una duración mediana y que ha ocupado la mayoría del tiempo.

Dramatización.

Acción en la que un grupo de alumnos/as realizan una simulación teatralizada a partir de un caso práctico que requiere ser resuelto. Generalmente la realiza más de un grupo y por tanto actuarán uno tras otro. La maestra previamente a la tarea organiza los grupos y distribuye el trabajo, y en la preparación vela por que todos participen y actúen por igual. Durante la pequeña representación debe vigilar que la clase atienda dado que

después se debatirá sobre ella. Los alumnos, realizan dos tareas de manera paralela, el grupo al que le toca actuar, debe representar aquello que ha preparado con anterioridad delante de toda la clase, y los alumnos restantes, deben estar atentos para poder tomar elementos para el posterior debate. Como ya hemos comentado anteriormente, por lo general esta tarea va seguida de otra de preguntas y respuestas o por una ronda de intervenciones. El contenido de la dramatización suele ser abierto a la discusión, ya que los diferentes grupos suelen plantear diferentes maneras de tratar el problema. El intercambio que se da es unidireccional, ya que el grupo que dramatiza es el emisor y éste no obtiene respuesta, salvo en las miradas y gestos de la clase. Esta tarea pretende comprender y dilucidar hechos y experiencias morales a partir del trabajo de casos prácticos.

* * *

La tarea *Dramatización* representa el 1'85% de las tareas y el 1'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	6	18	33,33 %
Mediana (10 min.)	8	80	44,44 %
Larga (20 min.)	4	80	22,22 %
TOTAL:	18	178	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 178', representan el 2% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que la *Dramatización* es un recurso que se utiliza alguna vez durante el curso y no cada día y por tanto es muy lógico que aparezca poco. De la misma manera es también muy lógico que se reparta de forma bastante igualitaria el tiempo que se le dedica ya que depende de cada grupo de niños, del texto inventado, ...

Votación.

Ejercicio que se realiza posteriormente a una discusión sobre algún tema en el que no se ha podido llegar a un acuerdo y en el que es necesario optar entre alguna de las opciones/soluciones posibles.

La votación se puede realizar de dos maneras:

- A mano alzada: se pide opción por opción que el que esté de acuerdo levante la mano y se apunta en cada caso los que están de acuerdo.

- Voto secreto: se reparte un papelito a cada participante en el que debe escribir la opción que toma y doblarlo. Posteriormente, una vez recogidos, se leen uno a uno y se va apuntando los que están de acuerdo con cada opción.

Previamente a la votación se debe establecer las condiciones que considerarán la opción ganadora, es decir, es necesario establecer el tipo de mayoría que requiere, mayoría simple o mayoría absoluta. La maestra observa, lleva el control del momento y ayuda cuando es necesario, pero son los alumnos, generalmente los componentes del grupo de asamblea, los que tratan de organizar la votación. El resto de la clase debe estar sentados en sus sitios en silencio. El contenido de esta tarea suele ser del todo organizativo y práctico. Esta tarea va encaminada hacia la búsqueda de soluciones prácticas y su finalidad, generalmente, es organizar.

* * *

La tarea *Votación* representa el 0'5% de las tareas y el 0'30% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	4	12	100 %
Mediana (10 min.)	0	0	0 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	4	12	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 12', representan el 0'1% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que sólo se realizan votaciones una vez al trimestre y no siempre las hemos registrado. Es destacable que siempre es corta su duración.

Otras tareas.

Estas tareas se refieren a aspectos no relacionados con las sesiones de ética ni con las asambleas. Generalmente están relacionados con otras materias del currículum y suele tratarse de finalizar ejercicios pendientes, correcciones de pruebas de evaluación, acabar de encuadernar los álbumes y muchas otras cosas. Este tipo de tareas suele estar totalmente dirigido por la maestra, ella va emitiendo órdenes y los alumnos van actuando según las reciben. El intercambio lingüístico es muy dirigido por la maestra. El tipo de contenido suele ser o bien valorativo como en los comentarios sobre la realización de ejercicios o pequeños exámenes o bien procedimental como en la realización de tareas muy concretas como la confección de los álbumes de algunas de las asignaturas. La finalidad es organizar.

* * *

El conjunto de tareas *Otras tareas* representa el 1'5% de las tareas y el 1'25% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	4	12	26,66 %
Mediana (10 min.)	5	50	33,33 %
Larga (20 min.)	6	120	40 %
TOTAL:	15	182	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta tarea, 182', representan el 1'8% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que en ocasiones se deben acabar trabajos o repartir cosas que no tienen que ver con la ética ni con la asamblea pero a falta de otro espacio en el horario escolar se utiliza este. Pese a que no se da con mucha frecuencia, observamos que cuando se da lo hace mayoritariamente con larga duración.

5.4. Síntesis de los resultados referentes a las tareas.

A continuación exponemos las conclusiones extraídas a partir del material registrado y analizado en cuanto a las tareas:

- En primer lugar debemos comentar que se confirma que por lo general las tareas son de duración corta, como corresponde a la calificación de simples y concretas que les hemos dado en las definiciones anteriores.
- Las tareas que más se dan son las *Preguntas y respuestas* y las *Rondas de intervenciones*. Esto se debe a que son las que se basan en la colaboración entre la maestra y los alumnos para la construcción de la sesión. Se basan fundamentalmente en el diálogo, aspecto muy importante en la educación en valores, al que le damos mucha importancia al preparar los temas. Concebimos las clases de educación moral como un espacio en el que sólo está predeterminado el tema a tratar y quizás y a grandes rasgos el tipo de tareas a utilizar y que es en el aula y a partir de las aportaciones tanto de la maestra como de los alumnos que se va construyendo el tema, por eso es tan importante fomentar el diálogo y utilizar tareas como las que hemos nombrado más arriba.
- Otra de las tareas que se dan con frecuencia es las de *Organización de la práctica* y esto es debido a que en el ciclo medio y superior de primaria se da mucha importancia a cómo se deben hacer las cosas ya que lo están aprendiendo para el futuro. Se dan instrucciones en casi cada tarea, se organiza el aula, ..., y de esta forma se van creando pequeñas costumbres que los alumnos van adquiriendo casi sin darse cuenta y que luego podrán aplicar en sus trabajos sin que nadie deba recordárselo. Se van creando pequeñas rutinas tanto procedimentales como de valor, que son muy importantes en educación moral.
- Hemos observado que algunas de las tareas, aunque tienen una frecuencia determinada, tienen una mayor importancia en cuanto a presencia en tiempo, dado que se dan en versión mediana o larga y por tanto ocupan más minutos. Este es el caso del *Trabajo en grupo*, ya que aparece más veces en duración corta pero ocupa casi el doble de minutos en duración mediana, y esto es debido a que esta tarea requiere más tiempo para llevarse a cabo de manera más tranquila. Este caso se da también con las *Preguntas y respuestas* y con las *Rondas de intervenciones*.
- Se denota bastante la importancia de la lectura de los alumnos en voz alta, es la cuarta tarea en aparición y la quinta en tiempo, cosa que se explica fácilmente sabiendo que las lecturas suelen ser de corta duración.
- Hay tareas que se dan muy poco porque son de carácter trimestral, como por ejemplo la *Votación*, quincenal como *Dar información sobre hechos*, porque son recursos de

trabajo como la *Dramatización*, ... o porque son de carácter puntual como puede ser un *Aviso o Reprimenda o un Comentario sobre valores*.

- Podemos observar, también, que en el conjunto de las tareas, se dan secuencias de éstas, es decir, que algunas tareas se suelen dar de manera consecutiva, como puede ser la *lectura en voz alta y las preguntas y respuestas o la Observación de una imagen y la Ronda de intervenciones* y esto puede dar lugar a secuencias de tareas, a paquetes de tipo escolar, es decir, distintos a lo que son las tareas que al juntarse forman una actividad. Las secuencias de las que hablamos se dan cómo resultado de una necesidad de la programación de las sesiones de ética. Si se trabaja a partir de un caso, éste debe ser leído y después, para poder hablar sobre él, debe ser comprendido. El conjunto de las tareas no tiene un sentido superior a las tareas sueltas.
- También podemos tratar de determinar tipologías dentro del conjunto de las tareas. Podríamos establecer una primera tipología según en el aspecto que se centran al trabajar. Esta se distribuiría en tareas que se centran en el trabajo de los contenidos, como por ejemplo *Lectura en voz alta, La maestra lee en voz alta, Trabajo individual de lectura, Observación de una imagen, ...*; tareas de tipo procedimental como las *preguntas y respuestas, las rondas de intervenciones, el trabajo en pequeño grupo, el trabajo en parejas, ...*; y tareas que se centran en los valores como los *comentarios sobre valores y los Avisos y reprimendas*. Otra posible tipología haría referencia la manera de trabajar, es decir, en gran grupo, como por ejemplo las *Preguntas y respuestas, Rondas de intervenciones y Dar información sobre hechos*, entre otras, en pequeño grupo, como por ejemplo *el Trabajo en pequeño grupo, Trabajo en parejas o Dramatización* y de forma individual, como *Observación de una imagen* y las diferentes variantes del *trabajo individual*.

6. Presentación de los resultados: las actividades.

Después de tratar los resultados sobre las tareas detectadas en la observación de las clases de educación moral en el centro escolar, presentamos a continuación los resultados concretos en cuanto a las actividades, el listado de actividades encontradas, sus definiciones, frecuencias, tiempos y porcentajes.

6.1 Tipos de actividades.

Recordamos a continuación la definición de lo que entendemos por actividad, luego veremos el listado completo de las actividades observadas y un cuadro resumen de los datos cuantitativos obtenidos de las actividades como son las frecuencias de aparición de éstas y sus porcentajes y los tiempos de duración.

Las actividades son un conjunto de tareas organizadas para satisfacer una necesidad social o escolar, que en su conjunto tienen un valor superior que el de las partes. Son prácticas complejas y de notable heterogeneidad, en lo que se refiere al contenido y a lo que se hace en ellas. En sí mismas, de forma aislada, responden a necesidades específicas de la vida escolar o social, aunque es posible que las pierdan y se olvide el sentido. Las actividades tienen dos planos teleológicos. El sujeto percibe el objetivo de cada una de las tareas que forman la actividad y, a la vez, percibe la finalidad del conjunto de la actividad.

Los motivos personales coinciden con el sentido sociocultural de la actividad.

Tienen una notable carga afectivo/motivacional, es decir, que en su ejecución los sujetos se sienten involucrados emocionalmente.

En el análisis de la información recogida hemos detectado las siguientes actividades:

ACTIVIDADES

- Resolución de conflictos
- Revisión de cargos
- Revisión de acuerdos
- Elección de delegados
- Información de delegados
- Comentario de noticias del diario
- Formación de grupos
- Celebración de cumpleaños
- Juegos
- Preparación de proyectos
- Otras actividades (Meriendas, elección de bibliotecarios, espacios de valoración)

A continuación presentamos el cuadro resumen de los resultados cuantitativos obtenidos por las actividades durante la observación, presentamos las frecuencias absolutas de aparición, los minutos totales de aparición y el porcentaje respecto a aparición dentro de las actividades :

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Frecuencia	Minutos	Porcentaje
Resolución de conflictos	137	1251'	39 %
Revisión de cargos	71	624'	20 %
Revisión de acuerdos	17	134'	5 %
Elección de delegados	9	69'	2'5 %
Información de delegados	39	316'	11 %
Comentario de noticias del diario	9	48'	2'5 %
Formación de grupos	8	140'	2'25 %
Celebración de cumpleaños	23	286'	6'5 %
Juegos	11	183'	3 %
Preparación de proyectos	19	323'	5 %
Otras	10	89'	3 %
TOTAL	353	3503'	100 %

6.2 Finalidades y valores de las actividades.

A continuación tratamos de exponer las finalidades morales que se han detectado en el conjunto de las actividades, presentando en lo que sigue las finalidades y sus descripciones y los resultados cuantitativos obtenidos por ellas en cuanto a frecuencias de aparición y porcentajes. También presentamos los valores que se hallan y se pretenden en la puesta en práctica de cada actividad. Las finalidades morales de las actividades se diferencian de las de las tareas porque se explicitan con mucha claridad en la realización de la actividad. El sujeto puede percibir las con facilidad.

Seguidamente describimos, muy resumidamente, las que hemos observado.

Tratar problemas del grupo clase.

Se pretende solucionar los problemas que se dan en el grupo clase mediante el diálogo y el buen entendimiento.

Evaluar la realización de los cargos.

Esta finalidad pretende comprobar que los cargos que deben realizar los alumnos por grupos, se realicen de forma correcta y se hable de las dificultades o problemas que han podido surgir durante el periodo de quince días que lo han realizado.

Valorar el cumplimiento de los acuerdos.

Se pretende que los alumnos se acostumbren a valorar los compromisos que realizan con los demás, y que sepan responder a las consecuencias del no cumplimiento frente a la clase.

Escoger a los representantes de la clase.

Se trata de que la clase escoja dos miembros que la representen, de la manera más democrática y participativa posible.

Dar y recibir información de la reunión de delegados.

Esta finalidad, como ya indica su nombre, pretende hacer de vía por la que ha de fluir la información en todas las direcciones posibles, facilitando a todos el acceso a ella.

Comentar noticias del diario.

Esta finalidad pretende contribuir a la formación de una visión crítica de la información que nos ofrecen los medios de comunicación, por parte de los alumnos.

Formar grupos de mesa y trabajo.

Se pretende que mediante un proceso libre y participativo los alumnos sean capaces de crear criterios para formar grupos de trabajo y de formar sus propios grupos, a partir de ideas como colaboración y responsabilidad.

Celebrar conjuntamente los cumpleaños.

Se trata de compartir las emociones que implica cumplir años por parte del que los cumple y de aprender a ser generosos con aquellos que los cumplen por parte del resto de la clase a través de la misma fiesta.

Construir el autoconocimiento.

Se trata de que los alumnos y alumnas a través de los juegos y de una manera dinámica y lúdica trabajen el conocimiento de su persona, de sus sentimientos y de sus valores. Deben tomar conciencia de su presente, pasado y futuro, favorecer su apertura hacia los demás; trabajar el autoconcepto de manera positiva, en definitiva adquirir un mayor y mejor conocimiento de ellos mismos.

Planificar fiestas y actividades.

Se pretende a través de esta finalidad que los alumnos y alumnas se impliquen en la realización de proyectos de la escuela, que colaboren desde sus posibilidades y de que aprendan a hacer uso de su posibilidad de participación en el conjunto de la escuela.

Otras finalidades.

En este apartado se incluyen diversas finalidades que hacen referencia a aquellas actividades que no han sido catalogadas de manera individual y que pretenden hacer uso de la democracia como mejor camino para una elección de representantes, potenciar los sentimientos y emociones en celebraciones conjuntas de todo el grupo y valorar la evolución del grupo de una manera responsable y justa.

A continuación presentamos la descripción de los resultados cuantitativos como son las frecuencias de aparición, que coinciden exactamente con las frecuencias de aparición de las actividades dado que las finalidades vienen a ser una paráfrasis de las actividades, y sus porcentajes.

<u>FINALIDAD</u>	<u>FREC. ABSOLUTA</u>	<u>%</u>
Tratar problemas del grupo clase	137	39%
Evaluar la realización de los cargos	71	20%
Valorar el cumplimiento de los acuerdos	17	5%
Escoger los representantes de la clase	9	2'5%
Dar y recibir información de la reunión de delegados	39	11%
Comentar noticias del diario	9	2'5%
Formar grupos de mesa y de trabajo	8	2%
Celebrar conjuntamente los cumpleaños	23	6'5%
Construir el autoconocimiento	11	3%
Planificar actividades y fiestas	19	5%
Otras finalidades	10	3%

En general la repartición de las finalidades es equitativa, a excepción de las dos primeras, *Tratar problemas del grupo clase* y *Evaluar la realización de los cargos*, que se dan en más ocasiones porque son finalidades de las dos actividades que más se dan, la *Resolución de conflictos* y la *Revisión de cargos*, y como se ha explicado anteriormente, en las actividades, las finalidades son práfrasis de las mismas actividades. El resto de actividades se reparten la frecuencia de una manera regular.

Valores presentes en las actividades.

Otra característica distintiva de las actividades respecto de las tareas es que las primeras tienen presentes en su realización una serie de valores, algunos de los cuales son más explícitos que otros. Estos valores van ligados al contenido y a las finalidades de las actividades. Para poder trabajar con ellos, decidimos determinar, a través de una consulta a todos los miembros del grupo, tres valores que se dieran en la realización de cada actividad. Por lo tanto las frecuencias de aparición serían iguales a las de las actividades, motivo por el cual se ignoran estos datos. A continuación mostramos una tabla en la que aparecen los valores otorgados a cada actividad:

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>VALORES</u>
Resolución de conflictos	Diálogo, tolerancia y respeto a los otros
Revisión de cargos	Compromiso, responsabilidad y cooperación
Revisión de acuerdos	Responsabilidad, coherencia y sinceridad
Elección de delegados	Democracia, participación e imparcialidad
Información de delegados	Participación, bien común y sentido del deber
Comentario de noticias del diario	Sentido crítico, diálogo y comprensión
Formación de grupos	Cooperación, respeto a los otros y autoconocimiento
Fiestas de cumpleaños	Amistad, generosidad y autoestima
Juegos	Amistad, participación y cooperación
Preparación de proyectos	Participación, cooperación y responsabilidad
Otras actividades	Según las actividades (participación, amistad, generosidad, responsabilidad, cooperación, democracia e imparcialidad)

Como podemos observar en el cuadro se da una gran variedad de valores trabajados en las actividades de educación moral. Algunos como responsabilidad o participación se dan en más ocasiones lo que significa se trabajan más y por tanto deben estar más asumidos por los alumnos y alumnas. También se dan de manera repetida el diálogo, la

cooperación, el respeto a los otros y la amistad. Estos valores no se dan de manera casual sino que se potencian de manera intencionada desde las actividades para tratar de aprender a través de la acción aquello que se trabaja en la educación moral.

6.3 Definición y análisis de cada una de las actividades.

A continuación presentamos los resultados que hacen referencia a las actividades. Éstos constan de dos partes, en primer lugar de las descripciones de las actividades que hacen referencia a la definición de éstas, a su fundamentación teórica en la escuela, a las acciones que realizan los alumnos y alumnas, la maestra y la clase de manera conjunta, los contenidos, finalidades y valores que se dan en cada actividad y la secuencia de tareas que la forma, así como la importancia de la actividad dentro de la educación moral, y en segundo lugar de sus resultados cuantitativos, referentes a frecuencias absolutas, porcentajes y tiempos de aparición.

Resolución de conflictos

Las asambleas de clase son reuniones periódicas del grupo clase que cumplen múltiples funciones y que persiguen diversas finalidades. Estas funciones son informar, analizar lo que pasa, tomar decisiones u organizar la vida del grupo. Además, persiguen finalidades relacionadas con la educación en valores: invitar a la cooperación, al compromiso responsable a la adquisición de capacidades de diálogo. Pero todo esto se hace a propósito de la consideración de temas muy variados y relevantes para el grupo clase.

Los temas que se hablan en las asambleas de clase pueden ser temas que interesen o preocupen a algunos miembros del grupo o a todo el grupo en general. Pueden ser también cuestiones que los maestros consideren importantes. De entre todos estos temas hay un subgrupo al que suele llamarse “Temas de convivencia” en el que se encuentra un conjunto muy amplio de cuestiones relativas a las dificultades que plantea la vida en el interior de un grupo y en la escuela. Acostumbran a ser temas puntuales, ligados estrechamente al

momento que vive el grupo, de esta manera se favorece una implicación y un interés en su tratamiento. Es frecuente la referencia a dificultades en las relaciones personales, a problemas de disciplina, a cuestiones organizativas que deben solucionarse o a aspectos vinculados a alguna actividad escolar.

Cuando hablamos de resolución de conflictos en las asambleas de clase, nos referimos a este tipo de conflictos del grupo clase.

La resolución de conflictos es pues, el momento en el que se plantea el problema al grupo para hablarlo, aclararlo y tratar de solucionarlo. La maestra es muy importante en este momento ya que suele actuar canalizando la discusión, centrando el tema y tratando de evitar que se desvirtúe la discusión. También ayuda facilitando la intervención de todo el que quiera participar y proponiendo pensar soluciones y llegar a acuerdos compartidos. Es uno de los momentos más importantes de trabajo del diálogo como método de entendimiento y vía para facilitar la comprensión. Es trabajo también de la maestra velar por un buen procedimiento dialógico.

El proceso que se sigue para resolver un conflicto es el siguiente.

El primer paso, previo a la resolución es que el alumno o alumnos que estén afectados por algún conflicto o quieran hablar de algún tema, lo escriban en la cartelera de temas de la clase, para que cuando el grupo de asamblea prepare el orden del día pueda incluirlos en este.

Una vez en la asamblea, y llegado el momento de la resolución de conflictos, un miembro del grupo de asamblea lee el enunciado del problema en voz alta y pregunta quien lo ha escrito, pidiéndole seguidamente que explique cuál es el problema.

A continuación se espera que el afectado por el problema, si lo hay, pida la palabra para dar la otra versión y tener el problema expuesto de forma completa.

Muy a menudo en este punto la maestra trata de explicar el problema para intentar clarificarlo al máximo y que aquellos que lo desconocían puedan hacerse una idea, también para facilitar la comprensión a los mismos protagonistas del conflicto y tratar de aportar todo la información existente sobre el conflicto.

Seguidamente se da la palabra a todo aquél que quiera preguntar alguna duda, o tenga algo que añadir, vetando, generalmente la maestra, aquellas intervenciones que no aporten nada al tema.

Una vez expuesto el conflicto se da la palabra a los protagonistas y otros para tratar de discutir sobre lo sucedido y aportar elementos que puedan colaborar en la resolución.

En esta parte suele intervenir bastante la maestra para ir equilibrando y aclarando las diferentes intervenciones, en muchos casos parafraseando lo dicho por el alumno que ha intervenido.

Después de comentar en profundidad el problema, se pide al grupo que aporte posibles soluciones o formas de aclarar el asunto. A continuación se suele dar una ronda de intervenciones en la que se van aportando diferentes soluciones y la maestra va comentando si son o no válidas y viables.

Finalmente se acuerda llevar a cabo una de las soluciones propuestas comprometiéndose los implicados públicamente a su cumplimiento, precisando lo que cadauna de las personas afectadas debe hacer para operativizar la decisión que se ha tomado y esperando que con el cumplimiento de los acuerdos el problema quede ya resuelto.

<p>Las tareas que forman el proceso de la resolución de conflictos son:</p> <p>*Previa a la resolución:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Apuntar los pequeños problemas, conflictos, ..., en la cartelera de la clase. <p>*Durante la resolución:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer el “título” del problema - Explicación del conflicto por el que lo ha propuesto - Interpelación al aludido - Clarificación del conflicto por parte de la maestra - Ronda de intervenciones para consultar dudas o añadir información - Discusión del tema - Ronda de intervenciones para proponer soluciones al conflicto - Acuerdo y compromiso de los implicados - Operativización del acuerdo

Es importante destacar que por pequeños que puedan parecer los problemas que se presentan en las carteleras de las clases y que se tratan en las asambleas, no dejan de ser problemas reales, que preocupan realmente y que impiden la buena convivencia.

El tratamiento de los conflictos que se dan en el grupo clase, pretende recoger las vivencias conflictivas más inmediatas que plantean las alumnas y alumnos, pretende simplificarlas, resolverlas y crear hábitos de convivencia y pretende también ser una

oportunidad para educar en valores como el diálogo, la tolerancia y el respeto a los demás a partir de la convivencia.

* * *

La actividad *Resolución de conflictos* representa el 39% de las actividades y el 10% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	47	141	34,31 %
Mediana (10 min.)	69	690	50,36 %
Larga (20 min.)	21	420	15,33 %
TOTAL:	137	1251	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 1251', representan el 13% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto denota que se usa con frecuencia y más si tenemos en cuenta que generalmente se da en las asambleas, que son cada quince días. Así mismo vemos que la mayoría de veces aparece en versión mediana y eso se debe a que los conflictos presentados son muy vivenciales, hacen referencia a ellos mismos y esto puede aumentar la dificultad de solución.

Revisión de los cargos.

Los cargos de clase son tareas necesarias para el desarrollo de la vida del aula que se distribuyen entre los alumnos según los grupos de mesas (cinco o seis por clase dependiendo del número de alumnos). Son tareas que se tienen que hacer para el buen funcionamiento del grupo-clase. Las tareas que definen los cargos no son inútiles ni faltas de sentido. Los cargos tienen que ser una aportación de cada uno de los sujetos y de los pequeños grupos a la colectividad. Las tareas de cada cargo tratan de estar equilibradas para que todos los miembros del grupo puedan realizarlas y que nadie trabaje más que los demás. Se realizan durante todo el día, algunas a primera hora, otras al mediodía o al terminar las clases. Los cargos que se realizan en el ciclo medio y el superior de primaria

son “Lista de asistencia y asamblea”, “Limpieza, papel para reciclar y materiales de trabajo”, “Material”, “Observación del medio”, “Biblioteca”, “Lavabo, papel de water, toalla y jabón”, “Fluor y lista de asistencia”, “Estanterías”, ...

La revisión de cargos supone el momento de reflexión sobre la realización de éstos, el comportamiento de los alumnos y el trabajo en grupo necesario para llevarlos a cabo. La mecánica de revisión de los cargos hace que progresivamente la intervención de la maestra sea menos necesaria, de manera que sean los mismos alumnos los que la conduzcan y participen ordenadamente para que esta sea posible. De esta forma la participación de la maestra estará encaminada a interpelar, felicitar, mostrar desaprobación o dar información variada. Esta función es propia del educador e imposible de abandonar, es una parte de la acción educativa. Los alumnos que la dirigen dan palabras y actúan de moderadores, los demás deben estar atentos y solicitar palabra cuando quieren participar.

Los cargos de clase pretenden educar en los valores democráticos y de participación. Son una oportunidad para ejercer la responsabilidad, para aprender a trabajar en grupo, y para trabajar la autoevaluación y el análisis colectivo a propósito de su cumplimiento.

El proceso de revisión de los cargos tiene diferentes momentos y se dan así:

El grupo de asamblea es el encargado de llevar a cabo esta actividad.

Antes de empezar la maestra da unos minutos para que los grupos hablen entre ellos y comenten cómo les ha ido y cómo lo explicarán a la clase. Pasado este tiempo el grupo de asamblea sale a la pizarra y empieza la revisión propiamente dicha.

Un miembro del grupo va nombrando a los diferentes grupos que por turnos recuerdan el cargo que han desarrollado durante los últimos quince días y explican a través del encargado del grupo cómo lo han realizado o si ha habido algún problema.

Posteriormente se da la palabra a otros miembros del grupo y también del grupo-clase para que puedan dar su opinión y expresar quejas o felicitaciones por el trabajo realizado. Se trata de valorar conjuntamente el esfuerzo realizado y las dificultades surgidas.

Generalmente, y para finalizar la valoración de cada grupo, la maestra hace un comentario-resumen-conclusión de todo lo que se ha hablado y recuerda, si es necesario, los acuerdos pactados para la mejora en la realización de los cargos.

Este proceso se repite tantas veces como grupos-mesa hay en la clase.

A continuación, la maestra o un miembro del grupo de asamblea, recitará el cambio de los cargos para la próxima quincena y los cambiará también en la cartelera nombrando en primer lugar el número del grupo-mesa y después el cargo que le corresponde (mesa 1: asistencia y asamblea, mesa 2: material, ...)

Inmediatamente después la maestra les indicará que tienen unos minutos para escoger el nuevo encargado del grupo-mesa y para distribuirse las tareas del cargo a lo largo de las dos semanas quedando constancia mediante las anotaciones en la agenda escolar. El grupo de asamblea apuntará en un papeel el nombre de todos los encargados de grupos-mesa y lo colgará en la cartelera. Aquí finaliza la revisión de los cargos.

Las tareas que sigue el proceso son:

- Reflexión por grupos: se comenta cómo ha ido y cómo lo van a explicar.
- Ronda de intervención por grupos: el grupo de asamblea pregunta cómo ha ido y el encargado responde.
- Ronda de intervenciones: otros alumnos del grupo y de la clase dan su opinión.
- Preguntas y respuestas: de la maestra para acabar de esclarecer todos los hechos.
- Acuerdo: si es necesario cambiar algún comportamiento.
- Comentario final de la maestra.
- * Este proceso se repite tantas veces como grupos-mesa haya en la clase.
- Cambio de cargos: recitado y en la cartelera.
- Elección del encargado y distribución del cargo.
- Anotación de los nuevos encargados y colocación en la cartelera.

De todos modos, no siempre que toca revisar los cargos se dan las condiciones adecuadas para hacerlo, por diversos motivos, en algunas ocasiones se limitan a hacer tan sólo el cambio de los cargos obviando la valoración.

La revisión y el cambio de cargos se convierten en una práctica de valores en ella misma, con trascendencia importante en la historia del grupo. Este es el momento de reconocer las propias actuaciones y las del resto del grupo, los aciertos y los errores, pero siempre con el espíritu crítico que ha de permitir aprender de la experiencia sin caer en vulgares acusaciones hacia los compañeros. Es así como la revisión de los cargos representa un espacio importante en la vida del grupo-clase, un momento en el que se sinceran y se fortalecen los vínculos que unen a los principales miembros de la comunidad escolar, los alumnos.

A través de la revisión de cargos se van pautando valores como el compromiso y la responsabilidad, individual y del grupo, sin los que no podría funcionar los cargos ni se daría una revisión sincera y también aparece el valor de la cooperación ya que es fundamental que los miembros de los diferentes grupos se entiendan, se repartan el trabajo y lo realicen de manera conjunta.

* * *

La actividad *Revisión de cargos* representa el 20% de las actividades y el 5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	28	84	39,44 %
Mediana (10 min.)	32	320	45,07 %
Larga (20 min.)	11	220	15,49 %
TOTAL:	71	624	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 624', representan el 6'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto hace referencia a que la Revisión de cargos sólo se da en las asambleas y que por lo general no ocupa mucho tiempo como indica el hecho que la mayoría de veces se da una duración mediana o corta.

Revisión de acuerdos.

Los acuerdos están directamente relacionados con las asambleas de clase y más concretamente con la resolución de conflictos. Los acuerdos son soluciones a las que se llega de manera consensuada por todo el grupo y la maestra, después del tratamiento de un tema y en la resolución de conflictos debe darse continuamente. Además, al final de la asamblea, en el resumen, se vuelven a enunciar todos los acuerdos que se han pactado durante toda la sesión. El resumen sirve para acabar la sesión explicitando los acuerdos que se han tomado. Resulta muy importante hacerlo porque facilita a las alumnas i alumnos una consciencia clara de los compromisos que han adquirido delante del grupo.

De hecho, cuanta más precisión en el conocimiento de los compromisos, más posibilidades que se lleven a cabo. Para ello es necesario especificarlos, paso a paso, para que éstos queden claros y sean fácilmente utilizables. Deben ser concretos y factibles y la operativización de los mismos hasta el extremo ayudará a aquellos que deben ponerlos en práctica.

Existen dos instrumentos fundamentales para que quede constancia de los acuerdos tomados y sea así más fácil recordarlos. El primero, la cartelera de resoluciones, sirve para exponer los acuerdos y las normas que el grupo-clase ha adoptado durante la asamblea. Funcionan como recordatorio de las tareas que se deben llevar a cabo y de las normas que se deben cumplir. Los acuerdos pueden tener una duración y validez variable, mientras que las normas tienen un carácter más estable. El segundo instrumento es la libreta de acuerdos que recoge, de alguna manera, la historia de las discusiones del grupo, y por lo tanto debe dar fe de los acuerdos tomados.

Si tenemos en cuenta todo el proceso seguido en la elaboración de un acuerdo, discusión, pacto, operativización y cumplimiento, nos falta el paso definitivo que es el de tratar de evaluar la realización del acuerdo. A menudo los alumnos y alumnas olvidan sus compromisos y las maestras olvidan también su seguimiento. Establecer en el orden del día de la asamblea de clase un punto que nos permita recordar los acuerdos tomados en anteriores asambleas y comprobar y valorar su realización es fundamental para acabar de darle a los acuerdos un sentido, no sólo teórico, sino impregnado de la práctica y la convivencia diaria del grupo. La evaluación de los acuerdos no ha de servir únicamente para señalar aquellos aspectos que no han funcionado correctamente, sino que también es un buen momento para felicitar a los que se lo merecen, para animar a todo el grupo y para hablar de los aspectos positivos del curso.

La revisión de los acuerdos difiere un poco según la edad de los alumnos, en el momento de su realización, dado que en los primeros cursos las maestras valoran de la misma manera que los alumnos y a medida que se van haciendo mayores son los mismos alumnos los que son capaces de autoevaluarse y de valorar a sus compañeros de una manera justa y positiva.

El proceso que sigue la valoración suele ser este:

La maestra pregunta qué acuerdos se tomaron en la última asamblea o durante los últimos días.

El grupo de asamblea busca en la libreta de acuerdos o en la cartelera de resoluciones y lee los acuerdos pendientes de ser revisados.

En este momento la maestra o el grupo de asamblea pregunta a aquél o aquellos que se comprometieron cómo les ha ido en el cumplimiento del acuerdo.

El o los afectados responden dando las máximas explicaciones y justificaciones para su comportamiento y seguidamente se abre una ronda de intervenciones en la que los compañeros pueden opinar sobre el cumplimiento del acuerdo por parte de los implicados.

Si el acuerdo se ha cumplido, se felicita al que ha cumplido y se da por finalizada la revisión.

Si el acuerdo no se ha cumplido, la maestra o los miembros del grupo de asamblea interrogan al implicado sobre el no cumplimiento y piden a la clase soluciones para que no se repita. Entonces vuelve a darse una ronda de intervenciones en la que se sugieren soluciones.

Una vez todos los que querían han intervenido, la maestra trata de operativizar al máximo el acuerdo y le pide al implicado un nuevo compromiso hasta la próxima asamblea. Se finaliza así la revisión de acuerdos. Cabe aclarar que este proceso se sigue para cada uno de los acuerdos que tengan que revisarse.

En resumen, las tareas de que se componen la revisión de acuerdos son:

- La maestra pregunta qué acuerdos se deben revisar
- El grupo de asamblea responde (libreta o cartelera)
- Pregunta al interesado sobre el cumplimiento del acuerdo
- Explicaciones del interesado
- Ronda de intervenciones para opinar
- (Finalización de la revisión con felicitación si se ha cumplido el acuerdo.)
- Explicaciones de porqué no se ha cumplido el acuerdo
- Ronda de intervenciones para sugerir soluciones
- La maestra operativiza el acuerdo
- Nuevo compromiso del interesado

Es muy importante hacer hincapié sobre la necesidad de llevar a cabo la evaluación de los propios compromisos. Enseñar a los alumnos que es importante comprometerse pero que aún lo es más el hecho de cumplir con el compromiso. En esta actividad se cristalizan valores como la responsabilidad de llevar a término aquello por lo que me he

comprometido, la coherencia de actuar según lo que pensamos y la sinceridad de responder a la verdad en el momento de la valoración.

* * *

La actividad *Revisión de acuerdos* representa el 5% de las actividades y el 1% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	8	24	47,06 %
Mediana (10 min.)	7	70	41,18 %
Larga (20 min.)	2	40	11,76 %
TOTAL:	17	134	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 134', representan el 1'4% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto hace referencia a que en muy pocos grupos se tiene por costumbre revisar los acuerdos tomados y que además, estas revisiones suelen ser muy cortas o medianas y por lo tanto no utilizan muchos minutos.

Elección de delegados.

Dos alumnos de cada clase (procurando que sean niño y niña), desde tercero de primaria hasta sexto y de forma trimestral, ocupan los cargos de delegado y delegada de la clase, es decir, durante este periodo representan, se responsabilizan y actúan en nombre del grupo-clase al que pertenecen.

Este cargo ayuda a aprender a responsabilizarse individual y colectivamente, asumiendo progresivamente las funciones que le son encomendadas a un delegado de clase, y también a adquirir nuevas responsabilidades a medida que avanzan en cursos (en sexto los representantes de cada grupo tienen mayor libertad de acción y protagonismo que los de tercero), en definitiva, descubren un espacio para ellos en la gestión, participación y coordinación de la escuela concentrada básicamente en la asamblea de delegados.

Dado el papel relevante de los delegados dentro de la estructura organizativa y el funcionamiento del centro, el momento de la elección, durante la asamblea de clase, se

convierte en una verdadera práctica de valores en la que se deben distinguir las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo del cargo y escoger al compañero que crean que mejor puede llevarlo a cabo, es decir, representa un momento de decisión conjunta, de compromiso con el grupo y con aquel que lo ha de representar y, sobretodo, la creación de un nuevo vínculo en tre los diferentes miembros del colectivo.

En este momento, la maestra actúa de organizadora, recordando los pasos que es necesario seguir y apuntando comentarios durante la valoración de los delegados y en la elaboración del listado de condiciones que debe o debería cumplir un buen delegado. Los alumnos participan muy activamente dando su opinión y ejerciendo su derecho al voto. Dado que la elección se realiza durante una asamblea, será el grupo de asamblea el encargado de repartir y recoger los votos y de hacer el recuento.

La elección de delegados se compone de cuatro fases fundamentales divididas a su vez en diferentes momentos y son estas:

Se empieza la elección con la valoración de los delegados del trimestre anterior (este paso se da exclusivamente en el segundo y tercer trimestre), que trata de valorar el trabajo realizado por los delegados durante el anterior trimestre. Esta valoración tiene dos momentos, uno en el que los delegados explican todo lo que han hecho durante el trimestre a sus compañeros y evalúan su actuación. Y un segundo momento en que los compañeros dan su opinión sobre el trabajo realizado por los delegados.

Sigue a la valoración, la descripción de cómo deben ser y de qué han de hacer los delegados, qué actitudes y habilidades deben tener para representar al grupo-clase y para realizar todas aquellas tareas que les serán asignadas por el hecho de ocupar este cargo. Esta descripción, se hace de manera colectiva a través de una ronda de intervenciones.

La siguiente fase es en la que se deciden las candidaturas, dando la oportunidad de presentarse a todos aquellos que lo deseen y favoreciendo a los que nunca han realizado el cargo. La maestra pregunta quien quiere ser candidato y quien no, tratando de que justifiquen los motivos de su decisión y dejando claro que la decisión de presentarse como candidato debe ser personal y voluntaria. Nadie que no quiera ser delegado será votado.

Finalmente, la última fase que se realiza una vez decididos los candidatos, es la votación, que consta de diferentes pasos.

En primer lugar se reparte un papel a cada alumno/a y se le deja unos minutos para que reflexione y vote a un niño y a un niña.

Una vez han escrito los nombres, se recogen los papeles y se realiza el recuento.

Dos miembros del grupo de asamblea irán leyendo los nombre escritos en los papeles y otros dos los irán apuntando en la pizarra.

Una vez escritos todos se contarán y comprobarán que no falte ningún voto.

Si hay dos claros ganadores se les felicitará y se dará por acabada la elección.

Si por el contrario se diera un empate, se repetiría la votación tomando en cuenta sólo a los alumnos empatados y se seguiría de nuevo el mismo proceso.

Las tareas del proceso són:

- Valoración de los delegados del trimestre anterior
 - Explicación y valoración de los delegados
 - Valoración de la clase
 - Ronda de intervenciones para determinar la actitudes y habilidades que debe tener un delegado/da.
 - Presentación de candidaturas y justificación
 - Votación:
 - Repartición de papeles
 - Tiempo de reflexión y emisión del voto
 - Recogida de papeles
 - Lectura de los papeles y anotación de los votos
 - Recuento de los votos
-
- (Segunda votación por empate)
 - Felicitaciones a los nuevos delegados

La elección de delegados representa un espacio idóneo para revisar, compartir y aprender de la experiencia de los anteriores delegados de forma colectiva, para que los que se escojan en esta ocasión no cometan los mismos errores y puedan representar, responsabilizarse y actuar en nombre del grupo-clase de la mejor manera.

El momento dedicado a la reflexión colectiva sobre las cualidades necesarias para desarrollar un buen trabajo como delegado es el núcleo fundamental para poner de manifiesto y entender que cualquiera de los alumnos puede llevar a cabo este cargo gracias al esfuerzo, la dedicación y la ayuda de los demás compañeros.

La elección de delegados es un proceso que potencia el valor de la democracia, de la participación y de la imparcialidad, dando la posibilidad de que cualquier alumno se presente al cargo de delegado y permitiendo el voto a todos por igual.

* * *

La actividad *Elección de delegados* representa el 2'5% de las actividades y el 0'7% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	3	9	33,33 %
Mediana (10 min.)	2	20	22,22 %
Larga (20 min.)	4	80	44,44 %
TOTAL:	9	109	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 109', representan el 1% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto demuestra que se usa poco, y esto es debido a que los delegados se escogen una vez al trimestre, y además no se ha registrado en todas las ocasiones por tanto, es muy lógico que su porcentaje de aparición sea bajo. Si hay que remarcar que la mayoría de veces tiene una duración larga ya que si se trabaja correctamente implica muchos pasos y se deben hacer con tranquilidad y dando lugar a la reflexión.

Información de los delegados.

La asamblea de delegados representa, en la organización del centro, uno de los órganos de gestión, participación y coordinación más importantes de fomento del diálogo, la responsabilidad y el compromiso de la comunidad.

Ésta está formada por los alumnos delegados representantes de las clases de tercero a sexto de primaria (aunque asisten de forma no sistemática alumnos de otros cursos cuando el tema que se debe tratar les afecta directamente) y presidida por el director, que se reúnen semanalmente para elaborar el orden del día conjuntamente, tratar temas que afectan al centro de manera global y, en definitiva, establecer una vía que facilite el enlace entre el aula y la escuela.

De esta manera, la asamblea de delegados resulta un elemento básico para la participación en la dinámica escolar de los alumnos, impulsor de actividades, punto de

coordinación entre la vida de los alumnos y el centro, y de recogida de propuestas. Es en la función de enlace entre lo que pasa en las aulas y las decisiones que se toman en la escuela donde ésta adquiere un carácter más relevante: los delegados deben llevar a las sesiones de asamblea las aportaciones, ideas, dudas y propuestas que surgen en la clase, a la vez que informar a los compañeros de clase de los temas que se están debatiendo en ese momento en el Consell Esolar.

En definitiva, las funciones atribuidas a la asamblea de delegados són actuar de enlace entre el aula y la escuela, gestionar las campañas y fiestas tradicionales, elaborar la Revista Jove Sant Miquel y hacer participar a los delegados en actividades puntuales como representantes de los alumnos del centro.

En lo que se refiere a nuestro trabajo, hemos observado a los delegados efectuar su trabajo de informadores durante las asambleas de clase. En estos momentos ellos son los encargados de facilitar la información tratada en las asambleas de delegados (que tienen apuntada en la libreta de delegados) al resto de la clase para hacerlos partícipes de todo lo que allí se habla y para que colaboren en aquello que sea necesario. En este momento es muy importante el papel de la maestra dado que debe ayudar a los delegados a que la información que dan sea concreta y no dé lugar a confusiones, también les ayudará a resolver las dudas de sus compañeros y a organizar la información en la libreta de los delegados de manera que cuando tengan que presentarla a los demás miembros de la asamblea de delegados les sea fácil de entender y de expresar.

El proceso que siguen para hacerlo es éste:

En primer lugar los delegados informan al grupo de asamblea que tienen informaciones que dar para que éstos los incluyan en el orden del día.

Una vez en la asamblea y llegado su turno, los delegados salen a la pizarra para que toda la clase pueda verlos y oírlos bien y leen de la libreta de delegados las informaciones a dar.

Seguidamente se abre un turno de preguntas y respuestas para aclarar dudas en el que la maestra suele ayudar a los delegados en las respuestas.

Si la información dada por los delegados se trata de una propuesta en la que la clase debe participar, seguidamente se inicia una ronda de intervenciones en la que la maestra ayuda considerablemente al grupo de asamblea y a los delegados a la hora de decidir la validez de las aportaciones, mientras tanto, los delegados van apuntando en la libreta las aportaciones de la clase.

Normalmente la actuación en la asamblea finaliza aquí, hasta la próxima asamblea en la que se presentarán las propuestas escogidas y otras informaciones con respecto a la fiesta.

Las tareas que forman la práctica de la información de los delegados son:

Previo a la asamblea de clase:

- Aviso al grupo de asamblea de que los incluya en el orden del día.

En la asamblea:

- Lectura en voz alta de las informaciones de la semana
- Preguntas y respuestas para solucionar dudas

Si se requieren aportaciones de la clase:

- Ronda de intervenciones para aportar ideas, soluciones, ...
- Los delegados toman nota en la libreta

Como puede observarse, el trabajo de informar que asumen los delegados, se da de manera muy breve y puntual, y cabría pensar que no tiene mucha importancia, pero cabe señalar la gran responsabilidad que hay detrás de todo este ejercicio. Este trabajo de los delegados, está pensado como instrumento para que los alumnos conozcan y vivan personalmente lo que implica ser una comunidad democrática, en la que todos tienen alguna función y sobretodo en la que todos participan. Con esta práctica trimestral, los alumnos desarrollan valores de gran importancia como son el sentido del deber, el bien común y la participación activa en el proceso democrático.

* * *

La actividad *Información de delegados* representa el 11% de las actividades y el 3% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	22	66	56,41 %
Mediana (10 min.)	9	90	20,51 %

Larga (20 min.)	8	160	23,08 %
TOTAL:	39	316	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 316', representan el 3% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto denota que se usa con bastante frecuencia y más si tenemos en cuenta que generalmente se da en las asambleas, que son cada quince días y que en la mayoría de las ocasiones su duración es corta y por tanto no acumula muchos minutos.

Comentario de noticias del diario.

La escuela se presenta como un lugar en el que los alumnos trabajan los contenidos curriculares establecidos. Éstos pueden tratarse de manera aislada o con la intención de conectarlos con el mundo exterior. La escuela es permeable a todo lo que ocurre fuera de ella, y, por lo tanto la opción de tratar los temas de actualidad es una posibilidad más de aprender y estar al día.

Las niñas y los niños deben estar informados y para ello se les insta a leer la prensa de forma sistemática, para así darse cuenta de las cosas que pasan fuera de la escuela y de su entorno más próximo. Además se les propone realizar un proceso de selección y análisis de las noticias que leen y recogen. Este trato de las noticias ayuda al trabajo de los valores, a tomar en cuenta a todos aquellos que nos quedan lejos y a preocuparse por los sucesos del mundo, asumiendo así el papel de ciudadanos en su máxima amplitud. Abrirse al mundo y perder de vista el egocentrismo en el que están acostumbrados a vivir es una de las pretensiones de esta actividad.

En el ciclo medio de primaria, se tratan los problemas de actualidad a través de las maestras, son ellas las que presentan las noticias a los alumnos y buscan espacios de intercambio como la cartelera de clase o la discusión de estos temas en las sesiones de conocimiento del medio social y natural. En el ciclo superior, se les da a los alumnos más protagonismo en la actividad y se les insta a estar pendientes de las noticias ya sea a través de la televisión o de la prensa. En quinto de primaria, cuando algún alumno considera que ha habido alguna noticia que convedría tratar en clase, la apunta en la hoja de temas de asamblea y en ella se comentará, habiéndose puesto de acuerdo previamente con la maestra. En sexto, se establece el comentario de noticias del diario como punto fijo en el orden del día de la asamblea de clase. El grupo de asamblea es el encargado de seguir la prensa durante la quincena del cargo, recortando las noticias que consideren oportuno tratar y extrayendo los aspectos más importantes para luego exponerlos en clase. Además, cualquier alumno puede proponer otras noticias y llevar recortes a clase. Los que se

consideren más importantes se pueden colgar en el corcho de la clase y se pueden trabajar en profundidad a través del seguimiento diario de la noticia.

El proceso que sigue el comentario de noticias del diario tiene dos momentos. El primero, hace referencia a todo el proceso previo al comentario en el aula, esto es, la lectura de la prensa, la selección de las noticias y el primer análisis. El segundo momento, se refiere ya al comentario en el aula.

Llegado el momento, durante la asamblea de clase, la maestra pregunta al grupo de asamblea acerca de las noticias que han seleccionado para presentar en clase y les indica que lo hagan.

Uno a uno presentan, en voz alta y para toda la clase, las noticias que han llevado a clase y las explican para que los compañeros se hagan una idea del tema que tratan y de la magnitud de éstas.

Seguidamente se abre un turno en el que los compañeros hacen preguntas y/o expresan opiniones sobre el tema.

Finalmente la maestra suele acabar haciendo alguna reflexión sobre la importancia de la noticia y la actitud que los alumnos/as deben tomar frente al hecho presentado.

Las tareas que forman parte de esta actividad son:

*Previas a la actividad:

- Lectura de la prensa
- Selección de las noticias
- Análisis de las noticias

*En el momento de la actividad en el aula:

- Requerimiento de la maestra al grupo de asamblea
- Presentación oral de las noticias
- Ronda de intervenciones o preguntas y respuestas para dudas u opiniones
- Comentario de la maestra sobre la noticia

Finalmente, subrayar la importancia que debe tener el conocimiento de lo que pasa en el mundo para formarse de una manera global e íntegra, desarrollando el sentido crítico, aprendiendo a fijarse en los otros y a ejercer valores como el diálogo y la comprensión.

* * *

La actividad *Comentario de noticias del diario* representa el 2'5% de las actividades y el 0'7% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	6	18	66,66 %
Mediana (10 min.)	3	30	33,33 %
Larga (20 min.)	0	0	0 %
TOTAL:	9	48	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 48', representan el 0'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto indica claramente que esta actividad se da muy poco. Esto es debido a que se trabaja exclusivamente en el ciclo superior y en su mayoría de ocasiones en sexto de primaria y por lo tanto es lógico que tenga poca presencia. Así mismo vemos que la mayoría de veces aparece en versión corta y por tanto tampoco puede aparecer una gran parte del tiempo.

Formación de grupos.

La organización habitual del aula se fundamenta en grupos de mesa de cuatro o cinco alumnos, que constituyen uno de los primeros niveles de relación social en el aula. Estos, en definitiva, son la expresión de una realidad intermedia entre las individualidades de los alumnos y la colectividad del grupo-clase y permiten, además de la potenciación del trabajo cooperativo y de colaboración en el aula, un clima que favorece una correcta comunicación y socialización de los alumnos, y el aprendizaje de la convivencia, basado en el respeto mutuo, con el resto de compañeros.

También se trabaja en grupo en momentos en los que no se está en el aula, como pueden ser las colonias o la preparación de proyectos. La formación de estos grupos sigue líneas muy similares a las de los grupos de trabajo en clase. Una variante puede ser que se mezclen los alumnos de las dos líneas y en todos los grupos haya alumnos/as del grupo A y del grupo B.

Los grupos de trabajo son fruto de la organización intencional y consciente que pasa por la figura del profesor y que, progresivamente, se desarrolla como un símbolo de la evolución hacia la autonomía moral de los alumnos. Están organizados expresamente para la convivencia, la cohesión del grupo-clase y la tarea docente y por tanto, deben ser susceptibles de la intervención de las maestras. Es por eso que los espacios de formación de grupos de mesa que tienen lugar durante el curso son momentos de importantes aprendizajes de contenidos de valor, que ayudan a los alumnos a manejar criterios diversos, y a reflexionar sobre el propio hecho de relacionarse con los otros.

La manera como forma los grupos los alumnos que compartirán mesa es, en sí misma, un ejercicio educativo. Los procedimientos para formar grupos tienen una carga moral y ejercerán, inevitablemente, una influencia formativa en los alumnos que los experimentan.

Resulta de vital importancia en este punto la forma en la que se articula la intervención del maestro en la creación de los pequeños grupos. Éste es, en definitiva, el que debe promover la reflexión sobre los criterios que deben fundamentar las agrupaciones, criterios como la heterogeneidad a nivel de sexo o los ritmos y dificultades de aprendizaje, que favorezcan después un trabajo cooperativo en el aula; criterios sobre los cuales los alumnos deben poder reflexionar, ir haciéndolos suyos, saber argumentar y llevar a la práctica a la vez que los transfieren a otros ámbitos.

