



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“CONDUCTA MORAL EN LA INFANCIA: DESARROLLO Y
ENSEÑANZA”**

TESINA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

Rosa Monserrat Lucas Martínez

Cuenta: 414019423

Generación 2014 - 2017

Tutora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia

Dra. Karlena María Cárdenas Espinoza

Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2018.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVO GENERAL	4
CAPÍTULO 1. DESARROLLO MORAL INFANTIL Y FAMILIA	5
1.1 Desarrollo Biológico	6
1.2 Desarrollo Psicológico	8
1.3 Desarrollo Moral	14
1.4 Papel de la familia en el desarrollo psicológico y moral	21
CAPÍTULO 2. DESARROLLO MORAL EN LA ESCUELA	27
2.1 Contexto Histórico	28
2.2 Currículum y Programas Escolares	33
2.3 Docente	38
2.4 Rendimiento Académico	42
2.5 Formación para la enseñanza de conducta moral	45
2.6 Estrategias de Enseñanza	48
2.7 Justificación	54
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	56
3.1 Metodología de la propuesta	56
3.2 Pre-Evaluación Observación y Registro Conductual	58
3.3 Intervención	59
3.4 Post-Evaluación	83
3.5 Evaluación de Seguimiento	84
REFERENCIAS	85
ANEXOS	94
Anexo 1	94
Anexo 2	95

INTRODUCCIÓN

La presente tesina es un trabajo de integración bibliográfica que tiene como tema central la forma en la cual se lleva a cabo el desarrollo de la conducta moral, a través de la enseñanza que reciben los niños durante su vida familiar y escolar.

El contexto familiar y el escolar cuentan con un amplio reconocimiento social por su labor formativa y educativa (López, 2010). En el caso de la enseñanza de conductas morales, esos son los dos contextos importantes en los que se lleva a cabo.

De acuerdo con Vega, Díaz-González y Gutiérrez (2008), la familia, en la mayoría de la población, es el primer contexto social donde las personas se integran y aprenden formas de comportamiento, tales como hablar, caminar, conductas sociales-morales, necesarias para una adecuada interacción con los integrantes de su medio sociocultural.

Así mismo, Pinto, Girón y Mac-Lellan (2015) mencionan que la familia representa un marco insustituible para promover, enseñar y fortalecer los valores morales.

Para fines del presente trabajo, por valores morales se entienden aquellas formas particulares de comportamiento que se establecen como normas o un deber ser. Las cuales son reguladas por los miembros de sus contextos sociales de interacción, por lo que, son parte de las conductas sociales. Se aprenden en situaciones específicas, con personas que establecen normas o ejemplos de comportamiento (Rodríguez, 1995).

En la enseñanza de la moral, como en toda conducta humana que se aprende en contextos familiares, intervienen diversas variables, como el ambiente físico y social, el nivel educativo y cultural de los padres o cuidadores, el nivel socioeconómico, la organización e interacción familiar, las costumbres, el tiempo disponible para la educación infantil, los conocimientos sobre el desarrollo infantil, las prácticas de crianza y las actividades a las que se dedique la familia (Guevara, Ortega & Plancarte, 2015).

Tales variables influyen en las conductas que los niños desarrollan durante sus interacciones familiares, y en distintos aprendizajes ante situaciones del deber ser: habiendo posibilidad de correspondencia entre lo que se debe y se hace, o bien, darse el caso de que falte una correspondencia entre ambos.

Se considera que la responsabilidad formativa de la escuela es aún mayor; como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde exhorta a propiciar el desarrollo integral de los seres humanos para contribuir a una mejor convivencia social.

Atendiendo a su responsabilidad, en el año de 1993, el Sistema Educativo Mexicano incorporó en la educación primaria la asignatura de Educación Cívica. En ésta, se enseñaban las normas que regulan la vida social y permiten integrarse a ella. Se daban temas relacionados con los valores patrios, derechos y deberes, para fomentar la identidad nacional. No obstante, en el año 2008, la asignatura cambio de nombre a “Formación Cívica y Ética” modificando su enfoque por competencias de la persona, éticas y ciudadanas, como: el cuidado de sí mismo, la autorregulación, respeto a la diversidad, manejo y resolución de conflictos, sentido de pertenencia, apego a la legalidad y participación social. Con éste, se pretende promover el desarrollo personal sano, responsable, libre de violencia y adicciones; brindar una formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico, fortaleciendo el sentido de pertenencia a su comunidad, país y humanidad (Subsecretaría de la Educación Básica [SEB], Secretaría de Educación Pública, 2008).

Los señalamientos anteriores dejan claro que, para la psicología del desarrollo y la educación, el tema de la enseñanza-aprendizaje de la moral es de suma importancia. Tanto a nivel teórico como a nivel social, el tema del desarrollo moral cumple un aspecto central de la vida de los individuos.

Por lo anterior, podría esperarse que la educación pública en todo el mundo, y también en México, hubiera logrado formar una ciudadanía que regula su comportamiento ante situaciones de índole moral. Empero, con frecuencia se transmiten noticias que dejan claro que esta situación no ha tenido la atención necesaria.

Como lo describe Vidales (2016), siguen en aumento los problemas de inseguridad, violencia, desintegración familiar, desempleo, delincuencia organizada, drogadicción, prostitución, narcotráfico e influencia negativa de televisión e internet. Aunado a todo esto, se ubica la falta de referentes éticos y sociales, de compromiso social, indiferencia o cinismo ante ley y autoridades. Sin embargo, la psicología y la escuela no pueden desentenderse de esa realidad, ni renunciar a su responsabilidad formativa.

Algunas investigaciones sobre el tema han sido realizadas dentro de las aulas, como el estudio de Acevedo y González (2015), cuyo objetivo fue identificar las prácticas, que los autores llaman perversas, en las escuelas primarias del noreste de México; entendiendo por prácticas “perversas” a los actos que dañan la salud psicológica de la víctima. Cabe destacar que, en esta investigación se reporta una frecuencia elevada de actos relacionados con molestar a los compañeros más pequeños, obligar a alguien a hacer las tareas propias, burlarse de los demás, y por parte de los docentes, una actitud pávida respecto a lo anterior; situación alarmante, debido a que ellos son los encargados de ayudar a regular el comportamiento.

Por lo anterior, las preguntas de investigación del presente trabajo fueron: ¿cómo se ha estudiado el desarrollo moral y su enseñanza, desde la psicología? y ¿cómo los docentes han llevado a cabo las estrategias de enseñanza de comportamiento moral, dentro de las aulas?

OBJETIVO GENERAL

Llevar a cabo una revisión bibliográfica para ubicar los aspectos teóricos que se han derivado de la psicología, y que permiten conocer qué es el desarrollo moral y cómo se da el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Además, realizar una revisión sobre investigaciones aplicadas que permitan analizar la problemática de los alumnos y presentar algunos lineamientos que podrían mejorar las estrategias de enseñanza dentro de las aulas.

Objetivos particulares:

1. Realizar una revisión bibliográfica para ubicar los aspectos teóricos que se han derivado de la psicología, sobre los temas: desarrollo moral y proceso de enseñanza-aprendizaje moral en hogar y aula.
2. Realizar una revisión sobre investigaciones aplicadas que indiquen la manera en que se han observado las conductas de índole moral en las aulas, y sobre la enseñanza moral en las escuelas mexicanas.
3. Analizar las estrategias de enseñanza de comportamiento moral en la educación básica mexicana, así como explicar las limitaciones conceptuales y metodológicas que han tenido.
4. Hacer una propuesta para mejorar la enseñanza de comportamiento moral, desde la perspectiva Interconductual. Ya que se debe de aportar un método de abordaje integral de la escuela, los docentes y a los niños, así como brindar estrategias que estén fundamentadas en el conocimiento del desarrollo psicológico infantil, que propicien la reflexión y el análisis crítico del propio comportamiento.

1. DESARROLLO MORAL INFANTIL Y FAMILIA

El desarrollo humano implica cambios progresivos a nivel biológico y psicológico. El desarrollo biológico está relacionado con la estructura y funcionamiento de los sistemas que conforman el cuerpo humano (circulatorio, digestivo, endocrino, inmunológico, linfático, muscular, óseo, reproductor, respiratorio y urinario). El desarrollo psicológico se refiere a la evolución de las formas de comportamiento e interacción de una persona con sus ambientes físicos y sociales específicos.

El estudio de ambos tipos de desarrollo compete a diferentes profesiones, como la biología y la psicología, sin embargo, esta distinción no conlleva una falta de relación entre ambos, ya que la biología del organismo es condición importante para posibilitar la ocurrencia o no, de la conducta humana o interacción psicológica (Luciano, 2012; Ribes, 2012; Ribes & López, 1985).

La afirmación anterior se justifica con los planteamientos expuestos por diversos autores, como Skinner (1969) y Ribes y López (1985), que a continuación se explican.

Skinner (1969) resaltó importancia de considerar la filogenia y la ontogenia para la comprensión del desarrollo psicológico, ya que a partir de la filogenia se puede tener una aproximación de todas las conductas que se pueden desarrollar como especie, siempre y cuando las condiciones sociales sean oportunas. Por su parte, estudiar la ontogenia permite tener conocimiento del desarrollo específico que ha tenido un individuo, considerando tanto aspectos biológicos como ambientales.

Esto implica que el psicólogo debe reconocer que una de las bases del desarrollo psicológico está en el desarrollo biológico del organismo particular, pero su interés debe centrarse en el análisis de las contingencias otorgadas por el medio social y su papel en el desarrollo o inhibición de las diversas conductas que constituyen su desarrollo psicológico particular.

Para ampliar lo anterior, Ribes y López (1985) explican los medios que posibilitan las interacciones psicológicas, los cuales son: 1) físico-químico, compuesto por las propiedades del ambiente, como las fónicas, acústicas,

gravitacionales, térmicas y electromagnéticas; 2) ecológico, que se refiere a las dimensiones relacionadas a los contextos particulares y a los integrantes de éstos, como lo sería la familia, y su relevancia durante los primeros años de vida del individuo, y 3) convencional, el cual está relacionado con la organización de diferentes formas de interrelación y a la asignación de funciones, donde la base principal es el lenguaje. Los autores señalan que la composición biológica del organismo le debe permitir reaccionar ante cualquier medio para poder interactuar con ellos. En caso de que haya alguna limitación biológica, y no se intervenga con algún medio compensatorio, es muy probable que esa limitación sea una primera fuente que ocasione un retardo en el desarrollo psicológico. De igual forma, cuando los contextos de interacción no son los óptimos para estimular el desarrollo psicológico pueden llevar a que un individuo no adquiera comportamientos considerados convencionales o complejos.

Dados los planteamientos anteriores, para poder explicar el desarrollo psicológico de cualquier tipo de conducta, es primordial describir aspectos generales sobre el desarrollo biológico.

1.1 Desarrollo Biológico

Primero, es necesario señalar a la biología como la ciencia productora de explicaciones sobre el funcionamiento de los seres humanos, algunas de ellas son: 1) los seres vivos están compuestos por células que poseen moléculas orgánicas de carbono, 2) la reproducción es una capacidad para generar descendientes de la misma especie, 3) la interacción con el ambiente permite adaptarse a él, 4) los procesos metabólicos permiten obtener energía para poder crecer, respirar, alimentarse y reproducirse, 5) la energía que se obtiene del metabolismo permite un incremento en el tamaño de las células, 6) los seres humanos pueden ser estudiados a partir de la formación de los sistemas circulatorio, digestivo, endocrino, inmunológico, linfático, muscular, óseo, reproductor, respiratorio y urinario, los cuales están interrelacionados permitiendo un buen funcionamiento biológico, y 8) el crecimiento de los seres humanos se puede distinguir de acuerdo a la formación y maduración de cada sistema (Márquez, Bazañes & Bazañes, 2010).

De este modo, se ha encontrado que desde el nacimiento a los ocho meses, hay un exceso de tono muscular provocando posturas rígidas; a los tres meses, los músculos del cuello comienzan a ser flexibles permitiendo el control de los movimientos de la cabeza; hacia los ocho meses y hasta aproximadamente los dos años, la mielinización de las terminaciones nerviosas comienza a acelerarse permitiendo que el niño pueda sentarse y caminar sin ayuda; de los dos a tres años, el tronco comienza a ser fuerte ayudando a tener equilibrio, mejorar la coordinación, subir y bajar escaleras; durante los tres a cinco años, el aspecto neurológico y la mielinización del sistema nervioso mejoran propiciando que el niño balancee sus brazos, corra y salte, los dientes terminan de crecer; de los cinco a los siete años, hay un control cerebral de los movimientos, el individuo se desplaza en todas las direcciones, aparecen las nociones de lateralidad, y los dientes comienzan a caerse; hacia los siete y hasta los once años se alcanza la maduración del sistema nervioso, el tejido muscular crece, comienza el crecimiento y maduración de los órganos sexuales; para los once a quince años, la total integración y desarrollo de esquemas motores permite la realización de tareas complejas, el sistema muscular crece en volumen y grosor, los dientes terminan de crecer, y de los quince años en adelante, el cerebro controla de forma más eficaz todos los movimientos, se alcanza un desarrollo máximo, y los huesos logran crecer en longitud y peso. Es importante mencionar, que todo lo anterior es posible por la actuación coordinada y reguladora del sistema nervioso con los demás sistemas (Márquez et al., 2010).

Durante los primeros años de vida, los procesos de crecimiento y maduración se desarrollan de forma acelerada, no obstante, existen variables individuales que pueden interferir en estos procesos, tales como: factores prenatales relacionados a la alimentación, consumo de drogas, enfermedades, edad, incompatibilidad sanguínea; perinatales, como anoxias, infecciones, premuridad al nacer o un bajo peso, y postnatales, correspondientes a la nutrición, medio físico, enfermedades, actividad física.

1.2 Desarrollo Psicológico

En lo antes expuesto, quedan de manifiesto algunas condiciones biológicas que pueden ayudar al desarrollo del repertorio básico, es decir, las conductas como imitación, seguimiento de instrucciones, atención y discriminación, que permiten establecer habilidades más complejas: hablar, caminar, comer, saltar, bailar, dibujar, escribir, leer, entre otras. Las cuales son pertenecientes a la filogenia de la especie humana. No obstante, este desarrollo depende de la existencia o carencia de las contingencias necesarias, que propician los individuos que conforman el ambiente social-verbal (Skinner, 1969).

Este planteamiento difiere de otras posturas teóricas que han tratado de explicar el desarrollo psicológico, en las que se propone su posibilidad, en función de mecanismos internos y dependiendo del enfoque teórico pueden considerar variables intrapsíquicas, cognitivas, emocionales, de personalidad, genéticas y sociales. A continuación, se proporcionan diversas síntesis de enfoques teóricos que explican el desarrollo.

Freud (1905), quien es el principal exponente de la postura teórica psicoanalítica, menciona que el desarrollo es moldeado por fuerzas inconscientes que motivan la conducta, las cuales deben regularse para poder vivir conforme lo establece la sociedad. Esto sucede a través de cinco etapas psicosexuales: 1) oral, donde las actividades relacionadas a la alimentación y succión son lo más importante, ya que la primera interacción del recién nacido con el exterior se realiza por medio de la boca; 2) anal, radica en el control de los movimientos de los intestinos; 3) fálica, se centra en la diferenciación de genitales entre hombres y mujeres, y se dan los complejos de Edipo femenino y masculino, así como la identificación entre congéneres; 4) latencia, es cuando la energía sexual está presente pero dirigida hacia otras áreas, como la intelectual y social, y 5) genital, cuando emergen los impulsos sexuales con mucha intensidad, y hay un fuerte interés por el sexo opuesto y las relaciones sexuales. Según esta perspectiva, el cambio satisfactorio de una etapa a otra es fundamental para un desarrollo psicológico sano y normal de un individuo, ya que de haber algún suceso traumático o poco agradable

puede ser el origen de enfermedades, patologías o alteraciones de conducta que van a impedir su relación y convivencia en sociedad.

En cambio, el enfoque sociocultural, propuesto por Vigotsky (1977), establece que el desarrollo se da a partir de la influencia sociocultural en la conformación de funciones psicológicas superiores, es decir, las que no están dadas genéticamente. Cuando se nace, las primeras interacciones son en reacción al ambiente, no obstante la intervención y participación de los adultos es crucial para el desarrollo de estas funciones. Para entenderlo de una forma más clara, se debe aludir a la zona de desarrollo próximo, que son todas las habilidades que el niño puede desarrollar con la ayuda de adultos. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de la directriz externa para lograr hacerlo sin ayuda, siendo el lenguaje un instrumento de mediación que permite la incorporación de conocimientos más elaborados.

Desde el enfoque teórico cognoscitivo, Piaget e Inhelder (1984) explican que el desarrollo depende del crecimiento cognoscitivo que se da a partir de la organización, adaptación y equilibrio. El primer concepto se refiere a la formación de categorías y esquemas; el segundo, a la asimilación y es cuando se ajusta la nueva información a las estructuras preexistentes y a la acomodación, que implica el ajuste de las estructuras ante la nueva información; el tercero, al cambio de asimilación y acomodación para llevar al equilibrio. Esto supone cambios estructurales sucesivos en la vida del niño, divididos por etapas, las cuales son: 1) sensoriomotriz, comienza desde el nacimiento hasta los dos años, y es cuando se da la capacidad de organizar actividades en relación con el ambiente a través de la actividad sensorial y motora, acompañada de un lenguaje pre-lingüístico (balbuceos y señas) hasta que el niño pueda emitir sus primeras palabras; 2) preoperacional, de los dos a los siete años, el cambio más significativo se da a partir de la escolarización, donde el niño comienza a convivir entre iguales, sin embargo, sus interacciones se dan a partir de su pensamiento egocéntrico, emplea símbolos para representar, se da el lenguaje y el juego imaginativo; 3) operaciones concretas, inicia a los siete años y finaliza a los once, cuando la persona resuelve problemas

utilizando la lógica, y 4) operaciones formales, desde los once años hasta una edad indefinida, donde se da el desarrollo del pensamiento abstracto, el cual permite establecer y llevar a cabo hipótesis. Este enfoque también plantea que el cambio de una etapa a otra implica la maduración de procesos cognitivos que dan lugar al desarrollo psicológico, quedando de manifiesto que primero debe existir una consolidación interna para que haya una incorporación estructural de lo dado por el ambiente físico y social.

Otros autores, como Maussen (1984) y Craig y Baucum (2009), consideran que el desarrollo es posible por la conjunción de los factores biológicos con los ambientales, sociales y culturales. Dentro de los biológicos, consideran esencial la herencia genética como especie y los periodos de maduración cerebrales que permiten responder ante los estímulos ambientales. Aunado a lo anterior, retoman las condiciones de vida, los patrones culturales que predisponen los estilos de crianza, los vínculos de apego, la personalidad y los procesos de interiorización que influyen para que haya formas más complejas en el comportamiento.

En síntesis, las posturas teóricas mencionadas sostienen una concepción dualista del desarrollo psicológico, ya que sólo es posible si se dan inicialmente procesos internos de índole psíquica, cognitiva o cerebrales, y la parte social es retomada sólo como reguladora, pero no es la causa principal en éste.

En contraste, para las posturas teóricas del análisis del comportamiento, como lo es la conductual y la interconductual, diversos factores establecen condiciones fundamentales en el estudio del desarrollo psicológico: 1) lenguaje, 2) estado biológico, 3) ambientes de interacción, 4) factores que propician y favorecen el desarrollo, 5) factores que limitan y retardan la aparición de conductas y habilidades, 6) estrategias para promover el desarrollo, y 7) todos esos factores están interrelacionados y, en conjunción, pueden acelerar, retardar o normalizar el desarrollo psicológico individual.

En los enfoques conductual e interconductual se enfatiza que el desarrollo es un proceso social que se constituye a partir del lenguaje. En este sentido, el entorno sociocultural se conforma por prácticas compartidas entre individuos, los cuales hacen uso del lenguaje para actuar y reaccionar ante sucesos y conductas de los otros. En estas prácticas, todos los objetos y situaciones pueden recibir un nombre debido a que los propios individuos así los quieren nombrar, no porque ya estén dados de forma natural. Es por eso, que cada comunidad puede modificar términos, ya que éstos corresponden a prácticas diferentes y específicas de cada una. De igual forma, el lenguaje es considerado como cualquier acto lingüístico, sin importar si hay expresión oral o no; va desde su aprendizaje en formas de señales, gestos y vocalizaciones, la respuesta ante ellas y su práctica para posibilitar acciones propias y de otros (Ribes, 2012).

