

PRÁCTICAS DOCENTES PARA PROMOVER EL RESPETO EN ALUMNOS DE ESCUELAS MUNICIPALIZADAS DE CHILE

Teaching Practices to Promote Respect Value in Public Primary School Students in Chile

*Tamara Cumsille Manríquez*¹

*Bárbara Muñoz Vallejos*²

*Giulietta Vaccarezza Garrido*³

*Cristhian Pérez Villalobos*⁴

Abstract

In order to understand teacher's practices to promote respect value in primary students, a qualitative research was performed. Primary school teachers were interviewed and the Institutional Educative Project and MINEDUC programs were revised. Recollected data was analyzed using Grounded theory method. Results show two related phenomena: respect concept, as the main axis of value formation, and teacher practices to promote this value, which were adjusted to student characteristics and included in the whole educational process.

Keywords: *Moral values - moral education- teaching practices- basic education- teaching.*

Resumen

Con el objetivo de comprender las prácticas docentes para promover el respeto en alumnos de enseñanza básica, se realizó un estudio cualitativo en una escuela municipalizada de la comuna de Concepción, reconocida por su excelencia académica. Para esto, se entrevistó a las profesoras jefe de primer y segundo año

¹ Psicóloga. Universidad del Desarrollo, Chile. E-mail: tcumsillem@udd.cl

² Psicóloga. Universidad del Desarrollo, Chile. E-mail: bmunozv@udd.cl

³ Magister en Ciencias de la Educación. Universidad del Desarrollo, Chile. E-mail: gvaccarezza@udd.cl

⁴ Magister en Psicología Universidad de Concepción, Chile. E-mail: ceperezvillalobos@gmail.com

básico del establecimiento, se revisó el Proyecto Educativo Institucional de éste y los Planes y Programas que el Ministerio de Educación establece para ese nivel. Los datos, analizados a través del método de la teoría fundamentada, destacan dos fenómenos interdependientes: el concepto de respeto, como eje central de la formación valórica, y las prácticas de las docentes para promover el respeto, adecuadas al tipo de alumno e insertas en su proceso formativo global.

Palabras clave: Valores morales - educación moral - práctica pedagógica - educación básica - enseñanza.

Introducción

La educación es un proceso fundamental en la transmisión y asimilación de la cultura (Woolfolk, 1999), que debe ajustarse constantemente a las necesidades que resultan de eventos históricos y culturales, siendo en la actualidad una de las fuentes más importantes de cambio y movilidad social (Fernández, 2003).

En Chile hemos presenciado grandes reestructuraciones en el ámbito de la educación en la llamada Reforma Educacional, que incorpora intervenciones a nivel de políticas macro y en las unidades educativas propiamente tales. Estos cambios implementados en distintas áreas o dimensiones: cognitivas, sociales, afectivas y/o valóricas, pretenden generar un individuo autónomo y reflexivo, sobre la base de un modelo curricular sociocognitivo, en el que el proceso de enseñanza - aprendizaje se define sobre la lógica constructivista Vigotskyana y en cuyo origen existe un concepto de persona traído desde los planteamientos de Mounier.

En la raíz de todo este proceso de cambio está la escuela que, como subsistema social debe cumplir con una serie de objetivos predeterminados: velar por una formación integral en lo conceptual, teórico, pragmático, afectivo y valórico. Específicamente en estas últimas dimensiones, es posible afirmar que la escuela, como agente de socialización secundario, es la responsable de formar personas, aportando experiencias y escenarios para el ensayo y consolidación de los valores. Si no es a partir de los valores, no hay posibilidad alguna de llevar a cabo el proceso educativo, pues no existe hombre biológico que se encuentre desnudo de cultura o de valores (Payá, 1997).

Una de las formas a través de las cuales el Ministerio de Educación de Chile busca favorecer el desarrollo valórico de los estudiantes es por medio de la inclusión curricular de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Estos objetivos requieren de una unificación constante entre lo propiamente disciplinario y el desarrollo de capacidades de tipo social, ético, personal y laboral, y se articulan cruzando todas las experiencias de los estudiantes, apelando a un aprendizaje en que cada persona puede reconocer los valores y actitudes que son coherentes con la dignidad humana, aportando al desarrollo de un juicio moral y crítico de la realidad (Ministerio de Educación, 2003b).

Los Objetivos Fundamentales Transversales dividen sus contenidos en tres áreas: 1) Formación ética, que apunta a que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia ética en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro; 2) Crecimiento y autoafirmación personal, la que busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezca su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente; 3) Relación con la persona y su entorno, que tiende a favorecer una calidad de interacción personal y familiar desde el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática (Mineduc, 2005).

Desarrollo de valores en el contexto educativo: el respeto como valor

Frente a un primer análisis es posible sostener dos tipos fundamentales de problemáticas relativas al valor: su definición y su aplicación, es decir, un problema teórico y práctico. La razón fundamental, es que existen tantas definiciones de valor como autores y, en consecuencia, tantas aplicaciones como teorías (Fronzizi, 1982).

Pese a esto, desde las políticas educativas los valores se asumen como abstracciones que guían el comportamiento de los sujetos y se constituyen en principios orientadores de su vida. Esta definición se ajusta a aquellas corrientes axiológicas que definen el valor desde una perspectiva interaccionista, pues consideran que son las personas quienes aprecian o incorporan el valor en sus vidas,

no obstante, este se encuentra dispuesto por consenso social y cultural.

Los valores pueden definirse como los puntos de vista normativos que mantienen los seres humanos, conscientes o inconscientemente, de lo que es bueno y deseable. Éstos se caracterizan por no ser propiedades de las cosas o de las acciones, sino que dependen de una relación con alguien que valora (Delval & Enesco, 1994).