Los criterios que rigen la formación de grupos, forman parte de un aprendizaje progresivo que tiene como objetivo básico el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos, que se trabaja a través de la evolución en los diferentes cursos, durante la estancia de los alumnos en la escuela. Estos grupos no deben entenderse como sistemas cerrados y rígidos, sino abiertos, flexibles y modificables, principalmente atendiendo a la periodicidad trimestral del cambio, favoreciendo así el intercambio entre los diferentes alumnos de la clase, sin interferir en la dinámica del grupo.

En los ciclos medio y superior de primaria, se intenta iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que los alumnos puedan conocer y asimilar progresivamente los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de formar grupos, así como que los vayan incorporando en sus estructuras como elementos que los tienen que conducir hacia la autonomía moral.

Así pues, casi siempre aprovechando las sesiones de asamblea, se organizan actividades que darán lugar a la creación de los grupos.

En primer lugar la maestra presenta la actividad explicando una historia en la que se describen momentos en los que elegir compañeros para pasarlo bien o para trabajar de manera que los alumnos aprendan a diferenciar entre el trabajo en clase y la diversión del recreo y que piensen en aquellos compañeros/as que les ayudarían en su comportamiento en clase y en las dificultades más “académicas”.

En segundo lugar se crea un diálogo en el que se comenta la historia y la maestra se cerciora, apuntándolas en la pizarra, de que los alumnos/as hayan comprendido la diferencia entre las relaciones de afectividad y las de efectividad.

Una vez comprendido esto, la maestra pide a la clase que piense en seis alumnos/as que puedan ayudar a sus compañeros en algún aspecto del trabajo de clase, para que puedan ser los “cabezas de serie” de los seis grupos. Los alumnos van sugiriendo nombres y justificando las elecciones, hasta que se llega a un acuerdo. Ya en este momento la

maestra vuelve a recordar los criterios de heterogeneidad de sexos y los de trabajo y les da unos minutos para que formen los grupos.

Los niños y niñas se levantan de sus pupitres y hablan y negocian entre ellos hasta encontrar los tres compañeros que estarán en su grupo.

Acabado el tiempo, la maestra pide los nombres de los miembros de cada grupo a los seis representantes escogidos en primer lugar y pregunta si alguien se ha quedado sin grupo. En ese caso, todos los que no han conseguido grupo salen fuera del aula para poder hablar y ponerse de acuerdo.

Una vez los grupos constan en la pizarra la maestra pregunta a la clase si está conforme con los grupos que se han formado y se abre un turno para expresar la opinión al respecto.

Finalmente, la maestra ubica a cada grupo en el aula y se da por finalizado el proceso.

La concreción de cada uno de estos pasos en las distintas clases, todo y tener los mismos objetivos y elementos compartidos, origina una práctica diferente, sobretudo el primero, el cuento, se da de maneras muy distintas en los diferentes grupos.

El proceso se resume en las tareas siguientes:

- Presentación de la actividad y de los criterios a seguir en la elección de compañeros de grupo.
- Concreción y comprensión de los criterios de formación de grupos: preguntas y respuestas.
- Elección de seis compañeros/as “líderes” de grupo
 - Presentación de candidatos
 - Justificación de la elección
- Orden de la maestra de buscar compañeros/as de grupo.
- Búsqueda y negociación con los compañeros/as para formar los diferentes grupos.
- Elaboración de listas en la pizarra de los seis grupos.
- (Resolución de problemas de algunos alumnos no ubicados en ningún grupo, fuera del aula.)
- Referéndum sobre la conformidad de la clase con los grupos formados: expresión de opiniones particulares.
- Ubicación de los grupos en los diferentes grupos de mesas del aula.

Es necesario tener presente que los grupos que surgen siempre están sujetos a un

periodo de prueba en el que se comprobará si las agrupaciones resultan o no factibles y eficaces para el trabajo escolar en equipo.

Sea cual fuere el producto final debemos destacar la intervención directa de la maestra, que ha de ser continua durante toda la actividad, y en definitiva, representa el motor que fomenta la reflexión, la toma de decisiones y la construcción, tanto personal como grupal, de los criterios de valor que se han de tener en cuenta en la formación de los grupos.

La formación de grupos es una auténtica práctica de virtud, es decir, una actividad que se repite varias veces a lo largo del curso y que en sus fases de realización pauta un conjunto de comportamientos valiosos como son el autoconocimiento, la cooperación y el respeto a los demás.

* * *

La actividad *Formación de grupos* representa el 2'3% de las actividades y el 0'6% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	0	0	0 %
Mediana (10 min.)	2	20	25 %
Larga (20 min.)	6	120	75 %
TOTAL:	8	140	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 140', representan el 1'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto se debe a que la Formación de grupos sólo se da una vez al trimestre y no la hemos registrado en todas las ocasiones. Por otra parte, podemos ver que tiene mayor importancia que otras actividades si observamos su frecuencia temporal y eso es debido a que en la mayoría de ocasiones se da en versión larga.

Fiestas de cumpleaños.

Las fiestas de cumpleaños son celebraciones que se organizan en cada una de las clases, hasta cuarto de primaria, para homenajear a los compañeros y compañeras que

cumplen años. Estas fiestas no se celebran igual en todos los cursos, sino que siguen una evolución en su trato, que tiene que ver con las características y necesidades de los alumnos en cada etapa educativa. El núcleo de la actividad consiste en que el grupo-clase reunido felicita a los compañeros/as que cumplen años y después estos invitan a la clase a una merienda.

La maestra se encargará de coordinar la organización de la fiesta enlazando la tarea de las familias y la de los niños y niñas y velará para que la fiesta tenga relieve, se viva con atención y no se caiga en una celebración sin vitalidad.

La actividad pretende dar importancia a la efeméride personal de cada uno de los alumnos, convertir el cumpleaños en una fiesta de toda la clase, ordenar la manera de celebrarlo para convertir el conjunto de la fiesta en una práctica de valores. Se pretende resaltar el homenaje individual, convirtiéndolo en un momento de felicitación, de sentirse apreciado y de refuerzo de la autoestima. Pero también trabajar valores referidos al colectivo: los compañeros de mesa deben organizarse para preparar la felicitación que regalarán al homenajeado y el grupo-clase, en su conjunto, participa en la fiesta cantando y en los juegos que a veces se hacen. Se trata de un momento que refuerza la unión de la clase y el sentimiento de formar parte de ésta. Por otra parte, también el homenajeado se preocupa de sus compañeros y los invita a merendar.

El proceso que sigue la fiesta de cumpleaños tiene tres momentos de preparación previos al día de la fiesta y la fiesta propiamente dicha.

En primer lugar y de maneras distintas en los diferentes cursos, está la recogida de información sobre las fechas de los cumpleaños y la ubicación de estas en el calendario escolar o en la cartelera de la clase.

En segundo lugar se da la organización de la merienda en la que padres, madres y maestras deben ponerse de acuerdo para que la merienda sea adecuada, es decir, que alimente, que sea fácil de repartir y que les guste a los niños. Además, si la celebración reúne a varios niños/as, éstos y sobre todo los padres y madres bajo el aviso de las maestras, deberán coordinarse entre sí para organizar la merienda y repartirse las diferentes cosas, como uno llevar el bizcocho, otro el chocolate y otro los zumos, por ejemplo.

En tercer lugar, está la preparación de la felicitación de los compañeros de clase al que cumple los años. En primaria, se encargan los del grupo-mesa y se trata de hacer un dibujo que sea representativo del alumno que lo ha de recibir y ya en ciclo medio, escriben

también un pareado que tenga que ver con su manera de ser. Luego toda la clase firma la felicitación.

El día de la fiesta, se dan las siguientes tareas:

La maestra pide al homenajeadado que salga de la clase para que puedan organizar la fiesta y la sorpresa (la felicitación, la canción, ...).

Una vez ha salido de la clase y de manera simultánea, los compañeros buscan la felicitación y la maestra prepara la merienda.

En este momento se ponen de acuerdo, alumnos y maestra, para cantar una canción de cumpleaños y para decidir cómo hacerlo. Durante un par de minutos ensayan la canción en voz baja para que el que está fuera no lo oiga.

Cuando están listos y para dar un toque más festivo la maestra sugiere a los alumnos que se quiten la bata.

La maestra abre la puerta del aula y mientras entra el homenajeadado la clase canta la canción de cumpleaños y le felicita.

Seguidamente sus compañeros de mesa le leen la felicitación y se la entregan, en este momento se abrazan y se oyen los aplausos de toda la clase.

Finalmente el homenajeadado con ayuda de la maestra reparte la merienda y una vez han merendado todos finaliza la fiesta.

Las tareas que sigue el proceso son:

*Previas a la fiesta:

- Ubicación de las fechas de los cumpleaños
- Organización de la merienda
- Preparación de la felicitación (realizar el dibujo y el pareado y firmarla)

*El día de la fiesta:

- El homenajeadado sale del aula
- Los compañeros buscan la felicitación
- La maestra prepara la merienda
- Preparación de la canción de cumpleaños
- Los compañeros/as de clase se quitan la bata
- Entra el homenajeadado y le cantan la canción de cumpleaños
- Lectura de la felicitación, abrazos y aplausos
- Repartición de la merienda
- Merienda

Finalmente, hay que tener en cuenta que el espacio que ocupan las celebraciones de cumpleaños dentro del horario escolar disminuye a medida que los alumnos avanzan en los diferentes cursos. Así pues, mientras que en parvulario se celebra el cumpleaños de cada alumno la tarde del día concreto, en ciclo inicial de primaria se celebran la tarde del viernes todos los cumpleaños de la semana, y en ciclo medio se celebran todos los cumpleaños del mes la tarde del último viernes de mes. De esta manera se da frecuentemente el hecho de que varios alumnos celebren el cumpleaños el mismo día.

Los valores cristalizados en la actividad de celebrar los cumpleaños son la amistad, ya que los compañeros más próximos se esfuerzan para hacer un regalo al homenajeado; la generosidad, ya que toda la clase está dispuesta a colaborar alegremente en la celebración y el protagonista invita a merendar a toda la clase y la autoestima, dado que toda la actividad es un baño de cosas positivas hacia el alumno/a que cumple años.

* * *

La actividad *Fiestas de cumpleaños* representa el 6'5% de las actividades y el 2% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	2	6	8,69 %
Mediana (10 min.)	14	140	60,87 %
Larga (20 min.)	7	140	30,43 %
TOTAL:	23	286	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 286', representan el 3% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto significa que si tenemos en cuenta que sólo se da en ciclo medio de primaria y una vez al mes, ha ocupado mucho tiempo y ha tenido mucha importancia. La mayoría de las veces que se ha dado ha sido con una duración mediana o larga y eso quiere decir que se le da mucha importancia a los espacios en los que se trabajan las emociones y los sentimientos.

Juegos.

Los juegos son una estrategia didáctica para hacer más dinámico, divertido y compartido el aprendizaje. En este caso lo que interesa es trabajar los valores a través del juego de manera de manera que se asuman casi sin darse cuenta y que sea a través de la posterior reflexión que se haga conscientes a los alumnos de sus aprendizajes.

Los juegos realizados han hecho mayoritariamente referencia al autoconocimiento y al conocimiento de los demás. Se ha trabajado el autoconocimiento a través de los escritos autobiográficos y del autoretrato y también el conocimiento de los demás a través del trabajo de valoración de sus aspectos positivos y negativos. En la mayoría de ocasiones se trataba de adivinar quién era el compañero o compañera que se había descrito, se había dibujado o que describían sus compañeros. el grado de dificultad del juego suele estar relacionado con la edad de los alumnos, así los que trabajan el autoconocimiento a través del dibujo son los alumnos y alumnas de tercero y en cambio los que lo hacen a través del escrito autobiográfico son los de quinto.

En dos ocasiones los juegos han estado relacionados con otros ámbitos temáticos, pero siempre han tenido la intención de que los alumnos y alumnas aprendieran valores a través del juego compartido con los demás.

El proceso del juego es muy similar en todos los casos y fácilmente generalizable.

En primer lugar la maestra explica lo que van a hacer y cómo jugar. También suele justificar el motivo del juego, ya sea para fortalecer las relaciones en el grupo o para mejorar el autoconocimiento de cada uno de ellos.

Después se da un momento de trabajo individual en el que los alumnos realizan el escrito autobiográfico o el autoretrato y en el caso en que el juego consista en hablar de los demás, el trabajo se hará en grupo, para de esta forma, obtener más información sobre los sujetos de los cuales se hable.

El siguiente paso será leer el escrito, explicar el dibujo o la información que sepamos sobre el alumno descrito. Esto puede hacerlo la maestra, un alumno o un grupo de ellos.

Una vez dada toda la información se abre una ronda de intervenciones en la que los alumnos dirán quién creen que es la persona descrita.

Si la aciertan la maestra le preguntará al que acertó cómo lo supo y hará un comentario al respecto sobre lo bien descrita que estaba, el acierto en escoger unas pistas determinadas, ...

Si no lo aciertan se dejará intervenir a uno o dos compañeros más y se hará reflexionar sobre la posible respuesta y su justificación. Si de esta manera no se acertara se le pediría al personaje que fuera delatado y a la clase que hiciera aportaciones sobre ese alumno/a que les hubieran dado alguna pista para saber que era el o ella.

Esta intervención de los compañeros suele ser por lo general un baño de aspectos positivos que colabora tanto en un mejor conocimiento de uno mismo como en un aumento de la autoestima.

Todo el proceso se repite para cada personaje a descubrir.

En el desarrollo de los juegos se dan las tareas siguientes:

- Organización de la práctica (explicación de la maestra)
- Trabajo individual (escrito autobiográfico o autorretrato) o Trabajo en grupo
- Lectura de la descripción por parte de la maestra o de un alumno/a
- Ronda de intervenciones (para tratar de adivinar quién es)
- * Si acierta quién es
 - Preguntas y respuestas (cómo lo supo)
 - Felicitaciones al autor
- * Si no acierta quién es
 - Nueva ronda de intervenciones
 - Reflexión sobre la información recibida
 - El personaje oculto se delata
 - Ronda de intervenciones (la clase dice aspectos que describen al personaje)

Es muy importante el trabajo del autoconocimiento y del conocimiento de los demás, sobretudo en la etapa de formación en la que se encuentran los alumnos de primaria, ya que están en pleno descubrimiento de sus personas y de sus personalidades. Trabajarlo a través del juego es facilitar la pérdida de la vergüenza y motivar a los demás a esforzarse por determinar a qué compañero/a pertenecen esas características. Durante la realización de los juegos de autoconocimiento se trabajan y cristalizan valores como la amistad, la participación y la cooperación.

* * *

La actividad *Juegos* representa el 3% de las actividades y el 0'8% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
Corta (3 minutos)	1	3	9,09 %
Mediana (10 min.)	2	20	18,18 %
Larga (20 min.)	8	160	72,72 %
TOTAL:	11	183	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 183', representan el 2% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto implica que aunque el porcentaje sea pequeño, si tenemos en cuenta que los juegos se realizan generalmente en las clases de ética, se dan con bastante asiduidad y sirven como recurso para dinamizar las sesiones. En su mayoría se dan en forma larga, ya que por sí mismos, por sus normas, ..., requieren de mayor organización que otras actividades que pueden rutinizarse.

Preparación de proyectos.

Uno de los recursos que se utiliza para trabajar el sentimiento de colectividad y de pertenencia a la institución escolar es la organización de actividades, semanas culturales, fiestas y campañas que pueden implicar y responsabilizar a todos los miembros de la escuela en una tarea común. Las separaciones habituales por grupos, edades, ciclos o materias dejan de existir durante un tiempo para propiciar la mezcla y el contacto entre alumnos que difícilmente se encuentran en situaciones normales de aprendizaje. Las actividades que surgen entorno a esta idea son de diversa naturaleza: culturales, lúdicas o deportivas, entre otras. Todas, sin embargo, se dirigen a potenciar la identificación con el grupo y la autoestima colectiva. Se trata, básicamente, de usar estas actividades para crear lazos e intensificar las relaciones entre los alumnos y las alumnas de diversas edades y niveles. También se pretende crear sentimientos de pertenencia a la colectividad y favorecer la adopción de sus valores. La organización de actividades complejas es un recurso importantísimo para trabajar el aprendizaje de contenidos actitudinales y de valor.

Cabe apuntar, que tan importante como la fiesta en sí, es la preparación y las actividades que de ella se derivan: reuniones y asambleas con los representantes de todos los niveles, tomas de decisiones conjuntas y actividades interdisciplinarias.

La preparación de proyectos involucra de manera principal a los maestros por un lado y a la asamblea de delegados por otro. Los delegados de cada curso serán los encargados de transmitir las propuestas a los grupos y proponer los temas de trabajo y devolver a la asamblea las propuestas de cada curso y clase.

La preparación de proyectos implica a toda la escuela y pretende educar en la cooperación y la participación. Es una oportunidad para que los alumnos ejerzan la responsabilidad del trabajo compartido y para que impliquen a su vez y cuando la actividad lo requiera a las familias.

Los proyectos que realiza la escuela, básicamente las fiestas típicas, tienen tres momentos bien diferenciados. Un primer momento de información y preparación, un segundo de realización de la fiesta, la campaña, o el acto cultural, es decir, de la actividad en sí y un tercer momento de valoración de la actividad.

La fiesta en sí misma es quizá el momento más vivido por todos puesto que implica el encuentro de toda la comunidad educativa en grandes actividades como la Castañada, el Carnaval o el día de Sant Jordi, pero no podría ser posible sin la preparación previa y la valoración posterior ya que influyen en la mejora de las fiestas año a año.

Los momentos primero y tercero, de preparación y de valoración son los que se dan durante las asambleas de clase y los que hemos podido observar durante nuestra investigación. A éstos los hemos llamado preparación de proyectos.

El proceso de preparación y revisión de los proyectos tiene diferentes fases.

Siempre durante una asamblea de clase, los delegados dan las primeras informaciones que han recibido sobre el proyecto (ya sea una fiesta como el Carnaval, un acto cultural como el día de Sant Jordi o un acto de solidaridad como la colaboración con los afectados por el Huracán Mitch) en la asamblea de delegados.

Generalmente se pide al grupo que piense propuestas de actuación y se produce una ronda de intervenciones en la que la maestra tiene mucho que ver. El tratamiento inicial suele quedarse ahí, ya que los delegados explicarán en la asamblea de delegados todas las propuestas que ha hecho su clase y decidirán cómo empezar a trabajar.

En una segunda asamblea de clase los delegados presentarán al grupo las líneas de actuación concretas, las fechas, ...Y el grupo podrá organizarse para trabajar ya de manera

autónoma con su tutora elaborando disfraces, poemas, juegos, dibujos u otras necesidades del proyecto.

Una vez realizado el proyecto y en la primera asamblea de clase que sea posible, el grupo valorará la actividad comentando aspectos positivos y negativos, siempre de manera justificada, y dando sugerencias para próximas ediciones. Los delegados tomarán nota de todo lo dicho e informarán a la asamblea de delegados. De esta manera finalizará el proyecto.

<p>Las tareas de que consta la preparación de proyectos son:</p> <p>Primer contacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los delegados informan a la clase del proyecto a realizar
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas y respuestas: la maestra y los delegados aclaran las dudas de la clase - Ronda de intervenciones: la clase propone y sugiere <p>Preparación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los delegados dan pautas de trabajo y fechas - El grupo se organiza para trabajar bajo la supervisión de la maestra - Trabajo de grupo <p>Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ronda de intervenciones para opinar - Recogida de información de los delegados

Hay que tener en cuenta que cualquier proyecto es único de alguna manera y por ello puede haber variaciones en su trato, de la misma manera no todos los cursos pueden hacer las mismas cosas, pero se trata de que la manera de trabajar sea lo más uniforme posible.

En la preparación de proyectos y en su valoración se cristalizan valores muy importantes en una escuela que practica la democracia activa como son la participación, la cooperación y la responsabilidad tanto individual como colectiva y respecto a la realización del proyecto como de su valoración.

* * *

La actividad *Preparación de proyectos* representa el 5% de las actividades y el 1'5% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

Denominación/media tiempo	Frecuencia	Frec/minutos	Porcentaje
Corta (3 minutos)	1	3	5,26 %
Mediana (10 min.)	4	40	21,05 %
Larga (20 min.)	14	280	73,68 %
TOTAL:	19	323	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 323', representan el 3'5% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto significa que a lo largo del curso y sin una regularidad aparente se realizan constantemente proyectos escolares, ya que se da de manera similar a las fiestas de cumpleaños y a la información de delegados. Este hecho es importante ya que demuestra una vez más que el valor del trabajo en equipo se tiene en cuenta en la escuela y en las clases de educación moral. Además, podemos observar, como parece evidente, que la mayoría de veces esta actividad se dan en versión larga, ya que si no el trabajo en equipo no sería tal.

Otras actividades.

En este apartado se recogen diferentes actividades que por no haberse dado de manera más generalizada en nuestros registros, no han sido catalogados por su nombre y asimismo definidos. Precisamente por ello, no queda reflejada su representación en cuanto a la educación moral se refiere, en esta escuela.

Estas actividades son las que a continuación explicamos.

Meriendas de despedida

Los actos de despedida tienen mucha importancia en la escuela, dado que después de un periodo más o menos extenso de convivencia, siempre se crean lazos afectivos. Estas despedidas suelen hacerse al final del trimestre, del curso, cuando la maestra/o en prácticas deja la escuela o en ocasiones similares. Es importante elaborar conjuntamente con los alumnos el hecho de la despedida para vivirla de la mejor manera posible, tratando evitar el sentimiento de pérdida.

En esta actividad se implican por igual alumnos y maestras ya que unos se ocupan de los regalos (pueden ser trípticos, felicitaciones, postales dedicadas) y las otras de la merienda y de la organización en general. Cabe decir que no siempre hay merienda.

El proceso suele ser éste:

Generalmente lo primero que hacen es repartir los obsequios que hayan preparado tanto los alumnos a las maestras como éstas a ellos.

Mientras se dan las gracias empiezan a repartir la merienda por toda el aula para que no haya aglomeraciones.

Seguidamente se merienda y finalmente se da la despedida en sí misma, los alumnos y alumnas entre ellos y con las maestras se despiden afectuosamente deseando verse más adelante y se escriben dedicatorias.

El proceso en resumen es:

- Entrega de regalos y agradecimientos
- Reparto de la merienda
- Merienda
- Despedida

Este es un acto en el que se desatan las emociones y que se vive muy profundamente tanto por las maestras como por los alumnos. Los valores que se desprenden en esta actividad son la participación, la generosidad y la amistad.

Elección de bibliotecarios

Los bibliotecarios, se organizan de manera diferente según el curso. En tercero y cuarto de primaria, la biblioteca y su control es un cargo de clase que realizan quincenalmente los diferentes grupos. En el ciclo superior, quinto y sexto de primaria, aparece como una responsabilidad más al margen de los cargos de clase. Dos alumnos de cada clase (niña-niño) de forma trimestral, ocupan los cargos de bibliotecarios de clase, es decir, durante este periodo actúan de enlace entre la biblioteca y sus compañeros de clase. Asumen la responsabilidad de introducir en el ordenador los libros que sus compañeros cogen en préstamo, de llevar un control de los libros que leen, las fechas en las que deben cambiarlos.

Este cargo ayuda a responsabilizarse de manera colectiva de la lectura del grupo-clase, colaborando así a que nadie pierda la costumbre de leer ni que se olvide de devolver los libros que lee y que le han prestado en la biblioteca. Dada la gran importancia de los

bibliotecarios en un tema tan importante como la lectura se dedica especial atención a la elección de éstos, de manera muy similar a la elección de los delegados.

El proceso de elección de los bibliotecarios se compone de diferentes pasos.

En primer lugar los bibliotecarios que dejan el cargo explican las tareas que realizan y las características que deberían cumplir aquellos que las quisieran realizar. Generalmente la maestra ayuda en este paso acabando de redondear lo expuesto con algún comentario.

Seguidamente se pregunta quién quiere ser bibliotecario y se apunta en la pizarra los nombres de los candidatos.

En este momento se reparten papelitos para que los alumnos escriban el nombre de doa compañeros, una chica y un chico. Después de escribirlos los doblan y son recogidos por un miembro del grupo de asamblea. Y se realiza el recuento.

Las tareas del proceso són:

- Valoración de los bibliotecarios del trimestre anterior
 - Explicación y valoración de los bibliotecarios
 - Valoración de la clase
- Ronda de intervenciones para determinar la actitudes y habilidades que debe tener un bibliotecario/a.
- Presentación de candidaturas y justificación
- Votación:
 - Repartición de papeles
 - Tiempo de reflexión y emisión del voto
 - Recogida de papeles
 - Lectura de los papeles y anotación de los votos
- Recuento de los votos
- (Segunda votación por empate)
- Felicitaciones a los nuevos bibliotecarios

Este espacio representa una nueva oportunidad para revisar, compartir y aprender de la experiencia de los compañeros que han sido bibliotecarios y practicar el sistema de elección democrática. En esta actividad se cristalizan los valores de la participación, ..., y el de la democracia por encima de todos.

El momento dedicado a la reflexión colectiva sobre las cualidades necesarias para desarrollar un buen trabajo como bibliotecario es el núcleo fundamental para poner de manifiesto y entender que cualquiera de los alumnos puede llevar a cabo este cargo gracias al esfuerzo, la dedicación y la ayuda de los demás compañeros.

Espacios de valoración.

En este apartado se recogen diferentes actividades en las que se trabajan las opiniones y la toma de decisiones conjunta. Hemos observado dos casos, la valoración del funcionamiento de las asambleas durante todo el curso y la valoración y elección de dos representantes del grupo-clase para explicar la experiencia de los delegados de esta escuela en un acto externo al centro escolar.

En ambos casos se ha dado un proceso similar.

Se empieza con una presentación de la actividad por parte de la maestra.

Seguidamente se trabaja el tema en grupos o con una ronda de intervenciones en que los alumnos expresan su opinión.

Finalmente se acuerda una decisión de manera conjunta.

Las tareas que componen estas actividades son:

- Organización de la práctica
- Trabajo en pequeño grupo (sólo si es necesario)
- Ronda de intervenciones individual o por grupos
- Acuerdo

Estas son actividades con temáticas y pretensiones muy diversas pero que confluyen en una misma manera de tratar el tema. Generalmente trabajan valores como la participación, la responsabilidad, la cooperación y la democracia.

* * *

El conjunto de *Otras actividades* representa el 3% de las actividades y el 0'75% de las prácticas totales. Sus frecuencias y tiempos los indicamos a continuación:

<u>Denominación/media tiempo</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Frec/minutos</u>	<u>Porcentaje</u>
----------------------------------	-------------------	---------------------	-------------------

Corta (3 minutos)	3	9	30 %
Mediana (10 min.)	6	60	60 %
Larga (20 min.)	1	20	10 %
TOTAL:	10	89	100 %

Los minutos totales que ha ocupado esta actividad, 89', representan el 1% del total del tiempo ocupado en la educación en valores. Esto denota que con baja frecuencia se realizan actividades que no se repiten o que lo hacen pocas veces, no suficientes para considerarlas de manera individual. Estas actividades se han dado mayoritariamente con una duración mediana.

6.4. Síntesis de los resultados referentes a las actividades.

- El primer hecho claro a comentar es que las actividades tienen en su mayoría una duración mediana o larga, aspecto que está muy relacionado con la idea de actividad, ya que partimos de la base que són conjuntos de tareas y que son complejas, y esto es difícil que se de en un espacio corto de tiempo.
- También queda muy claro después de la observación y del análisis que la mayoría de las actividades se dan en los espacios de asamblea de grupo y no tanto en las clases de ética, pensamos que debido a que las clases de ética tienen un carácter más curricular. Están programadas a partir de unidades didácticas y de los temas concretos a trabajar, y en ellas la mayoría de tareas y actividades que se dan son de corta duración.
- Dado que la mayoría de tareas son de duración mediana y larga, la presencia en minutos de algunas actividades es mayor a lo que sería en frecuencias absolutas de aparición. Este es el caso de *Preparación de proyectos* que pese a tener una frecuencia absoluta de 19, tiene un total de minutos de 323', mayor que los 316' de *Información de delegados* con una frecuencia de 39 o que los 286' de *Fiestas de cumpleaños* con una frecuencia absoluta de 23. Esto pasa también aunque de manera menos sustantiva con la *Formación de grupos* respecto a *Comentario de noticias del diario* o a *Elección de delegados*.

- Las actividades que más se dan, son aquellas que aparecen de forma permanente en las asambleas, y tienen por tanto periodicidad quincenal. Esto sucede con actividades como la *Resolución de conflictos*, la *Revisión de cargos* o la *Información de delegados*, entre otras.
- También hemos encontrado actividades que se dan en muy pocas ocasiones y esto se debe a su periodicidad preestablecida, como es el caso de las actividades que se dan trimestralmente como la *Formación de grupos* y *Elección de delegados*, mensualmente cómo las *Fiestas de cumpleaños*. Otras razones por las que algunas actividades se dan poco pueden ser por una parte que sólo se den en algunos cursos como sería el caso de las *Fiestas de cumpleaños*, o por otra parte, que no se hayan dado en el momento de nuestra observación, sinó que la maestra haya aprovechado otros momentos de su horario.
- De la misma manera se dan actividades que no tienen ninguna periodicidad fija, es decir, se dan en repetidas ocasiones a lo largo del curso escolar pero no se contemplan en las sesiones de manera fija. Están en esta situación actividades como la *Preparación de proyectos* o los *Juegos*.
- Las actividades que más se dan, que cómo ya hemos enunciado antes son la *Resolución de conflictos* y la *Revisión de cargos*, son las que fundamentan la estructura de la asamblea de clase. Estas actividades se basan en el diálogo, en la confianza y en la colaboración, aspectos que pretendemos transmitir en las clases de ética y en las asambleas, y que son fundamentales en la educación moral.
- En relación a este último punto, se destaca también otra de las características enunciadas en la definición de actividad y es que tienen una gran carga afectiva y emocional. En actividades como las *Fiestas de cumpleaños* o la *Formación de grupos*, se tienen muy en cuenta los sentimientos de los sujetos, desde la maestra y a través de las acciones de los mismos sujetos. Se fomenta la ayuda y la colaboración, la compensación entre los puntos fuertes y débiles de cada uno y el trabajo por la propia superación.
- Es también destacable el trabajo de valores como el de la participación, que se fomenta a través de las diferentes actividades. Se trabaja a diferentes niveles, a nivel de grupo a través de la *Resolución de conflictos* o la *Elección de delegados* entre otras, a nivel de ciclos a través de la *Información de delegados* y su participación en la asamblea de

delegados y a nivel de centro a través de la *Preparación de proyectos*. Este tipo de actividades invita a los alumnos a la participación de una manera abierta y agradable, aprenden a asumir sus papeles, sus responsabilidades y trabajan en equipo casi sin darse cuenta, colaboran entre ellos se ayudan y aceptan con facilidad el ser ayudados por sus iguales. Esta manera de aprender los valores utilizándolos es lo que se pretende desde nuestra manera de entender la educación moral. Entendemos que la mejor manera de trabajar y fomentar el diálogo es usándolo, por ejemplo en la *Resolución de conflictos*, la mejor manera de aprender a ser responsable y a asumir la responsabilidad del grupo es trabajando en equipo, por ejemplo a través de la realización de los cargos, la mejor manera de poder trabajar y colaborar juntos es creando un buen sentimiento de grupo y lo hacen a través de las celebraciones de las *Fiestas de cumpleaños*, ...

- Pensamos que las actividades nos ayudan a trabajar los valores de una forma muy vivencial y que esto es básico para asumirlo con facilidad y con la seguridad de que nos son muy válidos para nuestra vida diaria y las de nuestros alumnos.

7. Conclusiones y cuestiones de futuro.

A modo de comentario final del capítulo hemos elaborado una serie de conclusiones globales sobre las tareas y las actividades que consideramos deben tomarse muy en cuenta.

- La primera conclusión a la que hemos llegado es que en educación moral se trabaja a partir de dos unidades distintas, en cuanto a forma, complejidad, pretensiones, ..., las tareas y las actividades.
- También hemos podido comprobar que se reparten mayoritariamente de una forma muy concreta, las tareas se dan en mayor cantidad y tiempo en las clases de ética, quizá debido a su mayor similitud a las otras áreas curriculares y las actividades se dan mayoritariamente en las asambleas que quizá no tienen un carácter tan “académico” y nos permiten mayor flexibilidad a la hora de programarlas. Hay que tener en cuenta también, que en los espacios dedicados a las asambleas de grupo, se habla del grupo, de sus relaciones y de la vida cotidiana en el aula y eso convierte a los alumnos en los protagonistas a la hora de decidir de qué se va a hablar en la asamblea. Este hecho

motiva directamente a los alumnos a participar y a convertir las actividades en espacios más propios, emotivos y con mayor sentimiento que las tareas. Respecto a las tareas, es necesario señalar que es lógico que aparezcan más en las clases de ética. En estas clases tratamos temas de interés para los alumnos y maestras a partir de materiales de distintas procedencias y tratamos de elaborar unidades didácticas que ordenen el contenido y nos permitan plantear con claridad los objetivos que pretendemos. Las unidades suelen estar formadas por conjuntos de tareas que nos ayudarán a desarrollar el tema.

- Debemos comentar que hemos detectado que en general las tareas tienen una duración corta y en cambio las actividades suelen tenerla de mediana a larga. Este hecho es comprensible si entendemos que las actividades son unidades de trabajo vivenciales y en las que los alumnos y alumnas tienen mucho que decir.
- Después de la observación y el análisis del material, podemos concluir que hay algunas tareas que dada su repetición y su mayor ocupación en el tiempo, se pueden considerar típicas en educación moral. Estas serían las *Rondas de intervenciones* y las *Preguntas y respuestas* en primer lugar, dado que son las tareas que aparecen con más frecuencia. Además se basan en el diálogo como método para construir el conocimiento, parten de los conocimientos previos de los alumnos para ir avanzando y permiten que toda la clase se vea involucrada en el tratamiento de los temas, ya sea expresando conocimientos sobre los conceptos, casos conocidos o experiencias propias. También aparecen con cierta frecuencia las lecturas, ya sean individuales, en voz alta por los alumnos o por la maestra. Esto se debe a que para poder trabajar a partir del diálogo y la colaboración entre los alumnos y la maestra, es necesario presentar algún caso real o imaginario, que ponga a los alumnos en el tema y les sugiera aportaciones. Hemos observado, y este es el caso más claro, que hay tareas que tienden a darse de manera conjunta. Es decir, *las Preguntas y respuestas* y *las Rondas de intervenciones* suelen darse con una cierta proximidad temporal al *Trabajo individual de lectura*, a la *Lectura en voz alta de los alumnos* o a *La maestra lee en voz alta*. Existen otras tareas que también provocan el diálogo posterior y que se dan en muy menor número de ocasiones. Estas son la *Observación de una imagen*, el *Trabajo individual de pensar*, la *Dramatización*, el *Trabajo en pequeño grupo*, el *Trabajo en parejas*, ... Es por tanto importante comentar que existiendo gran diversidad en la manera de empezar a tratar un

tema a través de los casos o de la presentación de situaciones, se utiliza mayoritariamente la lectura.

- Respecto a las actividades, también podemos decir que creemos que el mismo concepto de actividad se puede considerar típico o surge de la educación moral. Pensamos que no se dan actividades en otros contextos o en todo caso no actividades con la misma carga afectiva y de valores. Actividades como la *Formación de grupos* o la *Elección de delegados* que se dan relativamente pocas veces en el curso escolar, son elementos fundamentales en la transmisión de valores tan importantes como el de la participación, la democracia o la colaboración. Encontramos también, actividades que se repiten con mucha frecuencia como la *Resolución de conflictos* y la *Revisión de los cargos* y que promocionan el sentimiento de grupo y la voluntad de solucionar los problemas a partir del diálogo, de trabajar en equipo y de mútua colaboración. Creemos que es indispensable la realización de estas actividades si pensamos en una escuela que quiera educar en valores.

A otro nivel, hemos creído oportuno, elaborar una serie de aportaciones pedagógicas que pudieran ayudar a los maestros en su trabajo de la educación moral, tanto en las clases de ética como en las asambleas de grupo.

- En primer lugar, creemos que es muy recomendable seguir en la línea de la utilización del diálogo como medio para potenciar el conocimiento de los valores. Pensamos, también, que la lectura es un buen método para iniciar un tema o un debate pero que existen otros elementos que se infrutilizan que quizá deberían compartir protagonismo con la lectura, como son la observación de fotografías, dibujos, ...; la dramatización, ya sea con textos facilitados por la maestra cómo con textos inventados por los mismos alumnos; explicación de historias, ...
- Pensamos que es también importante que las tareas que se realizan en las sesiones de ética sean dinámicas, con interés y que motiven a los alumnos, ya que ésta será la manera que a ellos les interesen los temas y asuman los aprendizajes de una manera más consciente y voluntaria. Creemos que los valores deben aprenderse de manera voluntaria y cuánto más divertida y motivante mejor.

- Creemos que los maestros y maestras deben considerar la influencia positiva que proporcionan las actividades a los grupos, potenciando el sentimiento de grupo, la sinceridad y la colaboración entre los miembros.
- Una de las actividades que es más fácilmente transportable a otras áreas del currículum, la Preparación de proyectos, podría ampliar su frecuencia ya que a los niños y niñas les motiva trabajar en grupos, ya sean grandes o pequeños, cambiar su lugar habitual de trabajo y la forma de hacerlo. Además aprenden a responsabilizarse del trabajo, a repartírselo entre los miembros del grupo, a suplir los déficits de los otros con las potencialidades de cada uno. Pensamos que es una experiencia muy provechosa que vale la pena vivir.
- Pensamos también, que para poder llevar a cabo tanto las tareas como las actividades que hemos descrito con anterioridad, los maestros y maestras deben ser conscientes de que están trabajando la educación moral y por tanto han de estar preparados para potenciar al máximo la participación y el diálogo en el aula y fuera de ella.

De cara al futuro, y posteriormente a haber realizado este análisis, nos surgen aspectos que podríamos seguir trabajando para poder completar la investigación.

- Uno de los aspectos que podríamos trabajar es el estudio de la posibilidad de que existan secuencias de tareas típicas en la educación moral, hasta ahora hemos observado que algunas de ellas se dan de manera conjunta pero no hemos podido establecer secuencias y creemos que sería un trabajo muy interesante.
- Otro aspecto interesante respecto a las tareas, sería poderlas categorizar por tipologías, no todas las tareas que hemos detectado tienen las mismas dimensiones ni las mismas pretensiones. Pensamos que sería posible elaborar una serie de tipologías de tareas.
- Otra posibilidad de futuro que pensamos, podremos trabajar de manera relativamente inmediata, es la comparación de las tareas y actividades que hemos detectado en educación moral, es decir, la manera de trabajar en educación moral con la manera de trabajar en otras áreas curriculares como pueden ser el área del lenguaje, las matemáticas o el conocimiento del medio natural y social. Así podríamos determinar si la educación moral trabaja de una manera genuina y propia o si realmente sigue los mismos patrones que el resto de la enseñanza reglada.

IV. CULTURA MORAL DE UN CENTRO

1. Introducción.

Desde el inicio del documento hasta este punto hemos pretendido aproximarnos a la complejidad de la educación moral en la escuela para dar respuesta a la cuestión de cómo nos educamos moralmente.

Para ello hemos señalado dos elementos de gran importancia para el desarrollo moral de los alumnos en el seno de la institución educativa: por un lado, los encuentros y, por otro, las prácticas curriculares en las que podemos segmentar las experiencias educativas que tienen lugar durante el trabajo en educación moral, durante una sesión de asamblea de clase o una clase de ética.

Así pues, hemos estudiado la importancia de los encuentros como relaciones cara a cara entre profesor y alumno en las que se ponen en juego una gran cantidad de aprendizajes mutuos y a través de los que los alumnos crecen y se enriquecen moralmente.

También hemos determinado y analizado el conjunto de prácticas curriculares específicas que, en forma de tareas y actividades más complejas (secuencias de tareas que toman un sentido más amplio por ellas mismas), tienen lugar en el aula con el grupo-clase, y se convierten en las unidades de trabajo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones de educación moral.

Es en este punto precisamente en el que tiene sentido centrar ahora la atención de este capítulo en el conjunto del centro y de todos los elementos que componen su organización, dinámica y funcionamiento, para descubrir en éste un núcleo con valor formativo propio que nos permite corroborar que la escuela en su totalidad también educa moralmente. Se establece así una tercera vía de educación moral, la vía institucional.

De esta manera, la presente investigación pretende poner de manifiesto el estudio del funcionamiento de la escuela como agente de educación moral, la visión del centro como un complejo entramado de elementos que configuran el contexto idóneo para el desarrollo de la personalidad moral de sus alumnos.

Sin duda, la fuerza y el valor de su tarea educativa no reside en una transmisión directa de los valores en los que confía sino en un efecto de inmersión de sus miembros en lo que a lo largo de la literatura sobre el tema diversos autores han ido denominando cultura, clima, atmósfera o ambiente moral del centro. En definitiva, diferentes conceptos para expresar el conjunto de elementos y prácticas morales que, desde la estructura organizativa de la institución educativa hasta el entramado de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la escuela, la comunidad educativa ha inventado y adoptado para garantizar la participación de todos sus miembros en el funcionamiento del centro y la construcción conjunta de una comunidad democrática.

2. Marco teórico.

A partir de aquí, incluimos una revisión de las diferentes perspectivas, autores y cuestiones teóricas de interés para el tema que nos ocupa con la intención de enmarcar nuestro estudio dentro del conjunto de investigaciones que han trabajado el campo de la cultura, clima o atmósfera moral y delimitar los conceptos a los que hacemos referencia a través de nuestro trabajo.

2.1. La escuela como comunidad en Durkheim, Kohlberg, Trilla y Puig.

Algunos estudios cercanos aunque no iguales que han trabajado el campo de la moral, las instituciones educativas y la vida de la comunidad son las investigaciones de Durkheim, Kohlberg, Trilla y Puig.

En este sentido destaca ya Durkheim²¹ que se refiere a la moral en tanto que hecho social, sujeto a la presión que ejerce la propia sociedad sobre cada uno de sus miembros. En base a esta idea, Durkheim describe los dinamismos sociales y humanos que convierten al hombre en un ser moral y nos indican cómo intervenir pedagógicamente: *el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad*. En primer lugar, *el espíritu de disciplina*, implica entender que las acciones morales responden siempre a un conjunto de reglas preestablecidas que regulan la conducta y son respetadas gracias a la influencia que ejerce la autoridad sobre los sujetos; según Durkheim este elemento se desarrolla en las jóvenes generaciones a partir de la receptividad a los hábitos y la sugestividad ante la autoridad que caracteriza a la juventud y que permiten exponerla al sistema de las reglas escolares y a la autoridad del maestro. En segundo lugar, *la adhesión a grupos sociales*, que supone entender la sociedad como entidad superior a los individuos y fin último de los actos morales; para su desarrollo, Durkheim propone aprovechar la simpatía y tendencias altruistas que han de conducir al alumno más allá de sí mismo y ponerlo en contacto con su sociedad a través de la influencia que representa el medio escolar. Y finalmente, *la autonomía de la voluntad* como el paso que marca el reconocimiento, comprensión y aceptación de la necesidad de los fenómenos morales y que nos permite llegar a ser libres, acceder a la autonomía moral; un aspecto que, posiblemente, se desarrolla como consecuencia y paralelamente a la formación de los demás elementos de la moralidad. En definitiva, podemos concluir diciendo que para este autor la educación moral implica básicamente el desarrollo de prácticas pensadas para fomentar el respeto por las normas del grupo y el sentido de pertenencia a éste.

²¹ DURKHEIM, E. *La educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1947.

Por otro lado, Kohlberg²², a través del enfoque de la comunidad justa, y después de una revisión de investigaciones previas sobre el constructo, componentes y condiciones que hacen posible la atmósfera moral de las instituciones educativas, incluye un estudio sobre la dimensión cultural de ésta centrado básicamente en su influencia en el desarrollo de una comunidad hacia una etapa moral superior. Este autor confía en que con el tiempo puede desarrollarse una cultura moral positiva en el interior de la institución educativa que, entendida como la calidad de la vida comunitaria que se gesta en su interior, puede llegar a tener una influencia poderosa sobre el desarrollo del alumno haciendo que éste se sienta, cada vez más, parte integrante de la institución. A través de su trabajo, Kohlberg presenta un método para evaluar en qué medida las experiencias educativas como la de Cluster (de Cambridge, Massachusetts) logran un sentido de comunidad mediante el examen detallado de las dos unidades de análisis de la cultura moral: *el modo en que la escuela es valorada como institución y el carácter de las normas compartidas por la comunidad*, que provienen del juicio moral y coinciden con los dinamismos de espíritu de disciplina y adhesión a grupos sociales apuntados por Durkheim. La *valoración de la escuela como institución* describe los diferentes niveles de valoración que sus miembros hacen de ella y las etapas en las que puede encontrarse la comunidad. A su vez, *las normas colectivas* se analizan a partir del grado de colectividad, contenido, fase, vigor y corrección moral de las mismas. En definitiva, para Kohlberg es precisamente la concepción de comunidad en sí misma la que proporciona la base para articular la estructura de la cultura moral ideal de la escuela.

En otro estudio, Trilla y Puig²³ destacan la vía institucional como una de las formas en que de manera implícita o explícita, voluntaria o involuntaria, la institución escolar educa moral y socialmente a sus alumnos. A través de su trabajo, señalan distintas formas institucionales de la escuela que generan educaciones morales diferentes – transfiriendo a la institución los niveles kohlbergianos del desarrollo individual del juicio moral- que se explican a través de tres modelos institucionales de educación moral: *preconvencional o total, convencional o cerrado y posconvencional o democrático*. El *modelo preconvencional* se caracteriza por concentrar el poder en la figura del educador y establecer el hecho de evitar los castigos que éste impone y el reconocimiento y prestigio ante el grupo, como únicos criterios morales en los que se basa la institución para garantizar la obediencia de los alumnos; además éstos también se utilizan para inculcar los valores absolutos en los que confía la institución y los comportamientos que de éstos se derivan. En el *modelo convencional* la colectividad se convierte en el valor supremo y la

²² KOLHBERG, L., POWER, F.G. y HIGGINS, A. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 1997.

²³ TRILLA, J. y PUIG J. M. "L'escola com a àmbit d'educació moral" en *Perspectiva escolar*, 1991 nº 157, pp. 5-13.

fuente de todo valor; en este tipo de instituciones no basta con la pura obediencia sino que es necesario que los alumnos comprendan y acepten los valores del colectivo, en definitiva, que tomen conciencia y se convengan para integrarse y trabajar para la colectividad de la que forman parte. El *modelo de organización institucional posconvencional o democrático* intenta buscar un sistema de organización institucional que dote de un papel relevante a los individuos y tenga en cuenta sus criterios y puntos de vista, a la vez que la autonomía, la justicia, el diálogo, la cooperación y la participación como vía fundamental en la construcción de una comunidad democrática y justa. Éste es, sin duda, el modelo más maduro, autónomo y de mayor plenitud hacia el que debería tender cada vez más la institución educativa.

2.2. El concepto de clima institucional en la psicología de las organizaciones.

Desde el campo de la psicología de las organizaciones, Silva ha llevado a cabo un análisis de las teorías y modelos desarrolladas hasta el presente entorno al concepto de clima en las organizaciones, intentando responder a la necesidad de clarificar el significado de este constructo y convertirlo en un concepto operativo y útil para el diagnóstico y cambio organizacional²⁴. Entre los autores y trabajos referenciados destacan aquellos que se centran en las *relaciones entre clima e individuo*, sobretudo aquellos que señalan relaciones significativas como las que indican que, en ocasiones, el clima puede incidir directamente en la variación de factores de la personalidad, o según qué climas están unidos con una alta satisfacción con el trabajo o determinados estilos de dirección. En definitiva, todos estos estudios tienen como objetivo señalar que es posible que *las características de la personalidad influyan en la percepción del clima (clima y actitudes)*, a la vez que *el clima llega a la personalidad de sus miembros (clima y conducta)*.

Precisamente, entorno a este estudio de la interacción entre persona y ambiente, destaca Moos como uno de los pioneros en el estudio del clima, sus variables, tipologías e impacto en la conducta de las personas por su investigación sobre la relación de éste con la estabilidad y el cambio en el comportamiento de las personas²⁵. A través de su trabajo, este autor, junto a sus colaboradores, delimitaron tres grandes dominios en los que se podían incluir todas las variables que configuran el clima: *el dominio relacional*, relativo al grado de relación e involucración que muestran las personas en un contexto determinado; *el dominio de conocimiento personal*, que hace referencia a aspectos particulares del ambiente que favorecen la consecución de los objetivos dentro del mismo; y *el dominio de*

²⁴ SILVA, M. *El clima en las organizaciones*. Barcelona: EUB, 1996.

²⁵ MOOS, R.H. *Evaluating educational environments*. Londres: Jossey Bass, 1987.

mantenimiento o cambio del sistema, referido al grado en el que el ambiente es ordenado, claro, mantiene el control y sabe responder al cambio.

2.3. La cultura moral como sistema de prácticas de valor.

Tras la revisión sobre cuestiones teóricas entorno al tema que nos ocupa, incluimos a continuación nuestra posición al respecto.

A través de este estudio nos referimos a la *cultura moral de la institución educativa* como un sistema de prácticas morales, es decir, como un conjunto organizado de elementos en interacción que hacen posible el escenario idóneo para el desarrollo moral de sus alumnos.

Afirmar que la cultura es un sistema²⁶ representa entender que está formada por diferentes componentes que, simples y estables o complejos y dinámicos, se relacionan entre ellos de forma recíproca y se organizan para constituir una entidad nueva, una unidad global diferente, una complejidad organizada con propiedades como conjunto que van más allá de la suma de sus partes o de alguna de ellas considerada aisladamente.

Los elementos que constituyen el sistema de la cultura moral de un centro educativo son lo que hemos denominado *prácticas morales*. Una práctica moral se caracteriza por ser un curso de acontecimientos con sentido en sí mismo, una organización prevista culturalmente en sus rasgos esenciales que se actualiza mediante la coordinación de las acciones de varios sujetos, tiene una finalidad o sentido a largo plazo en la vida de la comunidad, busca alcanzar uno o más objetivos y permite cristalizar una serie de valores entre las personas que participan.

De esta forma cada una de las prácticas morales que hemos descrito y analizado en este trabajo supone, tal y como después podremos comprobar gráficamente, tener en cuenta la finalidad que persigue y los valores que pretende desarrollar, el conjunto de objetivos que pretende conseguir, las diferentes fases que componen su proceso de desarrollo y los diferentes contenidos que trabaja, conjugando de esta forma el saber, saber hacer, saber estar y saber ser en una misma práctica.

Así pues, el objetivo de nuestro trabajo es la descripción de la cultura moral del centro educativo, es decir, la descripción del sistema de prácticas morales de una escuela que incluye desde la presentación de la totalidad de las prácticas que la configuran y su ordenación en diferentes niveles organizativos, hasta la descripción gráfica de cada una de ellas.

En definitiva, un análisis que por un lado pretende ser amplio y exhaustivo, abarcando el conjunto de la institución en su globalidad y conservando toda la

²⁶ PUIG, J. M. *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU, 1987.

información recogida y, por el otro, intenta simplificar y hacer accesible su complejidad a través de una ordenación en diferentes niveles organizativos y la representación gráfica de cada uno de los elementos que componen la cultura moral del centro.

3. Aspectos metodológicos.

El estudio de los elementos que configuran la cultura moral de un centro educativo, de todas y cada una de las prácticas morales que explícita e implícitamente constituyen el clima o atmósfera moral, ha requerido una metodología de investigación de carácter cualitativo que ha pasado por cinco fases diferenciadas que detallamos a continuación.