Es por ello que el lenguaje es considerado como el sistema reactivo convencional, es decir, el conjunto de respuestas convencionales adquiridas por un individuo a través de la interacción con miembros de su grupo social, y su desarrollo implica una evolución, en cuanto a reglas de un idioma, morfología de las respuestas vocales y nivel de desligamiento funcional de situaciones presentes en tiempo y espacio. Es decir, que el individuo logre hacer referencia de sucesos, hechos, objetos y personas que no estén presentes de forma concreta en su campo de acción.

Para explicarlo de forma más clara, es necesario mencionar que Ribes y López (1985) establecieron una taxonomía que permite organizar el comportamiento según su complejidad de interacción psicológica, la cual se divide en cinco funciones: 1) contextual, es la más simple, ya que la respuesta del individuo está condicionada a la situacionalidad y propiedades físico químicas de los estímulos concretos de su ambiente; 2) suplementaria, donde el organismo no sólo responde, también es mediador de su relación con la situacionalidad ambiental; 3) selectora, la respuesta del organismo está regulada por las relaciones que se establecen entre estímulos.

Las dos funciones más complejas se caracterizan por darse a partir del desligamiento funcional de las propiedades espacio-temporales. En la cuarta función, sustitutiva referencial, se incluye a un referidor, un referido, un sistema reactivo convencional, factores biológicos y factores ambientales, que posibilitan la emisión y comprensión del sistema del lenguaje. En esta interacción, el referidor (hablante) pone en contacto al referido (escucha) con eventos no presentes en una situación específica. Es decir, cuando se habla con alguien de una situación, no es necesario ver de forma directa esa situación para que se pueda entender a la otra persona, sólo es necesario usar términos asociados a prácticas y contextos compartidos. La quinta función, sustitutiva no referencial, es el nivel más complejo de desarrollo psicológico, ya que implica relaciones que se dan entre productos lingüísticos, como lo son los conceptos.

Aquí debe recalcarse que el desarrollo psicológico implica cambios progresivos en las formas específicas de interacción en habilidades y competencias, las cuales permiten a los individuos el cumplimiento de los requerimientos impuestos en sus contextos cercanos. Tales cambios ocurren a diferentes tasas (avanzadas, normales, retardadas). Si un niño avanza por los diversos niveles conductuales de la misma manera en que avanza la mayoría de los niños de su comunidad, el desarrollo es considerado normal; si no es de esa forma, y emite conductas que aún no se esperarían que hiciera, el desarrollo es acelerado. Por el contrario, si no emite conductas que se esperarían en comparación a los demás niños de su edad y contexto, se habla de un retardo en esas clases de comportamiento (Bijou & Dunitz, 1981; Kantor, 1982, como se citaron en Guevara et al., 2015).

Para que un individuo se desarrolle psicológicamente debe tener una capacidad reactiva, la cual hace referencia a todos los sistemas sensoriales, motores, neuroendocrinos que constituyen la estructura funcional biológica de los organismos. Ya que de existir condiciones biológicas limitantes se pueden ver afectada su actividad y sus formas de responder. Aunado a esto, las características biológicas pueden ser condición para que los familiares o cuidadores cambien la

forma de relacionarse con ellos pudiendo ser para una mejora de su condición o por el contrario para restringirlo (Guevara et al., 2015).

De principal interés para el psicólogo es considerar los contextos en los que interactúa un individuo. En la mayoría de los casos, la familia es la primera comunidad educadora y formadora del individuo, ya que es el primer contexto donde se integra; así, llega a aprender formas de comportamiento, cómo hablar, caminar, conductas sociales y morales, necesarias para una adecuada interacción con los integrantes de su medio sociocultural (Pinto et al., 2015; Vega et al., 2008). Por lo que es necesario atender: 1) las características físicas y sociales del ambiente familiar, como el hacinamiento, zonas geográficas donde prolifere la delincuencia, drogadicción o trabajos mal pagados y falta de espacios lúdicos; 2) el nivel educativo y sociocultural de los padres; 3) el nivel socioeconómico; 4) la organización e interacción familiar, la cual se puede ver afectada si hay problemas de alcoholismo, drogadicción, violencia o enfermedades en alguno de sus miembros; 5) costumbres; 6) tiempo disponible para la educación infantil; 7) los conocimientos sobre el desarrollo infantil; 8) las prácticas de crianza; 9) las actividades a las que se dedica la familia; 10) tipo de nutrición, y 11) estrategias dirigidas a estimular el área básica del desarrollo para poder establecer habilidades más complejas (Guevara, 2012; Guevara et al., 2015; Macotela & Romay, 1990). Estas variables son de suma importancia ya que en función a ellas se pueden establecer los criterios de ajuste, es decir, los requerimientos conductuales que un contexto, en este caso el familiar, impone a los individuos para que haya una correspondencia entre lo que se pide hacer y lo que realmente se hace (Morales, Hernández, León, Cruz & Carpio, 2010). Por ejemplo, si es una familia tiene la creencia de que “el niño va a hablar cuando tenga que hacerlo”, el criterio no presupone habilidades y mucho menos competencias, por tanto, no habría una estimulación encaminada a que el niño desarrolle o mejore sus habilidades de habla y escucha, y en consecuencia puede darse un retardo en el desarrollo psicológico.

En relación con las estrategias que se pueden emplear, por parte del contexto social, para promover el desarrollo psicológico general, y comunicativo en particular, se encuentran: 1) juegos lingüísticos, se dan cuando el niño emite sonidos y la madre comienza a moldearlos de forma que correspondan al sonido de vocales, y después a palabras; 2) lectura de cuentos, la lectura conjunta entre alguno de los padres con el hijo, pueden ayudar a que los niños comiencen a relacionar la escritura con la oralidad, conozcan nuevas palabras, aumente su vocabulario, pueda evocar situaciones no presentes y comience a establecer pautas de comportamiento; 3) juegos motrices, que van desde aprender a tomar objetos, lanzarlos, meterlos en otros recipientes, dibujar garabatos, saltar, correr, subir y bajar escaleras, entre otros.

Estas son sólo algunas estrategias promotoras del desarrollo psicológico, y cabe aclarar que la manera en que sean realizadas por los padres y otros agentes sociales varía dependiendo de la información que ellos tengan acerca del desarrollo infantil y las maneras de propiciarlo (Guevara et al., 2015; Rugerio & Guevara, 2013).

1.3 Desarrollo Moral

Como se ha mencionado, la familia es el primer contexto social en el cual los niños aprenden formas de comportamiento tales como hablar, caminar, conductas sociales y morales, necesarias para una adecuada interacción con los integrantes de su medio sociocultural. Para cumplir con los objetivos del presente trabajo, se considera importante aclarar que la moralidad ha sido explicada desde varias disciplinas.

Gómez (1995) menciona que la teología y la filosofía han sido las primeras disciplinas que han expuesto argumentos acerca del estudio de la moralidad, atribuyéndola a condiciones internas que son reguladas por la sociedad, y por el propio individuo, para alcanzar algún bienestar. Un representante importante de la teología antigua es San Agustín de Hipona, dadas sus contribuciones al estudio del alma pecaminosa y la espiritualidad como fin para estar en gracia con Dios. Este planteamiento explica que el ser humano nace con un alma pecaminosa, la cual debe ser reformada gracias a la actuación de los padres por medio del castigo. La moralidad se traduce en bondad, caridad, gozo, paz, apacibilidad, benignidad y fe, cualidades que permiten acercarse a Dios, ya que el fin de la moralidad es Dios, que

es el primer motor que atrae todo el universo y ayuda a trascender el alma. En suma, para este planteamiento, la moralidad es una cualidad del alma y permite el acercamiento a un ente divino (Gómez, 1995).

Pero en la filosofía ha habido otras explicaciones acerca de la moralidad. Una de las más famosas fue expuesta por Immanuel Kant, donde señala su relación con el deber ser, que se traduce en comportamientos que deben observar los hombres, ya que eso contribuye a la libertad y dignidad de los individuos. El autor menciona que la moralidad proviene del mismo hombre, el cual, haciendo uso de su razón y voluntad determinan la ejecución del acto moral, ya que ésta no debe estar condicionada, por lo que debe ser indiferente a los deseos y propósitos individuales.

Aquí se concluye que la moralidad debe ser una ley universal que establece normas válidas para cualquier situación moralmente similar. La moral no debe ser condicionada, debe ser practicada como el mismo acto de hablar (Kanz, 1993).

Empero, no sólo esas disciplinas se han encargado de teorizar acerca de la moralidad. La psicología también lo ha hecho, y desde algunas perspectivas teóricas, donde se señala que la moralidad es producto de condiciones internas y cognitivas, como a continuación se explica.

De acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, se establece que durante el desarrollo psicológico se van formando tres sistemas que integran la personalidad del individuo, cada uno cumple una función en específico, no obstante, trabajan en conjunto dentro de su *estructura mental*. El primer sistema es el *ello*, el cual permite la descarga de la energía de excitación producida por los deseos básicos, los cuales en su mayoría, no pueden ser satisfechos por su carácter prohibido o imposible. El segundo, se denomina *yo*, y su función principal es la de transmitir la realidad e incorporar las percepciones del mundo exterior, dominando los impulsos del *ello*. Por último, está el *superyó* que es la única instancia con fines morales, ya que autorregula, controla y autocastiga a la persona, de acuerdo a los deberes que enmarca la sociedad; según esta postura, esto último es el resultado de las técnicas disciplinarias empleadas por los padres durante la infancia. En resumen, para esta

perspectiva, la moralidad es motivacional, producto de la personalidad, específicamente del *superyó* (Hall, 2012).

Desde la perspectiva cognoscitiva, Piaget e Inhelder (1984) plantean que la moralidad es producto de la evolución estructural que permite al individuo la internalización de las reglas externas. Esto comienza a partir de la etapa preoperacional, en donde prevalece la heteronomía, es decir, cuando las normas y los valores están determinados por los adultos, por lo que se convierten en determinantes y obligatorias. Esta heteronomía desarrolla una estructura llamada “realismo moral”, en el cual la regla se debe llevar a cabo independientemente del contexto. Posteriormente, esto se sustituye por la autonomía, en la etapa de operaciones concretas, debido al cambio en las interacciones que se establecen entre niños, específicamente en el juego, ya que éste pasa de ser lúdico a ser competencial; compuesto por reglas que determinan ganar o perder, las cuales son el producto de acuerdos y pueden ser modificables si se llega a un consenso. De igual forma, se desarrollan sentimientos y conceptos que regulan el comportamiento entre iguales, como lo es el respeto y la justicia, siendo esenciales para mantener el orden entre ellos. La concreción de la autonomía se da en la etapa de operaciones formales, cuando el individuo es capaz de abstraer principios morales generales para crear su propio código de conducta, con criterios como el daño material, la reacción social y la intención del acto. Por daño material se entiende a las afectaciones tangibles que se ocasionan por el actuar del individuo; la reacción social se presenta de acuerdo al tipo de consecuencias que tiene una conducta en su contexto social, y la intención del acto se refiere al propósito del hacer.

Entre otras explicaciones sobre el desarrollo moral, se encuentra la proporcionada por Mussen (1984), quien señala que cada grupo étnico y socioeconómico es diferente ya que cada uno tiene su propia cultura, sistema de valores y patrones de comportamiento establecidos, y con base en eso, se dirigen las enseñanzas de los miembros de cada grupo. No obstante, en todos, el primer aprendizaje se da en el hogar. Resulta esencial aludir a todos los factores que confluyen en la enseñanza moral:

1. Relación madre e hijo, para establecer un vínculo positivo que influya de forma eficiente en el desarrollo del infante; la progenitora debe satisfacer todas las necesidades del recién nacido, y éste al estar satisfecho comienza a generar afecto y a considerarla como la primera fuente de experiencias gratificantes.

2. Los estilos de crianza, es decir, cómo interactúan los padres con los hijos, con la finalidad de educarlos. Aquí pueden ubicarse ciertos tipos o patrones. El primero se llama asertivo, debido al equilibrio existente entre el afecto y el control ejercido a partir de las normas. El segundo se denomina autoritario, ya que existe un alto grado de control conductual. El tercero tiene por nombre tolerante, dado que es casi nulo el control conductual. Estos estilos, establecen las estrategias que emplearán los padres para dirigir la enseñanza, como el uso de recompensas y castigos, entre otras formas de interacción.

3. La identificación del niño con los otros, y es cuando el infante se apropia de las características de otra persona significativa, como si fueran las suyas.

4. El ingreso al ambiente escolar, donde el mundo social del niño se expande, y los compañeros pueden volverse influyentes en el hacer del niño. Cada factor es interdependiente, por lo que resulta complicado determinar cuál es el que desarrolla un comportamiento positivo y socialmente deseable.

De la misma manera, Craig y Baucum (2009) explican que la enseñanza moral es el resultado de diversos elementos que configuran la interacción familiar, como: 1) el apego, estado emocional que surge a partir de las conductas que favorecen la cercanía con una persona determinada, y que repercute a la hora de elegir los modelos a seguir; 2) la observación de consecuencias y retroalimentación, ya que el niño debe observar y saber cómo su comportamiento influye en los demás; 3) el lenguaje, porque a partir de éste se transmiten las necesidades, posibilidades, obligaciones y permisos; 4) los juegos, que le permiten explorar y autorregularse, como los sensoriales y los de movimiento, y 5) el ambiente escolar, porque la relación entre compañeros es decisiva en la interiorización de las reglas sociales y los valores morales.

En resumen, en estas posturas se explica el desarrollo moral a partir de la consolidación de estados emocionales, instancias y estructuras internas que le permiten al niño aprender a ser y a hacer. Esta consolidación se logra a partir de la influencias de las variables externas y de la herencia genética.

En contraparte, las posturas conductuales explican la moralidad como una dimensión del comportamiento; son aprendidas, reguladas y mantenidas por los ambientes sociales cercanos de los individuos. Es valorativa debido a que se determina su importancia con base en lo criterios de lo que se debe hacer en diferentes situaciones, siendo así que los contextos proporcionan las contingencias que las desarrollan.

El aprendizaje del niño comienza, se mantiene o se extingue a partir de procedimientos conocidos como modelamiento e imitación, reforzamiento y castigo. Éstos son empleados con frecuencia durante la interacción familiar, no obstante, en la mayoría de las ocasiones se desconoce su uso e impacto en el desarrollo de la conducta moral (Bijou, 1982).

Bajo este orden de ideas, Bandura y Walters (1982) postularon que las conductas dirigidas y valoradas por los contextos sociales, inicialmente se aprenden a partir de la observación e imitación de las acciones y consecuencias de los otros, quienes reciben el nombre de modelos. De acuerdo a lo anterior, los modelos son personas o personajes del contexto cercano y se imitan sus conductas debido a las consecuencias positivas o ausencia de consecuencias negativas que éstas tienen.

En tales planteamientos se entrevé que en todo momento los niños pueden estar aprendiendo sin que se tenga una planeación o dirección, resultando importante prestar atención a las conductas que emiten los demás.

Otra forma mediante la cual se pueden aprender este tipo de conductas es a partir del reforzamiento que los otros proporcionan, siendo el reforzamiento social el más utilizado (Bandura & Walters, 1982; Santoyo & López, 1990; Skinner, 1981) ya que se otorga a partir de la interacción que se tiene con el entorno, como una sonrisa, un abrazo, una felicitación, por mencionar algunos. Y tales consecuencias

permiten establecer con eficacia el aprendizaje de conductas deseables y su incremento. La ausencia de tales consecuencias reforzantes implica la ausencia de conductas socialmente deseables.

De igual modo, otra técnica de uso frecuente es el castigo, la cual se utiliza para inhibir conductas que no son apropiadas para los integrantes de una comunidad. El castigo puede tener diversas variantes: 1) presentar un evento aversivo para brindar oportunidad de emitir una respuesta que suspenda dicho evento, 2) amenazar o advertir de las situaciones aversivas que pueden emplearse, 3) quitar aquello que resulta agradable, 4) advertir del retiro del reforzador positivo, y 5) el tiempo fuera, que es el retiro de las oportunidades para ser reforzado. En estos planteamientos es necesario considerar que si la contingencia aversiva es débil es muy probable que no modifique la conducta inadecuada, y si es muy severa, puede ocasionar conductas de evitación y escape. De igual forma, el uso excesivo de cualquier modalidad del castigo puede provocar afectaciones en la relación entre quien lo aplica y quien lo recibe. También se puede dar como efecto la necesidad de aumentar en intensidad los castigos y que ya no produzcan efecto, por lo que es más recomendable emplear métodos que promuevan y fortalezcan la conducta socialmente adecuada (moral) a través del reforzamiento de tales conductas, evitando los procedimientos que impliquen cualquier tipo de castigo (Bijou, 1982).

Con base en lo expuesto, la conducta moral puede ser estudiada y aprendida a partir del condicionamiento operante; desde la triple relación de contingencia, donde el estímulo y el reforzamiento dependen de los individuos que conforman la comunidad (Skinner, 1981). Específicamente, este autor analizó los efectos del reforzamiento positivo sobre las conductas esperadas y deseables, y el castigo para las que no lo son. Su efectividad va a depender de la existencia de un arreglo contingencial que permita reforzar bajo los criterios de tiempo y correspondencia. A partir de estos arreglos, se pueden ir desarrollando programas de reforzamiento, ya sea de razón, es decir, dependiendo del número de respuestas, o de intervalo, el cual se delimita a partir de criterios de tiempo. La utilidad de cada programa se puede elegir a partir de los resultados experimentales que se obtuvieron del estudio

con animales, donde destacan que hay estabilidad de la respuesta en programas de razón fija, razón variable e intervalo variable. No obstante, como lo mencionan Santoyo y López (1990), estas conductas se propician en episodios sociales donde se pueden mantener por dos o más personas cuando interactúan, dificultando su estudio temporal.

La decisión de emplear alguna técnica varía por los factores disposicionales, como podrían ser las creencias que tengan los padres sobre la conducta moral, la información que tengan sobre sus efectos y el tiempo disponible para aplicar la técnica (Rodríguez, 1995).

Respecto a los factores disposicionales, es necesario aludir a los planteamientos de Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1986), en relación a que el análisis contingencial es una metodología propuesta para analizar los problemas y proponer un cambio conductual, y que consta de cinco pasos: 1) Identificar las relaciones microcontingenciales, es decir, las relaciones que establece la persona con su medio social; se analizan las situaciones donde permean los factores disposicionales, las conductas del usuario en esas situaciones, las personas implicadas funcionalmente y los efectos; 2) evaluar el sistema macrocontingencial, se analizan las correspondencias entre microcontingencias socialmente normativas y valorativas (ejemplar) y las situacionales; 3) identificar la génesis del problema, se considera la historia de la microcontingencia, estrategias de interacción y la evaluación de competencias; 4) análisis de soluciones con respecto al problema, se evalúa junto con el usuario la pertinencia de cada solución en función a su motivación, recursos requeridos y los disponibles, el costo emocional, efectos a corto, mediano y largo plazo, y 5) seleccionar, diseñar, aplicar y evaluar la intervención, se pueden realizar procedimientos para alterar disposiciones, la conducta de otros, la propia conducta y las prácticas macrocontingenciales (Rodríguez, 2016).

Como se puede concluir, el análisis contingencial es el sistema que permite el estudio directo de la dimensión moral del comportamiento, donde queda explícitamente establecido que la conducta se define de acuerdo a los contextos de

referencia, y se busca regularizarla en función de las exigencias de esos contextos (Rodríguez, 1995).

A diferencia de las otras posturas teóricas, desde la óptica conductual e interconductual, lo moral no corresponde a abstracciones o a agente internos que provocan o explican la conducta, por el contrario, se estudian como formas particulares de comportamiento que pueden afectar a los individuos que conforman los contextos sociales, y que pueden ser enseñadas y reguladas. De igual forma, Rodríguez (1995) añade que el análisis de la dimensión moral debe contemplar: 1) los procesos sustitutivos referenciales y no referenciales de los individuos, y 2) el contexto y las prácticas sociales de quienes regulan el comportamiento.

