

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**LA OFERTA VALORAL DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.  
ESTUDIO DE DOS CASOS EN AGUASCALIENTES**

**PRESENTA**

**Miguel Angel Scott Herrera**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

**TUTOR**

**Dr. José Bonifacio Barba Casillas**

**INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL**

**Mtro. Héctor Hugo Sigala Rodríguez**

**Dr. Augusto David Beltrán Poot**

**Aguascalientes, Ags., 21 de noviembre de 2019**

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Fecha de dictaminación dd/mm/aa: 21 de noviembre de 2019

**NOMBRE:** Miguel Ángel Scott Herrera **ID** 214671

**PROGRAMA:** Maestría en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior

**TIPO DE TRABAJO:** (  ) Tesis (  ) Trabajo práctico

**TÍTULO:** La oferta valoral docente en educación media superior. Estudio de dos casos en Aguascalientes

**OBJETIVOS:** Conocer la oferta valoral de dos profesores de bachillerato tecnológico, específicamente del subsistema CECyTEs, de la ciudad de Aguascalientes y compararla con el perfil valoral del docente que establece la RIEMS.

**IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):** La sociedad mexicana y las políticas públicas han dado creciente importancia a la extensión de la escolaridad obligatoria, y fue por ello que la Educación Media Superior se incorporó a esta categoría. Para fortalecer la pertinencia y la relevancia de este tipo de educación, se implantó la Reforma Integral de la Educación Media Superior que, entre sus rasgos, puso énfasis en la formación de los docentes en general y en capacidad de promover la educación en valores en particular. La tesis titulada La oferta valoral docente en educación media superior. Estudio de dos casos en Aguascalientes, aporta información acerca de los medios que utilizan dos profesores para ofrecer a sus alumnos la perspectiva valoral en sus aprendizajes y con ello promover su formación integral. De esta forma, la tesis aporta a la sociedad una experiencia de investigación que informa sobre el comportamiento de dos profesores en la formación de valores de sus alumnos. Esta experiencia aporta algunas bases para el mejoramiento de la educación en valores o, puede decirse, de la socialización valoral en las escuelas de educación media superior.

**INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:**

- Cumple con los créditos académicos
- Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
- Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios
- El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
- Coincide con el título registrado
- Coincide con el objetivo registrado
- Tiene congruencia con cuerpos académicos
- Tiene el CVU del Conacyt actualizado
- Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia

**En caso de Tesis por artículos científicos publicados**

- Aceptación o Publicación del(los) artículo(s) según el nivel del programa
- El estudiante es el primer autor
- El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
- En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
- Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
- La aceptación o publicación del (los) artículo(s) en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

**SÍ**  **No**

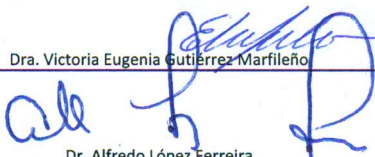
**Elaboraron:**

NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

**FIRMAS**  


Dr. José Bonifacio Barba Casillas

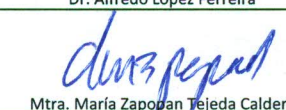
NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:



Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

**Revisó:**

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:



Dr. Alfredo López Ferreira

**Autorizó:**

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:



Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

**Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado**

\*En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: .... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

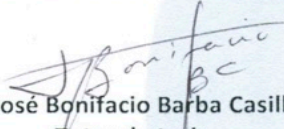
Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera  
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
P R E S E N T E


Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **MIGUEL ÁNGEL SCOTT HERRERA** con ID 214671, quien realizó la tesis titulada: **LA OFERTA VALORAL DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. ESTUDIO DE DOS CASOS EN AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.


Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 21 de noviembre de 2019.

  
Dr. José Bonifacio Barba Casillas  
Tutor de tesis

  
Mtro. Héctor Hugo Sigala Rodríguez  
Asesor de tesis

  
Dr. Augusto David Beltrán Poot  
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

## AGRADECIMIENTOS

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo brindado para cursar la Maestría en Investigación Educativa y poder realizar una estancia de investigación.

Gracias a los maestros que pusieron todo su empeño y compromiso, son un gran ejemplo a seguir. Gracias a las personas del departamento de Educación, en especial a Elsa, su labor es fundamental para la buena continuidad de la maestría.

Gracias al Dr. José Bonifacio Barba Casillas, por su paciencia, su dedicación y la disposición con la que compartió su gran conocimiento conmigo. De igual forma, agradezco a mis lectores: el maestro Héctor Hugo Sigala, el Dr. David Beltrán, la maestra Nancy Castrejón y la Dra. Naxhiely Marroquín, por su disposición, aportaciones y enseñanzas.

Gracias mi madre y mi padre que, a pesar de la distancia, me apoyaron y estuvieron al pendiente de mí, son lo más valioso que tengo. Gracias de a mis hermanos por cuidar y estar con mi mamá, mientras estuve lejos.

Gracias a Paulina y a la familia Robledo Rodríguez, que me acogieron como a un hijo; sin su apoyo no hubiera alcanzado las metas que me propuse, siempre estarán en mis pensamientos.

Gracias a mis hermanos de Mérida: Ulises, Daniel, Bernardo, Angel, Roberto y Cuatrochi, siempre estuvieron cuando los necesité y me apoyaron, a pesar de la distancia.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

**DEDICATORIA**

**A Bernadette Herrera Quiñones, mi madre.**

**Te amo con toda el alma.**



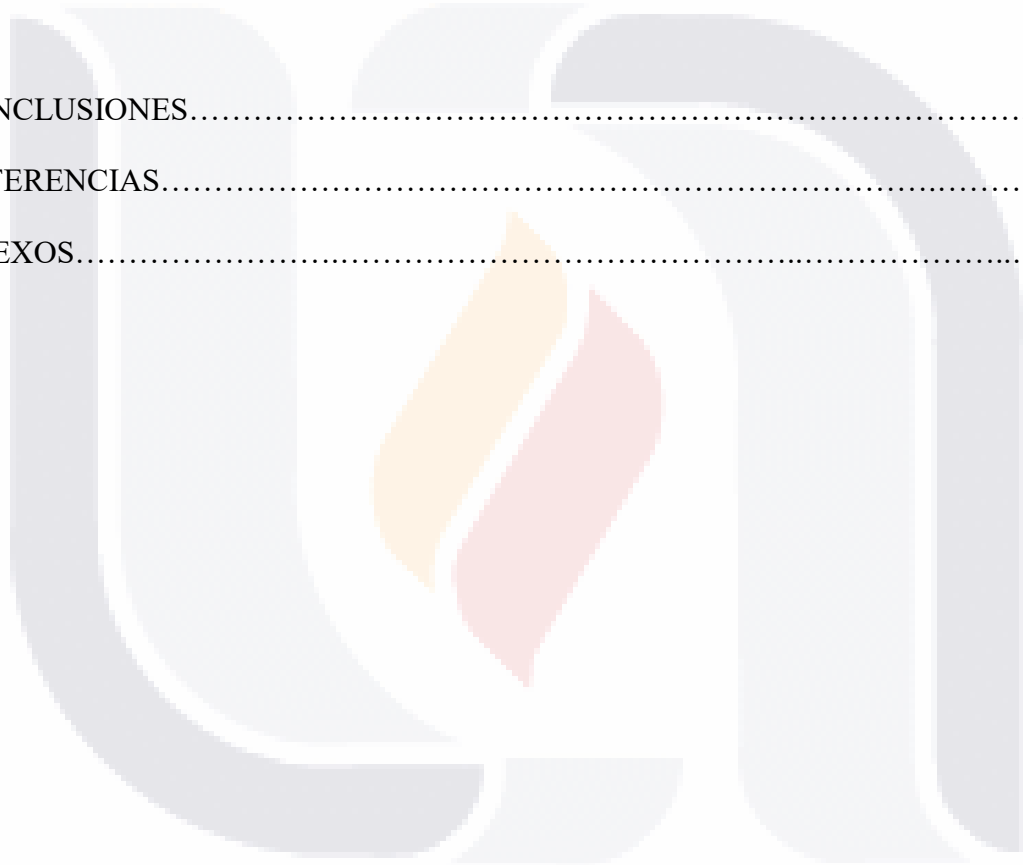
TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

**ÍNDICE GENERAL**

ÍNDICE GENERAL.....	1
ÍNDICE DE TABLAS.....	3
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	4
RESUMEN.....	5
ABSTRAC.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
<i>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES</i>	
INTRODUCCIÓN.....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
2. OBJETIVOS.....	13
3. ANTECEDENTES.....	13
4. JUSTIFICACIÓN.....	16
<i>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</i>	
INTRODUCCIÓN.....	18
1. EL PERFIL DOCENTE DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	18
2. LA EDUCACIÓN Y LOS VALORES.....	25
3. EL DOCENTE COMO FORMADOR EN VALORES.....	26
<i>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO</i>	
INTRODUCCIÓN.....	32
1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	32
2. SENDEROS DE LA OFERTA VALORAL DOCENTE.....	37
3. CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....	39
4. PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	40

*CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN*

INTRODUCCIÓN.....	48
1. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN.....	48
2. EL MAESTRO.....	49
3. LA MAESTRA.....	69
4. LA OFERTA VALORAL DOCENTE EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	83
CONCLUSIONES.....	106
REFERENCIAS.....	110
ANEXOS.....	114



**ÍNDICE DE TABLAS**

TABLA 1. Modificaciones.....33

TABLA 2. Ejemplo de normas concretas empleadas por los docentes.....41

TABLA 3. Valores a los que alude la norma.....42

TABLA 4. Ejemplos de normas abstractas promovidas por los docentes.....42

TABLA 5. Ejemplos de vehículos y su agrupamiento.....44

TABLA 6. Normas concretas empleadas por el maestro.....51

TABLA 7. Normas abstractas promovidas por el maestro.....58

TABLA 8. Vehículos del maestro que promueven las normas concretas.....62

TABLA 9. Secuencia de reflexión del maestro.....68

TABLA 10. Normas concretas empleadas por la maestra.....70

TABLA 11. Normas abstractas promovidas por la maestra.....76

TABLA 12. Vehículos de la maestra que promueven las normas concretas.....79

TABLA 13. Secuencias de reflexión de la maestra.....83

TABLA 14. Valores manifiestos en el profesor.....94

TABLA 15. Valores promovidos por el maestro para su interiorización por los alumnos....96

TABLA 16. Vehículos utilizados por el maestro.....97

TABLA 17. Expresiones afectivas del maestro.....98

TABLA 18. Valores manifiestos en la maestra.....101

TABLA 19. Valores promovidos por la maestra para su interiorización por los alumnos.....102

TABLA 20. Vehículos utilizados por la maestra.....103

TABLA 21. Expresiones afectivas de la maestra.....104



**ÍNDICE DE GRÁFICAS**

GRÁFICA 1. Modo de aparición de las normas concretas en el maestro.....55

GRÁFICA 2. Modo de aparición de las normas concretas en la maestra.....73



## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo conocer la oferta valoral de dos profesores de bachillerato tecnológico, específicamente del subsistema CECyTEs, de la ciudad de Aguascalientes y compararla con el perfil valoral del docente que establece la RIEMS.

La oferta valoral del docente se establece a partir del análisis de tres aspectos, conocidos como senderos: el primer sendero, se enfoca en el comportamiento normativo del profesor; el segundo sendero, está orientado a identificar el comportamiento afectivo del profesor; por último, el tercer sendero identifica los procesos de enseñanza reflexivos.

Para conocer la oferta valoral de los dos docentes, se realizó una réplica metodológica del estudio elaborado por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal en 2003; dicha metodología propone un acercamiento cualitativo, traducido en estudios de casos. Las técnicas seleccionadas son las mismas que utilizaron las autoras: la observación y la entrevista a profundidad, sin embargo, con el afán de obtener más información acerca de los docentes, se agregó una tercera técnica conocida como descripción narrativa.

Para confrontar la oferta valoral de los docentes y lo establecido por la RIEMS, se realizó un análisis de la propuesta de la reforma, tomando en cuenta el aspecto valoral que presenta en sus Acuerdos y documentos bases.

Los resultados del estudio arrojaron que los dos docentes utilizan normas concretas como aspecto central de su oferta valoral, empleando en menor grado normas abstractas y procesos de enseñanza reflexivos. Con respecto al comportamiento afectivo, ambos, a través de este, promueven un ambiente democrático que invita a los alumnos a participar activamente en su educación.

En comparación con la RIEMS, los dos profesores presentaron un uso adecuado de normas concretas, al igual que de expresiones afectivas. Las discrepancias, en ambos casos, se presentaron en la escasa promoción de normas abstractas y procesos de enseñanza reflexivos.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to know about the *Oferta Valoral* (educational value offer) from two teachers in a technological high school, specifically from the CECyTEs subsystem in Aguascalientes City, to compare it with the teachers' value profile that the RIEMS (High School Integral Reform) establishes.

Teacher's value offer is established from the analysis of three aspects known as *Senderos*: the first one is focused on the teacher normative behavior; the second one is oriented to identify the teacher's behavior; the last one identifies the reflective teaching process.

To know the teacher's value offer, a methodological replica from Cecilia Fierro y Patricia Carbajal in 2003 was conducted; this methodology suggests a qualitative approach through case studies. The techniques selected are the same used by the authors: observation and interviews. However, in order to get further information about the teachers, a new technique was added to the investigation, known as narrative description.

An analysis of the proposed reform was made in order to confront the teacher's value offer and what is established by the RIEMS, taking into consideration the valoral aspect presented in its *Acuerdos* (agreements) and documents.

Findings show that teachers use concrete norms such as central aspects from their value offer, besides of the lower use of abstract norms and reflective teaching processes. Regarding of the affective behavior, teachers promote it through a democratic environment in which students are invited to participate actively in their learning.

Compared to RIEMS, the two teachers presented an adequate use of concrete norms, as well as affective expressions. In the contrary, discrepancies in both cases were presented in the lack of promotion of abstract norms and reflective teaching process.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se orienta a conocer la oferta valoral del docente de Educación Media Superior (EMS) en Aguascalientes, a través de dos estudios de casos en los que se identifican tres aspectos claves de la práctica docente: el primero se enfoca en el comportamiento normativo, que hace referencia a las normas concretas y las normas abstractas que el maestro emplea en el salón de clases; el segundo hace referencia a las expresiones afectivas del profesor hacia los alumnos; y por último, se toman en cuenta los procesos de enseñanza reflexivos, los cuales se presentan a través de contenido académico o por medio de contenido valoral.

El punto de referencia del estudio es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); esta reforma es la que rige a la EMS pública en todo el país desde 2008, y a pesar de la implementación de nuevas reformas, no ha sufrido cambios significativos, ya que estos se presentan en el nivel básico.

La reforma brindará al estudio, a través de sus Acuerdos y documentos base, un perfil de educador en valores que podrá ser contrastado con los casos de dos docentes de bachillerato; esto con la finalidad de establecer la cercanía que existe entre su práctica y la política educativa.

El documento se integra de cuatro capítulos con sus respectivos apartados, a continuación se presentan de manera general. El primero expone el protocolo de investigación, en el que se considera el planteamiento del problema, los objetivos, los antecedentes y la justificación.

El segundo capítulo presenta el marco teórico de la investigación, en el que se hace una revisión de la literatura con la finalidad de sustentar el trabajo metodológico. Este capítulo se divide en los siguientes apartados: el perfil docente de la RIEMS, la educación y los valores y el docente como formador en valores.

El tercer apartado explica el acercamiento metodológico que se empleó en la investigación. Se explican las técnicas de colección de información y el porqué de su elección, asimismo, se exponen las características de los docentes y se plantea una propuesta de análisis de los datos.