3.1. Entrada en el campo y diseño del plan de trabajo.

En primer lugar, hacía falta contactar con la escuela en la que se llevaría a cabo la investigación: el CEIP Sant Miquel de Cornellá de Llobregat (Barcelona). Un centro escogido por múltiples motivos entre los que destacan la relación que la escuela mantiene con el grupo de investigación, el compromiso de sus profesionales con la educación en valores, y una trayectoria histórica reconocida en este sentido, hechos que nos permitían tomar esta escuela como un modelo positivo de lo que puede ser la riqueza de la cultura moral de un centro.

La historia de la escuela Sant Miquel ha venido marcada por cuatro momentos importantes: los orígenes del centro (1955-1976) en los que fue fundada y perteneció a la parroquia del barrio; la transición y el compromiso del nuevo equipo directivo y docente con el movimiento de renovación pedagógica; la lucha por la titularidad pública a través de la que la escuela se convirtió en promotora y miembro activa del CEPEPC (1976-1986); y la etapa actual del centro. En definitiva, una trayectoria histórica que ha llevado a establecer una línea pedagógica y de funcionamiento de centro: abierto, integrador, vinculado al medio, activo, global y respetuoso con las diferentes creencias, culturas e ideologías; gestionado democráticamente, contando con la participación activa de todos sus miembros; con un sistema organizativo basado en el trabajo en equipo y la toma conjunta de decisiones; y una metodología de trabajo que se ha ido traspasando a lo largo de los años hasta configurar la dinámica actual del centro.

Así pues, el primer paso era exponer el proyecto que pretendíamos iniciar a la dirección del centro, determinar cuáles eran nuestros objetivos, y compartir con ésta las posibilidades y limitaciones del estudio que empezaba a gestarse.

A través de un proceso de elaboración y decisión conjunta se fue delimitando una forma de trabajo que permitiera acercarnos al conjunto de elementos, muchos de ellos

todavía inconscientes, que colaboran en el desarrollo de una comunidad democrática y de la personalidad moral de sus alumnos y, configuran así la llamada cultura moral del centro. De esta manera, se acabó consensuando un proceso de obtención de la información que básicamente vendría dado por: la revisión de los documentos institucionales donde quedaban reflejados los ideales y la línea pedagógica del centro, la realización de un conjunto de reuniones y entrevistas con diferentes profesionales del centro (actuales o figuras importantes a través de su historia), y algunas observaciones en el aula y otros momentos importantes en la vida de la escuela.

3.2. Proceso de obtención de la información: las entrevistas.

A partir de un primero, desorganizado e intuitivo listado de posibles prácticas morales sobre el que enfrentarnos a la realidad del centro, se inició un proceso de entrevistas a diferentes profesionales de la escuela a través de las que se pretendía ampliar y concretar este listado y, en definitiva, formular, definir y analizar todos aquellos elementos y prácticas morales que más o menos conscientemente dibujan lo que hemos llamado la cultura moral del centro. Estas entrevistas fueron realizadas mayoritariamente al director, aunque también destaca la colaboración de la jefa de estudios, las diferentes coordinadoras de ciclo, diversas tutoras, la coordinadora del comedor, y finalmente tres figuras importantes en la trayectoria histórica del centro (el sacerdote que estaba a cargo del centro durante su primera etapa y que se encargó de buscar el nuevo equipo docente, la persona que estuvo al frente de la escuela durante la transición e impulsó la renovación pedagógica en la escuela, y una de las figuras que, desde su puesto de directora, apoyó más intensamente la lucha por la titularidad pública).

Paralelamente a este proceso también tuvo lugar la lectura y análisis de diferentes documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno, la Programación y la Memoria del curso y otros que permitieron la detección y confirmación de muchos de los elementos que acabaron configurándose como prácticas morales a tener en cuenta en nuestro estudio.

Finalmente, este proceso se completó con la revisión de documentos fotográficos del centro que recogían una gran cantidad de las prácticas morales que pretendíamos extraer o explicitaban como se llevaban a cabo las que ya habíamos detectado, y la observación participante en diferentes momentos, actos y celebraciones en el centro a través del curso.

3.3. Confección de los documentos.

Las prácticas morales que iban ampliando nuestro índice se fueron convirtiendo en diferentes documentos con entidad propia que, en cada uno de los casos, recogían el título

o nombre de la práctica, el sentido que ésta toma dentro del proyecto del centro, y las diferentes fases que componen su proceso.

A medida que se redactaban estas elaboraciones fueron devueltas al centro, donde pasaban por un proceso de revisión en el que cada uno de los profesionales de la escuela podía aportar, corregir, ampliar o modificar cualquier aspecto para, finalmente, elaborar un documento último que fuese lo más fiel posible a la realidad del centro.

A su vez, lo que había empezado siendo un listado intuitivo y desordenado de posibles prácticas morales que tienen lugar en la vida del centro, se iba convirtiendo cada vez más en un índice organizado a través de diferentes bloques y apartados que dibujaban un mapa genético cada vez más aproximado a lo que llamamos cultura moral del centro.

Finalmente, este trabajo se ha convertido en una publicación de la escuela que, bajo el título de *“Aprender a convivir”*²⁷, ha servido para conmemorar este mismo año la 25ª Fiesta de la Primavera, una de las celebraciones más emblemáticas del centro.

3.4. Conversión del documento en mapa conceptual.

Llegado este punto, era necesario dotar de mayor simplicidad la forma de presentación de toda la información recogida y analizada, y reconvertir este material a un formato que abriese mayores posibilidades para el futuro de la investigación: la devolución de la información al centro para la reflexión conjunta y la evaluación interna, la formación y reciclaje de profesionales de la educación o la propia evaluación de la cultura moral de los centros.

Para conseguir este objetivo fijamos nuestra atención en los mapas conceptuales, como formas gráficas de representar la información, y nos documentamos sobre éstos a partir de diferentes obras realizadas por el que se ha convertido en el autor más emblemático al respecto, Novak²⁸. De todas formas, ésta sería tan solo una primera aproximación que nos permitiría inspirarnos, para finalmente elaborar un formato propio con el que poder representar el conjunto de datos que teníamos entre las manos, una información que además después deberíamos poder registrar informáticamente.

Con la colaboración de una persona entendida en el tema, y después de una búsqueda en Internet, conseguimos encontrar un programa de ordenador que reunía las prestaciones que requeríamos para nuestro trabajo y estaba preparado para reproducir de forma sencilla las representaciones que habíamos elaborado a partir de cada uno de los documentos:

²⁷ Equip de mestres de l'escola Sant Miquel de Cornellà de Llobregat. *Aprender a conviure*. Barcelona: Romanyà i Valls S.A., 2000.

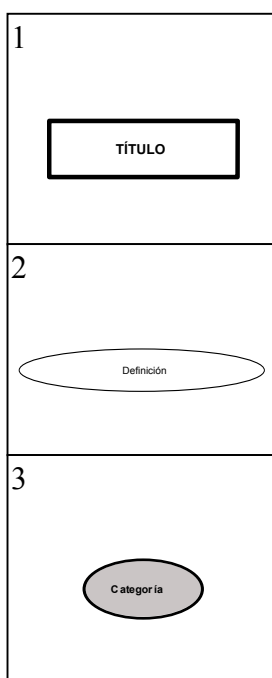
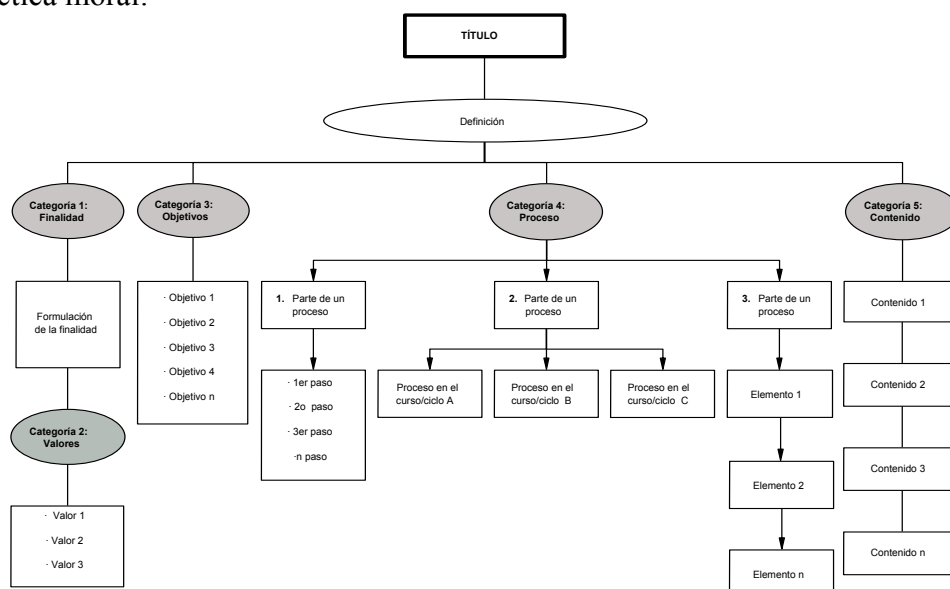
²⁸ NOVAK, J.D. *Conocimiento y aprendizaje (Mapas conceptuales como herramienta facilitadora en la escuela y empresas)*. Madrid: Alianza Editorial, 1998, y NOVAK, J.D. GOWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

“*Inspiration*”. El siguiente paso fue hacerse con él, aprender a manejarlo y registrar todos los mapas elaborados hasta el momento.

Todos los mapas conceptuales elaborados se caracterizan por seguir un formato más o menos estándar y a su vez único y propio, hecho que consideramos que es lo que precisamente los dota de valor para sus posibles usos en el futuro, tanto para la evaluación interna y de la cultura moral de centros como para la formación de profesorado.

3.5. Estructura básica de los mapas de las prácticas morales.

A continuación, pasamos a explicar la representación gráfica de lo que sería el esqueleto de uno cualquiera de los mapas elaborados, su estructura, para después especificar el sentido de cada una de las partes que lo componen para llegar a convertirlo en una práctica moral:



En primer lugar, y encabezando el mapa aparece el *título* o *nombre* otorgado a cada práctica moral (fig. 1). Éste es fiel al título del documento originario en el que ya se intentó respetar la terminología utilizada y compartida por los diferentes profesionales del centro.

Justo a continuación, aparece una breve *definición* (fig. 2) de la práctica que intenta recoger los elementos más importantes a tener en cuenta para su caracterización: qué es, en qué cursos llevan a cabo y en qué momento del año se realiza.

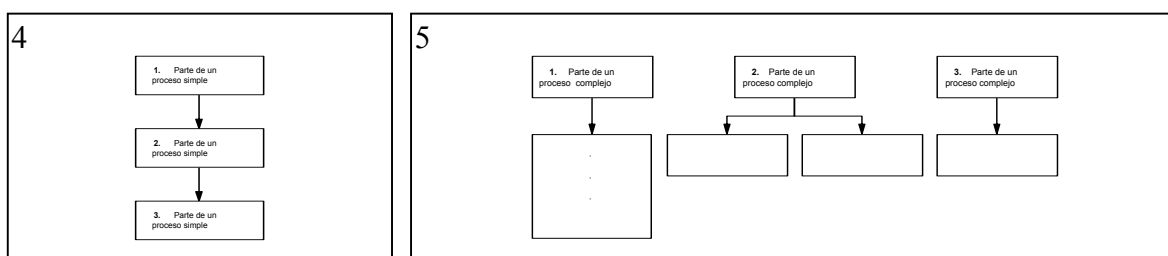
Es entonces cuando se abre el mapa para dividirse en las diferentes *categorías* (fig. 3) que recogen de forma sintética la

información más característica en cada una de las prácticas: *finalidad* y *valores*, *objetivos*, *proceso*, *contenido*, y otras como *tareas* que implica o *núcleos* que supone.

En el apartado de *finalidad*, se recoge una breve formulación del sentido que, en último término, se otorga a la práctica. A continuación, y siguiendo en esta línea, aparece una numeración de los tres *valores* que la simbolizan y hacen más característica, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones resulta difícil escoger estos tres valores.

Justo al lado, aparece la categoría de los *objetivos* que, tal y como indica su nombre recoge en un mismo cajón un listado de los diferentes objetivos que pretende consciente e inconscientemente aunque más a corto plazo, la práctica moral en concreto.

Inmediatamente después, casi todas las prácticas incluyen un apartado con el *proceso* o las diferentes etapas que se siguen para llevarlo a cabo. Podemos diferenciar entre un proceso simple y un proceso complejo. En el *proceso simple* (fig. 4) aparece descrito a través de sus diferentes pasos en formato vertical, tal y como puede observarse en este ejemplo gráfico. En este caso, el nombre de cada uno de los momentos importantes del proceso, aparece acompañado de una breve descripción al respecto. En el *proceso complejo* (fig. 5), éste aparece sintetizado a través de sus diferentes momentos y en formato horizontal. En este caso se prevé que en cada uno de sus pasos se contemple más información que su simple definición; de esta forma, puede ser que éste incluya una secuencia de pasos, diferentes formas de llevarlo a cabo en cada uno de los cursos, o los elementos que lo componen, expresados gráficamente cada uno con un formato propio.



Además, en muchos de los mapas se incorpora una cuarta y última categoría bajo el nombre de *contenido*. Ésta pretende reflejar y diferenciar los temas, la materia de aprendizaje o los diferentes elementos que implica la realización de una práctica moral en concreto.

Además, en algunos casos determinados, hemos tenido que introducir categorías nuevas y diferentes, adaptadas a la práctica en concreto. De esta manera, en alguno de los mapas podemos encontrar, junto a las otras, categorías como las *tareas* que implica una práctica, los *núcleos* de participación, organización o trabajo que supone o los *espacios* en los que se desarrolla.

En definitiva, con este formato utilizado para describir cada una de las prácticas morales hemos intentado conjugar, por un lado, la facilidad ante la tarea y las posibilidades de futuro que nos permite aventurar una representación más o menos estándar de este tipo y, por el otro, la flexibilidad necesaria que debe mantenerse para ser fiel a la particularidad y complejidad de cada práctica moral.

3.6. Organización de los mapas en ámbitos de prácticas morales.

Finalmente, hemos revisado el índice y la ordenación inicial de los documentos de los que partíamos a la hora de traducir la información recogida y convertirla al formato de mapas conceptuales, para reformular la organización de las prácticas morales del centro e intentar dotarla de un mayor valor descriptivo de la cultura moral de la institución educativa.

De esta forma, hemos llegado a una última, aunque no definitiva, ordenación de las prácticas morales, que presentamos en las páginas siguientes.

Esta ordenación se estructura en cuatro, y en algún caso hasta cinco, diferentes niveles organizativos y queda finalmente reflejada en un gran mapa conceptual que recoge este sistema y las interrelaciones entre sus diferentes componentes.

Dentro de lo que hemos llamado cultura moral, el primer nivel organizativo está formado por dos grandes bloques de contenido, cada uno de ellos con cinco apartados diferentes a través de los cuales quedan repartidas y ordenadas las cincuenta y tres prácticas morales de la vida, organización, funcionamiento y dinámica de una escuela en concreto, recogidas y analizadas a través de este estudio.

Cada uno de estos niveles organizativos queda descrito a través de una representación gráfica que lo explica y pretende sintetizar sus elementos más característicos. De todas formas, es el último nivel organizativo, el que contiene todas y cada una de las prácticas morales analizadas a través de la investigación, el que cuenta con un mayor grado de detalle y el que se ajusta más fielmente al formato de mapa conceptual expuesto en el punto anterior. El resto de niveles organizativos, sin aparecer tan detallados, acompañan cada uno de sus representaciones gráficas con una breve explicación de su contenido.

4. Resultados del trabajo. Sistema de prácticas morales.

Este apartado recoge los resultados de nuestro trabajo, es decir, incluye la descripción, síntesis y organización de los diferentes elementos que configuran el sistema de prácticas morales, o cultura moral, de un centro educativo.

Así pues, presentamos las diferentes prácticas morales organizadas en dos grandes bloques según éstas están relacionadas con los elementos organizativos de un centro o con sus dinámicas pedagógicas.

4.1. Presentación global del sistema de prácticas morales de un centro educativo.

A partir de aquí, presentamos la organización y descripción de las diferentes acciones institucionales y prácticas de valor que explícita e implícitamente participan en la construcción del clima moral del centro educativo, sistematizan su riqueza cultural y lo convierten así en una comunidad democrática.

De esta forma pretendemos dar a conocer de forma sencilla y gráfica el entramado de prácticas morales de la institución, los elementos que configuran lo que hoy llamamos **cultura moral** de un centro y que, fruto de nuestra investigación, hemos ordenado en estos dos grandes bloques:

*** ELEMENTOS ORGANIZATIVOS:**

- *Documentos institucionales.*
- *Organización y funcionamiento del equipo docente.*
- *Relación con la familia.*
- *Relación con el entorno.*
- *Recursos y servicios del centro.*

*** DINÁMICAS PEDAGÓGICAS:**

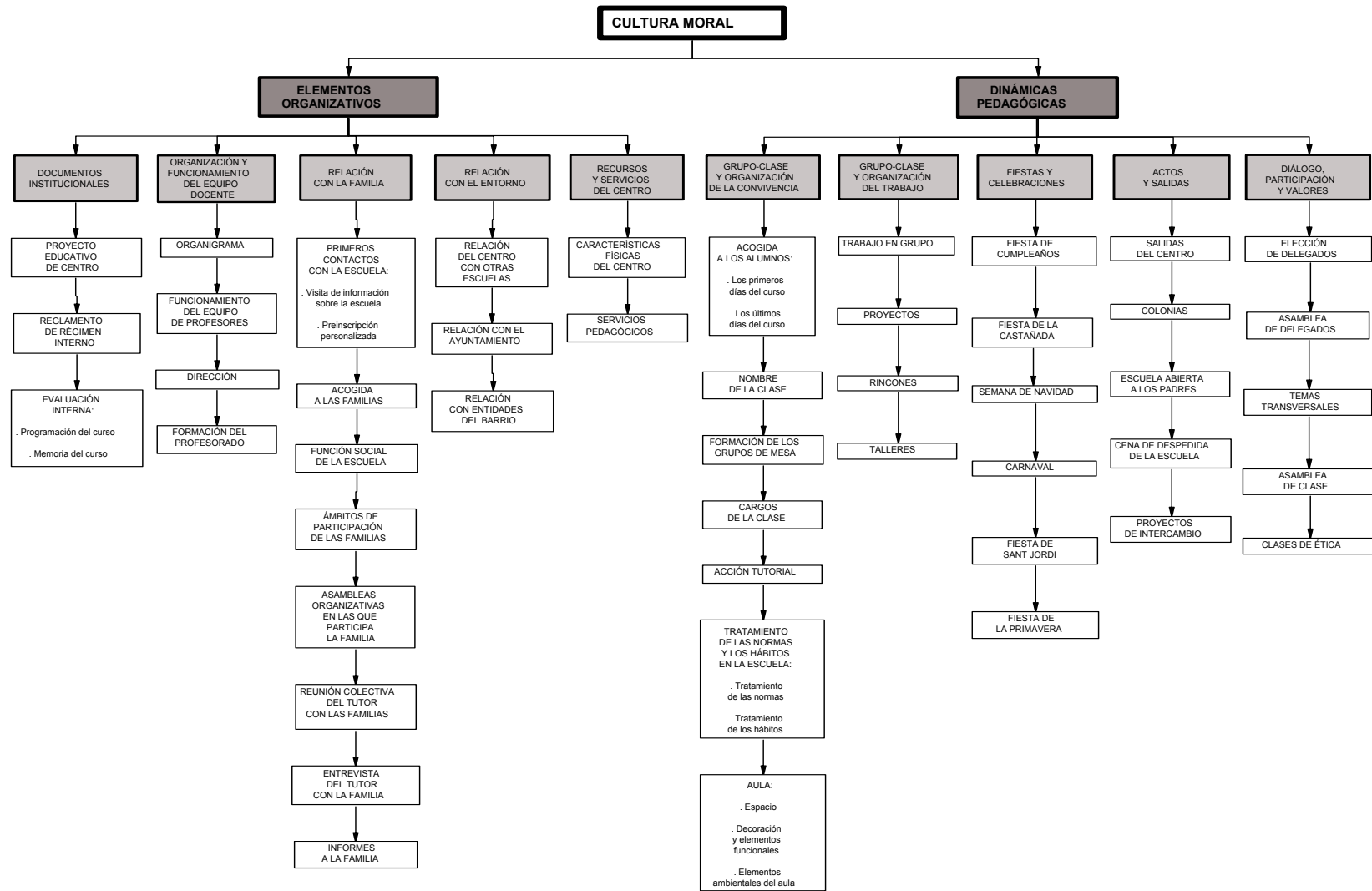
- *Grupo-clase y organización de la convivencia.*
- *Grupo-clase y organización del trabajo.*
- *Fiestas y celebraciones.*
- *Actos y salidas.*
- *Diálogo, participación y valores.*

A continuación, presentamos en formato de mapa conceptual la organización de estos dos bloques de contenido con sus correspondientes apartados y las prácticas morales que los componen.

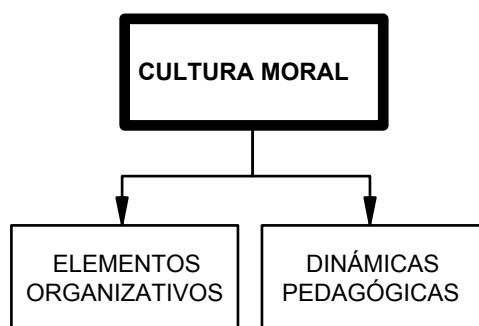
De esta forma, a través de las siguientes páginas, pretendemos aproximarnos a los diferentes niveles organizativos que configuran este gran mapa conceptual que intenta recoger todos los elementos que forman la cultura moral de un centro educativo.

Inmediatamente después se irán desglosando cada uno de estos apartados y definiendo también gráficamente todas las prácticas morales que los configuran.

Así pues, el mapa conceptual que dibuja la cultura moral de un centro queda definido de la siguiente forma.



La primera aproximación a este mapa nos conduce directamente a lo que hemos denominado el primer nivel organizativo, a través del cual comprobamos que la **cultura moral** se divide en dos grandes bloques: *la estructura organizativa y las dinámicas pedagógicas del centro*.

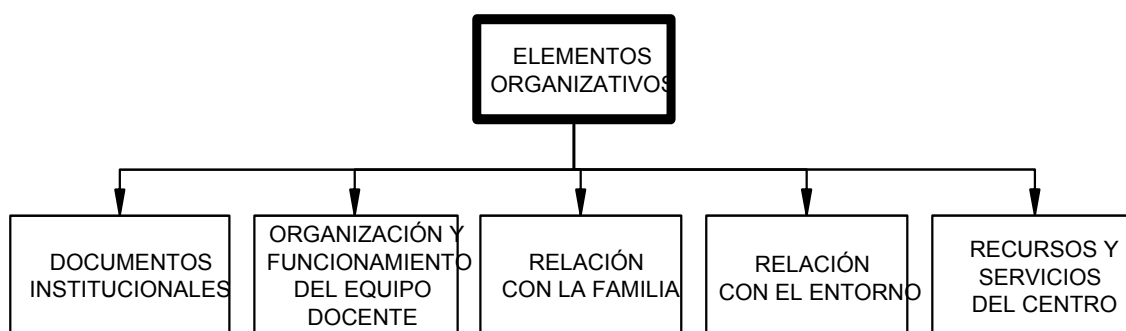


Por un lado, la *estructura organizativa* hace referencia al conjunto de prácticas y elementos que a nivel institucional configuran el funcionamiento del centro y sus diferentes miembros, y establecen el marco necesario para la construcción del clima moral de la institución escolar y de una comunidad democrática.

La *dinámicas pedagógicas* del centro recoge las diferentes prácticas educativas que se llevan a cabo en el día a día de la escuela y convierten a ésta en un contexto de aprendizaje adecuado para impulsar la integración social y la ciudadanía, un espacio idóneo en si mismo para la participación y la convivencia de todos y cada uno de sus integrantes.

Profundizando ya en cada uno de estos dos grandes bloques nos adentramos en el segundo nivel organizativo de la cultura moral del centro.

De esta manera, el primer bloque, los **elementos organizativos** que forman parte de la cultura moral del centro, se divide en diferentes apartados que hemos denominado: *documentos institucionales; organización y funcionamiento del equipo docente; la relación con la familia; la relación con el entorno; y los recursos y servicios del centro*.



En este sentido, los *documentos institucionales* aparecen en este punto como producto de procesos conjuntos de toma de decisiones, coordinación y trabajo en equipo de los diferentes miembros de la comunidad. En definitiva, como el reflejo de los objetivos, los ideales y la línea pedagógica que fundamenta la actividad educativa del centro.

A su vez, la *organización y funcionamiento del equipo docente* representa la estructura que, basada en el trabajo en equipo y el sentido que los diferentes profesionales del centro otorgan a su tarea, sustenta un marco favorecedor para el desarrollo democrático de la institución y la calidad de su enseñanza.

Por otro lado, la *relación con la familia* se eleva como base del funcionamiento de una comunidad democrática que fomenta la participación de sus diferentes miembros, prevé la participación de las familias en su funcionamiento y garantiza el establecimiento de diferentes vías para que éstas colaboren en la tarea educativa que desde la escuela se lleva a cabo y se sientan parte integrante de la institución.

Mientras, la *relación con el entorno* pretende recoger el conjunto de interrelaciones que el centro, como sistema abierto e institución inmersa en un contexto determinado, mantiene con el resto de centros, instituciones y entidades que le son próximas y configuran también la comunidad educativa.

Y finalmente, y no por ello menos importante, los *recursos y servicios pedagógicos del centro* que establecen el escenario de su tarea educativa y se convierten en un marco que fomenta el desarrollo integral y de la personalidad moral de sus alumnos.

Ya dentro del bloque de las **dinámicas pedagógicas** también hemos diferenciado cinco apartados que se concretan en: *el grupo-clase y organización de la convivencia*; *el grupo-clase y organización del trabajo*; *fiestas y celebraciones*; *actos y salidas*; y *diálogo, participación y valores*.



Así pues, el apartado que lleva por nombre *el grupo-clase y la organización de la convivencia* recoge todos aquellos elementos y prácticas educativas que facilitan la vida y el sentimiento de grupo y fomentan su cohesión a lo largo del curso.

A su vez, el bloque del *grupo-clase y organización del trabajo* representa los diferentes espacios, momentos y prácticas educativas que organizan el trabajo de los alumnos y

fomentan en ellos valores como la responsabilidad conjunta, el trabajo en equipo y la coordinación.

En este marco, las *fiestas y celebraciones* se convierten de esta forma en procesos en los que los diferentes miembros de la comunidad educativa se organizan, participan y trabajan conjuntamente bajo objetivos y criterios comunes y, finalmente comparten todos juntos momentos y espacios de carácter festivo en diferentes momentos del curso.

También el conjunto de los *actos y salidas* son espacios y momentos importantes en la vida del grupo y en el desarrollo de sus aprendizajes. Éstos se convierten con facilidad en una excusa perfecta para fomentar la organización de los alumnos, el trabajo de contenidos de valor, el escenario de la convivencia del grupo y una oportunidad para conocer nuevas y diferentes fuentes de aprendizaje.

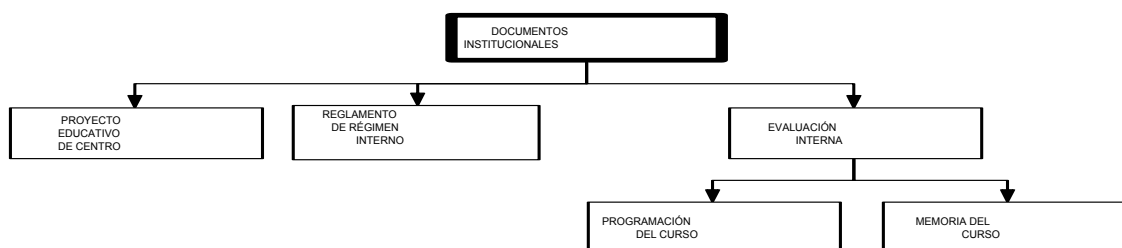
El último apartado de este bloque, *diálogo, participación y valores*, pretende recoger todos aquellos espacios, y prácticas educativas que de una forma más explícita y consciente han sido diseñadas para el trabajo directo sobre los valores y el desarrollo de la personalidad moral de los alumnos.

4.2. Prácticas morales relacionadas con los elementos organizativos del centro.

En este punto entramos ya en el contenido de cada uno de estos apartados, lo que aquí hemos denominado tercer nivel de organización o lo que son las propias prácticas morales que conllevan cada uno de ellos.

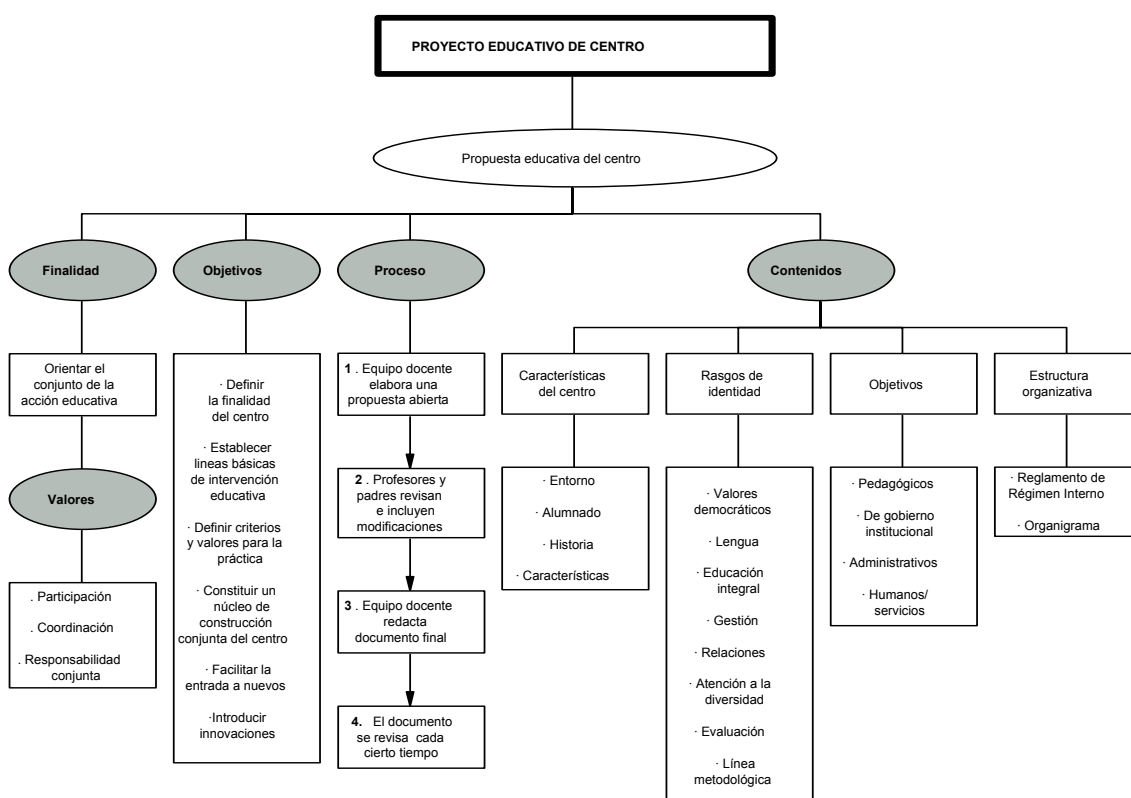
Documentos institucionales.

El primero de estos apartados es el que hace referencia a los documentos institucionales que amparan la tarea educativa que se lleva a cabo en el centro en base a objetivos y criterios compartidos y enmarcan la participación de sus diferentes miembros y su funcionamiento. Éstos son: *el Proyecto Educativo del Centro (PEC)*; *el Reglamento de Régimen Interno (RRI)*; *y el espacio de evaluación que se abre entre la Programación de Curso y la Memoria de Curso.*

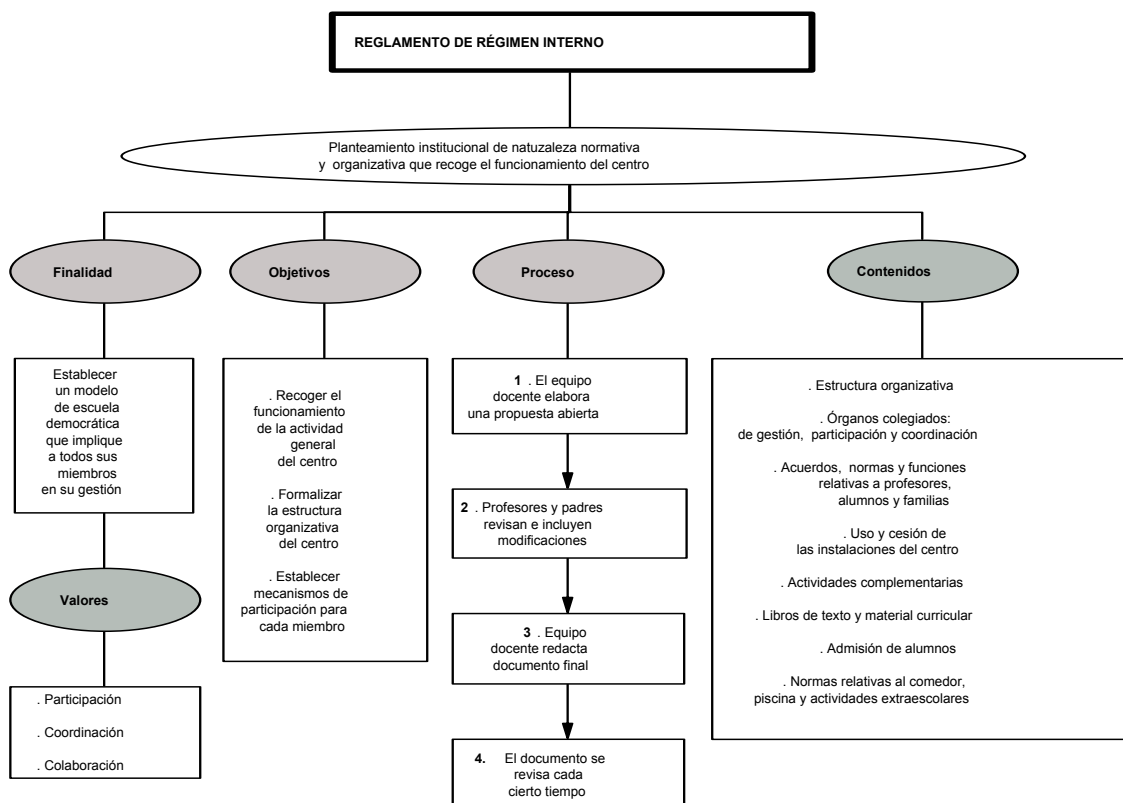


A continuación adjuntamos los mapas conceptuales de cada uno de las prácticas morales que configuran este apartado, el cuarto (en algunas ocasiones quinto) nivel organizativo de la cultura moral del centro.

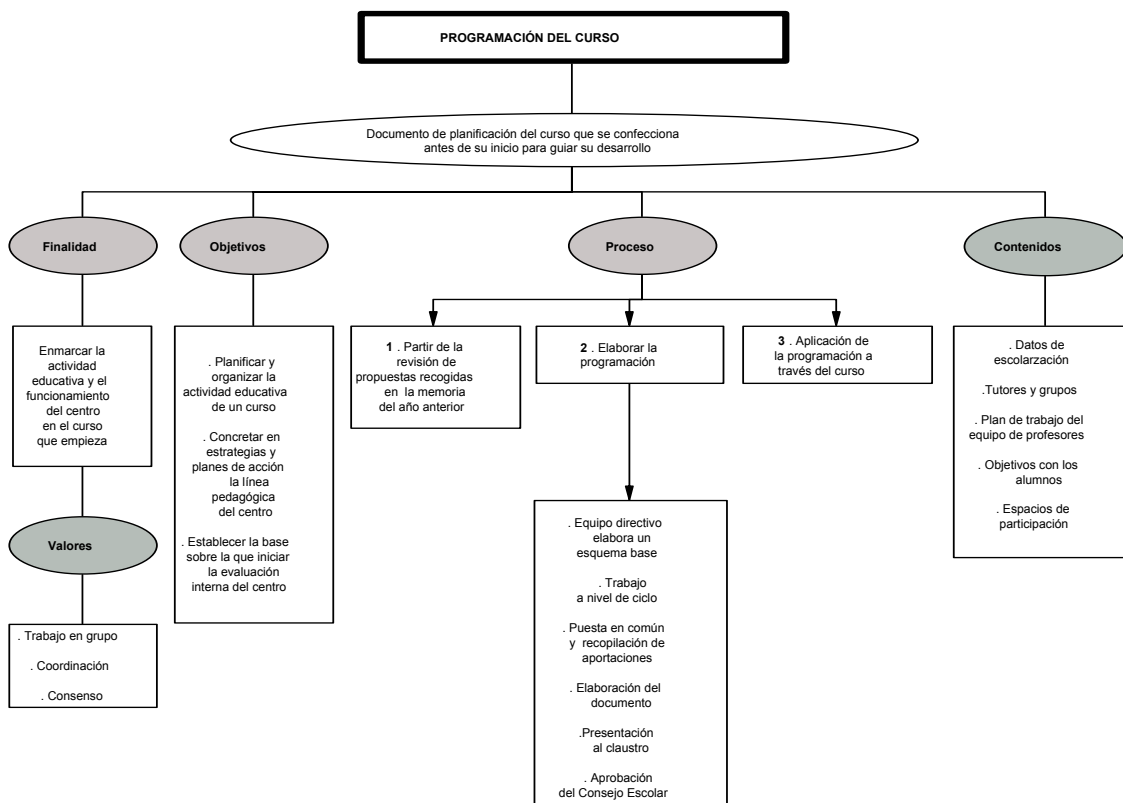
*** El Proyecto Educativo de Centro.**



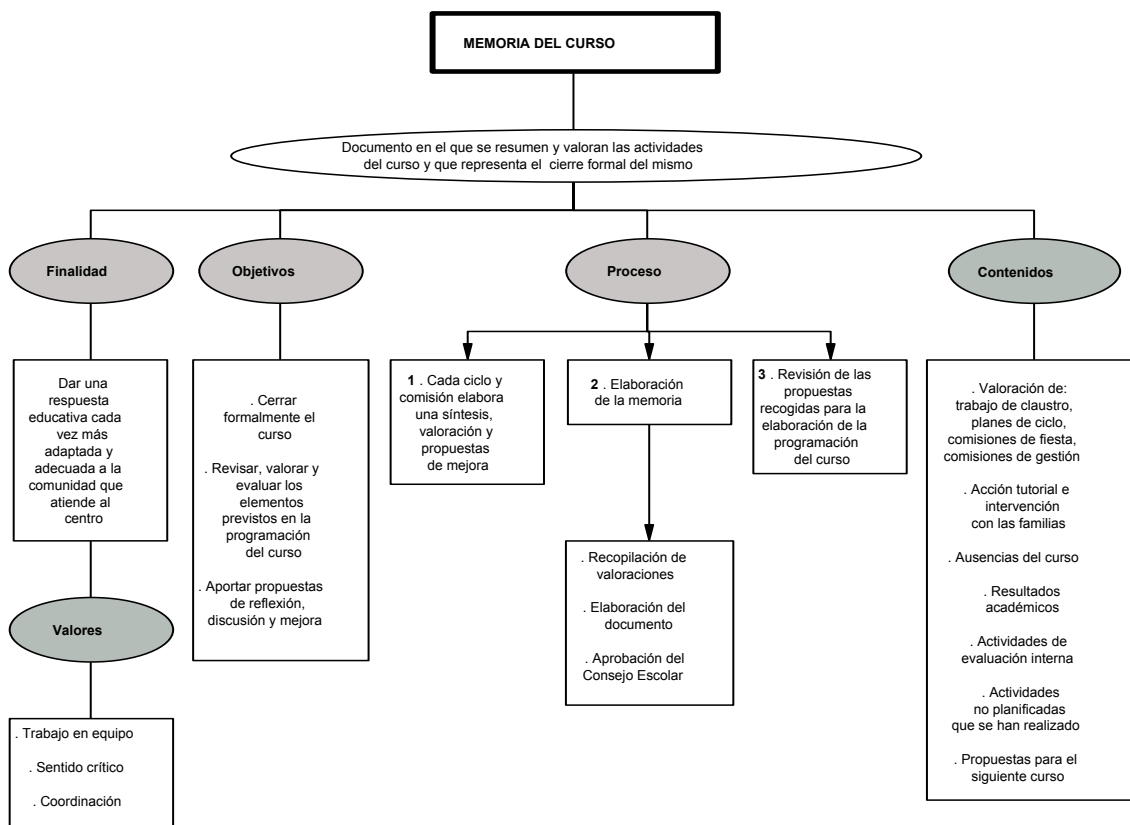
*** El Reglamento de Régimen Interno.**



*** Evaluación interna: la Programación del curso.**

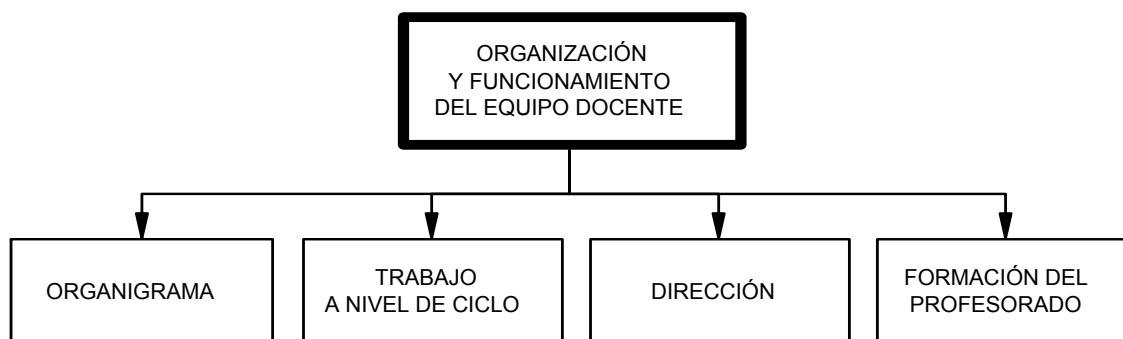


* Evaluación interna: la Memoria del curso.



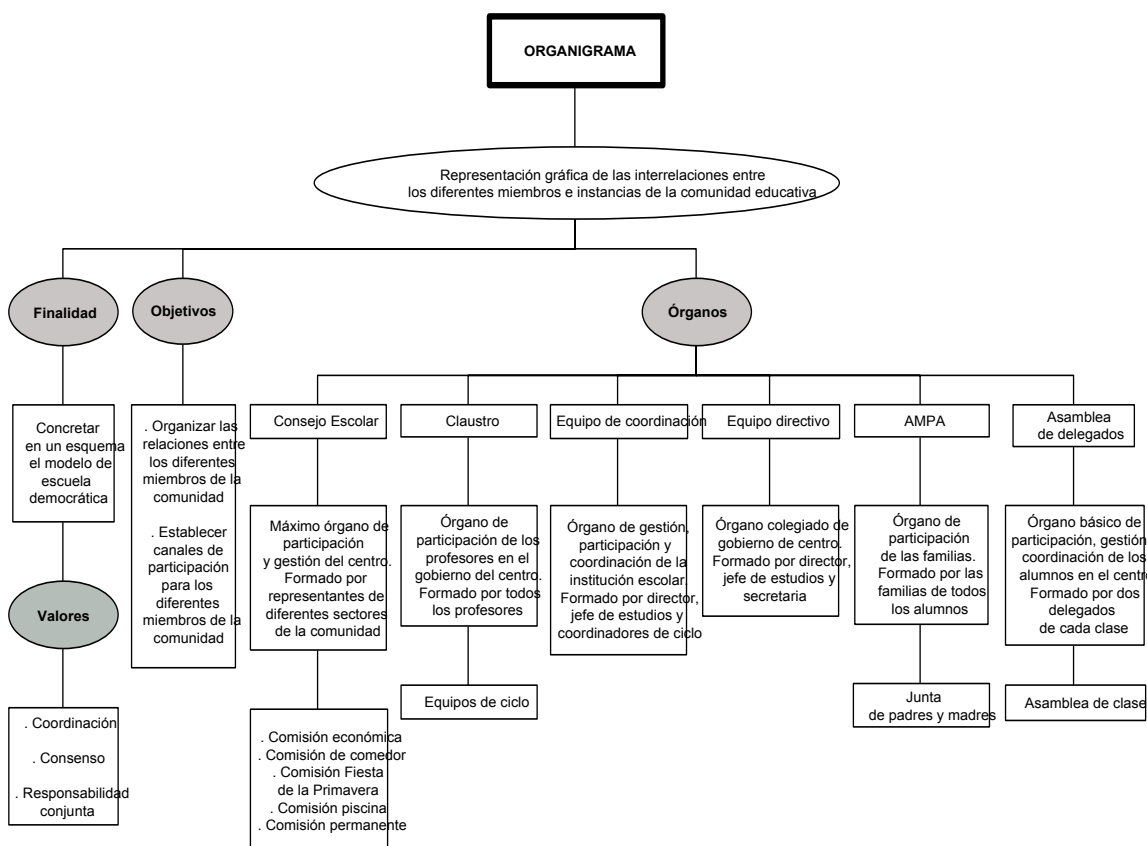
Organización y funcionamiento del equipo docente.

El segundo de los apartados que configuran la estructura organizativa del centro lleva por título la organización y funcionamiento del equipo docente. A través de éste se pretende recoger las funciones, tareas y formas de trabajo de sus diferentes profesionales, a través de la revisión de algunos elementos de interés como: *el organigrama del centro; el trabajo a nivel de ciclo; la figura del director en la institución escolar; y los procesos de formación del profesorado.*

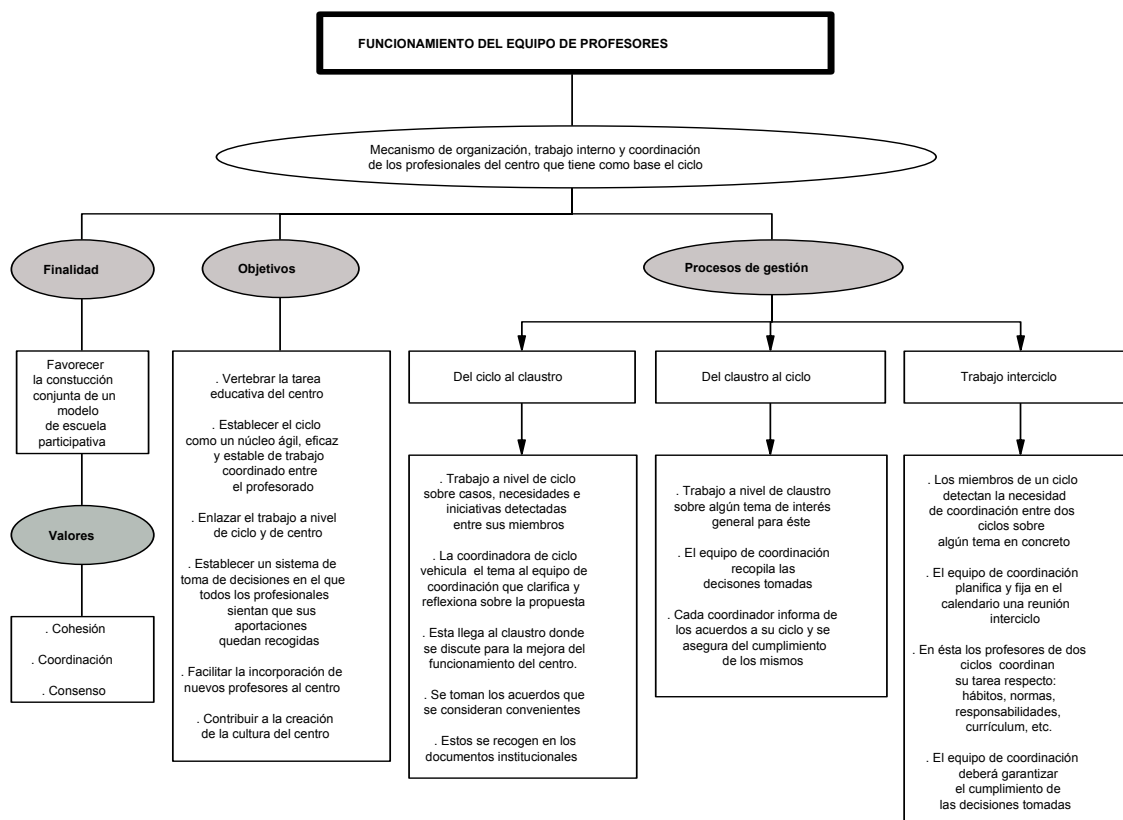


Son precisamente estos componentes los que permiten analizar el funcionamiento de los profesionales del centro y el desarrollo de su tarea educativa. A continuación, adjuntamos la descripción gráfica de cada uno de estos elementos.

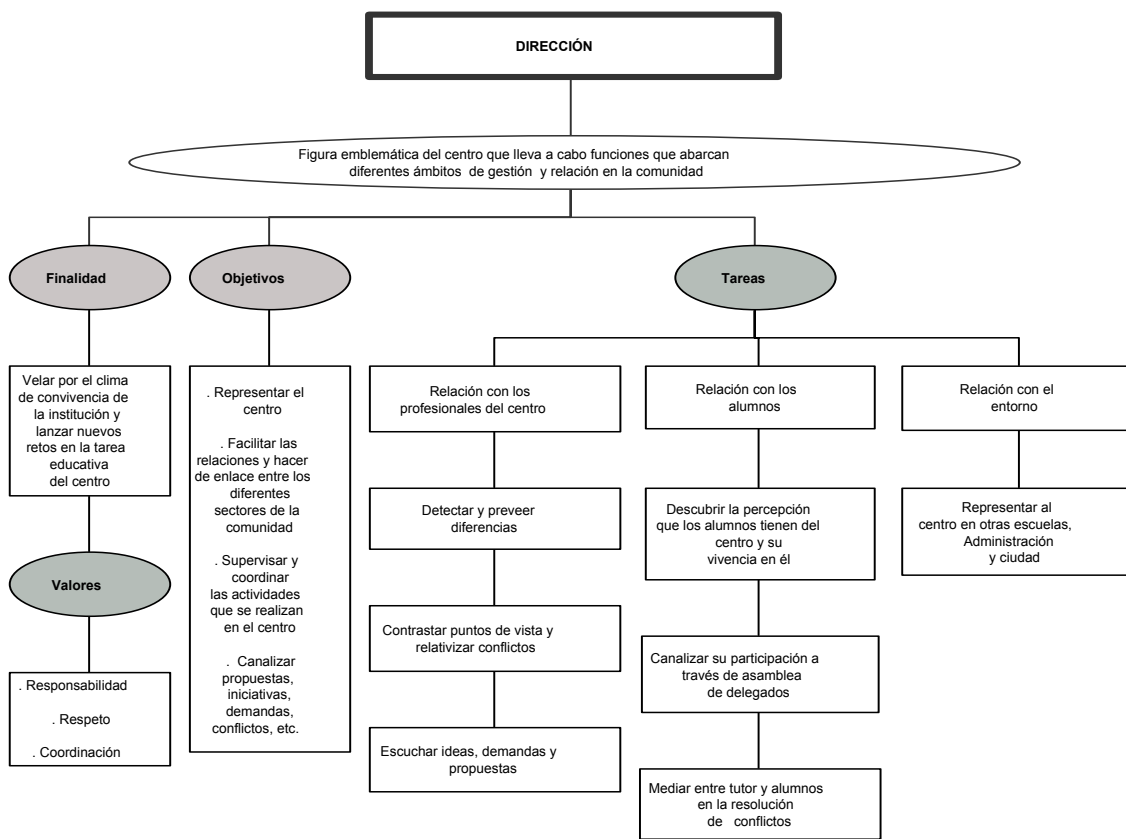
* El organigrama.