1.4 Papel de la familia en el desarrollo psicológico y moral

Dados los planteamientos anteriores, es necesario retomar que en el análisis de la conducta moral se enfatiza: 1) el estudio de las prácticas sociales y familiares que conforman el contexto cercano de una persona; 2) analizar aquellas que pueden afectar, y 3) determinar las estrategias de regulación moral.

Para este apartado, es muy importante ubicar a la familia dentro de un marco social. De acuerdo con Carrillo (2007), se considera que los acontecimientos y cambios sociales han provocado modificaciones en las dinámicas familiares y en las normas sociales. De los más destacados han sido producto del modelo económico que rige determinado momento social, como lo fue cuando la producción se basaba en la agricultura y la artesanía, la inclusión de la mujer fue notoria, ya que las tareas no exigían esfuerzos exorbitantes, por lo que podían ser realizadas por hombres y mujeres. Esto se vio modificado cuando la producción se basó en la industrialización, debido a que la fuerza de trabajo tenía que cumplir con características que les permitieran tolerar jornadas laborales exhaustivas y realizar tareas donde la fuerza física era requerida, provocando el retiro de la mujer del ámbito laboral e incorporándola exclusivamente en las labores domésticas, siendo la encargada de la crianza de sus hijos y de satisfacer las necesidades de su esposo (Esteinou, 2008). Más recientemente, el modelo social pasó a ser neoliberal, donde las empresas nacionales e internacionales son las encargadas de impulsar la economía,

y con ello se dio un incremento de las manufacturas y maquiladoras, donde se volvió a exigir el retorno de la mujer al mercado laboral. Dadas las consecuencias de ese modelo, comenzaron a prevalecer jornadas laborales que pueden ser realizadas por hombres y mujeres por un salario deficiente, que no corresponde con los incrementos en los precios de los productos que conforman la canasta básica y de los servicios básicos, pudiendo provocar la necesidad de trabajar en más de un empleo (Vidales, 2016).

Este panorama social se ha visto reflejado en las dinámicas familiares, donde puede ser que ambos padres trabajen, cuenten con poco tiempo disponible para enseñar e interactuar con sus hijos, impidan el involucramiento de los padres con la escuela, y en general, un desinterés en la enseñanza de la conducta moral (Carrillo, 2007).

Aunado a ello, a partir del sexenio del ex presidente Felipe Calderón, quien confrontó de forma abierta el narcotráfico, se desataron formas más explícitas, intensas y frecuentes de violencia en todo el país. Las cuales han ido estableciéndose con mayor solidez en varios estados, municipios y localidades de México, lo que ha llevado a afectar la interacción familiar y en la escuela (Tenorio, 2013).

El fenómeno de la violencia y la falta de valores morales de referencia ha sido reafirmado por varios investigadores en el ámbito educativo, quienes señalan que la violencia se ha convertido en un problema que preocupa por la elevada incidencia con la que se produce y cómo se agravan estas conductas, siendo una de las principales causas del suicidio infantil (Acevedo & González, 2015; Mazadiego, Huerta & Pérez, 2017).

El panorama anterior sirve de marco para aclarar los múltiples problemas que puede tener una familia para proporcionar modelos y enseñanza explícita de la conducta moral; problemas que se incrementan en ambientes familiares adversos, escenarios educativos hostiles o contextos urbanos donde la violencia puede estar normalizada; enseñando a los individuos conductas que dañan o amenazan la integridad de los demás.

De igual forma, se requiere incorporar el marco de referencia de los padres, relacionado con las creencias que se tengan acerca de las conductas que son morales y las que no. En este sentido, influye en gran medida la educación familiar y escolar de los padres. Tal es el caso de padres que hayan crecido en contextos con dinámicas adversas donde la enseñanza de lo correcto e incorrecto se dio a partir del castigo y de las experiencias aversivas en torno a esa enseñanza (Bijou, 1982).

Asimismo cabe señalar que, para que los padres sean efectivos en su papel de guía educativa hacia los hijos, deben haber desarrollado conocimientos y cultura relacionados con la crianza infantil. Cuando la preparación escolar de los padres ha sido deficiente, es muy probable que las estrategias de enseñanza hacia los hijos estén apegadas a creencias populares dadas en la cotidianidad, carentes de algún sustento teórico que compruebe o no su eficacia. Para que los padres puedan mejorar la crianza de los hijos deben estar informados sobre el desarrollo psicológico y de las estrategias para favorecerlo.

Incluso se puede dar el caso que durante esta enseñanza, el padre no sea congruente entre lo que pide y lo que hace; se pueden ubicar ejemplos como: el padre que trata de enseñar que la violencia es incorrecta, pero que la emplea si no se cumple lo que pide; o bien, la madre que exige la verdad, pero cuando debe enfrentar alguna condición pide que se mienta por ella, etc. Tales situaciones son alarmantes, ya que se ha demostrado (García, Pérez & Escámez, 2009) que en la enseñanza de la conducta moral debe haber una congruencia entre la conducta del modelo y sus exigencias. De no ser así, se pueden generar conflictos en los hijos entre lo que se debe hacer y lo que realmente se hace, y el modelo llega a perder su eficacia en esa enseñanza.

Con frecuencia se pueden ubicar ciertas estrategias comunes que emplean los padres para la enseñanza de la conducta moral. De acuerdo con Ribes (1992, como se citó en Vega et al., 2008), puede haber diez modos de regulación moral de un padre hacia un hijo: 1) Prescripción, se modela o instruye cómo debe ser (le dice que se esté quieto); 2) sanción, se operan consecuencias concretas para la conducta (le da una nalgada); 3) advertencia, se dicen las consecuencias que pueden ocurrir (le

advierte que si lo sigue haciendo lo va a castigar); 4) indicación, señala una opción sobre otra (le indica que en lugar de estar jugando se ponga a hacer la tarea); 5) prohibición, se dice la imposibilidad de la conducta (le prohíbe jugar mientras hace la tarea); 6) expectativa, se instruye sobre las demandas sociales que debe cumplir (le explica que cuando se va de visita hay que portarse bien); 7) condicionamiento, se instruye los requerimientos previos que se deben cumplir (le dice que cuando acabe la tarea podrá salir a jugar); 8) comparación, se contrastan dos formas de relación (le platica que a su vecino le salieron piojos por no lavarse la cabeza); 9) facilitación, donde se auspician o disponen las condiciones (lo lleva a donde está el bote de basura para que la tire), y 10) justificación, se instruyen o modelan las consecuencias (le dice que si se porta mal ya no lo van a volver a invitar). De igual forma, Díaz-Gonzales, Vega y Cantorán (2008, como se citó en Vega et al., 2008), confiabilizaron un onceavo modo que se denominó omisión, y se refiere a cuando se desatiende u omite alguna explicación de la conducta (el padre no le presta atención al niño).

En algunas investigaciones aplicadas se describen formas de regulación moral que se dan por parte de los padres. El estudio de Vega et al. (2008) tuvo por objetivo identificar los modos de regulación moral que emplean los padres como estrategias de educación con diferentes condiciones, tales como que trabajaran fuera o dentro de casa, y su estado civil. Los autores encontraron que los padres que trabajan dentro de casa emplean los modos de omisión, prohibición, expectativa e indicación. Los que trabajan fuera, omisión, prohibición y expectativa, y no hubo diferencias significativas entre solteros, casados y tutores.

Como se observa, los padres usan con frecuencia la prohibición, una explicación general de la conducta socialmente esperada o, en el peor de los casos, no se hace nada al respecto.

García, et al. (2009) mencionan que la comunicación facilita el proceso de aprendizaje, ya que permite entablar diálogos que puedan promover la reflexión del propio comportamiento y de sus efectos en sociedad. También señalan que los padres deben sancionar lo que está mal, pero reconocer las conductas positivas y esperadas. Las relaciones que se establecen con los hijos no deben estar basadas

en el ejercicio del poder, más bien, en una relación afectuosa, basada en el diálogo y comprensión. Las normas son necesarias para regular la convivencia y solucionar conflictos, pero dichas reglas deben ser pocas, razonables, dialogadas, consensuadas y flexibles.

A tales señalamientos deben agregarse los de Carrillo (2007), en el sentido de que la enseñanza de la conducta moral puede ser realizada desde edades tempranas. La mejor manera de favorecer un desarrollo moral es que los padres empleen estrategias para enseñar a discernir entre lo que se debe hacer y lo que no, esto a través de normas orientadas a regular las rutinas y los hábitos familiares, pero siempre debe haber tiempo para explicarlas e instigar la reflexión de los hijos. También se puede incluir ejemplos como la higiene, la ayuda en las labores domésticas, el cuidado de una planta o un animal. La manera adecuada de realizar cualquier enseñanza, incluyendo las morales, es no incurrir en exigir algo que en la práctica cotidiana no se está llevando a cabo, no se puede prohibir algo que se ha demostrado como posible.

Otro aspecto relevante es el señalado por Santos (2015), quien aclara que entre las estrategias más utilizadas por los padres está la de enseñar un sistema de valores similar al propio, apegado a la forma como aprendieron ellos. Pueden emplear la disciplina inductiva, conformada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales; o bien, una disciplina coercitiva, definida por la coacción física, la severidad verbal y las prohibiciones; también se puede llevar a cabo una disciplina indiferente, conformada por indiferencia, permisividad y pasividad.

Las investigaciones relacionadas con la educación moral resaltan el papel de la familia como instancia formadora y forjadora, y permiten saber que este tipo de formación en el hogar puede pasar por serios problemas. Sin embargo tales investigaciones no se enfocan en el estudio de las estrategias que emplean los padres, utilizando metodologías que realmente permitan observar la práctica de dichas estrategias en el contexto familiar, porque para su realización se emplean instrumentos que sólo recolectan la información que en ese momento los padres proporcionan.

A pesar de lo anterior, los hallazgos de la investigación indican que los padres suelen creer que la escuela es la encargada de la educación moral de los hijos, por lo que hay una disociación entre lo que enseña la escuela y lo que se vive en casa, pudiendo provocar confusiones en el niño, que propicien que no aprenda en ninguno de esos contextos. También se da el caso de que los padres promuevan ciertas conductas morales, adecuadas o inadecuadas, a través de la utilización de algunas estrategias educativas, pero ellos desconocen la importancia que tienen para fortalecer la conducta moral en sus hijos.

2. DESARROLLO MORAL EN LA ESCUELA

La educación es un término que se utiliza para señalar los cambios sucesivos que se dan en el comportamiento a partir de la incorporación a las prácticas sociales, convencionales y culturales. Pero también se utiliza para referir el proceso a través del cual se hace posible que una persona se desarrolle psicológicamente y académicamente. La impartición de la educación se puede dar de forma incidental, es decir, sin una planeación específica, pero con ciertas condiciones que la regulan, lo cual ocurre con frecuencia en el ambiente familiar y comunitario; o bien, puede ser planeada y con objetivos específicos, lo que suele caracterizar a la educación académica escolar (Padierna, 2010). Esta definición, permite ubicar la enseñanza en diferentes espacios de la vida cotidiana, no obstante, formalmente se reconocen dos: el familiar y las instituciones escolares. En el capítulo anterior, se explicó cómo se da la enseñanza en el contexto familiar. Por lo que, en este capítulo, corresponde explicarla dentro de las instituciones educativas.

De forma inicial, y conforme el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017), la educación tiene como finalidad:

Desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (p.9).

En la Constitución Mexicana también se señala que es el Estado la instancia que debe garantizar una educación de calidad, mejorando los materiales, métodos de enseñanza, infraestructuras, y formando profesores y directores competentes que logren el aprendizaje de los educandos.

Bajo ese marco constitucional, es evidente que el Estado es el único con injerencia directa y legal en la educación de los mexicanos. Empero, no siempre fue de esta forma, tuvieron que pasar muchos cambios sociales que propiciaran y delegaran esa responsabilidad. Estos cambios fueron en determinados momentos históricos, por lo tanto, las prácticas que los constituyen eran diferentes a las

actuales y cada una repercutió en el sector educativo del país, por lo tanto cobra importancia describir sus aspectos relevantes.

2.1 Contexto Histórico

Los movimientos sociales más relevantes, en cuanto sus efectos en la educación, fueron el virreinato, independencia, porfiriato, revolución, y la modernización. Cada uno estuvo compuesto de hechos que influyeron y cambiaron la perspectiva educacional, como a continuación se explica.

El *virreinato* es el nombre otorgado a la llegada e instauración de la población española a territorio mexicano, el cual nombraron “Nueva España”. Entre sus primeros objetivos estaba el cambiar las prácticas cotidianas de los nativos por otras que fueran acordes a su cultura, siendo primordial modificar la praxis religiosa politeísta por la monoteísta, debido a la autoridad de la iglesia en esa época. Toda enseñanza, era proporcionada y dirigida por miembros de órdenes religiosas, quienes debían facilitar los conocimientos del catecismo e instruir a los nativos en el idioma castellano y en oficios para las actividades económicas. Conforme se fueron instaurando y relacionando con los nativos predominó la superioridad española, ocasionando la división de la población en clases sociales; castas, indígenas, criollos y españoles peninsulares. Cada división, estaba ligada a condiciones particulares, y el ámbito educativo no fue la excepción; se hicieron diferenciaciones en los contenidos y en el acceso al nivel profesional; sólo los criollos y peninsulares podían educarse en teología, escritura, gramática, leyes y medicina, mientras que los castas e indígenas sólo en tareas laborales (Díaz, 2011).

Dadas las inconformidades, por parte de las castas, indígenas y algunos criollos, con el sistema político del país, se organizó y llevó a cabo el movimiento armado llamado *independencia*, con la finalidad de poder emanciparse de España, y poder tener libertad para elegir gobernantes que procuraran el bienestar económico y social de la población. Al lograr su objetivo, uno de los primeros ejes de acción era alfabetizar (enseñar a leer y a escribir) a más del 80% de la población, originando una expansión de las escuelas primarias por todo el país. La educación era llamada instrucción, por lo que se creó la primera ley orgánica de instrucción pública, donde

quedó asentado que debía ser gratuita, obligatoria, moral y libre de religión. Siendo así, la instrucción pasó de estar en manos del clero a las del Estado (Badillo, 2011).

Debido a que México estaba en una constante lucha e inestabilidad política se dieron las condiciones para instaurar una dictadura gubernamental que se conoció como *porfiriato*, por ser ejercida por Porfirio Díaz. Este gobernante se planteó conseguir el progreso a partir de la expansión económica, construyendo ferrocarriles e instituciones de salud, cultura y educativas. Sin embargo, estas construcciones se distribuyeron de acuerdo a los intereses económicos; se hicieron más hacia el norte, y parte del centro del país, descuidando el sur. Por lo que se dio un incremento de alfabetización al norte, mientras que en el sur, sólo el 10% de la población estaba alfabetizada. De igual forma, incrementó el interés sólo por la educación superior, y en menor medida por la básica (Garcíadiego, 2010).

Esas desigualdades sociales trajeron como corolario otro movimiento armado, denominado *revolución*, del cual surgió la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917, aún vigente, para que los gobernantes sujetaran sus procedimientos a un código con leyes donde se procurara el bienestar de los mexicanos. Siendo así, en su artículo tercero, quedó establecida y formalizada la obligación del estado para proporcionar educación básica, laica, y gratuita a todos los mexicanos, y entre sus medidas para realizarlo, se ubicó la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de José Vasconcelos, quién pretendía transformar el país a partir de la educación nacionalista para alcanzar una equidad social. Para lograrlo, diseñó el modelo educativo, es decir, los fundamentos y ejes de acción, basado en las condiciones nacionales, económicas, sociales, políticas y geográficas; promovió el aprendizaje de conocimientos que eran necesarios en las prácticas reales, tomando en cuenta los conocimientos de los docentes para la elaboración de programas educativos y procuró su reconocimiento ante cualquier instancia institucional y social. En cuanto su preocupación por la equidad, extendió de forma masiva la construcción de escuelas y bibliotecas hacia zonas rurales, procurando que los docentes hablaran la lengua indígena correspondiente y enseñaran el castellano. Su sistema educativo tenía un enfoque humanista, en

cuanto buscaba que el ser humano desarrollara todas sus “facultades” para alcanzar un desarrollo integral (Rius, 2012).

Hasta ese punto, el modelo educativo era congruente a las necesidades nacionales, no obstante, eso cambió, ya que la ideología socialista de otros países comenzó a tener influencias en la política mexicana y en el ámbito educativo, principalmente durante el gobierno de Lázaro Cárdenas; él estableció que el objetivo de la educación debía ser emancipadora, científica, racionalista, desfanatizadora, técnica y de trabajo. Bajo estas ideas, los ciudadanos se debían preparar para poder integrarse a los procesos productivos. Estableció convenios con los gobiernos locales para que los estudiantes pudieran hacer prácticas técnicas. Se inauguraron “Jardines de niños” para la educación preescolar y el Instituto Politécnico Nacional. Imperó en todos los niveles la premisa “aprender haciendo” quedando explícito que cualquier habilidad podría desarrollarse si se ejercitaba. Se podría concluir que su modelo educativo tenía bases teóricas del socialismo, empero, no quedó descrito y especificado a qué se refería ese término, propiciando que en el ejercicio docente, los profesores llevaran a cabo lo que interpretaron y cada quien lo aplicó a su modo. Debido a esa falta de objetividad, se dejó de emplear el “socialismo” como base educativa (Badillo, 2011).

Después, comenzaron a darse algunos cambios mundiales que repercutieron en el país, como lo fue la caída del muro de Berlín, la desintegración de la URSS, el inicio de los intercambios comerciales y la propagación de mercados, y como efecto, la política en México quiso ser parte de esos cambios, incrementando las industrias para extender el comercio a nivel nacional e internacional. Comenzó a haber un incremento de la población hacia zonas industrializadas, demandando más servicios.

A este período se le conoce como modernización, donde la prioridad era la eficacia y la calidad. Los cambios en materia de educación, estuvieron encaminados a la administración escolar, a la concreción de la Ley Federal de la Educación, y a la expansión de la educación técnica para satisfacer las demandas productivas. A partir de este período quedó asentada la finalidad de la educación: preparar a los individuos para el sistema productivo. Se veía a los estudiantes como herramientas

para dar solución a necesidades de los ámbitos político y económico. La educación rural dejó de ser un eje de acción, para centrarse en la población que vivía en zonas en proceso de urbanización. Siguiendo esa línea, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se introdujo el modelo neoliberal al sistema mexicano, propiciando la participación de México a nivel mundial. En lo educativo, los valores que se promovían eran los de eficiencia y productividad, se introdujeron evaluaciones por organismos educativos externos, dada la competencia mundial. Las acciones fueron en cuanto a infraestructura, cobertura, matriculación y apoyo económico. Los planes y programas de formación y actualización docente no fueron prioridad. Bajo ese panorama, los siguientes gobernantes mexicanos, a cargo de Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, enmarcaron la educación bajo el enfoque de competencias, que surgió a partir de las necesidades laborales de la economía mundial, vinculando de manera estrecha la escuela con el sector laboral. A través de la educación por competencias se pretende que los educandos adquieran habilidades, destrezas, capacidades y actitudes que les permitan un desempeño eficiente de su labor (Badillo, 2011).

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha adoptado una política que se enuncia como “transformadora e innovadora” para el ámbito productivo, económico y educativo. Han entrado en vigor diversas reformas que han modificado la participación de México con otros países. En la educación, bajo la concepción de calidad y equidad, se elaboró y comenzará a entrar en vigor en el año 2018, el nuevo modelo educativo, bajo la premisa “aprender a aprender” desde una perspectiva humanista; volviendo a considerar el desarrollo integral del ser humano, haciendo hincapié en la enseñanza de aprendizajes clave y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los ejes de acción de este modelo son: 1) plan curricular, donde se debe establecer un perfil de egreso para cada nivel, se deben enseñar aprendizajes clave (contenidos, actitudes, habilidades y valores que contribuyen al crecimiento de lo intelectual, personal y social) y se le da un margen de autonomía a los docentes para poder adaptar los contenidos a las necesidades de cada contexto; 2) escuela, donde se deben organizar plantillas de docentes, trabajar en el liderazgo directivo, mejorar la infraestructura para tener

acceso a las tecnologías de la información y comunicación; 3) docente, quien debe tener habilidades para generar ambientes incluyentes y comprometerse en la mejora de su práctica; 4) inclusión, brindando oportunidades para el desarrollo potencial de cada persona, independientemente de su condición física y mental, para así compensar situaciones de vulnerabilidad, y 5) gobierno, las instituciones federales de evaluación así como sindicatos deben participar de forma más extensa en la mejora educacional. Desde la perspectiva humanista que adopta la SEP, se considera necesario: considerar los aprendizajes previos, el acompañamiento durante el aprendizaje, la atención por los intereses de los estudiantes, motivar intrínsecamente y procurar que la evaluación permita conocer cómo estructuran y usan sus conocimientos en las situaciones cotidianas. Para lograrlo, se busca fortalecer la condición profesional del docente, desde su formación inicial hasta su actualización (SEP, 2017).