Evolutivamente, las teorías plantean cierta correspondencia entre el desarrollo valórico de un sujeto, específicamente, en su dimensión moral y su desarrollo cognitivo. Teóricos como Piaget y Kohlberg consideran indispensable en la diferenciación del mundo, que el sujeto posea un nivel de pensamiento cualitativamente abstracto, de manera tal que las acciones y juicios morales estén más allá de los aspectos concretos u observables de las situaciones, incluso más allá de las normas sociales establecidas (Puig, 1996).

La educación debe considerar estas diferencias evolutivas al momento de diseñar estos programas que incluyan la dimensión valórica dentro de sus objetivos, tomando en cuenta características cualitativas del pensamiento y el contexto en el que está inserto el sujeto.

Si pensamos en un niño de nivel básico 1 (NB1), que incluye a alumnos de primer y segundo año básico, cuya edad cronológica oscila entre los seis y ocho años aproximadamente, encontramos que una característica fundamental de éstos corresponde a la operación concreta del pensamiento. Esto significa que, para efectos de la enseñanza, los arreglos pedagógicos han de orientarse hacia aquello que incluya la reflexión del estudiante sobre lo que ve, escucha o vive (Woolfolk, 1999).

Para cumplir con esta misión, es necesario que inicialmente, se cuente con espacios de ensayo educativo para el valor, siendo los más importantes el juego, la participación en el mundo social, la convivencia con otros, las posibilidades de cooperar socialmente y la calidad de las interacciones con el mundo adulto (Puig, 1996). En este escenario planificado de estimulación, el clima escolar favorece el desarrollo valórico de los estudiantes (Ehman, 1980, citado en Berman, 1997), e incluye el respeto como uno de los valores iniciales que contribuye a la generación de

representaciones normativas positivas en diferentes áreas.

Este valor, en particular, el respeto, se entiende como la sensación que tienen profesores y estudiantes de que prevalece una atmósfera de consideración y valoración mutua en la escuela (Aarón & Milicic, 1999). Morillo (2007) expresa que el respeto mutuo y la apertura hacia otros son requisitos previos para la vida en comunidad, lo que se manifiesta también en el ejercicio de un comportamiento asertivo que permite al sujeto mejorar en la solución de los conflictos que se presentan en las sociedades pluralistas, en las que el diálogo es el medio usual para afrontar las adversidades que acontecen en la cotidianidad.

Durante el desarrollo, uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas entre el niño y sus padres es engendrar sentimientos morales específicos de obligación y conciencia. Dentro de éstos se encontraría el respeto, en la forma de un sentimiento compuesto inicialmente de afecto y temor; afecto que por sí sólo no sería suficiente para entrañar la obligación, y el temor por sí sólo provoca una sumisión material o interesada que no garantiza la permanencia de este sentimiento. Esta forma heterónoma de respeto se distingue del “respeto mutuo”, fundado en la reciprocidad, (Piaget & Inhelder, 2000). La configuración de esta valoración en los sujetos se alcanza una vez que la empatía aparente y la moral del deber ser se superan, accediendo a una interacción en que la conducta intencional contribuye al bienestar del otro de manera desinteresada. Este vivir con otros en el respeto mutuo hace que se generen acciones comunicativas más allá de las orientadas a fines (Habermas, 2000).

Rol del profesor en el contexto de la formación valórica

Actualmente existe una urgente y alta demanda a nivel mundial por parte de los sistemas educativos en cuanto a proporcionar a los profesores y profesionales del área, perspectivas teóricas que den forma a la enseñanza de valores y determinen el lugar que ésta ocupa en las escuelas, a fin de que ellos puedan construir selectiva y críticamente un marco normativo para su práctica en el área valórica (Stephenson, Ling, Burman & Cooper, 2001). Para que ésto pueda llevarse a cabo, el profesor debe aceptar al niño como un ser legítimo en su totalidad en cada momento, y no como un tránsito para la vida adulta. Esto implica que, la mirada del profesor en su relación

con los alumnos no debe dirigirse al resultado del proceso educativo, sino a acoger al niño por su propia valía (Maturana & Nasis, 1997).

Con este fin, el Ministerio de Educación Chileno diseñó e implementó el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), instrumento que estipula qué debe hacer el profesor en el aula y cómo debe llevarlo a cabo para involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje. El MBE sugiere que el profesor genere interacciones con sus alumnos, los escuche activamente, comente sus aportes y los enriquezca con sus comentarios y los del resto del curso. Además, debe favorecer las interacciones relacionadas con los aprendizajes, abriendo espacios para preguntas, cuestionamientos y comentarios de todos los alumnos y alumnas, no sólo de los más aventajados (Ministerio de Educación, 2003a). En la construcción de este espacio dialógico, falta la planificación de un sistema estructurado que permita no sólo definir acciones, sino evaluar su impacto, transferir las más efectivas y sistematizarlas, promoviendo el juicio moral individual a través de la participación de los estudiantes en el funcionamiento interno de las instituciones para poder aprender desde dentro cómo operan y por qué sus roles y normas suelen merecer respeto (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

De esta forma, cuando los niños comienzan su proceso de educación formal, específicamente en el sistema escolar básico, es necesario que las unidades educativas incorporen el trabajo de los valores en el diseño instruccional de aula, de manera tal que, la relación micro que se establece entre profesor y estudiante se constituya en el ambiente propicio para reflexionar e internalizar el valor.