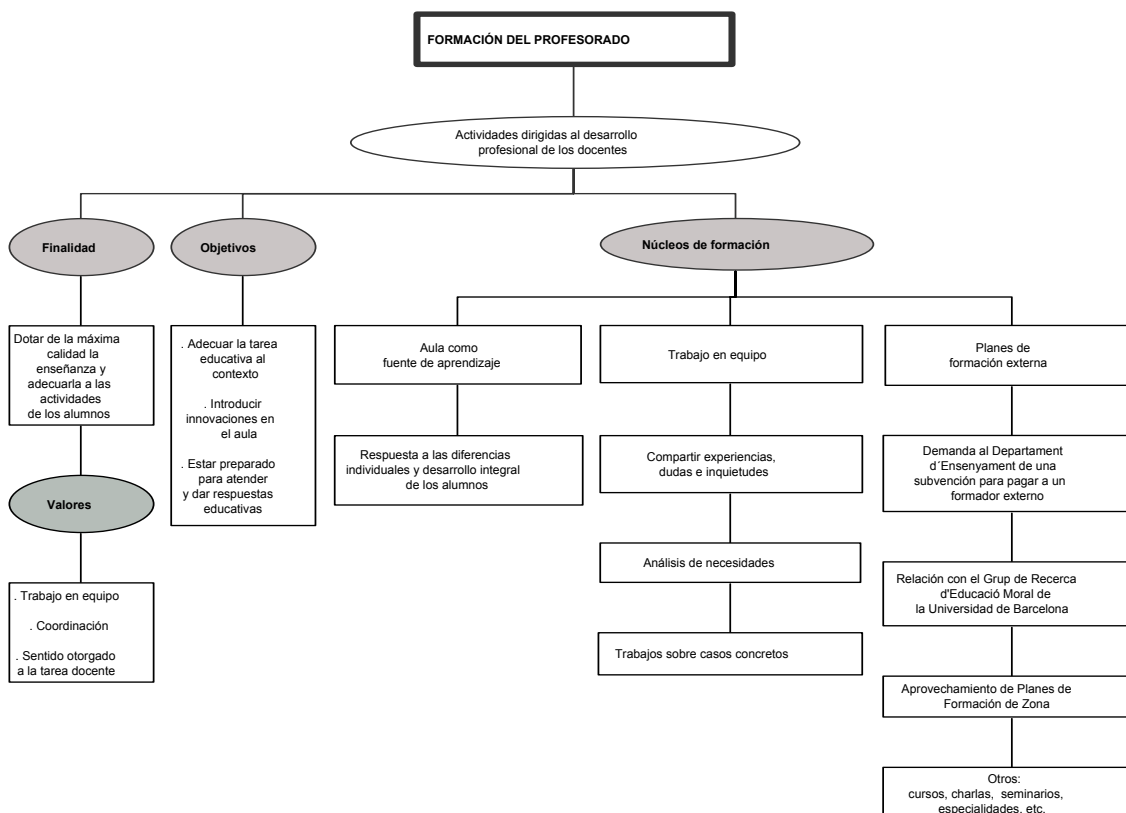
* El funcionamiento del equipo de profesores.



*** La dirección.**

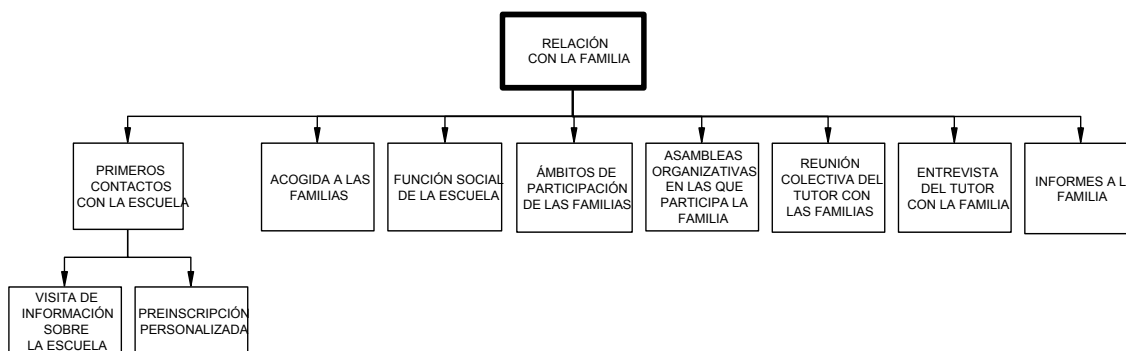


*** La formación del profesorado.**



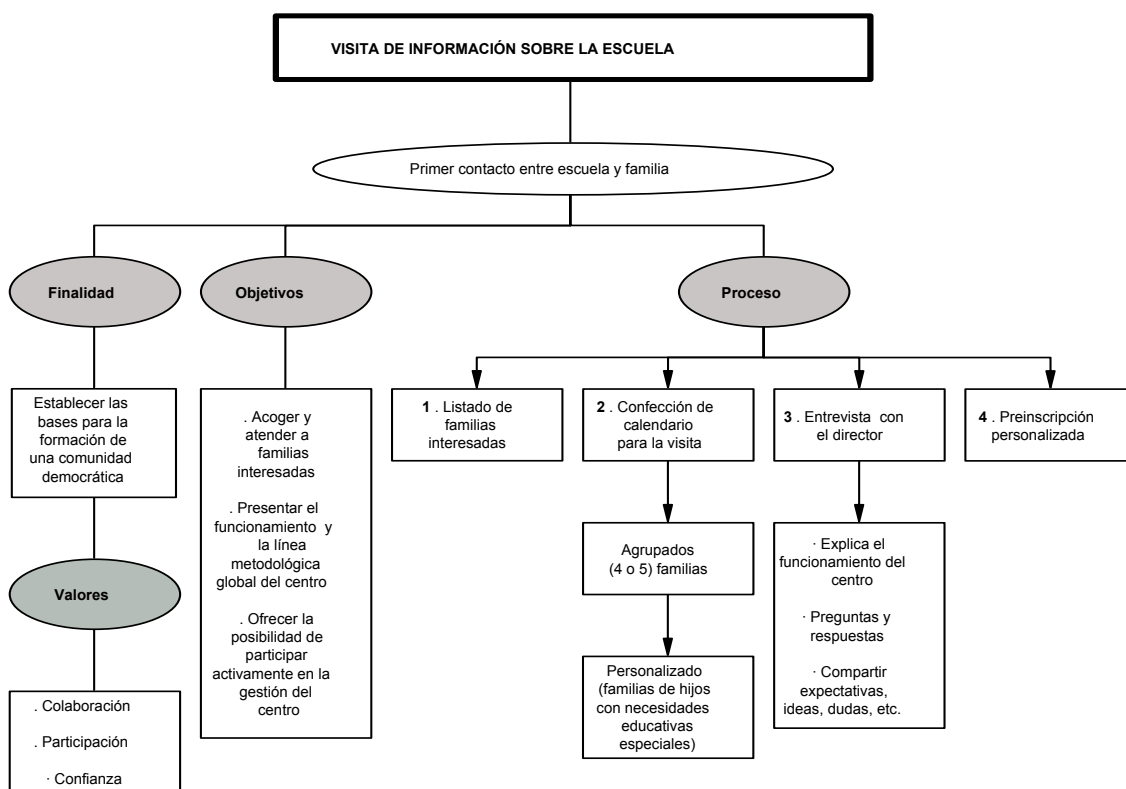
Relación con las familias.

El tercer apartado, dentro de los elementos que configuran la estructura organizativa del centro y enmarcan su práctica educativa, hace referencia a uno de sus objetivos prioritarios : la relación con las familias. Ésta, que se convierte en la base de una tarea educativa coordinada y la construcción conjunta de la institución entre los diferentes miembros de la comunidad, la hemos dividido en: *los primeros contactos con el centro (visita de información sobre la escuela y preinscripción personalizada); la acogida a las familias; la función social de la escuela; los ámbitos de participación de la familia; las asambleas organizativas en las que participa la familia; la reunión colectiva del tutor con las familias; las entrevistas del tutor con la familia; y los informes a la familia.*

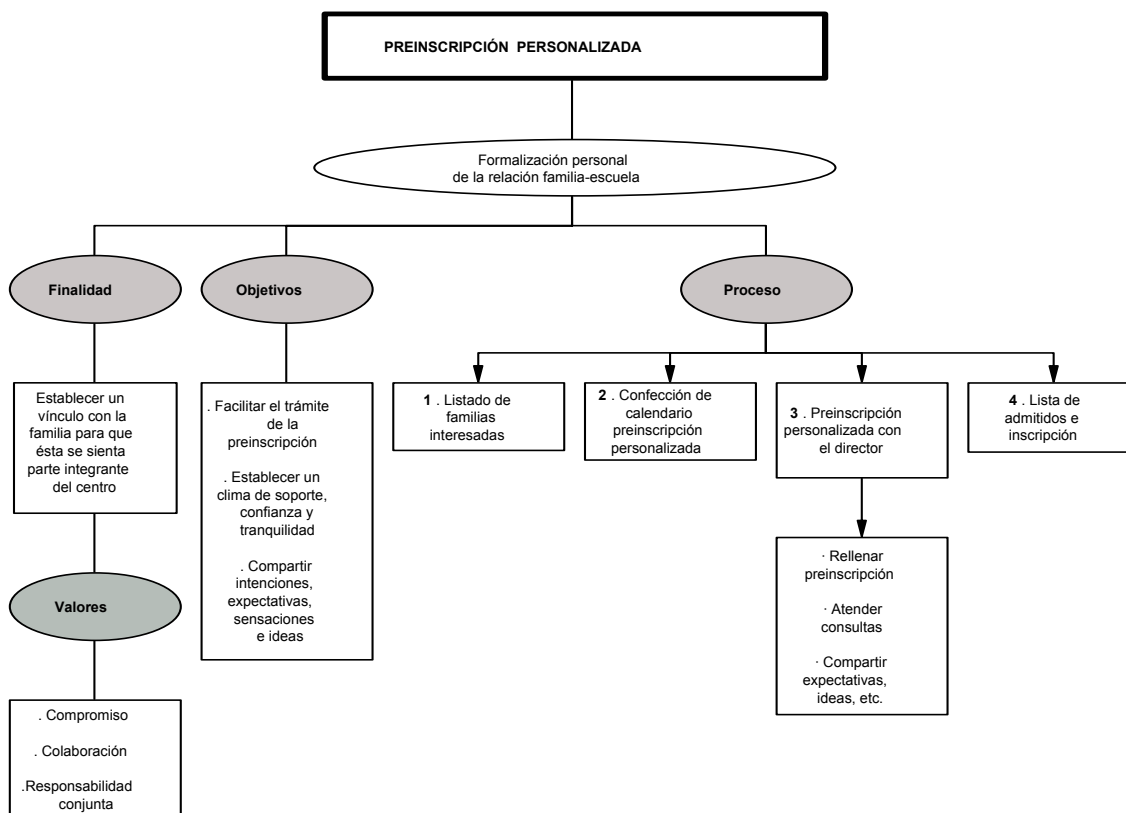


A partir de aquí incluimos el mapa conceptual de cada uno de estos componentes.

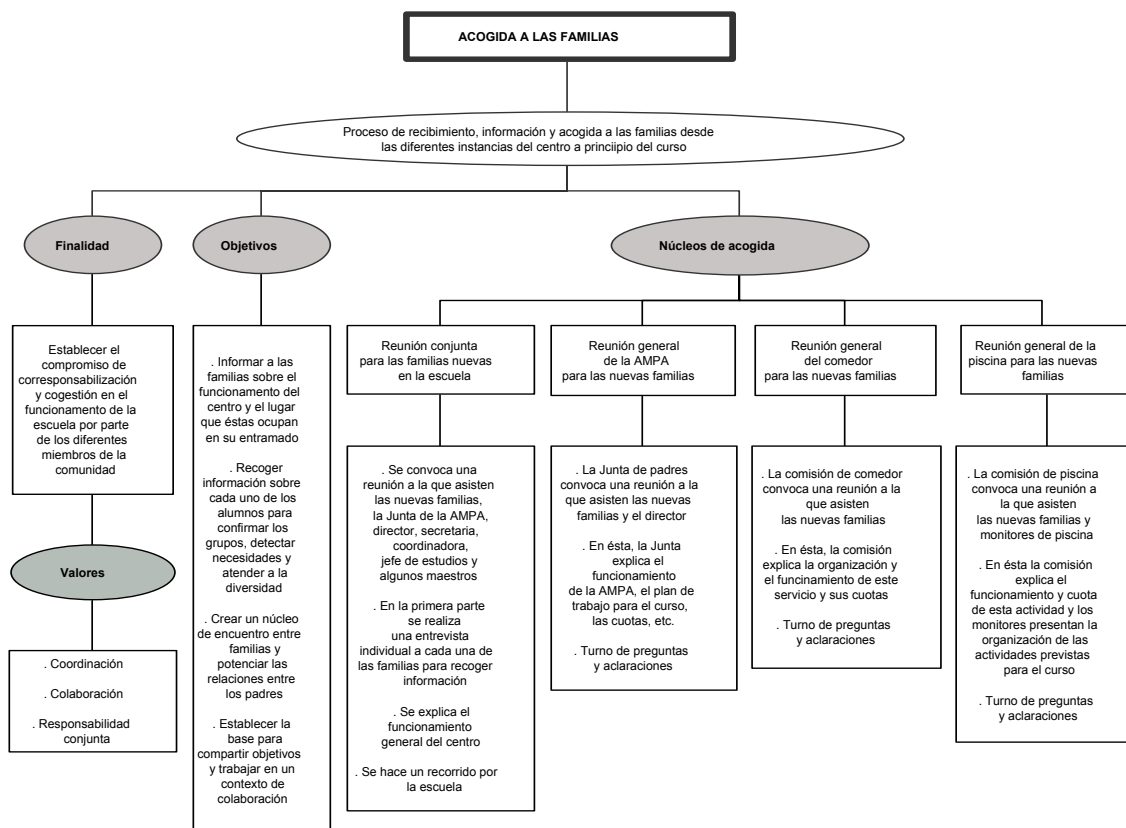
*** Primeros contactos con el centro: la visita de información sobre la escuela.**



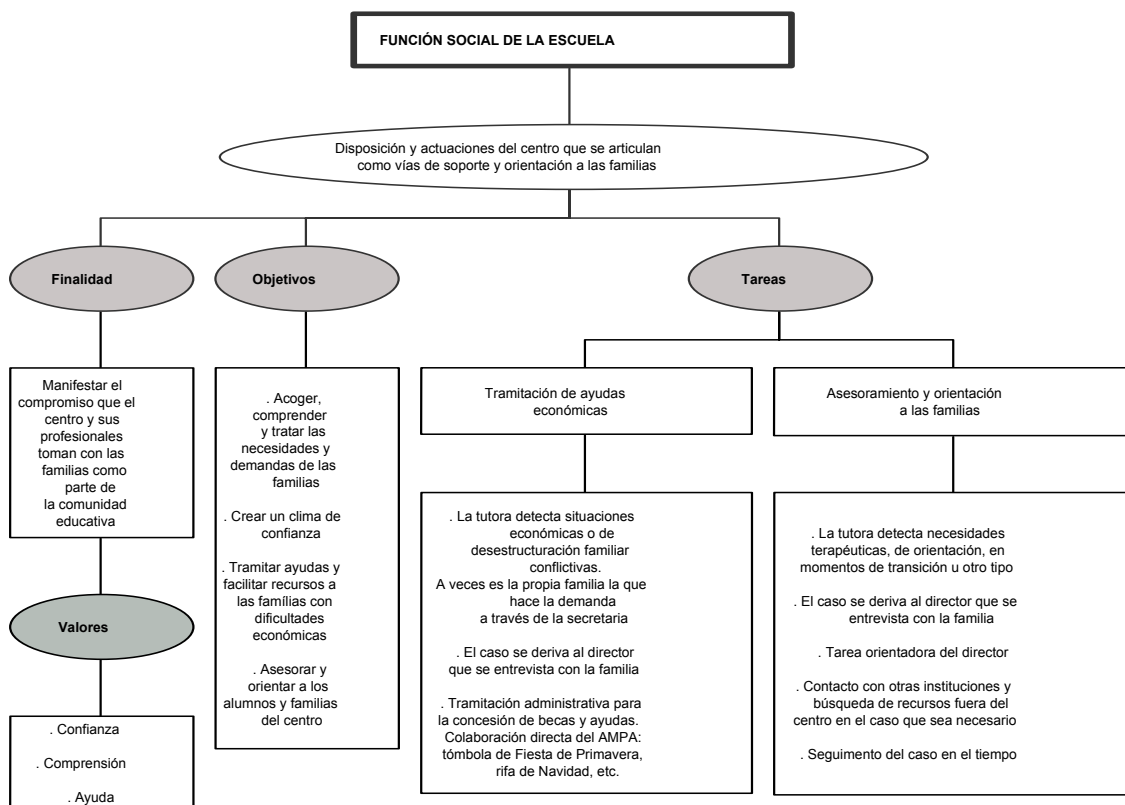
*** Primeros contactos con el centro: la preinscripción personalizada.**



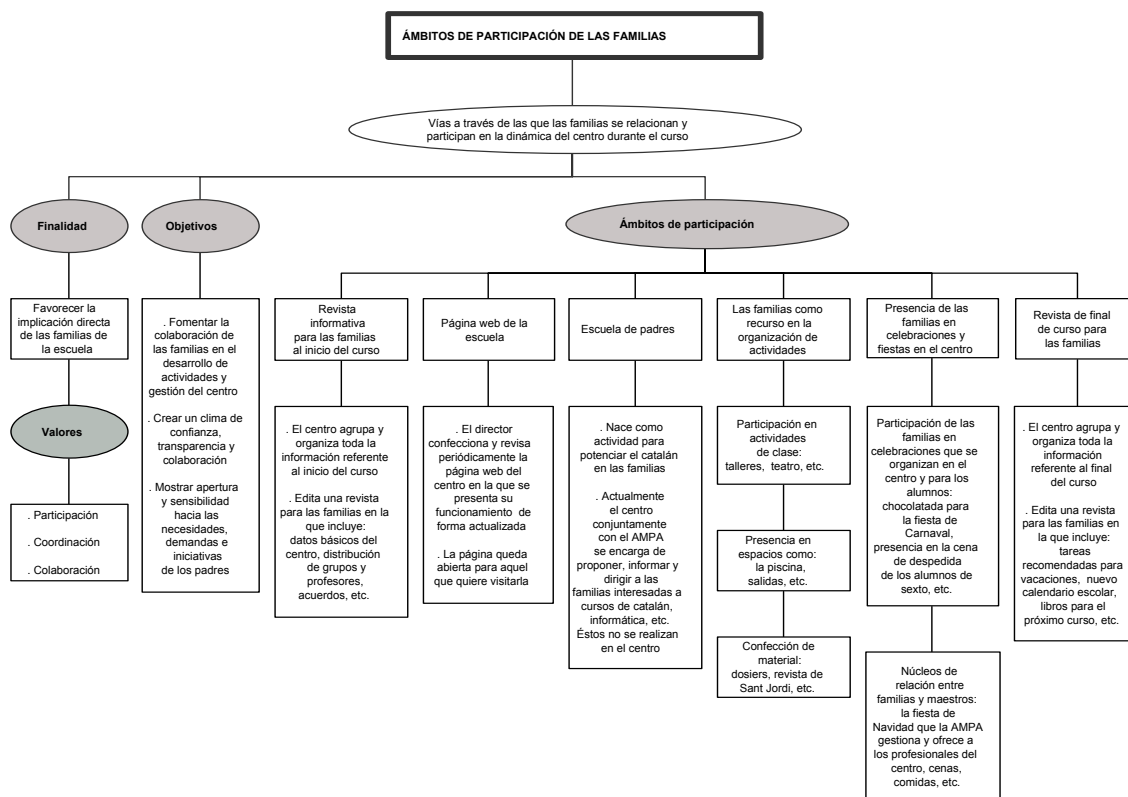
*** La acogida a las familias.**



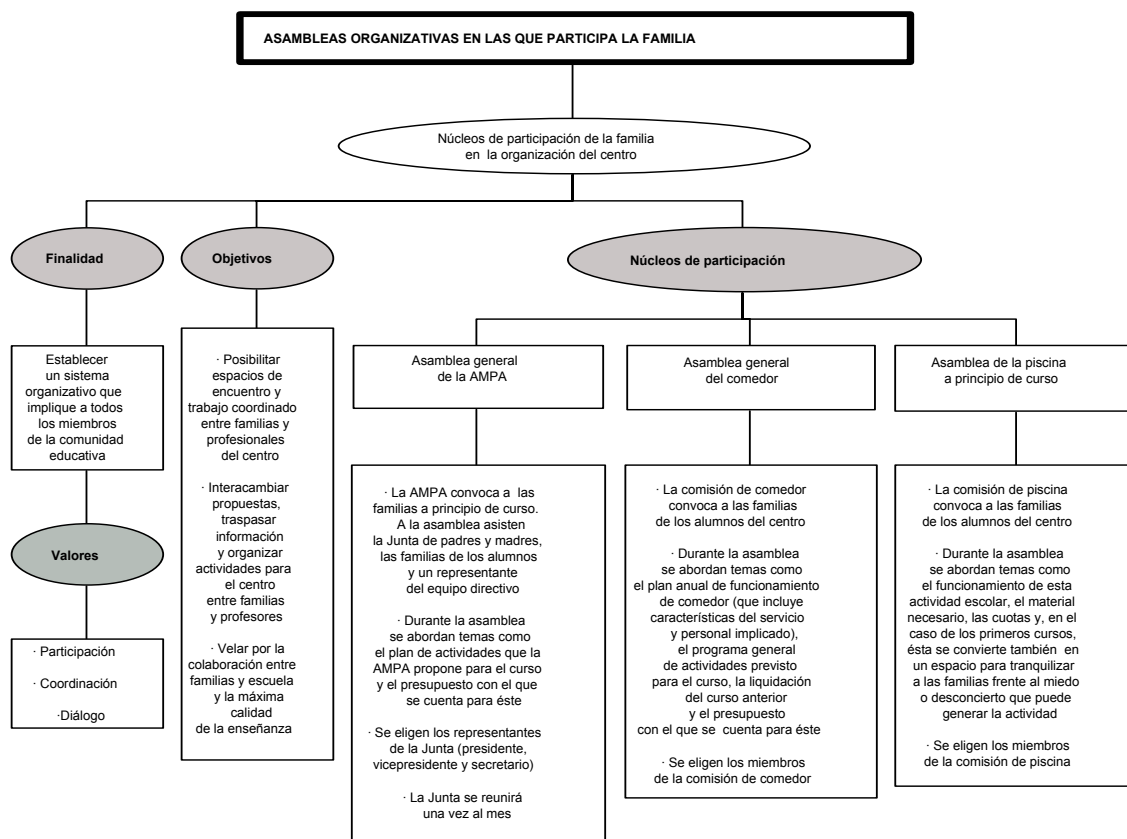
*** La función social de la escuela.**



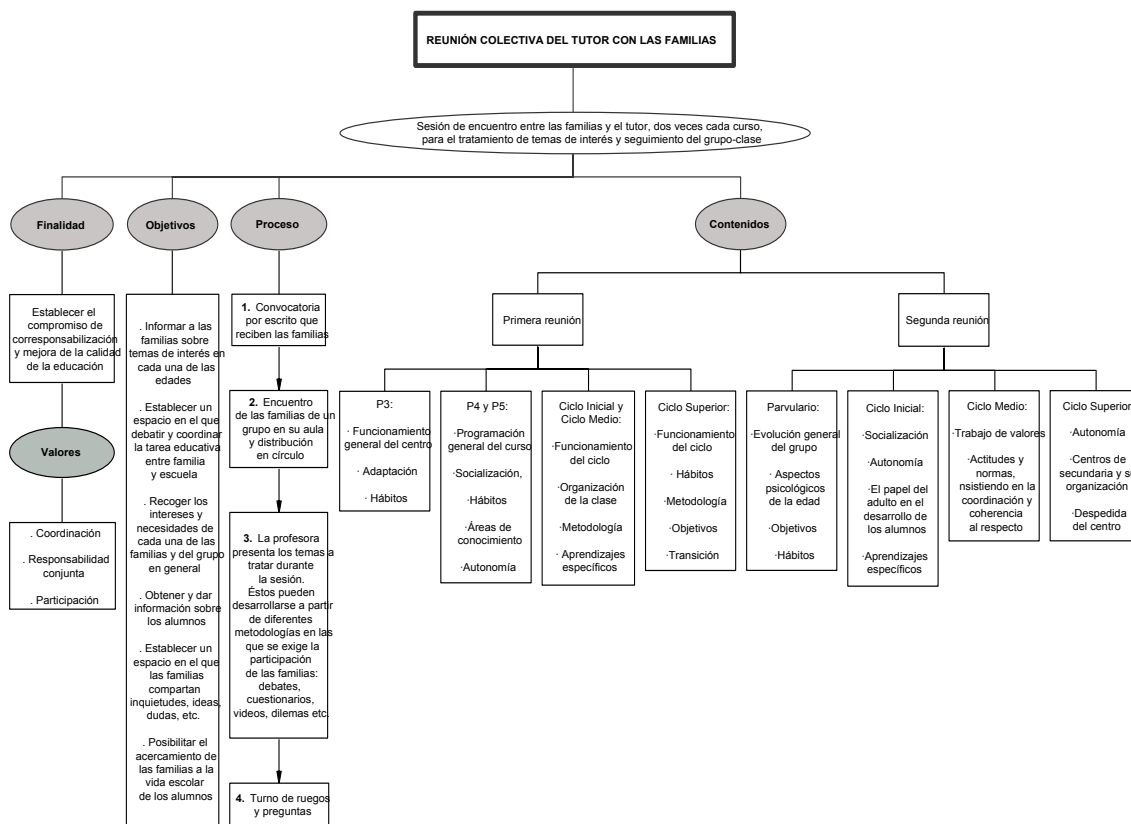
*** Los ámbitos de participación de las familias.**



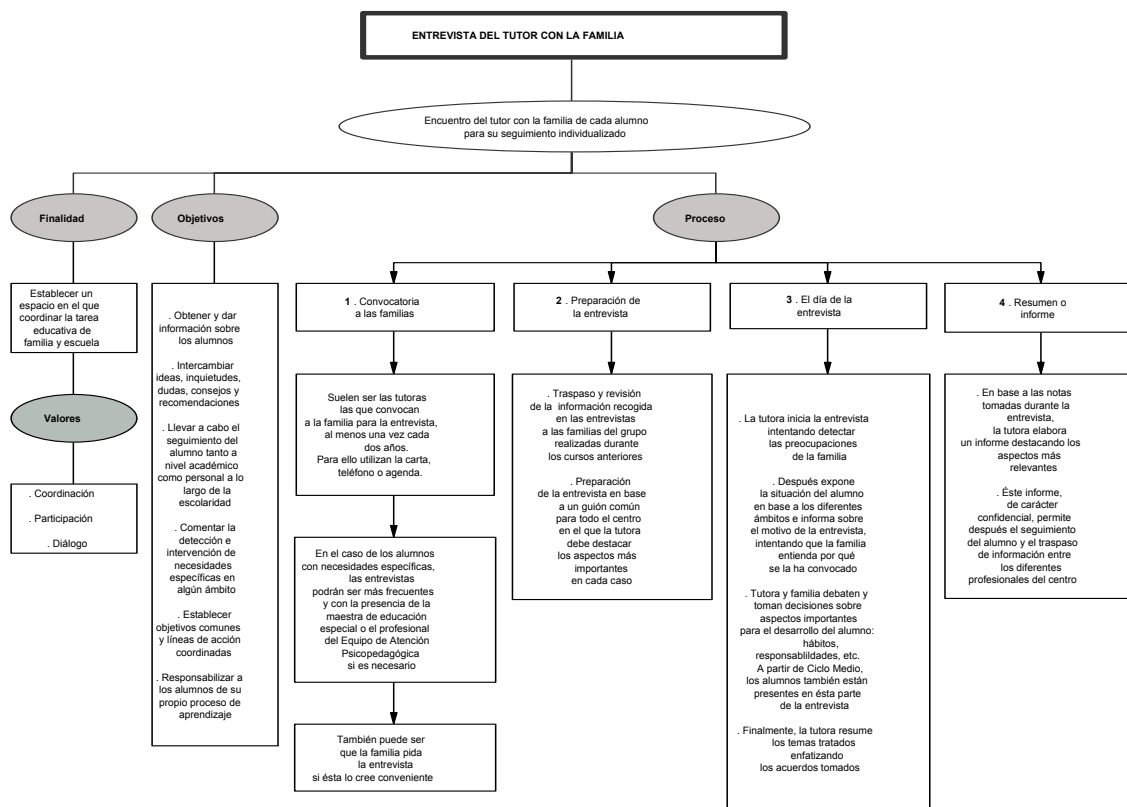
*** Las asambleas organizativas en las que participa la familia.**



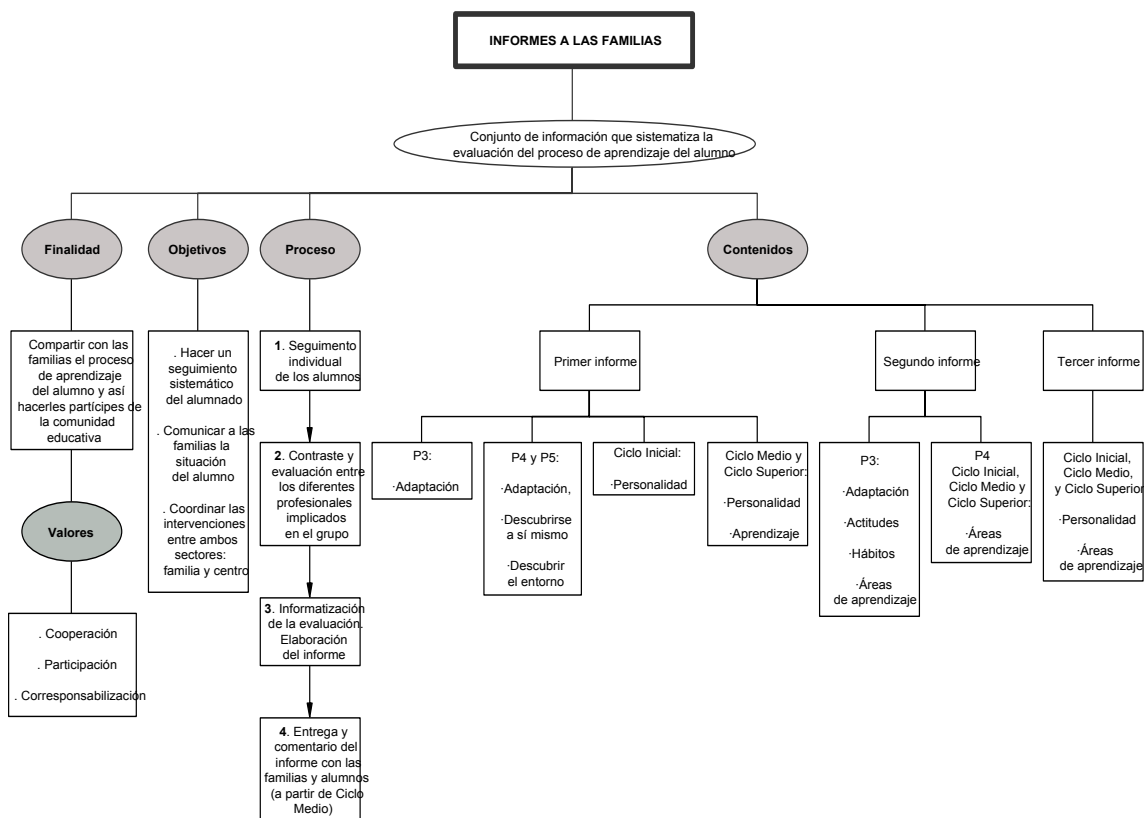
*** La reunión colectiva del tutor con las familias.**



*** La entrevista del tutor con la familia.**

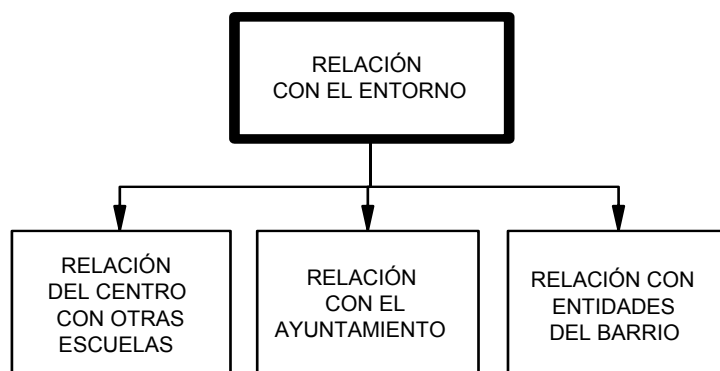


*** Los informes a la familia.**



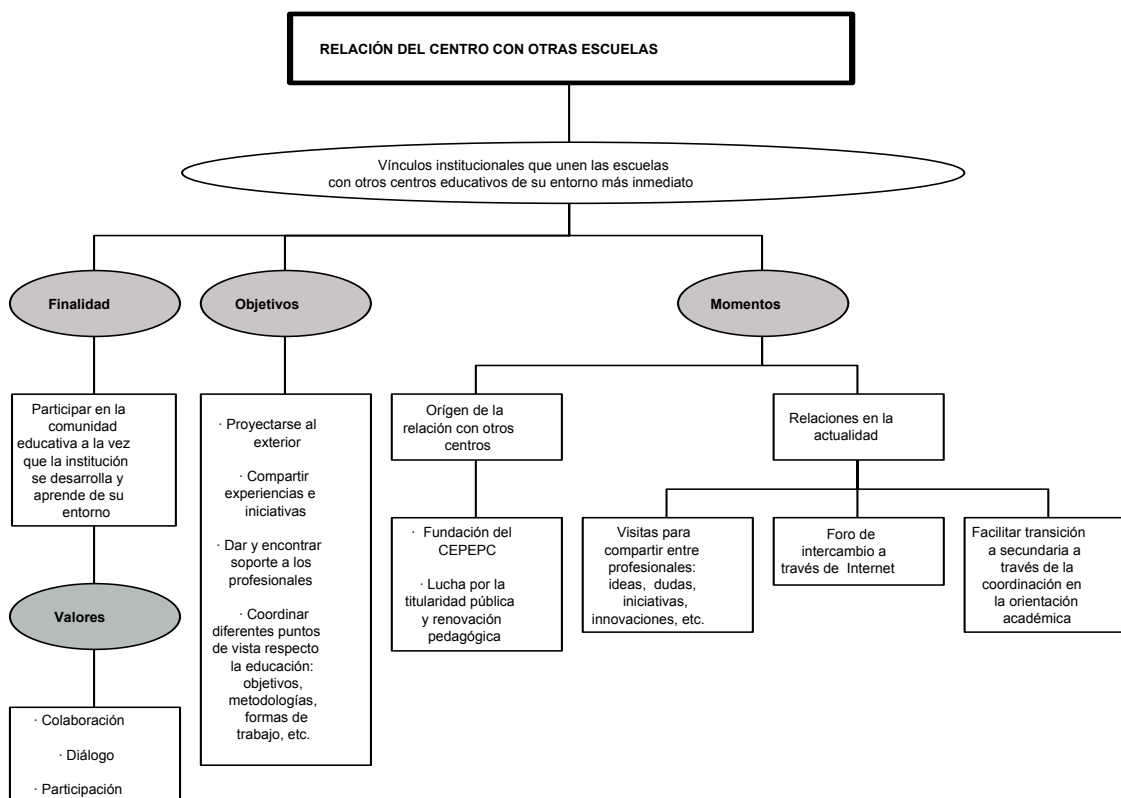
Relación con el entorno.

Siguiendo la línea del anterior, el cuarto de los apartados en los que se divide la estructura organizativa del centro es la que se refiere a la relación del centro con el entorno. Abierta, sensible y en colaboración con su contexto, la escuela mantiene relaciones con las diferentes instituciones que la rodean y forman parte también de la llamada comunidad educativa, destacando: *la relación del centro con otras escuelas; la relación con el Ayuntamiento; y la relación con diferentes entidades del barrio.*

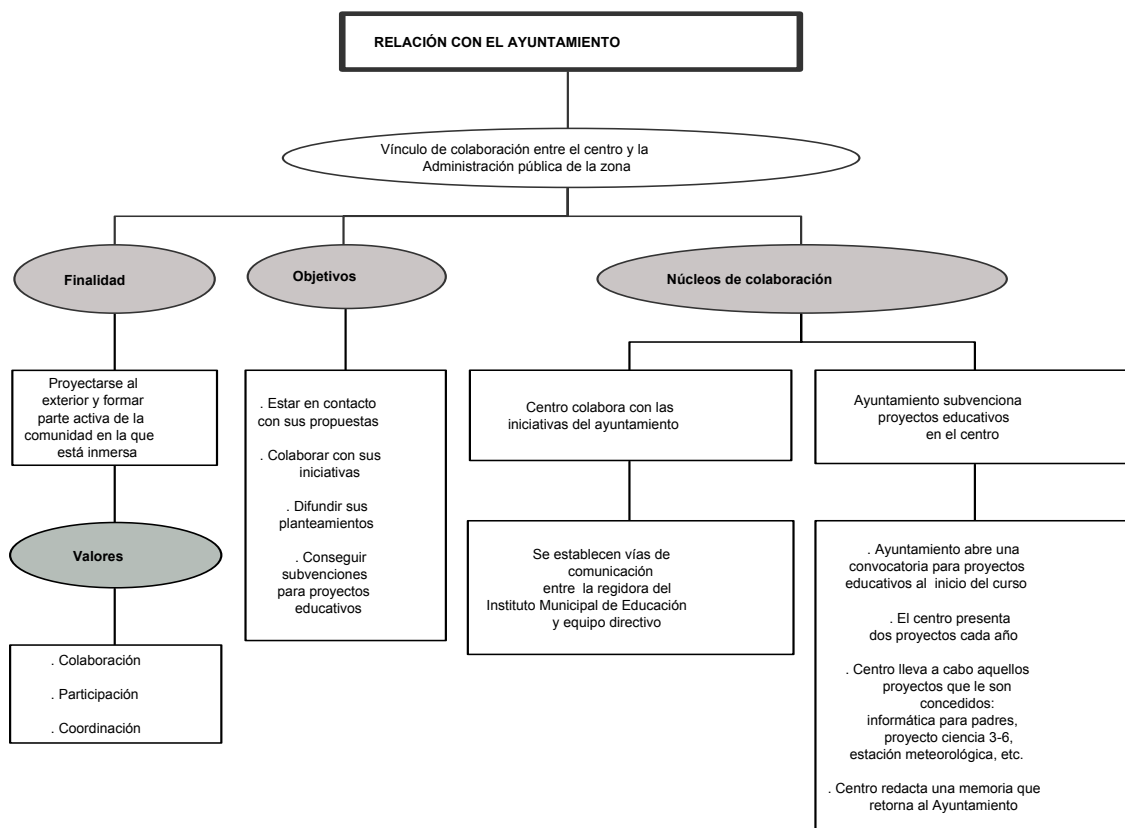


A partir de aquí se detallan y sintetizan de forma gráfica cada uno de los componentes de este apartado.

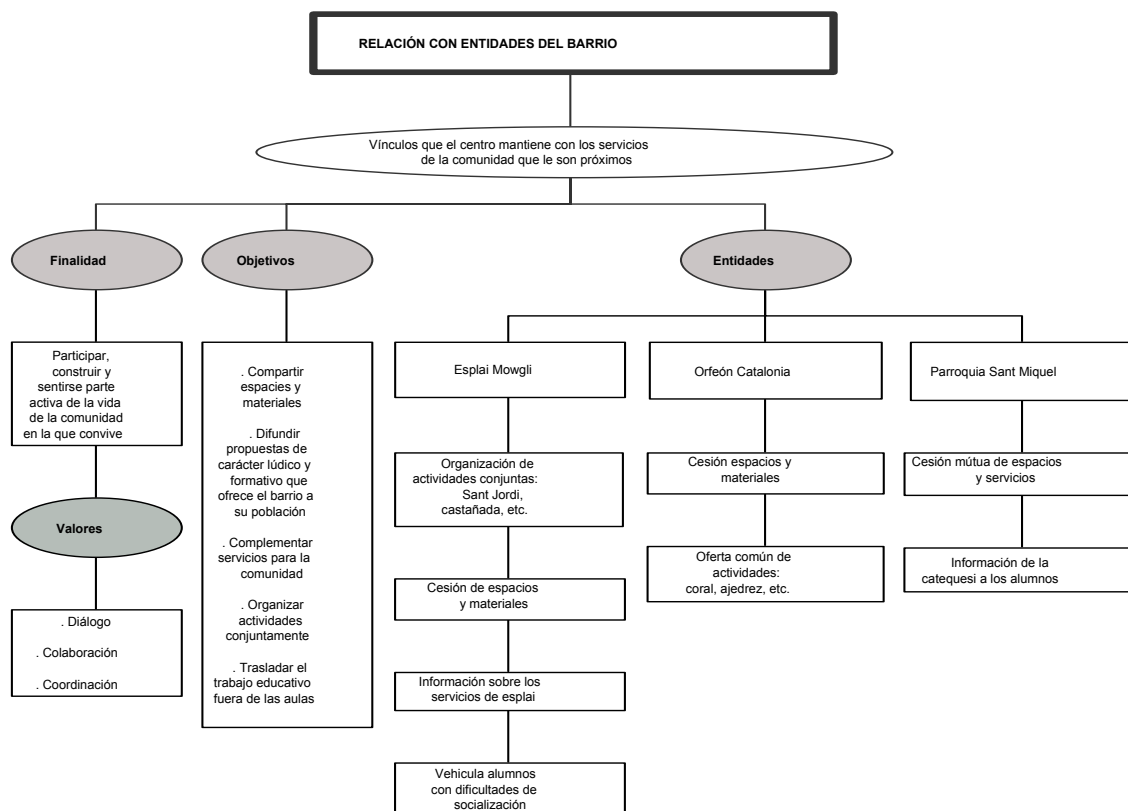
*** La relación del centro con otras escuelas.**



*** La relación con el Ayuntamiento.**

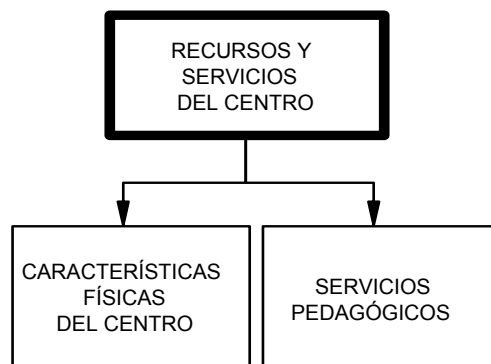


*** La relación con entidades del barrio.**



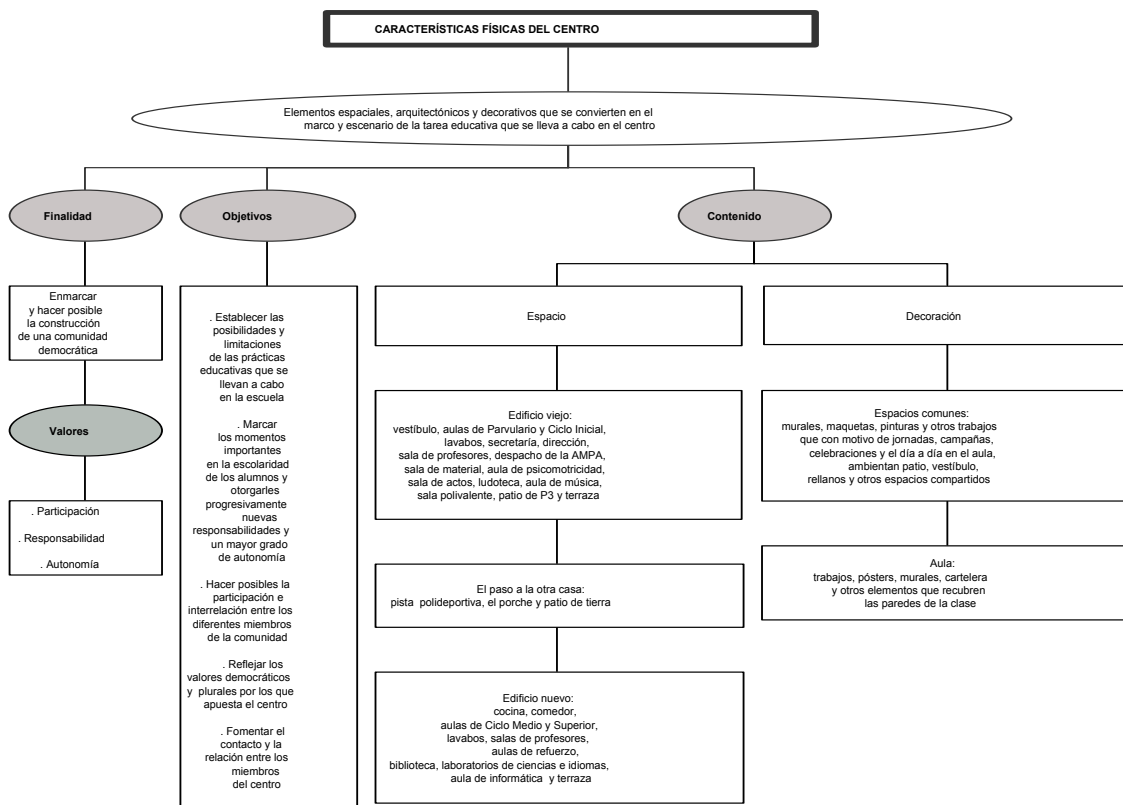
Recursos y servicios del centro.

Como quinto y último contenido de la estructura organizativa del centro, aparece el apartado de **recursos y servicios del centro**. Éste recoge el espacio, la arquitectura, la decoración y los servicios que ofrece la escuela con la intención de cubrir las necesidades de la comunidad educativa y establecer un escenario idóneo para el desarrollo de la personalidad moral de sus alumnos. Destacamos como sus dos componentes básicos: *las características físicas del centro*; y *sus servicios pedagógicos*.

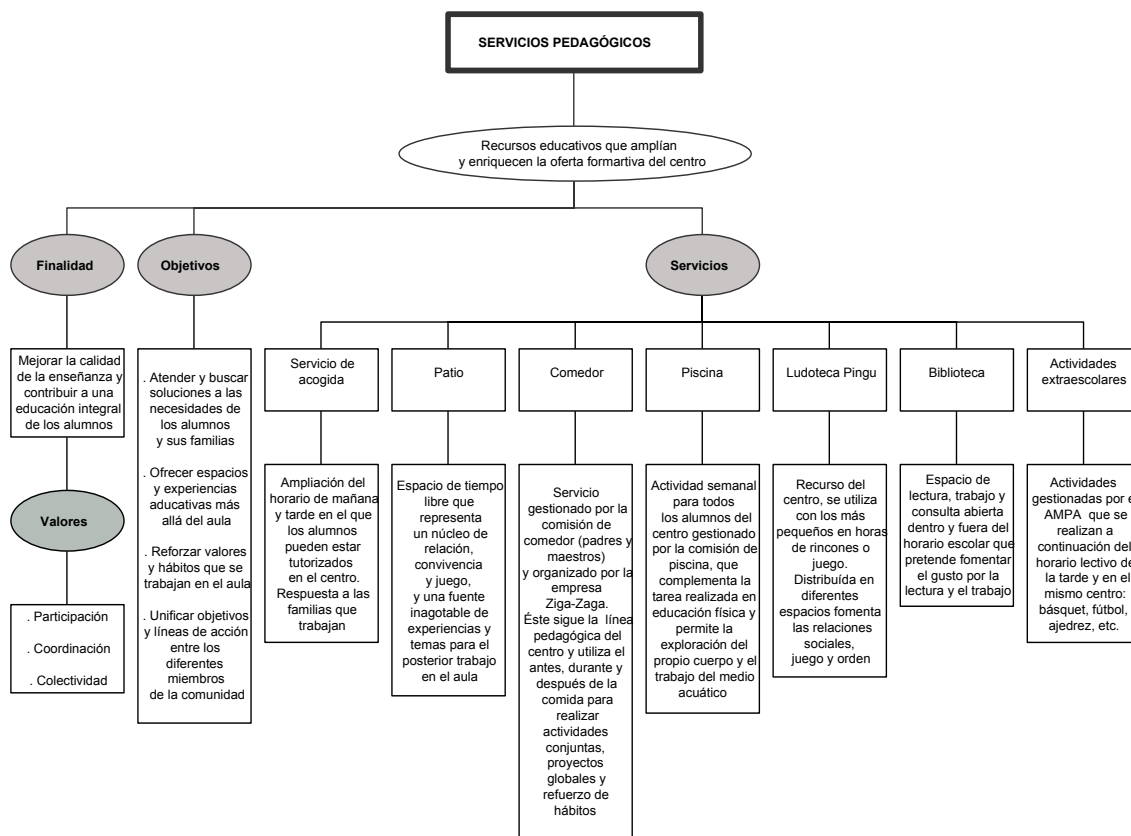


Ambos elementos se definen gráficamente a través de los siguientes mapas conceptuales.

* Las características físicas del centro.



* Los servicios pedagógicos.

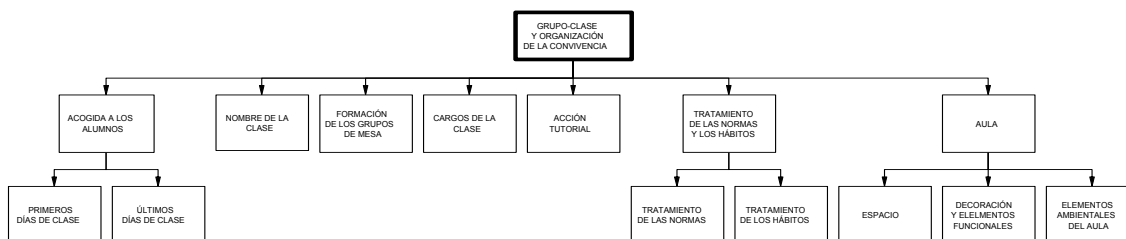


4.3. Prácticas morales relacionadas con las dinámicas pedagógicas de un centro.

El segundo bloque de la cultura moral del centro está destinado a analizar las dinámicas pedagógicas que tienen lugar en la institución escolar.

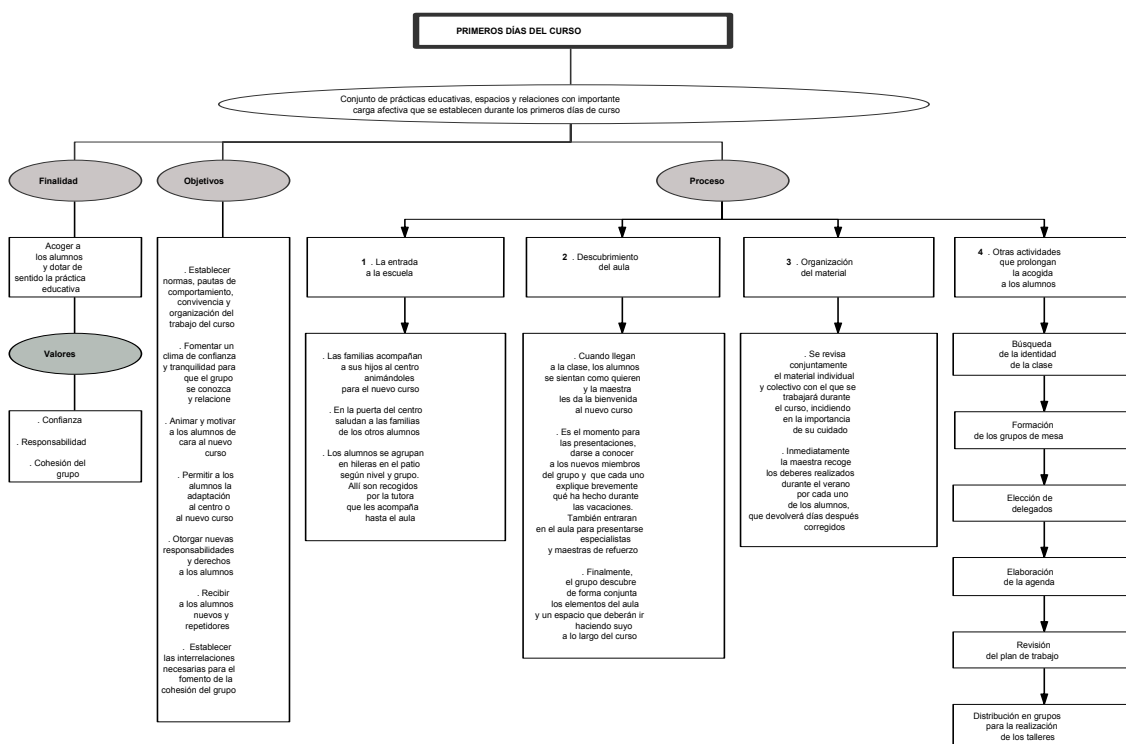
Grupo-clase y organización de la convivencia.