Ahora bien, las características antes expuestas permiten hacer las siguientes reflexiones: 1) cada diseño, modificación y ejecución de los modelos educativos, se derivan de las demandas sociales y económicas; 2) en los modelos quedan explícitos los objetivos de la educación; 3) algunos modelos educativos se han construido con base en ideas y/o creencias del sistema social, y otros sustentados a partir de la teoría humanista, pero, lo que todos comparten, es la carencia de una metodología sustentada por una teoría científica del aprendizaje y desarrollo psicológico, que sea congruente a las necesidades sociales; 4) si bien, algunos modelos tienen bases teóricas, éstas pueden ser mal entendidas, como se evidencia en el siguiente fragmento “aprendizaje situado es el que resulta cuando los contenidos o habilidades tienen sentido en el ámbito social en el que se desarrolla la persona y que se articula con su entorno cultural” (SEP, 2016, p.200). En el nuevo modelo educativo, se pretende emplear el aprendizaje situado en el contexto educativo, cuando teóricamente, eso sería incorrecto, dado que esa teoría es una explicación del aprendizaje que se da fuera de las instituciones escolares, particularmente en grupos sociales o laborales (Lave & Wenger, 2003). O en este otro “los estudios más recientes en materia educativa cuestionan el método conductista de la educación, que tanto impacto tuvo en la educación escolarizada

durante el siglo pasado, y que, entre otras técnicas, empleaba el condicionamiento y el castigo” (SEP, 2016, p.64). Esta reflexión parte de un entendimiento superficial y popular de la teoría conductual, refiriéndose a ella sólo por el condicionamiento y el castigo, y no por sus aportaciones en el ámbito del aprendizaje y en el rigor de metodologías no eclécticas y congruentes, que permiten identificar los resultados obtenidos. Estos sólo han sido algunos de los fragmentos que evidencian el uso superficial de términos derivados de teorías psicológicas, antropológicas, sociales y pedagógicas, sin haberlos comprendido, y que por su fundamentación teórica no deberían ser usados en un mismo modelo; 5) en los modelos educativos, el papel del docente va encaminado a promover aprendizaje intelectual y climas agradables, no retoman su importancia como promotor del desarrollo psicológico, y por ende, la formación inicial y continua que debe tener para emplear las estrategias adecuadas, y 6) en cada modelo se ha pretendido la formación en “valores”, para mejorar la convivencia en sociedad, pero en aras de la evidencia actual, esto no se ha logrado.

2.2 Currículum y Programas Escolares

Los modelos educativos incluyen una propuesta curricular, conformada por la justificación, un marco teórico, propósitos, división de los temas por bloques de tiempo; se describen las competencias que se deben enseñar, las estrategias, las pautas para la evaluación, las fuentes para obtener los materiales didácticos, lo que se espera que haga el docente y cómo se deben estructurar los programas escolares. Esta estructura incluye el tema, los aspectos de las competencias que se desea trabajar, el aprendizaje esperado, que podría nombrarse como objetivo, ya que se redacta en términos del alumno e indica las pautas para la evaluación (Vélez & Terán, 2010). En la actual política se diseñó e hizo la propuesta para el cambio del modelo educativo; debido a que aún no entra en vigor, ejemplificaré (véase Tabla 1), con el currículum de la asignatura “Formación cívica y ética” de educación primaria, basado en el modelo por competencias:

TABLA 1

Formación cívica y ética

PLAN CURRICULAR

Propósito: Brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral.

Organización por unidades

Unidad	Competencias	Estrategias	Evaluación	Recursos didácticos y materiales	Docente	Organización
1	-Conocimiento y cuidado de sí mismo -Sentido de pertenencia a la comunidad, nación y humanidad	-Diálogo -Toma de decisiones -Comprensión y reflexión crítica	-Que contemple al aprendizaje y al desarrollo las competencias como un proceso heterogéneo y diverso para cada alumno	Publicaciones de la SEP, IFE, CONAPRED, CNDH, IEDF, SEMARNAT. Uso de TICs	-Favorece un ambiente basado en actitudes y relaciones democráticas - Problematic a aspectos de la vida cotidiana	Se divide por tema; se redactan los objetivos en infinitivo, se especifican los aspectos de las competencias que se trabajarán, y se establece lo que se espera que sepan hacer los alumnos.

Nota. La información presentada corresponde sólo a una unidad de las cinco que conforman el plan.

Como se puede observar, debido a la generalidad de sus planteamientos, se requieren programas educativos que sirvan de guía para el docente. Se esperaría que hubiera objetivos particulares y específicos, sin embargo, sólo se añaden los contenidos por unidad, como se muestra en la siguiente tabla, del programa de la materia "Formación cívica y ética" para primaria (SEP, 2012).

TABLA 2

Guía para el maestro

UNIDAD 1	
Competencias: Conocimiento y cuidado de sí mismo, sentido de pertenencia a la comunidad, nación y humanidad.	
Aprendizajes esperados	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> -Valora los cambios en su desarrollo y respeta las diferencias físicas y emocionales -Define acciones que contribuyen en un proyecto de vida sano y seguro 	<ul style="list-style-type: none"> -Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen Qué cambios son propios de la adolescencia y qué cambios son producto de mis experiencias personales -Cómo quiero ser de grande Qué asuntos sobre mi persona tienen que ver con mi futuro y sobre cuáles debo responsabilizarme -Quién me dice cómo cuidarme Qué son las adicciones. De qué manera me sirve estar informado sobre los riesgos que las adicciones representan para mi salud

Nota. Sólo se presenta la información de la unidad uno.

A partir de lo mostrado en las tablas 1 y 2, queda de manifiesto: 1) las competencias se trabajan a partir de una definición que engloba habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, pero se hace evidente su falta de objetividad y una deficiente delimitación del concepto; 2) los currículos y programas establecen lo que deben aprender los niños, sin embargo, su diseño es bastante general y ambiguo; 3) los instrumentos o formas de evaluar son a elección del docente y pueden estar en función de los conocimientos obtenidos durante la formación inicial y continua o por la experiencia individual.

Lo anteriormente expuesto, deja en claro la falta de conocimiento sobre los avances y aportaciones de la psicología a la educación, derivados de investigaciones científicas, específicamente desde el modelo conductual e interconductual. Por lo anterior, resulta necesario mencionar las aportaciones y especificaciones, desde estas perspectivas.

Un primer aspecto a considerar es la delimitación del término competencia. Se define a partir del cumplimiento de los requerimientos conductuales novedosos que demanda una persona, objeto o situación. Estos requerimientos, de acuerdo a Carpio (1994), aumentan de complejidad conforme los niveles funcionales, descritos en el capítulo 1. El primer criterio de una competencia se llama de ajuste, porque demanda la adecuación del comportamiento a las propiedades espaciotemporales. El segundo se denomina efectividad, ya que requiere que la persona produzca algún cambio a partir de su actuación. El siguiente se conoce como pertinencia, y necesita de una variabilidad en las respuestas en función a las variaciones del ambiente, como resolver un problema de matemáticas usando calculadora y después sin ella. El penúltimo es el criterio de congruencia, y es cuando sólo se establecen contingencias lingüísticas e interpretaciones. El último es de coherencia, y requiere la reorganización de productos lingüísticos, como la creación teórica. Estos planteamientos permiten entrever que las competencias son un indicador de los cambios que se dan a partir del desarrollo psicológico normal y no como aptitudes o destrezas.

El siguiente aspecto a considerar se relaciona con la definición y características de un programa. De acuerdo con Martínez (1988, como se citó en Guevara et al., 2015) es un plan organizado que debe cumplir con diferentes características: 1) su redacción debe ser entendible y no interpretativa; 2) debe estar ordenado por secuencias; 3) su implementación debe estar al alcance de los recursos disponibles, y 4) debe ser efectivo, en cuanto cumpla con los objetivos. Aunado a esto, debe incluir: objetivos conductuales en términos de la actividad del alumno, especificar conductas observables y medibles, tener un criterio de ejecución o desempeño aceptable, y sólo pueden referirse a una conducta, por ejemplo, “el

estudiante nombrará diez partes del cuerpo humano sin consultar su libro de ciencias naturales”. También debe agregarse un análisis de las conductas previas que se requieren para poder llevar a cabo el programa, una descripción de los contextos y materiales que se requieren, un procedimiento donde se expliciten las estrategias o técnicas que se van a emplear, los registros y presentación de los resultados. Para poder diseñar un programa, es condición necesaria haber aplicado una evaluación previa para identificar las necesidades que se requieren satisfacer con él.

El tercer aspecto central a considerar es el relativo a la evaluación, cuya principal función es identificar los avances en el desarrollo de habilidades, así como las fallas durante el proceso educativo, para así tomar decisiones que favorezcan a los educandos. Estas evaluaciones, preferentemente, deben ser referidas a criterio, ya que detectan las conductas que se realizan, cómo se llevan a cabo, y lo que los alumnos necesitan aprender. Para realizar la evaluación adecuada, es importante hacer uso de instrumentos desarrollados bajo esta lógica. Algunos de los instrumentos que pueden ser empleadas en el ámbito educativo son: el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), elaborado y validado por Vega (1998), la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) diseñado por De la Cruz (1989) y el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003).

La evaluación educativa debe ser continua a lo largo del ciclo escolar, por lo que deben aplicarse instrumentos antes, durante y al finalizar la instrucción: 1) la evaluación inicial debe enfocarse a detectar las habilidades previas antes de comenzar el proceso de enseñanza formal, ya que se obtiene información de lo que el niño ya sabe hacer y lo que necesitaría aprender para continuar la enseñanza de habilidades más complejas. Aunado a esto se encuentra la necesidad del análisis de tareas, ya que como lo mencionan Guevara et al. (2015) “se deben identificar las conductas intermedias y sucesivas que el alumno debe desarrollar para alcanzar la conducta final a partir del repertorio de entrada” (p.53). Para ejemplificar, se puede retomar la conducta de leer, para lograrlo se requiere que el niño discrimine sonidos, habilidades fonológicas, descripción de eventos y personas, además de que

estructure frases y oraciones, y comprenda narraciones de forma lógica y cronológica (López & Guevara, 2012). A partir de esta evaluación, se deben redactar objetivos conductuales; 2) la evaluación durante la enseñanza permite saber si las estrategias empleadas son efectivas para cumplir los objetivos y qué acciones se deben ejercer en caso contrario, y 3) la evaluación final indica cuáles fueron los logros, por lo que se recomienda que se aplique de nuevo el instrumento de la evaluación inicial.

Las aportaciones presentadas apuntan a una conclusión general: los programas requieren una descripción de las competencias a desarrollar, las situaciones adecuadas para su enseñanza, los criterios que se deben cumplir, las formas para cumplirlos, las actividades que propiciarán la enseñanza-aprendizaje y cómo comprobar los resultados educativos (Ribes, 2008). Todas las actividades y programas educativos deben estar adecuados a las necesidades de cada contexto geográfico y a las particularidades de los educandos. Se debe promover una relación maestro-alumno bidireccional, donde no haya papeles pasivos, y asegurarse de que los conocimientos y competencias de los profesores sean adecuados para poder llevar a cabo los programas. Resulta fundamental dirigir esfuerzos para que la formación y preparación sean continuas y estén dirigidas a atender las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.3 Docente

Debido a la importancia que tienen los docentes en la educación, resulta necesario mencionar aspectos relevantes de su formación inicial y de su actualización continua. Con la finalidad de analizar los elementos que pueden interferir en su ejercicio profesional, y repercutir en el desarrollo psicológico de los educandos.

De acuerdo a lo establecido por la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2013), en la Ley General del Servicio Profesional Docente, en sus artículos 13° y 59°, el Estado proveerá lo necesario para que los profesores tengan acceso a una formación inicial, continua, al desarrollo profesional y al avance cultural, por lo que se deben establecer convenios con instituciones de formación pedagógica, en aras de favorecer el mejoramiento en la calidad educativa. De igual forma, en el artículo 12° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se

determina que la SEP es la encargada de actualizar y formular los planes y programas de estudios de la Escuela Normal, para la licenciatura en formación docente.

Bajo estas premisas, es preciso mencionar que, de acuerdo con la SEP (2012), la licenciatura tiene una duración de ocho semestres; el trayecto psicopedagógico está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia teóricas y prácticas; el trayecto de preparación docente está compuesto por 20 cursos centrados en los conocimientos disciplinarios y su enseñanza; cursos optativos para un formación complementaria; la práctica profesional, que consiste en el acercamiento gradual a la actividad profesional en contextos reales, y el trabajo de titulación, donde se le brindará al estudiante un espacio curricular para que haga actividades relacionadas a su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación.

Dependiendo del nivel educativo en el que se desea formar, varía el currículo escolar, pero para fines del presente trabajo haré mención de algunos contenidos que se enseñan para la formación de docentes de los niveles preescolar y primaria.

Para la licenciatura en preescolar, se imparten dos materias relacionadas al desarrollo psicológico de niños de 0 a 12 años y a las bases psicológicas del aprendizaje, donde se explica a grandes rasgos las aportaciones de las teorías conductual, humanista, cognoscitiva y sociocultural en el ámbito educativo. Los contenidos relacionados al aprendizaje incluyen el estudio sobre ambientes, evaluación y atención educativa para la inclusión. De igual forma, a los futuros profesores se les imparten materias relacionadas a la historia y filosofía de la educación, sobre conocimientos de lenguaje infantil, geografía, artes, física, ciencias naturales y desarrollo físico, y formación ciudadana. En cuanto a su práctica, las asignaturas relacionadas son la planeación y gestión educativa, observación de la práctica escolar, estrategias de trabajo docente, acercamientos a las prácticas reales, la realización de proyectos de intervención en la educación y en el último semestre se les permite practicar en un contexto educativo y elaborar su trabajo de titulación. Para nivel de educación primaria, se imparte lo antes mencionado, y se

añaden materias para la enseñanza de matemáticas, álgebra, geometría, cívica y ética, y formación ciudadana (SEP, 2012).

Posteriormente, cuando el docente egresa, ejerce su profesión en contextos escolares, y se generan condiciones para que reciba alguna preparación académica adicional, a lo que se le llama formación continua. Esta última pretende mejorar las funciones del profesional, como son: planeación, dominio de los contenidos, ambiente en el aula, prácticas didácticas, evaluación de los alumnos, colaboración con la escuela, y diálogo con padres de familia; se imparte mediante cursos, talleres, seminarios, diplomados, asesoramiento en aula y escuela (Cordero, Jiménez, Navarro & Vázquez, 2017).

Conforme a lo expuesto, pareciera ser que la formación docente está encaminada a impartir conocimientos y a propiciar situaciones que favorecen el aprendizaje de habilidades necesarias para desempeñar la labor docente profesional. No obstante, las prácticas están sujetas a los objetivos, metodologías, criterios y particularidades de cada contexto, por lo que resulta complicado conocer si todas esas actividades y programas realmente favorecen el aprendizaje de los docentes y se traducen en la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje. Los únicos datos disponibles son aquellos que provienen de diversos programas de evaluación que aportan alguna información sobre los docentes.

Como ya fue señalado, México se incorporó a organizaciones internacionales y mundiales que establecen acuerdos para mejorar sus políticas económicas, sociales y educativas, y por ende, a las evaluaciones que se realizan para analizar los avances o retrocesos de cada país en comparación con otros. Una de estas evaluaciones se llama TALIS y está dirigida a los profesores. De acuerdo a su última evaluación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2013) en el ámbito de formación continua, 90.3% de los docentes asiste a cursos y talleres, y 38.6% asiste a conferencias o seminarios. Estos indicadores sólo brindan puntuaciones para comparar con otros países, pero no explican más particularidades, y a partir de éstos, pareciera ser que los docentes tienen una elevada participación y compromiso, pero no se cuenta con indicadores que

expliquen si estos cursos, talleres, conferencias o seminarios son de calidad y satisfacen las necesidades educativas.

Como lo menciona Jerí (2008), la formación continua debe compensar las deficiencias de la formación inicial del profesorado, promoviendo conocimientos para la mejora de su práctica docente; una “buena práctica” procura la implementación de estrategias exitosas que garanticen resultados óptimos; para lograrlo, se necesita que los profesores tengan conocimiento y usen todos los recursos disponibles, investiguen y sean motivados mediante incentivos.

Una forma para poder comprobar la eficiencia de los docentes es través de la evaluación, la cual se aplicó en México, por primera vez, en el año 2015 y se realizó en cuatro etapas: 1) reporte de cumplimiento de responsabilidades por la autoridad superior, 2) expediente de evidencias de enseñanza, 3) planeación didáctica argumentada, y 4) examen de conocimientos y competencias didácticas mediante un examen estandarizado. Los resultados se dieron a conocer por entidad federativa; los resultados de matrícula del Estado de México fueron: 36.8 % de los profesores obtuvo un puntaje suficiente, 44.2 % fue bueno, sólo 8.93 % obtuvo un nivel destacado y 9.7% insuficiente. Sin embargo, la implementación de dicha evaluación careció de organización, como lo expuso la Secretaría Técnica Estrategia Regional sobre Docentes (2016), ya que los profesores expresaron que hubo una falta de información oficial sobre el objetivo de la evaluación, generando incertidumbre, rechazo y temor porque pensaron que peligraría su estabilidad laboral. Mencionaron que se les informó en una fecha muy cercana a la evaluación, generando una premura para el reporte de las evidencias de enseñanza y otros aspectos. Cuando fue el día del examen, en entidades como Oaxaca y Zacatecas, estuvo presente la policía durante la aplicación, ya que había resistencias. Las sedes para la aplicación eran lejanas, los docentes requerían tener conocimiento y dominio de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), para poder realizar su evaluación en línea y subir toda la evidencia de su trabajo y las planeaciones a una plataforma, en formato PDF, el material de evaluación (computadoras) estaba en mal estado, los teclados estaban desconfigurados, y muchos equipos no reconocían acentos y

comas, además de que muchos docentes no sabían usarlos. De igual forma, había poca información sobre la divulgación de los resultados.

Por lo anterior, Villalpando (2016) recomienda que haya una mejor organización y rigor metodológico, que se proporcione retroalimentación a los profesores sobre su práctica y que la evaluación no tenga carácter punitivo o atente contra los derechos laborales de los docentes.

En suma, los datos disponibles sobre el rubro de docencia, son insuficientes a la fecha.

2.4 Rendimiento Académico

Las estadísticas anteriores manifiestan que el desempeño docente no es deficiente, al contrario, la mayoría se encuentra en la categoría de *bueno*. Por lo que se esperaría que el rendimiento académico de los alumnos fuera óptimo.

Se entiende por rendimiento al desempeño general del alumno, corolario del proceso de enseñanza-aprendizaje (Romano, 2012). Se puede demostrar mediante evaluaciones, que en su mayoría son exámenes elaborados por los docentes y se diseñan en función de los contenidos y requisitos del profesor, por lo que su confiabilidad resulta dudosa. Una evaluación eficiente del alumno debe permitir una observación respecto de lo que antes no hacía y ahora sí, no en términos de reproducción y memorización de información.

Empero, en la educación prolifera la utilización de pruebas escritas (estandarizadas o no) para evaluar el rendimiento académico. Las pruebas estandarizadas pueden ser aplicadas por la SEP, la primera se llama ENLACE, la cual fue sustituida por la prueba Planea en el año 2014 o bien, por organismos internacionales como la OCDE, cuya prueba tiene por nombre PISA.