Sin embargo, para lograr este propósito es necesario que los profesores cuenten con estrategias para el trabajo en valores con sus alumnos. Algunas de estas estrategias ya se encuentran en la literatura, pero al momento de llevarlas al trabajo en aula es necesario considerar que interactúan con un contexto determinado y con alumnos con características evolutivas definidas. Una forma de entender este proceso de interacción, es comprendiendo cómo tiene lugar en situaciones educativas reales - para iniciar una sistematización de las mismas - abordando específicamente aquellos escenarios que tienen buenos resultados en dicha tarea. Por lo anterior, el presente estudio se focaliza en NB1, un momento gravitante para la

internalización de valores, y busca comprender las prácticas pedagógicas que los docentes de dicho nivel realizan para promover el respeto en un establecimiento municipalizado con excelencia pedagógica de Concepción.

Método

El presente estudio, cualitativo y de alcance analítico-relacional, se realizó según los lineamientos de la Grounded Theory, la que a través de un proceso sensible, iterativo y flexible permite la elaboración inductiva de modelos conceptuales contextualizados para comprender la realidad (Strauss & Corbin, 2002).

El estudio se realizó en profesores jefe NB1 de un establecimiento municipalizado de la comuna de Concepción, que obtuvo la subvención por desempeño de excelencia que se entrega a los establecimientos mejor evaluados en cada Región según los resultados académicos que obtienen, sus avances, la capacidad de innovar y vincular agentes externos, las condiciones de trabajo, la igualdad de oportunidades para sus alumnos y la inclusión de los apoderados (Ministerio de Educación, 2004).

Este establecimiento imparte clases a alumnos de enseñanza básica y media de nivel socioeconómico medio, es decir, con apoderados entre 11 y 12 años de estudios, con ingresos mensuales entre 390 y 690 dólares americanos, y en donde un 20,0% y un 37,5% de los alumnos presenta vulnerabilidad social (Ministerio de Educación, 2008). Si bien se contempló excluir del estudio a profesores que estuviesen haciendo reemplazos o no fueran titulares, ninguno de los docentes tenía esta característica por lo que los 4 profesores jefes del nivel en estudio, todas ellas mujeres, fueron incluidas. Además de las docentes, para triangular fuentes se realizó revisión documental de los planes y programas utilizados por éstas, y del Proyecto educativo institucional del establecimiento.

De esta forma, las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron dos: entrevista semiestructurada y revisión documental. La primera permite flexibilidad en la indagación junto con asegurar que los entrevistados aborden las mismas temáticas generales durante el diálogo con el investigador (Vieytes, 2005). De esta

forma, se entrevistó a las 4 profesoras jefe con una pauta que tenía como temas eje, las representaciones sobre el rol del respeto dentro de la formación valórica y las prácticas educativas utilizadas para promoverlo.

En relación a la revisión documental, buscando abordar los lineamientos técnicos y filosóficos que guiarían la práctica de los docentes, se realizó un análisis de los Planes y Programas para Primer Ciclo Básico, en el que el Ministerio de Educación define los contenidos que compromete entregar en ese nivel (Cox, 2001), y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (PEI), que orienta las actividades de éste, definiendo su propuesta institucional y los medios que utilizará para alcanzarla (Lavín, Solar & Padilla, 1997).

En relación al procedimiento, el trabajo de campo partió contactando y pidiendo la autorización al director del establecimiento. En esa misma instancia, el director permitió coordinar con las profesoras jefe de NBI la fecha y el lugar donde se realizaría las entrevistas. Luego, en el momento acordado, uno de los investigadores se reunió con cada profesora jefe por separado para las entrevistas. Estas tuvieron una duración aproximada de hora y media; se llevaron a cabo luego de firmar un consentimiento informado y fueron registradas a través de grabadoras, previa aprobación de cada participante.

Posteriormente se concertó una reunión con la curricularista del establecimiento, quien facilitó los documentos institucionales y ministeriales para llevar a cabo la revisión documental. Por último, se entrevistó por segunda vez a la Entrevistada 1 para profundizar temas que emergieron del análisis.

El análisis de datos se desarrolló haciendo uso del método de comparación constante de la teoría fundamentada, siguiendo dos de sus tres etapas: codificación abierta para identificar y describir categorías, y codificación axial para elaborar una organización conceptual (Strauss & Corbin, 2002).

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la codificación axial de la

investigación, la que se estructura a partir de los dos fenómenos que emergieron como los más relevantes para comprender el fenómeno: inclusión del respeto en la formación valórica y prácticas para la promoción del respeto en el contexto de la formación valórica del estudiante.

Fenómeno 1: El Respeto dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

El primer fenómeno (Figura N° 1) parte de la noción de respeto de las docentes, concepto definido claramente como un valor, que aparece inseparable de las implicancias que tiene en la interacción con otros la regulación de sí mismo:

“el respeto significa eso que permite una mejor convivencia, facilita estar con otros, todo es mejor cuando se está en un lugar donde lo respetan” (P4).

“respetar las normas establecidas en el hogar, en la escuela, normas, jerarquía” (P2).

Además, las profesoras marcan distinciones entre el respeto hacia los otros, incluyendo personas de diverso nivel socioeconómico, género y edad; el respeto a sí mismo, el cual está relacionado con la propia validación y valoración como persona, con un comportamiento dirigido al autocuidado: “el hecho de aceptarse les digo yo, con sus defectos y errores, pero también con sus virtudes” (P3); y una tercera distinción referida al respeto al medio ambiente, que implica conductas a favor de la vida natural y heroseamiento del entorno, junto con el cuidado de los materiales y de la infraestructura escolar. Si bien esta distinción aparece también en los Planes y Programas y en el PEI, las profesoras son las únicas en enfatizar en el respeto a sí mismo como un elemento básico para el respeto hacia los demás.