Por último, el cuarto capítulo agrupa los resultados encontrados en los dos profesores observados, con la finalidad de establecer su oferta valoral. De igual forma se realiza un análisis de las reforma con el objetivo de identificar el perfil de educador en valores y poder compararlo con los resultados hallados en primera instancia.



## CAPÍTULO I: PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

### **Introducción**

El presente capítulo contiene el protocolo de investigación que sustenta el estudio titulado “La oferta valoral docente en educación media superior. Estudio de dos casos en Aguascalientes”; dicho protocolo está dividido en cuatro apartados: planteamiento del problema, objetivos, antecedentes y justificación.

El documento tiene como finalidad mostrar de manera clara y precisa la planificación inicial de la investigación, lo que permite contar con una guía para el desarrollo de dicho proceso.

El protocolo de investigación fue elaborado a partir de diversas sesiones de asesoría, en las cuales se fueron delimitando los aspectos a tomar en cuenta. De igual forma se realizó una búsqueda minuciosa de las fuentes bibliográficas que se decidieron utilizar.

### **1. Planteamiento del problema**

En la actualidad, las Instituciones de Educación Media Superior en México, se rigen por la RIEMS implementada en 2008 por la Secretaría de Educación Pública (SEP). A partir de este año, dentro del Sistema Nacional de Bachillerato, se establecen competencias que constituyen el Marco Curricular Común que se puede observar en el mapa curricular del bachillerato general y del bachillerato tecnológico (Secretaría de Educación Pública, 2012, 2008b).

En los documentos del Sistema Nacional de Bachillerato se describe que la educación debe “transmitir, reproducir y preservar el legado cultural de una generación a otra, a fin de que se incorporen como sujetos activos en la conservación de esta, pero al mismo tiempo, como creadores de nuevas costumbres, valores y tradiciones” (Secretaría de Educación Pública, 2012). Esta concepción representa un reto para los docentes ya que deben poseer una serie de competencias para poder lograr los objetivos propuestos por la reforma, por lo que se deben considerar diferentes aspectos de su formación.

La plantilla docente de bachillerato está conformada tanto por profesionales normalistas como profesionales de otras disciplinas (abogados, químicos, biólogos, etc.). Lo anterior ocasiona una gran interrogante en cuanto a la formación valoral de los profesores,



ya que los normalistas y los profesionales, fueron formados bajo diferentes enfoques educativos.

Como se menciona en el párrafo anterior, el bachillerato congrega profesores con formaciones diversas, lo que se ve reflejado en los diferentes estilos de enseñanza, es decir, las prácticas, los conocimientos y métodos son variados, según su perfil profesional (Ducoing, 2004). Lo anterior permite preguntarse si los planes de estudios enfocados en la formación de profesores cumplen con las exigencias de la RIEMS, específicamente en el aspecto valoral. Una alternativa para poder esclarecer esta interrogante es analizar las competencias axiológicas de los docentes, tanto de los profesionales normalistas como de los profesionales formados en otras instituciones de educación superior.

El aspecto valoral en las prácticas docentes dentro de la RIEMS se puede identificar a través de las competencias docentes, que son “las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil” (Secretaría de Educación Pública, 2008b: 2).

Algunas competencias expresan textualmente los atributos que el profesor debe poseer para promover los valores y a su vez existen otras que en su descripción no hacen alusión a la formación valoral; es pertinente tener en cuenta este aspecto a la hora de su puesta en práctica, ya que la reforma habla de un currículo con competencias transversales.

Por ejemplo, el Acuerdo 447 de la RIEMS menciona que el docente debe contextualizar los contenidos de un plan de estudios a la vida cotidiana de los estudiantes; si bien esta competencia no expresa textualmente una carga valoral, es complicado que el docente pueda comprender cuáles son las necesidades de los estudiantes sin antes empatizar con ellos, esto lo invita a poner en práctica aspectos valorales. Por otra parte, el acuerdo menciona que el docente debe poseer la competencia de promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes; es evidente la orientación valoral que existe en esta competencia.

De igual forma, existen asignaturas que por su naturaleza presentan una fuerte orientación valoral; por ejemplo, la ética. Por otra parte, asignaturas como matemáticas, física y biología, no se apegan tanto al aspecto valoral, si se toma en cuenta únicamente su contenido temático, sin embargo no puede dejarse de lado, según la perspectiva de la RIEMS.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otras competencias que promueven con claridad el aspecto valoral son: favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos; estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir; asimismo, alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta; entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

El concepto de competencia va de la mano con el aspecto valoral, por ello es necesario explicar qué son los valores y cómo se relacionan con las competencias. Rokeach, citado por Barba (2003: 49), afirma que “el valor es un tipo de creencia localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o acerca de algún objetivo en la existencia que vale o no vale la pena conseguir”. Con base en lo anterior, es pertinente mencionar que a través de la enseñanza por competencias, que es el enfoque pedagógico de la reforma en el bachillerato, los profesores, por medio de sus prácticas, ayudan a moldear las creencias y el comportamiento del estudiante, tal y como lo propone la noción de valores de Rokeach.

La práctica docente, en cuestión valoral, está vinculada estrechamente con los valores que guían la vida personal y profesional del docente, los cuales ha ido adquiriendo a lo largo de su formación académica y su contacto con la sociedad.

Con relación a lo anterior, Fierro y Carbajal (2003), al referirse a la práctica del docente y a la oferta valoral que promueven a los alumnos, mencionan que existen dos tipos de normas, las primeras son las concretas que hacen referencia a los usos y costumbres del docente, es decir, aquellas normas o reglas que le dicta la institución.

El segundo tipo de normas son las abstractas, estas normas hacen referencia a los juicios de valor que se van desarrollando dentro de una sociedad y no tanto dentro de una institución.

Tomando en cuenta la formación académica de los docentes y su participación en la vida social, se puede indagar en cómo será la normativa que emplee en su práctica docente y si esta ayuda a la interiorización de valores en sus alumnos, y así lograr la formación en valores que la RIEMS plantea.

Con relación a la formación en valores, Fierro y Carbajal (2003), plantean lo siguiente:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es el proceso que interviene en el desarrollo de la moralidad del sujeto, así como a las etapas por las cuales transita y que van desde la adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia recibidas a través de la socialización, a la formación de la autonomía moral como base para orientar sus decisiones y acciones (p. 40)

Los profesores juegan un papel fundamental en la educación valoral, ya que por medio de la práctica ayudan a moldear el desarrollo moral de los estudiantes, tal y como lo proponen Fierro y Carbajal. Sin embargo, es importante acotar que esta investigación no se centra en el desarrollo moral sino en las prácticas de los profesores que llevan a dicho desarrollo, es decir a su oferta valoral.

El término oferta valoral se traduce como “el aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos” (Fierro y Carbajal, 2003: 33). Es decir, en lo que respecta a la RIEMS, son las competencias de los profesores, entre otras cosas, que permiten a los alumnos interiorizar normas y valores.

Es importante mencionar que la oferta valoral es observable por medio de tres aspectos del comportamiento docente, a través de su discurso y en su actuación: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003).

En relación al tercer aspecto del comportamiento docente, Delgado (2001: 120), menciona dos funciones importantes que el docente debe realizar para promover el desarrollo moral en sus estudiantes, la primera es “crear conflictos que faciliten el crecimiento de los modelos de pensamiento de los estudiantes” y la segunda es “estimular la capacidad de los estudiantes para adoptar la perspectiva de otros más allá de la propia”. Estas dos funciones funcionan como base de la oferta valoral, sin embargo, alcanzar el dominio de todas las competencias propuestas en la RIEMS puede representar un problema para los profesores.

Entre la oferta valoral docente que propone la RIEMS y la que los profesores poseen, existen ciertas problemáticas que se han rescatado en diversas investigaciones. Las principales problemáticas que enfrenta un docente, en relación a la educación valoral, son la falta de conocimiento y el escaso dominio de las competencias del MCC (Beltrán, 2011; Sayavedra, 2011; Ibarra, Escalante & Fonseca, 2011). Lo anterior, representa un obstáculo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para alcanzar los propósitos establecidos para el bachillerato y evitará alcanzar la formación integral en la que hace énfasis la RIEMS.

Considerando lo mencionado en el párrafo anterior, el presente proyecto se enfoca en instituciones y actores de nivel Medio Superior del Estado de Aguascalientes, por lo que se puede afirmar que el interés del estudio se encamina a analizar la oferta valoral de los docentes, en el marco de la RIEMS y sus propósitos.

Tomando en cuenta lo afirmado arriba, se expone una pregunta general de investigación: ¿La oferta valoral de los dos profesores de bachillerato tecnológico es acorde con el perfil de educador en valores que establece la RIEMS?

Partiendo de la interrogante anterior, se establecen las siguientes preguntas particulares:

¿Cómo se configura la oferta valoral de dos docentes de bachillerato tecnológico?

¿Cómo está compuesto el perfil de educador en valores que la RIEMS establece a través de sus lineamientos?

## **2. Objetivo**

Conocer la oferta valoral de dos profesores de bachillerato tecnológico, específicamente del subsistema CECyTEs, de la ciudad de Aguascalientes y compararla con el perfil valoral del docente que establece la RIEMS.

Objetivos particulares:

Conocer cada uno de los senderos que conforman la oferta valoral de los dos maestros de bachillerato tecnológico.

Conocer el perfil de educador en valores que establece la RIEMS a través de sus Acuerdos y documentos base.

## **3. Antecedentes**

La educación valoral es un aspecto que toma cada vez más relevancia en la educación mundial, hoy en día difícilmente se pueda encontrar un currículo que deje de lado la formación valoral de los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El profesor juega un papel fundamental en la educación valoral, ya que en él recae una gran responsabilidad, puesto que sus prácticas definirán en gran medida el logro de una adecuada formación de los estudiantes. La oferta valoral docente es un tema poco estudiado en nivel medio superior; las investigaciones tanto internacionales como nacionales y locales se centran en el nivel básico (primaria y secundaria). A continuación se presentan diversos estudios que han hecho hincapié en el profesor como formador en valores, así como otros que no se centran en el profesor, sin embargo aportan elementos que enriquecen la presente investigación.

En 2007, Murillo realizó un estudio macro en Iberoamérica sobre eficacia escolar; un aspecto que tomó en cuenta fue la educación en valores, atendiendo la percepción de los profesores como de los alumnos. Entre los resultados más relevantes se destaca que el desarrollo personal y la formación ciudadana y en valores tienen un papel central en las instituciones que aspiran a una educación eficaz (Murillo, 2007).

Otro aspecto que resulta importante para esta investigación, es la percepción de los maestros, con respecto a la formación valoral. Según Murillo, la formación valoral se centra en el respeto, la solidaridad, el compañerismo y la honradez, sin embargo, otros docentes consideran que la enseñanza en valores en la escuela se ve afectada por la situación en que viven los niños en sus familias, en las cuales no les inculcan valores; pero no sólo se señala a la familia como la responsable de la falta de valores en los alumnos; también se estigmatiza a los medios de comunicación como promotores de la violencia entre los niños y los jóvenes (Murillo, 2007).

Al igual que en el ámbito internacional, en México, la investigación relacionada con las prácticas docentes, específicamente la oferta valoral, es escasa si hablamos de nivel Medio Superior; en su mayoría los estudios son realizados en Educación Básica. Sin embargo, existen trabajos que abordan la temática desde diferentes perspectivas, a continuación se presentan los más relevantes para el presente proyecto.

Con relación a la práctica docente, el trabajo de la promoción de la oferta valoral escolar se realiza de forma intuitiva y no intencionada por parte de los docentes, con su ejemplo, con recordatorios orales, corrigiendo, pero no se hace de forma organizada ni sistematizada a nivel del entorno escolar de una forma especial (Cardoso, 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Beltrán (2011) realizó una investigación en EMS en la cual se enfocó en resaltar aquellos obstáculos a los que los docentes se enfrentan con relación a la formación valoral. Entre los resultados más destacados se muestra que los docentes presentan una incongruencia entre lo que se declara y lo que lleva a la práctica, asimismo presentan una inclinación por difundir los conocimientos y dejan de lado la promoción valoral. Asimismo, los docentes piensan que los valores se interiorizarán en los estudiantes de forma espontánea y automáticamente por medio de los conocimientos.

Siguiendo por esta línea, las prácticas de docentes no están facilitando la adquisición de competencias que propone la RIEMS, ya que los jóvenes no son capaces de tomar decisiones de manera informada y responsable; asimismo el aprendizaje autónomo se presenta solo en una minoría de estudiantes y son muy pocos lo que a través de una toma de postura realizan acciones para intervenir activamente en situaciones que demandan la interiorización de valores como forma de vida (Ibarra, et al., 2011).

Asimismo, los docentes muestran su falta de formación valoral es al desconocer los compromisos y deberes con otros profesores, deberes con la profesión docente, deberes para con la institución y deberes para con la sociedad. Al igual que la incongruencia entre los valores que los alumnos y los que los docentes consideran prioritarios (Saavedra, 2011).

Factores que pueden influir y ser causantes de los resultados negativos mostrados en las investigaciones anteriores pueden ser los que plantea Rodríguez (2011), quien menciona que los docentes utilizan estrategias centrados en ellos y no en los alumnos; de igual forman poseen el pensamiento de que el aprendizaje consiste en recibir información; y por último, la capacitación que han recibido los docentes no ha tenido impacto en el establecimiento de diferencias en el uso de estrategias de enseñanza.

Aunado a lo anterior, Escalante y Fonseca (2011) mencionan en su investigación que los principales obstáculos para implementar la RIEMS son el desconocimiento, la confusión que genera y la resistencia de los profesores a una reforma que consideran una imposición, así como la deficiencia de llevar lo teórico a la práctica.

Con base en las investigaciones realizadas en México se puede llegar a dos conclusiones: en primer lugar, la oferta valoral docente en EMS está por debajo de lo que la RIEMS plantea en su MCC; en segundo lugar, se puede notar el escaso dominio que los



docentes tienen del MCC que propone la RIEMS, debido a distintos factores como el rechazo, la falta de capacitación, la imposición, etc.

Pasando al ámbito local, en Aguascalientes se han realizado estudios en el campo de la formación valoral, sin embargo, la mayoría realizaron en educación básica y se enfocan en analizar los factores que influyen en la práctica docente.

Con relación a la formación valoral docente, Sigala (2014) menciona que una de las principales influencias en el desarrollo moral de los profesores es la familia y que a través de los procesos de socialización se crea una identidad propia y una pedagogía moral.

Tomar en cuenta lo anterior permite comprender que la oferta valoral de los docentes no sólo está influida por su formación académica, sino por el aspecto familiar, el cual es determinante a la hora de crear una identidad docente, lo que influye directamente en la formación valoral de sus estudiantes.

Relacionado con lo anterior, Gutiérrez (2012) menciona que los docentes han formado su identidad como educadores morales partiendo de las vivencias y de las experiencias, asimismo son conscientes de aquellos rasgos de su identidad que promueven el desarrollo moral de sus alumnos.

Pasando al análisis de la práctica, Cerón (2010) asevera que los profesores no implementan secuencias para reflexionar en torno a los valores, sino que su promoción consiste principalmente en enunciarlos, sin explicarlos o contextualizarlos. Lo anterior presenta relación con las investigaciones que se han realizado en el resto del país.

#### **4. Justificación**

La formación valoral es un aspecto al que la RIEMS le da un peso importante dentro del MCC, y se puede ver plasmado en las competencias docentes, sin embargo no se ha logrado una implementación adecuada, debido al poco dominio que los docentes poseen de las competencias.