La última aplicación de la prueba Planea en el nivel de primaria fue en el 2016. Está dirigida a los alumnos de sexto grado de primaria, y evalúa los conocimientos de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, dada la falta de accesibilidad a los resultados, se emplearán como referente, los últimos resultados de la prueba ENLACE del año 2013. Esta prueba estaba dirigida a los alumnos de tercero a sexto

grado de primaria y evalúa conocimientos de las asignaturas Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética; los resultados se expresan en porcentajes de alumnos que se ubicaron en las categorías: excelente, bueno, elemental e insuficiente. Para Español, 57.2 % de los alumnos obtuvo un rendimiento elemental e insuficiente, y 42.8 % se catalogó como bueno y excelente. En Matemáticas, 51.2 % fue ubicado en los niveles elemental e insuficiente, y 48.8 % en bueno y excelente. Por último, en Formación Cívica y Ética, 54.6 % se agrupó en los niveles elemental e insuficiente, mientras que 45.4 % en bueno y excelente (SEP, 2013).

La prueba PISA evalúa los conocimientos en ciencias, matemáticas y lectura. Cataloga sus resultados en categorías de promedio, por arriba del promedio y por abajo, tomando como parámetro el nivel mostrado por los alumnos de todos los países participantes. Los resultados obtenidos por los alumnos mexicanos, en todas las áreas evaluados, se ubicaron por debajo del promedio internacional (OCDE, 2015).

Como se puede observar, en ambas evaluaciones, más de la mitad de los estudiantes obtienen puntuaciones deficientes, y como lo menciona Guevara (2012) “nos encontramos ante los hechos consumados de un cuadro desalentador que no proporciona información que nos permita saber en qué está fallando la docencia y el aprendizaje dentro de las aulas” (p.46).

A manera de síntesis y conclusión de lo expuesto en este capítulo, existen diversas características del sistema educativo mexicano que pueden estar contribuyendo en los bajos resultados académicos. En primer lugar, se ha adoptado un modelo educativo diseñado para cumplir objetivos económicos y no de desarrollo humano, un diseño curricular donde sus programas escolares carecen de una metodología clara que permita propiciar, desarrollar y evaluar el aprendizaje en términos de competencias desde el planteamiento psicológico y pedagógico.

Dentro de las graves carencias del sistema educativo en México, llama la atención que los planes y programas de estudio no aprovechan los recursos para la práctica didáctica derivados de la investigación sistemática realizada por psicólogos educativos. Para ello, tendrían que considerarse, al menos, cuatro aspectos.

El primero es la noción de que la alfabetización es la concreción de las habilidades de lectura y escritura, pero para lograrla es necesario asegurar que los alumnos desarrollen previamente aquellas conductas preacadémicas que permiten su logro. Por ejemplo, el dominio del lenguaje oral, el cual está compuesto por semántica (significado de palabras), fonología (sonido de las vocales, letras), sintaxis (combinación de palabras para formar frases), morfología (estructura) y pragmática (convencionalismos sociales del lenguaje). Si el niño logra de forma satisfactoria la expresión oral, es altamente probable que pueda ser alfabetizado en el uso adecuado del lenguaje escrito. Por lo que la educación preescolar debe promover el desarrollo de estas habilidades, exponiendo a los alumnos a una variedad de estímulos y de situaciones enriquecedoras (Orellana & Melo, 2014; Suárez, García & Cuetos, 2013).

Como segundo aspecto, los docentes deben evaluar las habilidades y conductas con las que los niños ingresan al grado escolar particular. Actualmente, no se evalúan las conductas de entrada, muy probablemente porque se parte del supuesto de que, al ingresar a la primaria, los niños ya poseen lo necesario para aprender lo que van a enseñarles. La investigación psicológica ha demostrado que esto no ocurre, porque los niños pueden ingresar a primaria con serias deficiencias lingüísticas y preacadémicas, así como con pocas habilidades sociales (Guevara, 2012).

Tercero, las estrategias que emplean los docentes deben evaluarse, enriquecerse, y sobre todo ser aplicables a un número elevado de niños, ya que las evidencias de bajos niveles académicos en los alumnos pueden ser indicativos de que las estrategias empleadas no han sido eficientes.

Y por último, la formación inicial y continua debe estar dirigida a que los profesores dominen conocimientos y competencias pedagógicas basadas en la evidencia científica.

2.5 Formación para la enseñanza de conducta moral

Las deficiencias del sistema educativo que brinda el Estado, no sólo se muestran en los resultados de pruebas estandarizadas o indicadores estadísticos, su ejemplo más claro se manifiesta en el comportamiento de las personas en los espacios de interacción social. Este comportamiento puede ser etiquetado, con frecuencia, como violento, irrespetuoso, corrupto, delictivo, peligroso, y con un sinnúmero de categorías que se refieren a lo mismo: una falta de correspondencia entre lo que demandan algunos grupos sociales y la acción que se emite.

Como se expuso en el capítulo uno, a esa forma de comportamiento socialmente deseable, popularmente y en diversas teorías psicológicas, se le denomina “actuar con valores morales”; pero como se explicó, esa denominación implica el supuesto de mecanismos internos que regulan la forma de actuar, condición que limita las intervenciones que pretenden atender esa problemática. Como se vio, en el ámbito familiar, prolifera la creencia que responsabiliza a la escuela para la enseñanza de lo moral. Y de forma oficial, sí debería hacerlo, ya que en el artículo tercero de la constitución se menciona que el estado es el encargado de ofertar educación gratuita y orientada a promover una mejor convivencia.

En el año 1993, en la educación primaria, se implementó la asignatura Educación Cívica, que tenía como objetivo enseñar las normas que regulan la vida social y permiten integrarse a ella; se enfocaba principalmente en fomentar una identidad nacional, proporcionando contenidos sobre derechos y deberes de los niños. Y fue hasta 15 años después, que se modificó su currículo escolar por una orientación de “Formación Cívica y Ética” basada en competencias de la persona, éticas y ciudadanas (tal como se presentó en las tablas 1 y 2), con el objetivo de brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral (SEB, SEP, 2008).

Con base en esos planteamientos, se incorporó esa materia en el plan de estudios para la formación docente; se imparte en el sexto semestre de la carrera docente, con una duración de cuatro horas a la semana y se divide en tres unidades.

Dada su relevancia para este trabajo, se presenta el programa escolar normalista, relacionado con este tema (véase Tabla 3).

Tabla 3

Programa docente para la Formación Cívica y Ética

Propósito: Que los estudiantes normalistas desarrollen competencias éticas y cívicas que les permitan fungir como acompañadores y facilitadores de sus futuros alumnos para que adquieran mediante la acción e interacción dentro y fuera del aula, las herramientas de análisis, juicio y autorregulación para interactuar con otros y sobre sí mismos.					
UNIDAD 1 “FORMACIÓN PERSONAL”		UNIDAD 2 “FORMACIÓN ÉTICA”		UNIDAD 3 “FORMACIÓN CIUDADANA”	
Competencias		Competencias		Competencias	
Relaciones entre principios, conceptos y contenidos teóricos entre las diferentes disciplinas sociales.	Diseña ambientes de aprendizaje que favorezcan la puesta en práctica de actitudes de convivencia, ayuda, organización y participación.	Relaciones entre principios, conceptos y contenidos teóricos entre las diferentes disciplinas sociales y humanas.	Previene y resuelve situaciones de conflicto empleando el diálogo y la negociación, favoreciendo un clima de respeto.	Relaciones entre principios, conceptos y contenidos teóricos entre las diferentes disciplinas sociales y humanas.	Aplica experiencias de aprendizaje situado orientadas a desarrollar el sentido de pertenencia a su comunidad y a la nación.
Contenidos		Contenidos		Contenidos	
-Definiciones de infancia	-Cuidado de sí mismo y responsabilidad	-Ética, moral y valores morales	-Diversidad	-Marco constitucional	-Derechos de los niños
-Desarrollo emocional del niño	-Fundamentos de sociabilidad	-Educación en valores en el hogar y el papel del maestro	-Conflictos, motivos, manejo y resolución	-Derechos humanos	
-					
Autoconocimiento e identidad					
Actividades y materiales		Actividades y materiales		Actividades y materiales	
-reflexión	-presentaciones	-Exposición	-Texto “El elogio del copiar”,	-Reflexión	-“Diálogo de Platón, Critón”
-investigación	-fotografías-	-Cuadros sinópticos	“Educación en	-Cuestionarios	
-mesas de	-documentos			-Trabajo en	-“Convención

discusión	oficiales	-Cuestionarios	valores corrientes	equipo	sobre los
-exposiciones		-Ensayo	y teorías”,	-Búsqueda de	derechos del
-foros			“Educar en y	materiales	niño”
			para el conflicto”	didácticos	-“La educación
				-Planeación	moral en la
				didáctica	escuela”
Evaluación		Evaluación		Evaluación	
-Cuadro	-Mapa	-Cuadro	-Propuesta de	-Cuadro sinóptico	-Planeación
	conceptual	comparativo	solución al	-Elaboración de	didáctica
			conflicto	material didáctico	-Portafolio

Como se muestra, el programa se conduce bajo un objetivo general, indicando que los normalistas desarrollen competencias cívicas y éticas para ser acompañantes y facilitadores del aprendizaje de los niños. Para hacerlo, estas competencias se dividen por unidades, se pretende que se desarrollen a través de actividades escritas y orales en las aulas, y se evalúan a partir del producto final de las actividades. Al respecto, pueden ubicarse al menos tres grandes problemas.

El primero es que este programa de estudios reafirma el papel predominante de la adquisición de conocimientos teóricos para desarrollar competencias en los docentes, y no aparecen actividades prácticas que pudieran apoyar el desarrollo de habilidades para ser usadas en el aula con los alumnos. De acuerdo a lo expuesto por Carpio (1994), tal como están programadas en el currículum, en el mejor de los casos, las actividades propiciarían el desarrollo de competencias que cumplen el criterio de ajuste, que en términos de funcionalidad sería el nivel más básico del desarrollo psicológico (Ribes et al., 1986). Es importante recordar que el criterio de ajuste implica la adecuación del comportamiento a las propiedades espaciotemporales.

Tal vez, para fines de la práctica docente no sea necesario cumplir con el criterio de coherencia, a menos que el docente se dedique también a la parte de investigación, pero sí resulta fundamental el desarrollo de competencias que cumplan con los demás criterios expuestos en el capítulo 1 de este trabajo: efectividad, que requiere que la persona produzca algún cambio a partir de su

actuación; pertinencia, que implica una variabilidad en las respuestas en función a las variaciones del ambiente, y congruencia, que implica contingencias lingüísticas e interpretaciones.

El segundo problema se relaciona con que la formación inicial del profesorado carece de un contenido fundamental para su práctica docente: ¿Cómo los niños aprenden valores? Mientras que el tercer problema radica en que se evidencia la falta de enseñanza de actividades y estrategias que los docentes han de emplear para facilitar el aprendizaje de sus alumnos en lo relativo a conductas socialmente deseables, así como en el desarrollo de conductas que estén de acuerdo con valores universales.

2.6 Estrategias de enseñanza

Para poder explicar cuáles han sido las estrategias de enseñanza empleadas en el ámbito educativo, en lo relativo a la enseñanza moral o de valores, a continuación se presenta una exposición de investigaciones aplicadas, realizadas recientemente. Para los fines del presente trabajo, se exponen: la concepción de valor de la cual parte cada autor, el método utilizado para la investigación y los resultados que se reportan.

Navarro (2015) llevó a cabo un estudio para explorar la práctica docente que favorece la educación moral. Desde su marco teórico, el autor menciona que los valores son convicciones que perduran en el tiempo, pertenecientes a la personalidad, y durante los primeros años de vida se aprenden a partir de la observación de las conductas que emiten las figuras de autoridad, en el caso de la escuela, serían los maestros. El objetivo del estudio de Navarro (2015) fue investigar en las aulas cómo se enseñan los valores. Para lograrlo, se aplicó una entrevista semiestructurada a seis maestras, donde se indagó sobre lo que creen de la educación en valores, los que más trabajan en el aula, la metodología empleada, la participación familiar y la formación recibida en educación en valores. Se encontró que la mayoría de ellas creen que los valores son fundamentales, pero los niños no tienen la capacidad para razonar sobre esos temas. Los valores más trabajados, según reporte de las profesoras, son la coeducación, compartir y la amistad.

Reportan no tener una metodología en específico, pero emplean un registro anecdótico del comportamiento en clase para detectar a los alumnos que tienen más problemas. Todas coinciden en que no hay participación familiar. Por último, resaltan la escasa oferta de cursos sobre la educación en valores.

Por su parte, Urrutia (2015) empleó una metodología de observación directa de una clase de Formación cívica y ética, pero a diferencia de la anterior investigación, en ésta se consideró que los valores son el resultado del juicio moral y se enfocó en identificar la planeación de la clase, el ambiente, el dominio de conocimientos y las estrategias empleadas. El autor observó la clase de cuatro docentes y encontró lo siguiente. En el primer grupo, el docente mostró una planeación deficiente ya que carecía de organización y control de su tiempo; en el ambiente social que propició, los alumnos hablaban en voz alta, se insultaban, interrumpían al profesor; él parecía tener un buen dominio de conocimientos, pero sus actividades estaban dirigidas a la repetición y a la resolución de preguntas de opción múltiple. En el segundo grupo, la profesora mostró mejor planeación, y aunque tampoco tuvo un control del tiempo, propició un ambiente de respeto, todos los alumnos tomaban turno para hablar y la maestra no interrumpía sus participaciones, tenía un dominio del conocimiento y organizó una dinámica de preguntas abiertas. En el tercer grupo, el docente propició un clima de respeto, cordialidad, y dio retroalimentación a sus alumnos. El cuarto profesor promovió un ambiente de respeto, pero no tenía un dominio de los conocimientos, no obstante, sus actividades iban encaminadas a promover la reflexión de sus alumnos.

Como se puede observar, en la primera investigación las docentes no emplearon estrategias particulares, porque creen que la “educación en valores” es relativa a la edad y que se requiere poseer la capacidad de razonamiento. En la segunda, la estrategia que más se empleó por parte de los profesores fue la utilización de las preguntas abiertas, pero su planeación de actividades no era del todo adecuada.

Castro, Cruz y Ruiz (2009) proponen la enseñanza de los valores a partir de asignaturas relacionadas con las ciencias experimentales y naturales, partiendo de que los valores se pueden promover a partir del cuidado de los recursos naturales. En su investigación, analizaron el contenido del libro de texto de Ciencias Naturales de quinto grado de primaria, realizaron observaciones sobre la conducta de alumnos de este grado, y entrevistaron a alumnos y profesores de dos escuelas de Chiapas. A los niños se les pidió que respondieran un cuestionario para identificar si los contenidos del libro de texto ofrecen una enseñanza de valores éticos–ambientales, y verificar si expresaban dichos valores. Se encontró que el contenido del programa oficial aporta información valiosa sobre la problemática ambiental; sin embargo, es ineficiente para promover valores ambientales en los niños, como el respeto a la flora y la fauna, y el manejo responsable del agua y desechos. Para la enseñanza de dichos valores, los autores proponen que los docentes inicien la clase hablando sobre una problemática ambiental y les pidan a sus alumnos que expresen sus opiniones y cómo podrían solucionarla. También, organizar campañas de limpieza en las aulas y espacios abiertos, así como la separación de la basura en el aula y que dejen de tarea visitas a espacios naturales, con la finalidad de propiciar amor y respeto hacia éstos. Concluyen que a partir de la práctica de acciones en pro del ambiente, los profesores y alumnos pueden influir para desarrollar valores.

Bajo esta misma línea, pero enfocada en otra asignatura, se encuentra el estudio realizado por Palomares (2016), quien menciona que los valores están impulsados por un deseo u objetivo a nivel personal, y a través de la enseñanza de las ciencias experimentales se puede lograr que su impulso sea a partir de la colectividad. Proponen que los profesores inculquen en los alumnos la capacidad de reflexión, acción y de gestión sobre cuestiones que implican el desarrollo científico y tecnológico, lo que puede beneficiar y resolver problemas de su nación.

Estos trabajos indican que las habilidades desarrolladas en esas asignaturas, como la observación, problematización, diseño de intervenciones, entre otras, favorece que los alumnos puedan reflexionar sobre los acontecimientos actuales, relacionados a la falta de valores, para que puedan incidir en ellos.

Lo anteriormente expuesto, implica la realización de actividades específicas que favorezcan la formación de valores. Como lo sugiere Nolasco (2014), principalmente los valores son una condición inherente a la formación ciudadana. Se entiende por ciudadano al sujeto con derechos políticos y obligaciones que deben ejercer en el marco social, con la finalidad de colaborar para brindar respuestas a problemáticas de índole moral, social, educativa, política, económica y ambiental. Se cree que entre mayor sea la promoción de la ciudadanía, habrá un mayor impacto en el juicio moral. El autor propone cuatro estrategias para lograrlo: 1) vincular la escuela con su comunidad, el docente deberá dejar un proyecto de investigación que implique la observación del contexto social dónde vive el alumno, deberá identificar algunas problemáticas, seleccionar una de ellas, proponer una solución y llevarla a cabo; 2) promover la conciencia de que los problemas son de todos, los resultados expuestos se deben divulgar en foros y de ser posible, darles seguimiento; 3) generar valores comunitarios y establecer procesos de convivencia, el docente deberá estimular la libre expresión y la interiorización de la interculturalidad (comunicación entre culturas), y 4) desarrollar la pedagogía del ejemplo, cuando se enseñe un valor, el docente deberá diseñar actividades que impliquen poner en práctica ese valor, ya sea en actividades extraescolares, en situaciones de toma de decisiones o en proyectos dentro la escuela. A pesar de no haber aplicado sus estrategias, sus recomendaciones pueden ser consideradas por otros investigadores.

Hasta ahora, se han expuesto los estudios que se han enfocado en el trabajo docente, sin embargo, también hay investigaciones realizadas por otros profesionales, encaminadas a capacitar a los docentes y a llevar a cabo estrategias para la enseñanza de valores, como la realizada por Osés, Duarte y Pinto (2016), quienes consideran que los valores son habilidades prosociales que se aprenden a partir de la práctica en espacios lúdicos y significativos; el recreo, es uno de ellos. Por lo que implementaron el juego cooperativo para determinar de qué manera influyen estas actividades en el comportamiento del niño, ya sea asertiva, pasiva o agresivamente. Se llevaron a cabo 20 sesiones de dos horas, en todas ellas se efectuaron reuniones de retroalimentación con el profesor y los estudiantes participantes. Se establecieron cuatro normas de convivencia: 1) todos los

estudiantes participan y nadie queda excluido; 2) nadie pierde, ni se elimina; 3) el objetivo es ayudarse y colaborar para llegar a una meta entre todos, y 4) recordarles los valores de tolerancia, amistad, paciencia, obediencia, cooperación y ayuda. Cada sesión iniciaba con una instrucción sobre la actividad a desarrollar, la organización de los grupos de trabajo, el desarrollo del juego con dos actividades y, al final, la reflexión sobre el desempeño. Se encontró que el efecto de los juegos cooperativos se observa mejor en el comportamiento asertivo y en la resolución de conflictos.

Bajo este mismo enfoque, Mega y Liesa (2017) investigaron si el juego cooperativo sirve para evitar situaciones de conflicto y discriminación. Durante el recreo se pedía a los niños que formaran un círculo y se iniciaba con un juego que sirviera para que entre ellos se identificaran, después se empleaba otro juego para que se agruparan por parejas o equipos, dependiendo del juego. Una vez organizados, se les explicaba el juego, por ejemplo, se les pedía que hicieran tres equipos: unos eran zorros, otros gallinas, y los restantes eran culebras. Las culebras debían picar a los zorros, los zorros cazar a las gallinas, y las gallinas atrapar a las culebras. El animal cazado se ubica en la casa del cazador y tiene que esperar a ser salvado por los suyos. Al finalizar, a los equipos con más animales cazados y no salvados, se les daba una plática. Se encontró que, en las primeras sesiones, había actitudes de desconfianza, relaciones intergrupales estereotipadas, comportamientos de burla, indiferencia y ridiculización. Conforme fueron avanzando las sesiones, se encontró que más del 50 % de los alumnos comenzó a mostrar gestos de apoyo y ánimo, y entre sus opiniones consideraban “todos son necesarios para lograr el éxito” (p.652). Situación que se vio reflejada en la disminución de conflictos y de discriminación.