Dentro del bloque denominado el grupo-clase y la organización de la convivencia hemos intentado recopilar los diferentes espacios, momentos y elementos que intervienen en el desarrollo y cohesión del grupo a lo largo del curso y que tienen lugar a través de: *la acogida a los alumnos (de los primeros días de clase a la última semana del curso); el nombre de la clase; la formación de los grupos de mesa; los cargos de la clase; la acción tutorial; el tratamiento de las normas y los hábitos en la escuela (cada uno por separado); y el aula (dividido en espacio, decoración y elementos funcionales y elementos ambientales).*

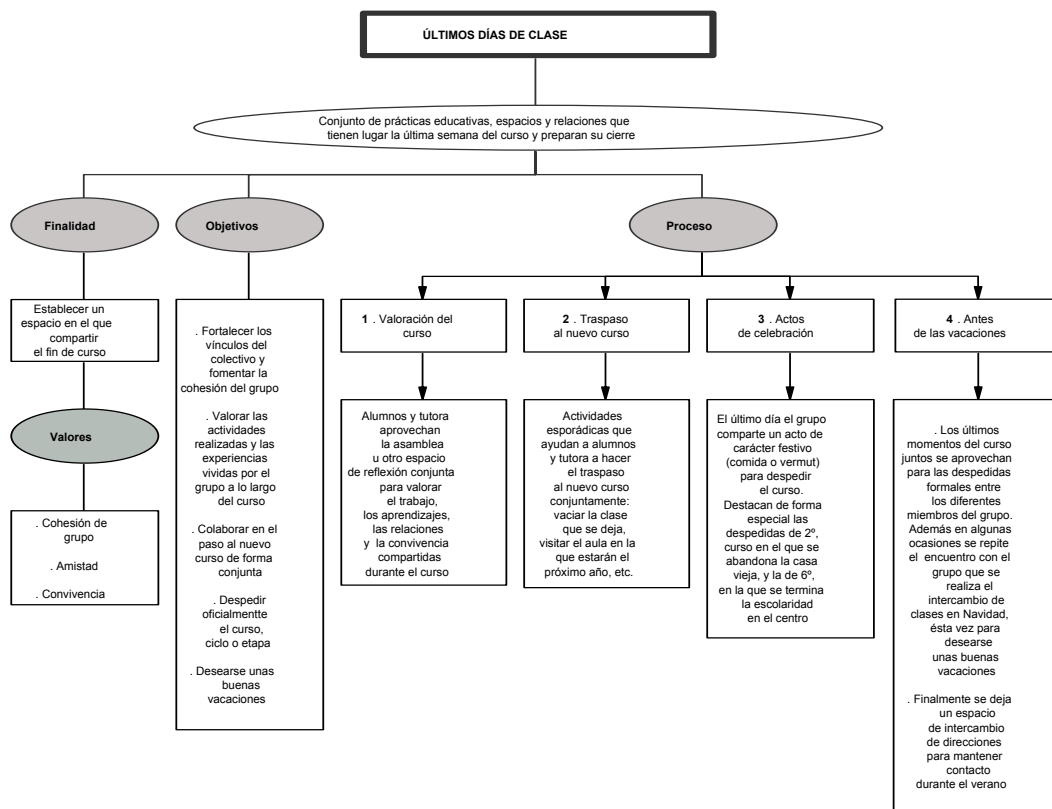


A continuación describimos gráficamente cada una de estas prácticas morales.

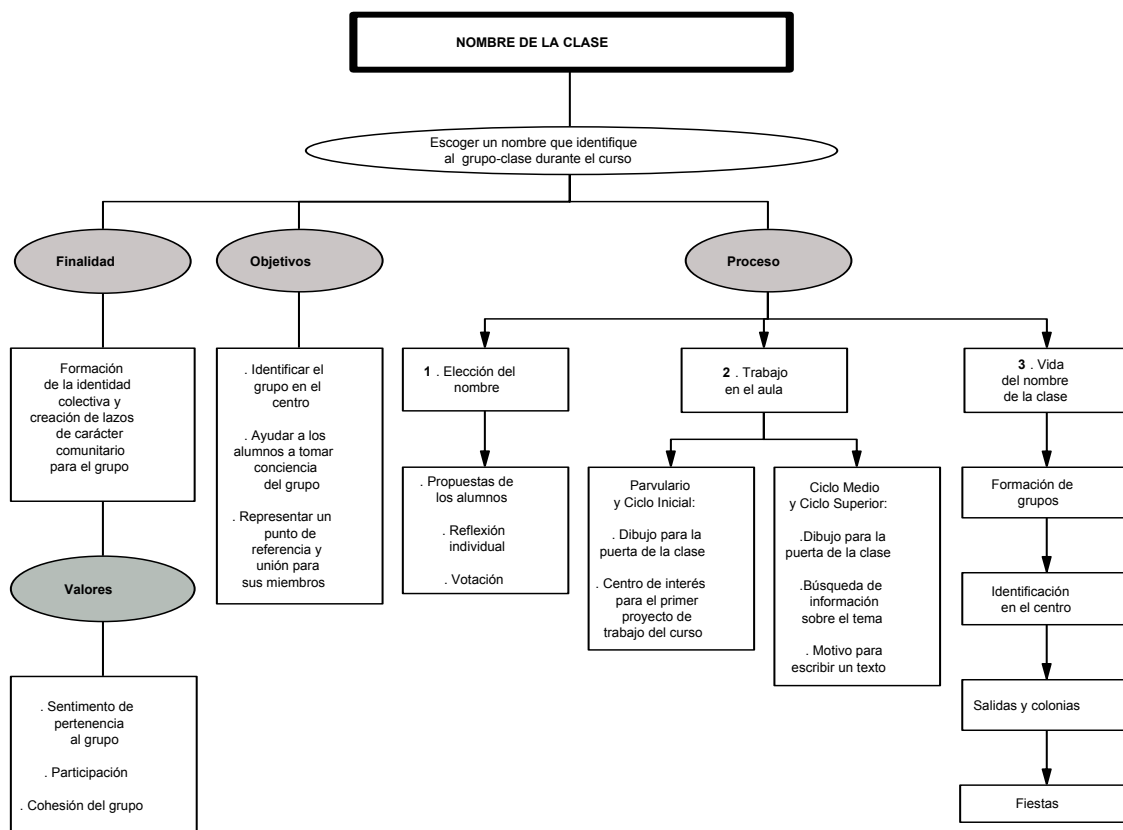
* Acogida a los alumnos: los primeros días del curso.



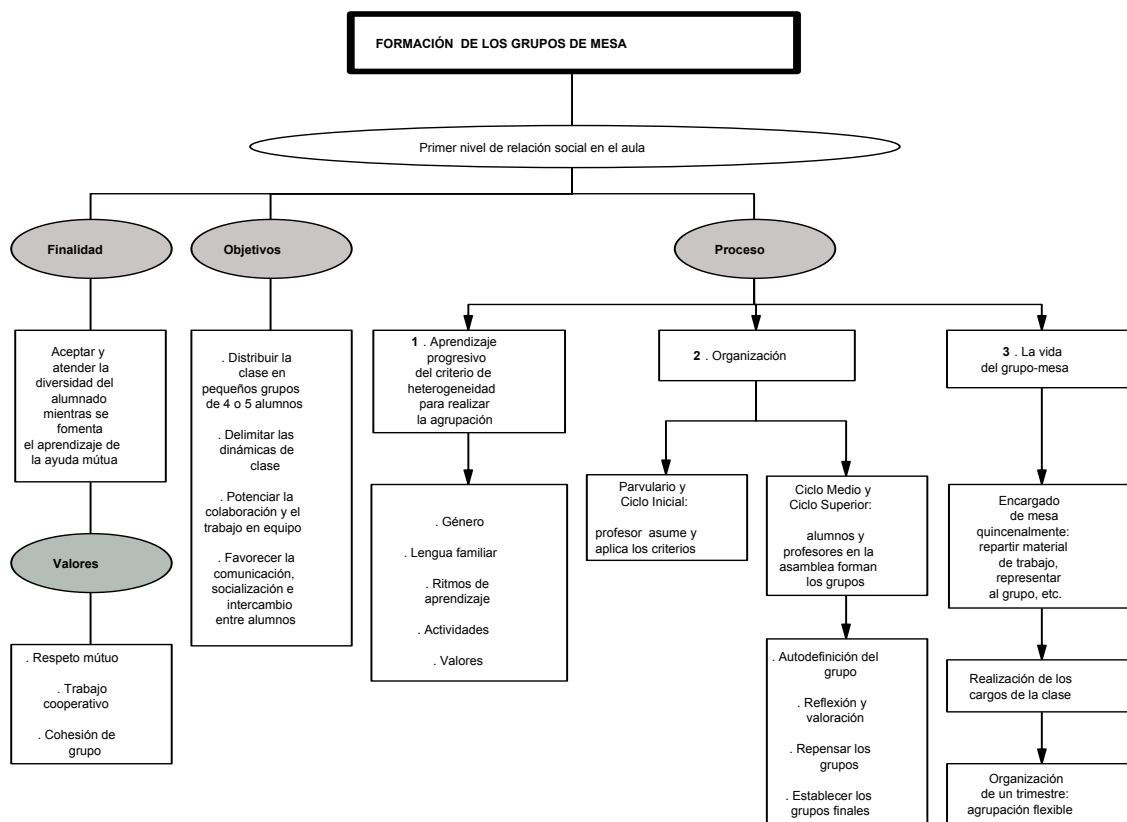
* Acogida a los alumnos: los últimos días del curso.



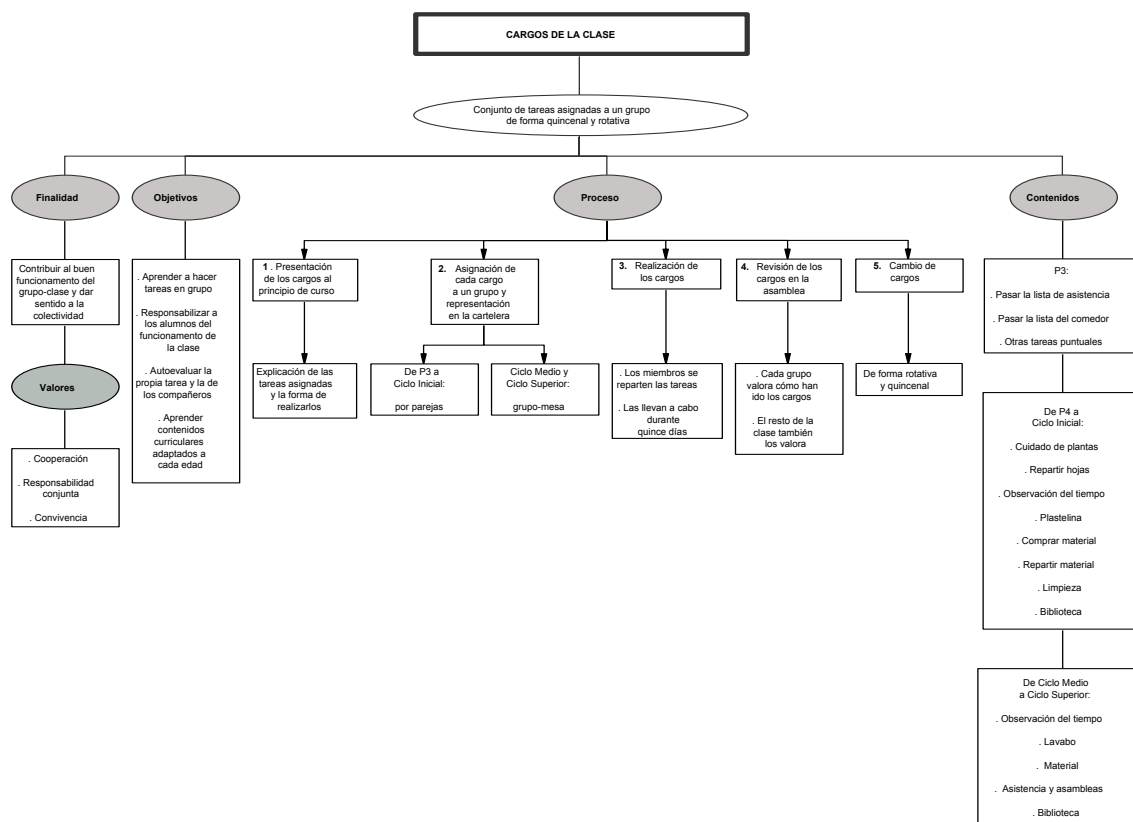
*** El nombre de la clase.**



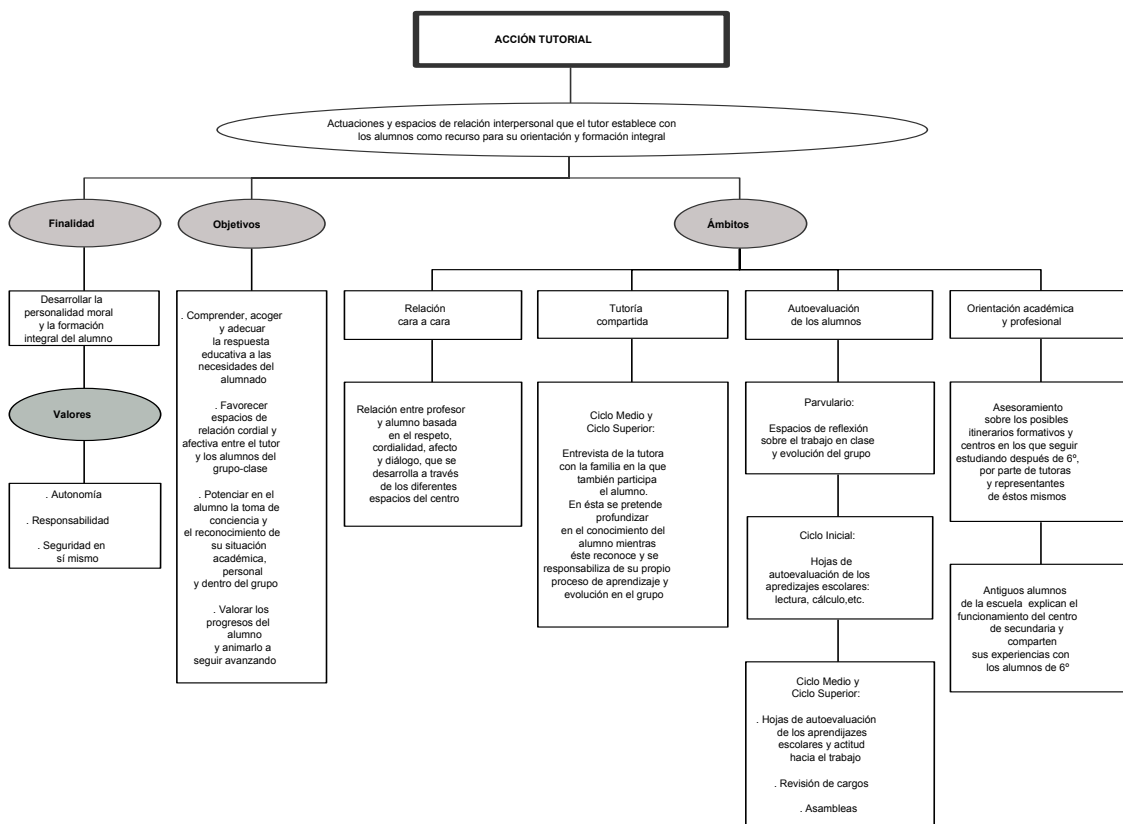
*** La formación de los grupos de mesa.**



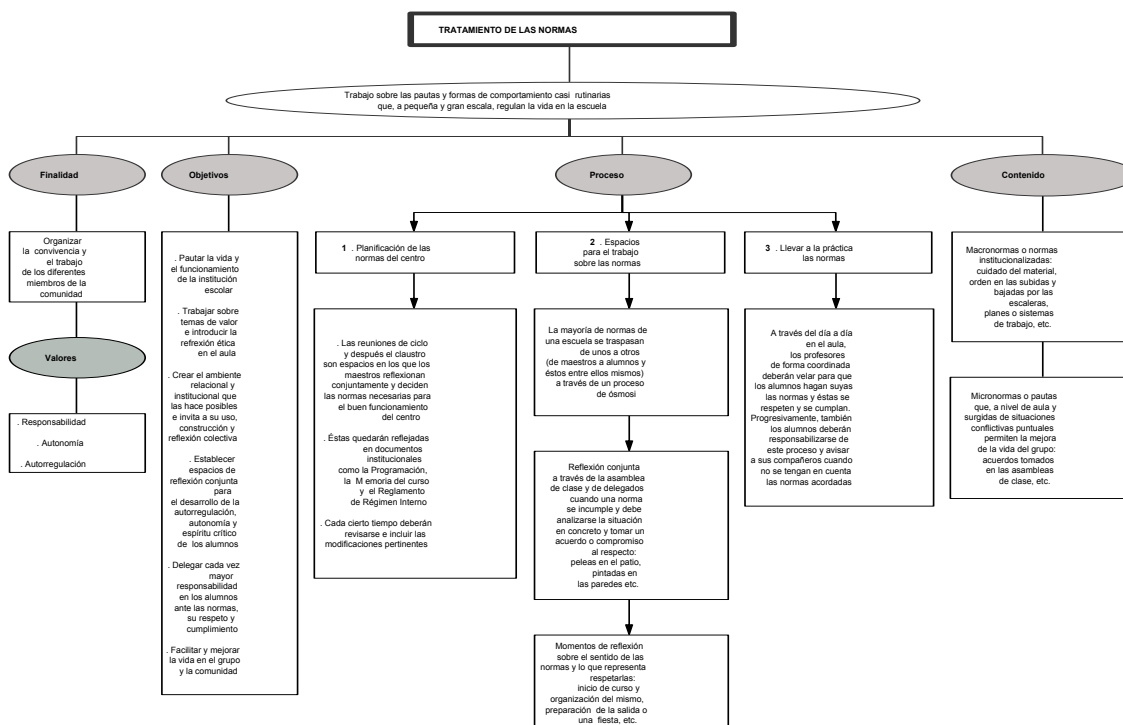
*** Los cargos de la clase.**



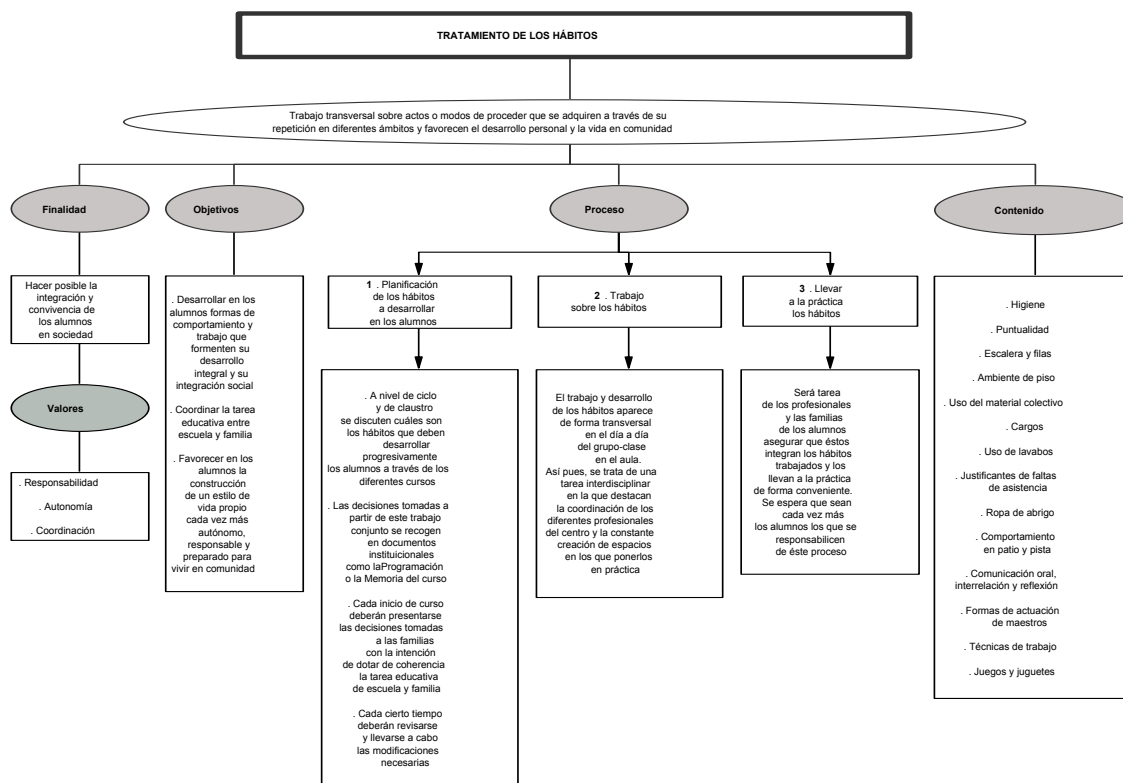
*** La acción tutorial.**



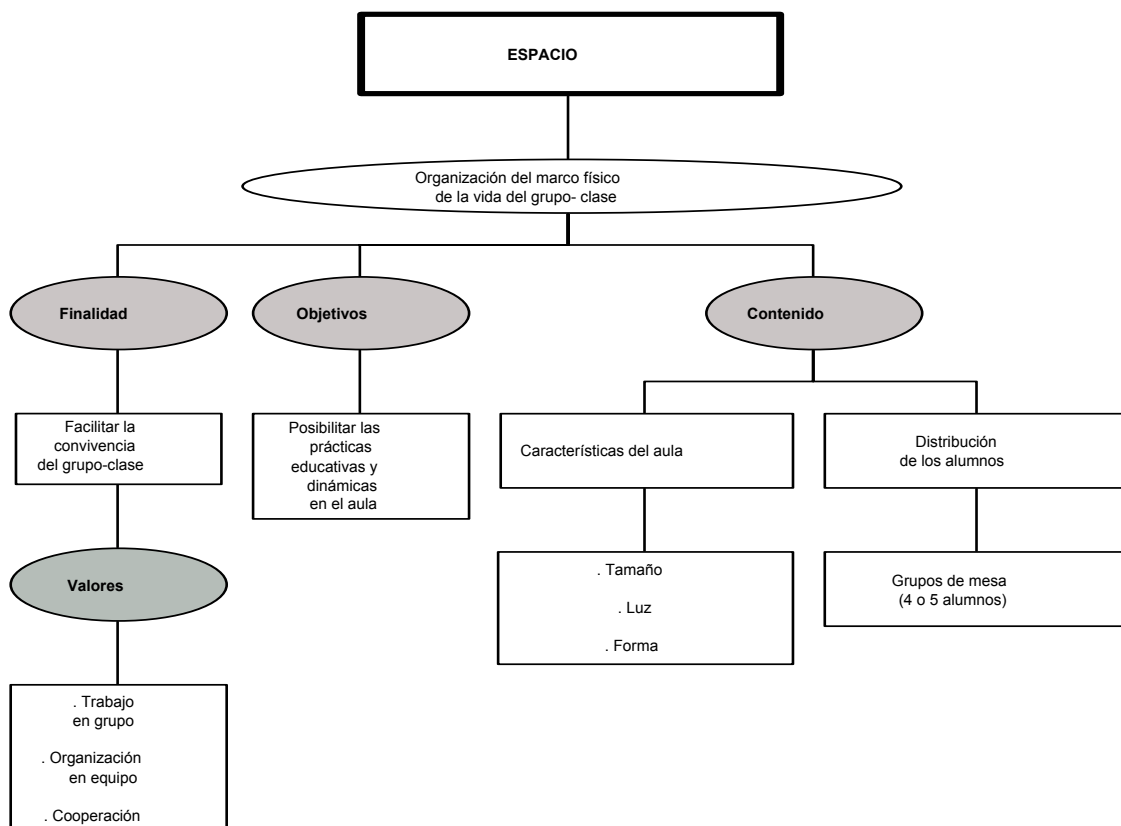
*** El tratamiento de las normas y los hábitos en la escuela: las normas.**



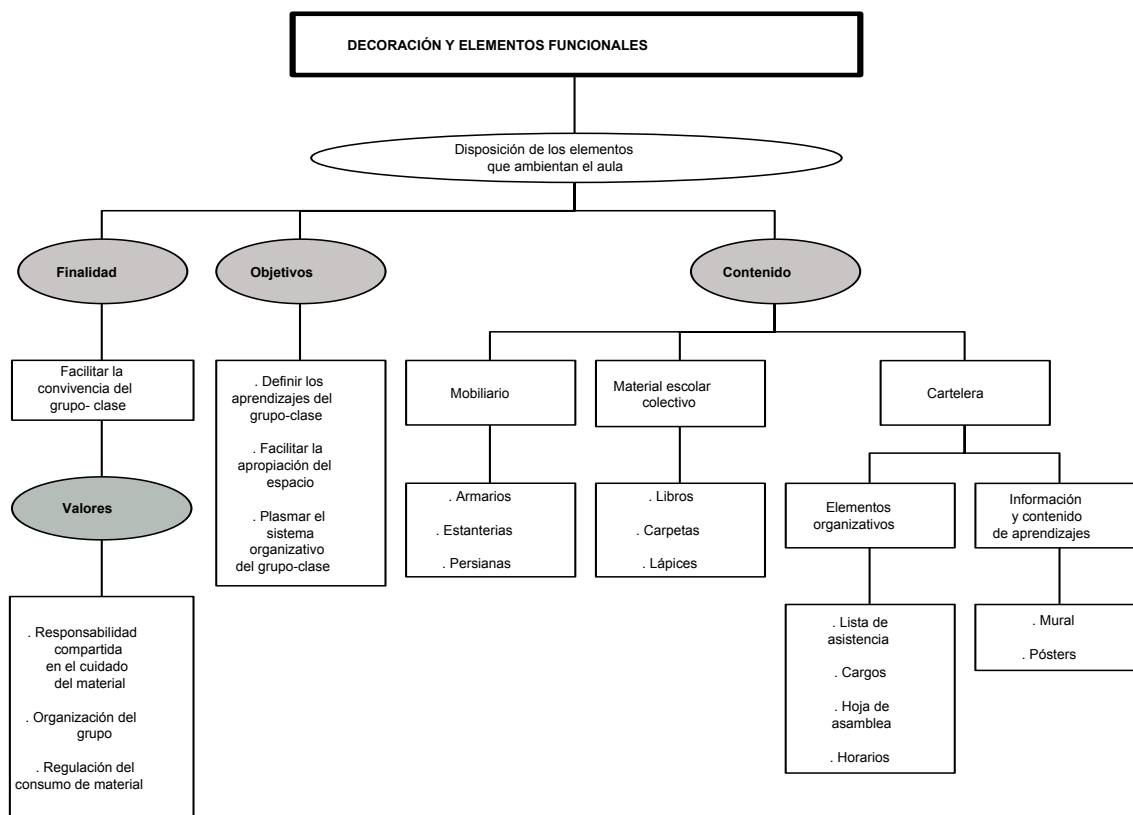
* El tratamiento de las normas y los hábitos en la escuela: los hábitos.



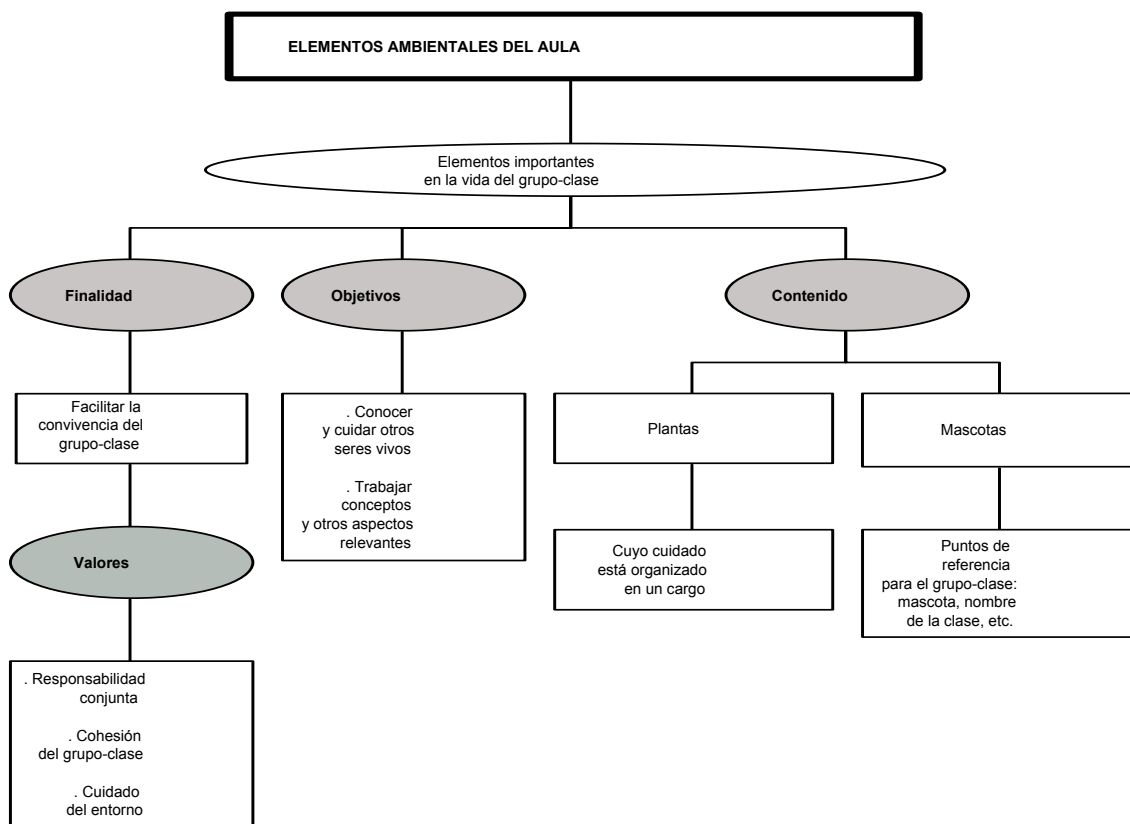
* El aula: espacio.



*** El aula: decoración y elementos funcionales.**

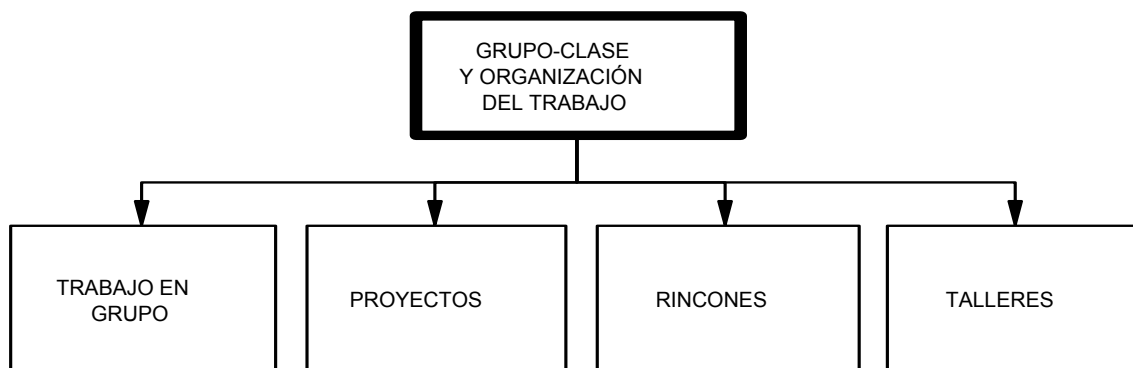


*** El aula: elementos ambientales.**



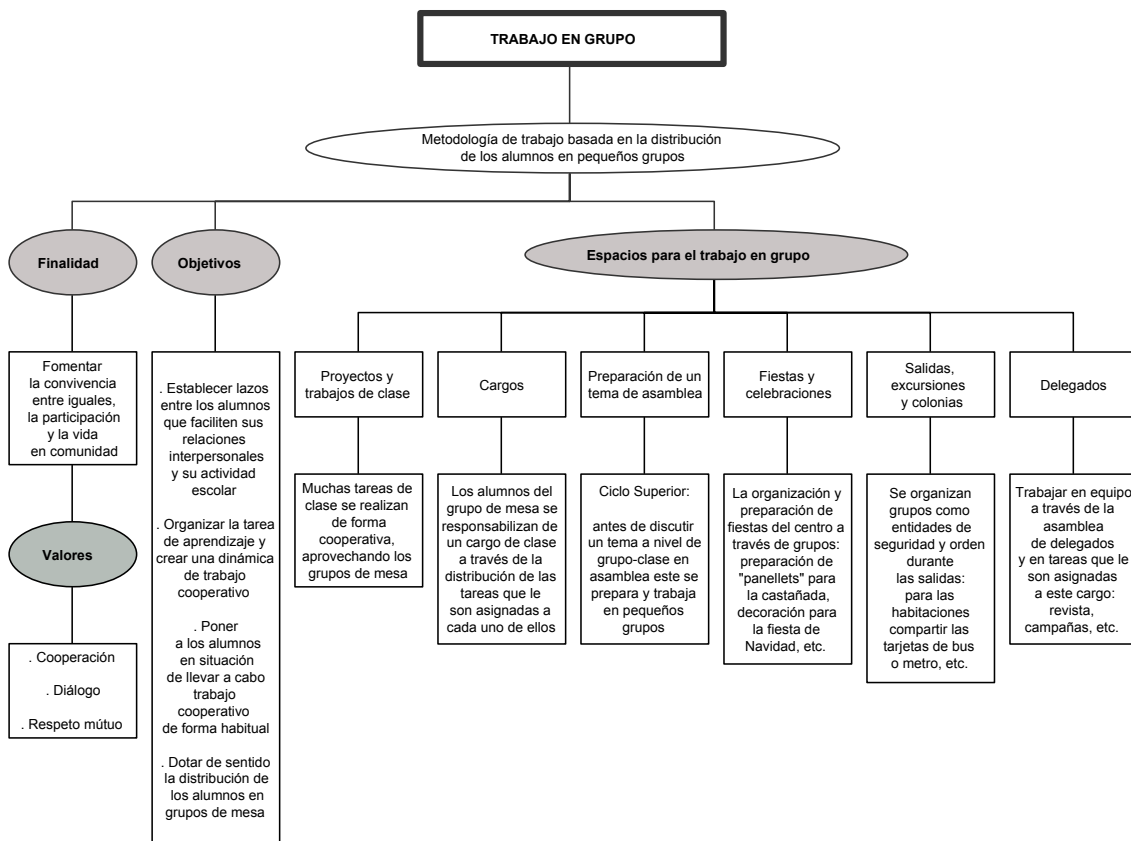
Grupo-clase y organización del trabajo.

El segundo de los apartados es el de el grupo-clase y la organización del trabajo. A través de éste se pretenden concretar y definir diferentes espacios y momentos en los que se organiza el trabajo de los alumnos y se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo entre ellos. En este sentido, destacan algunas prácticas morales como: *el trabajo en grupo; los proyectos; los rincones; y los talleres.*

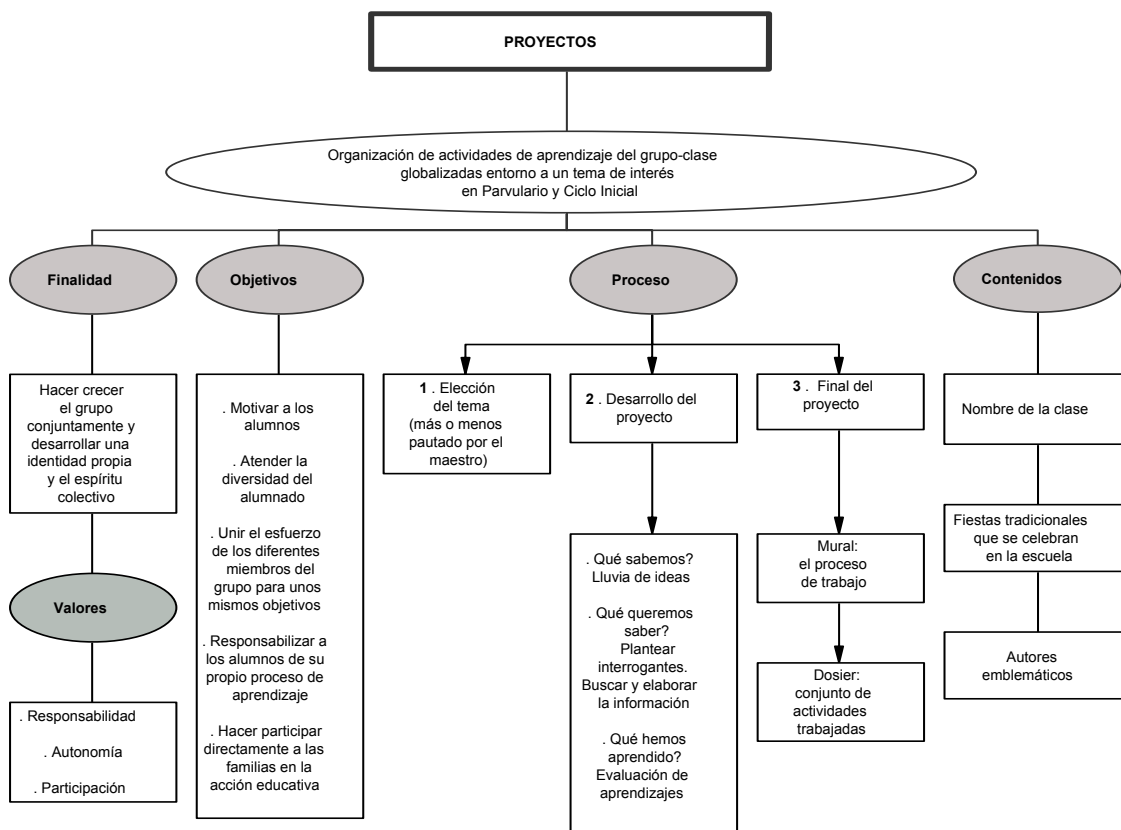


A continuación, cada una de estas prácticas se describe y analiza gráficamente a través de un mapa conceptual.

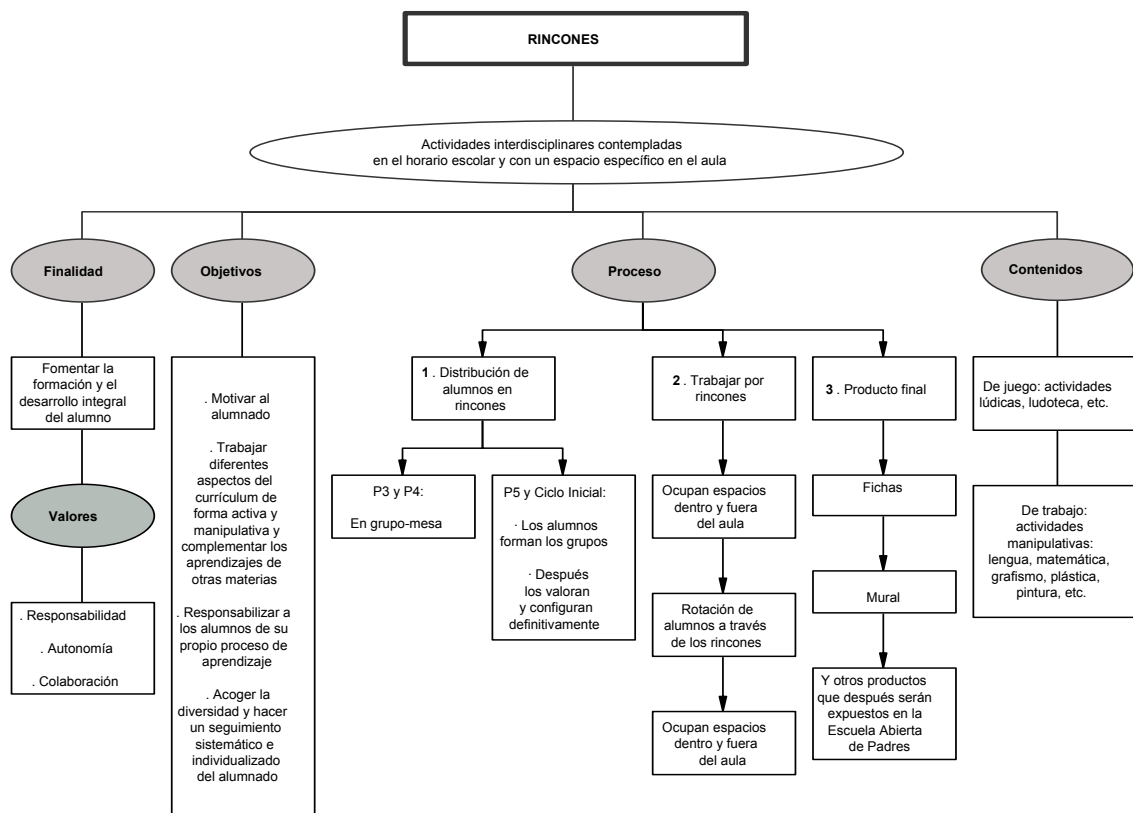
* El trabajo en grupo.



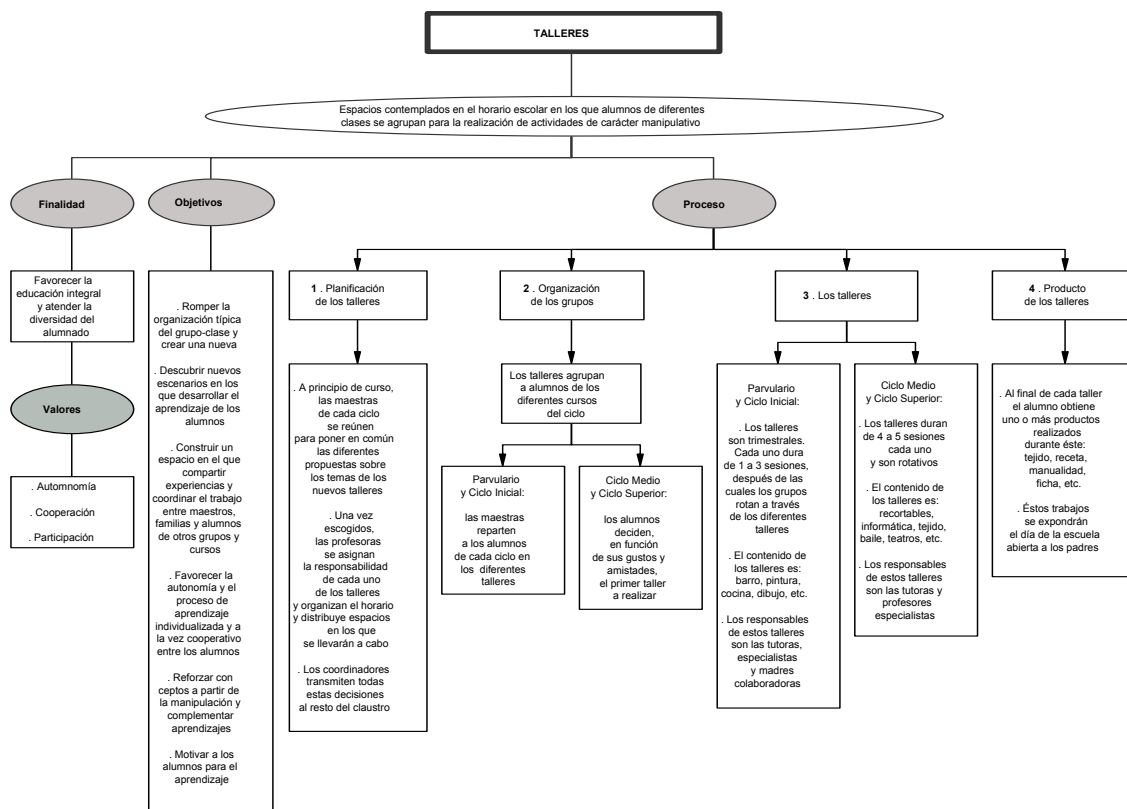
* Trabajar por proyectos.



*** Trabajar a través de rincones.**

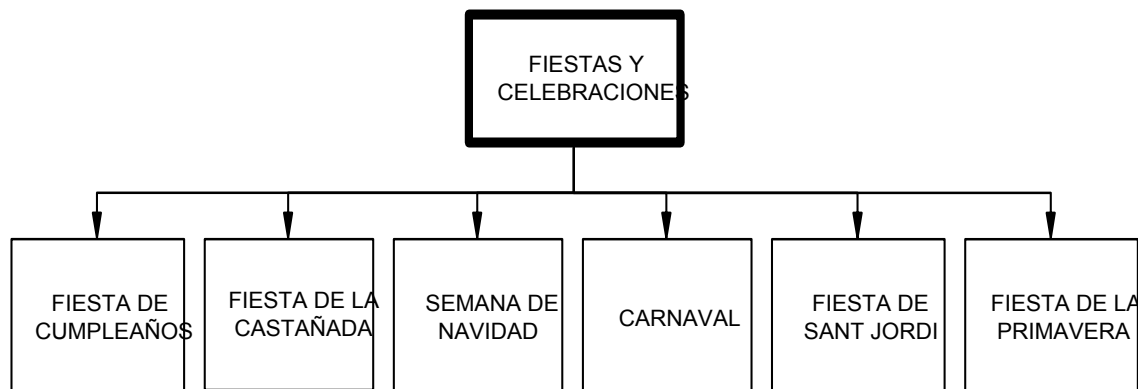


*** Trabajar por talleres.**



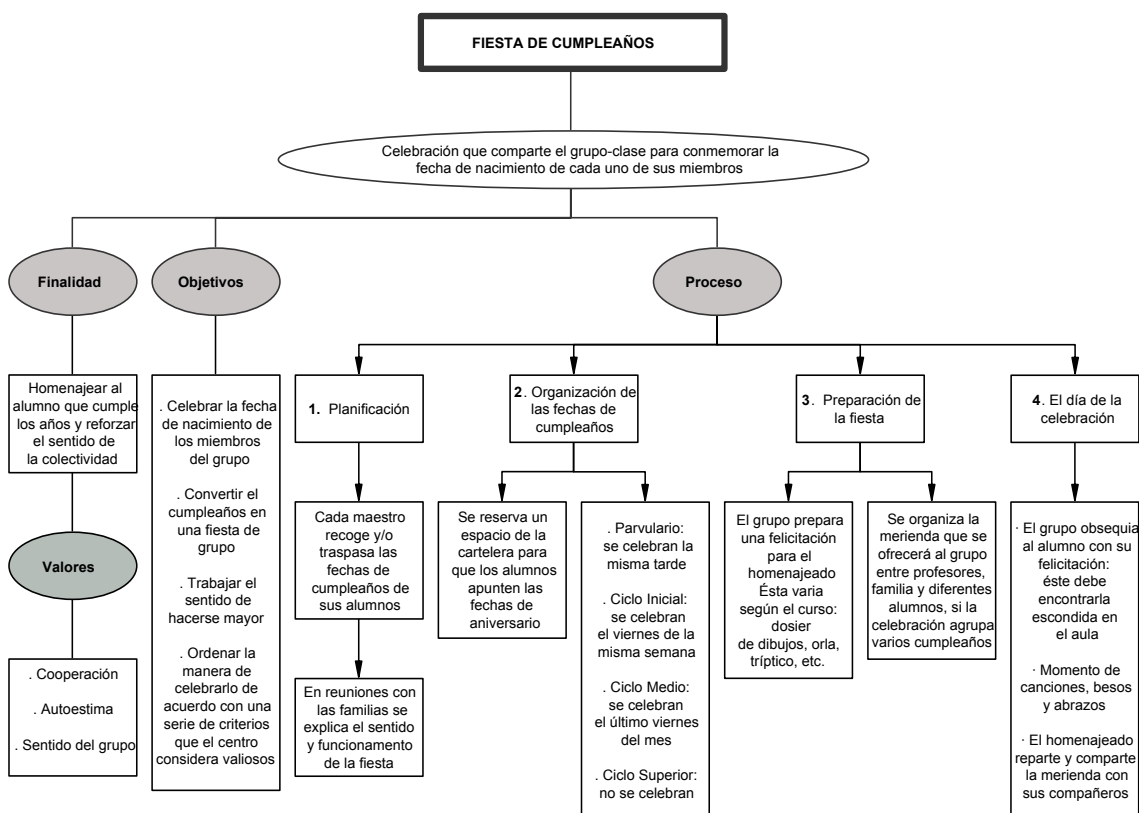
Fiestas y celebraciones.