Esta problemática puede entenderse por la escasa preparación del docente con respecto a su formación valoral, debido a la falta de interiorización de valores esenciales para ejercer una adecuada práctica docente. Al igual que un bajo dominio del MCC, debido a la apatía que se presenta al momento de tomar las capacitaciones, la falta de información y las capacitaciones en lo teórico y no en lo práctico.

La importancia de la presente investigación se centra en dos aspectos primordiales: la falta de investigación acerca de la oferta valoral docente en bachillerato y la escasa capacidad de los docentes para educar en valores, tomando como perspectiva la propuesta de la RIEMS

Asimismo, aporta una mejor comprensión de las prácticas que permiten a los docentes promover valores de manera efectiva, de acuerdo con los lineamientos de la reforma.

Por otro lado, el estudio analiza la oferta valoral docente que incluye la RIEMS, lo que ayudará a estimar si los alcances propuestos son acordes con la realidad de la EMS en Aguascalientes.

De igual manera, este proyecto puede aportar información relevante a futuros estudios que se decanten por el mismo objeto de estudio o incluso a estudios que busquen complementar los resultados que se obtengan de este. Al ser un objeto de estudio poco explorado, la investigación ayuda a generar más conocimiento y alimentar las bases teóricas ya existentes.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### **Introducción**

El presente capítulo está destinado a enmarcar los fundamentos teóricos que dan sustento al planteamiento del problema y guiarán la metodología de la investigación. Asimismo, favorece el esclarecimiento de las variables que serán abordadas con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación.

La primera parte del capítulo se enfoca en la Reforma Integral de Educación Media Superior, esta reforma establece una serie de competencias docentes bajo un Marco Curricular Común; dichas competencias poseen atributos que, en un marco ideal, el docente de bachillerato debe poseer. Lo relevante para el presente apartado es resaltar el aspecto valoral que se presenta en la RIEMS, específicamente en las competencias docentes y en sus respectivos atributos.

Posteriormente se hace una revisión acerca de lo que es la educación en valores y su importancia en la educación, considerando aspectos generales en un inicio, hasta llegar a la educación valoral dentro de las instituciones educativas.

Por último, se indaga en el profesor como educador o formador en valores, se presenta un modelo de competencias básicas para lograr una educación valoral en la escuela y para finalizar se analiza el concepto de oferta valoral docente y todos los aspectos que la conforman.

### **1. El perfil docente de la Reforma Integral de Educación Media Superior**

La EMS en México es regulada por la SEP, quien la concibe como un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad (Subsecretaría de educación media superior/Dirección general de bachillerato (2018). Esto permite vislumbrar una educación para la vida, una educación integral, en la cual se toman en cuenta aspectos más allá de lo cognitivo, como lo son las habilidades socioafectivas, socioemocionales, aspectos valorales, etc.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para sustentar lo que se expone en el párrafo anterior, la RIMES establece, a través de su plan de estudios, los siguientes objetivos principales (Subsecretaría de Educación Media Superior/Dirección General del Bachillerato, 2016: 12):

- En primer lugar, “ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos”
- El segundo objetivo se enfoca en “proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en estos de manera eficiente”.
- Por último, el tercer objetivo pretende “desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil”

Estos objetivos van encaminados a lograr una formación integral en los alumnos, ya que buscan brindarles conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorezcan al desarrollo intelectual, social, emocional y afectivo.

Para alcanzar los objetivos planteados con anterioridad, la RIEMS estableció una serie de Acuerdos en los cuales se señalan las medidas que deben seguir todos los subsistemas del bachillerato en México.

Entre los Acuerdos que interesan a la presente investigación, se encuentra el Acuerdo 442 en el que se establecen cuatro ejes que resultan importantes para la adecuada implementación de la reforma: el primero se centra en el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) basado en un modelo por competencias; el segundo eje se enfoca en la definición y regulación de las modalidades de oferta (escolarizada, no escolarizada y mixta); el tercero define los diferentes mecanismos de gestión (formación y actualización docente, espacios de orientación educativa, instalaciones, equipamientos, etc.); por último, el cuarto eje busca certificar a las instituciones en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SBN) (Secretaría de Educación Pública, 2008a).

Para fines del presente estudio, resulta fundamental tanto el primer como el tercer eje que se establecen en el acuerdo 442, debido a que el estudio se centrará en las competencias docentes, las cuales guían su práctica, que está estrechamente relacionada con su oferta valoral.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El primer eje establece que todos los subsistemas del bachillerato en México compartirán el mismo MCC, el cual se compone de desempeños terminales, traducidos como competencias. La RIEMS señala que las competencias son “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Secretaría de Educación Pública, 2008a: 1).

Asimismo, menciona que las competencias se agrupan en diferentes categorías: competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Cabe señalar que las dos primeras competencias son de carácter obligatorio para todos los subsistemas, mientras que las dos últimas son exclusivas del bachillerato tecnológico o algún otro subsistema que las requiera (Secretaría de Educación Pública, 2008a).

Las competencias genéricas son aquellas que “todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean” (Secretaría de Educación Pública, 2008a: 2). Este tipo de competencias apoyan y sustentan la concepción que la SEP tiene de la EMS, ya que son las que buscan encaminar al estudiante a una interacción adecuada en su vida laboral y en sociedad.

El segundo grupo de competencias son las disciplinares básicas, las cuales buscan que el estudiante “expresé conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (Secretaría de Educación Pública, 2008a: 5). Este tipo de competencias toma en cuenta el aspecto cognitivo, ya que se enfoca en conocimientos básicos, sin embargo incluyen aspectos actitudinales que serán importantes en la vida del estudiante y, a diferencia de las genéricas, tienen relación con algún campo disciplinar (matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, etc.).

Por su parte, las competencias disciplinares extendidas “son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS” (Secretaría de Educación Pública, 2008a: 7). A diferencia de las competencias

disciplinares básicas, este grupo de competencias se inserta de manera más profunda en los diversos campos disciplinares.

El último grupo es el de las competencias profesionales, las cuales “describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral” (Secretaría de Educación Pública, 2008a: 10). Es decir, son las que el estudiante debe poseer para realizar una tarea en particular en un campo disciplinar específico.

Las competencias descritas en el MCC están pensadas para que los estudiantes, de todos los subsistemas en México, desarrollen a lo largo de los tres años de bachillerato. Para que esto suceda el personal docente desempeña un papel fundamental, ya que como lo señala la RIEMS, son “el conjunto de promotores y agentes del proceso educativo, ejercen la docencia a través de la cátedra, la orientación, la tutoría y toda actividad propia de dicho proceso” (Secretaría de Educación Pública, 2008a: 2).

Con base en lo anterior, se puede interpretar que los docentes, al igual que los estudiantes, deben estar formados integralmente ya que deben ser capaces de atender toda actividad del proceso educativo, sin importar si esta está relacionada con el aspecto cognitivo o con lo socioafectivo, por ejemplo.

Para poder dar cuenta de que los docentes son ideales para desempeñar dicha labor, la RIEMS, en su tercer eje, establece un perfil docente basado en competencias y sus respectivos atributos. La reforma define como competencias docentes a aquellas “cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil” (Secretaría de Educación Pública, 2008b: 2).

A continuación, se presentan las competencias docentes con sus respectivos atributos, que establece la RIEMS, inicialmente, en el Acuerdo 447, que posteriormente fue complementado en el Acuerdo 488.

La primera competencia docente menciona que el profesor debe organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, para lograrlo debe: reflexionar e investigar sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento; incorporar nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y traducirlos en estrategias de enseñanza y de aprendizaje; evaluarse para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, contar con una disposición favorable para



la evaluación docente y de pares; aprender de las experiencias de otros docentes y participar en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica; mantenerse actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, y actualizarse en el uso de una segunda lengua (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La segunda competencia docente se enfoca en el dominio y estructuración de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, para esto el docente debe: argumentar la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte; explicitar la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y valorar y explicitar los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La tercera competencia docente establece que es necesario planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Para esto el docente debe considerar lo siguiente: identificar los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrollar estrategias para avanzar a partir de ellas; diseñar planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias; diseñar y utilizar en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias, por último, requiere contextualizar los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La cuarta competencia menciona que el docente debe llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora que se relacionen con el contexto institucional de estudios. Para esto requiere: comunicar ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrecer ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes; aplicar estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizar recursos y materiales disponibles de manera adecuada; promover el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales; proveer de bibliografía relevante y orientar a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación; utilizar la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación

didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La quinta competencia docente atiende la necesidad de evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, lo que requiere: establecer criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y comunicarlos de manera clara a los estudiantes; dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes; comunicar las observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugerir alternativas para su superación, y fomentar la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La sexta competencia docente se refiere a construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Para esto, los maestros deben: favorecer entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos; favorecer entre los estudiantes el deseo de aprender y proporcionarles oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento; promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes; motivar a los estudiantes en lo individual y en grupo, y producir expectativas de superación y desarrollo; fomentar el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística; propiciar la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La séptima competencia docente menciona que debe contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Para ello debe realizar lo siguiente: practicar y promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes; favorecer el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, canalizarlos para que reciban una atención adecuada; estimular la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y hacerlas cumplir; promover el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo; alentar que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y tomarlas en cuenta; contribuir a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

fomentar estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes, y facilitar la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorecer el desarrollo de un sentido de pertenencia (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

La octava competencia docente establece que debe participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. Tomando en cuenta las siguientes acciones: colaborar en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico; detectar y contribuir a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad; promover y colaborar con su comunidad educativa en proyectos de participación social, y crear y participar en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa (Secretaría de Educación Pública, 2008c).

Las competencias antes mencionadas fueron enunciadas en el Acuerdo 447 en el año 2008, las siguientes tres competencias fueron establecidas en el acuerdo 488 en 2009: la primera menciona que el profesor debe complementar su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación; la segunda señala que debe integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la tercera establece que debe guiar el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2009d).

Las competencias previamente enunciadas, ponen al docente como un actor alejado de la transmisión de conocimientos y lo establece como un agente que guía, motiva, ayuda y se interesa en la formación del alumno. Los aspectos intelectuales son importantes, sin embargo no son los únicos, ya que los maestros deben promover una formación integral, que tome en cuenta aspectos sociales, afectivos y valorales.

Esto se puede ejemplificar en la séptima competencia que está enfocada en la creación de un clima agradable y óptimo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez, si se lleva a cabo de manera adecuada, permite que el estudiante adquiera ciertas actitudes que faciliten su convivencia con la sociedad. Esto se puede concluir como un logro, reflejado en la interiorización de ciertos valores por parte del estudiante, mismo que se le puede atribuir a la práctica docente.

Por otro lado, algunas competencias no expresan de manera explícita los aspectos alejados de lo intelectual, por ejemplo la segunda competencia parece estar enfocada en el dominio de conocimientos, lo cual requiere un proceso cognitivo, sin embargo esto puede llevar un proceso más complejo, como pensar si estos conocimientos son adecuados para los alumnos, si son pertinentes para el contexto o sus conocimientos previos les alcanzan para comprenderlos.

Es así como la RIEMS, basado en sus Acuerdos, formula y expone un perfil docente con base en un listado de competencias con la finalidad de formar de manera transversal e integral a los estudiantes de bachillerato. Considerando dicho perfil para los miles de maestros que conforman la plantilla docente de todos los subsistemas de EMS de México.

Si bien, las competencias docentes muestran un perfil ideal, es importante detectar qué tan cerca están los docentes de dicho perfil. Considerando aspectos de cada subsistema, cada región y cada institución educativa.

## **2. La educación y los valores**

La educación es un fenómeno que se puede presentar en un sinnúmero de formas y modalidades, según la diversidad de los grupos humanos o incluso el nivel de desarrollo que estos presenten. Sin embargo, en esencia la educación siempre será la transmisión cultural de una generación a otra, o bien, será instruccional si se adquiere una técnica o habilidad; incluso se pueden presentar las dos en el mismo momento, no se oponen entre sí. (Abbagnano y Visalberghi, 1982).

Sin embargo, ¿la transmisión cultural y la instruccional sólo permiten la transferencia de conocimientos o posibilita, de igual forma, la adquisición de valores que posteriormente conformen una postura moral que guíe el actuar por la vida de las personas?

Intentando dar respuesta a la interrogante anterior, Ryan (1993) menciona que “el niño no nace con valores o posturas morales, sino que las aprende”. Esto indica que para que los niños aprendan tuvieron que pasar por un proceso de enseñanza, una transmisión cultural.

El mismo Ryan (1993) propone cuatro formas de aprendizaje que se pueden clasificar en cuatro grupos: el primero es la exhortación, que es cuando el adulto le indica al niño qué está bien y qué está mal, y le indica que se comporte de una forma y no de otra; el segundo es el ejemplo, que es cuando el niño observa un comportamiento que incluye palabras y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acciones, y lo imita; el tercer grupo es el de las expectativas, el cual plantea que las personas y las situaciones originan un tipo de respuesta de las demás personas, las cuales se sienten presionadas a comportarse de un modo concreto; por último la experiencia, consiste en poner al niño en un escenario real, para que aprenda con la práctica.

Si bien este tipo de prácticas se pueden apreciar en la vida cotidiana de las personas, la escuela ha considerado dentro sus planes de estudio aspectos que favorezcan la educación valoral de sus alumnos. Esto permite reflexionar acerca de cómo la educación ha ido evolucionando, más que en esencia, en formas y modalidades, ya que puede seguir siendo teórica o práctica, sin embargo los modelos pedagógicos, la didáctica y las metodologías varían según las intenciones que tenga la educación.

Con relación a lo anterior, Hersh et al. (1984) mencionan que la educación en los valores debe comenzar en un contexto social y político, es decir, las escuelas deben ser democráticas. Esto indica que la escuela debe ofrecer a las personas los conocimientos y la capacidad necesaria para vivir en una sociedad democrática. Las escuelas son instituciones cargadas de valores, por lo que deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad cambiante.

Los valores representan una parte fundamental en la vida del hombre ya que estos marcan la pauta en su comportamiento; por lo que la educación en valores ayuda a los seres humanos a definir su estilo de vida y convivencia.

Y en sí, la educación en valores, según Delgado (2001:18), es “aquel proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual el individuo va configurándose como una persona moral. En dicho proceso intervienen aspectos afectivos, experienciales y cognitivos”.

Para llevar a cabo dicho proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones educativas se deben considerar diferentes aspectos que involucran a los actores que participan en el proceso.

### **3. El docente como formador en valores**

El docente es un actor fundamental en la educación de los estudiantes, ya que es el encargado de proporcionar a los alumnos las herramientas para que se desarrollen como un ser integral.

El papel de un educador en valores, comienza, según Delgado (2001: 120), con “la toma de consciencia de su propia persona tanto con respecto a sus convicciones éticas, como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en cuanto facilitador del crecimiento moral de sus estudiantes”. Es decir, no hay que dejar de lado que los profesores también fueron formados bajo parámetros de convivencia establecidos por el sistema educativo, al igual que la situación particular en sus familias y en su entorno social.

Desempeñarse como formador en valores representa un reto importante para los docentes, ya que transmitir valores no solo se refiere a conceptualizar valores, no se trata de teorizar los valores, sino de interiorizarlos en los alumnos. Sin embargo, los profesores no se pueden hacer responsables de las decisiones, basadas en juicios morales, que tomen los alumnos, pero sí pueden ofrecerle un abanico de posibilidades para que tomen decisiones de manera autónoma y con compromiso.