La aportación más relevante de estas investigaciones fue implementar actividades lúdicas para fomentar valores, dado que los juegos, si son del gusto del niño, pueden ser reforzantes y significativos.

Una buena parte de las investigaciones expuestas se enfoca en considerar “los valores” como capacidades internas que regulan el comportamiento. Algunos piensan que su enseñanza debe ser en las edades en que los niños ya posean un

juicio, para poder reflexionar sobre lo que se debe hacer. Si bien su metodología, en el mejor de los casos, se enfoca en la práctica de acciones, éstas se encaminan para favorecer lo interno.

Esas bases teóricas restringen las intervenciones, por ejemplo, si consideran que los valores son internos pertenecientes a la personalidad, el procedimiento se puede dirigir en trabajar “la personalidad” y como efecto, producir un cambio en los valores. O si llegaran a implementar un procedimiento encaminado a practicar conductas relacionadas con lo moral, su forma de evaluar sería enfocada a la personalidad.

Por el contrario, en las dos últimas investigaciones expuestas, se ubican los “valores” como conducta social. Este último enfoque resulta más beneficioso para la enseñanza de los niños, por las siguientes consideraciones:

1. Permite entender que la conducta no es buena o mala por sí misma, más bien, es la calificación que le da un contexto determinado, porque no es lo mismo matar por satisfacer un “deseo” interno, que matar por defender a la patria.
2. La edad o los procesos madurativos de las estructuras cognitivas no son condición para iniciar la enseñanza de la conducta moral, ya que desde la perspectiva conductual e interconductual el aprendizaje comienza a partir de la observación y de las actividades o acciones que estimulen ciertas formas de comportamiento. Si bien, desde la óptica interconductual se considera que los procesos de sustitución son necesarios para que la conducta moral trascienda las propiedades espacio temporales, eso no implica que los educadores se esperen hasta que los niños lleguen al pleno dominio de esos niveles funcionales para enseñarles a regular el comportamiento que puede afectar su contexto.
3. Se debe enseñar la práctica de conductas prosociales, primero en niveles simples, y a través de dichas prácticas propiciar hábitos conductuales que, posteriormente se integren en competencias que cumplan con todos los criterios: 1) de ajuste, porque el comportamiento sea adecuado a las propiedades espaciotemporales; 2) de efectividad, donde la persona produzca

algún cambio a partir de su actuación; 3) de pertinencia, que cuente con variabilidad en las respuestas en función de las variaciones del ambiente; 4) de congruencia, que incluya interpretaciones lingüísticas, 5) de coherencia, a través de la reorganización de productos lingüísticos.

4. Los efectos de las intervenciones pueden perdurar, ya que trascienden las propiedades espacio temporales escolares, una conducta no se puede aprender y después desaprender.

2.7 Justificación

Como se ha expuesto a lo largo de los dos capítulos anteriores, existen diversas carencias conceptuales y metodológicas al abordar la enseñanza de los “valores morales”, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Se han referido como rasgos, cualidades o propiedades intrínsecas, y por lo tanto son enseñados como temas o conceptos y no como conductas que se desarrollan a partir de las contingencias que proporcionan los contextos sociales.

Es por eso que desde las teorías conductuales, los valores son comportamientos adquiridos, regulados y mantenidos por los miembros de los ambientes cercanos, y con base en los planteamientos de Bandura y Walters (1982), Bijou (1982) y Rodríguez (1995), la conducta moral cumple con los lineamientos que regulan las conductas sociales, debido a que los individuos determinan los criterios y situaciones para evaluar si son aceptadas o rechazadas.

De igual forma, como se mencionó en el capítulo dos, las estrategias empleadas están encaminadas al aprendizaje de conceptos teóricos, y sólo algunas (Mega & Liesa, 2017; Osés, et al., 2016) al aprendizaje de comportamientos relacionados con la cooperación y al cuidado ambiental. Dadas estas condiciones es necesaria una propuesta metodológica que propicie su desarrollo en el entorno escolar mexicano.

La metodología debe considerar la enseñanza de conductas morales de acuerdo a los niveles funcionales del desarrollo, propuestos por Ribes y López (1985), el entorno social, la interacción maestro-alumno, la enseñanza de una

conducta a la vez, criterios de logro y formas de evaluación. De igual forma, como se mencionó en el capítulo 1, el desarrollo psicológico se constituye a partir del lenguaje, por eso es fundamental evaluar inicialmente con qué repertorio lingüístico cuenta el niño, y de ser necesario implementar estrategias que lo estimulen. Ya que de no ser así, sería bastante complicado que el niño interactúe de forma esperada con su medio.

Aunado a lo anterior, es necesario resaltar que existen 3 niveles de intervención: 1) primario, que son las acciones encaminadas a evitar la aparición de factores de riesgo; 2) secundario, detección temprana de las desventajas biológicas y factores de riesgo, haciendo uso de la estimulación temprana, y 3) cuando se evalúan y aplican estrategias de intervención, como la identificación de las características biológicas, particularidades del ambiente físico y familiar, así como el grado de desarrollo conductual (Guevara, 2012).

Con base en lo anterior, se puede precisar que los servicios educativos que proporciona el Estado comienzan en la educación inicial y continúa en la educación básica que se compone del preescolar, primaria, secundaria. En la educación preescolar se procura estimular de forma temprana todas las conductas precurrentes a la alfabetización formal. Por ello, sería oportuno resaltar que ese contexto educativo es idóneo para comenzar la enseñanza de la conducta moral en sus formas más simples, ya que correspondería al primer y segundo nivel de intervención, de acuerdo a las especificidades de cada niño. Es por eso que la presente propuesta metodológica expuesta en el capítulo tres va dirigida a la prevención de conductas no aceptadas socialmente, a través del desarrollo de conductas prosociales y de la oportuna corrección de conductas disruptivas o perturbadoras en el aula.

3. METODOLOGÍA

3.1 Metodología de la propuesta

Participantes

Grupos de 10 niños en edades de tres a cuatro años que cursan el nivel preescolar 1, con un nivel socioeconómico medio-bajo. De igual forma, participará el docente a cargo del grupo.

Situación

Estancia infantil perteneciente al programa de estancias infantiles de DIF o SEDESOL, en una zona urbano-marginal. Se ocupará el salón correspondiente al grupo preescolar 1.

Materiales y/o aparatos

Los materiales serán de acuerdo a cada actividad y se especifican en cada sesión.

Instrumentos

Dada la falta de instrumentos que permitan evaluar las conductas morales y prosociales en los niños, se propone emplear una taxonomía de conductas prosociales, incluyendo las siguientes categorías conductuales: 1. Pautas sociales, incluyendo saludar, sonreír, contactos físicos positivos, conducta verbal positiva hacia adultos y compañeros, cuidado de materiales. 2. Cooperación y participación, incluyendo seguir instrucciones de los adultos a cargo, compartir materiales con compañeros, participar en actividades, esperar su turno, seguir las reglas de un juego, apoyo y cooperación con compañeros.

Además, se empleará un registro inicial pla-check, con la finalidad de determinar las conductas problemas que se presentan en la situación (agresividad, berrinches, negativismo, aislamiento, entre otras) por parte de cada uno de los 10 niños participantes. El Anexo 1 brinda un ejemplo de las categorías conductuales que pueden aparecer en el aula, pero es probable que aparezcan algunas que no están ahí, en cuyo caso, se incorporarán esas nuevas categorías conductuales. A cada participante se le asignará un número (del 1 al 10). Durante el tiempo de observación

se registrará qué participantes realizan conductas problema, especificando cuál y en qué momento.

También se empleará un registro inicial (Anexo 2) con la finalidad de conocer qué estrategias utiliza la profesora ante conductas pro sociales y ante conductas problema que los niños presenten.

Durante cada una de las sesiones de intervención se empleará un registro de intervalo fijo. El tiempo de la clase (aproximadamente 60 minutos) se dividirá en 30 intervalos de 1 minuto a ser registrados (con un minuto de espacio para registro al terminar cada intervalo). En cada espacio de registro se anotará qué conductas presentaron los niños durante el intervalo previo y las conductas de la profesora. Las conductas pro sociales a registrar serán: Decir buenos días, por favor, gracias, contactos físicos positivos y sonreír hacia adultos y compañeros, cuidado de materiales, seguir instrucciones de los adultos a cargo, compartir materiales con compañeros, participar en actividades, esperar su turno, seguir las reglas de un juego, apoyo y cooperación con compañeros. Las conductas problema serán las que aparecen en el Anexo 1.

Se requiere cumplir con los criterios de confiabilidad, entre dos observadores, con un mínimo de 90%

Variables

VI. Programa de intervención, el cual se integra de actividades y técnicas conductuales.

VD. Conductas prosociales y conductas perturbadoras en el aula.

Diseño

Pretest-Postest, sin grupo control, con evaluación de seguimiento.

La etapa pretest estará conformada por una pre-evaluación, y dada la falta de instrumentos que sean acordes a la presente investigación, se emplearán registros conductuales, y tendrá una duración de dos sesiones.

La etapa de intervención estará dividida en dos momentos; 1) la asesoría a docentes, y tendrá una duración de nueve sesiones, y 2) la intervención a alumnos, y tendrá una duración de nueve sesiones.

La etapa posttest, se constituye por una post-evaluación, y se emplearán el mismo formato de registros conductuales que en la primera etapa, y tendrá una duración de una sesión.

Finalmente, la etapa de evaluación de seguimiento, la cual se realizará un mes después, se empleará un registro conductual y estará conformada por una sesión.

Procedimiento

3.2 Pre-Evaluación Observación y Registro Conductual

Objetivo 1. Los psicólogos observarán una hora de clase, durante dos días consecutivos, con la finalidad de detectar el tipo de conductas prosociales y perturbadoras que los niños presentan, así como las estrategias que utiliza la docente a cargo para regular el comportamiento de los niños, cuando realizan algo que no deben hacer, así como las interacciones que se presentan con mayor frecuencia.

Personas participantes: Psicólogos, docente, niños.

Escenario: Salón de preescolar

Materiales: Formatos de registro conductual (Anexos 1 y 2).

Posteriormente, se hará una evaluación inicial del repertorio conductual de los niños.

Objetivo 2. El psicólogo evaluará el área básica y el lenguaje del niño, con la finalidad de detectar si existen deficiencias en alguna de éstas, ya que son cruciales para desarrollar conductas más complejas.

Personas participantes: Psicólogo, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Imágenes, cubos verdes y triángulos amarillos

Actividades

1. Para evaluar imitación, el psicólogo saludará a los niños y les pedirá que canten una canción y realicen todos los movimientos que él haga.
2. Para evaluar seguimiento de instrucciones, el psicólogo les dirá a los niños que jugarán “los niños hacen”, donde les indicará “los niños aplauden” y todos deben aplaudir, “los niños gritan”, etc.
3. Para evaluar atención, el psicólogo les mostrará 6 imágenes, y deberán observarla hasta que suene la campana.
4. Para evaluar discriminación, el psicólogo le dará a cada niño dos cubos verdes y triángulos amarillos, y les pedirá que coloquen en la bandeja de los cubos los que son iguales y en la bandeja de los triángulos los que son iguales.
5. Para evaluar el lenguaje, el psicólogo mostrará 10 imágenes de objetos de uso común y cada niño deberá decir cómo se llama. Después, a cada niño se le harán cinco preguntas sencillas, ¿Por qué te lavas las manos? ¿Cómo se llama tu maestra? ¿En dónde está tu mochila? ¿Cuál es tu color favorito? ¿Con quién te gusta jugar

En caso de haber deficiencias en alguna de éstas, se deben considerar en la planeación de las actividades para la enseñanza de las conductas meta, que a continuación se definen para la fase 2.

3.3 Intervención

ASESORÍA A DOCENTES E INTERVENCIÓN A ALUMNOS

Objetivo 1: Que el docente desarrolle habilidades para aplicar las estrategias de modelamiento, reforzamiento, actividades lúdicas y lectura de cuentos a sus alumnos, con la finalidad de promover la conducta verbal positiva hacia adultos y compañeros, contactos físicos positivos, compartir y cuidado de materiales, apoyo y cooperación con compañeros, con margen de un error.

Personas participantes: Psicólogo (asesor) y docente.

Escenario: Salón de clases

Materiales: Presentación de power point o prezzi

Actividades

Sesión 1.

Objetivo: Después de las explicaciones impartidas por el psicólogo, el docente identificará las especificidades teóricas de las conductas sociales.

El psicólogo dará una explicación sobre la educación en valores dentro del aula y cómo puede mejorar desde la psicología conductual.

“Buenos días, yo soy la Psicóloga Rosa Monserrat y mi propósito es asesorar e informar sobre un tema que cobra importancia dado nuestro panorama social actual.

Para comenzar, ¿cuántos de sus alumnos dicen buenos días, por favor, gracias? ¿Cuántos ayudan a sus compañeros, trabajan en equipo? Ahora, ¿Cuántos se pegan entre ellos, se quitan el material, hablan cuando no es su turno? Como es notorio, el comportamiento con mayor presencia es aquel que transgrede a los demás que comparten el mismo espacio de interacción social, situación alarmante y preocupante, ya que va en aumento. Es muy común escuchar, por cualquier medio de comunicación, cómo el comportamiento violento, irrespetuoso, corrupto o delictivo afecta cada vez más un mayor número de mexicanos y a nuestros recursos naturales.

Ahora quiero preguntar ¿cómo la escuela puede contribuir a que esto comience a disminuir? Si bien, la educación debe ser tanto en casa como en las escuelas, de acuerdo al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación que se imparte en las escuelas es la única con la obligación de fomentar todas las facultades del ser humano. Bajo esta misma idea, se plantea la enseñanza de valores morales que permitan la convivencia armónica entre las personas.

De forma inicial, ¿Qué es un valor moral? Con base en diferentes investigaciones realizadas en los contextos escolares y a lo mencionado en los

modelos educativos, un valor moral es una capacidad o un juicio proveniente de las personas y regula su actuar. El problema de esta conceptualización radica en su enseñanza, ¿Cómo un docente puede desarrollar juicios o capacidades internas? ¿Cómo se puede fomentar el respeto, el amor, la responsabilidad, por mencionar algunos? Si se siguen considerando a los valores como capacidades, los marcos de intervención se limitan a una enseñanza teórica, pero, ¿qué pasaría si menciono que existe una forma más eficiente y funcional, que permitiría una mejora en el comportamiento social de las personas?

1. Primeramente, es necesario comenzar a trabajar los valores morales, a partir de conductas prosociales que pueden ser enseñadas en las aulas escolares, cuando nos referimos al respeto, no hablamos de un constructo, se hace alusión a los compartimientos que se pueden etiquetar como parte del respeto, ya sea levantar la mano antes de hablar, no hablar mientras otro compañero habla, no insultar a otros, etc. Y cuando se demarcan como conductas es más efectiva su enseñanza, ya que pueden ser observadas, modificadas y perdurar en el tiempo, ya que una conducta no se puede aprender y después desaprender.
2. La enseñanza de estas conductas puede comenzar a cualquier edad, ya que su instrucción inicia en formas simples, para posteriormente propiciar hábitos conductuales más complejos, por ejemplo, a un lactante se le puede enseñar a ser limpio, primero enseñándolo a comer con la cuchara, a lavarse las manos, a limpiar su rostro, a intentar limpiar su espacio de comida, etc, debido a que su aprendizaje comienza a partir de la observación de lo que los demás realizan.
3. Cuando se enseñan conductas, se debe hacer mediante programas, los cuales deben ser entendibles y no interpretativos, estar ordenado por secuencias, su implementación debe estar al alcance de los recursos disponibles, y ser efectivo. Su diseño inicia por sus objetivos conductuales en términos de las actividades del alumno, especificar conductas observables y medibles, tener un criterio de desempeño aceptable, descripción de los contextos y materiales que se requieren, un procedimiento donde se expliciten

las estrategias que se van a emplear y la forma de evaluar si el programa logró sus objetivos.

4. No obstante, una vez enseñadas las conductas mediante programas, es necesario que se continúe su enseñanza como hábitos, por ejemplo, si se diseñó un programa para decir, buenos días, gracias, por favor, es necesario que se siga haciendo a pesar de haber terminado el programa, y durante todas las actividades que se realizan en el día.
5. Hasta aquí, queda explícito que los valores son conductas sociales que pueden ser enseñadas mediante programas y posteriormente como hábitos, a edades tempranas y pueden ir aumentando en complejidad de acuerdo a las habilidades de los infantes.”

Antes de finalizar la sesión, la psicóloga preguntará al docente si tiene alguna duda respecto a los puntos expuestos, aclarándolas en caso de ser necesario. Posteriormente, evaluará, mediante una lista de chequeo, dejando en claro que la evaluación se realiza con la finalidad de asegurarse que no quedaron dudas.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 2.

Objetivo: A partir de la explicación del psicólogo (asesor), el docente identificará los puntos teóricos de la estrategia de modelamiento, con margen de un error.

Personas participantes: Psicóloga, docente

Escenario: Salón de clases

Materiales: Presentación de power point o prezzi

Actividades: La psicóloga dirá “Buenos días. Como se vio en la sesión anterior, uno de los aspectos importantes para la enseñanza de las conductas sociales son las estrategias que se emplean para lograrlo. El día de hoy, explicaré la primera de ellas, que se llama modelamiento.

1. De acuerdo a Bandura y Walters (1982), el modelamiento consiste en observar las conductas de otros y después imitarlas.
2. La imitación es la reproducción exacta o muy similar de la conducta observada.
3. No todas las conductas se imitan, sólo las que ejecutan las personas o personajes de sus contextos sociales cercanos y reciben el nombre de modelos.
4. Los niños imitan las conductas debido a las consecuencias positivas o ausencia de consecuencias negativas que éstas tienen.
5. En todo momento, los niños pueden estar aprendiendo sin que se tenga una planeación o dirección, por lo que resulta importante prestar atención a las conductas que emiten los demás, como en el salón de clases, cuando hay un niño que hace trompetillas de saliva, si a otro niño le resulta gracioso, es probable que también lo imite.
6. Cuando se usa de forma intencional se le indica al niño “Observa lo que voy hacer y después tú lo haces” es importante asegurarse que el infante preste atención.
7. Es una técnica que puede ser empleada cuando se enseña cualquier tipo de conducta, ya que sirve para mostrar cómo se “debe realizar”.

Antes de finalizar la sesión, la psicóloga preguntará al docente si tiene alguna duda respecto a los puntos expuestos, aclarándolas en caso de ser necesario. Posteriormente, evaluará las explicaciones que dé el docente sobre cada tema abordado, mediante una lista de chequeo, dejando en claro que la evaluación se realiza con la finalidad de asegurarse que no quedaron dudas.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 3.

Objetivo: Después de las explicaciones y el modelamiento por parte del psicólogo, el docente aplicará la estrategia de modelamiento a un alumno preescolar para enseñarlo a seguir los pasos de la canción “cabeza, ojos, rodillas y pies”.

Personas participantes: Psicóloga, docente y alumnos

Escenario: Salón de clases

Materiales: Ninguno

Actividades:

La psicóloga dirá “Buenos días. En la sesión anterior se vieron aspectos teóricos del modelamiento, por lo que resulta oportuno ponerlos en práctica en esta sesión. Es por eso, que la sesión se dividirá en dos partes; en la primera mostraré cómo se lleva a cabo y en la segunda, usted lo hará. Al finalizar la sesión y sin los niños presentes, podrá comentarme las dudas que haya tenido durante su aplicación y cómo se sintió llevándola a cabo.”

La psicóloga y la docente, se dirigirán al salón de clases de preescolar 1, dónde el docente hará la presentación de la psicóloga. Después la psicóloga se dirigirá hacia un niño, y comenzará de la siguiente forma:

“Hola Ivan, ¿cómo estás? Que crees, que no conozco el salón y me gustaría mucho que tú me lo mostrarás ¿Quieres hacerlo?” Después de esa interacción la psicóloga dirá, “Ivan, como tú me enseñaste el salón yo te quiero enseñar a seguir los pasos de la canción “chu-chuwa”, ¿listo para aprender? Muy bien, necesito que observes todo lo que hago, y después tú lo hagas”. Después, el docente aplicará la estrategia con un niño diferente y otra canción.