En tercer lugar, aparece el apartado de fiestas y celebraciones. Éstas se convierten, en la vida de la escuela, en auténticos proyectos globales de centro y momentos inolvidables que implican a todos los miembros a través de diferentes actos a lo largo del curso que ordenados cronológicamente son: *la fiesta de cumpleaños; la fiesta de la Castañada; la semana de Navidad; el Carnaval; la fiesta de Sant Jordi; y la Fiesta de la Primavera.*

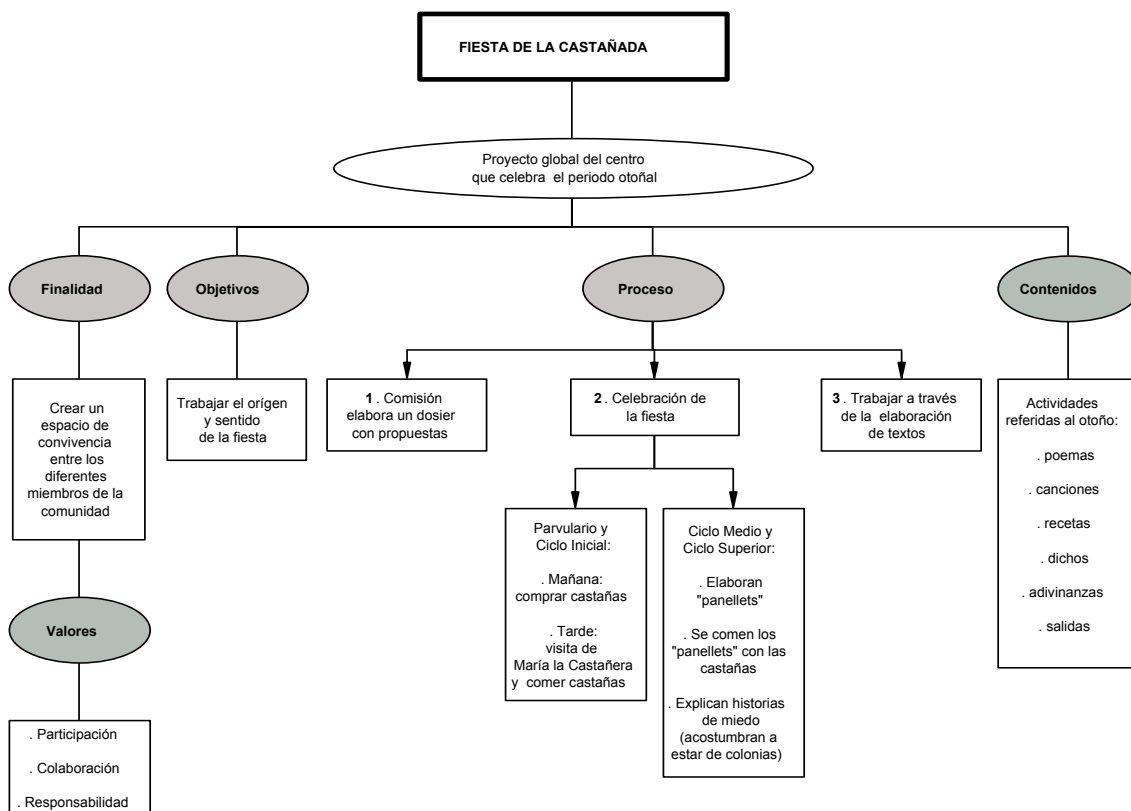


A partir de aquí, cada una de estas celebraciones quedan sintetizadas a través de los siguientes mapas conceptuales:

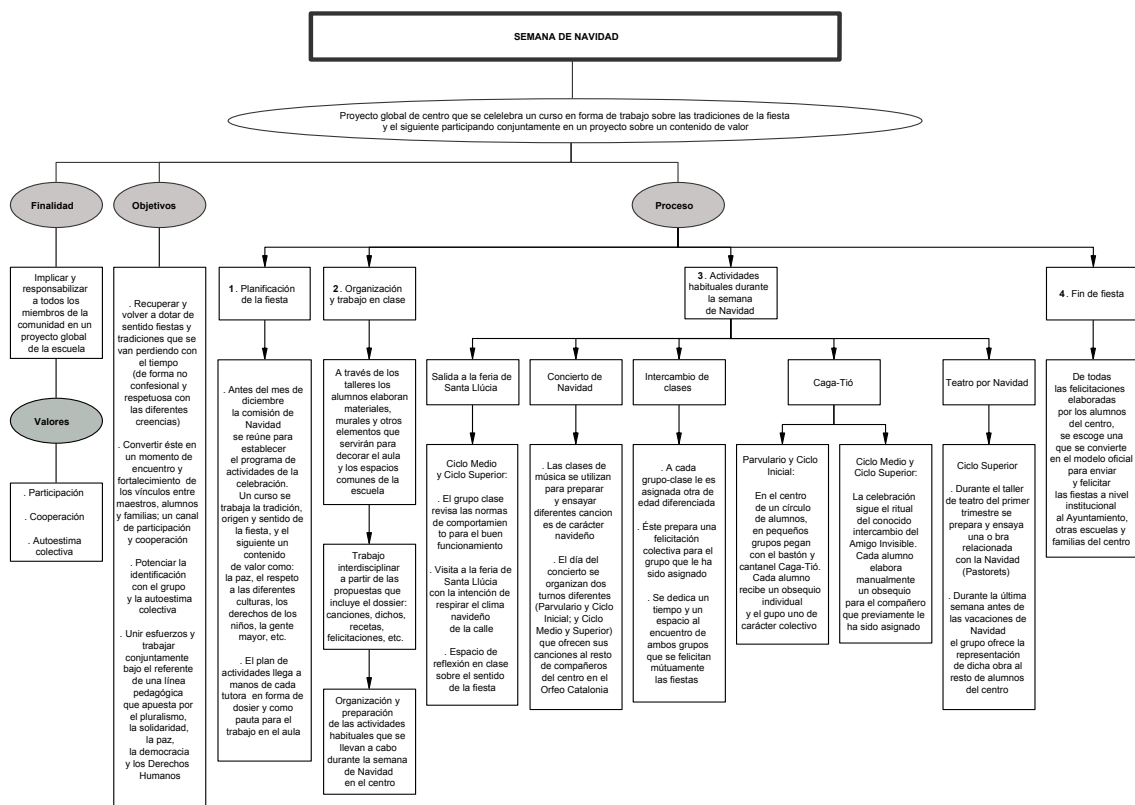
* La fiesta de cumpleaños.



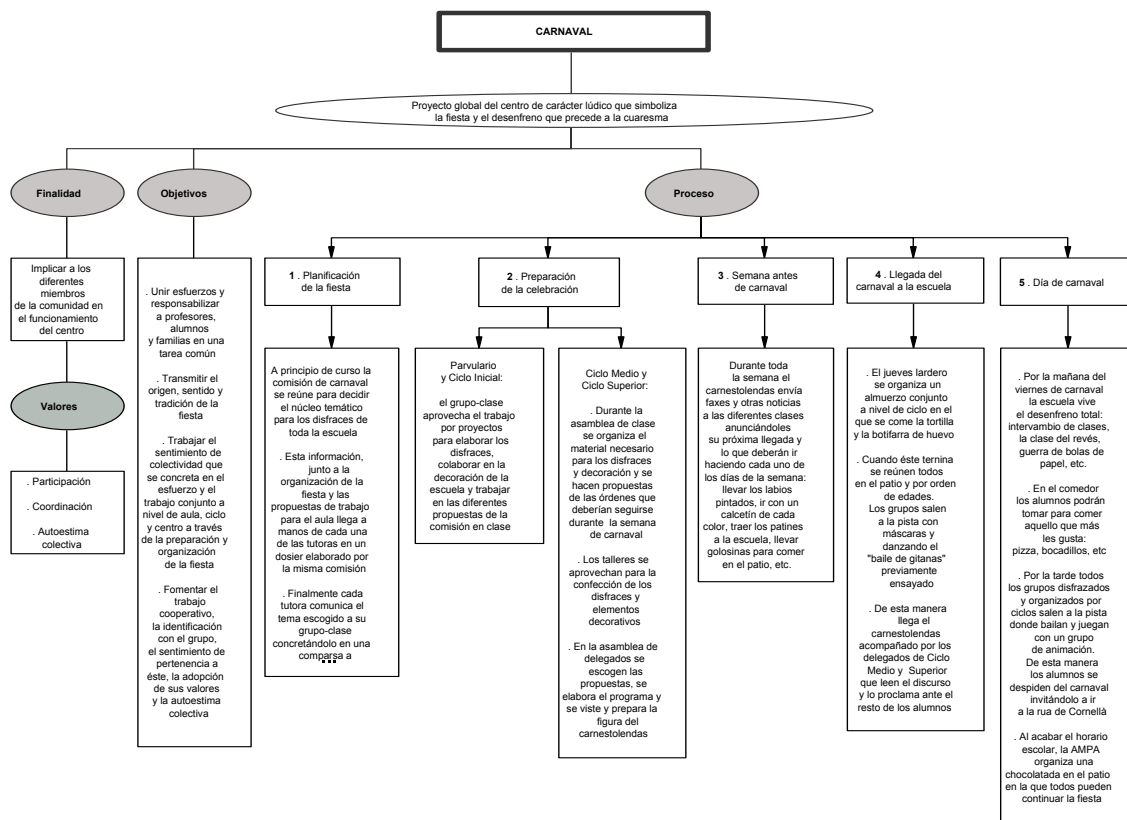
* La fiesta de la Castañada.



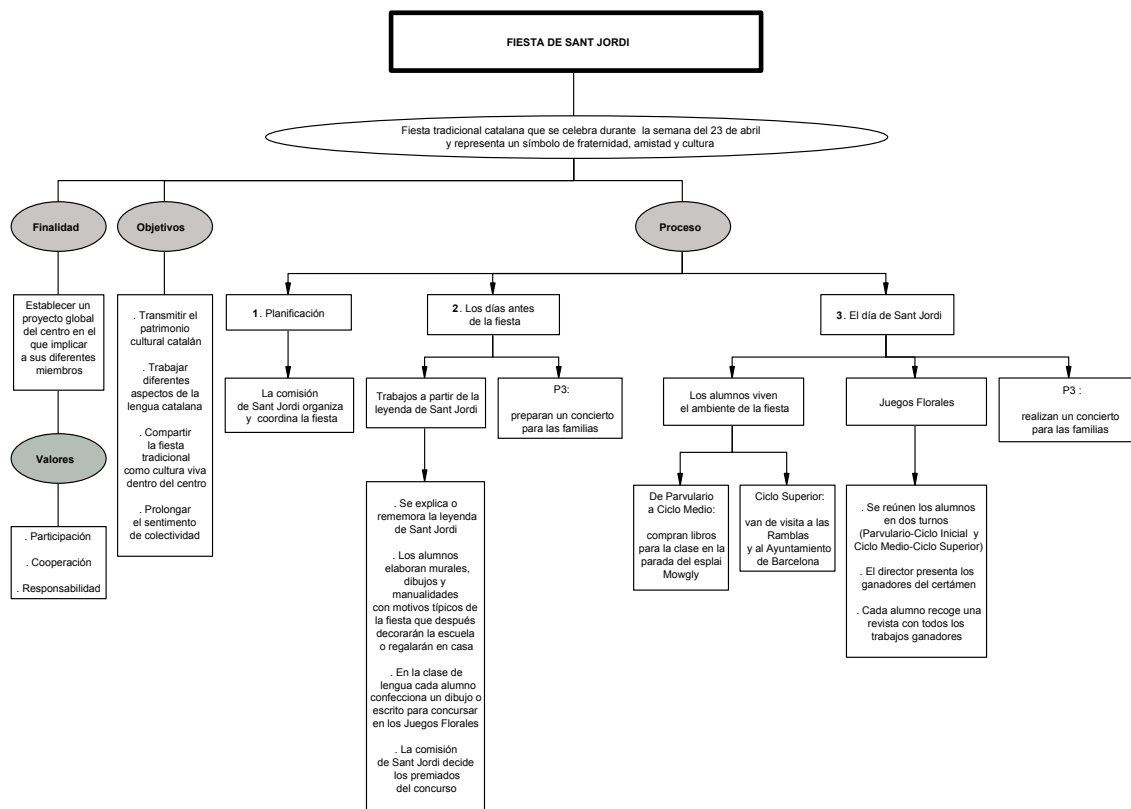
*** La semana de Navidad.**



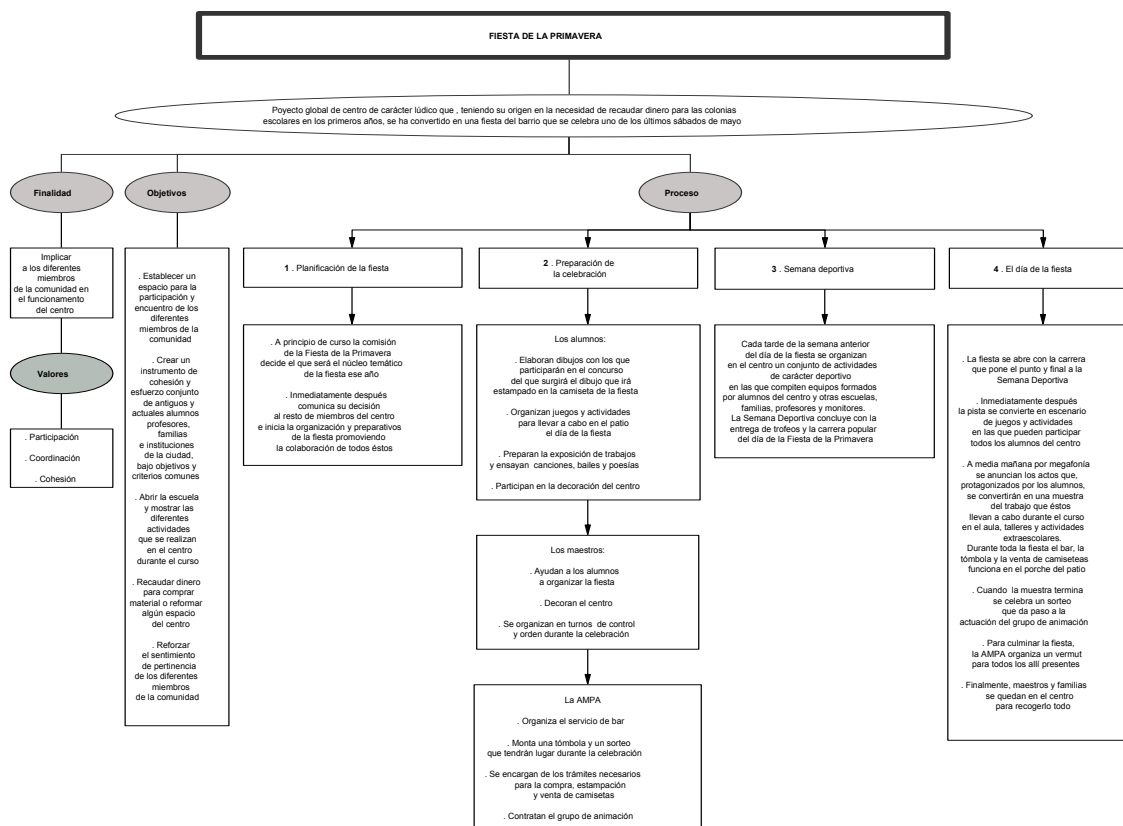
* La fiesta de Carnaval.



*** La fiesta de Sant Jordi.**

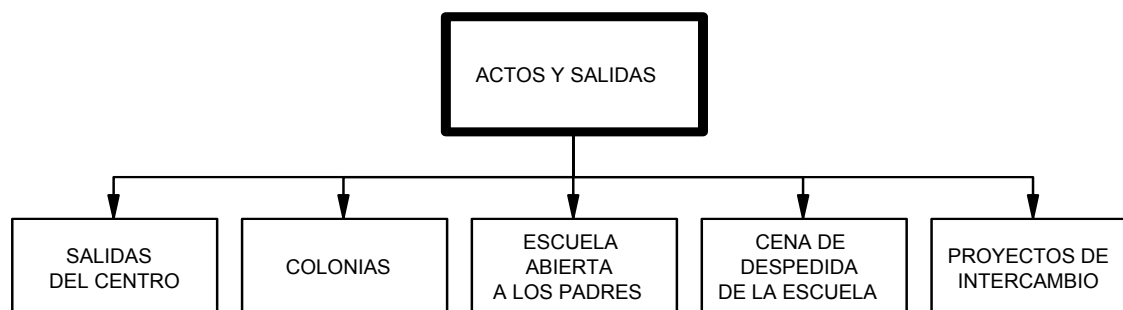


*** La fiesta de la Primavera.**



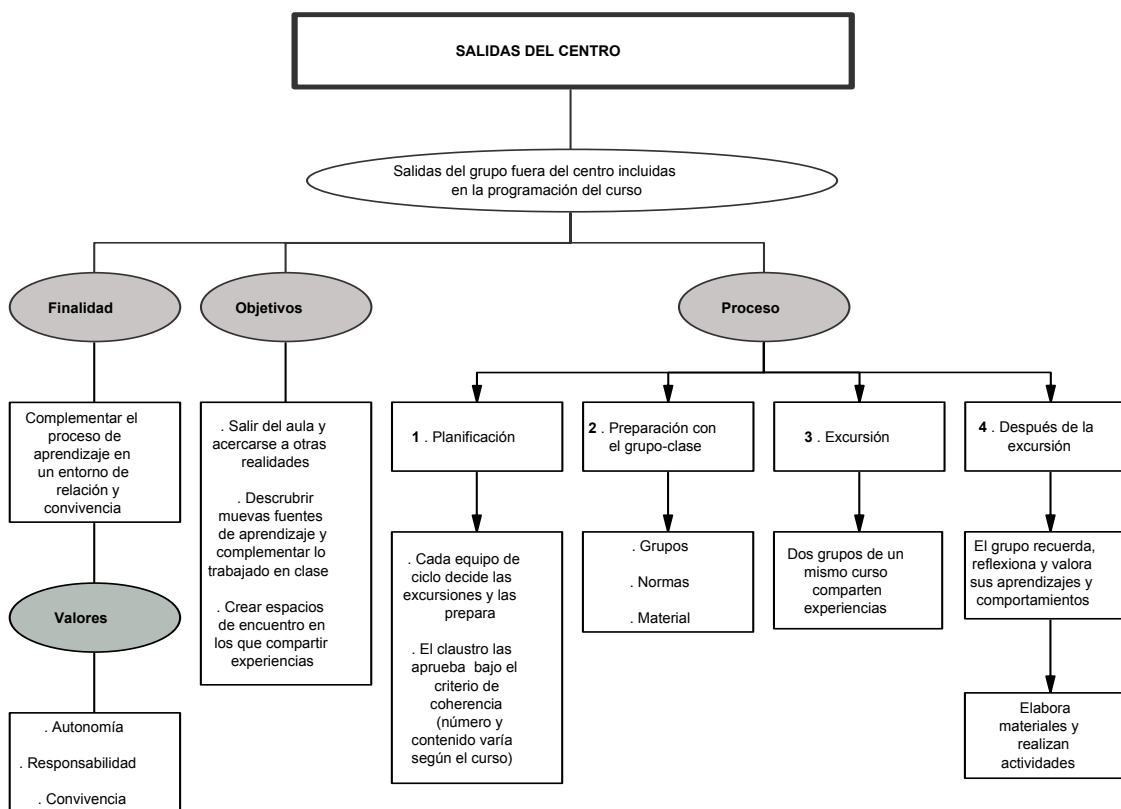
Actos y salidas.

El cuarto de los apartados que configuran las dinámicas pedagógicas del centro lleva por nombre actos y salidas e intenta recoger diferentes espacios, prácticas y proyectos educativos que permiten el trabajo de diferentes contenidos de valor y se convierten en momentos importantes en el desarrollo del grupo en general y de cada uno de los alumnos en particular. Los actos y salidas a los que nos estamos refiriendo son: *las salidas del centro; las colonias, la escuela abierta a los padres, la cena de despedida de la escuela; y los proyectos de intercambio.*

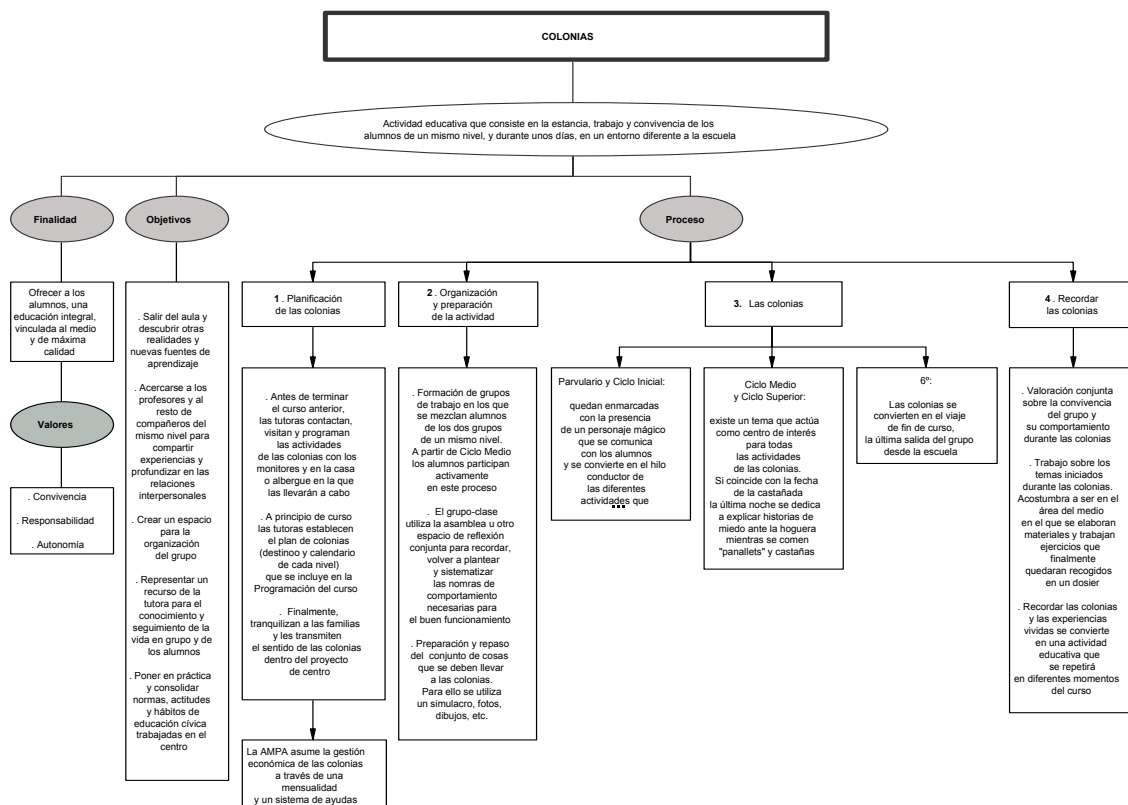


En definitiva, los componentes de este apartado quedan descritos gráficamente a través de los siguientes mapas:

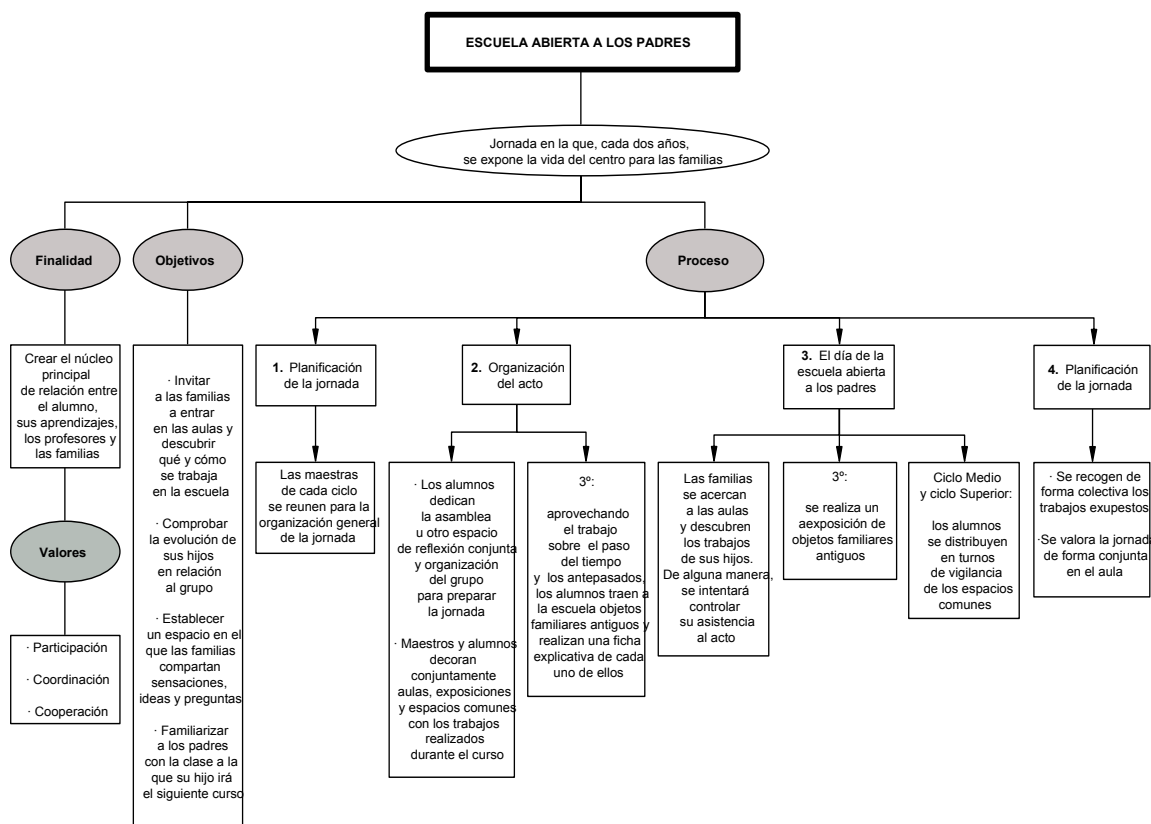
*** Las salidas del centro.**



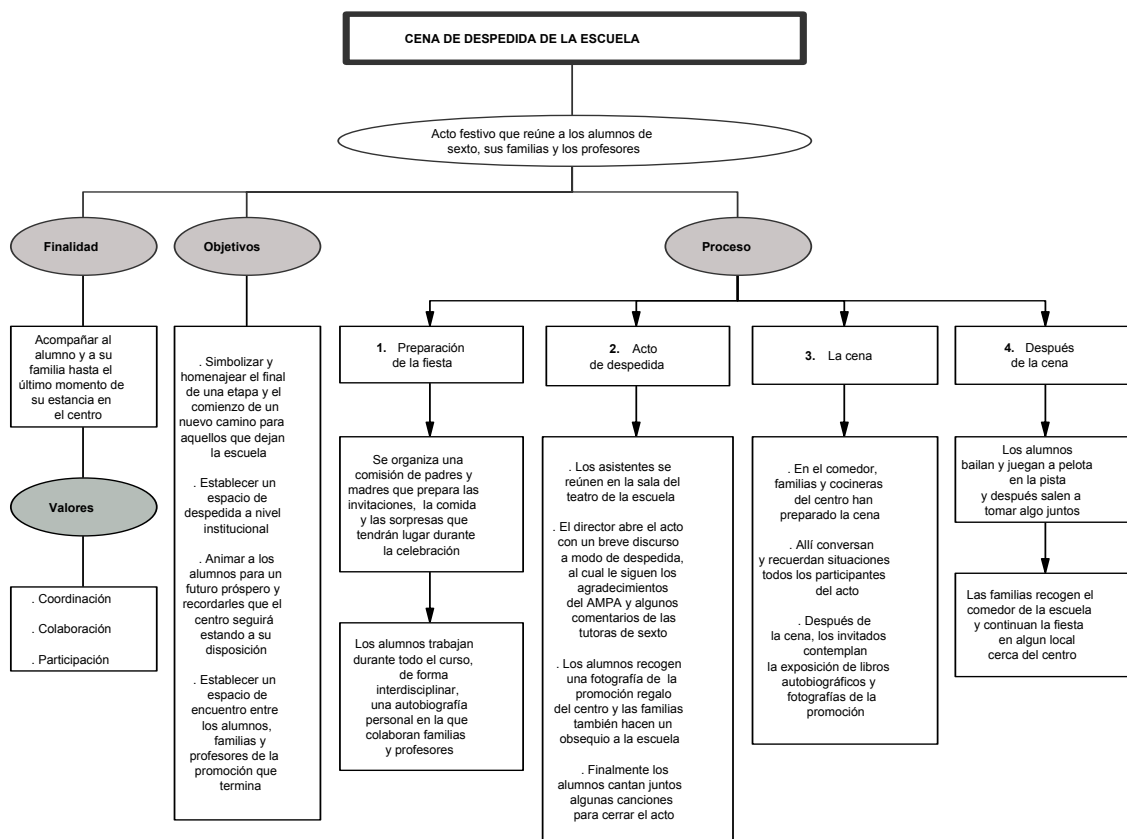
*** Las colonias escolares.**



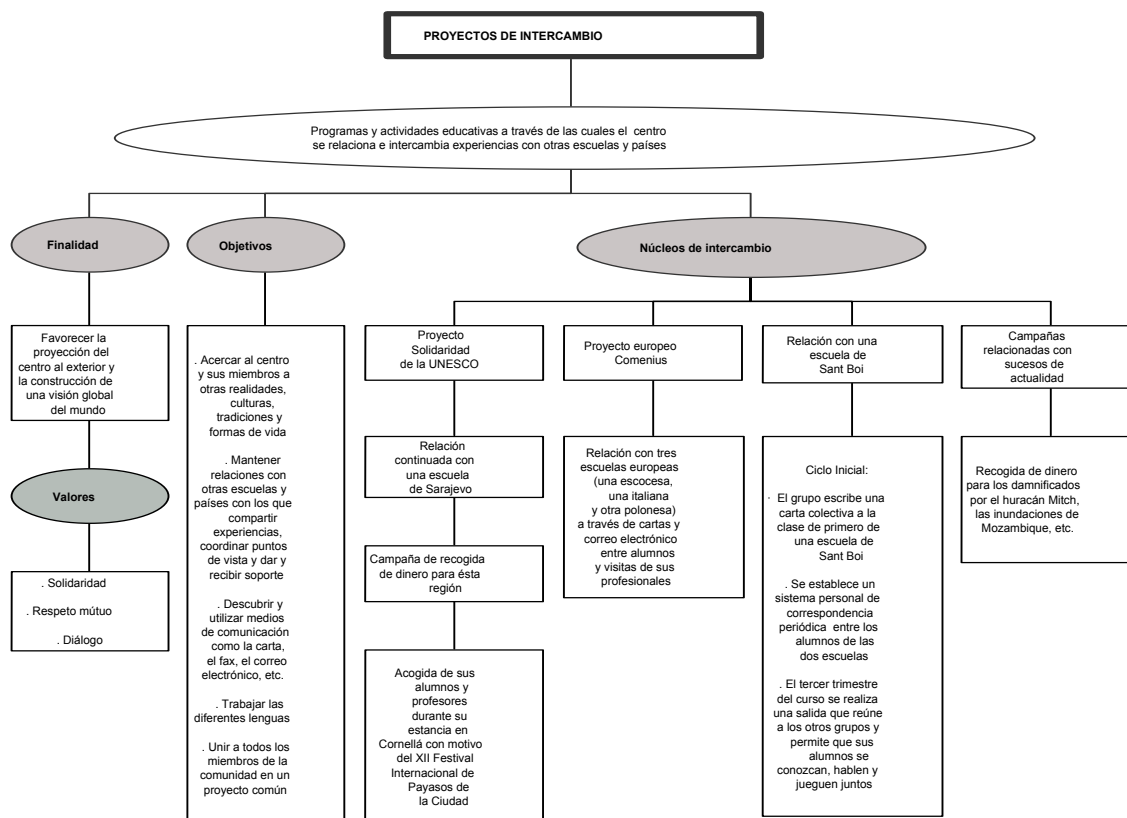
*** La escuela abierta a los padres.**



*** La cena de despedida de la escuela.**

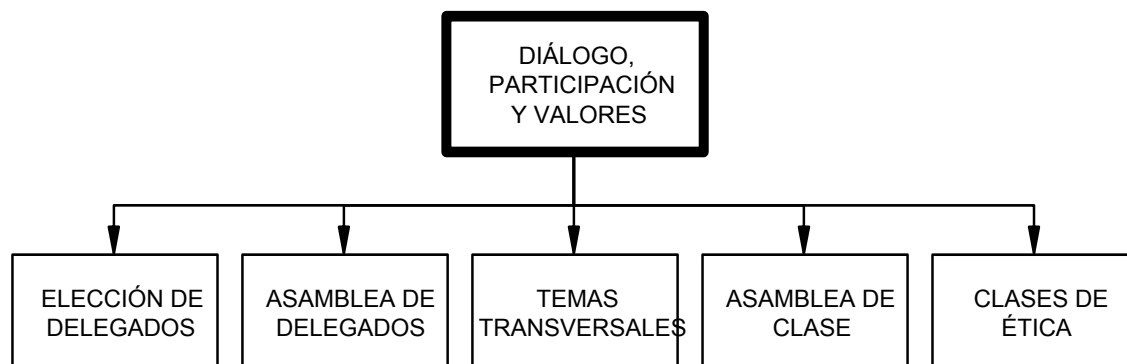


*** Los proyectos de intercambio.**



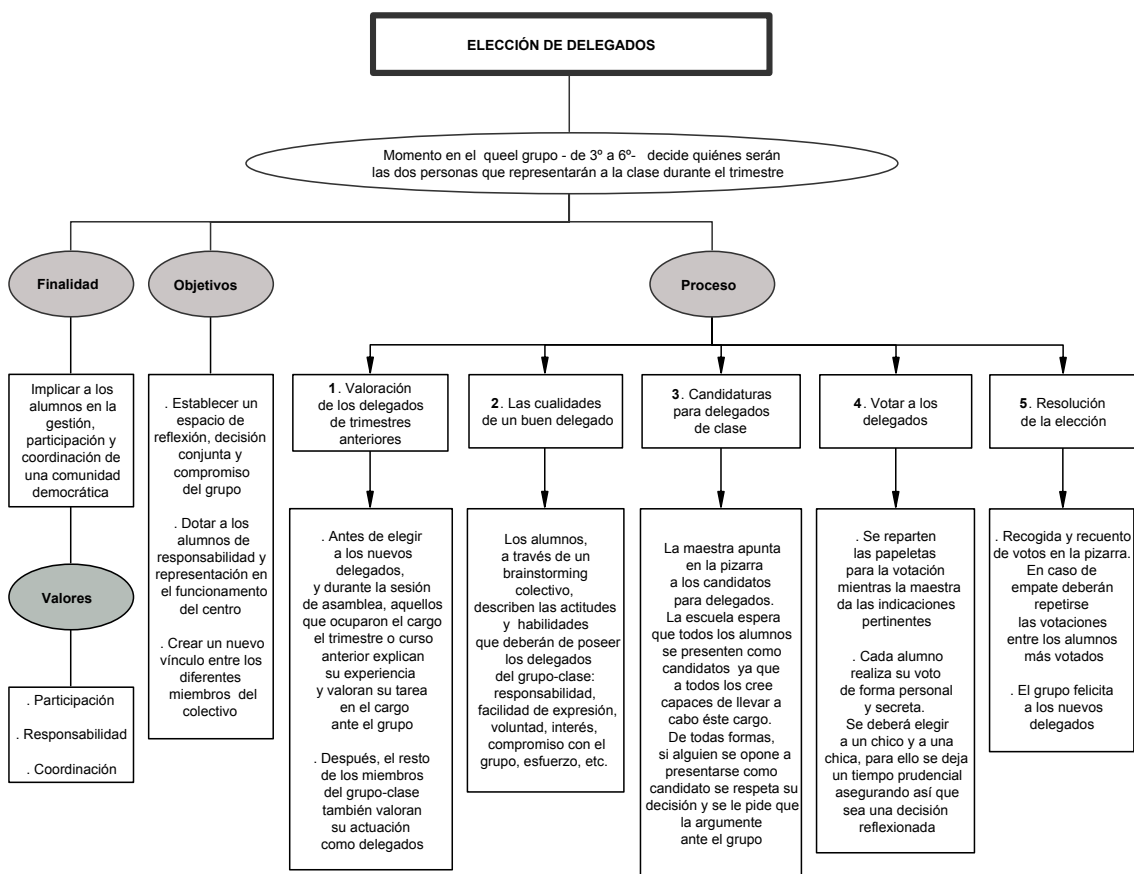
Diálogo, participación y valores.

Para finalizar este bloque ya sólo queda comentar el apartado de diálogo, participación y valores, a través del cual se describen aquellas prácticas educativas que, de forma explícita, pretenden el trabajo sobre los valores y desarrollo de la personalidad moral de los alumnos. Entre ellos destacan: *el proceso de elección de delegados; la asamblea de delegados; los temas transversales; la asamblea de clase; y las clases de ética.*

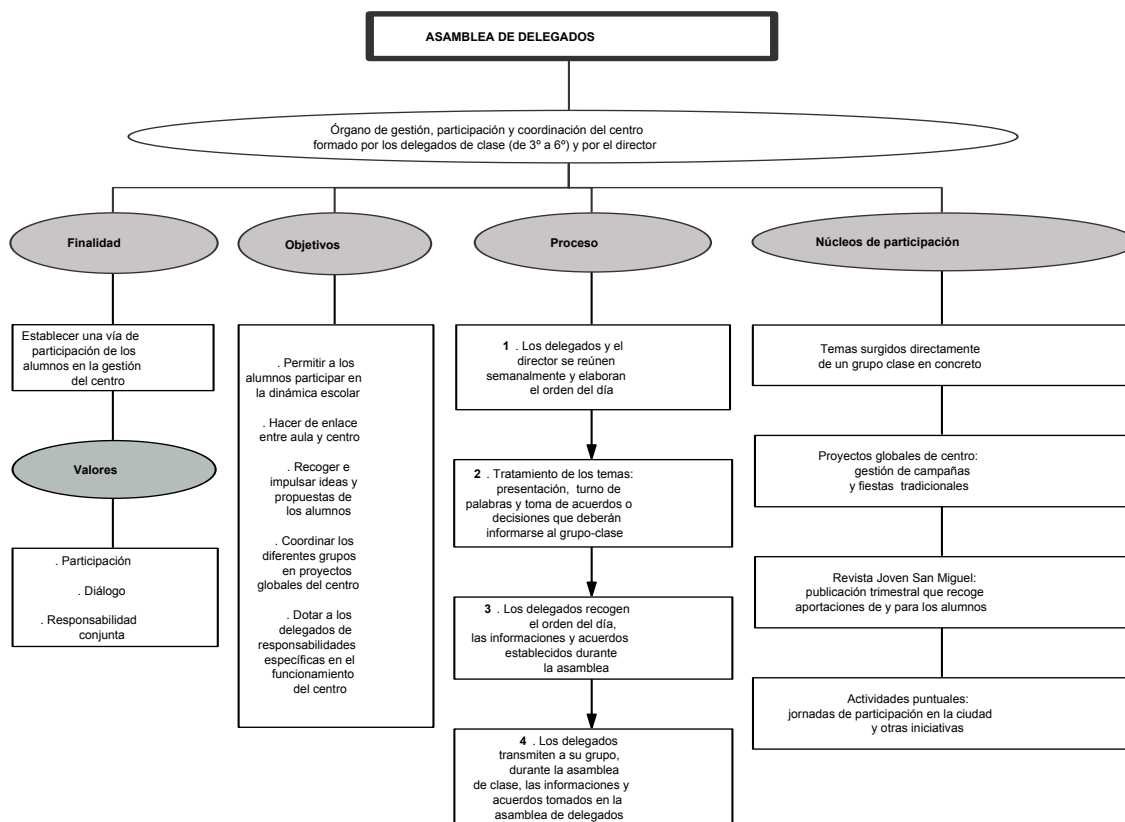


Ya para concluir este punto, adjuntamos las definiciones gráficas de los elementos que componen este quinto y último apartado de la cultura moral del centro.

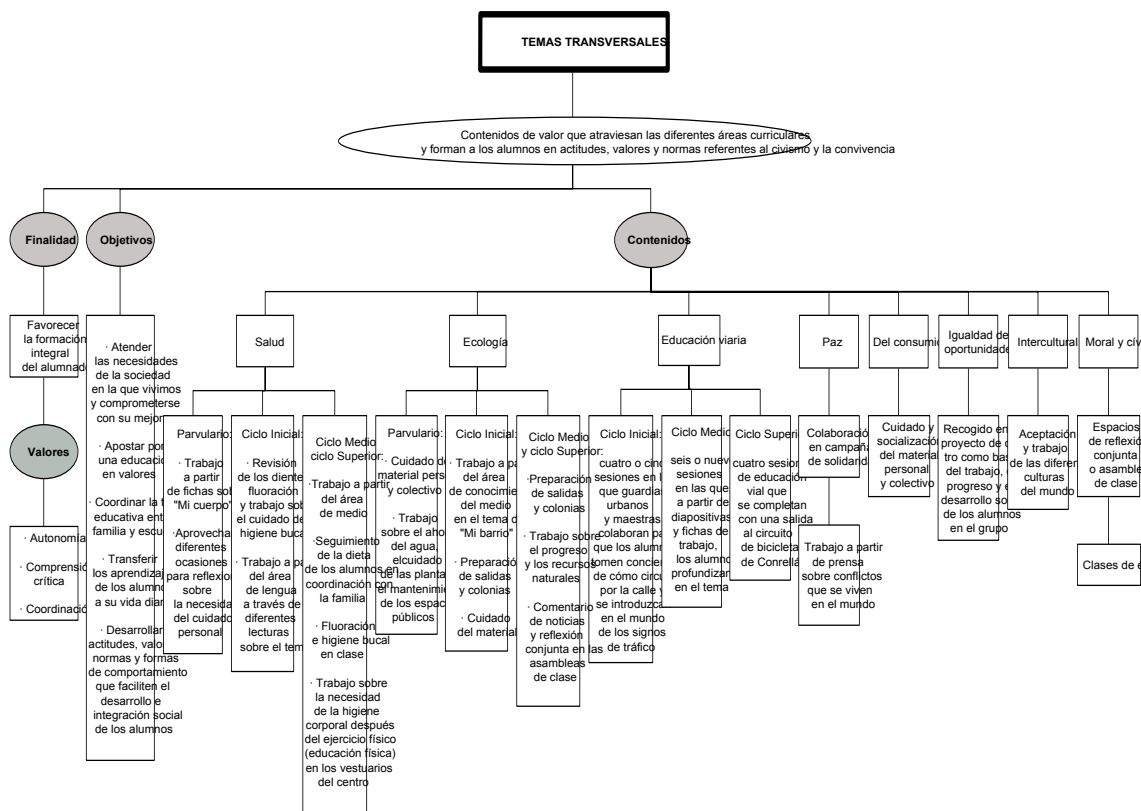
* La elección de delegados.



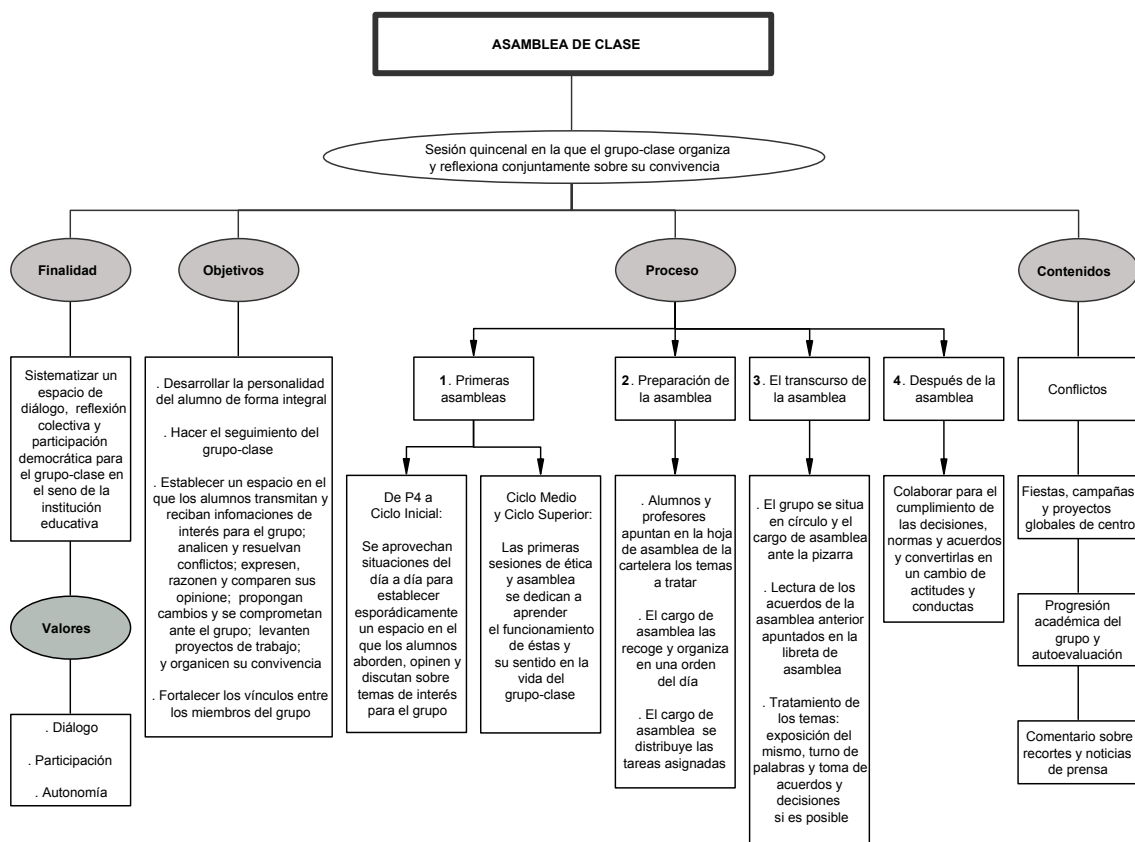
* La asamblea de delegados



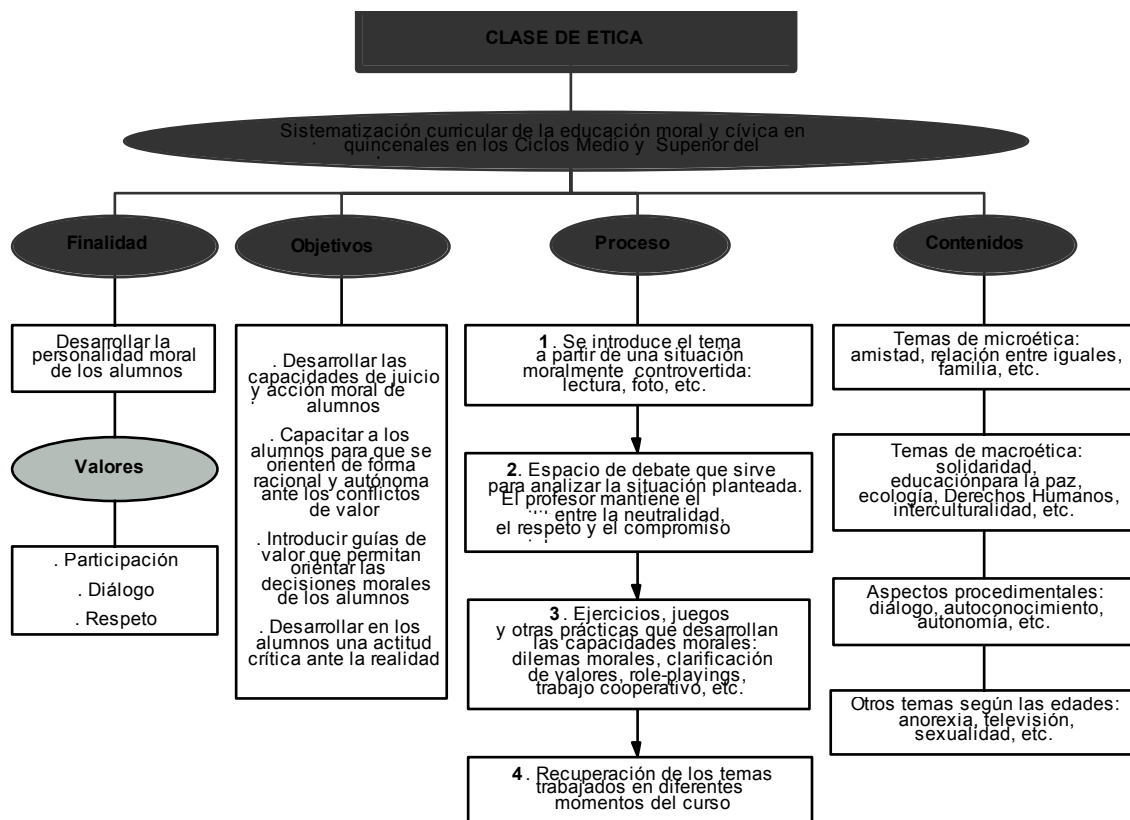
*** Los temas transversales.**



*** La asamblea de clase.**



* Las clases de ética.



Es de esta forma como quedan definidos los cuatro niveles organizativos en los que hemos estructurado la cultura moral del centro educativo y, a través de los cuales, se ordenan las diferentes prácticas morales que materializan, sistematizan y configuran su totalidad.

De todas formas, antes de dar paso a las conclusiones del trabajo, nos gustaría advertir el hecho de que aunque aquí se presente un modelo concreto de cultura moral, muchos de los elementos nos parecen necesarios e incluso imprescindibles en la formación y desarrollo de la cultura moral de cualquier centro. De todas maneras consideramos que la riqueza cultural de una institución educativa no debería traducirse de forma idéntica en todos los casos. Creemos pues que, a lo largo de su trayectoria y sujeto a sus propias características y necesidades, cada centro educativo inventa o adopta distintas prácticas morales y diversas formas de llevarlas a cabo, la cantidad y calidad de las cuales son las que, en última instancia, dibujan el mapa de la cultura moral de un centro determinado.

5. Conclusiones y cuestiones de futuro.

Llegado este punto, podemos afirmar que hemos conseguido el objetivo principal establecido al inicio de la investigación, es decir, describir y sistematizar la cultura moral de un centro educativo volviendo conscientes y analizando cada una de las prácticas morales que la configuran, mientras nos dotábamos de una metodología para hacer posible y llevar a cabo esta tarea.

Así pues, como resultado y síntesis del estudio, concluimos este capítulo afirmando que la cultura moral de la escuela, entendida como la cantidad y la calidad de las prácticas morales que tienen lugar a través de su organización, dinámica y el día a día de su funcionamiento, representa un tercer elemento a partir del cual la institución en sí misma, junto a las relaciones cara a cara entre profesor y alumno (encuentros) y las prácticas curriculares, educa moral y socialmente a los alumnos.

En definitiva, tres vías distintas de educación moral, tres formas diferentes de generar el aprendizaje de valores, actitudes y normas de comportamiento en los alumnos dentro de la institución educativa, mientras ésta se convierte en una auténtica comunidad democrática.

De todas formas, y tal como ya indicábamos al inicio de este capítulo, después de la presentación, descripción, análisis y ordenación de las prácticas que forman la cultura moral de un centro, es éste un buen momento para empezar a explorar las posibilidades que se abren ahora ante nosotros para dar continuidad a la investigación.

En síntesis, las posibles formas de seguir trabajando sobre este área temática hacen referencia a las diferentes utilidades que podemos imaginar a partir de los resultados obtenidos en este trabajo y su futura aplicación en la práctica.

En primer lugar, creemos que éste podría convertirse en la base para seguir profundizando en la interpretación y comprensión de cómo se aprende y se forman moralmente los alumnos a través de la globalidad de la institución escolar, con la intención de diseñar intervenciones que permitieran optimizar esta realidad y mejorar así la práctica educativa de los centros.

También de una forma directa, consideramos que la información recogida y analizada a través de este estudio podría y debería llegar a ser un material de gran valor para la propia institución educativa y todos sus miembros. De esta forma, creemos que se convierte en un material de interés común para los profesionales de la escuela que debería generar un espacio de evaluación interna, de reflexión sobre la propia práctica y innovación y mejora en el seno del propio centro educativo.

A su vez, también cabe destacar la posibilidad de utilizar los resultados obtenidos para pensar en intervenciones de formación inicial, permanente o de reciclaje del profesorado y otros profesionales de la educación. Un motivo para ponerles en contacto y permitirles conocer diferentes realidades y modelos positivos de construcción de la cultura moral de una escuela.

Vistas su vertiente formativa e innovadora, también es necesario pensar en la posibilidad de transformar este material en un instrumento de medición de la cultura moral de un centro; una herramienta que permitiera detectar, hacer conscientes y analizar las diferentes prácticas morales que se ponen en juego, como base desde la que iniciar un proceso de optimización de la misma en el seno de la institución educativa.

En definitiva, diferentes vías con las que dar continuidad al estudio iniciado, que compartan el objetivo común de orientar el camino que debemos seguir en la formación de comunidades democráticas que impliquen a todos sus miembros en la construcción y evolución de las instituciones educativas, fomenten la integración social en la escuela, eduquen el espíritu cívico de los alumnos, creen espacios de cohesión social y, en definitiva, se conviertan en la respuesta a los nuevos retos educativos que se plantean y actualmente en nuestras escuelas.

V. ¿CÓMO EDUCAR EN VALORES?

1. Introducción.

Junto a los trabajos de análisis sobre los encuentros que se producen entre alumnos y maestros, las tareas que se llevan a cabo en las clases de educación en valores, y la cultura moral del centro -trabajos ya explicados en documentos anteriores- hemos ido elaborando de forma simultánea y paralela una serie de reflexiones que tenían la intención de desembocar en recomendaciones prácticas y propuestas normativas en relación a estas tres vías de educación moral: la vía interpersonal, la vía curricular y la vía institucional. Para hacerlo seguimos una metodología muy próxima a la utilizada en los trabajos clásicos de investigación-acción o de formación en la acción. Por ello la experiencia que a continuación describimos podemos decir que se inscribe en el paradigma de la investigación-acción.

El motivo que nos movió a iniciar este proceso no fue tanto la pretensión de elaborar conocimientos teóricos como el deseo de mejorar la práctica de educación en valores en las escuelas y de hacerlo a partir de la observación y posterior reflexión de los procesos que tenían lugar en las aulas. La configuración de un equipo de cooperación entre docentes e investigadores externos nos debería permitir determinar planes de acción conjunta para poder implementar un programa de educación y valores que fuera útil y adecuado a las edades a las que nos dirigimos -en concreto a los alumnos de ciclo medio y ciclo superior de educación primaria-. Asimismo estábamos interesados en poder sistematizar las reflexiones conjuntas de los diferentes miembros del equipo de manera que éstas se pudieran aprovechar para actuar de forma más eficaz ante los alumnos, así como para resolver algunos de los conflictos y problemas surgidos en la vida cotidiana de la escuela. El hecho de disponer de un equipo plural -maestros de escuela, alumnos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, y profesores de la misma- era una oportunidad de conseguir una mirada amplia y variada de la realidad a la vez que ofrecía distintas posibilidades de formación para cada uno de los participantes.