Por ejemplo, Delgado (2001: 120) propone dos funciones para que los maestros promuevan en sus alumnos la adquisición de valores: la primera es “crear conflictos que faciliten el crecimiento de los modelos de pensamiento de los estudiantes” y el segundo es “estimular la capacidad de los estudiantes para adoptar la perspectiva de otros más allá de la propia”.

Para la primera función el profesor es responsable de propiciar las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan reflexionar y dialogar acerca del conflicto. El profesor únicamente debe guiar la discusión, no debe tomar un rol protagónico, para evitar influir en el pensamiento moral del alumno. Este tipo de conflictos cognitivos y afectivos originan una reestructuración en el pensamiento moral del estudiante, ahí radica su importancia (Delgado, 2001).

Para la segunda función, es importante que el profesor estimule la capacidad de los estudiantes de adoptar la perspectiva del otro. Mediante el diálogo y la escucha activa el profesor debe asegurarse de que existe interacción y asunción de roles en el aula (Delgado, 2001).

Es importante recalcar que antes de que el profesor ponga en marcha estas estrategias en el aula, es necesario que realice una reflexión acerca de su concepción moral, si realmente está preparado para asumir el tema con objetividad, pues sus acciones, quiera o no, van a generar una interacción moral con los estudiantes y tomar en cuenta que algunas actividades requieren de un mayor grado de reflexión. (Delgado, 2001).



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otra propuesta es la de Martín y Puig (2008), quienes consideran una serie de competencias básicas para educar en valores. A continuación, se presenta el modelo de competencias que elaboraron:

La primera competencia consiste en ser uno mismo. La clasificación de los valores propios es importante para tomar decisiones sobre acontecimientos que se vayan presentando en la vida cotidiana, la jerarquización de valores permite a las personas tener un comportamiento mejor orientado y coherente, lo cual permite tomar decisiones conscientes y autónomas.

El autoconocimiento es importante para externar esta competencia. Es sabido que es un proceso siempre inconcluso, sin embargo, es importante estar en constante autoobservación y en descubrimiento de sí mismo. De igual forma estar en constante anticipación del futuro y en construcción de formas requeridas y deseadas.

La segunda competencia se relaciona con el reconocimiento de los demás. Las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el estado anímico de las personas, por lo que es importante mantener una actitud de acogida y una voluntad de comunicación, principalmente por parte del docente hacia el alumno.

Algunas actitudes que facilitan la creación de vínculos afectivos y ayudan al reconocimiento del otro son: acoger a un alumno/compañero aceptándolo sin condiciones, tal y como es; comprender su persona, su manera de ser, de pensar, de sentir y de vivir; por último, confiar en sus posibilidades y hacérselo saber.

La tercera competencia consiste en facilitar el diálogo. Mediante el diálogo es posible elaborar una comprensión conjunta de lo que afecta al colectivo y a cada uno de sus miembros; esto permite la construcción de soluciones de posibles problemas que se puedan presentar en el futuro.

Para mantener un diálogo exitoso se recomienda mantener una actitud positiva y constructiva durante el diálogo, aportar información necesaria y pertinente, producir razones objetivas e imparciales, etc.

La cuarta competencia es regular la participación. Esta competencia requiere implicarse, formar parte, intervenir en las actividades, tanto por parte del alumno como del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesor. Para que esto resulte efectivo se debe dejar atrás la concepción de que el profesor es el transmisor de conocimientos y el alumno solo escucha y obedece.

Entre las modalidades de participación que sugieren los autores se encuentran la participación simple donde el maestro asume el mando, la participación consultiva donde los maestros tras escuchar a los alumnos toman decisiones; la participación activa, donde los alumnos intervienen en la gestión y el desarrollo de la actividad, y la metaparticipación, donde los alumnos asumen el protagonismo desde el inicio de la actividad, exigiendo y generando más participación.

La quinta competencia es trabajar en equipo. El trabajo en equipo es una tarea constante dentro de la educación y en el ámbito laboral, no se basa en únicamente reunirse, sino que conlleva la definición de un objetivo en común, elegir los métodos de trabajo que beneficien al grupo, que todos los participantes contribuyan a alcanzar los objetivos y lograr un buen clima de trabajo.

Entre los requisitos para trabajar en equipo se encuentran: elaborar un proyecto en equipo, instaurar un ambiente de trabajo, incorporar nuevos miembros al equipo, incluir la práctica reflexiva en la actividad del equipo y afrontar los conflictos.

La sexta competencia es hacer una escuela mejor. Esto va de la mano con la función que desempeñan todos los actores; si los directivos, maestros, tutores, padres y demás trabajan en conjunto y en armonía, la escuela será un mejor lugar.

Algunas actividades que favorecen esta competencia son: el establecimiento de normas y rutinas; el intercambio de muestras afectivas entre los miembros de la comunidad educativa; organizar el trabajo en el aula de manera variada; y realizar actividades globales que incluyan a toda la comunidad educativa.

Por último, la séptima competencia propuesta es trabajar en red. Esta competencia parte de una perspectiva global e integradora que reconoce la interacción entre los principales espacios educativos en los que se desarrollan los alumnos. Es decir vincular la institución educativa con otras instituciones, con la finalidad de favorecer la formación integral de los estudiantes.

Estas competencias que proponen Martín y Puig representan una alternativa a tomar en cuenta para fortalecer la educación en valores. Si bien no están centradas específicamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el docente, no se puede dejar de lado a este actor, ya que juega un papel fundamental en la formación en valores de los estudiantes.

Dicho lo anterior, el profesor debe fomentar un pensamiento reflexivo en sus alumnos sobre el desarrollo moral, relacionarlo con el contenido de la asignatura en turno y tomar en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, para no sobrepasar su capacidad de análisis, todo esto bajo un marco ético. Dicho en otras palabras el profesor debe tomar en cuenta lo anterior para ser un formador en valores.

Fierro y Carbajal (2003), definen la formación valoral como:

Es el proceso que interviene en el desarrollo de la moralidad del sujeto, así como a las etapas por las cuales transita y que van desde la adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia recibidas a través de la socialización, a la formación de la autonomía moral como base para orientar sus decisiones y acciones (p. 40)

A partir esta definición, generaron tres categorías que constituyen la oferta valoral docente: normas concretas, normas abstractas y el comportamiento afectivo. El término oferta valoral docente hace referencia “al aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos” (Fierro y Carbajal, 2003: 33).

Fierro y Carbajal (2003: 28) mencionan que las normas concretas son un “conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha”.

El segundo tipo hace referencia a las normas abstractas, las cuales son las que “rebasan los usos y costumbres de un ámbito social o cultural particular; son prescripciones generales de carácter transcultural que se refieren a exhortaciones como “no robar”, cuya sanción es aplicada solamente cuando esta norma se traduce en normas concretas” (Fierro y Carbajal, 2003: 28).

El segundo tipo menciona que “a través del comportamiento afectivo, el docente manifiesta en distintos espacios formales e informales, las propias regulaciones que delimitan la relación con sus alumnos, desde su posición de autoridad” (Fierro y Carbajal, 2003: 115).

Las mismas autoras, proponen que estos aspectos de la oferta valoral docente se hacen observables a partir de ciertas acciones de la práctica docente. Por ejemplo, el

comportamiento afectivo puede observar a través de expresiones tanto verbales como no verbales: una sonrisa, una mueca, una palmada en la espalda, etc.

Estos tres aspectos intentan abarcar todo el aspecto valoral de la práctica docente, sin embargo únicamente se limita al aula. Debido a esto se pretende un acercamiento inductivo, a continuación se describe detalladamente el proceso metodológico.



## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### **Introducción**

En el presente capítulo se especifican los aspectos metodológicos que se tomaron en cuenta para alcanzar el objetivo de la investigación, y así dar respuesta a las preguntas, que fueron planteadas con anterioridad.

El objetivo general de la investigación Conocer la oferta valoral de dos profesores de bachillerato tecnológico, específicamente del subsistema CECyTEs, de la ciudad de Aguascalientes y compararla con el perfil valoral del docente que establece la RIEMS. Tomando en cuenta la naturaleza del objetivo, el acercamiento al objeto de estudio debe ser a profundidad, lo cual requiere un enfoque cualitativo.

El diseño seleccionado para recabar información es el estudio de caso, lo cual permite una aproximación holística y situada en el ámbito de trabajo del profesor, apoyado de técnicas como la observación en el aula y la entrevista a profundidad.

En la primera parte de este capítulo se plantean las especificaciones del enfoque cualitativo, así como una descripción de lo que implica el diseño de estudio de caso y las características de las técnicas seleccionadas: observación, entrevista y descripción narrativa.

En seguida, se presentan las categorías que se tomaron en cuenta a la hora de implementar las técnicas antes mencionadas.

Por último, se describe a los participantes del estudio; se caracteriza a los profesores que fueron observados y a la institución educativa en la que se realizó el trabajo, tomando en cuenta las instalaciones y el resto de los actores educativos.

### **1. Enfoque metodológico**

Es pertinente mencionar que el estudio es de naturaleza descriptiva, ya que se enfoca en mencionar aquellas prácticas docentes relacionadas con el aspecto valoral que la RIEMS espera que estén presentes en el aula. Asimismo, se describirá cómo se conciben los docentes como un educador en valores, basándose de las entrevistas y de la descripción narrativa.

La metodología es una réplica adaptada a la Educación Media Superior, del trabajo publicado en 2003 por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal. Para fines de su investigación se observaron a 26 docentes de educación primaria a lo largo de dos años, focalizando a 6

docentes y no focalizando a 20. Los docentes fueron observados en diferentes escenarios (ceremonias, recreos, entradas, etc.), sin embargo, se privilegió el aula.

A lo largo del trabajo de campo, se realizaron de 30 a 45 observaciones en promedio a los 6 docentes focalizados; y con los 20 docentes no focalizados, se realizaron de 3 a 5 observaciones en promedio. Cabe señalar que cada una de las observaciones tuvo una duración de 45 minutos en general. Asimismo, para complementar dichas observaciones, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad, únicamente con los 6 docentes focalizados.

Otro aspecto que tomaron en cuenta las autoras, fue observar a docentes de dos diferentes escuelas, ambas situadas en la ciudad de León, Guanajuato: la primera en la zona centro de la ciudad y la segunda en la zona marginal, ubicada en la periferia de la ciudad.

Si bien, para fines del presente proyecto se modificarán varios aspectos que las autoras tomaron en cuenta, en esencia, la metodología es muy similar, ya que se utilizará el mismo enfoque y las mismas técnicas, y de igual forma se tomarán en cuenta las mismas categorías al momento de realizar las observaciones, las entrevistas y las descripciones narrativas. En la Tabla 1 se presentan las modificaciones pertinentes para la presente investigación:

Tabla 1  
*Modificaciones*

Aspecto metodológico	Fierro y Carbajal (2003)	Presente investigación
Muestra	26 profesores	2 profesores
Nivel educativo	Educación Primaria	Educación Media Superior
Escenarios	Aula, ceremonias, recreo, entradas, etc.	Únicamente aula
Número de escuelas	2 escuelas (una urbana y una urbana marginal)	1 Bachillerato tecnológico
Duración del trabajo de campo	Dos años (1999-2001)	Semestre correspondiente a agosto - diciembre de 2018
Número de observaciones	206	58
Duración de las observaciones	45 minutos en promedio	50 minutos en promedio

Conocer la oferta valoral del docente requiere una aproximación a la realidad desde adentro, tomando en cuenta a las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades, debido a que es un aspecto del docente que se encuentra implícito en su práctica: en su lenguaje, ademanes, gestos, tonos de voz, etc. A este tipo de aproximaciones se les conoce como estudios cualitativos (Bisquerra, 2009).

La investigación cualitativa es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Bisquerra, 2009: 276). Lo anterior sustenta el enfoque de la presente investigación, ya que para observar la oferta valoral, se requiere un acercamiento a profundidad en el que el investigador pueda describir e interpretar toda acción del docente que sea de interés, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Para lograr un acercamiento a profundidad se requiere de una visión holística, es decir, observar el contexto de manera natural, evitando un ambiente artificial y contemplando sus diferentes ángulos y perspectivas. Lo anterior demanda la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan (Bisquerra, 2009).

Entre los diversos diseños que propone la investigación cualitativa se encuentra el estudio de caso, el cual, McMillan & Schumacher (2005: 45), conceptualizan como un “sistema definido o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. El caso puede ser un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar”. Tomando en cuenta que lo que se pretende analizar y describir es la práctica docente, el estudio de caso se adecua a los objetivos de esta investigación, debido que se orientan a conocer aspectos de una actividad, en este caso, la oferta valoral docente.

Es importante recalcar que la elección de los casos se da a partir de las características particulares de los profesores, especificadas más adelante. De igual manera un estudio de caso no sólo se limita a una entidad (intrasituación), sino que se puede enfocar a varias entidades (multisituación). Si se opta por la primera opción, la profundidad del estudio será mayor en comparación a la segunda opción (McMillan & Schumacher, 2005). En la presente



investigación se toman en cuenta dos profesores, por lo que es un estudio de casos múltiples o de multisituación.

Otro de los aspectos fundamentales para que el proyecto de investigación posea calidad y alcance los objetivos que se proponen en un inicio de manera adecuada es, además de la elección del diseño, la técnica que se empleará para la recolección de datos.

Las técnicas cualitativas tienen como finalidad, según Gurdíán-Fernández (2007: 179), “la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja”. Como se mencionó en párrafos anteriores, entre las competencias docentes promovidas por la RIEMS están las que contribuyen a la formación en valores de los alumnos. Por ello, por medio de la observación, se identificarán aquellas acciones que representan al maestro como un educador en valores, es decir, se identificará la oferta valoral que realiza a sus estudiantes.

La técnica central seleccionada para esta investigación es la observación estructurada, la cual consiste en que “el investigador observa directamente, auditiva y visualmente, algún fenómeno y, luego, registra de forma sistemática las observaciones resultantes” (McMillan & Schumacher, 2005: 49). En este estudio de caso el fenómeno que se observará es la práctica docente como tal, es decir, conforme a los objetivos del estudio, la oferta valoral del docente.

El resultado de la observación se materializa en el registro, diario o cuaderno de campo, que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones, comentarios, consideraciones y reflexiones del observador (Gurdíán-Fernández, 2007). Para que el análisis de datos fuera más profundo se grabaron todas las clases observadas, con la finalidad de rescatar diálogos de manera textual e identificar aspectos que no se lograron identificar en toda su amplitud o complejidad durante la actividad presencial en el aula.

Asimismo, se realizarán entrevistas a profundidad una vez finalizadas las observaciones en el aula; esta técnica de recogida de información posee identidad propia y a la vez complementa a otras técnicas como la observación y los grupos de discusión (Bisquerra, 2009). En las entrevistas el docente podrá expresar cómo considera que está conformada su oferta valoral, ayudando a comprender los motivos o justificaciones relativas al modo en que los docentes la constituyen, considerando tanto el procedimiento como los contenidos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para fines de esta investigación, la entrevista complementará la observación en el aula, ya que, según Bisquerra (2009: 336), tiene como objetivo “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”.

Las entrevistas a profundidad son ideales para complementar las observaciones, ya que ayudan en “la reconstrucción de acciones pasadas: enfoques biográficos, archivos orales, análisis retrospectivos de la acción” (Bisquerra, 2009: 339). En las entrevistas se podrá obtener información desde la perspectiva de los docentes, lo que ayudará a buscar coincidencias o discrepancias entre su discurso y lo observado en la práctica, todo con relación a su oferta valoral.