Ahora, el respeto no se entiende como un fenómeno aislado, sino como un elemento básico del proceso educativo, cuyo aprendizaje es progresivo: *“yo creo que el respeto es primero, porque el niño con ese valor va a crecer respetándose él primero y así sabiendo respetar a los otros, a los padres, a los mayores, porque eso se ha ido perdiendo” (P3).*

La noción de respeto que presentan las educadoras, se fundamenta en el

concepto de ser humano planteado en los lineamientos institucionales y ministeriales, en donde destaca una noción de persona capaz de aprender y mejorar en su relación con otros, pues *“en su natural inteligencia desarrolla la capacidad de pensar y razonar el ser eminentemente social”* (PEI) y se enmarca en los objetivos que se le atribuye a la educación. En el caso del establecimiento estudiado, éste enfatiza la necesidad de una formación integral en que los alumnos:

“desarrollen al máximo sus potencialidades intelectuales que les permita ir conformándose como personas de bien, capaces de generar cambios, resolver asertivamente y adaptarse a las situación que la sociedad les presente con un espíritu de superación permanente, favoreciendo una organización que optimice al ser humano y lo sensibilice por sobre la materia” (PEI), y esta visión de integrar la formación valórica con la enseñanza formal está presente en el discurso de las educadoras; ellas incluso llegan a asignar a la formación ética un carácter primordial al inicio de la edad escolar, *“incluso creo que en los primeros años es más importante la formación personal más que la adquisición de conocimientos”* (P3).

El otro fundamento del concepto que presentan las educadoras, está en los programas de estudio de NB1, que enfatizan la formación valórica a través de los Objetivos Fundamentales Transversales y promueven el respeto dentro de un conjunto de valores a formar, entregando una definición clara de éste en la que se destacan las tres dimensiones ya mencionadas: respeto hacia los otros, hacia sí mismo y hacia lo otro. Las educadoras, junto con asumir la necesidad de la formación valórica en sentido amplio, subrayan el rol del respeto entre otros valores, entendiéndolo como *“el primer valor, hay que aprender a respetarse entre ellos y respetar también al profesor y a todas las personas mayores, es lo esencial para trabajar”* (P1).

En este sentido, si bien las nociones de educación y valores del establecimiento y el Ministerio influyen en la noción de respeto de las educadoras, sus propios esquemas determinan el énfasis distintivo que dan a este concepto en un momento puntual del proceso escolar y dentro de una formación valórica más inclusiva.

Por otro lado, la idea que tienen las educadoras del rol del respeto en el proceso educativo, está asociado con las características que ellas consideran deseables en los alumnos, en los profesores y en los apoderados, las que son coincidentes con los postulados del PEI, junto con una percepción del entorno social marcado por la carencia de respeto y una escasa conciencia de los valores.

Otro factor interviniente relevante tiene que ver con las conductas de los alumnos, enfatizándose la importancia que se asigna al respeto ante eventos que lo transgreden, como peleas entre alumnos, conductas violentas, poca aceptación de los otros: *“a veces no aceptan al otro porque le encuentran cualquier defecto”* (P2, Entrevista 2), señalando las docentes que estas conductas se presentan con más frecuencia al inicio de su trabajo con cada curso, por lo tanto, se vuelve una necesidad incorporar la promoción del respeto: *“cuando uno no trabaja estos valores como debe, se da cuenta que el niño está más agresivo, desordenado, está peleador y se distrae con facilidad, influye en el rendimiento evidentemente”* (P2, Entrevista 2).

Además, las profesoras le asignan más relevancia a la inclusión del respeto cuando se percibe que los niños tienen escasa conciencia de él:

“ellos no le dan ninguna importancia a la honradez, no le dan importancia a la solidaridad, al respeto, o sea, no se respetan entre ellos, son violentos, se acusan pero hasta porque el otro botó una goma, porque estos niños valores cero; apoyo del hogar cero” (P3).

Su conceptualización también depende de las consecuencias percibidas cuando el respeto está ausente: *“la falta de respeto se ve aquí en la sala, especialmente en el desorden, el golpear al compañero, peleando con él, quitándole muchas veces la colación. Se pierde el respeto en esas cosas”* (P2, Entrevista 2).

Un último factor que influye en la noción que se tiene del valor dentro del proceso educativo tiene que ver con las conductas de los padres que pueden influir en el concepto que se tenga de respeto, ya que éstos al transgredir un valor, promueven una conducta contraria en el niño, lo que hace imperioso compensar tal situación incluyéndolo dentro de las actividades de la escuela: *“imagínate niñitos de primero, ya la mamá les está enseñando a mentir y uno los conoce, se ponen... lo incita a faltar*

a las normas del colegio y a mentir” (P2).

La noción antes descrita tiene sentido en un contexto en que el PEI establece ciertas capacidades para sus docentes, tales como ser *“empático, optimista, asertivo, de carácter alegre, solidario y justo”* (PEI), *“creativo, entusiasta, motivador”* (PEI), y en donde estos actores reconocen tener un rol importante en la formación de los niños, *“nosotros somos modelo de ellos”* (P1). Por otro lado, el perfil del alumno está marcado por variadas problemáticas psicosociales: *“muchos de estos niños tienen diversos problemas económicos y tienen que salir adelante con mayor razón”* (P4) y en un contexto familiar y social que obstruye, más que fomenta la internalización del respeto: *“la televisión lo que más muestra es violencia, entonces también eso hace que vean la violencia como algo natural”* (P4).

Lo anterior, junto con la importancia que los profesores asignan al respeto mismo dentro del desarrollo de las personas, hace que enfatizen la necesidad de incluir este valor en el proceso de educación formal y que realicen variadas prácticas y actividades para promoverlo, lo cual desde su percepción, beneficia a los estudiantes pues reciben una educación integral, que puede brindarles la capacidad de superar adversidades sociales y familiares que se le presenten en la vida.