Cuando los niños ya no estén presentes, se le preguntará al docente sus dudas, cómo se sintió llevándola a cabo, y se retroalimentarán la áreas de oportunidad.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 4.

Objetivo: Después de las explicaciones por parte del psicólogo, el docente identificará los puntos teóricos de la técnica de reforzamiento, con margen de un error

Personas participantes: Psicóloga, docente

Escenario: Salón de clases

Materiales: Presentación de power point o prezzi

Actividades:

La psicóloga saludará y dirá “Buenos días. El día de hoy informaré sobre los aspectos teóricos de la técnica reforzamiento. De forma inicial, quiero aclarar que tanto la técnica de modelamiento y el reforzamiento pueden ser empleadas cuando se enseña cualquier tipo de conducta, sin embargo, cada una tiene sus especificidades y se usan en distintos momentos de la enseñanza, una se emplea para enseñar una nueva conducta y el reforzamiento para incrementar y mantener esa enseñanza.

1. El reforzamiento, de acuerdo a Skinner (1981) se utiliza inmediatamente después de que un niño emite la conducta esperada, con la finalidad de incrementar la probabilidad de que vuelva a emitirse esa conducta
2. Los reforzadores pueden ser tangibles o sociales. El reforzador tangible es aquel que puede tocarse o comerse y el reforzador social, son aquellos elogios o felicitaciones que se dan de forma verbal, así como los besos, abrazos o juegos que se pueden implementar.
3. Los reforzadores deben ser elegidos de acuerdo a los gustos y preferencias individuales, ya que cada persona es diferente.
4. Lo que se elija como reforzador, si no incrementa la conducta entonces no lo es y se debe de cambiar por otro que si cumpla con ese criterio.
5. Para la entrega de reforzadores es necesario que sea inmediatamente después de la conducta esperada, y de ser necesario decir de forma verbal “Felicidades, por haber dicho por favor, que buen niño eres”.

Antes de finalizar la sesión, la psicóloga preguntará al docente si tiene alguna duda respecto a los puntos expuestos, aclarándolas en caso de ser necesario. Posteriormente, evaluará, mediante una lista de chequeo, dejando en claro que la evaluación se realiza con la finalidad de asegurarse que no quedaron dudas.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 5.

Objetivo: Después de las explicaciones y el modelamiento por parte del psicólogo, el docente aplicará la técnica de reforzamiento social a través de la práctica orientada, al llevar a cabo una actividad en forma conjunta con sus alumnos que implica la enseñanza de decir “Buenos días”.

Personas participantes: Psicóloga, docente y alumnos

Escenario: Salón de clases

Materiales: Ninguno

Actividades:

La psicóloga saludará y dirá “Buenos días. El día de ayer se identificaron los puntos teóricos del reforzador, por lo que hoy corresponde ponerlos en práctica. La dinámica será la misma que en la sesión de la práctica de la técnica de modelamiento.”

La psicóloga se dirigirá al grupo de niño y dirá “Buenos días niños, el día de hoy aprenderán a decir buenos días, y para lograrlo cantaremos una canción que se llama buenos días canto yo.” Al finalizar la canción, se dirá niños ahora que ya escucharon como nos saludamos, a cada uno le diré buenos días, y responderán buenos días, empecemos: buenos días Iván (en cuanto diga, buenos días maestra se le dirá muy bien Iván, has aprendido a saludar y se dará un aplauso. Se repetirá el mismo procedimiento con cada niño.

Después, el docente implementará otra dinámica para decir buenos días y reforzará a sus alumnos.

Cuando los niños ya no estén presentes, se le preguntará al docente sus dudas, cómo se sintió llevándola a cabo, y se retroalimentarán la áreas de oportunidad.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 6.

Objetivo: Después de las explicaciones y el modelamiento por parte del psicólogo, el docente identificará las actividades lúdicas que promueven decir buenos días, por favor, gracias, y compartir, con margen de un error.

Personas participantes: Psicóloga, docente

Escenario: Salón de clases

Materiales: Presentación de power point o prezzi

Actividades:

Iniciará de la siguiente forma “Buenos días, en la sesión de hoy mencionaré algunas actividades lúdicas que promueven los comportamientos socialmente esperados, como decir buenos días, por favor, gracias, compartir y ayuda.

De forma inicial, como lo menciona Mega y Liesa (2017), las actividades lúdicas son útiles en la enseñanza ya que propician un ambiente enriquecedor y divertido que permite un aprendizaje significativo.

Para la enseñanza de conductas sociales, como decir buenos días, por favor, gracias, sonreír, compartir y ayuda, son muy útiles las siguientes actividades:

1. Canciones

Cantar canciones con temáticas como decir buenos días, por favor y gracias favorecen a que los niños digan esas palabras, mientras cantan. Se recomienda que las canciones que se utilicen sean las mismas, mínimo 5 días consecutivos ya que estimulan la evocación de hechos pasados.

2. Baile

Bailar, no sólo estimula la motricidad gruesa y la coordinación, también pueden ser utilizados para propiciar a que los niños ayuden y tengan contactos físicos positivos. Para lograrlo se recomienda que sea en parejas y que uno de los integrantes tenga más deficiencias motoras que el otro, para que puedan originarse las situaciones en las que necesite la ayuda y guía de su pareja.

3. Juegos cooperativos

Son aquellos en los que todos los participantes del grupo dan y reciben ayuda para lograr los mismos objetivos. Se pueden emplear rompecabezas, legos, material didáctico de construcción de cadenas, actividades de circuitos, etc.”

Antes de finalizar la sesión, la psicóloga preguntará al docente si tiene alguna duda respecto a los puntos expuestos, aclarándolas en caso de ser necesario. Posteriormente, evaluará, mediante una lista de chequeo, dejando en claro que la evaluación se realiza con la finalidad de asegurarse que no quedaron dudas.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 7

Objetivo: Después de las explicaciones y el modelamiento por parte del psicólogo, el docente aplicará un juego cooperativo, a partir de la práctica orientada, para promover la ayuda con sus alumnos.

Personas participantes: Psicóloga, docente y alumnos

Escenario: Salón de clases

Materiales: Caja de plástico, diez pelotas de vinil, tamaño chico (aproximadamente, diez centímetros de diámetro)

Actividades:

Iniciará la sesión de la siguiente forma: “Buenos días, el día de hoy llevaremos a cabo un juego cooperativo. La dinámica será la misma que se empleó en las sesiones de práctica.”

La psicóloga saludará a los niños y les dirá “El día de hoy haremos un juego muy divertido, que consiste en lo siguiente: hagan una fila, observen que al inicio de la fila hay una caja vacía, la cual llenarán de pelotas para que todos puedan obtener un premio. Al último de la fila se le dará la pelota, y entre todos la pasarán para que llegue hasta adelante, solo que no pueden usar las manos, quien lo haga terminará el juego y nadie podrá obtener premios, por lo que si alguno tiene una dificultad para pasarla podrán ayudarlo, es decir, enseñarle como puede pasarla para que llegue hasta enfrente”. Cuando un niño requiera ayuda se dirá “Al parecer Ivan se le dificulta pasar la pelota y alguien puede ayudarlo hacerlo, ¿Quién lo hace? Muy bien, estas ayudando a tu compañero para que al final todos puedan obtener un premio. Después, la psicóloga le pedirá al docente que lleve a cabo su juego cooperativo.

Cuando los niños ya no estén presentes, se le preguntará al docente sus dudas, cómo se sintió llevándola a cabo, y se retroalimentarán la áreas de oportunidad.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar

Sesión 8.

Objetivo: Después de las explicaciones y el modelamiento por parte del psicólogo, el docente identificara las condiciones y estrategias que se emplean para promover el aprendizaje de conductas sociales, como compartir y participar en diversas actividades conjuntas, mediante la lectura de cuentos y actividades asociadas; con margen de un error.

Personas participantes: Psicóloga, docente

Escenario: Salón de clases

Materiales: Presentación de power point o prezzi

Actividades:

La sesión iniciará “Buenos días, en estas últimas sesiones proporcionaré información sobre una herramienta que a los niños les encantan y que es muy útil para promover habilidades en los infantes, la lectura de cuentos.

Con base en lo que expone Rocha y Vega (2011) una lectura de cuentos es una actividad que puede promover habilidades relacionadas al pensamiento crítico y a la comprensión. Para lograrlo, es conveniente emplear condiciones y estrategias antes, durante y después de la lectura de los cuentos.

Condiciones

1. Seleccionar o acondicionar un espacio que sea cómodo, iluminado y que permita a todos los niños observar las imágenes del cuento
2. Promover una participación organizada entre los niños, hablando por turnos

Estrategia previa a la lectura

1. Se lee el título del cuento y después se formulan preguntas relacionadas al contenido de los cuentos, por ejemplo: si es un cuento sobre los animales de la selva, las preguntas adecuadas serían ¿Saben cómo son las selvas? ¿Cómo creen que es su clima? ¿Qué animales se imaginan que viven en la selva? ¿Alguien ha visto un animal de la selva? ¿Qué sonido hace?

Estrategia para orientar la atención

1. Durante la lectura se realizan preguntas sobre el contenido, los personajes, las opiniones que tienen al respecto, idear hipótesis sobre el desenlace, por ejemplo: ¿Cómo se llama el primer animal que apareció? ¿Qué opinan de lo que le hizo al otro animal? ¿Creen que pudo haber hecho algo diferente? ¿Ustedes qué hubieran hecho? ¿Ustedes saben qué va a pasar después?

Estrategia para organizar la información nueva

1. Al finalizar la lectura, se formulan preguntas para identificar qué comprendieron del cuento, por ejemplo: ¿Se acuerdan que pasó primero? ¿Alguien se puso triste? ¿Se acuerdan si algún animal era más grande que los demás? ¿Se acuerdan cómo los animales lograron salir de la cueva? ¿Quién los ayudo? ¿Cómo llegaron a la montaña? ¿cómo volvieron a la selva? ¿cuál fue el final?

Estrategia para enlazar información previa con la nueva

1. Se sugieren actividades que refuercen el aprendizaje del contenido del cuento, como una obra de teatro, actividades de colorear, recortar y pegar, juegos relacionados al cuento.”

Se enfatizará la importancia de que, durante todas las actividades, los niños trabajen conjuntamente, cooperando para dar las respuestas adecuadas y realizar actividades en equipo.

Antes de finalizar la sesión, la psicóloga preguntará al docente si tiene alguna duda respecto a los puntos expuestos, aclarándolas en caso de ser necesario. Posteriormente, evaluará, mediante una lista de chequeo, dejando en claro que la evaluación se realiza con la finalidad de asegurarse que no quedaron dudas.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar.

Sesión 9.

Objetivo: Después de las explicaciones y el modelamiento por parte del psicólogo, el docente llevará a cabo la lectura de un cuento aplicando las condiciones y estrategias de lectura, y promoviendo el trabajo en equipos cooperativos.

Personas participantes: Psicóloga, docente y alumnos

Escenario: Salón de clases

Materiales: Cuento de aproximadamente treinta centímetros de largo, con el ochenta por ciento de dibujos a color y veinte por ciento de texto, colores y hojas blancas

Actividades:

Iniciará la sesión “Buenos días, el día de hoy corresponde aplicar la lectura de cuentos, considerando los lineamientos que se mostraron la sesión anterior. La dinámica será la misma que en las sesiones de práctica.”

La psicóloga elegirá un lugar cómodo, ventilado, iluminado y adecuado para que todos puedan observar las ilustraciones del cuento llamado “Los niños que comparten”, después sentará a cada niño e indicará “Buenos días niños, ¿cómo están? El día de hoy quiero leerles un cuento que a todos los niños que lo escuchan les encanta ¿quieren saber cuál es? Bueno, se los voy a enseñar, pero si alguien quiere hablar levantará su mano y esperará su turno o bien, yo diré el nombre del niño que participará, ¿les parece? Miren este es el cuento, viendo la imagen ¿De qué creen que se trata el cuento? El cuento se llama los niños que comparten, ¿creen que compartir es algo que deban hacer? ¿Qué sienten cuando alguien les comparte? ¿Qué es mejor, compartir o quitar el material? ¿Qué pasa si alguien les comparte? ¿Si alguien ha compartido, por qué lo han hecho? Comenzaré la lectura (durante la lectura se preguntará) ¿Cómo se llama la niña que no compartía? ¿Por qué no compartía? ¿Sólo cuando estaba enojada no compartía? ¿Qué ocasiono la pelea entre Anita y Carlitos? ¿Si ustedes hubieran sido su amigo, qué habrían hecho? ¿Qué hizo Anita después de que su amigo le dejará de hablar? ¿Creen que su amigo la perdonará? Al finalizar la lectura, se preguntará ¿cuál fue su parte favorita del cuento? ¿Qué les gusto del final? ¿Qué otro final se les hubiera ocurrido? ¿Creen que compartir sea adecuado? ¿Creen que compartir tenga consecuencias malas o buenas? Después a cada niño se le dará una hoja y crayolas para dibujar su parte favorita del cuento.” Después, la docente llevará a cabo una lectura de cuentos.

Cuando los niños ya no estén presentes, se le preguntará al docente sus dudas, cómo se sintió llevándola a cabo, y se retroalimentarán la áreas de oportunidad.

Al finalizar la sesión, se agradecerá por la oportuna participación del docente responsable del grupo preescolar

El avance en las sesiones, será de acuerdo al cumplimiento de los criterios de logro establecidos en cada objetivo.

INTERVENCIÓN A ALUMNOS

Posteriormente, la intervención estará dirigida a desarrollar las conductas meta que quedaron definidas en la Fase 1.

Todas las sesiones finalizarán poniendo música clásica, y pidiendo a los niños que cierren sus ojos por 10 segundos.

De igual forma, antes de cada sesión se le informará al docente las actividades sugeridas a realizar, se le pedirán propuestas para enriquecer las actividades, así como solicitar su apoyo para llevarlas a cabo.

Sesión 1

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, con instigación verbal.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue las 6 piezas para formar cadenas, con instigación verbal.
3. Los niños dirán me compartes, por favor, mínimo dos veces, antes de agarrar los juguetes de otros niños, con instigación.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Bocina o algún aparato para reproducir música, material didáctico para formar cadenas.

Actividades:

Para saludar a los niños, se utilizará la canción “El periquito azul”, cuando finalice se dirá “Niños, en la canción dice que nos saludaremos diciendo **buenos días**, entonces si yo les digo “**Buenos días**” ¿ustedes qué responderán? (En caso de que no digan buenos días, se les dirá que respondan con buenos días). Muy bien, ahora cantaremos otra canción que se llama “Si tú tienen muchas ganas de aplaudir”, y realizarán todos los movimientos que yo haga”

Al finalizar se dirá, ¿A quién le gusta jugar? ¿A quién le gusta divertirse cuando juega? ¿A quién le gusta que le quiten sus juguetes? ¿Quién se enoja cuando otro niño les quita sus juguetes? Cuando jugamos, nos reímos y **compartimos** nuestros juguetes para estar todos felices, y no enojarnos ¿saben qué es **compartir**? Veamos qué es compartir, la psicóloga tendrá dos juguetes y el docente otros dos, y la psicóloga le dirá al docente ¿**me compartes** un juguete, **por favor**? el docente dirá que sí y le dará un juguete, después ambas sonreirán). Esto es **compartir** y ustedes también lo harán, y obtendrán una estrella. Se harán parejas, y a cada niño se le darán 6 piezas para formar cadenas, a continuación se les dirá que jueguen. Cada vez que un niño tome el juguete del otro sin decir “**me compartes, por favor**” se devolverá el juguete al otro niño, y se le recordará la palabra que dirá si quiere el juguete de su compañero y se instigará a que diga “**me compartes, por favor**”. Cada vez que un niño comparta, se felicitará. Y al finalizar, se le dará una estrella adherible. En caso de que no compartan, se volverá a modelar. Después se harán preguntas, ¿Niños que prefieren decir “me compartes tu juguete, por favor” o quitar el juguete sin pedirlo y enojarse? ¿A quiénes les gusta compartir? Recuerden que si compartimos nuestros juguetes, obtendrán estrellas y cuando jueguen se divertirán y no se enojarán.

Sesión 2

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, con instigación verbal.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue los 8 legos, con instigación verbal.
3. Los niños dirán me compartes, por favor, mínimo tres veces, antes de agarrar los juguetes de otros niños, con instigación verbal

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Bocina o aparato para reproducir música, legos.

Actividades:

Se les dirá a los niños, “¿Alguien recuerda cómo va la canción que ocupamos para saludarnos? (si alguien la recuerda se felicitará, en caso de que nadie la recuerde la psicóloga les dirá se llama “El periquito azul” y comienza así. Al finalizar se preguntará ¿Niños cuáles son las palabras para saludarnos? (en caso de que no digan buenos días, se les dirá que respondan con **buenos días**). Muy bien, ahora cantaremos la otra canción ¿Alguien recuerda cómo va? (si alguien la recuerda se felicitará, en caso de que nadie la recuerde la psicóloga le dirá como se llama la canción) vamos a cantarla, y realizarán todos los movimientos que yo haga”

Posteriormente, se les dirá ¿recuerdan qué es **compartir**? En caso de que digan que sí, se pedirá lo ejemplifiquen, en caso de que no, se volverá a modelar. Aunado, tanto la psicóloga como el docente, tendrán 8 legos, y se les dirá “Ahora **compartiremos** nuestros juguetes para crear una torre”, la psicóloga le dará una pieza al docente y este colocará una de ella sobre el lego, y así sucesivamente hasta construir una torre. Después se les dirá “Ya vieron que grande y bonita torre construimos porque **compartimos** nuestros juguetes ¿quieren hacer una? Se formarán parejas, y a cada niño se le darán 8 legos y se le dirá que jueguen y si

necesitan los legos de su compañero dirán **“Me compartes tu juguete, por favor”** para poder construir una torre y obtener una carita feliz. En caso de que compartan y construyan una torre se felicitará y se les dará una carita feliz. Y si no comparten, se les volverá a modelar e instigar para que lo realicen.

Al finalizar se les preguntará ¿Les gusto compartir? ¿Creen que hubieran construido esa torre sin los juguetes de su otro compañero? ¿Por qué compartir es divertido? ¿Qué es mejor, agarrar los juguetes sin pedirlos, o decirle a su compañero me compartes, por favor?

Sesión 3

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, con instigación verbal.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible, con instigación verbal.
3. Los niños dirán mínimo tres usos de las manos.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Ninguno

Actividades: Se saludará a los niños, con la canción habitual, y al finalizarla se preguntará ¿Qué palabras utilizamos para saludarnos? (en caso de que no respondan buenos días se instigará). Después se preguntará ¿Cómo va la siguiente canción? (a quién responda correctamente se felicitará) y se cantará la canción.

Después se preguntará si recuerdan qué es compartir y si dicen que sí, se pedirá ejemplifiquen una escena de compartir. Posteriormente, se dirá “Niños, hoy sabrán para qué se utilizan las manos, “sirven para saludar (se hará el ademan con la mano), para taparnos la boca cuando estornudamos (se hará una escena de estornudo y como se utiliza la mano), para colorear (se tomará una crayola y se

coloreará), para agarrar la mano del otro compañero (se instigará a que se agarren la mano), para acariciar al compañero (se instigará a que se acaricien) para ayudar al compañero cuando se cae (se ejemplificará una escena donde alguien ayuda a levantar a un compañero), es por eso, que hoy aprenderán a usar muy bien sus manos. Se acomodaran a los niños en forma de círculo, y se tomarán de la manos para jugar “El lobo”, donde la asistente será el lobo y la psicóloga será parte del círculo. En todo momento, se hará énfasis en que las manos sirven para jugar. Después, la psicóloga volverá a preguntar para qué utilizan sus manos y después preguntará ¿las manos sirven para pegar? En caso de que respondan que sí, se les dirá que en ningún momento de la actividad las usaron para pegar, y se volverán a repetir los usos de las manos. De igual forma, se preguntará ¿Qué es mejor, utilizar las manos para jugar o para pegar? ¿Cuándo utilizamos las manos para acariciar lastimamos al compañero? ¿Y cuándo las usamos para pegar? Al finalizar entregará las estrellas adheribles por haber realizado la actividad.