De este modo, es posible establecer un punto de partida que permita analizar la relación entre el actuar docente observado en clases y la auto comprensión que el docente expresa con relación a su papel como educador en valores, y finalmente poder compararlo con el perfil que indica la RIEMS, dentro de sus propósitos.

Sin embargo, para complementar las entrevistas y con la intención de evitar algún sesgo en los datos, se opta por implementar una tercera técnica de recogida de información: la descripción narrativa. Esta técnica le brinda la oportunidad al docente de expresarse de manera libre acerca de cómo se visualiza como educador en valores.

La descripción narrativa se utiliza principalmente para obtener información detallada de las personas, de incidentes o de procesos. Se recomienda implementar esta técnica después de la recogida de información y al análisis general de los datos recopilados, con la finalidad de generar, de forma inductiva, información específica (McMillan & Schumacher, 2005).

Esta técnica permite a los participantes “describirse como individuos que tienen historias personales diferentes y presentan características físicas, emocionales e intelectuales distintas en situaciones variadas” (McMillan & Schumacher, 2005: 109). De igual forma, las descripciones permiten identificar el lenguaje y conocimiento del participante, dejando de lado al investigador y la teoría que sustenta la presente investigación.

## 2. Senderos de la oferta valoral docente

Como se menciona en párrafos anteriores, la metodología será una réplica de lo realizado por Fierro y Carbajal (2003), por lo que se tomarán en cuenta los mismos senderos de la oferta valoral docente que ellas consideraron: comportamiento normativo (normas concretas y abstractas), comportamiento afectivo (vehículos y expresiones afectivas) y la conducción de los procesos de enseñanza.

Los tres senderos guiarán tanto las observaciones en el aula como las entrevistas a profundidad, estableciendo los aspectos a observar de la práctica docente y del discurso de los maestros. A continuación se presentan de manera detallada los tres senderos que proponen Fierro y Carbajal (2003).

El primer sendero es el comportamiento normativo, que hace referencia a aquello que el docente expresa con contenido valoral y que aparece por medio de las normas, es decir, las normas que establece en el aula, las cuales son portadoras de valores.

Los valores se expresan a través de normas determinadas por los constructos sociales, que toman en cuenta comportamientos deseables u obligatorios. Las autoras clasifican las normas en dos grupos: normas concretas y normas abstractas.

Las normas concretas son “el conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha” (Fierro y Carbajal, 2003: 64). Este tipo de normas son las más visibles ya que son parte de las reglas e indican qué hacer y qué no, y el docente las expresa de manera explícita o aplica las correcciones de la misma forma.

Para identificar las normas concretas se deben tomar en cuenta dos aspectos importantes: las alusiones verbales del profesor hacia los alumnos y el reglamento escrito de la institución educativa, siendo las alusiones verbales el medio más utilizado.

Por otro lado, las normas abstractas son aquellas “alusiones a valores que rebasan los usos y costumbres de un ámbito social o cultural particular; son prescripciones generales de carácter transcultural que se refieren a exhortaciones como no robar, decir la verdad o ser justo, cuya sanción es aplicada solamente cuando esta se traduce en normas concretas” (Fierro y Carbajal, 2003: 28). Este tipo de normas son menos visibles ya que se presentan a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

través de los juicios de valor elaborados por el docente, y no por medio de expresiones más explícitas como lo son las normas concretas.

Los juicios de valor son las expresiones que el docente realiza acerca de lo que está bien o está mal, situaciones deseables o no deseables. El docente presenta a los alumnos la oportunidad de establecer contacto con valores abstractos, que van más allá de la escuela, es decir, valores universales, como la igualdad, el respeto, la dignidad, etc.

El segundo sendero es el comportamiento afectivo del docente, que hace referencia a las formas en las que el docente hace cumplir las normas, lo cual, en ocasiones, es más importante que la norma en sí. Fierro y Carbajal (2003: 115) mencionan que a través del comportamiento afectivo “el docente manifiesta en distintos espacios formales o informales, las propias regulaciones que delimitan su relación con los alumnos, desde su posición de autoridad”.

En este sendero es cuando los docentes ponen en práctica los valores que poseen al permitirse determinada forma de trato y expresar diferentes tipos de afectos hacia los alumnos.

Las autoras identifican dos elementos que permiten el análisis del comportamiento docente: los vehículos y las expresiones afectivas. Por vehículos se entiende el “medio a través del cual el docente presenta o señala una forma concreta” (Fierro y Carbajal: 2003: 116). Por su parte las expresiones afectivas son “los gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales” (Fierro y Carbajal, 2003: 116).

El tercer y último sendero es el que hace referencia a la conducción de procesos de enseñanza. A través de este componente de la acción del profesor en el aula, es posible resaltar cómo los maestros utilizan los espacios, tiempos y recursos escolares, los cuales repercuten directamente en los contenidos académicos.

En este sendero se pretende rescatar dos aspectos de los procesos de enseñanza: secuencias de reflexión de contenidos académicos y secuencias de reflexión de contenidos valorales. Las secuencias de reflexión son aquellas que “el maestro ofrece para que los alumnos comprendan, consideren, comparen, analicen, opinen, infieran, elaboren hipótesis, emitan un juicio razonado o deduzcan conclusiones acerca de contenidos de enseñanza o de situaciones de la vida cotidiana del aula o de la escuela” (Fierro y Carbajal, 2003: 206).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dichas secuencias se observan a través de intercambios de preguntas y respuestas, en las que alternan afirmaciones o exhortaciones del docente, con demostraciones prácticas.

Las secuencias de reflexión de contenidos académicos son aquellas que se presentan fuera o dentro de contenido curricular, sin embargo, el contenido sigue perteneciendo al ámbito académico. Cuando el profesor propone una reflexión a partir del “cómo” o del “por qué” sucede algún fenómeno, está propiciando una secuencia apegada a contenidos académicos.

Por otra parte, las secuencias de reflexión de contenidos valorales se presentan cuando el profesor invita a los alumnos a reflexionar acerca de valores abstractos, utilizando contenidos previstos el currículo.

Es importante mencionar que no siempre se producirá una reflexión a partir de los procesos de enseñanza; sin embargo, cuando se presente, es importante diferenciar si se trata de una reflexión académica o se trata de una reflexión que involucra aspectos valorales; la diferenciación se puede realizar a partir del contenido o tema que se trabaje durante la clase.

### **3. Caracterización de los participantes**

La selección de los participantes es muy importante, ya que deben poseer ciertas características para cumplir con los objetivos de la investigación y dar respuestas a las preguntas planteadas.

Al ser la RIEMS el marco de referencia legal con el que se contrastará lo encontrado en las observaciones, entrevistas y descripciones narrativas, los docentes seleccionados deben impartir clases en Educación Media Superior.

La institución educativa debe estar situada en la ciudad de Aguascalientes y debe ser parte de alguno de los subsistemas de bachillerato de la SEP. La reforma contempla las mismas competencias docentes para todos los maestros de bachillerato, por lo que el tipo de subsistema no afecta a los objetivos de la presente investigación.

Los docentes observados serán dos: el primero deberá ser un profesor con formación en el ámbito educativo, es decir, egresado de alguna licenciatura enfocada en formar docentes (Licenciatura en Educación, Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica, Licenciatura en Educación Primaria/Secundaria, etc.).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A diferencia del primer docente, el segundo deberá tener un perfil fuera del ámbito educativo, es decir, que su formación se enfoque en disciplinas ajenas a la pedagogía (ciencias de la salud, ciencias exactas, ciencias agropecuarias, etc.).

Otra característica que deberán poseer los docentes es pertenecer a un campo de conocimiento diferente entre ellos, es decir: uno deberá pertenecer al área de ciencias sociales o humanidades, y el otro al área de ciencias experimentales. Esto con la finalidad de realizar una comparación entre ambas áreas disciplinares.

Con relación al aspecto ético, se elaboró una guía de observación, tomando en cuenta el reglamento que establece la institución educativa y la Secretaría de Educación Pública, dejando de lado, en lo posible, la subjetividad.

Asimismo, es importante tomar en cuenta la integridad de los participantes, respetar en todo momento su privacidad, confidencialidad y darles a conocer los aspectos de la investigación y el porqué de la importancia de su participación.

#### **4. Plan de análisis de la información**

El análisis se realizó en dos fases, la primera fase del análisis se llevó a cabo con la información reunida en campo, tomando en cuenta las observaciones, entrevistas y descripción narrativa, con la finalidad de identificar la oferta valoral de los dos docentes.

La segunda fase del análisis se realizó estableciendo las discrepancias y concordancias de la oferta valoral de la reforma y la oferta valoral de la maestra y del maestro, tomando como estructura los senderos que conforman la oferta valoral del docente.

#### **Observaciones.**

La información recopilada durante las observaciones será analizada de la misma forma en que lo hicieron Fierro y Carbajal en su estudio previamente descrito. Los datos serán agrupados conforme a los tres senderos propuestos: comportamiento normativo, comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza.

El primer sendero es el comportamiento normativo, el cual se divide en dos vertientes: las normas concretas y las normas abstractas. Las normas concretas son el tipo de normas que representan la mayor cantidad de datos recopilados, debido a que se presentan

a través de las reglas que se establecen en el aula, aspecto más visible del comportamiento normativo.

En primera instancia, se hará una relación de todas las normas concretas identificadas en las sesiones (guardar silencio, poner atención, levantar la mano, etc.), posteriormente se agruparán las normas en diferentes categorías con la finalidad de realizar un análisis más detallado.

Fierro y Carbajal (2003) proponen cinco categorías para agrupar las normas concretas: la primera hace alusión al comportamiento de los alumnos en el aula y en otros espacios escolar; la segunda se enfoca en el trabajo de los alumnos y el cumplimiento de sus tareas escolares; la tercera se relaciona con la higiene personal de los alumnos y la limpieza de los espacios escolares; la cuarta categoría representa el trato del alumno hacia sus compañeros; y por último, la quinta norma hace referencia al trato del alumno hacia los maestros o personas adultas. Es importante señalar que, para fines del presente estudio, se considerarán estas categorías para realizar el análisis, sin embargo, en caso de que surgieran nuevas categorías serán consideradas para ser parte del análisis.

Mediante el análisis minucioso de las notas de campo y de las grabaciones, se identificarán la cantidad de normas concretas utilizadas por el profesor a lo largo del semestre y se ubicarán en la categoría correspondiente. En la Tabla 2 se puede observar un ejemplo de cómo se llevará el registro de la información obtenida.

Tabla 2  
*Ejemplo de normas concretas empleadas por los docentes*

Nombre de la norma	Sitio en el que aparece de acuerdo a su frecuencia	Indicaciones	Transgresiones	Total
Guardar silencio	1°	17	261	278
Poner atención	2°	4	202	206
Formarse en filas	8°	21	13	34

El sitio en el que aparece de acuerdo a su frecuencia hace referencia al lugar que ocupa la norma en el listado general aún si categorizar. Por su parte las indicaciones se presentan cuando el profesor menciona la norma de manera preventiva, por lo contrario, las transgresiones se consideran cuando el profesor utiliza la norma de manera correctiva.



Cabe mencionar que cada categoría contará con una tabla que contabilice las veces en que se presenta cada norma. De igual forma, con la finalidad de presentar un análisis más detallado, este tipo de tablas serán complementadas con fragmentos de las transcripciones de las grabaciones en audios que ejemplifiquen las normas mencionadas.

Por otra parte, para identificar las normas abstractas se deberá hacer una revisión diferente a las normas concretas, debido a que aparecen de una forma menos explícita. La presencia de estas normas se hace evidente a través de expresiones verbales del docente, conocidas como juicios de valor, es decir, cuando el docente se posiciona de manera deseable o no deseable sobre determinadas acciones.

A diferencia de las normas concretas, las normas abstractas no serán categorizadas, sino que se identificarán en el discurso del profesor y a partir del análisis se determinará el valor que se estuviera promoviendo. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de cómo se codificará este tipo de norma.

Tabla 3  
*Valores a los que alude la norma*

Maestro	Norma abstracta a través de un juicio de valor	Valor al que alude
1	Yo les he dicho que somos humanos, tenemos errores por la edad, por enfermedad o por cansancio. No nos damos cuenta cuando la estamos regando. Yo qué les puedo decir, que la entienda y la disculpen.	Tolerancia

Una vez identificadas todas las normas abstractas y codificadas en las tablas, se realizará un conteo de todas las alusiones a valores que se realizaron a lo largo del semestre, tomando en cuenta dos aspectos: si fueron provenientes de contenidos académicos o si surgieron de situaciones escolares. En la Tabla 4 se puede apreciar un ejemplo:

Tabla 4  
*Ejemplos de normas abstractas promovidas por los docentes*

Norma abstracta	Proveniente de contenidos académicos	Proveniente de situaciones escolares	Número de alusiones en el total de registros
1. Honradez	6		6
2. Tolerancia	2	3	5
3. Respeto	3	1	4
Total	11	4	15

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con base en la identificación de los dos tipos de normas de comportamiento y su análisis, se pretende determinar el comportamiento normativo que emplea cada docente dentro del aula de clases.

El segundo sendero hace referencia al comportamiento afectivo del docente y cómo se menciona con anterioridad se divide en dos aspectos: los vehículos y las expresiones afectivas. Es importante mencionar que este sendero se relaciona directamente con el primero, esto implica que el análisis se realice en conjunto, ya que dependen entre sí para poder existir.

El primer aspecto a tomar en cuenta en el análisis son los vehículos; estos elementos se presentan tanto con las normas concretas como con las normas abstractas, es decir, como su nombre lo indica, los vehículos transportan ambas normas con destino a los alumnos.

En primer lugar, se encuentran los vehículos que promueven normas concretas; este tipo de vehículos son aquellos que utilizan los docentes para aludir a normas concretas, es decir, las formas en las que el docente expresa una norma concreta.

Para poder identificar estos vehículos se deben tomar en cuenta las normas concretas identificadas en el análisis del primer sendero, posteriormente se realizará un listado con todos los vehículos de normas concretas encontrados. Posteriormente, este listado se categorizará de acuerdo con su referencia a la norma y a la autoridad.

Se tomarán en cuenta las cuatro categorías identificadas por Fierro y Carbajal: el primer grupo se refiere a los vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento; el segundo contempla aquellos vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su incumplimiento; el tercer grupo reúne a los vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado; y por último, el cuarto grupo de vehículos alude a la falta o a hacer cumplir la norma basándose en la imposición de la autoridad. La Tabla 5 ejemplifica la forma en que se agruparán los vehículos identificados.

Tabla 5  
*Ejemplos de vehículos y su agrupamiento*

Grupo I: vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento	Grupo II: vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento	Grupo III: vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado.	Grupo IV: vehículos que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad.
1. Implica al grupo en la reflexión generando respuestas. 2. Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción.	14. Comunica al grupo el comportamiento que observa 16. Señala o alude a la norma	25. Acusa o promueve acusación 26. Alude a su persona	31. Grita 31. Ironiza 32. Recrimina

La información presentada en las tablas será complementada por fragmentos recuperados de las transcripciones de las sesiones que puedan ejemplificar los vehículos presentados. De igual forma, si surge una categoría nueva será integrada en el análisis del presente proyecto.

El segundo tipo de vehículos hace referencia a las formas que emplean los docentes para expresar una norma abstracta; como se mencionó con anterioridad, las normas abstractas son identificables a través de juicios de valor, los cuales son considerados vehículos.