2. Aspectos metodológicos.

En el siguiente apartado describimos la metodología que hemos utilizado para realizar nuestro trabajo y los pasos seguidos durante su proceso. Sin embargo, antes de entrar directamente en ella vamos a presentar muy brevemente el contexto en el que se ha desarrollado nuestra intervención.

La experiencia llevada a cabo ha tenido lugar en el CEIP St. Miquel de Cornellà, un centro público de educación infantil y educación primaria que consta de dos clases por nivel educativo y que está situado en Cornellà del Llobregat.

La preocupación inicial del equipo investigador (maestros e investigadores externos) se centró en cómo incorporar la educación en valores -en su vertiente más sistemática y curricular- a la dinámica de las aulas de educación primaria. El centro ya tenía contemplado en el horario escolar de cada clase espacios para trabajar temas de valores vinculados a la acción tutorial que cada maestra ejercía con su grupo. Lo que se encontraba a faltar era una intervención más sistemática, reflexiva y eficaz que fuera sensible a los intereses y necesidades propias de cada edad. Por ello los primeros encuentros entre maestros e investigadores se destinaron a definir lo que se perseguía con el proyecto: elaborar un programa de optimización de la educación en valores para los ciclos medio y superior de educación primaria.

A continuación vamos a presentar el plan de acción seguido. Para ello describiremos cómo se han desarrollado los cuatro momentos de acción y reflexión que se contemplaban en el plan.

- La participación semanal en las aulas.
- El trabajo individual de observación.
- Las reuniones semanales del equipo de investigadores externos.
- Reuniones del equipo de cooperación (maestros y participantes externos)

2.1. Participación semanal en las aulas.

Al iniciar la experiencia a cada investigador externo le fue asignada una clase de ciclo medio o superior, a la cual debería asistir semanalmente para participar en las sesiones de ética o asamblea que tenían un espacio ya contemplado en el horario escolar. Dado que la escuela tiene doble línea han sido ocho grupos los afectados, de manera que ha sido necesaria la participación de ocho personas externas a la escuela que se comprometieran a asistir durante todo un curso a una clase y a las reuniones que de la experiencia se derivasen.

La participación en las aulas se ha centrado básicamente en dos tipos de actividades:

- la aplicación sistemática del programa *Transversal. Educació Moral*.²⁹, y
- la realización de asambleas de clase.

Tanto las sesiones donde se realizan actividades de educación en valores como aquellas dedicadas a asambleas eran preparadas conjuntamente por la maestra y el investigador externo que participaba en cada grupo. Esta preparación se hacía en las reuniones conjuntas y con frecuencia se acababa de precisar un rato antes de comenzar cada clase.

Las sesiones de educación en valores se dedicaron básicamente a aplicar de forma sistemática el programa *Transversal. Educació Moral*. Durante las primeras sesiones la dinámica de las clases era asumida por los investigadores externos y posteriormente estas sesiones eran dirigidas simultáneamente por maestros e investigadores externos. En la mayoría de clases se trataron por curso académico entre siete y ocho de las diez unidades didácticas que incluye el libro del alumno.

En el caso de las asambleas, la maestra tenía un papel prioritario en la conducción de las mismas. Cabe destacar también el papel que los alumnos encargados de preparar la asamblea desempeñaban durante su realización. Junto con la maestra preparaban el orden del día y asumían distintos roles organizativos (anotar los acuerdos alcanzados por el grupo, dirigir el turno de palabras, presentar los temas, etc).

²⁹ . GRUP DE RECERCA EN EDUCACIO MORAL.: *Transversal. Educació moral*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana- Edicions 62, 1994-96.

En el siguiente cuadro presentamos los cursos implicados en el proyecto, el personal docente e investigador que ha participado y el número de sesiones realizadas de ética y asambleas.

Curso 1998-99.

Curso	Asambleas	Clases de ética
3° A	13	11
3° B	12	11
4° A	14	12
4° B	13	12
5° A	10	12
5° B	10	12
6° A	11	10
6° B	11	11

Curso 1999-2000

Curso	Asambleas	Clases de ética
3° A	11	16
3° B	11	16
4° A	14	13
4° B	14	13
5° A	13	12
5° B	13	12
6° A	11	13
6° B	11	13

2.2. Trabajo individual de observación.

Los participantes externos que asistían a las aulas además de intervenir en la dinámica de la sesión, tenían el encargo de anotar sus observaciones y reflexiones. Estas anotaciones, junto con la planificación y un ejercicio de memoria cada sesión, les permitirían realizar un escrito individual y reflexivo. Para facilitar esta tarea se diseñó una hoja de observación que facilitase posteriormente la puesta en común y la reflexión conjunta. La hoja de observación contemplaba:

- Un primer apartado destinado a identificar la sesión a la que hacía referencia la ficha. En él se incluían datos como el código de la ficha, la escuela, el curso, el nombre de la maestra, la fecha, el observador y si la sesión quedaba o no registrada en video o magnetófono.
- Un segundo apartado donde se indicaba el tipo de sesión (asamblea, ética o ambas cosas) y el material utilizado.
- En tercer lugar se pedía un breve resumen de la sesión.
- El cuarto apartado estaba dedicado al contenido y planificación de la clase: temática y contenidos trabajados, unidad didáctica donde se inscribía la sesión, actividades globales y tareas concretas que se habían realizado.
- En el quinto apartado se describía cada una de las tareas realizadas, precisando su duración, el tipo de ejercicio realizado por alumnos y maestra, y la finalidad o el sentido de aquella tarea concreta.
- La ficha se cerraba con dos apartados de carácter más abierto:
 - "Dificultades, errores, aciertos e interrogantes" y
 - "Reflexiones y otros"

En ellos cada observador anotaba reflexiones diversas a partir de su experiencia en el aula. La información recogida en estos dos últimos apartados fue muy sugerente y de hecho nos sirvió de punto de partida para iniciar el trabajo de reflexión conjunta y elaboración de los documentos que más adelante presentamos.

2.3. Reuniones semanales del equipo de investigadores externos.

El equipo de investigadores externos compuesto por alumnos en formación y profesores de la Facultad de Pedagogía de la UB, se ha reunido semanalmente a lo largo de los dos cursos académicos. Las primeras reuniones se dedicaron de forma prioritaria a planificar la participación en las aulas y a comentar la ficha de observación que sería utilizada con la finalidad de agilizar la recogida de datos, y facilitar la puesta en común de las observaciones realizadas por los distintos miembros del equipo.

A lo largo del curso las tareas llevadas a cabo durante estas reuniones han sido básicamente las siguientes:

- Puesta en común y evaluación de la intervención en las aulas:

Semanalmente se ha revisado la intervención de los miembros del equipo en las distintas clases. Si bien durante los primeros meses esta actividad ocupó un espacio importante en las reuniones, posteriormente sólo se han discutido aquellas cuestiones que han suscitado un especial interés, pero sin entrar en la descripción minuciosa de cada sesión.

- Preparación del material para aplicar con los alumnos.

Para realizar esta actividad los miembros del equipo se han distribuido por niveles escolares, de forma que aquellos que compartían un mismo nivel han buscado recursos, dinámicas o materiales adecuados a la edad a la que se dirigían, teniendo presentes los intereses y necesidades de los alumnos.

- Discutir y solucionar las dudas y problemas surgidos en la elaboración semanal de la ficha de observación.

También esta actividad fue muy relevante en las primeras sesiones. A medida que los observadores se fueron familiarizando con la ficha de observación y fueron cogiendo práctica en la redacción de la misma, los comentarios a propósito de la elaboración de la ficha han sido cada vez más puntuales.

- Reflexionar conjuntamente y debatir aquellos temas especialmente significativos relacionados con nuestra observación en las clases.

Como ya explicaremos en posteriores apartados, se estableció un sistema para facilitar la reflexión individual y posterior discusión de los temas más relevantes surgidos en las fichas

de observación (especialmente en los dos últimos apartados). Ésta ha sido una actividad que ha ocupado un espacio importante en las reuniones y que se ha ido consolidando con el tiempo.

- Preparación y revisión de los encuentros mensuales con los maestros.

Habitualmente esta preparación se ha hecho a partir de los temas programados inicialmente y, sobre todo, a partir de las sugerencias o comentarios de los maestros en la anterior reunión. También se han incorporado temas o problemas detectados por los miembros del equipo en su estancia en las aulas. En relación a la valoración que en este espacio se hacía de las reuniones con los maestros básicamente se analizaba el interés que el contenido trabajado había suscitado en el grupo (maestros y participantes externos) así como la dinámica llevada a cabo o los comentarios surgidos en la sesión.

- Lecturas y debates de textos significativos para la experiencia.

Esta tarea consistía en la lectura y comentario de bibliografía relacionada con el trabajo que estábamos realizando. Nos referimos a lecturas relacionadas con temas como los que citamos a continuación: experiencias de observación participante, aportaciones teóricas sobre investigación-acción, la escuela como comunidad justa, la disciplina escolar, la participación de los alumnos, las asambleas de aula, posibilidades de secuenciar las tareas que tienen lugar en una clase, y la evaluación en educación moral.

- Visionado de algunas de las sesiones grabadas en vídeo.

Esta tarea consiste en visionar secuencias puntuales de una clase de educación en valores o de una asamblea. Posteriormente se hacía un análisis de las partes que se consideraban especialmente interesantes o que tenían una relevancia especial desde el punto de vista de nuestra intervención en el aula (actitud de la maestra, lenguaje no verbal, manera de tratar un tema, nivel de participación de los alumnos, etc). Por motivos de falta de tiempo y por el hecho de priorizar otros aspectos (como el análisis más minucioso y detallado de las fichas de observación), esta actividad se ha realizado de forma puntual y se le ha dedicado poco espacio en el conjunto de las reuniones.

- Elaboración de material.

Una última tarea llevada a cabo por el equipo de investigadores ha sido la elaboración de material de distinta naturaleza: documentos para trabajar con las maestras y documentos de naturaleza interna, donde se recogen reflexiones elaboradas por el equipo, ideas o sugerencias a propósito de lecturas realizadas, conclusiones de discusiones colectivas, etc. Podemos incluir dentro de este material, la redacción de los documentos que presentamos como resultado de esta investigación.

2.4. Reuniones del equipo de cooperación.

Las reuniones mantenidas entre maestros y observadores-participantes han tenido una periodicidad mensual y una duración aproximada de hora y media. A pesar de ello cabe señalar el carácter excepcional de los primeros encuentros: la preparación y diseño de la experiencia hicieron necesario que éstos fueran más continuos e intensos. De la misma forma, tanto en el primer como en el segundo curso se incorporaron reuniones imprevistas inicialmente con el objetivo de realizar valoraciones trimestrales de carácter más general.

La preparación y diseño de la experiencia se realizó básicamente durante el mes de septiembre de 1998, aprovechando que la primera quincena no se habían iniciado las clases y que la primera semana lectiva la escuela tenía horario de jornada intensiva. Las reuniones del mes de septiembre se destinaron a:

- Presentar los participantes en la experiencia: maestros e investigadores externos.
- Distribuir los investigadores externos en las diferentes clases.
- Analizar el programa *Transversal. Educació Moral.* y analizar también los contenidos que se trabajarían en las distintas áreas con el fin de poder introducir las distintas unidades didácticas del programa de ética de forma transversal.
- Coordinarse cada tutor con el investigador externo que participaría en su clase. Definir y concretar las dinámicas que llevarían a cabo, las actividades elegidas, de qué manera intervendría el investigador externo, qué tareas asumiría él y cuales el maestro, etc. De forma especial se intentó definir un guión para aplicar en la realización de las asambleas (fases de una asamblea, tipo de participación de los alumnos, material a utilizar, etc).

Aunque de forma menos intensa, el mes de septiembre del segundo curso que realizamos la experiencia, septiembre de 1999, se llevó a cabo un proceso semejante al que acabamos de describir. También se tuvo que asignar participantes externos a cada clase y pautar cada equipo de maestra-participante externo cómo se concretaría la intervención en el aula.

Una vez puesto en marcha el proyecto de investigación, y cuando ya se había iniciado la experiencia de participación en las aulas escolares, las reuniones mensuales del equipo de cooperación se estructuraron en dos partes: la primera parte que consistía en encuentros colectivos de carácter más general, y los encuentros por niveles donde se reunían los maestros y observadores externos que compartían un mismo nivel.

De este tipo de reuniones, en el primer curso realizamos un total de catorce (seis en el primer trimestre, y cuatro en los dos trimestres siguientes). En este segundo curso académico hemos llevado a cabo doce reuniones del equipo de cooperación (cinco el primer trimestre, cuatro el segundo trimestre y tres reuniones éste último trimestre).

Las reuniones tenían dos momentos: los encuentros colectivos y los encuentros por niveles escolares.

* Tipos de tareas realizadas en los encuentros colectivos.

- Comentario de temas que algún miembro del equipo proponía para debatir en grupo. Temas como el tratamiento de los alumnos difíciles, los cargos de clase, el trabajo cooperativo o las maneras de conducir un debate colectivo.
- Discusión de temas propuestos por los investigadores externos -a partir de la información recogida en las fichas de observación- o bien de los materiales que se iban elaborando a partir de las reflexiones y discusiones colectivas del equipo de investigadores externos.
- En otras ocasiones se ponía en común alguna tarea que el grupo se hubiera marcado con anterioridad (lectura de documentos, elaboración de criterios de evaluación, búsqueda de dinámicas y ejercicios socioafectivos para aplicar en las clases, etc)
- Visionado de algunas asambleas o sesiones de ética grabadas en las aulas. En estas ocasiones era la tutora de la clase correspondiente la que realizaba una breve presentación del grupo y del fragmento de video seleccionado para comentar.

- Algunas sesiones -pocas- se destinaron a la formación de los maestros. En ellas uno de los participantes externos exponía un tema que después se debatía en el grupo.

* Tareas realizadas en los encuentros por niveles escolares.

Las reuniones entre los maestros y participantes que compartían un mismo nivel académico sirvieron para:

- Elaborar el calendario que se seguiría en cada una de las clases, determinando los días que se dedicarían a asambleas de curso, a sesiones de ética, y a la preparación o realización de diversas fiestas (castañada, carnaval, colonias de fin de curso, fiesta de navidad, fiesta de primavera, etc).

- Adecuar el material de educación moral a los temas tratados en las distintas materias académicas. Se realizó un esfuerzo para trabajar la ética de manera transversal, intentando introducir las distintas actividades de educación moral en los contenidos académicos. Esto ha resultado especialmente factible en relación con el área de conocimiento del medio, y con el área de lengua.

- Comentar y evaluar las sesiones realizadas en cada clase tanto en relación a las asambleas como a las actividades de ética.

2.5. Proceso de elaboración de los documentos sobre problemas detectados en las aulas.

A continuación describiremos brevemente cual ha sido el proceso de elaboración del material que presentamos como resultado escrito de nuestra experiencia en las aulas.

La primera fase consistía en un momento de escritura individual. Cada uno de los observadores externos hacía una descripción de la sesión semanal del aula en la que había participado a partir de la ficha de observación que ya hemos descrito anteriormente. Estas fichas eran entregadas semanalmente a una pequeña comisión del equipo de investigadores encargada de leer los dos últimos apartados ("dificultades, errores, aciertos, e interrogante"s, y "reflexiones y otros") con el objetivo de encontrar temas de interés para la reflexión colectiva.

A partir de los listados de temas que iban surgiendo se realizaban agrupaciones de aquellos que por su contenido permitían un tratamiento conjunto. Estos listados de

agrupaciones tenían un carácter provisional y se han ido modificando continuamente. A pesar de ello han resultado muy útiles para organizar la tarea colectiva. Todos los miembros del grupo disponían del listado de temas y con una periodicidad semanal las personas que trabajaban de forma más directa las fichas de observación, realizaban una propuesta de tema para la semana siguiente. También se entregaban fotocopias de las referencias de las fichas de observación donde se recogían los comentarios que había suscitado el tema en cuestión. De manera rotatoria una persona del grupo se encargaba de preparar el tema para iniciar el debate en la próxima sesión.

La discusión de temas se ha hecho en ocasiones en el equipo de cooperación (maestros y participantes en las aulas) y otras en las reuniones semanales del grupo de investigadores externos. Después de una breve exposición por parte de la persona que se había comprometido a introducir el tema, se abría el debate colectivo. Una persona tomaba notas de la discusión y recogía -en el caso de que hubiera- las reflexiones escritas de algunos miembros del grupo. Con todo este material se elaboraba una redacción sintética de los principales aspectos considerados en la discusión del tema. Una vez el documento ya estaba redactado se retornaba a todos los participantes, maestros e investigadores externos. Éstos podían sugerir modificaciones o introducir aportaciones al documento. Si bien fueron muy pocas las propuestas de modificación recogidas, sí que hubieron redacciones que ampliaron algunos documentos. Asimismo se hicieron sugerencias en relación a la estructura de éstos.

La última tarea fue la agrupación de los catorce documentos elaborados, en torno a tres apartados de carácter más general: vía interpersonal: los encuentros; vía curricular: tareas y unidades curriculares; y vía institucional: actividades y cultura moral.

3. Presentación de los resultados: análisis de problemas y propuestas de intervención.

En el siguiente apartado presentamos el resultado escrito de nuestra línea de trabajo. Se trata de catorce documentos que tienen la finalidad de analizar algunos de los problemas

detectados en la práctica escolar así como de ofrecer propuestas de intervención útiles y factibles.

Los catorce documentos que incluimos tienen una estructura común: el título del documento; una formulación general en la cual se presenta brevemente el problema planteado; el comentario donde se desarrolla el tema; y las líneas de acción encaminadas a orientar la práctica educativa. Como ya hemos indicado anteriormente los documentos han sido agrupados en torno a tres ámbitos de carácter más general. En el cuadro que adjuntamos aparecen debidamente agrupados los títulos de los distintos documentos.

Vía interpersonal: los encuentros.

Relaciones "cara a cara"

Sentimientos y emociones en el proceso de aprendizaje moral.

Alumnos conflictivos

Compromiso y transmisión de valores.

Vía curricular: tareas y unidades curriculares.

La preparación de las sesiones de ética.

El papel de las metodologías en las clases de ética.

La evaluación de los aprendizajes actitudinales y de valor.

Temas propios de las sesiones de ética y de las asambleas.

Tipos de preguntas que los educadores dirigen a los alumnos.

Tipología de respuestas de los alumnos.

Intervenciones de feedback.

Vía institucional. Actividades y cultura moral.

Los cargos de clase.

La asamblea como práctica escolar democrática.

La asamblea de delegados.

3.1. Vía interpersonal: los encuentros.

Relaciones "cara a cara".

Las relaciones que median entre educador y educando afecta a la manera como cada alumno se percibe a sí mismo y participa en el grupo. En este sentido cabe cuestionarse qué capacidades y habilidades personales deben poner en juego los maestros para favorecer relaciones cordiales con sus alumnos.

La importancia que las relaciones personales tienen en el conjunto de un colectivo (no sólo en relación al bienestar de los miembros del grupo sino también en cuanto a niveles de rendimiento y eficacia en la tarea común que se realiza) es un hecho suficientemente reconocido. En el caso de la institución escolar ello es especialmente relevante dada la circunstancia de que sus miembros se encuentran en un período muy intenso de formación personal. Las condiciones en las que se produce esta formación condiciona su propio resultado (qué aprendizajes se llevan a cabo, qué dimensiones se potencian en los sujetos, qué capacidades se desarrollan, de qué manera los educandos se relacionan con los demás, qué estrategias interiorizan para resolver sus conflictos, etc) . Entre los factores claves que perfilan el proceso de formación en el ámbito escolar vamos a centrarnos aquí en uno de los que consideramos más relevantes: la capacidad del maestro para establecer relaciones "cara a cara" con cada uno de sus alumnos.

Cuando hablamos de relaciones "cara a cara" nos estamos refiriendo a la actitud y capacidad del educador para establecer vínculos de comunicación con los chicos y chicas que tiene en clase. Esta comunicación se traduce o se plasma en encuentros personales que de forma constante se producen en la vida cotidiana del aula. Son encuentros que por otra parte favorecen en los alumnos vivencias emocionales intensas a partir de las cuales experimentan distintos tipos de sentimientos (de acogida, comprensión, complicidad, respeto, enojo, vergüenza, etc) que irán dando forma a su personalidad. En este sentido y más allá de la clase como colectividad, el educador deberá esforzarse por personalizar su relación con los distintos

miembros del grupo, intentando dar respuestas concretas a las necesidades particulares de cada uno de ellos.

Para favorecer un tipo de relación interpersonal que ayude a los alumnos de forma individualizada en su proceso de formación, el educador debe mantener una relación cordial, afectuosa, cálida y respetuosa con cada uno de ellos. Sin embargo, es difícil mantener una actitud de esta naturaleza si el maestro no desarrolla capacidades como la comprensión hacia los alumnos, la habilidad para cuestionarles diversos aspectos de su vida escolar, la sensibilidad para valorar los progresos individuales, o una actitud de interés por cada uno de los alumnos y alumnas. Vamos a continuación a explicar brevemente qué entendemos por cada uno de estos aspectos.

- Comprender.

Este aspecto hace referencia a la capacidad del tutor para ponerse en el lugar de cada alumno o alumna, esforzándose por entender el punto de vista y los motivos que le llevan a comportarse de una determinada manera. El hecho de intentar comprenderle sin entrar en juicios valorativos, facilitará un mayor acercamiento a la realidad de cada caso y permitirá abrir canales de comunicación en la relación interpersonal.

- Cuestionar.

Este segundo elemento destaca las intervenciones del tutor destinadas a potenciar en sus alumnos y alumnas la toma de conciencia de aquello que les ocurre. Nos referimos a la habilidad para cuestionarles sobre temas cotidianos tales como su comportamiento con los demás, la actitud ante sí mismos, o la seriedad con la que asumen sus responsabilidades. En la medida en la que el tutor les invita a analizar y elaborar sus actitudes, está favoreciendo progresos en su formación. Fomentar el hábito de "poner nombre" a lo que les ocurre, debería ser una práctica frecuente en las intervenciones de los maestros.

- Valorar.

Otro factor a considerar es la voluntad del tutor de prestar atención a los progresos realizados por sus alumnos y alumnas, aún cuando aparentemente no sean de gran

envergadura. Debido al número siempre excesivo de alumnos, es fácil que al tutor le pasen inadvertidos pequeños pero significativos avances. Los efectos que en un alumno tiene el hecho de que el maestro reconozca su esfuerzo, que le anime a continuar avanzando, que le felicite por un buen trabajo o que le aplauda una buena idea, son con frecuencia mucho más importantes de lo que solemos imaginar.

- Interesarse.

A todo ello debemos añadir la necesidad de que el educador esté pendiente del alumno, que le observe y trabaje con él, que se implique en su proyecto personal y le reconozca como ser individual con unas características y personalidad distinta al resto.

Es obvio que una relación interpersonal como la que proponemos no tiene porque expresarse únicamente en largos discursos o entrevistas formales con el educando. Con frecuencia, el lenguaje no verbal, los encuentros informales, o la manera con la que el maestro se dirige habitualmente a cada alumno son recursos que permiten manifestar con suficiente claridad y contundencia las actitudes y habilidades que hemos señalado.

Líneas de acción:

- Favorecer encuentros personales con cada uno de los alumnos del grupo.
- Prestar atención a los progresos individuales de cada alumno y aprovechar cualquier momento para elogiarlo por su avance personal.
- Esforzarse por entender el punto de vista y la vivencia que experimenta un alumno ante un hecho determinado.
- Hacer intervenciones destinadas a que el alumno tome conciencia de aquello que le ocurre.

Sentimientos y emociones en el proceso de aprendizaje moral.

La importancia que la afectividad y los sentimientos tienen en el proceso de aprendizaje y en el crecimiento individual es un hecho ampliamente reconocido. Desde el ámbito escolar merece la pena preguntarse qué tareas deben realizar los maestros y qué tipos de

intervención deberían llevar a cabo para ayudar a los alumnos a conocer sus propios sentimientos, aprovechando esta experiencia como elemento de formación y de aprendizaje.

Si existe un elemento que de forma continua está presente en cualquier actividad escolar éste es sin duda el elemento afectivo. Los intercambios entre iguales, las relaciones con los adultos, las actividades académicas, las extraescolares, las fiestas, las asambleas, las horas de patio, son todas ellas experiencias, momentos y espacios presididos por los sentimientos. En función de cómo se reconozcan, se acojan y se consideren los sentimientos vividos por alumnos y educadores nos encontraremos con una u otra atmósfera moral en el aula y con determinadas posibilidades o limitaciones en el aprendizaje de lo educandos. A continuación recogemos algunas posibilidades de intervención educativa en relación al tema de los sentimientos.

- Ayudar a los alumnos a que expresen lo que sienten.

Estas intervenciones tienen como finalidad que el alumno se clarifique y exprese qué tipo de sentimientos le produce un hecho concreto. Preguntas tales como: "¿estás contento?", "¿cómo te has sentido?", "¿por qué te daba vergüenza?", "¿qué te daba miedo?", o "¿por qué has llorado?", ilustran intervenciones frecuentes que los maestros realizan cuando se tratan problemas de relación entre compañeros. De hecho, el diálogo que se genera en este tipo de conversaciones permite reflexionar a cada individuo sobre el tipo de sentimientos que le ha provocado un determinado acontecimiento a la vez que favorece el ejercicio de la empatía (esfuerzo por situarse en el lugar del otro).

De forma más distante -y sobretodo descontextualizada- en las sesiones de ética también hemos trabajado el tema de los sentimientos con la voluntad de ofrecer un espacio para pensar y para favorecer el autoconocimiento.

- Acoger los sentimientos de los alumnos.

Estas intervenciones están destinadas a acoger los sentimientos del alumno sin entrar en juicios ni valoraciones. Con frecuencia están estrechamente vinculadas a las anteriores. El educador ayuda al alumno a reconocer qué es lo que siente y cuando éste pone nombre a lo

que le ocurre la maestra lo acoge sin más: ni opina ni hace consideraciones respecto a lo que el alumno ha expresado. En otros casos, sin embargo, se trata únicamente de acoger y en la manera de lo posible acompañar una experiencia que el alumno está viviendo con mucha intensidad pero que no viene precedida por un análisis conjunto de lo ocurrido. Suelen ser temas que angustian al alumno y que están relacionados con la vida cotidiana fuera del ámbito escolar. Casos como la separación de los padres, la muerte de un familiar, o la aparición de una enfermedad importante son algunos ejemplos que muchos maestros han podido vivir en sus clases.

- Provocar de forma intencionada sentimientos en los alumnos

Quedan aquí recogidas aquellas intervenciones que los maestros realizan con la intención de provocar en sus alumnos diferentes tipos de sentimientos. Es frecuente por ejemplo ver como las felicitaciones por el trabajo realizado o el reconocimiento público de cualidades personales suelen generar en los alumnos sentimientos de satisfacción. De la misma manera que cuando se convoca una fiesta o se recibe una información esperada aparecen sentimientos de euforia y de alegría generalizados entre los miembros del grupo.

Otras veces, sin embargo, los maestros intervienen para generar sentimientos de malestar en el colectivo o en un grupo reducido de alumnos. Con frecuencia el objetivo de estas intervenciones es provocar en los alumnos sentimientos de responsabilidad ante un altercado y hacerles raccionar. En las asambleas se puede observar con cierta insistencia intervenciones de la maestra acusando a un grupo de no haber ayudado a un compañero o manifestando su desacuerdo ante conductas individualistas y poco cooperativas. Se trata de aprovechar la vía afectiva para generar cambios de actitud y de comportamiento en aquellos que lo necesitan.

- Intervenciones poco sensibles con los sentimientos de los alumnos.

En algunas ocasiones, pocas, los maestros también provocan sentimientos de malestar en el grupo, pero sin que ello responda a una intencionalidad educativa ni a una reflexión previa. Esto sucede cuando el maestro ha perdido el control de la situación o está tan enfadado que le cuesta medir qué dice, cómo lo dice y a quién se dirige.

A diferencia de los otros tipos de intervención, aquí la actitud del maestro suele ser poco educativa y poco eficaz. Se trata básicamente de "salidas de tono" que hieren los sentimientos del alumno involucrado en el conflicto y que no le ayudan a reaccionar sino que suelen dejarle más abatido y sin capacidad de recuperación. Son intervenciones que deberían desaparecer de las aulas escolares.

Para acabar querríamos destacar la importancia de los sentimientos en tanto que elemento intrínseco al aprendizaje. En este sentido sería interesante que los maestros se cuestionasen cómo sacar el máximo provecho de la dimensión afectiva para generar aprendizaje en sus alumnos.

Líneas de acción:

- Ayudar a los alumnos a clarificar los sentimientos que les provocan determinados hechos y situaciones de la vida cotidiana de la clase.
- Acoger los sentimientos que experimentan los alumnos en relación con vivencias que se dan dentro o fuera del ámbito escolar.
- Aprovechar los sentimientos en tanto que elemento de primer orden en el desarrollo de la persona y como motor en el proceso de aprendizaje.

Alumnos conflictivos.

Las conductas disruptivas de algunos alumnos en las clases suelen perjudicar la dinámica colectiva. Sería interesante cuestionarse sobre las maneras en que desde las sesiones de ética y de asamblea se podría ayudar a estos alumnos a integrarse en el grupo.

La presencia de un alumno excesivamente movido, "hiperactivo", muy inquieto, o con tendencia a molestar a sus compañeros de forma continuada es un factor común en la mayoría de las aulas escolares. Este hecho tan habitual como singular en cada caso suele ser un elemento que preocupa seriamente a los maestros, quienes continuamente ven la dinámica de la clase entorpecida a la vez que perciben la necesidad de buscar medios más idóneos para ayudar al alumno en cuestión. De forma similar en las sesiones de ética y en las asambleas

estos alumnos continúan con su dinámica y actitud habitual. A pesar de ello deberíamos preguntarnos si estas sesiones -tanto por la dinámica que en ellas se lleva a cabo como por el contenido que se trata- ofrecen unas posibilidades de trabajo con alumnos "conflictivos" diferentes al resto de materias. En el presente documento intentaremos mostrar algunas condiciones específicas de las clases de ética y de las sesiones de asamblea en relación con este tipo de alumnos.

Antes de pasar al contenido que aquí nos ocupa querríamos precisar el significado que damos a la expresión "alumnos conflictivos" y a quienes nos estamos refiriendo cuando usamos este término tan poco afortunado. Cuando hablamos de alumnos "conflictivos" nos referimos a aquellos que tienen una especial predisposición o una tendencia más acusada a mostrar conductas provocadoras en relación al maestro o al resto de sus compañeros (gritar, pelearse, no dejar trabajar a los compañeros, insultar, moverse continuamente, contestar de forma agresiva, etc). En general se trata de alumnos muy movidos que les cuesta atender y concentrarse en la actividad que se realiza en cada momento. Con frecuencia son alumnos que presentan problemas para controlar su comportamiento.

También podríamos considerar alumnos "conflictivos" a aquellos que su nivel y rendimiento académico está muy por debajo de la media del grupo y tienen serios problemas de aprendizaje. Estos alumnos en general sufren un retraso importante en cuanto a la adquisición de los contenidos que se trabajan en las distintas materias y ello influye en que estén menos predispuestos a participar en las sesiones. De alguna manera han aprendido que "ellos no saben" o que muy pocas veces conocen la información que se pide en cada momento, actitud que supone un importante impedimento para intervenir de forma espontánea en las sesiones.

Como ya hemos indicado anteriormente vamos a señalar a continuación algunos aspectos específicos de las sesiones de ética y de asamblea en relación con este tipo de alumnos.

- Los alumnos conflictivos en las clases de ética y en las asambleas se convierten en tema.

En el caso de las asambleas la "tematización" de los alumnos conflictivos es muy evidente. Con frecuencia son estos alumnos quienes asumen un papel protagonista en las

quejas de sus compañeros, lo cual favorece que se les dedique un tiempo importante de la asamblea. En algún caso ello supone un refuerzo para el alumno, incentivando en él conductas no deseables con el fin de ser el centro de atención de la asamblea de clase.

Otras veces sin embargo las maestras optan por fijarse y priorizar el tratamiento de las condiciones que han favorecido determinada conducta evitando que se "tematicice" al alumno en cuestión. Con frecuencia esta estrategia evita un exceso de protagonismo por parte del alumno conflictivo y permite implicar a todo el grupo en un problema que pasa de ser individual a colectivo. Si este cambio de perspectiva se transmite al grupo el tema del alumno conflictivo se convierte rápidamente en un tema de responsabilidad común en relación al mal comportamiento de un compañero. Que cada miembro del grupo se cuestione qué papel ha desempeñado en la situación conflictiva (reír una gracia, inducir una gamberrada, no ayudar al otro a pensar lo que hacía, etc) es una manera muy distinta de abordar el tema que centrándose en el alumno que ha provocado un altercado.

- Las clases de ética y las asambleas pueden resultar espacios donde los alumnos conflictivos se encuentren especialmente a gusto.

Podríamos entender que por el tipo de contenido que se trata en las sesiones de ética, los alumnos que les cuesta seguir el resto de las materias, deberían tener en este espacio menos dificultades para participar e intervenir espontáneamente. Tanto en las sesiones de ética como en las asambleas lo que prima es la opinión y reflexión personal por encima del contenido informativo o contenido académico. Es muy inusual que las preguntas que se dirigen al grupo puedan contestarse de una única manera o que admitan una sola respuesta. De forma general se trata de preguntas que pueden contestarse de múltiples maneras en función de la opinión e interpretación de cada individuo. Creemos que merece la pena aprovechar esta circunstancia para animar a estos alumnos a que participen e intervengan con frecuencia. En este sentido también deberíamos plantearnos la conveniencia de felicitarles y recompensarles positivamente (recoger una intervención suya, elogiarles en público, intentar que asuman protagonismo en las representaciones y lecturas que se hacen de forma colectiva, etc)

- Tipos de intervenciones que no ayudan a los alumnos conflictivos a participar e integrarse en la clase, sino que sirven para etiquetarlos y favorecer las conductas que se desean evitar.

- Amenazar con castigos que despues no se llevan a cabo ("si lo vuelves a hacer pasarás el resto del curso en la clase de párvulos")

- Poner a estos alumnos como ejemplo de lo que no se debe hacer ("lo que no podemos hacer es jugar a futbol como lo hace Juan porque acabaríamos todos en el hospital")

- Evidenciar las limitaciones de los alumnos en el momento de trabajar un tema, aunque sea para ayudar al alumno a entender que ese tema le puede ir bien (¿verdad que este tema te irá bien Sandra? porque ya sabeis que a Sandra esto de compartir le cuesta un poco").

Para acabar únicamente constatar una evidencia: que con frecuencia los alumnos más conflictivos necesitan un tipo de intervención más centrada en su comportamiento de la que habitualmente tienen y en segundo lugar que una ayuda intensa a su problema no puede plantearse de forma exclusiva ni prioritaria desde las clases de ética y las asambleas.

Líneas de acción:

- Favorecer la participación de los alumnos que más les cuesta seguir el ritmo del grupo a nivel académico: subrayar una opinión, hacernos eco de sus intervenciones, preguntarles explícitamente qué piensan sobre un tema, elegirlos como protagonistas en diferentes actividades, etc.

- Aprovechar cualquier situación para elogiar, felicitar y dar refuerzos positivos a aquellos alumnos que normalmente son los protagonistas de las peleas y altercados que tienen lugar en la clase.

- No utilizar nunca los alumnos conflictivos como ejemplo de mala conducta. Evitar corregirles y hacerles advertencias en público.

Compromiso y transmisión de valores.

En la práctica diaria los maestros no dudan en hacer intervenciones destinadas a transmitir valores y a usar las aportaciones de sus alumnos para favorecer una mejor inoculación de los valores. La transmisión verbal es una de las maneras de enseñar la cultura moral de la escuela. Sin embargo, cómo encontrar el equilibrio entre estas formas unilaterales de transmisión de valores y otros medios más abiertos es una cuestión que nos debemos plantear.

En las clases de ética los maestros suelen ejercer una clara actividad de transmisión de valores. Tienen una meta bien definida respecto a los valores que desean que sus alumnos adquieran. Saben hacia dónde se dirigen, tienen claras qué actitudes fomentar y qué valores transmitir. En ocasiones ni siquiera se permiten el lujo de esperar a que los alumnos lleguen por sí mismos a una conclusión, sino que ellos mismos anticipan la conclusión, quizás para evitar concepciones erróneas.

Podríamos entender que conducir en temas de valores no tiene porque ser una actividad poco deseable. Evidentemente no estamos refiriéndonos a una conducción dogmática sino a una conducción-guía. En temas de valores es muy habitual encontrar multiples ejemplos de este tipo de conducción en el día a día de la escuela. Ésta se manifiesta a través de las reflexiones de los maestros, de la verbalización de normas, conductas y valores concretos. O también se pone de manifiesto en el intento de muchos docentes por orientar las aportaciones de los alumnos hacia una meta determinada. A pesar de la importancia de este tipo de intervenciones, creemos que sería un error entender que la formación moral de los alumnos debe hacerse siempre y exclusivamente a partir de esta estrategia. De hecho la conducción-guía es interesante como recurso para trabajar valores universales o de amplio consenso que una escuela democrática debe favorecer en sus educandos, pero no es un buen procedimiento para trabajar otro tipo de valores más personales o que obedecen a opciones individuales o de grupos reducidos. Este segundo tipo de valores pueden afrontarse desde diálogos abiertos en los que surjan propuestas, puntos de vista e interpretaciones de la realidad divergentes, a partir de las cuales cada alumno pueda elaborar su propia posición. Sería importante en este sentido encontrar un equilibrio entre los momentos en que el profesor hace de guía y aquellos otros en los que fomenta la divergencia de opiniones y la reflexión crítica.

Vamos a considerar a continuación algunas circunstancias que favorecen el ejercicio de la "conducción -guía" por parte del maestro:

- La cantidad de horas que pasan juntos maestros y alumnos, las relaciones que se establecen favorece un conocimiento mutuo que con frecuencia se traduce en una complicidad que forma parte de la vida y de las relaciones ocultas del grupo. Es un conocimiento que se elabora a lo largo del curso y que al mismo tiempo es individual y grupal. Se conocen muy bien los casos particulares así como las singularidades de la vida colectiva. Ello favorece que los maestros no duden en conducir algunos temas hacia una conclusión determinada, que en otros casos dejen que ésta la elaboren los alumnos, o que en otras ocasiones permitan que los temas queden sin resolver sabiendo que en otro momento los pueden recuperar. Son maneras distintas de favorecer y priorizar determinados valores en el colectivo. Este conocimiento implica también una comprensión común y un grado de confianza que difícilmente podemos encontrar en otras instituciones. Para establecer esta confianza sincera es importante no dejarse llevar por estereotipos, imágenes o prejuicios en relación a los alumnos, lo que podría condicionar esta cercanía y comprensión a la que nos estamos refiriendo. Las relaciones maestro-alumno a lo largo del curso construyen este conocimiento común que evoluciona y que a pesar de sus posibilidades para favorecer la complicidad y responsabilidad también corre el peligro de ser utilizado para justificar determinadas acciones de etiquetaje.

- La conducción de valores no es exclusiva de las horas de ética sino que se da en cualquier momento de la vida cotidiana y a propósito de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

- La conducción en temas de valor tiene efectos en los alumnos. Entre ellos se da el hecho de que los alumnos conocen con bastante precisión cuales son los valores apreciados por su maestro y pueden dar opiniones o respuestas muy condicionadas por este conocimiento. En ocasiones ello favorece que los alumnos estén más pendientes de "acertar" la respuesta que el maestro quiere oír que en elaborar su propia opinión.

Por último insistir en la importancia de encontrar un equilibrio entre la conducción- guía en temas de valor y el respeto y fomento de opiniones distintas y puntos de vista diferentes respecto a cuestiones morales. Todo ello sin olvidar que cada maestro tiene un estilo y una manera de actuar que también influye en la manera de conducir y de proponer valores a sus alumnos.

Líneas de acción:

- Equilibrar la beligerancia en favor de determinados valores de carácter más universal con la neutralidad respecto a valores que obedecen a posturas más individuales .
- Compaginar y equilibrar la transmisión oral de valores con espacios dedicados al diálogo respecto a temas controvertidos que invitan a manifestar opiniones y puntos de vista divergentes.

3.2. Vía curricular: tareas y unidades curriculares.

La preparación de las sesiones.

El nivel de preparación de las sesiones de ética tiene una influencia determinante en la calidad de las clases y en el tipo de intervención que llevamos a cabo. Las sesiones de ética pueden ser abiertas, dejar espacio a la espontaneidad de los alumnos, pero ello no significa que deban hacerse sin una preparación tan minuciosa y flexible como sea posible.

Quizás previamente a valorar la influencia que la preparación de las sesiones tiene en el desarrollo de las mismas, sería necesario precisar a qué nos referimos cuando hablamos de preparación. De hecho, estamos aludiendo a cuatro niveles distintos y complementarios.

- Elección de los temas que se trabajaran en un nivel determinado.

Esta preparación por norma general suelen hacerla de forma conjunta maestros y miembros del equipo de investigación. Consiste en decidir qué temáticas se consideran más adecuadas para trabajar en cada grupo y cómo se distribuirán a lo largo del calendario escolar.

- Programación de los temas.

Este nivel hace referencia a la preparación de los temas: qué actividades, qué apartados trabajaremos y cuales se dejaran para otro momento. También este segundo nivel suele asumirse conjuntamente entre los observadores participantes y los tutores del grupo.

- Diseño de la estructura de la clase.

Aquí se incluye la preparación de la sesión propiamente dicha. Se trata de definir la trayectoria para cada una de las clases. Es en este nivel donde cobran una importancia especial aspectos tales como la duración de cada actividad, el material que se utilizará, el tipo de agrupaciones que pensamos hacer, o las dinámicas que consideramos más adecuadas. Este nivel de preparación lo asume la persona que se hace responsable de la conducción de la sesión de ética y que en la mayoría de los casos suele ser el observador participante.

- Preparación de las distintas actividades.

El cuarto nivel consiste en precisar al máximo las actividades pensadas en el nivel anterior. Se trata de centrarse en cada actividad y prepararla minuciosamente. En algunos casos ello supondrá pensar un listado de preguntas para formular a los alumnos, en otros determinar las fases que se seguirán en la realización de un role-playing, también habrá situaciones en las que la preparación suponga pensar dos dinámicas alternativas que podrán ser utilizadas en función de como se desarrolle la sesión. Al igual que en el nivel anterior, la preparación aquí recae en la persona responsable de conducir la sesión de ética.

A pesar de que todos los niveles mencionados son necesarios para un buen desarrollo de las clases, vamos a centrarnos a continuación en los dos últimos: aquellos que se refieren específicamente a la preparación de cada sesión de ética.

Para empezar, partimos de la idea de que estar concentrado en lo que ocurre a lo largo de la sesión tiene una repercusión clara e inmediata en la calidad de la clase. En la medida que tenemos la atención puesta en lo que opinan los alumnos, el tipo de interacción que se produce, las ayudas que podemos facilitar a los chicos y chicas para que éstos avancen en la elaboración de su pensamiento, etc, es fácil que nuestras intervenciones sean más acertadas y se adecúen a las necesidades de cada momento y a las peculiaridades de cada grupo. Este tipo de intervención se hace más difícil cuando hemos de improvisar continuamente, cuando no tenemos claro hacia dónde nos dirigimos, cuando no hemos decidido de qué manera y mediante qué actividades abordaremos el tema. Es decir, cuando vamos a la clase sin haber preparado la sesión previamente.

Vamos a considerar a continuación algunos de los aspectos que se ven más claramente afectados por la preparación que los educadores realizan de la sesión: el objetivo o finalidad de la actividad, la motivación de la misma y, especialmente, la actitud con la que el educador se dirige al grupo.

- Objetivo de la actividad.

Cuando se conoce la finalidad de la actividad que proponemos al grupo resulta más fácil conducir la dinámica. Por una parte es más probable acertar en el tipo de preguntas que se formulan y en el tipo de ayudas que se ofrecen a los alumnos porque sabemos hacia donde deben estar encaminadas. Por otra parte este conocimiento nos permite ser más flexibles, dado que no corremos un riesgo elevado de perder el hilo de la discusión.

- Motivación de la actividad.

Los primeros minutos de la sesión -dedicados con frecuencia a presentar la actividad- son en general muy significativos en relación a la motivación del alumnado. Cuando el educador ha preparado la sesión suele estar más motivado por el tema, y esta motivación la transmite a sus alumnos (normalmente sin ser consciente de ello). La preparación también favorece y hace posible un "plus" de información que suele utilizarse para dar relevancia al tema, para subrayar el por qué es significativo y para transferirlo a la vida de los alumnos.

- Actitud del maestro.

Probablemente sea éste el elemento que de manera más intensa pone de manifiesto la diferencia entre aquellas sesiones que han sido preparadas previamente y las que no. El sentimiento de seguridad que experimenta el educador en relación a la tarea que realiza junto con el conocimiento de las finalidades que persigue le permiten tener una actitud más activa y concentrada en la sesión. Ello le permite estar muy pendiente de las intervenciones de sus alumnos, observar quienes participan más y quienes no, ayudar a intervenir a los que tienen dificultades especiales o intentar conducir el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por último, constatar que también la preparación de la sesión puede ayudar al educador a disfrutar más de la actividad y a analizar posteriormente los cambios o modificaciones que se han producido a lo largo de la clase y sus causas (olvidos de aspectos importantes en el momento de la preparación, imprevistos surgidos en la sesión, propuestas realizadas por el grupo que el educador no había contemplado, etc).

Líneas de acción:

- Coordinación entre tutores e investigadores externos para programar las temáticas que se tratarán a lo largo del curso.
- Ir a la sesión con un esquema claro de las propuestas que se van a hacer al grupo y hacia donde se va a dirigir la intervención.
- Llevar diseñado el desarrollo de cada una de las tareas que componen la sesión así como el curso detallado de las actividades que se propondrán al grupo.
- Estar abiertos durante la realización de la sesión a incorporar aquellos imprevistos positivos que suelen enriquecer la dinámica y que evidentemente no estaban contemplados en la preparación de la actividad.

El papel de las metodologías en las clases de ética.

Las metodologías que se usan en las clases de ética determinan en gran parte la dinámica y el estilo pedagógico de las mismas. En este sentido es importante incorporar actividades variadas que favorezcan sesiones ágiles y que permitan trabajar distintas dimensiones de la educación moral.

Desde el punto de vista de la formación nos encontramos dentro de una tradición pedagógica muy marcada por la relevancia de la razón, el diálogo, el desarrollo del juicio moral, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la comprensión crítica de la realidad. En definitiva, nuestra trayectoria ha estado vinculada al ejercicio de la reflexión y del habla. Todo ello ha tenido sin duda una influencia notoria en la manera cómo intervenimos en las clases y el tipo de demandas y propuestas que dirigimos a los alumnos. En este sentido podemos decir que gran parte de las actividades que proponemos se centran en el ejercicio del diálogo (producir razones, argumentar, comentar, buscar pros y contras, etc). A pesar de las ventajas que el ejercicio sistemático de dialogar puede tener en la formación de los alumnos, con frecuencia también hemos percibido que un uso abusivo del habla como ejercicio permanente en las clases puede tener y de hecho tienen limitaciones importantes. Por ejemplo es fácil caer en la monotonía dado que no se producen cambios intensos o significativos entre una actividad y la siguiente. Esto en ocasiones se traduce en pérdida de interés por parte del alumnado y cierto nivel de cansancio. También hemos visto como el hecho de pasar largos ratos dialogando puede crear la sensación de no hainadas. Por otra parte este conocimiento nos permite ser más flexibles, dado que no corremos un riesgo elevado de perder el hilo de la discusión.- Motivación de la actividad. Los primeros minutos de la sesión -dedicados con frecuencia a presentar la actividad- son en general muy significativos en relación a la motivación del alumnado. Cuando el educador ha preparado la sesión suele estar más motivado por el tema, y esta motivación la transmite a sus alumnos (normalmente sin ser consciente de ello). La phos de ellos giran en torno al diálogo, se trata de un intento por acercarnos a actividades más vivenciales y por incorporar recursos nuevos que ayuden a agilizar y dotar de dinamismo a la sesión.

Señalamos a continuación algunas de las metodologías más utilizadas así como recursos o materiales que nos han ayudado en la realización de las clases.

- La discusión de dilemas morales y los ejercicios de comprensión crítica.

Probablemente se trata de las dos actividades más utilizadas en nuestras clases. Ambas giran en torno al ejercicio de la reflexión y la argumentación. La práctica del diálogo colectivo es muy intensa en ellas.

- Los ejercicios de frases inacabadas y actividades de clarificación de valores.

Este tipo de actividades nos han facilitado el trabajo sobre el autoconocimiento y son ejercicios que usamos con mucha frecuencia cuando pedimos a los alumnos una tarea individual.

- Ejercicios de role-playing.

Son ejercicios que hemos ido incorporando progresivamente en las sesiones de ética. Nos han ayudado a hacer clases más dinámicas y requiere de los alumnos un tipo de actividad diferente a la habitual. Por otra parte es una metodología muy apreciada y deseada por los alumnos.

- Juegos socioafectivos.

En aquellas ocasiones -pocas- que hemos utilizado estos juegos la valoración de los alumnos y de los docentes ha sido muy positiva. De hecho, permiten desarrollar aspectos relevantes de la moral que con otros recursos únicamente se tratan de manera informal (aspectos como el autoconcepto, la valoración positiva de uno mismo y de los demás, la autoestima, etc).

- Elaboración de murales y carteles.

A partir de este recurso podemos recoger y dar relevancia a aquel contenido más significativo del trabajado a lo largo de la sesión: los acuerdos a los que ha llegado el grupo, información que deberá ser recordada, fotografías de una excursión o escritos que expresan lo que se ha hecho conjuntamente, etc. También es una manera de hacer públicos y dar

importancia a trabajos individuales o de pequeños grupos que la maestra considera que el grupo debe conocer y valorar.

- El uso de la pizarra.

Si bien se trata de un recurso muy habitual y poco original vale la pena destacar su utilidad a la hora de elaborar esquemas, gráficos, anotar refranes que queremos que los alumnos aprendan, o bien en el momento de hacer un role-playing gráfico. Asimismo el uso de la pizarra suele ayudar a los alumnos a centrar su atención.

- Tareas para hacer en casa.

Se trata de breves ejercicios que los alumnos deben realizar en casa y que se les encarga de una sesión para la siguiente (un dibujo, buscar una fotografía o una noticia de la prensa, hacer una redacción sobre un tema concreto, entrevistar algún familiar o vecino, etc). Este tipo de tareas ayuda a dar continuidad a los temas, y permite recuperar los contenidos o temáticas trabajadas en la anterior sesión (recordamos que las sesiones de ética suelen tener una periodicidad quincenal).

- Libreta individual (diario)

A pesar de tratarse de un recurso que no hemos utilizado, valoramos la conveniencia de disponer de una libreta individual para ser usada en las sesiones de ética y de asamblea. Sus usos podrían ser diversos: anotar acuerdos que puedan ser releídos durante la semana, anotar conclusiones de algunos temas, escribir los ejercicios que se realizan en las sesiones de ética, etc.

Otro aspecto relacionado con el uso de distintas metodologías hace referencia a la falta de dinamismo en el que pueden caer las sesiones de ética. En algunos casos el motivo es la poca variedad en relación al tipo de actividad o tareas que proponemos a los alumnos. En otros casos, sin embargo, esta falta de dinamismo se deriva de un intento forzoso por parte de los educadores de profundizar al máximo en un tema. Con frecuencia, este interés por llegar al núcleo de una situación, por hacer pensar a los alumnos, por ayudarlos a descubrir todas las

variables que intervienen se traduce en discusiones muy largas, con poca novedad en su trayectoria, y que acaban resultando aburridas para el grupo en su conjunto (los alumnos pierden interés progresivamente y se cansan). Deberíamos encontrar maneras de incrementar la velocidad de las tareas, el cambio de ejercicios y, en general, el dinamismo de la sesión sin renunciar a un clima tranquilo, una calidad en las discusiones que permitiera profundizar en los temas y cierto nivel de repetición que ayude a los alumnos a interiorizar y hacer suyo aquello que se habla en clase.