Las entrevistadas perciben que el respeto en el contexto educativo, trae consigo un adecuado comportamiento por parte de los alumnos: *“el respeto significa eso que permite una mejor convivencia, facilita estar con otros, todo es mejor cuando se está en un lugar donde lo respetan”* (P4), lo que, además, conlleva a un buen rendimiento escolar. Cuando este valor no está presente, se puede observar consecuencias en la disciplina. También el PEI subraya el beneficio de este valor, mencionando que permite vivir en armonía con otros.

Otra consecuencia que acarrea la presencia y el fomento del respeto entre sus alumnos alude a que: *“generalmente cuando un niño es respetuoso en sí, es muy difícil que vaya a transgredir otro valor, generalmente también va acompañado de un buen rendimiento, es ese niño que siempre es responsable, es respetuoso, es tolerante, va a la par con hartos valores”* (P2, Entrevista 2). Y esto mejora el trabajo en el aula.

Figura N° 1
Codificación Axial: Respeto dentro del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.



Fenómeno 2: Prácticas para la promoción del respeto en el contexto de la formación valórica del estudiante.

El segundo fenómeno relevante (Figura N°2), se refiere a las prácticas docentes destinadas a la formación valórica, la que se manifiesta a través de un proceso continuo y permanente, en que se utilizan distintas estrategias, tales como: recurrir frecuentemente al análisis de ejemplos concretos, que permitan al alumno situar los valores en sus actividades cotidianas, y la realización de actividades grupales participativas como la formación de tribunales: *“ellos manejan un sistema de tribunal donde si hay un problema se expone, hay defensores, acusadores, hay jueces y ellos son el jurado que aceptan o no”* (P3) y la elaboración conjunta de reglas de convivencia. Entre estas estrategias grupales destaca la elaboración e implementación de proyectos en los que se busca la participación de todos, permitiendo a los alumnos desarrollar la conciencia de la importancia de respetar a los demás y al medio ambiente: *“justo ahora aquí estamos trabajando un proyecto del medio ambiente, lo estamos empezando a aplicar para que sea aprobado”* (P2).

En estas actividades se recurre a material de apoyo como narraciones: *“por ejemplo se lee un cuento, inmediatamente se saca la enseñanza, cuáles fueron los errores que cometieron, por qué tuvo este final, qué habría pasado si hubiésemos tenido que cambiar”* (P3), o material gráfico: *“yo busco, busco cuentos, dibujos, distinto material, usando internet también, usando láminas que muestran las dos partes, lo positivo y lo negativo”* (P4).

Además, las profesoras actúan y se reconocen como modelo, es decir, utilizando la influencia de su forma de actuar en cuanto al rol que ellas desempeñan, utilizando un lenguaje que valide al otro y contribuya a la convivencia: *“los respeto mucho a ellos como persona, en mi lenguaje y vocabulario siempre les muestro respeto”* (P4). Otra práctica importante es incluir a la familia dentro del proceso educativo, donde interviene la orientadora como apoyo institucional:

“en la escuela para padres la orientadora prepara temas donde está más débil. Nosotros como estamos todo el tiempo en consejo en la mañana, le decimos que estamos mal con la parte del hogar, con la escuela para padres, entonces allí le inculcamos valores a los papás” (P2).

Las prácticas anteriores se enmarcan en lineamientos institucionales, que orientan a trabajar los valores de forma planificada en coordinación con otros docentes: *“todos los días lunes nos reunimos los profesores por jornada y allí comentamos y vemos casos específicos, se conversa, opinan las diferentes colegas y se llega a una conclusión para ver qué se puede hacer”* (P2, Entrevista 2) y también abordando los problemas con un matiz religioso, de orientación cristiana. En este sentido, el PEI contribuye definiendo instancias como el trabajo en conjunto de los educadores para la construcción de un plan de estudios promotor de valores, actividades de trabajo grupal para preparar a sus alumnos a vivir en democracia (PEI) y actividades comunitarias de integración; además, el propio PEI distingue entre las tres dimensiones del respeto - presentes en el discurso de las profesoras- considerando explícitamente el respeto a sí mismo, hacia los otros y hacia el medio ambiente.

Con relación a las prácticas de evaluación para la formación valórica, las

docentes refieren usar una variedad de estrategias diferentes a las tradicionales en evaluación del rendimiento: observación directa, utilización de registros y los informes de personalidad. Además, estas evaluaciones se acompañan de retroalimentación para el niño, la que es adaptada a su nivel de comprensión “*a diario, con horario, con carita feliz si se portan bien, triste si se portan mal*” (P3), y se realiza permanentemente, acompañando el proceso de enseñanza - aprendizaje de las otras asignaturas. Esto es coincidente con el programa de estudio de este nivel, donde se sostiene que los valores no deben ser evaluados de forma directa, pues “*pueden ser objeto de calificación sólo en el contexto de la evaluación de los aprendizajes esperados de un determinado subsector del aprendizaje*” (Programa de Estudio).

Estas prácticas para la promoción del respeto se encuentran fundamentadas, de acuerdo a las profesoras, en los valores de la institución que se hallan en los programas de estudio de NB1: “*en los programas de estudio también viene la transversalidad en todos sus aspectos*” (P4), y en el PEI del establecimiento: “*está en nuestra misión del colegio que establece valores*” (P1). Este impulsa a “*vivenciar valores éticos y morales*” (PEI) en un contexto donde “*el respeto personal debe encauzar la convivencia interna y en la cotidianidad del liceo*” (PEI).