Estos vehículos son categorizados, por Fierro y Carbajal de la siguiente forma: el primer grupo contiene los juicios de valor que explicitan/ argumentan sobre el sentido de la norma abstracta o su correspondiente valor; el segundo contempla aquellos juicios de valor que se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma que le da sentido o su correspondiente valor; el tercer grupo hace referencia a los juicios de valor basados en creencias religiosas del docente; y por último, el cuarto grupo representa los prejuicios, que son aquellos juicios de valor basados en información inexacta o parcial sobre un tema.

A diferencia del grupo de vehículos de normas concretas, los vehículos de normas abstractas no se representarán a través de un listado, sino a través de fragmentos en los que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

se representen los juicios de valor; dichos fragmentos serán ordenados según el grupo al que pertenezcan.

Dejando de lado los vehículos, el segundo aspecto a considerar para el análisis del comportamiento afectivo son las expresiones afectivas, como “los gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales” (Fierro y Carbajal, 2003: 162).

Las expresiones afectivas serán identificadas y listadas a partir del análisis de las grabaciones y específicamente de las notas de campo, ya que en ellas se registran los aspectos no verbales de la comunicación de los docentes.

Una vez elaborada la lista de expresiones, serán agrupadas en una de las cuatro categorías elaboradas por Fierro y Carbajal: el primer grupo reúne aquellas expresiones afectivas que manifiestan atención al alumno, reconocimiento de sus necesidades y logros, o promueven distensión en el grupo; el segundo grupo contempla las expresiones afectivas que se concretan en atender de manera puntual a una demanda del alumno o del grupo; el tercer grupo hace referencia a las expresiones afectivas que aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos; y por último, el cuarto grupo presenta las expresiones afectivas que se basan en la imposición o el uso de la fuerza de la autoridad en relación con las demandas de los alumnos.

Al igual que los otros elementos que conforman los senderos, las expresiones afectivas encontradas en la presente investigación pueden generar nuevas categorías y de ser así, serán tomadas en cuenta para enriquecer el análisis.

El último y tercer sendero toma en cuenta la conducción de los procesos de enseñanza, es decir, aquellas actividades que el profesor indica realizar a los alumnos, tomando en cuenta el contenido y el grado de reflexión que genera en los alumnos.

En este sendero se busca identificar y hacer un listado de las actividades que el docente les encomienda a los alumnos, con la finalidad de conocer si provocan que el alumno reflexione, ya sea con contenidos académicos o con contenidos valorales.

Para realizar el análisis de este sendero no se tomarán en cuenta las categorías propuestas por Fierro y Carbajal, debido a que están relacionadas con el contenido y las

actividades específicas de educación básica y se aleja mucho del contenido y actividades que se consideran en Educación Media Superior.

En forma posterior al análisis individual de cada docente, se llevará a cabo una comparación entre ambos, con la finalidad determinar las diferencias que existen entre la oferta valoral observada de cada maestro.

Es importante mencionar que este análisis depende de lo observado y recopilado por el investigador y deja de lado la perspectiva que puedan tener los docentes, esto implica un análisis lo más objetivo posible tanto de las notas de campo como de las grabaciones realizadas.

### **Perspectiva del docente: entrevistas y descripción narrativa.**

Las observaciones en el aula permiten la obtención de datos a partir de la visión del investigador, considerando filtros que le brinda la teoría, en este caso tomando en cuenta la oferta valoral del docente. Sin embargo, esta técnica deja de lado la perspectiva que tiene el docente de su labor como educador en valores.

Debido a lo anterior, una vez concluidas las observaciones se realizará una entrevista a cada docente, en la que se confrontarán los aspectos observados el aula y la concepción que posee de sí mismo como educador en valores, tomando en cuenta los conceptos que proponen Fierro y Carbajal dentro de los senderos de la oferta valoral docente.

Las preguntas guiarán al docente a mencionar el porqué de las acciones realizadas durante su práctica. Con esto, se espera que las respuestas describan con detalle la justificación de sus acciones.

Lo anterior abonará a la elaboración de un perfil de educador en valores a partir de su perspectiva, que complementará a lo encontrado en las observaciones y las entrevistas a profundidad.

En la descripción, el docente podrá plasmar lo que considera fue determinante para formarse como educador en valores; tomando en cuenta las acciones que lleva a cabo para educar en valores, los medios que utiliza para realizar dicha actividad, las prácticas pedagógicas que emplea, entre otros aspectos. Al igual que en las entrevistas se procesará información tal y como la proporciona el docente, con la intención de evitar interpretaciones erróneas del investigador, es decir, conocer la perspectiva subjetiva del docente como actor.

Posteriormente al análisis de las entrevistas y de las descripciones narrativas, el investigador podrá contar con un perfil elaborado por el mismo docente, el cual podrá confrontar con el perfil que realizó a partir de las observaciones y con el perfil de educador en valores que propone la RIEMS.

### **Análisis de la oferta valoral propuesta por la RIEMS.**

El tercer punto de análisis que se realizará para alcanzar los objetivos planteados al inicio de la investigación contempla una revisión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Mediante esta revisión se busca establecer el perfil de un educador en valores según la reforma, por medio del análisis de sus lineamientos establecidos en los Acuerdos secretariales.

Para realizar este análisis se deberán identificar aquellos atributos que promuevan la educación en valores. Asimismo, se deberán revisar los documentos bases que especifiquen los objetivos, la misión y el modelo educativo que rige las instituciones de EMS.

Posterior al análisis de la reforma, se obtendrá el parámetro para poder comparar lo obtenido en el análisis de las observaciones, entrevistas y descripciones narrativas. Esto permitirá determinar cuánto se asemeja la práctica de los docentes observados con las especificaciones de la RIEMS para ser educadores en valores.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

### **Introducción**

El capítulo IV del estudio presenta el análisis de la información correspondiente a los dos docentes de un plantel del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (CECyTEA), que participaron en la investigación como casos de estudio.

El capítulo se divide en tres apartados; el primero se enfoca en caracterizar la institución, tomando en cuenta su ubicación, el subsistema al que pertenece, el turno, los directivos, los alumnos y los demás actores que conforman el plantel.

Asimismo, en el primer apartado, se presenta el perfil de los dos profesores que participaron en el estudio; la información se obtuvo tanto de las observaciones en el aula como de las entrevistas a profundidad y las descripciones narrativas.

En el segundo apartado se presenta el análisis principal de la investigación, ya que está centrado en la descripción de las observaciones realizadas en el aula, guiadas por los tres senderos propuestos por las autoras Fierro y Carbajal (2003): comportamiento normativo, comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza. Dicho análisis toma en cuenta elementos tanto de las observaciones en el aula, como de las percepciones que tienen los docentes sobre su identidad y actuación como formadores de valores, y en tercer término, se integran elementos que provienen de las entrevistas que se hicieron a cada uno de ellos.

Por último, en el tercer apartado se presenta la comparación entre lo encontrado en el análisis realizado en el segundo apartado y lo que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) establece como sus competencias docentes, con la intención de encontrar concordancias o discrepancias entre el panorama real y el ideal.

### **1. Caracterización de la institución y los docentes**

#### **1.1 Plantel CECyTEA**

La institución educativa que permitió el acceso para realizar el trabajo de campo fue un bachillerato tecnológico, el plantel pertenece al subsistema de educación tecnológica industrial CECyTEs; dicho plantel, se encuentra en la ciudad de Aguascalientes, Ags., en la colonia Ferronales.



La institución está regida bajo los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, lo que posibilita realizar una comparación entre lo que se realiza dentro del aula y lo que propone la reforma.

La escuela es administrada por el Director, sin embargo, este no se encuentra en todo momento, lo que hace que recaiga la responsabilidad en el subdirector, que representa la figura de autoridad más importante en el plantel. Asimismo, la escuela cuenta con un encargado de coordinar a los profesores; un tutor que apoya a los alumnos con problemas académicos; una orientadora que se especializa en aspectos personales, familiares o sociales; un prefecto que se encarga de la disciplina en la escuela; tres secretarías; un guardia que vigila el acceso y salida de la institución; dos conserjes que se encargan de la higiene, y tres personas encargadas de la cafetería.

Los docentes que conforman la plantilla están encargados de impartir las diferentes asignaturas. Dichas asignaturas se agrupan en cinco áreas disciplinares: matemáticas, humanidades, comunicación, ciencias sociales y ciencias experimentales.

Los alumnos que forman parte del plantel, según el subdirector, provienen de un nivel socioeconómico medio y medio/bajo, y provienen de las diferentes zonas que rodean la institución. Sus padres, en su mayoría, son obreros dedicados a labores como albañilería, carpintería, servidoras domésticas, etc., sin embargo, se identifican pocos casos en que los alumnos provienen de un nivel socioeconómico medio/alto.

Pasando a aspectos relacionados con la infraestructura, la escuela cuenta con aulas (algunas equipadas con pantallas y otras con pizarrón), un laboratorio de informática, un laboratorio de idiomas, un estacionamiento para uso de los maestros, una cancha de basquetbol, utilizada para honores a la bandera los lunes, y dos canchas de futbol, una de cemento y otra de tierra.

## **2. El maestro**

El maestro observado tiene como formación académica la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, cursada en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA), habiendo egresando en el año 2006.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El primer año de egresado impartió clases en una primaria particular y ya para el segundo año (2007), por medio de un examen de admisión, ingresó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el nivel básico, específicamente en secundaria.

Durante cinco años (a partir del 2007), a la par del trabajo en la secundaria, estuvo impartiendo cátedra en una escuela preparatoria privada, en la cual no solo ejerció como profesor de ciencia experimentales, sino también como profesor de asignaturas como etimologías, computación y literatura.

Después de renunciar al puesto de profesor en la preparatoria privada, continuó ejerciendo como profesor únicamente en la secundaria, hasta que en 2017 decide llevar su currículo a diferentes subsistemas de bachillerato ubicados en distintos puntos del estado.

A raíz de esto, consigue un puesto por contrato que se renueva semestralmente, en la institución donde fue realizado el presente estudio. El profesor lleva impartiendo cátedra en el planten un año: en los primeros seis meses, se le asignó la asignatura de Ecología y en los segundos seis meses Química I, la cual fue observada.

La asignatura de Química I pertenece al área de ciencias experimentales y antecede a la asignatura de Química II. Se imparte a alumnos de primer semestre de bachillerato, es decir, a los de primer ingreso al bachillerato.

El profesor estaba a cargo de un total de 32 alumnos, 18 hombres y 14 mujeres. El turno en que impartió el curso era el vespertino y los horarios de observación fueron los siguientes: lunes de 3:40 pm. a 4:30 pm., martes de 5:50 a 6:40 y de 6:40 a 7:30 y los jueves de 3:40 pm a 4:30 pm, completando un total de cuatro módulos por semana, con una duración de 50 minutos cada uno.

Otro aspecto importante a resaltar es que el profesor es primerizo impartiendo la asignatura de Química I, como se menciona en párrafos anteriores, su especialidad es en biología y no en el área de la química.

A continuación se analiza la oferta valoral del maestro, tomando en cuenta las observaciones en el aula, la entrevista y la descripción narrativa hecho por él mismo. El análisis considera los tres senderos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza.

## 2.1 Comportamiento normativo.

El primer sendero corresponde al comportamiento normativo del docente, el cual considera tanto las normas concretas como las abstractas. Estos dos tipos de normas establecen aquellas reglas, pautas o medidas que el profesor toma en cuenta durante su práctica docente y que considera le serán de ayuda para lograr una convivencia adecuada dentro del aula de clases.

### *Normas concretas*

Como se mencionó en el capítulo anterior, las normas concretas son las más visibles y las más comunes dentro del aula de clase; en la siguiente tabla se puede observar la cantidad de presencias que cada una de las normas tuvo a lo largo de las 30 sesiones observadas. Asimismo se dividen sus apariciones, considerando cuando son indicaciones o cuando son transgresiones.

Tabla 6

### *Normas concretas empleadas por el maestro*

Nombre de la norma	Lugar en la lista según su frecuencia	Indicaciones	Transgresiones	Total
1. Guardar silencio	1°	9	69	78
2. Poner atención	5°	3	26	29
3. Trabajar sentado	19°	1	0	1
4. Cumplir con tareas	4°	26	4	30
5. No golpear/pelear	17°	0	3	3
6. Iniciar a tiempo	7°	17	7	24
7. Levantar la mano	10°	5	8	13
8. No comer	16°	0	4	4
9. Acudir en orden	3°	31	0	31
10. Sentarse en su lugar	2°	22	29	51
11. Trabajar solo	17°	3	0	3
12. Respetar reglas	14°	6	1	7
13. No gritar	17°	0	3	3
14. Dejar limpio el salón	16°	3	1	4
15. No tomar algo ajeno	19°	0	1	1
16. Delega autoridad	7°	21	3	24
17. Ser cortés	19°	1	0	1
18. Permiso para entrar	3°	31	0	31
19. No copiar	20°	3	0	0
20. No tirar basura	14°	3	4	7
21. Ordenar el salón	13°	8	0	8
22. Traer los útiles	17°	2	1	3
23. Cuidar el material	20°	0	0	0

24. No interrumpir	15°	2	4	6
25. Respetar castigos	11°	3	7	10
26. No faltar/puntual	12°	8	1	9
27. Salir/entrar en orden	8°	23	0	23
28. No decir groserías	16°	0	4	4
29. No usar celulares	9°	7	10	17
30. Portar uniforme	7°	16	8	24
31. No portar objetos	17°	0	3	3
32. Atender a la lista	10°	12	1	13
33. Libreta forrada	18°	0	2	2
34. Trabajar en equipo	6°	24	2	26
35. Puntos extra/menos	12°	7	2	9
36. No lanzar/golpear	19°	0	1	1

Considerando la tabla anterior se puede observar que el profesor tiende a emplear normas concretas a la hora de corregir el comportamiento de los alumnos y no tanto de manera preventiva, atendiendo principalmente aspectos como guardar silencio, ocupar el lugar establecido y prestar atención; las cuales se presentan con mayor frecuencia. Este tipo de normas se presentan en los siguientes fragmentos:

Guardar silencio:

*Maestro: Pedro, tu equipo está hablando demasiado, necesito que alguien se vaya de aquel lado (que se cambie de lugar), posiblemente el que más esté platicando...*

Ocupar el lugar establecido:

*Maestro: Pablo, necesito que te vayas a tu lugar por favor (el alumno estaba sentado en un lugar que no le correspondía).*

Poner atención:

*Maestro: chicos, vamos a escuchar a María, que María nos va a decir parte del descubrimiento del átomo (María estaba distraída y el maestro le indicó que participe con la finalidad que preste atención).*

Esta situación indica que los alumnos de la institución tienden a transgredir las normas de forma seguida y requieren de un corrector constante. Por otra parte, muestra que el profesor no deja pasar por alto dichas transgresiones y prefiere aplicar un método correctivo, ya sea por medio de un regaño o aplicando un castigo (bajar puntos, cambiarlos de lugar, tarea adicional, etc.).