Sesión 4

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, con instigación verbal.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible, con instigación verbal.
3. Los niños nombrarán correctamente, mínimo dos emociones, cuando la psicóloga les pregunte que emociones expresan sus compañeros.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Ninguno

Actividades: Se les preguntará a los niños “¿Cuál canción cantamos para saludarnos?” (a quien acierte se felicitará) y se cantará la canción, al finalizar se preguntará “¿Qué palabras usamos para saludarnos?” (en caso de que no

respondan, la psicóloga instigará la respuesta). Después se preguntará “¿Cuál canción cantamos después de saludarnos? (se felicitará a quien acierte).

Continuará la sesión con unas preguntas ¿Alguien recuerda qué hicimos el día de ayer? ¿Para qué se usan las manos? ¿Qué es mejor, usar las manos para acariciar o para pegar? Bueno, el día de hoy utilizaremos nuestras manos para saber qué es lo que siente el otro compañero, por lo que, deberán formar parejas. Muy bien, ahora hagan una cara feliz (entonces con ayuda del docente, se guiarán las manos del otro compañero, hacia las expresiones faciales de felicidad) ¿Ya se dieron cuenta cómo se siente la cara del otro cuando está feliz? Y así continuará con la expresión de tristeza y enojo. Después se indicará que cada uno se toque la cara en cada expresión. Se dirá “Ya sintieron como son similares sus expresiones cuando se ponen felices, tristes o enojados, esto es porque todos sentimos y lo expresamos”. Después a cada niño se le dirá al oído que expresión hacer y el otro compañero deberá decir si está enojado, triste o feliz. Al final, se hará énfasis en lo que pueden sentir, si le pegan al otro compañero. Al finalizar se entregará su estrella adherible por haber realizado la actividad.

Sesión 5.

Objetivos

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, sin instigación.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible, sin instigación verbal.
3. Los niños compartirán sus juguetes, mínimo una vez, sin instigación.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Diez pelotas de vinil tamaño chico, diez carros de plástico tamaño chico, material didáctico para formar cadenas y legos

Actividades: Se preguntará a los niños qué canción utilizamos para saludarnos (a quién responda correctamente se felicitará) se cantará la canción y al finalizar la psicóloga dirá “Buenos días niños” y a quienes respondan se le dará una estrella adherible. Proseguirá preguntarles ¿Cuál es la siguiente canción que cantamos? (a quién acierte se felicitará).

Continuará la pregunta ¿Qué actividad realizamos el día de ayer? Y se volverá a recordar que todos nos podemos llegar a sentir felices, tristes o enojados. Después se hará una actividad lúdica libre, se les dirá “niños, el día de hoy podrán elegir los juguetes que más les gusten y podrán **compartirlos** con sus compañeros” Se evaluará si los niños comparten sus juguetes o si aún se les dificulta realizarlo sin instigación o ayudas. En caso de que hayan compartido, se felicitará, se dirá “Desde que comparten sus juguetes, son más felices, casi nadie se enoja y pueden hacer mejor su actividad.”

Sesión 6

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, sin instigación.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible, sin instigación verbal.
3. Los niños nombrarán correctamente, mínimo 3 emociones, cuando la psicóloga les pregunte que emociones expresan sus compañeros.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Ninguno

Actividades: Se saludará a los niños con una canción diferente que se llama “La tortuga por el caminito va”, al finalizarla la psicóloga dirá “Buenos días niños” (a quién salude se le otorgará una estrellita). Después se cantará la canción “El barco

chiquitito". Proseguirá el recordatorio de la clase anterior, y se hará énfasis en lo divertida que fue la sesión porque compartieron sus juguetes. Después se agruparán en parejas y se colocarán uno frente al otro y se hará un breve ensayo de cómo identificar si mi compañero está enojado o triste. Y se les dirá "Ahora, les diré unas situaciones y ustedes tocarán la cara de cómo se sienten y me dirán que siente el otro compañero. Empecemos, mis papás me dieron un abrazo (se les preguntará como se siente el compañero, y después al otro se le pedirá identifique como se siente su compañero y así sucesivamente), mis papás me compraron un juguete, mi mamá no me dio un beso, mi papá no me abrazo, mis papás me regañaron, otro niño me empujo, otro niño me compartió su juguete, otro niño me quito mis juguetes. Después se hará énfasis en las similitudes en sus emociones, y cuando pegan el otro puede sentir lo mismo, por lo que no es oportuno hacer lo que también puede lastimar al otro compañero.

Sesión 7

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, sin instigación.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible y su material para trabajar, sin instigación verbal.
3. Los niños compartirán su hoja y sus crayolas con su otro compañero, sin instigación

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Hojas tamaño doble carta, crayolas.

Actividades:

Se preguntará a los niños ¿Cuál canción es la que utilizamos para saludarnos? (Se felicitará a quién responda correctamente) al terminar, la psicóloga dirá "Buenos días

niños”. Después se preguntará ¿Y cuál es la siguiente canción que cantamos? (se felicitará a quién acierte).

Después, se preguntará ¿qué hicimos el día de ayer? Y se hará énfasis en que no es oportuno hacer lo que también a nosotros nos puede lastimar. Se formarán parejas, y se dará una hoja doble carta, la cual tendrá una línea de color rojo a la mitad y dos dibujos en cada mitad de la hoja, y cuatro crayolas de distinto color a cada uno. Y se les dirá “Niños, la hoja es para los dos, y si requieren las crayolas de su otro compañero compartan.” Al finalizar, se dirá “Niños, como se dieron cuenta, sólo los que compartieron sus crayolas pudieron ponerle más colores a su dibujo, y quedo más bonito, y son felices. Por el contrario a quiénes no compartieron, ya que sus dibujos quedaron sin muchos colores y enojados por no haber obtenido los colores de su preferencia, y se preguntará ¿Quién elije compartir y ser más feliz? ¿Quién elije no compartir y estar enojado o triste?

Sesión 8

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, sin instigación.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible y sus juguetes, sin instigación verbal.
3. Los niños compartirán su juguete, sin instigación

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Juguete favorito

Actividades:

Se preguntará a los niños ¿Cuál canción es la que utilizamos para saludarnos? (Se felicitará a quién responda correctamente) al terminar, la psicóloga dirá “Buenos días niños”. Después se preguntará ¿Y cuál es la siguiente canción que cantamos? (se

felicitará a quién acierte). A continuación se les preguntará si recuerdan lo que es compartir y las ventajas que tiene el compartir. Después se agrupará el grupo en parejas y se les dirá “Niños tomen de la mano a su compañero, ahora díganle hola, denle un abrazo, un beso” esa dinámica se repetirá hasta que todos los niños hayan estado con todos sus compañeros. Después, se les dirá “Elijan una pareja” una vez que hayan elegido una pareja, a cada niño se le dará su juguete favorito y se dirá “Quien lo prefiera, puede compartir su juguete favorito y jugar con su compañero” se hará énfasis en lo feliz que son y en que si comparten no se pelean. Después se hará una dinámica de baile en parejas y después grupal. Al finalizar se preguntará ¿Niños, desde que comparten se pelean? ¿Quién se ha sentido más feliz haciendo sus actividades desde que comparten?

Sesión 9

Objetivos:

1. Los niños responderán buenos días, después de que la psicóloga diga buenos días niños, sin instigación.
2. Los niños dirán gracias, después de que la psicóloga les entregue su estrella adherible y su material para la actividad, sin instigación verbal.
3. Los niños harán un trabajo manual de lo que más le gusto del cuento.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Cuento de aproximadamente treinta centímetros de largo, con el ochenta por ciento de dibujos a color y veinte por ciento de texto, hojas, crayolas y colores.

Actividades: Se preguntará a los niños ¿Cuál canción es la que utilizamos para saludarnos? (Se felicitará a quién responda correctamente) al terminar, la psicóloga dirá “Buenos días niños”. Después se preguntará ¿Y cuál es la siguiente canción que cantamos? (se felicitará a quién acierte). Proseguirá el recordatorio de la clase anterior.

Posteriormente, se hará la lectura del cuento “Los niños más felices”, se sentarán en círculo y la psicóloga se asegurará estar en un lugar donde todos los niños puedan apreciar las imágenes del cuento. Comenzará la actividad con las siguientes preguntas, “Niños hoy vamos a leer un cuento, y esta es su portada ¿de qué creen que trate el cuento? El cuento se llama los niños más felices ¿alguien ha estado feliz? ¿Qué los hace feliz? ¿Se saben alguna canción que hable sobre la felicidad? (En caso de que sí, se cantará) Bueno, el cuento comienza así (durante la lectura se harán preguntas como ¿Cómo se llama el niño que siempre estaba triste? ¿Qué pasó para que estuviera feliz? ¿Cómo se sintió el niño cuando le pegaron? ¿Qué creen que vaya a pasar con el niño que pegaba mucho? Al finalizar la lectura se preguntará ¿Se esperaba ese final? ¿Qué sucedió con el niño que pegaba? ¿Qué era lo que hacía felices a los niños? Después se les pedirá realicen un dibujo de lo que más le gustó del cuento, y al finalizar pasarán a mostrarlo a los demás niños y explicar porque ese momento fue el que más les gustó. Al finalizar se dará un aplauso y se entregará una estrellita adherible por haber realizado la actividad.

3.4 Post-Evaluación

Sesión 1

Objetivos: El psicólogo evaluará los efectos de la intervención, con la finalidad de detectar si hubo cambios en el comportamiento prosocial y moral de los niños preescolares.

Personas participantes: Psicóloga, docente, niños preescolares

Escenario: Salón de clases

Materiales: Diez aros medianos, cuatro paliacates de color rojo, diez pelotas de vinil tamaño chico, diez carros de plástico tamaño chico, material didáctico para formar cadenas y legos

Actividades: Se preguntará a los niños ¿Cuál canción es la que utilizamos para saludarnos? (Se felicitará a quien responda correctamente) al terminar, la psicóloga dirá “Buenos días niños”. Después se preguntará ¿Y cuál es la siguiente canción

que cantamos? (se felicitará a quién acierte). Proseguirá el recordatorio de la clase anterior.

Luego, en el piso se colocarán 10 aros medianos, distribuidos en dos filas, a 4 aros se le amarrará un paliacate de color rojo, y se les dirá, “niños, observen el piso, hay unos aros, observen lo que haremos” Se harán dos filas de niños, una fila estará dirigida por la psicóloga y la otra por el docente. Cada uno mostrará la dinámica, que consistirá en pasar cada aro de un brinco hacia el otro, y así sucesivamente, esperando que ambos lo hagan al mismo tiempo, si uno se queda atrás, no se podrá avanzar hasta que estén a la par. Cuando lleguen al aro con paliacate, intercambiarán el lugar, dándose la mano, y así hasta llegar a la meta. Si ambas llegan juntas serán merecedoras de un premio, en caso de que no, tendrán que repetir la secuencia hasta que lo logren. Se hará hincapié, en que si hacen sus actividades sin golpearse, se divierten más y pueden lograr hacer más actividades. Posteriormente, se hará otra dinámica de juego libre, para evaluar si los niños comparten sus juguetes. Al finalizar, se preguntará ¿Qué pasa cuando no compartimos? ¿Por qué es mejor compartir que no compartir? ¿Quién se ha sentido mejor en su salón desde que comparten?

3.5 Evaluación de Seguimiento

Esta fase tiene por objetivo identificar si los efectos de la intervención perduraron en el tiempo, por lo que después de un mes, la psicóloga regresará y observará durante una hora de clase si los niños dicen buenos días, gracias, por favor y comparten sus juguetes y sus útiles escolares. También se incluirán en el registro de intervalo si hay conductas perturbadoras.

Los efectos del programa se observarán en el número de conductas prosociales y en el número de conductas perturbadoras en los niños. Así mismo, se compararán las conductas de las profesoras para manejar posibles problemas de conducta y para promover conductas prosociales en los niños.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. & González, J. (2015). Manifestaciones de la violencia perversa en escuelas primarias del noreste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 275-285. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=29242800004>
- Badillo, I. (2011). *Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición del sujeto a partir del modelo educativo* (tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/28142.pdf>
- Bandura, A. & Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Editorial Alianza Universidad.
- Bijou, S. & Dunitz, J. (1981). Interbehavioral analysis of development retardation. *The Psychological Record*, 31, 305-29.
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo: la etapa básica de la niñez temprana*, (3), Distrito Federal, México: Trillas.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes, E. Ribes, & F. López (Coord.). *Psicología Interconductual* (pp. 45-68). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://www.academia.edu/11977707/Comportamiento_animal_y_teor%C3%ADa_de_la_conducta
- Carrillo, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona, España: GRAÓ de IRIF.
- Castro, A., Cruz, J.L. & Ruiz, L. (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 50, 353-

382. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200014

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 15 de Septiembre de 2017. Cámara de Diputados.

Cordero, G., Jiménez, J. A., Navarro, C. & Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/214/P1F214.pdf>

Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Distrito Federal, México: Pearson Educación de México.

De la Cruz, M. V. (1989). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid, España: TEA Ediciones.

Díaz, B. (2011). *Historia verdadera de la conquista de la nueva España*. España: Galaxia Gutenberg.

Esteinou, R. (2008). *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad*. México: Porrúa.

Freud, S. (1905). *Obras completas (vol. 7)*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

García, R., Pérez, C. & Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Garciadiego, J. (2010). El porfiriato (1878-1911). *Historia de México*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Prensa/descargas/FCE_Historia%20de%20México_pp%20209-225.pdf

Gómez, A. (1995). La ética de San Agustín. *Dianoia*, 1(1), 236-260. Recuperado de

http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/7913/7021/0918/DIA55_Gomez_Robledo_Etica_San_Agustin.pdf

- Guevara, Y. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de las personas con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, 949-968. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art9.pdf>
- Guevara, Y. (2012). Fundamentos y primeros hallazgos de la línea de investigación sobre fracaso escolar en educación básica primaria. *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp.39-66). Estado de México, México: FES Iztacala, UNAM.
- Guevara, Y., Ortega, P. & Plancarte, P. (2015). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hall, C. (2012). *Compendio de psicología freudiana*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17 (32), 29-48. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537/1482>
- Kanz, H. (1993). Immanuel Kant. *Perspectivas*, 3(23), 837-854. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado. Participación periférica legítima*. Estado de México, México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- López, R. (2010). Familia vs. Escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391497.pdf>
- López, A. & Guevara, Y. (2012). Programa para la enseñanza de habilidades lingüísticas y preacadémicas. En Y. Guevara (Coord.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp.119- 142). Estado de México, México: FES Iztacala, UNAM.

- Luciano, M. (2012). Skinner y el desarrollo psicológico. *Apuntes de Psicología*, 30(1), 69-76. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/393>
- Macotela, S. & Romay, M. (1992). *Inventario de habilidades básicas*. México: Trillas.
- Macotela, S., Bermúdez, P. & Castañeda, R. I. (2003). *Inventario de ejecución académica (IDEA)*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Márquez, M., Bazañes, M. & Bazañes, T. (2010). *Biología*. Estado de México, México: Esfinge.
- Mazadiego, T., Huerta, C. & Pérez, E. (2017). Intimidación y maltrato en una muestra de niños. *Voces de la Educación*, 2(2), 102-111. Recuperado de <http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/70>
- Mega, A. M. & Liesa, M. (2017). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 649-654. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Morales, G., Hernández, M., León, A., Cruz, N. & Carpio, C. (2010). Efectos de entrenar para cumplir criterios de congruencia en tareas de ajuste lector. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 11-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47554638_EFECTOS_DE_ENTRENAR_PARA_CUMPLIR_CRITERIOS_DE_CONGRUENCIA_EN_TAREAS_DE_AJUSTE_LECTOR
- Mussen, P. (1984). *Desarrollo psicológico del niño*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Navarro, M. (2015). Hacia una educación en valores que responda a los retos de la sociedad actual: el caso del CEIP Juan Ramón Jiménez. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 11-24. Recuperado http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/24/02_24.pdf

- Nolasco, J. (2014). Formar ciudadanos en el aula. *Eutopía*, 78-84. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/47114/42410>
- Orellana, P. & Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Revista Internacional de Investigación y Educación*, 6 (13), 113-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320008>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *PISA 2015*. Recuperado de <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/MEX?lg=es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *TALIS. Teacher Survey*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Osés, R. M., Duarte, E. & Pinto, M. L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (3), 176-186. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>
- Padierna, M.P. (2010). Educación y movimientos sociales. *Pampedia*, 6, 13-27. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/educacion-mov-sociales.pdf>
- Palomares, E. S. (2016). Valores y humanismo en la enseñanza de las ciencias experimentales. *Eutopia*, 39-43. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/58004/51328>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pinto, N., Girón, G. & Mac-Lellan, W. (2015). Valores de la familia en la educación inicial. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 12(1), 4-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5237738.pdf>

- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación por competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308001.pdf>
- Ribes, E. (2012). La educación especial: una perspectiva interconductual. En R. Jiménez, S. Viñas, J. Camacho, A. Gómez, E. Zepeda, & M. Serrano (Eds.), *Educación especial y psicología: Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (pp. 173-189). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Díaz-González, E., Rodríguez, M. L. & Landa, P. (1986). El análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8(1), 27-53. Recuperado de https://www.academia.edu/7255951/El_Análisis_Contingencial_Una_alternativa_a_a_las_aproximaciones_terapéuticas_del_comportamiento_1986_?auto=download
- Rius, E. (2012). *La revolucioncita mexicana*. México: Debolsillo.
- Rocha, G. & Vega, L. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega. (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*. (pp. 101-161). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, M. L. (1995). La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta Comportamental*, 3(1), 55-69. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18312>
- Rodríguez, M. L. (2016). *Análisis contingencial*. México: FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Romano, H. (2012). Factores sociales y académicos que influyen en el rendimiento académico: éxito y fracaso escolar. En Y. Guevara (Ed.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp.3-38). Estado de México, México: FES Iztacala, UNAM
- Rugiero, J.P. & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a08.pdf>
- Santoyo, C. & López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Santos, M.A. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencias de reforzamiento*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Skinner, B. F. (1981). *Reflexiones sobre el conductismo y sociedad*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de estudio 2011. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16008/Programa_Sexto_grado_-_Formacion_n_Civica_y_Etica.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2012*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Secretaría de Educación Pública. (2013). Resultados históricos nacionales 2006-2013. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

Secretaria de la Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf

Secretaría Técnica Estrategia Regional sobre Docentes. (2016). *Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México* (Informe final). Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/informes/ORE_ALC-UNESCO-Ev-desempeno-Informe-Final.pdf

Secretaria de la Educación Pública. (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/3/images/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_2017.pdf

Suárez, P., García, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 77-89.

Subsecretaría de la Educación Básica. (2008). *Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. México. Recuperado de http://www.crenamina.edu.mx/Rieb/1MODULO_RIEB_1o_y_6o_GRADOS_DE_EDUC_PRIMARIA/FORMACIÓN_CÍVICA_y_ETICA.pdf

Tenorio, E. (8 de Enero de 2013). "El neoliberalismo en México" [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://neoliberalismomex.blogspot.mx/2013/01/felipe-calderon-2006-2012.html>

Urrutia, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes de nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios*

- Educativos* (México), 4, 41-88.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27043549004>
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLÉ). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración, Educación y Desarrollo*, 10, 9-19.
- Vega, C. Z., Díaz-González, E. & Gutiérrez, V. C. (2008). Modos de regulación moral en padres con características diferentes, desde una perspectiva interconductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 1(11), 10-25. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/18543>
- Vélez, G. & Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6, 55-65. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-diseño-curricular.pdf>
- Vidales, I. (2016). La esperanza en la educación y en los maestros. *Voces de la Educación*, 1(1), 119-125. Recuperado de <http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view>
- Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Villalpando, M. E. (2016). Formación versus evaluación en el servicio profesional docente. *Educarnos*, 149-166. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/revistas/>

Anexo 2.

Fecha	Lugar	
Registro: Anecdótico	Nombre del observador	
Hora de inicio	Hora de término	Total: 60'
Conductas pro sociales de los niños _____		
Conductas de la profesora ante tales conductas _____		
Conductas problema o perturbadoras _____		
Conductas de la profesora ante tales conductas _____		