El rol que asignan los profesores a los OFT es un segundo elemento a la base de este fenómeno: “*nosotros le estamos dando mucha importancia a la transversalidad*” (P3), así como también la forma en que trabajan para cumplir estos objetivos: “*lo incluyo en mi planificación semanal, un día cada valor, porque están en el programa que llega del Ministerio, está al principio en los OFT*” (P2, Entrevista 2). En los programas de estudio se enfatizan estos objetivos como parte del proceso educativo en su conjunto, en los distintos niveles de la educación: “*como se señala en el marco curricular, el desarrollo de los OFT no está limitado a un sólo subsector de aprendizaje o a un nivel de enseñanza, sino que debe estar presente en toda la educación básica*” (Programa de Estudio).

Un tercer elemento es el concepto de educación evidenciado en el PEI, dentro del cual se destaca como algo inherente a la vida humana y con el objetivo de formar personas: “*los fines de la educación orientan la acción pedagógica formadora hacia*

una intervención de desarrollo de la persona como tal” (PEI), así como también da cuenta del rol de los educadores como mediadores en un proceso que deben construir los propios estudiantes.

El último elemento a la base de las prácticas docentes es su experiencia profesional, ya que consideran que su formación como docentes no ha sido relevante en este sentido. Al revés, las estrategias que utilizan las han adquirido por medio de la experiencia y no a través de su formación profesional universitaria:

“más que nada yo he aprendido todo esto con la experiencia, porque cuando uno estudia estas cosas no te las entrega la universidad, sino que te entregan puro contenido y yo creo que como dicen, la experiencia es la madre de todas las ciencias” (P2, Entrevista 2).

Por otro lado, dentro de las condiciones que intervienen en las prácticas de los profesores, el primero de ellos tiene que ver con los apoyos materiales con los que cuentan para favorecer la enseñanza de éstos, tales como textos de estudio entregados por el Ministerio de Educación y, como lo señalan las docentes, un manual con actividades tipo taller destinado a la prevención del consumo de drogas como parte del cuidado y respeto a sí mismo. Las profesoras también consideran un recurso las características propias de los niños, tales como: su alta motivación ante tareas donde participan activamente y su buena disposición ante los temas valóricos: *“lo que contribuye son las ganas de los niños, su energía, cómo lo reciben bien, lo comprenden y se dan cuenta cuando se equivocan y se comprometen a cambiar”* (P3).

También se considera como un recurso a favor, la postura de la institución *“acá en el colegio en sí esto se ve favorecido. Promueve esto desde el director hacia abajo, a pesar de que hay colegas que no están con alumnos directamente, pero ellos también en cualquier instante están reforzando lo mismo”* (P2, Entrevista 2).

Un segundo factor que interviene en estas prácticas es la participación de las familia en la formación valórica: *“Los padres y apoderados pueden reforzar a los estudiantes en el logro de estos objetivos; asimismo, es importante que estén*

informados sobre aquellos OFT que son considerados en la evaluación de distintos subsectores” (Programa de Estudio).

Un tercer elemento reconocido por las educadoras es el conocimiento que presenta el profesor sobre los lineamientos valóricos para la labor educativa:

“está en nuestra misión del colegio que establece valores” (P1)

“no, solamente los valores sobre los OFT que viene muy... ahí viene la parte valórica, los objetivos transversales que hay que trabajar” (P2).

Pero también influyen las creencias personales sobre el tipo de estrategias adecuadas para educar en valores; ésto determina que algunas docentes optaran entre estrategias variadas como la entrega de afecto, el mostrarse distante, inculcar temor en vez de respeto a Dios: *“les digo cuando mienten tanto, que a mí me pueden engañar, pero hay un ser que sabe y que a él le deben respeto, bueno, hacia todo en realidad” (P2, Entrevista 2),* y entregarles una visión fatalista del futuro y atemorizarlos: *“yo les explico que si no cuidamos, al final vamos a morir todos contaminados” (P2, Entrevista 2).*

Otro factor que interviene en las prácticas son las dificultades que se presentan en la enseñanza de valores. Una de ellas es la formación que reciben los niños en sus hogares: *“desafortunadamente nosotros encontramos que en la casa no hay formación de valores, ellos no le dan ninguna importancia a la honradez, no le dan importancia a la solidaridad, al respeto” (P3).* Dentro de ésto, consideran que son más complejos los casos donde los padres son jóvenes, o aquellos casos con contextos familiares con problemáticas como: delincuencia, alcoholismo y violencia intrafamiliar *“en sus casas hay agresividad, a veces en algunos hogares” (P4).* Además, señalan que los padres se involucran poco en el proceso de enseñanza aprendizaje, y también mencionan el efecto emocional de los problemas del hogar en los niños. Otra dificultad a que aluden los profesores son propias de los niños: *“el que los niños son impulsivos, eso es difícil en los niños pequeños, que esperen su turno, que se controlen, hay niños que se demoran más y otros que se aburren. Otra cosa es que a veces traen juegos y se distraen” (P4),* y las relacionadas con la disposición que las docentes presentan a la hora de hacer clases: *“dificulta que a veces tenga poca*

paciencia, ya que el que me altere yo es algo negativo para todo el clima, ya que yo tengo que dar pie para que se dé la calma y se respeten entre sí” (P4).

Estas prácticas para la promoción del respeto se originan en un contexto caracterizado por familias con problemáticas graves como delincuencia y alcoholismo. Otra característica de este contexto es una sociedad colmada de medios de comunicación, los cuales envían mensajes reñidos con el valor del respeto:

“ellos ven mucha TV, ellos tienen otra formación, porque ellos están todos los días, tú les estás diciendo no hay que ser violento- pero ellos están con los famoso monitos estos, están viendo las noticias, la guerra y todo lo demás, entonces no hallas tú cómo implementar y decirle” (P2).