Otras normas que aplica en menor medida a las anteriores, pero al mismo tiempo se presentaron en varias ocasiones son: delegar tareas, portar correctamente el uniforme, salir o entrar en orden y trabajar en equipo. Por ejemplo:

Delegar tareas:

*Maestro: Jefe (de grupo), hoy es último día de clases y hay tarea, checa los que están hablando, por favor (con la finalidad de que los anote en una lista de los que infringen las normas)*

Portar correctamente el uniforme:

*Maestro: te la puedes quitar por favor (una chamarra), sí, y dice Juan (no lo dijo Juan, lo usa en tono de broma) que tienes que fajarte igual que él.*

Salir/entrar en orden:

*Maestro: chicos, dos minutos, ordenamos las bancas, digo quienes hacen examen y los demás se pueden retirar.*

Trabajar en equipo:

*Maestro: van a platicar en su equipo de trabajo, el compañero de los equipos en los que estamos, y vamos a contestar la pregunta 3.*

El docente, en la entrevista, mencionó que este tipo de normas las emplea con la finalidad de ir formando al estudiante para la vida profesional; y las selecciona con base en el reglamento que la institución le entrega, no obstante, por encima del reglamento se encuentra su experiencia como docente de secundaria, ya que considera que los alumnos de primer grado de bachillerato, según comentó en la entrevista, aún vienen con el ritmo de la educación básica y le parece conveniente aplicar medidas que le funcionan es ese nivel educativo.

El profesor, durante las sesiones observadas, se mostró constante con las normas concretas, con las que pretendía dirigir su salón de clases o controlar el comportamiento de los estudiantes; por ejemplo, todos los días pasaba fila por fila a revisar que los alumnos portaran el uniforme de manera correcta (fajado, limpio, que sea deportivo o de gala, etc.); a mediados del curso, prácticamente ningún alumno era regañado o sancionado por portar de manera incorrecta su uniforme. Esta norma no está establecida en el reglamento escolar,

sin embargo, él considera que es importante para los estudiantes, ya que sienta las bases para un mejor desempeño en su vida laboral y profesional.

De igual forma, por medio de las normas concretas, automatizó ciertas conductas en los estudiantes, esto le permitió tener un mejor control de grupo. Por ejemplo, desde el inicio del curso le asignó su lugar a cada estudiante, separando a los alumnos que platicaban entre ellos, a las parejas de novios y a los que significaban un distractor para el resto del grupo. Al comienzo del curso, el profesor debía indicarles a los alumnos que se sentaran en sus lugares asignados, sin embargo, esto se fue presentando en menor grado conforme avanzaron las clases. A continuación se presenta un fragmento en el que se ejemplifica lo anterior:

*Maestro: Hay quienes todavía no se mueven de lugar y se mantiene ahí, entonces, les pido por favor que se muevan. Aquí hay una fila que está libre, no sé por qué está libre, ¿sale? Vamos a pasar lista para ver quién está fuera de su lugar, ¿sale?*

Las transgresiones a la norma se presentaron en varias ocasiones, sin embargo, existieron casos en que no se transgredieron las normas, solo se hicieron alusiones a estas de manera preventiva. Las normas que corresponden a solicitar el permiso del profesor para realizar alguna actividad fueron respetadas constantemente. Por ejemplo, nunca se presentó una transgresión a la norma de entrar o salir sin pedir permiso, los alumnos acudían con el profesor para solicitar su autorización. Esto indica que los alumnos lo reconocían como la autoridad dentro del aula de clases.

Con la finalidad de hacer más clara la diferencia entre aplicar una norma como indicación o como transgresión, se presentan los siguientes fragmentos que hacen referencia a la norma *no faltar y llegar puntuales a clases*:

Norma como indicación:

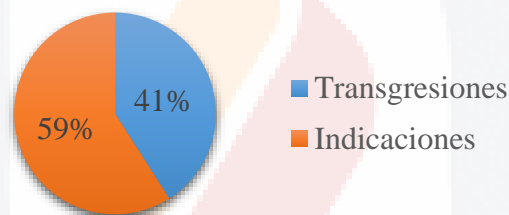
*Maestro: escuchen sus faltas, chicos, por que acuérdense que tenemos que cumplir el ochenta por ciento de asistencias en el semestre. Si Rubí tiene un 10 en química pero tiene muchas faltas, aunque tenga el 10 en química no pasa, reprobaste el semestre en la asignatura. Es un ejemplo Rubí, tranquila.*

Norma como transgresión:

Maestro: Susana, tres faltas, ¿sí? Una de esas es doble, los martes son dobles, lo que quiere decir que hay cuatro faltas ahí, ¿sale? Y me preocupa porque son 20 asistencias por parcial, saquen el ochenta por ciento de asistencia, ¿listos?

En el primer fragmento indica lo que podría pasar si se llegara a presentar dicha conducta negativa; por otra parte en el segundo fragmento el profesor hace alusión a la norma a raíz de la falta de la alumna; es decir, la norma puede ser preventiva o correctiva.

Tomando en cuenta el ejemplo anterior y profundizando en la manera en que se presentan las normas concretas, en la siguiente gráfica se puede apreciar que las normas concretas aparecieron en mayor cantidad de veces por indicación (297) y no por transgresión (206). Es importante mencionar que la norma relacionada con guardar silencio fue transgredida en 69 ocasiones, lo que eleva el porcentaje y permite concluir que el resto de las normas no fueron transgredidas de manera significativa.



Gráfica 1. Modo de aparición de las normas concretas en el maestro

Continuando con las normas concretas mostradas por el profesor, otro aspecto a resaltar es que, más allá de ser la autoridad máxima del grupo, les permitía a los alumnos participar en las decisiones de la clase, es decir, les delegaba autoridad, apoyándose principalmente en el jefe de grupo. En muchas ocasiones les preguntaba cuánto tiempo necesitaban para terminar una tarea, le indicaba al jefe de grupo que anotara quién está participando y quien no, incluso les permitía elegir entre trabajar en el aula o en los jardines de la escuela.

Lo anterior indica que el profesor posee un liderazgo democrático, lo cual permite que el alumno esté en constante participación y pueda tomar decisiones referentes a la clase. Esto irá invitando al alumno a convertirse en un agente activo en su educación y dejar de ser (en caso de serlo) un actor pasivo y meramente receptivo.



Por otra parte, las 36 normas concretas halladas durante las observaciones, permiten establecer la inclinación del profesor hacia el uso de las normas y cómo se involucran en cada aspecto del desarrollo normativo de los alumnos.

Para conocer lo anterior, Fierro y Carbajal (2003), elaboraron cinco esferas que agrupan las normas según su naturaleza. La primera esfera hace referencia al comportamiento de los alumnos en el aula y en otros espacios escolar; la segunda al trabajo de los alumnos y el cumplimiento de sus tareas escolares; la tercera a la higiene personal de los alumnos y la limpieza de los espacios escolares; la cuarta al trato del alumno hacia sus compañeros; y la quinta al trato del alumno hacia los maestros o personas adultas. A continuación, se concentran las normas concretas mencionadas en la Tabla 6, en sus respectivas esferas.

La primera esfera referente al comportamiento de los alumnos en el aula y en otros espacios escolar, contempla las siguientes normas concretas:

- Guardar silencio – 1°
- Poner atención – 5°
- Trabajar sentados – 19°
- Levantar la mano – 10°
- Sentarse en su lugar – 2°
- No gritar – 17°
- Permiso para entrar/salir – 3°
- Salir/entrar en orden – 13°
- Ordenar el salón – 8°
- No usar celular – 9°

La segunda esfera se relaciona al trabajo de los alumnos y el cumplimiento de tareas escolares. Las normas que la conforman son las siguientes:

- Cumplir con tareas – 4°
- Iniciar a tiempo – 7°
- Trabajar solo – 17°
- Respetar reglas – 14°
- No copiar – 17°

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Traer útiles – 17°
  - No interrumpir – 15°
  - Cuidar el material – 19°
  - No faltar/puntual – 12°
  - No portar objetos ajenos a la clase – 17°
  - Atender a la lista – 10°
  - Libreta forrada – 18°
  - Trabajar en equipo – 6°
  - Puntos extra/menos – 12°

La tercera esfera corresponde a la higiene personal de los alumnos y la limpieza de los espacios escolares. Las normas que la se encuentran en este grupo son:

- No comer – 16°
- Dejar limpio el salón – 16°
- No tirar basura – 14°
- Portar uniforme – 7°

El trato del alumno hacia sus compañeros, es en lo que se enfoca la cuarta esfera y estas son las normas que la componen:

- No golpear/pelear – 17°
- No tomar algo ajeno – 19°
- No decir groserías – 16°
- No lanzar/golpear

Y por último, la esfera número cinco se refiere al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general.

- Acudir en orden – 3°
- Ser cortés – 19°
- Delega autoridad – 7°
- Respetar castigos – 11°

Analizando las esferas y las normas concretas que se encuentran agrupadas en cada una de ellas, podemos observar que las normas que propone el profesor abarcan varios

aspectos de la formación del estudiante. No solo se concentran en el comportamiento del alumno en el aula, sino que igual cubren la necesidad de estar bien con sus compañeros, con otros profesores, con los adultos, etc., asimismo se enfocan en la higiene personal y en el cumplimiento de tareas. Estas acciones son una muestra de que el profesor está cumpliendo su tarea como educador en valores, es decir, los estudiantes reciben una constante formación de valores.

*Normas abstractas*

Las normas abstractas, a diferencia de las concretas, no se perciben de una forma tan nítida, ya que los profesores las expresan a través de alusiones verbales, elaboradas como juicios de valor.

A continuación se presenta una tabla en la que se enlistan los valores a los que el profesor hizo alusión a través de los juicios de valor rescatados a lo largo de las 30 sesiones de observación. Tomando en cuenta si la norma abstracta proviene de contenidos académicos o de situaciones escolares.

Tabla 7  
*Normas abstractas promovidas por el maestro*

Norma abstracta referida a:	Proveniente de contenidos académicos	Proveniente de situaciones escolares	Número de alusiones en el total de registros
1. Respeto	0	2	2
2. Solidaridad	0	1	1
3. Autoconocimiento	4	0	4
4. Empatía	0	1	1
5. Responsabilidad	0	2	2
6. Tolerancia	1	0	1
7. Honradez	0	1	1
Total	5	7	12

Como se puede apreciar en la tabla las normas abstractas se presentan en menor cantidad que las concretas y esto es algo totalmente normal, debido a que los profesores tienden a implementar medidas o reglas de manera más explícita y directa, ya sea para corregir o prevenir conductas en los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las normas abstractas durante las clases de química se presentaron en mayor cantidad durante la sesión en la que se trabajó con la ficha del programa Construye T, el cual fue diseñado e implementado con el objetivo de fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior participantes. El docente tiene la obligación de destinar una clase (50 minutos) al mes para aplicar las actividades de las fichas Construye T.

Durante la primera sesión en la que se trabajaron con las fichas Construye T, el profesor hizo la mayor cantidad de alusiones a normas abstractas, enfatizando el autoconocimiento como valor, a través de los siguientes juicios de valor:

#### Fragmento 1

*Partiendo de la frase: Existe al menos un rincón del universo que con toda seguridad puedes mejorar, y eres tú mismo. Un alumno comenta:*

*Alumno: puedes ser tú mismo, pero puedes ir mejorando*

*Maestro: sí, ¿verdad? Unos creemos o a lo mejor pensamos que nosotros somos perfectos o que no tenemos debilidades. Vamos a ver qué puso Roberto...*

*Alumno (Roberto): a veces no podemos mejorar las cosas que nos rodean, por lo menos puedes mejorar tú.*

*Maestro: exacto, hay que empezar primero por uno mismo. Si queremos cambiar alguna situación en particular, creo que sería, lo principal, cambiar nosotros mismos.*

#### Fragmento 2

*Chicos, espero que hayan puesto sus fortalezas y debilidades, muy conscientes para que hicieran un autoanálisis de cómo eres, ¿sí? Hasta dónde eres capaz y qué te falta por mejorar (el maestro invita a sus alumnos a enfatizar en su autoanálisis, con la finalidad de tener un autoconocimiento más preciso).*

#### Fragmento 3

*Maestro: ahí pueden decir, a lo mejor puede mejorar la relación entre tú y yo, o puedo ser mejor persona con mis compañeros. Chicos, ¿puedo ser más tolerante con mis compañeros? ¿Sí? (los alumnos comenzaron a escribir después de la instrucción)*

#### Fragmento 4

*Maestro: chicos, si sabes para qué eres bueno y para qué estás aquí, para qué eres bueno (reitera). Aprovechalo, desarróllalo, aplícalo, para que seas mejor persona.*

Si bien el contenido que propicia estas reflexiones no pertenece a la asignatura de química, se considera que proviene de contenidos académicos ya que el programa Construye T está dentro de currículo de EMS. Estas cuatro apariciones de normas abstractas fueron las únicas que provienen de contenidos académicos.

El resto de las normas abstractas identificadas se presentaron a partir de situaciones escolares, no hacen referencia a algún contenido de química y corresponden más a los valores que posee el profesor. A continuación se presentan las normas y sus respectivos ejemplos:

Haciendo alusión al respeto:

El profesor al presentar al autor del presente documento:

*Maestro: chicos, nada más les aclaro, ¿sí?, cuando alguna otra persona externa nos visita y va a estar aquí trabajando creo que se merece respeto, así que les voy a pedir respeto a mi compañero.*

Un alumno interrumpe a otro que estaba hablando y el maestro comenta:

*Maestro: su compañero está a casi nada de hacer examen (como castigo). Si no respetan la participación de sus compañeros, acuérdense lo que pasó la vez pasas (hizo que un alumno presente examen).*

Haciendo alusión a la responsabilidad:

Una alumna le menciona al profesor que agregó a una compañera a su equipo de trabajo, este le comenta lo siguiente:

*Maestro: como estás tomando esta responsabilidad (agregar una alumna a su equipo), yo te voy a dejar otra responsabilidad: si no terminan y me generan problemas, les termino (cancelo) su proyecto. ¿Tomas esa responsabilidad o te quito a la niña?*

Otro fragmento que hace alusión a la responsabilidad es el siguiente:

Maestro: *si les encargo, por favor su basura, chicos. A veces no se puede trabajar bien si hay tanta basura, entonces les encargo recoger su basura (pasa fila por fila a revisar que ya no haya basura en el suelo).*

Haciendo alusión a la solidaridad:

El maestro implementó una dinámica llamada “compañero tutor”, la cual se trata de que un alumno con buena calificación apoye a otro que obtuvo resultados negativos; esto con la finalidad de que ambos logren aprobar la asignatura. Y menciona:

Maestro: *a los que van a exentar (tutor) les ayudará a recordar y que no se les olvide, y a apoyar a sus compañeros (tutorado)”*

Haciendo alusión a la empatía:

Habla sobre la evaluación entre pares, les comenta que hay que dar una calificación justa:

Maestro: *haz una evaluación que te gustaría que te hagan.*

Haciendo alusión a la honradez:

El maestro habla con los alumnos acerca de ayudarlos a pasar sus otras asignaturas, llegando a un acuerdo con los otros maestros. Los alumnos le ofrecen dinero para que los pasen (en tono de broma), el maestro menciona:

*“Negociar me refiero a su compromiso con la asignatura, nada de sobornos, hay que ser honrados”*

En resumen, la mayoría de las normas abstractas identificadas se producen a partir de situaciones escolares, lo que indica que el contenido de la asignatura de química no necesariamente propicia la promoción de valores por parte del profesor y son necesarias las fichas Construye T para promover normas abstractas a partir de contenidos académicos.

A pesar de que la asignatura de química no posee un contenido enfocado en la formación en valores, el profesor realiza comentarios que favorecen la reflexión en los alumnos y los invita a mejorar en cuestiones académicas y personales. Esto concuerda con lo comentado por el profesor en la narrativa que realizó; en ella menciona que utiliza técnicas para formar alumnos responsables, que adquieran compromisos ante una ciudadanía cambiante en todo momento, que afronten retos y los cumplan e incluso que los sobrepasen, en pocas palabras hombres y mujeres de bien en toda la extensión de la palabra.