Líneas de acción:

- Utilizar recursos diversos para presentar las actividades: pizarra, fotografías, murales, etc. También es interesante proponer ejercicios para realizar a lo largo de la semana e intentar introducir el uso de la libreta individual.
- Equilibrar la profundidad de las discusiones con el cambio de ejercicios y un mayor dinamismo en el transcurso de la sesión.

La evaluación de los aprendizajes actitudinales y de valor.

La evaluación en el ámbito de la educación moral es un tema controvertido que se puede abordar de diferentes maneras. Aquí recogemos dos recursos complementarios para evaluar la educación moral en las escuelas. Uno, la autoevaluación sistemática que llevan a cabo los mismos alumnos, y dos la evaluación realizada por los maestros y que se centra en las capacidades y competencias de los educandos.

A pesar de la controversia que la evaluación en educación moral puede suscitar, nos encontramos ante un tema que no podemos ignorar dado que de forma más explícita o implícita está presente en la práctica escolar. A pesar de ello deberíamos precisar qué entendemos por evaluación en el ámbito de la educación moral. De entrada indicar que en ningún momento estamos refiriéndonos a juicios de valor o juicios morales sobre la personalidad de los educandos. No se trata por tanto de opinar sobre el carácter moral de los

individuos sino de centrarnos en las competencias y habilidades morales más significativas. Podemos pues evaluar la capacidad dialógica, las habilidades sociales o la predisposición a tener conductas cooperativas sin calificar ni juzgar la moralidad del alumno.

Otro aspecto a considerar es el que se refiere al contenido informativo trabajado en la educación moral. Con frecuencia se argumenta que dada la diversidad de opciones de valor existentes en una sociedad plural, no se pueden encontrar referentes comunes. En este sentido deberíamos matizar que la pluralidad de opciones morales no niega la existencia de contenidos universalmente deseables que pueden convertirse en criterios normativos de evaluación. Este sería el caso, por ejemplo, de la valoración de formas de organización social basadas en la democracia o el reconocimiento de los derechos humanos.

Por último señalar que tal y como entendemos la evaluación en el ámbito de la educación moral, ésta debería expresarse en información descriptiva y no traducirse en notas numéricas. Apostamos pues por una evaluación atenta al proceso de cada individuo en la cual el alumno debería asumir un papel protagonista. A continuación presentamos dos de los recursos que de forma complementaria hemos visto utilizar en las aulas escolares: la autoevaluación y la elaboración de indicadores.

- Proceso de autoevaluación

En esta modalidad son los mismos alumnos quienes evalúan su proceso de formación y de aprendizaje atendiendo a distintos aspectos relevantes en el ámbito moral. Son aspectos que habitualmente facilitan los educadores: capacidad para compartir, para hacer amigos, para participar en el grupo, para colaborar con los demás, para concentrarse en la tarea, para conocerse mejor, para trabajar respetando a los compañeros, para ser sincero, etc. La edad será un factor clave a la hora de determinar qué aspectos deben evaluarse y la manera de hacerlo. En algunas aulas, por ejemplo, los maestros han optado por diseñar hojas de autoevaluación que periódicamente (mensual o trimestralmente) los alumnos deben contestar. Este trabajo individual de escritura, suele continuar con una puesta en común en la cual aquellos que lo desean comparten con sus compañeros sus avances y dificultades.

- Elaboración de indicadores

Esta segunda modalidad consiste en definir qué capacidades se consideran que los alumnos deberían desarrollar y qué actitudes son deseables y posibles en las distintas edades. Cuando el equipo de maestros ha definido el contenido que se desea trabajar a lo largo de un curso en los distintos niveles educativos se formulan los objetivos que se persiguen (mostrar actitudes de cooperación, reponsabilizarse de la propia conducta, etc). Dado que los objetivos suelen ser muy generales, el siguiente paso consiste en fijar una serie de indicadores -lo más concretos y precisos posibles- que ayuden al maestro a observar el comportamiento de sus alumnos en relación a la capacidad o actitud que se desea trabajar y evaluar. Evidentemente este trabajo no agota todas las posibilidades de formación de los individuos ni las posibilidades de intervención de los maestros. Su utilidad se centra en que permite definir aquellos aspectos que el maestro considera prioritarios para su grupo y a la vez se dota de un instrumento que le facilita la observación y evaluación de sus alumnos.

A modo de ilustración, a continuación presentamos una síntesis de una de las pautas que se elaboraron para evaluar la educación moral en el ciclo medio de educación primaria. Junto a los objetivos y los indicadores de observación figuran posibles ítems que podrían incluirse en los informes periódicos dirigidos a las familias.

Mostrar actitudes de cooperación con los compañeros y compañeras.

El contenido a evaluar hace referencia a tres aspectos: actitud de colaboración, relaciones de compañerismo y la habilidad para ponerse en el lugar del otro.

Ejemplos de indicadores de observación.

- Interesarse y preguntar a los demás respecto a cuales son sus preferencias en situaciones de juego libre y de trabajo en equipo.
- Hacer referencia a las aportaciones de los demás en el momento de opinar.
- Disfrutar cuando se hacen actividades colectivas.
- Reconocer el esfuerzo de los compañeros y valorar su trabajo.
- Participar en las asambleas de clase manifestando interés por cuestiones de grupo.
- Reconocer y valorar las propuestas realizadas por los compañeros.
- Participar activamente en la organización de actividades colectivas.
- Reflexionar y razonar sobre los conflictos cotidianos de la vida del aula e idear posibles soluciones.
- Aceptar las decisiones de grupo aún cuando no coincidan con la propia opinión.

Ejemplos de items que podrían formar parte del informe que se envía a las familias.

- Se muestra individualista a la hora de trabajar en equipo.
- Se ofrece desinteresadamente para realizar tareas en las que se beneficia el colectivo.
- Se muestra indiferente ante los proyectos de grupo.
- Participa con entusiasmo en proyectos colectivos.
- Ayuda de forma espontanea a aquellos compañeros con más dificultades de aprendizaje.
- Es muy selectivo a la hora de elegir compañeros de juego o de trabajo.
- Le cuesta compartir el material.
- Sabe renunciar a sus propios intereses en beneficio del grupo.

Líneas de acción:

- Diseñar materiales que permitan a los alumnos autoevaluarse y aplicar estos materiales de manera sistemática.
- Elaborar a nivel de ciclo indicadores que permitan la observación de los alumnos en relación a aquellos objetivos que se intentan conseguir en el ámbito de la educación moral.

Temas propios de las sesiones de ética y de las asambleas.

A pesar de la intensa relación entre las sesiones de ética y las asambleas, los temas que se tratan en unas y otras suelen presentar ciertas diferencias. La manera cómo se proponen, la dinámica que se sigue en su tratamiento y el contenido concreto en el que se centran son algunos de los elementos que explican la diferencia y la complementariedad de estos dos espacios tan propios de la educación moral.

Con frecuencia hemos afirmado que el contenido prioritario de la educación moral tiene mucho que ver con situaciones de conflicto y con problemas relevantes. En el caso de la escuela este contenido llega a los alumnos fundamentalmente por dos vías. Una, a partir de los problemas que se derivan de la convivencia y la vida cotidiana de los chicos y chicas. Y dos, mediante los temas que los maestros ponen ante sus alumnos para que éstos los descubran o los cuestionen. Si bien unos y otros son temas que se pueden abordar en distintos espacios, también es cierto que habitualmente los primeros están más presentes en las asambleas escolares mientras que los segundos suelen ser tratados en las sesiones de ética. Vamos a continuación a señalar las distintas posibilidades que ofrecen ambas vías.

- Sesiones de ética.

De forma habitual los temas tratados en estas sesiones son seleccionados previamente por maestros y observadores participantes en cada curso o ciclo, atendiendo a las necesidades y características más significativas de los alumnos a los que se dirigen. Ello comporta que un año se seleccione un tema y al año siguiente se seleccione otro, o bien que en un grupo se trabaje una unidad didáctica mientras que en el grupo paralelo se está desarrollando un tema diferente. Asimismo en las sesiones de ética el tratamiento de los temas se suele hacer a partir de un material didáctico. En él se plantean dinámicas, actividades y propuestas didácticas concretas para poder abordar el tema con los alumnos. A pesar de que en cada sesión la maestra y el observador "reconstruyen" el material adaptándolo a las necesidades del grupo también es cierto que el material tal y como está diseñado tiene un peso importante en el desarrollo de las clases.

Los temas tratados en las sesiones de ética pueden y suelen ser muy variados. Hay temas muy próximos a los propuestos por los alumnos en situación de asamblea (problemas de amistad, de convivencia, conflictos con los adultos, relaciones entre iguales, etc). Otros, sin embargo, son temas que los educadores consideran especialmente significativos para trabajar con los alumnos aún cuando éstos no los propongan habitualmente. Aquí entrarían temas macroéticos como los derechos humanos, la discriminación por razón de género, los conflictos bélicos y, en general, todos los temas transversales.

En relación a la sesión de ética própiamente dicha, ésta suele estar bien pautada por el educador. Las actividades que se realizan y la manera de llevarlas a cabo son decisiones que asume el maestro. En general podemos decir que tienen un desarrollo más estructurado y más previsto que los temas que se trabajan en las asambleas escolares.

- Sesiones de asamblea.

A diferencia de las sesiones de ética, en las asambleas escolares predominan los temas propuestos por los mismos alumnos. El hecho de tener una hoja en blanco colgada en la cartelera de clase, donde quien quiera pueda escribir su propuesta para hablar en asamblea, es un elemento bastante ilustrativo de cómo se elabora el guión u orden del día de la asamblea semanal. Ello hace posible que los temas tratados estén estrechamente vinculados a aquello que el grupo ha vivido durante la semana y a los problemas de relación que hayan podido surgir. Si bien los temas referentes a la convivencia del grupo tienen un papel muy dominante, en las asambleas también se da cabida a otros temas tales como las informaciones que deben transmitirse al grupo (las decisiones que se han tomado en la asamblea de delegados o informaciones del maestro suelen ser muy frecuentes) o bien propuestas de organización de distintas actividades (colonias, fiestas tradicionales, jornadas y campañas, etc). Sea como sea y aún cuando el maestro también propone y sugiere temas para tratar en grupo, la mayoría de los temas que se discuten en una asamblea llegan por parte de los alumnos.

También en relación a la dinámica de discusión de los temas podemos encontrar diferencias importantes en relación a las sesiones de ética. De entrada vale la pena considerar la relevancia que la improvisación tiene en las asambleas. Y ello porque aunque la maestra conozca a priori los temas que se trabajarán no puede hacer una previsión precisa del desarrollo de cada uno. Es en función de las intervenciones de los alumnos que irá adaptando su discurso y su manera de abordar cada tema concreto. Es así como en algunos casos permitirá que un tema se alargue más de lo previsto inicialmente o por el contrario intentará que no ocupe un espacio demasiado largo.

A pesar de las diferencias que hemos establecido no deberíamos entender que las asambleas y las sesiones de ética se ocupan de temas diferentes sino que son dos vías

complementarias que nos permiten tratar aquel contenido que los alumnos y sus educadores consideren moralmente relevante. En este sentido vale la pena señalar la importancia de trabajar de manera integrada y coherente estos dos espacios sin establecer límites ni fronteras forzadas. Conocer las posibilidades de cada uno de ellos nos puede ayudar a abordarlos de una manera más completa.

Líneas de acción:

- Aprovechar las sesiones de ética y las asambleas para trabajar temas de diferente naturaleza: situaciones próximas a los alumnos, temas microéticos y temas macroéticos.
- Considerar que la educación moral debe dar cabida al tratamiento complementario y sistemático de los distintos tipos de temas.
- Intentar trabajar de forma integrada las clases de ética y las sesiones de asamblea, entendiendo que desde las dos vías se pueden abordar los mismos temas de fondo con dinámicas y objetivos distintos.
- En ocasiones puede ser conveniente mezclar en una misma sesión la clase de ética con un espacio dedicado a asamblea. También se puede abordar un mismo tema partiendo de la percepción más inmediata de los alumnos para acabar trabajándolo a nivel más general (y viceversa).

Tipos de preguntas que los educadores dirigen a sus alumnos.

Es posible detectar una amplia tipología de preguntas que los educadores dirigen a los alumnos durante las clases de ética y las sesiones de asamblea. Son preguntas con distinta intencionalidad que invitan a un tipo de actividad reflexiva diferenciada. De alguna manera podemos decir que exigen formas de respuestas diferentes. Probablemente son preguntas casi siempre necesarias y oportunas, si bien algunas de ellas abren posibilidades de reflexión

con más frecuencia que otras, lo cual las convierte desde el punto de vista educativo en más eficaces.

En este documento recogemos y explicamos brevemente los distintos tipos de preguntas que de manera más frecuente los educadores dirigen a sus alumnos.

- Preguntas que ayudan al grupo a elaborar una síntesis del tema que se está tratando.

Estas preguntas son formuladas por la maestra una vez se acaba la discusión de un tema o bien ella considera que ya se ha hablado suficientemente. En general son preguntas cerradas que piden respuestas breves y concisas. Estas preguntas invitan a ordenar lo que se ha dicho. La maestra hace referencia a la información más significativa que ha salido, obviando todo aquello que es superfluo o accidental en el tratamiento del tema. El resultado de estas preguntas es -en relación al contenido- similar al que la maestra aporta cuando ella misma hace una síntesis- conclusión de un tema concreto. La dinámica, sin embargo, es muy distinta: pone en boca de los alumnos conclusiones, ideas, afirmaciones o compromisos que ella está interesada en que queden claros para el conjunto de la clase. Probablemente es una manera de trabajar también el compromiso de los chicos y chicas con el contenido tratado, es una manera de involucrarles en la clarificación y resolución del tema.

- Preguntas de "conducción" con finales bien definidos.

Son preguntas que los maestros formulan sabiendo con precisión dónde quieren llegar. Se trata de "pistas" o guías que se dan al grupo, facilitando de esta forma la llegada a algún punto concreto (descubrimiento, reflexión, etc) a pesar de que estas pistas se formulen en forma de pregunta. Con frecuencia estas preguntas tienen un orden y una secuenciación de forma que una remite a la siguiente. Dado que se sabe de antemano cual es el punto de llegada, es relativamente sencillo reconducir las respuestas, reformular algunas preguntas y, en definitiva, ir reorientando progresivamente las intervenciones de los alumnos. Todo ello no implica que las respuestas tengan que ser cerradas. Por lo general se pide a los alumnos un tipo de reflexión que les permita encontrar argumentos cada vez más avanzados y cercanos al punto donde se les quiere situar. Son por tanto preguntas abiertas o semiabiertas pero que

están hechas con la intención de marcar una trayectoria, de diseñar un itinerario que haga posible pensar de forma individual y colectiva sobre un tema. Podemos decir que utilizando un tipo de preguntas ayudamos a los alumnos a formular conclusiones y elaborar reflexiones que difícilmente podrían haber realizado sin la ayuda del adulto.

- Preguntas de conducción con finales muy abiertos.

En otras ocasiones el final de las preguntas no está tan definido como en los casos anteriores. De hecho, con frecuencia no sabemos con precisión dónde queremos llegar. Únicamente tenemos una vaga idea del tipo de reflexión que intentaremos provocar en los alumnos. En estos casos el nivel de riesgo a la hora de conducir el grupo es mucho más elevado. De entrada, las preguntas no están tan estructuradas como en el caso anterior. Por otra parte es más probable que las preguntas generen respuestas distintas y por último debemos considerar que aumenta la dificultad a la hora de reconducir las intervenciones, dado que no está bien definido el final de la discusión. A pesar de ser preguntas de gran interés por distintos motivos, debemos señalar que si no se llevan bien preparadas, si el tema supera la información que posee el educador, o bien si éste no tiene la habilidad necesaria para conducir la dinámica de discusión, es probable que la discusión no avance y el maestro se encuentre perdido en la conducción del debate.

- Preguntas destinadas a conocer el nivel del grupo.

Son preguntas que con frecuencia se utilizan en el momento de comenzar un tema nuevo. Su objetivo es saber cual es el contenido y la información que conocen los alumnos respecto al tema que se quiere tratar. Otras veces también se utilizan cuando se trabajan conceptos: qué significado dan los alumnos a determinado concepto. Este conocimiento permite acercarse al nivel del grupo de forma que la intervención del educador no sea ni repetitiva ni se aleje tanto de la realidad que resulte poco significativa para los alumnos. En cierto sentido es un tipo de intervención estrechamente vinculada al interés por conocer las ideas previas del grupo. Otra función de estas preguntas es ayudar al colectivo a situarse ante una nueva temática, a motivar al alumnado para el tratamiento de un tema y a iniciarlo de una forma más participativa que la mera exposición por parte del maestro.

- Preguntas destinadas a valorar qué conocimientos ha adquirido el grupo.

Esta modalidad de preguntas se utiliza con frecuencia al finalizar un tema. Son preguntas con cierto aire de evaluación y tienen como finalidad conocer el contenido que los alumnos han interiorizado. En otros momentos también se utilizan para evaluar un trimestre o un curso entero (qué recuerdan los alumnos de lo que se ha trabajado a lo largo del curso). En términos generales son preguntas que piden información que debe discutirse en gran grupo y que se espera que los alumnos hayan interiorizado.

- Preguntas destinadas a crear duda en el grupo.

Es un tipo de pregunta que los maestros usan con facilidad cuando el grupo llega a un consenso demasiado rápido o los alumnos dan respuestas que los educadores consideran erróneas. También se utilizan cuando el educador quiere que el grupo dedique más esfuerzo a pensar sobre un tema. Son preguntas que apuntan a crear conflicto cognitivo individual y grupal. Expresiones como "¿estáis seguros?", "¿creeis que todo el mundo estaría de acuerdo?", o bien "¿de verdad, de verdad, todos pensáis esto?", suelen generar desequilibrios en los alumnos, estimulándoles a volver a pensar su opinión.

- Preguntas para suscitar interés

Se trata de preguntas estratégicas que tienen como finalidad suscitar interés en el alumnado. "¿Sabéis qué me han dicho?", "¿habeis oído hablar de...?", son tipos de preguntas que intentan acaparar la atención del grupo. Podríamos decir que tienen un carácter motivador y estimulador y que suelen utilizarse para comenzar un tema nuevo o para hablar de alguna cuestión que el educador considera relevante.

- Preguntas de comprensión

Son las típicas preguntas que se hacen para garantizar la comprensión de un texto. Básicamente se pide a los alumnos que hagan un ejercicio de memoria y de comprensión

respecto a la información que han recibido. Es un tipo de pregunta muy frecuente en las sesiones de ética.

- Preguntas mal formuladas.

Aquí quedan recogidas todas aquellas preguntas que no suponen ningún tipo de ayuda para el alumno, sino que por el contrario tienden a confundirle. Puede tratarse de preguntas demasiado abstractas y que por tanto los alumnos no entienden, preguntas muy amplias ante las cuales los alumnos no saben qué contestar, preguntas aburridas que no generan ningún tipo de interés en el grupo (lo cual puede ocurrir cuando se pregunta sobre cosas muy obvias), preguntas inadecuadas en relación al tema, preguntas imprecisas, etc.

- Preguntas para poner a algún alumno en evidencia.

Normalmente se dirigen a un alumno de forma individual o a un grupo reducido de alumnos y tienen como finalidad "desenmascarar" un comportamiento, o una travesura realizada por un sujeto en cuestión: "es decir que tú lo hacías por...", "o sea que si lo he entendido bien lo que tú querías era..."

- Preguntas recordatorio.

Son preguntas que quieren establecer un tipo de conexión entre el contenido que se trata en una sesión y la información trabajada anteriormente por el grupo. A veces estas preguntas se utilizan para vincular la información actual con la sesión anterior (lo cual ocurre de forma reiterada en las sesiones de ética). Otras veces, sin embargo, lo que se pretende es recuperar un tipo de contenido trabajado por el grupo hace tiempo pero que el educador considera muy significativo y relevante en relación al tema que se está trabajando.

- Preguntas personalizadas.

Son preguntas que los educadores dirigen a determinados alumnos con distintas intenciones: al alumno más espabilado para que de la respuesta correcta, al más tímido para animarle a participar, al que está despistado para volver a incorporarle al grupo, al que está

cansado para evitar que se distraiga, etc. También entrarían aquí aquellas preguntas que no se hacen a un determinado alumno para que éste no se viole o no pase un mal rato.

- Preguntas de autoconocimiento.

Se repite la pregunta tantas veces como alumnos hay en el grupo. El objetivo no es tanto que los alumnos den una respuesta como que "se" contesten la pregunta a sí mismos. De hecho son preguntas que no quedan contestadas hasta que todos y cada uno de los miembros del grupo ha dado una respuesta. La dinámica para realizar estas preguntas consiste en repetir la misma microestructura tantas veces como chicos y chicas hay en el grupo.

- Preguntas repetitivas.

Buscan la participación e implicación de todos los miembros del grupo en aquello que se está discutiendo. No se trata tanto de "encontrar la respuesta" como de que cada uno dé su opinión. Son preguntas muy utilizadas por los maestros con la intención de implicar a todos los chicos y chicas en el tratamiento de un tema o conflicto. En muchos casos son preguntas que se dirigen a alumnos concretos, en otros, sin embargo, se utilizan expresiones dirigidas al grupo, como por ejemplo "qué más añadiríais a lo que hemos dicho". También es muy frecuente usar este tipo de preguntas a la hora de pedir ejemplos.

- Preguntas que implican un proceso de brainstorming en la clase.

Son preguntas que con frecuencia se realizan para iniciar un tema, para pedir ideas sobre algún trabajo que debe llevarse a cabo en equipo (es el caso de la elección del disfraz de carnaval) o bien para conocer diferentes opiniones (por ejemplo cuando comentan qué es lo que les sugiere una fotografía). Las respuestas pueden ser muy variadas y de hecho lo que se busca es la variedad y la diversidad.

- Preguntar "¿Por qué?"

Sin duda se trata de la pregunta más utilizada en las sesiones de ética y durante las asambleas. Se pide continuamente a los alumnos que justifiquen una opinión, un comportamiento, una interpretación de lo que ha sucedido, etc. Esta categoría de preguntas

engloba distintos usos del "¿por qué?": los por qué abusivos, los por qué en cadena, los por qué destinados a tomar conciencia de un comportamiento inadecuado, etc.

Líneas de acción:

- Preparar las preguntas que se piensan dirigir al grupo de forma que se eviten intervenciones que generan confusión y desconcierto en los alumnos.
- Elaborar un guión de las preguntas claves para el desarrollo de un tema, pero usarlas con flexibilidad y creatividad, dando cabida a toda la improvisación que sea necesaria para conducir las sesiones de forma dinámica.
- Intentar hacer preguntas variadas priorizando aquellas más abiertas o que estimulan especialmente la reflexión y el propio pensamiento.

Tipología de respuestas de los alumnos.

¿Cuales son las respuestas más frecuentes de los alumnos en las clases de ética y en las asambleas? Es bien sabido que en la respuesta de los alumnos se encuentra una parte muy importante del proceso de aprendizaje: estamos suponiendo que las respuestas son la manifestación de un proceso de reflexión previo que probablemente incorpora un elemento de autorrefuerzo muy significativo. En cualquier caso, las respuestas están relacionadas con las preguntas de los educadores y a su vez desencadenan las distintas modalidades que éstos emiten posteriormente.

Tipología de los principales tipos de respuestas detectadas en los alumnos, durante las sesiones de ética y de asambleas.

- El silencio por respuesta.

Este es el tipo de "respuesta" utilizada de forma habitual por aquellos alumnos que sistemáticamente no participan en las clases. El carácter tímido y una personalidad introvertida facilitan esta actitud. Dado que los alumnos y alumnas que manifiestan este

comportamiento no suelen ser ruidosos ni alborotadores es relativamente fácil que pasen desapercibidos a los ojos del educador y que finalice la sesión sin que se les haya pedido explícitamente su opinión sobre el tema. Muchos de estos alumnos, al contrario de lo que parece, pueden estar participando de forma activa en la sesión y siguiendo atentamente el desarrollo de la discusión o el debate que se realiza.

En otros casos el silencio como respuesta de los alumnos a una pregunta del maestro, responde a situaciones más puntuales y esporádicas. Suele tratarse de alumnos que están fuera de juego en el debate, que han perdido el hilo de la conversación o que están distraídos en clase. Es una situación en la que un día u otro todos los alumnos se encuentran. También en otros casos este tipo de respuesta tiene que ver con la vergüenza, el sentimiento de culpabilidad o la dificultad para reconocer un conducta incorrecta.

- Respuestas que tienen como objetivo "quedar bien" ante el maestro.

Son aquellas respuestas que el alumno emite con la intención de agradar al educador. En estos casos el alumno tiene muy clara cual es la respuesta "correcta" y lo que pretende es formularla bien para que el maestro le valore. De hecho se trata de respuestas muy condicionadas en las que hay muy poco ejercicio reflexivo por parte del alumno.

- Respuestas que molestan al maestro.

Se trata de respuestas que dichas con la intención de incordiar, o no, molestan al educador. En algunos casos es muy evidente que éste es el objetivo que busca el alumno al contestar: da su respuesta con el ánimo de retar al maestro, molestarle, reprocharle alguna cosa, o sencillamente ponerle nervioso. En otros casos, sin embargo, el alumno no contesta con esta intención a pesar de que el resultado sea el mismo: el educador se molesta con la respuesta que recibe. Los motivos no tienen por que ser en relación al contenido (no estar de acuerdo con lo que el alumno dice, creer que es un grave error, etc). Por el contrario con gran frecuencia los maestros se molestan por la forma en la que los alumnos contestan: gritando, no respetando el turno de palabra, insultando a un compañero, diciendo palabrotas, inventando excusas, etc.

- Respuestas repetitivas.

Son respuestas que no aportan ningún tipo de novedad a la conversación pero que los alumnos dan a pesar de la insistencia de los educadores en no repetir "cosas que ya han dicho otros compañeros".

Posibles motivos de este tipo de respuestas.

- El "placer" de participar. El hecho de decir en voz alta lo que se piensa mientras los demás escuchan suele ser una experiencia agradable que además genera un sentimiento de colaboración.

- La limitación que a determinadas edades existe para escuchar lo que dice el otro y compararlo con la propia opinión. Ello dificulta la autorregulación de la propia conducta para renunciar a explicar los propios argumentos. Se trata de una situación vinculada al pensamiento egocéntrico propio de niños y niñas que todavía no han llegado a la preadolescencia.

- La necesidad de expresarse en público como recurso para la autoclarificación personal. Es en el momento en que se verbaliza la propia opinión cuando el sujeto reconoce si lo que dice coincide o no con la opinión del otro.

- Valorar como muy significativo un matiz puntual o una información irrelevante para la discusión pero que el alumno considera novedoso. Ello obedece a una dificultad para discriminar la idea fundamental que se discute de otra información accesorio que no ayuda a avanzar en el tema.

- Respuestas muy condicionadas por la intervención de los maestros.

Aquí se hace referencia al contenido de las respuestas. Se trata de respuestas que los maestros han apuntado en su intervención, lo cual deja poco margen a la creatividad y la originalidad en la intervención del alumno. En algunos casos lo que se le pide es que complete una frase o finalice una reflexión. De alguna manera podemos decir que este tipo de respuestas no aportan novedad pero que permiten complementar, concluir o insistir en una determinada idea.

- Respuestas que aportan originalidad

También aquí nos centramos en el contenido de la respuesta. Suelen ser intervenciones que responden a preguntas muy abiertas y cuya respuesta no está inducida por el educador. En estas ocasiones se incrementan las posibilidades de introducir detalles, aspectos u observaciones más originales y creativas. Es un tipo de respuesta poco frecuente en el modelo IRF.

- Respuestas de tanteo.

Tienen como finalidad acertar la solución. El alumno sabe que hay "una solución buena" a la pregunta que ha lanzado el maestro, pero como no está seguro de cual es, va probando hasta que la encuentra. El feedback que da el maestro ante cada respuesta errónea es importante para continuar probando suerte o no.

- Respuestas no esperadas.

Son respuestas que se distancian de la línea de pensamiento en la que se encuentra el maestro. Los alumnos interpretan la pregunta de forma diferente a cómo la formula el educador, o bien se fijan en un aspecto que al adulto le pasa desapercibido. En general son respuestas más creativas y que aportan matices y sensibilidad diferentes a las posibilidades que se contemplan al formular la pregunta. Con frecuencia los educadores no prestamos la atención que deberíamos a este tipo de aportaciones.

- Respuestas para "salvar el grupo"

Son respuestas a preguntas difíciles o comprometidas que el maestro lanza al grupo. En estas ocasiones los alumnos se quedan sin saber qué decir ya sea porque lo que se pide les supone un esfuerzo especial o bien porque la pregunta hace referencia a situaciones delicadas que han supuesto un conflicto en el grupo. Tanto en un caso como en otro, cuando un alumno interviene, el resto de compañeros "descansa" y disminuye el nivel de tensión. Son respuestas estrechamente vinculadas al tema de los roles que se asumen en un grupo.

<u>Líneas de acción:</u>

- Pedir la opinión a los alumnos que habitualmente no participan en los debates. Ir con cuidado para que no se sientan tensos en la clase pero animarles a intervenir. Ello puede ayudar a que se sientan valorados por el educador y a que perciban que éste se interesa por ellos.
- Permanecer atentos y ser más sensibles a las respuestas "no esperadas" que dan los alumnos. Con frecuencia éstas pueden introducir novedad o puntos de vista y sensibilidades diferentes a las que el educador ha contemplado como posibilidad.
- Escuchar las respuestas con voluntad de captar lo que realmente se quiere aportar, ayudando a los alumnos a expresarse de la mejor manera y a comprometerse en un intercambio dialógico con la voluntad de comprensión.

Intervenciones de feedback.

Entendemos por feedback la valoración que se realiza en la tercera parte de la estructura IRF (pregunta/respuesta/feedback). La frecuencia con la que aparece esta estructura conversacional en los diálogos escolares realza la importancia de la última intervención de los educadores. Es el momento en el que se valora la respuesta del alumno. Dada la influencia que los feedbacks ejercen en cada educando, es interesante plantear cual es su uso en las clases de ética.

Las respuestas que los maestros emiten a partir de las intervenciones de sus alumnos llevan con mucha frecuencia -quizás no siempre- una valoración implícita. Nos referimos en concreto a los feedbacks o a las terceras intervenciones que se producen cuando nos centramos en la estructura IRF (pregunta/respuesta/feedback) que de forma habitual es usada en las escuelas.

- El feedback como refuerzo afectivo.

Por una parte debemos señalar que el feedback siempre supone un refuerzo afectivo. Es fácil que el alumno se sienta bien o mal en función del comentario que le haya hecho el

maestro ("muy bien", "perfecto", "me parece que te equivocas", "esto demuestra que no estabas escuchando", etc). Quizás también deberíamos considerar que el silencio como respuesta a una intervención es también un tipo de feedback. Un feedback negativo si el alumno considera que su intervención no se ha tenido en cuenta, que ha sido ignorada. También puede resultar un feedback positivo cuando el alumno percibe que el maestro no hace ningún comentario porque da la respuesta por válida. Este segundo caso suele ser más frecuente en situaciones donde la pregunta inicial que se formula es muy cerrada y prácticamente sólo admite una respuesta. Si después de la intervención del alumno el maestro vuelve a repetir la pregunta al mismo alumno o a otro, es señal de que la respuesta no era la correcta. Si por el contrario la respuesta se considera válida es probable que el maestro calle o pase directamente a otra pregunta. Por lo tanto nos encontramos que junto a la valoración del contenido también hay una valoración más afectiva o una comunicación más personal.

- Los feedbacks de naturaleza más procedimental.

En la educación moral, sin embargo, es muy difícil encontrarnos en situaciones donde las preguntas sean tan cerradas como en otras materias. Es por ello que con frecuencia los feedbacks en ética suelen ser de carácter más procedimental ("por qué?", "¿qué quieres decir?"). O bien se trata de feedbacks que vuelven a iniciar un IRF. Es decir, la última respuesta del maestro se convierte en una nueva pregunta que hace avanzar el tema. En estas ocasiones, muy habituales durante las sesiones de ética, los feedbacks pasan a ser intervenciones que permiten introducir una nueva información o nuevas demandas. Se trata de alguna manera del instrumento que el maestro utiliza para conducir el tema (ex. "en relación con lo que has dicho ¿te has planteado que pasaría si...?"). Por otra parte hay metodologías o actividades muy propias de la educación moral, como por ejemplo la discusión de dilemas morales, que por su propia naturaleza exigen que el maestro "esconda el feedback". De hecho se trata de no mostrar la respuesta correcta, aún en el caso en la que hubiera una alternativa mejor que otra. Los feedbacks aquí no se refieren prioritariamente al contenido de las respuestas del alumno sino que pueden centrarse en cuestiones más procedimentales como el nivel de participación, el respeto a las opiniones distintas o saber usar el turno de palabra. En los casos en los que el maestro se centra en el contenido de la respuesta de los alumnos no lo

hace para valorar si la respuesta es "buena" o no sino que su intervención tiende a cuestionar ("¿por qué lo dices?"), crear duda ("¿quieres decir?"), confrontar ("¿todo el mundo piensa lo mismo?"), etc.

Líneas de acción:

- Tomar conciencia del uso habitual y prácticamente inconsciente de los feedbacks en las sesiones de ética y en las asambleas.
- Hacer un uso correcto del feedback. Es decir, usarlo para reforzar positivamente siempre que sea posible, pero hacerlo sin sancionar respuestas que implican una discusión de valores que no conviene cerrar.
- Usar también el feedback para cerrar aquellos intercambios que sirven para defender o proponer valores que ya no queremos discutir, sino que pretendemos afirmar de manera clara.
- Usar el feedback para continuar el debate, para introducir nueva información, para cambiar de interlocutor, para hacer preguntas nuevas, etc. Es decir, usarlo para seguir reflexionando y dialogando con intensidad.

3.3. Vía institucional: actividades y cultura moral.

Los cargos de clase.

Los cargos son una de las prácticas cooperativas más emblemáticas de la escuela. El trabajo en equipo y la responsabilidad compartida son las claves de este recurso. A pesar de su

potencial educativo, también es cierto que en la práctica cotidiana la realización de los cargos puede quedar desvirtuada debido a su rutinización.

Los cargos son tareas colectivas que de forma permanente tienen lugar en la vida de una clase. Se trata de pequeñas tareas que cada miembro del grupo realiza para mejorar la vida en común. La manera como se distribuyen por grupos, su realización y evaluación, requieren de un tiempo que ya está previsto en el horario del grupo. Se trata de pequeños rituales que se repiten semana tras semana a lo largo de todo el curso escolar. Conseguir "rutinizar" los cargos es una de las finalidades del inicio de curso que cuando se consigue da cierta estabilidad a la dinámica colectiva.

Entre las posibilidades que los cargos ofrecen podemos destacar el hecho de impulsar la construcción de la colectividad. Y ello porque los cargos son tareas para hacer en grupo, para hacer juntos. Cada grupo es el último responsable del cargo que tiene asignado. De entrada los cargos no se pueden segmentar y repartir entre los distintos miembros. Ello supone que cada pequeño núcleo debe organizarse, decidir en qué momento realizará su trabajo, negociar quién hará qué y por último, hacerlo. Podemos decir que se trata de una práctica que "fuerza" la colaboración. De hecho, debería ser muy difícil mantener una conducta individualista durante la realización del cargo. De la misma manera el resultado de la actividad, el nivel en el que se ha asumido es también una experiencia colectiva. La revisión de cargos que se lleva a cabo a nivel de clase se centra en el resultado de la tarea y en la capacidad del grupo para organizarla. Es cada grupo quien consigue -o no- que el cargo se realice de forma satisfactoria. Ello no impide que cada miembro del grupo valore en qué medida él y la resta de sus compañeros ha colaborado en la tarea común (si la ha facilitado, si ha tenido una conducta de cooperación con los compañeros, si ha sido responsable, etc). Es necesario señalar en este sentido la importancia de un tiempo dedicado a que cada grupo prepare la evaluación de su cargo.

A pesar de que los cargos son, como hemos visto, una posibilidad para trabajar la colectividad con intensidad, también es cierto que pueden sucumbir a la monotonía y perder de alguna manera su potencial educativo. A continuación señalamos algunas de las

dificultades más frecuentes que nos podemos encontrar en la realización y evaluación de los cargos de clase.

- Pérdida del sentido con el que fueron instaurados. Cuando los cargos pierden su sentido de servicio a la comunidad o de mejora de la vida del grupo se transforman en rutinas vacías de valor que se llevan a cabo simplemente por "cumplir".

- Falta de trabajo colectivo. Se trata de situaciones en las cuales los alumnos realizan el cargo de forma individual. En algunos casos establecen turnos para que cada día de la semana lo asuma un miembro del grupo, en otros se reparten la tarea a realizar y en otros casos el cargo es asumido - o acaparado- por una pequeña parte del grupo.

- No cuidar el momento de revisión de cargos. La valoración de los cargos es un momento importante para la continuidad y mejora de éstos. Cuando la revisión se realiza de forma superficial -o no se realiza-, el grupo pierde la oportunidad de valorar en qué medida ha sido responsable con aquello que tenía asignado. En otros casos, por el contrario, las revisiones de los cargos resultan demasiado largas y poco ágiles. Es fácil que los alumnos las aprovechen para dejar en evidencia compañeros de otros grupos que no han hecho bien su cargo, o que entren en un análisis pormenorizado que suele ser bastante ineficaz en cuanto a los resultados y poco ágil en relación a la dinámica.

Líneas de acción:

- Dar sentido a los cargos en tanto que práctica necesaria que mejora la vida colectiva.
- Ayudar a los chicos y chicas a que realicen el cargo de forma cooperativa (recordándoselo, dotarles de recursos que faciliten la realización conjunta, valorar y felicitar a los alumnos cuando hacen el cargo entre todos, etc).
- Favorecer espacios de revisión donde los alumnos puedan valorar colectivamente cómo han realizado los cargos.

La asamblea como práctica escolar democrática.

La asamblea en tanto que práctica moral de un grupo no puede quedar reducida a aspectos puramente formales ni a cuestiones procedimentales. La asamblea de aula es un espacio privilegiado para el encuentro y el diálogo entre los diferentes miembros del grupo. La participación de todos y la responsabilidad individual y colectiva con los acuerdos tomados en asamblea son elementos que deberían presidir esta práctica tan emblemática de democracia escolar.

Al igual que ocurre en muchos otros temas educativos, también en el caso del sentido que tiene la asamblea debemos remitirnos al papel del maestro. De hecho, en función de cómo presente esta práctica y de cómo ayude al grupo a llevarla a cabo, los alumnos tendrán una percepción u otra de la asamblea de clase. Es así como mientras en un grupo la asamblea resulta un momento clave para organizarse, en otro grupo se la considera un espacio del cual dispone el maestro para valorar a los alumnos, o una oportunidad para interperlar a aquellos que han hecho alguna trastada, o un lugar para "hacer justicia", o para tomar decisiones que afectan a todos, o...

Sea como sea lo que parece evidente es que el maestro es un elemento determinante en la percepción que los alumnos tienen de la asamblea, del sentido que le dan, y de las expectativas que se crean respecto a la misma. Evidentemente el sentido de la asamblea no se transmite únicamente a partir de una explicación sobre lo que es una asamblea y el para qué sirve -que también ello es importante-, sino que con frecuencia los alumnos perciben cuáles son las funciones de las asambleas a partir de la preparación que se hace de las mismas, de los temas que en ellas se discuten, la importancia que se les da, la manera como se llevan a cabo, el grado de exigencia que comportan, la significatividad que el maestro les concede, la responsabilidad colectiva ante los acuerdos tomados, la manera como éstos se revisan, etc. Es decir, que el sentido de la asamblea se transmite continuamente.

Entre las funciones que explícitamente la escuela recoge como propias de la asamblea de clase encontramos:

- la reflexión de alumnos y maestros sobre problemas del grupo y de interés general.
- el ejercicio de buscar posibles vías de solución a los conflictos .
- el aprendizaje del diálogo.

- la posibilidad de disponer de un espacio en el que tomar decisiones sobre cuestiones de la vida cotidiana, hacer propuestas funcionales para el grupo, organizar cargos y escoger los representantes de curso.

- fomentar aspectos de la personalidad moral de los alumnos.

- hacer el seguimiento de la vida del grupo.

Se trata de objetivos que la escuela concreta a partir de dos ejes claves que dan sentido a la asamblea de aula: la autonomía del sujeto y el desarrollo de la sociabilidad del colectivo.

De hecho sería necesario insistir en la asamblea en tanto que lugar de participación real de los alumnos y en tanto que espacio privilegiado de encuentro entre los miembros de un grupo que convive muchas horas al día. Espacio para hablar, para resolver problemas y para pensar ideas que ayuden a mejorar la convivencia. Para conseguir esto es necesario que se cumplan dos requisitos. Uno, que la asamblea sea asimilada como un hábito y como una práctica, que pase a formar parte de la vida del grupo. Y dos, que las asambleas sean eficaces, que realmente supongan una exigencia para sus miembros, que éstos se sientan individual y colectivamente comprometidos con las decisiones que allá se toman. Si estos dos elementos no se dan, es muy difícil que los alumnos entiendan el porqué de las asambleas y las consideren un elemento importante y necesario en la vida del grupo.

Por último, vale la pena advertir que cuando el sentido de la asamblea se pierde, no se entiende o queda desdibujado es relativamente fácil que este espacio acabe utilizándose para acusar a otros compañeros sin ánimo de resolver los conflictos sino por el simple hecho de poner en evidencia a otro compañero.

Líneas de acción:

- Favorecer que los alumnos perciban la asamblea como un elemento clave en la vida del grupo. Para conseguirlo se deberá cuidar su preparación y realizarla de forma sistemática,

También es importante considerar cómo se selecciona el contenido que se va a trabajar en la asamblea y la dinámica que se seguirá en su realización.

- Ayudar al grupo a asumir los acuerdos tomados en asamblea. Recordarlos durante la semana y revisarlos en la siguiente asamblea puede ayudar a los alumnos a comprometerse de forma más intensa.

La asamblea de delegados.

La asamblea de delegados es una práctica especialmente significativa y relevante a la hora de abordar el tema de la participación de los alumnos y alumnas en la escuela. Su realización sistemática permite la coordinación entre los distintos cursos y un traspaso de información ágil, transparente y fluida. Es en esencia una práctica democrática por cuanto en ella se reconoce a los educandos como miembros activos de la comunidad.

El interés y el empeño por hacer de la escuela una comunidad democrática debe concretarse en acontecimientos, rutinas y prácticas que impregnen la vida cotidiana del centro. Se trata de realizar una intervención colectiva encaminada a crear un clima escolar democrático que favorezca la implicación de todos en la dinámica de la escuela y que potencie el sentimiento de pertenencia a una colectividad. Si bien la escuela dispone de recursos de distinta naturaleza -actividades culturales, lúdicas, deportivas, etc- vamos a centrarnos aquí en una de las prácticas que hemos observado a lo largo del curso y que posiblemente sea de las más emblemática en relación a la implicación que el alumnado tiene en la gestión del centro: la asamblea de delegados.

La asamblea de delegados es una forma típica de participación democrática en la vida escolar. Está formada por los alumnos y alumnas delegados representantes de las clases de tercero a sexto de educación primaria y la preside el director del centro. Si bien los alumnos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria no son miembros de la asamblea de delegados, pueden acudir -y de hecho acuden- cuando los temas que se tratan en la sesión les afecta directamente o cuando se les pide que colaboren en algunas de las actividades que desde la asamblea se está organizando a nivel de centro. La asamblea de delegados se celebra semanalmente y en ella se tratan temas que implican al conjunto de la institución de manera global. Podemos considerar que se trata de un nivel superior a la asamblea de aula y que uno

de sus principales objetivos es la comunicación fluida entre los distintos cursos y niveles educativos.

En algunas ocasiones las asambleas de delegados se centran en algún acontecimiento que afecta a toda la escuela (fiesta de carnaval, fin de curso, competiciones deportivas o temas que implican a todo el centro). En ellas se da a conocer la información necesaria y se lleva a cabo la organización de los actos. Se distribuyen las tareas que deben realizarse entre los distintos cursos, se crean las comisiones intercursos que sean necesarias y se fija un calendario con las distintas fases del desarrollo de la actividad. Asimismo, los delegados asumen la responsabilidad de informar a sus compañeros y compañeras de aula de los acuerdos que se hayan establecido en la asamblea y se comprometen a que su grupo-clase realice el trabajo que le corresponde. En algunas ocasiones la información se transmitirá en la asamblea de aula, mientras que en otros casos -de carácter más urgente- deberá buscarse el momento adecuado para informar al grupo-clase.

A pesar de que se trata de una práctica que se realiza fuera del ámbito de las aulas, ésta sólo tiene sentido y puede celebrarse de forma óptima a partir del trabajo que se lleva a cabo en cada clase. Para empezar la elección de delegados es un momento clave. De hecho uno de los requisitos que se pide a los candidatos así como un factor a tener en cuenta al pensar en el compañero al que se va a votar es que pueda representar al grupo en la asamblea de delegados. Cada tutor explica lo importante que es y la responsabilidad tan grande que asumen las personas elegidas por el grupo. Éstas deberán hacer llegar las propuestas e iniciativas de la clase a la asamblea de delegados y las deberán defender ante compañeros de otros cursos. Asimismo serán los responsables de informar al grupo sobre los acuerdos a los que se han llegado en la asamblea de delegados, las cuestiones que impliquen a la clase, etc. Por otra parte cuando en la asamblea de clase hay quejas o surgen temas que sobrepasan el ámbito del aula o del ciclo el mismo tutor propone que los delegados lleven el tema a la asamblea y que se discuta a nivel de centro. Se trata de alguna manera de que todos los alumnos estén implicados en la asamblea de delegados y que la perciban como un órgano útil para el buen funcionamiento del centro.

Una mención especial merece el papel de las maestras en los cursos inferiores. Su intervención es especialmente importante a la hora de ayudar a los delegados a preparar y

organizar la información que deben aportar a la asamblea de delegados (definir los temas, concretar el contenido que se va a transmitir, repartir entre los dos delegados el trabajo, organizar la libreta donde llevan los temas que quieren hablar, etc). Posteriormente y una vez celebrada la asamblea la maestra también deberá ayudarles a exponer ante sus compañeros la información que han recogido y que se han encargado de hacer llegar al grupo.

Participar, informar y comunicar al grupo los acuerdos alcanzados es un aprendizaje lento que no se consigue en un par de sesiones. En este sentido merece la pena destinar tiempo a que los delegados puedan informar al grupo "sin prisas" y que el grupo pueda pedir explicaciones o hacer comentarios de la información que recibe. Por otra parte y sobre todo en los primeros cursos puede ayudar el hecho de que la maestra tenga un mínimo conocimiento de los principales temas que se han abordado en la asamblea de delegados. Ello le permitirá hacer preguntas y plantear interrogantes que ayuden a los alumnos representantes del grupo a transmitir toda la información que conocen (evidentemente la maestra no debe usar la información que tiene para ocupar ella el lugar que les corresponde a los delegados de clase). Asimismo es importante que en las clases se reconozca y potencie este espacio de participación, dotándole de sentido y transmitiendo el espíritu con el que se creó: la comunicación entre los distintos cursos y la responsabilidad de todos en la vida del centro.

Líneas de acción:

- Comprometerse con la realización periódica y sistemática de la asamblea de delegados.
- Dar a conocer las funciones de la asamblea de delegados a los alumnos de los distintos cursos.
- Favorecer que el grupo haga encargos concretos a la asamblea de delegados.
- Dedicar un tiempo a que los delegados informen al grupo de la asamblea, intentando que se haga sin prisas y que el grupo pueda hacer preguntas.
- Comprometerse a realizar las tareas encargadas desde la asamblea de delegados, reconociéndola como un órgano importante en la vida de la escuela.

VI. BIBLIOGRAFIA

- BARTOLOMÉ, M.: *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs, 1997
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th.: *La construcción social de la realidad*. Barcelona, Herder, 1988.
- BERKOWITZ, M. Y OSER, F.: *Moral education: theory and application*. London, LEA, 1985.
- BISQUERRA, R.: *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC, 1989.
- COLAS, M.P. i BUENDÍA, L.: *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar, 1994.
- COLL, C i EDWARDS, E. (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Infancia y aprendizaje, 1996.
- COLL, C. y otros: “Interacción i influencia educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta”, en *Temps d'educació*, Barcelona, Facultat Pedagogia UB, 1992, núm.7.
- DOYLE, W.: “Classroom tasks and students'abilities”, en PETERSON, P. y WALBERG, H.: *Research on teaching*. Berkeley, McCutchan Pub. Co, 1983.
- DOYLE, W.: “Academic work”, en *Review of Educational Research*. Vol. 53, 1983, núm. 2.
- DOYLE, W. y CARTER, K.: “Academic tasks in classrooms”, en HAMMERSLEY, M.: *Case studies in classroom research*. Milton Keynes, Open University Press, 1986.
- DURKHEIM, E.: *La educación moral*. Buenos Aires, Losada, 1947.
- ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.
- Equip de mestres de l'escola Sant Miquel de Cornellà de Llobregat: *Aprender a convivir*. Barcelona, Romanyà i Valls S.A., 2000.

- GIDDENS, A.: *La construcción de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1998.
- GOFFMAN, E.: *El ritual de la Interacción*. Buenos Aires, Amorrutu editores, 1967.
- GOFFMAN, E.: *Interaction ritual*. Londres, Allen Lane, 1972.
- GOFFMAN, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- GRUP DE RECERCA EN EDUCACIO MORAL.: *Transversal. Educació moral*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana- Edicions 62, 1994-96.
- KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.
- KOLHBERG, L., POWER, F.G. y HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997.
- LAÍN ENTRALGO, P.: *Teoría y realidad del Otro*. Vol. I y II. Madrid: Revista de Occidente, 1961
- LEONTIEV, A. : *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal/Universitaria, 1983.
- MEAD, G.H.: *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona, Paidós, 1982.
- MOOS, R.H.: *Evaluating educational environments*. Londres, Jossey Bass, 1987
- NOVAK, J.D.: *Conocimiento y aprendizaje (Mapas conceptuales como herramienta facilitadora en la escuela y empresas)*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1998.
- NUCCI, L.(Edit.): *Moral development and character education*. Berkeley, McCutchan Co., 1989.
- PUIG, J. M.: *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona, PPU, 1987.
- PUIG, J.M.: *Feina d'educar*. Barcelona, Edicions 62, 1999.
- PUIG, J.M.: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996.
- PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, ICE:Horsori, 1995.
- PUIG, J.M. y MARTIN, X.: *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica..* Barcelona, Edebé, 1998.
- PUIG, J.M.; MARTÍN, X.; NOVELLA, A. y ESCARDÍBUL, S.: *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona, Graó, 1997.
- PUIG, J. y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.
- ROSNAY, J. de: *Le macroscope. Vers une vision globale*. Paris, Seuil, 1975.
- RUBIO, L.: "Estudi sobre l'escola Sant Miquel de Cornellà: Cultura moral i Comunitat demnocràtica" dins el projecte del GREM *L'escola com a comunitat democràtica.*, 2000 (Sin publicar).
- SILVA, M.: *El clima en las organizaciones*. Barcelona, EUB, 1996.
- STODOLSKY, S.: *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1991.

TRILLA, J. y PUIG J. M.: “L’escola com a àmbit d’educació moral” en *Perspectiva escolar*, 1991, nº 157.

VELASCO, H. y DIAZ de RADA, A.: *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, 1997.

WOODS, P y HAMERSLEY, M.: *Cultura, género y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós, 1995.

WOLF, M.: *Sociologías de la Vida Cotidiana*. Madrid, Cátedra, 1994