Pese a lo anterior, las docentes consideran que sus prácticas sí tienen resultados y producen cambios positivos en los alumnos; pequeños logros que son perceptibles si se realiza una observación constante:

“ahora si hay, no cien por ciento, pero por lo menos hay más tolerancia, habían niños que eran super peleadores y ahora si son más tolerantes, han cambiado en ese sentido” (P4)

“encuentro que han salido adelante, ya no andan con actitudes y palabras tan groseras, el vocabulario también” (P4).

Por último, estas prácticas traen como consecuencia avances con las familias en que se aprecia un cambio en su actitud frente a la labor del profesor, mostrando mejor disposición a participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

Figura N° 2
Codificación Axial: Prácticas para la Promoción del Respeto en el Contexto de la Formación Valórica del Estudiante



Conclusiones

Uno de los valores fundamentales a trabajar durante la educación básica es el respeto. Este valor social, caracterizado por la consideración y el intercambio mutuo, se transforma en el pilar inicial de un clima y convivencia escolar positivos.

Las prácticas pedagógicas que sostienen el desarrollo de este u otros valores se orientan por las disposiciones del Marco para la Buena Enseñanza, los Objetivos Fundamentales Transversales y lo que cada escuela como organización social expresa en su PEI. En estas prácticas de aula es deseable que las docentes planifiquen un sistema estructurado de trabajo y evaluación de lo transversal, de modo que se mejoren las interacciones, representaciones normativas y resultados académicos.

A partir de los resultados, dos son las líneas argumentativas que resultan del discurso de las profesoras participantes y de los lineamientos filosóficos y técnicos con que cuentan: una, asociada a la representación del respeto y otra, a las prácticas docentes para promoverlo. Ésto se debe a que, a partir de los resultados, se evidencia

que no es posible entender las prácticas que las docentes realizan para promover el respeto si no se entiende cuál es el concepto que ellas tienen de este valor.

Respecto a este punto, el rol del respeto se encuentra ligado a la definición conceptual del valor, considerándolo como una actitud comunicativa que brinda la capacidad de aceptar incondicionalmente a los otros y a sí mismo, beneficiando la sensación subjetiva de quien recibe la acción del respeto, lo que finalmente contribuye a la convivencia en el aula. Las profesoras además de considerar que el respeto es primordial y necesario para la formación valórica, distinguen en este valor tres aspectos que también aparecen en el PEI y en los programas de estudio: el respeto hacia los otros, describiéndolo como la aceptación incondicional de otras personas que facilita la convivencia; el respeto hacia sí mismo, que las docentes consideran como un elemento base para el desarrollo del respeto hacia los otros, y el respeto hacia el medio ambiente, es decir recursos naturales y entorno físico, circunscrito a aquel entorno que está al alcance de las acciones del niño.

Un elemento relevante sobre el concepto de respeto que manejan las profesoras, es que ellas lo ven como parte de un proceso de formación en valores más amplio. Si bien, el respeto era parte de los temas abordados en la pauta de entrevista, como resultado de la recolección de datos apareció siempre ligado a la promoción de un conjunto de valores sociales, subrayando la importancia del respeto entre ellos.

Este concepto del respeto se basa en las creencias de cada profesora; también está permeado por la institución y los valores propuestos por el Ministerio de Educación, sobre la base de la utilidad que se le atribuye y, de las consecuencias negativas de su ausencia. En este sentido, la importancia del rol de este valor se basa en que su ausencia en el contexto educativo se asocia a una mayor cantidad de peleas, discusiones, discriminación, espacios desordenados y desaseados, pero, sobre todo, una actitud indolente ante situaciones que merecen consideración por parte del estudiante. Esto corrobora la idea de aquellos modelos que incluyen el respeto como un factor importante en las percepciones respecto al clima escolar (Fernández, 2000).

De esta forma, el concepto en sí varía y sobre todo la importancia que se le atribuye, en función de las condiciones de aula, principalmente aquellas de

adversidad ante la ausencia de respeto, y la distancia entre estas condiciones y los ideales que ellas tienen de alumnos, profesores y apoderados.

Finalmente, esta noción de respeto está a la base de las prácticas docentes para promover dicho valor en el contexto educativo, el que se constituye en nuestro segundo eje argumentativo. Al respecto, las prácticas referidas por las profesoras apuntan a desarrollar la cooperación entre los alumnos, metodología participativa que propicia el diálogo y la reflexión de los estudiantes y se implementa considerando su desarrollo cognitivo, e incluye estrategias acordes a NBI y al estadio evolutivo correspondiente: las operaciones concretas. Así, la enseñanza se realiza a través de hechos cotidianos que puedan ocurrir en cualquier momento e incorpora distintos recursos didácticos adecuados a distintos estilos cognitivos.

Un elemento relevante desde la perspectiva de las docentes, es enseñar el respeto mediante el modelado del respeto desde el profesor a los estudiantes, lo que se produce a través de una actitud responsable del docente y una constante preocupación en la elaboración de las clases. Ésto, desde el punto de vista del aprendizaje observacional y el condicionamiento operante es una estrategia adecuada, pues permite aprender y consolidar los comportamientos en los sujetos.

En relación al sistema de evaluación de los valores, éste se concentra en el proceso y no se dirige directamente al concepto de respeto, sino que se trabaja paralelamente a los contenidos curriculares. Esto permitiría ajustar la toma de decisiones, objetivo final de todo proceso evaluativo, ya que va acompañado además de la retroalimentación de los desempeños en un lenguaje cercano a los estudiantes.

Ahora, el impacto de las actividades depende de las familias, tanto a nivel de las características de ésta, sus problemáticas y su propio sistema de valor, como a nivel de su incorporación al proceso educativo. Esto último es potenciado por las docentes y el establecimiento a través de actividades como talleres educativos y entrevistas personales, ya que sólo con el apoyo e involucramiento de padres y apoderados, han visto resultados positivos. Esto es coherente con las teorías que sostienen que la participación activa de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje mejora el proceso formativo global de los estudiantes.

Empero, no sólo la disposición de las familias es un factor relevante en este punto, pues la disposición de los alumnos y del mismo profesor influye en los resultados que se obtengan. En el primer caso, los profesores subrayan que la alta motivación de los estudiantes beneficia sus prácticas y es un valioso recurso para éstas; mientras que la disposición anímica del profesor en aula, media y puede, incluso, obstruir sus creencias y su discurso a favor del respeto.

El resultado de las prácticas antes mencionadas se aprecia en la mayor tolerancia y, con ello, menor conflicto interpersonal, contenidos menos violentos en el vocabulario de los estudiantes y mayor autorregulación en su conducta.

Es necesario entender que los fenómenos antes expuestos, interdependientes, ocurren en un establecimiento con excelencia académica, en donde el PEI incorpora y declara el trabajo de los objetivos transversales, dándole un valor esencial a la intervención en esta área. Esto concuerda con los planteamientos que sostienen que el declarar y socializar la información en una comunidad educativa genera mayor seguridad en el rol que desempeña cada uno de sus actores. En el mismo documento se realiza una revisión de historia de vida del establecimiento, registrando cómo se ha logrado transformar el entorno adverso en el que se emplaza, en una fortaleza; esto es acorde con investigaciones que evidencian que el trabajo destinado al desarrollo de un adecuado clima escolar se convierte en un factor protector para sus alumnos y profesores. No obstante, es importante destacar que, si bien las profesoras declaran actuar según estos lineamientos y los ministeriales, reconocen como la fuente principal de origen de sus estrategias, los años de experiencia profesional, en que han debido adaptarse a los requerimientos de sus educandos y sus contextos.

A partir de lo anterior, podemos ver que el caso en estudio presenta un discurso institucional a favor de la enseñanza del respeto tanto a sí mismo, como a los otros y lo otro, elementos que han permeado en la práctica pedagógica de sus docentes. Sin embargo, las prácticas de éstas, se construyen también con sus propios sistemas de creencias, los que marcan énfasis distintivos sin alejarse del discurso oficial, y toman su forma final en la experiencia profesional con cada contexto específico de aprendizaje, lo que demuestra que el conocimiento acabado del entorno es vital para el desarrollo de estrategias docentes efectivas.

Desde la perspectiva de enseñanza de los valores, las docentes utilizan elementos teóricos adecuados donde destaca la involucración activa del alumno, la traducción de los contenidos valóricos a manifestaciones concretas manejables para el nivel de éste y un proceso de evaluación centrado en la retroalimentación cualitativa que favorezca la reflexión de ambos actores: profesor y alumno.

Finalmente, en este contexto institucional, con profesores con un sistema de creencias como el descrito, y utilizando este tipo de estrategias, se puede obtener resultados favorables que impactan no sólo la convivencia en aula, sino el rendimiento de los alumnos, y están acordes con una visión de la educación como formadora de personas. Por ésto, si bien hay múltiples elementos rescatables para el quehacer docente, es necesario comprender el contexto en el que estas prácticas funcionan efectivamente, por lo que aún resta por ver cómo es posible obtener resultados similares en contextos con familias sin las problemáticas mencionadas, en establecimientos sin excelencia académica y en estudiantes de niveles distintos al NB1 que se aproximan a los valores con un desarrollo cognitivo diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARON, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago: Andrés Bello.
- BERMAN, S. (1997). *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. New York: New York State University Press.
- COX, C. (2001) El Currículum Escolar del Futuro. *Perspectivas*, 4 (2), 213-232.
- DELVAL, J. & ENESCO, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya.
- FERNÁNDEZ, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- FERNÁNDEZ, I. (2000). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos*. El Clima Escolar como Factor de Calidad. Madrid: Narcea.
- FRONDIZI, R. (1982). *¿Qué Son los Valores? Introducción a la Axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (2000). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Península.
- KOLHBERG, L., POWER, C. & HIGGINS, A. (1997) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa.
- LAVÍN, S., SOLAR, S. & PADILLA, A. (1997) *Proyecto Educativo Institucional*

- como Herramienta de Construcción de Identidad*. Santiago: PIIIE.
- MATURANA, H. & NASIS, S. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago: Dolmen.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2003a). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003b). *¿Cómo Trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula?* Chile: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). *Hacia la Excelencia. Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados*. Santiago: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para Enseñanza Básica*. Chile: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). SIMCE. *Búsqueda de Resultados 2006 y 2007*. Chile: Autor.
- MORILLO, B. “La Educación en Valores en la Escuela y la Formación del Profesorado”. *Revista Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/valores2/morillo.htm>. [Consulta: 2008, Enero 28]
- PAYÁ, M. (1997). *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual*. 2da Edición. Barcelona: Desclée De Brouwer.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (2000). *The Development of Perception*. New York: Basic Book.
- PUIG, J. (1996) *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona: Paidós
- STEPHENSON, J., LING, L., BURMAN, E. & COOPER, M. (2001) *Los Valores en la Educación*. Barcelona: Gedisa.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquía.
- VIEYTES, R. (2005) *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Buenos Aires: De las Ciencias.
- WOOLFOLK, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Artículo Recibido: 18 de Agosto de 2011

Artículo Aceptado: 05 de Octubre de 2011