Es importante remarcar que de las 12 alusiones a normas abstractas se presentaron en únicamente 6 clases de las 30 que se observaron, lo que indica que el profesor hacía menciones cada 5 clases en promedio.

## 1.2 Comportamiento afectivo.

El comportamiento afectivo y el normativo son aspectos que no pueden desvincularse ya que ambos están presentes al mismo tiempo. El comportamiento afectivo está conformado por los vehículos y las expresiones afectivas que fueron definidos en el Capítulo III.

### *Vehículos*

Los vehículos, como su nombre lo indica, transportan normas concretas, es decir, es la forma en la que el docente expresa la norma concreta. A continuación se presentan los vehículos que el maestro utilizó a lo largo de las 30 sesiones; cada vehículo está agrupado en las esferas que las autoras Fierro y Carbajal (2003) proponen según con su referencia a la norma y a la autoridad; es decir, el primer grupo alberga vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento; el segundo, vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento; el tercero, vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado; y por su parte en el cuarto grupo, se instalan vehículos que aluden a la falta o hacer cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad. Es decir, el agrupamiento de los vehículos va de lo cordial a lo impositivo.

Tabla 8  
*Vehículos del maestro que promueven las normas concretas*

Grupo I:	Grupo II:	Grupo III:	Grupo IV:
-Pide a un alumno ponerse en lugar del otro	-Comunica al grupo el comportamiento que observa	-Acusa o promueve acusación	-Grita
-Explica el sentido de la norma	-Indica/ordena el comportamiento adecuado	-Expresa disgusto personal por la falta	-Ironiza
-Alude a un conocimiento previo	-Señala o alude a la falta		
-Se incluye en el cumplimento de la norma.	-Recibe acusación		
-Felicitación	-Utiliza onomatopeyas		
-Formula juicio de valor positivo referido a la persona	-Emplea expresión facial		
-Solicita agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva	-Recurre al contacto corporal		
-Advierte consecuencias	-Sanciona		
-Aplica consecuencias referidas a la norma			
-Habla en privado con un alumno			



Analizando el contenido de la tabla se puede apreciar que los vehículos utilizados por el profesor, en general, se apegan más a señalar la norma sin utilizar el autoritarismo, manteniendo el sentido de la norma, sin caer en la imposición o la prepotencia.

En el grupo I se rescatan los vehículos que aluden al cumplimiento de la norma y destacan el sentido de la misma. A continuación se presenta algunos ejemplos donde se destacan los vehículos pertenecientes a este grupo.

Vehículo: Pide a un alumno ponerse en el lugar del otro (La norma concreta a la que alude es guardar silencio).

*Maestro: hijo, mira, te voy a decir una cosa, si hablas y hablo yo, ella no nos va a entender*

Vehículo: Explica el sentido de la norma (las normas concretas son cumplir con la tarea/instrucción indicada por el maestro y otorgar/quitar puntos).

*Maestro: chicos, para salir un poquito antes el día de hoy, o sea a las 4:29 (bromea, ya que salen a las 5:00 pm), vamos a trabajar con base en nuestra ficha Construye T. Voy a dimensionar, Lupita (menciona su nombre para que ponga atención, ya que se encontraba hablando), la importancia de esta ficha, que equivale a un punto de la calificación de este parcial, o sea quien no me entregue la hojita, (o a quien yo) no vea que haga la actividad, no va a tener un punto.*

Vehículo: alude a un conocimiento previo (la norma concreta referida en sentarse correctamente/en su lugar asignado).

*Maestro: chicos, ya es la hora, si no escucharon el toque, son las 3:14, se van a su lugar, gracias*

Vehículo: felicita

*¡Muy bien muchachos, qué bueno que son muy inteligentes!*

El segundo grupo de vehículos, conglomeran aquellos que se enfocan en comunicar la falta o a señalar su cumplimiento, pongamos como ejemplo los siguientes fragmentos:

Vehículo: comunica al grupo el comportamiento que observa (la norma concreta a la que alude es no tirar basura en el aula).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

*Chicos, nada más una observación fuera de la clase y del tema. Como dejan o como se ve el salón es como demuestran de repente lo que hacemos, ¿ya se fijaron cómo está el centro del salón? (los alumnos recogen la basura)*

Vehículo: indica/ordena el comportamiento adecuado (la norma concreta que conduce es cumplir con la tarea/instrucción indicada).

*Maestro: no sé la dinámica en que han tenido en otros exámenes ustedes, les platico el de ciencias, hablándose de química en este caso. Mínimo dos llamadas de atención, si veo su celular fuera, a un lado del examen, automáticamente el examen queda anulado. Dos, desde el momento en que te entrego el examen ya no puedes hablar. Y tres, tienes exactamente una sesión para terminar*

Vehículo: señala o alude a la falta (la norma concreta implicada es iniciar/terminar el trabajo en el tiempo establecido).

*Maestro: ¡cómo es posible que ya llevamos media hora y todavía hay gente que nada más tiene la pura estructura, o sea no ha escrito absolutamente nada, tardaron media hora para colorear y dibujar!*

Vehículo: recurre al contacto personal

*Maestro: ¡Muy bien! (da palmadas a un alumno en señal de aprobación).*

El grupo 3 presenta los vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado; este grupo se acerca más a lo autoritario y en la forma en que el profesor impone la norma. A continuación se presentan ejemplos.

Vehículo: acusa o promueve acusación (la norma concreta a la que alude es la de delegar autoridad a los alumnos).

*Maestro: jefe (de grupo), ayúdame, jefe (a anotar a los que estén haciendo ruido durante la explicación).*

Vehículo: expresa disgusto personal por falta (la norma concreta que conduce es no faltar y llegar a tiempo a clases).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

*Maestro: Mariana, tres faltas (eleva el tono de voz), ¿sí?, una de esas es doble, los martes son dobles, entonces quiere decir que hay cuatro faltas ahí, y me preocupa porque son 20 asistencia por parcial, saquen el 80% de asistencias...*

Por último, el cuarto grupo se refiere a los vehículos que el profesor utiliza para hacer referencia a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad

Vehículo: grita (la norma que conduce es poner atención).

*Chicos (grita), vamos a escuchar a Josefina, que Josefina nos va a decir la parte del descubrimiento del átomo (Josefina estaba hablando y el maestro le indicó que participe).*

Vehículo: ironiza (la norma concreta que está implicada es acudir en orden al llamado del profesor).

*Maestro: Justino, de una vez, venga, venga por su cinco (bromea el profesor y resto de los alumnos hacen sonidos en tono de burla hacia Justino).*

Podemos notar que el profesor utiliza, en su mayoría, vehículos que se alejan del autoritarismo; esto según Fierro y Carbajal (2003: 135) permite al alumno “sentar las bases para su desarrollo moral, ya que genera oportunidades para la toma de rol y, por lo tanto, para la interiorización de las normas abstractas, lo que apunta al desarrollo de la autonomía”.

De igual forma, este tipo de vehículos genera que los alumnos desarrollen respeto hacia el maestro, así como también el respeto mutuo. Asimismo permite que los alumnos asimilen el valor de la justicia como parte de su estructura valoral (Fierro y Carbajal, 2003).

#### *Expresiones afectivas*

Así como los vehículos forman parte del comportamiento afectivo, otro aspecto importante que lo conforma son las expresiones afectivas, que hacen referencia a aquellos gestos de atención o desatención que el profesor presenta a sus alumnos.

A continuación se presentan las expresiones afectivas que el profesor utilizó a lo largo de las treinta sesiones observadas; asimismo se incluyen ejemplos de las situaciones que transcurrieron en clase.

- Nombra a un alumno por su mote/diminutivo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

*Maestro: Juanito, por favor hijo, con mucho respeto a las señoritas, ¿se lo regresas por favor? (le indica a Juanito que le regrese la lapicera a una compañera)*

- Agradece al alumno por participar

*Maestro: me voy con él nada más, nadie lo diga hasta que el compañero no lo sepa, gracias.*

- Felicita en público

*Maestro: Correcto caballeros, ¡excelente muchachos!*

- Solicita de manera cortés una participación/favor/actividad

*Maestro: viene, por favor, Pedro, Julieta y Pablo, por favor. Diana de una vez ven, Diana, para acabar con la fila uno (los llama para revisar sus libretas)*

- Expresa disgusto/reprobación por el trabajo de un alumno

*Maestro: este no es un error, es un “horror” ortográfico (le dice a un alumno que tiene una falta de ortografía)*

- Señala a un alumno o más que serán castigados

*Maestro: se van a quedar conmigo después del recreo, ¿sale?, no van a salir al recreo (le indica a dos alumnos que se estaban golpeando con las manos).*

El resto de las expresiones afectivas identificadas en el maestro de química son:

- Toca/palmea para mostrar aprobación
- Facilita material a un alumno que carece de él
- Ayuda/atiende la petición de una alumno
- Considera la opinión de los alumnos
- Consuela a un alumno por llanto/problemas
- Escucha con atención la participación de un alumno
- Explica las razones por las que modificará alguna tarea/actividad
- Expresa reconocimiento al trabajo de un alumno aunque no esté bien
- Otorga la palabra a un alumno

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Mira al alumno que lo aborda
  - Orienta a los alumnos acerca de trabajos que realizan
  - Pregunta si ya terminaron, antes de dar por concluida una actividad.
  - Integra a un alumno que llega tarde/está distraído

Las expresiones afectivas varían entre la atención y desatención que el profesor pueda llegar a tener con sus alumnos, asimismo, a través de estas expresiones se identifica el nivel de autoritarismo que posee el profesor.

En el caso del profesor de química se puede observar que la mayoría de las expresiones afectivas manifiestan atención al alumno, reconocimiento de sus logros y promueven distensión en el grupo. Esto ayuda que el alumno conozca e interiorice vivencias concretas acerca de lo que es ser apreciado, respetado y tratado con dignidad (Fierro y Carbajal, 2003).

En general, durante las sesiones el profesor se mostró constante en relación a sus expresiones afectivas. Sus acciones concuerdan con la idea que tiene de sí mismo, ya que en su narración descriptiva mencionó que un maestro debe promover un ambiente sano y pacífico, donde el alumno se pueda expresar libremente sin llegar a enfadarse con él mismo o con sus compañeros, con esto, el alumno podrá ser un ciudadano responsable, más humano y competido con la sociedad.

### **1.3 Conducción de los procesos de enseñanza.**

En el tercer y último sendero se analizan los procesos de enseñanza que el profesor utiliza y si estos llevan a una reflexión que posea contenido valoral. Los procesos de enseñanza se dividen en dos grupos: los que promueven secuencias de reflexión de contenidos académicos y los que promueven secuencias de reflexión de contenidos valorales.

A continuación se enlistan los procesos de enseñanza que utilizó el maestro de química durante las sesiones observadas. Cabe mencionar que únicamente se consideran los procesos de enseñanza que promovieron procesos reflexivos en los estudiantes.

- Deducir consecuencias de ciertos fenómenos
- Búsqueda de información

- Dibujar/colorear imágenes relacionadas con el contenido
- Copiar texto del libro
- Copiar en el cuaderno anotaciones de la pizarra
- Exposiciones
- Explicar procedimientos/razones para llegar a una respuesta
- Leer en silencio o en voz alta
- Mecanizar operaciones
- Interpretar graficas/tablas del libro
- Resolver actividades del libro en parejas o individual
- Resolver las tareas en grupo
- Subrayar textos para sacar ideas principales
- Hacer manualidades
- Dictado de texto
- Competencias por equipos
- Trabajo fuera del aula

Los procesos reflexivos que se generaron a partir de los procesos de enseñanza fueron escasos, ya que la mayoría de las actividades iban más orientadas a memorizar contenidos, formular y resolver ejercicios. En la siguiente tabla se observa las secuencias de reflexión que se rescataron en las observaciones.

Tabla 9  
*Secuencias de reflexión del maestro.*

Secuencias de reflexión de contenidos académicos	1
Secuencias de reflexión de contenidos valorales	4
Total	5

Los procesos de reflexión de contenidos valorales son más que los que poseen contenido académico, esto se debe a las fichas Construye T aplicadas durante el semestre, las cuales, como ya se mencionó, contienen una fuerte carga de educación en valores.

Por otro lado las secuencias de reflexión de contenidos académicos se presenta sólo en una ocasión, esto puede indicar que la asignatura de Química I posee un contenido alejado de los valores o el maestro maneja el contenido alejado del tema valoral.

Lo anterior contrasta con lo mencionado por el profesor en la entrevista, ya que él menciona que trata de adaptar el contenido de la asignatura con la finalidad de que los alumnos se formen en valores a través de la química.

### **3. La maestra**

La maestra participante de la investigación egresó de la Universidad la Concordia, institución en la que cursó la Licenciatura en Medios de Comunicación y Mercadotecnia, en el año 2012. Lleva un año ejerciendo como docente; durante el primer semestre laboró en una preparatoria privada y ya para el segundo ingresó al CECyTEA, justo cuando iniciaron las observaciones de la presenta investigación.

En la licenciatura, únicamente tomó un curso relacionado con pedagogía durante la licenciatura, sin embargo estaba más enfocada al área de comunicación y no tanto a la docencia.

Antes de laborar en una institución educativa, trabajó en empresas particulares en el área de comunicación, sin embargo, por la carencia de oportunidades y bajos salarios decidió hacer a un lado esa área de trabajo y centrarse en la docencia.

La maestra inició su actividad en a la institución por medio de un contrato (semestral); entregó su currículum a las oficinas de la Dirección General de Bachillerato y días después fue requerida para ocupar una vacante en el CECyTEA.

En esta institución, imparte dos signaturas: Ética a los alumnos de tercer semestre y Ciencia, tecnología, sociedad y valores a los alumnos de quinto semestre. Cabe señalar que únicamente fue observada en la clase de Ética.

La asignatura de Ética pertenece al área de Humanidades y se imparte en el segundo año de bachillerato, específicamente en el tercer semestre del mismo. Los alumnos de tercer semestre ya han elegido su especialización; en el caso del grupo observado, tenían la especialidad de programación.



El grupo observado estaba conformado por un total de 42 alumnos, 24 hombres y 18 mujeres. El turno en que se impartió el curso era el vespertino y los horarios de observación fueron los siguientes: martes de 3:40 pm a 4:30 pm y de 5:00 pm a 5:50 pm y los miércoles de 5:00 pm a 5:50 pm y de 5:50 pm a 6:40 pm, completando un total de cuatro módulos por semana, con una duración de 50 minutos cada uno.

Para la maestra, fue su primera experiencia trabajando con alumnos de tercer semestre de bachillerato y como profesora de preparatoria pública, específicamente impartiendo la asignatura de ética, aunque no sea su área de especialidad.

### 3.1 Comportamiento normativo.

Para el análisis de la información se llevó a cabo el mismo proceso que se realizó con el maestro, por lo que se inicia con el primer sendero: el comportamiento normativo, que involucra las normas concretas y las abstractas.

#### *Normas concretas*

La siguiente tabla contiene las normas concretas identificadas durante las sesiones observadas. Dichas normas se dividen según su naturaleza, considerando cuando son indicaciones o cuando son transgresiones.

Tabla 10  
*Normas concretas empleadas por la maestra*

Nombre de la norma	Lugar en la lista según su frecuencia	Indicaciones	Transgresiones	Total
1. Guardar silencio	1°	12	101	113
2. Poner atención	5°	6	32	38
3. Trabajar sentado	18°	2	6	8
4. Cumplir con tareas	2°	40	9	49
5. No golpear/pelear	24°	0	2	2
6. Iniciar a tiempo	9°	15	6	21
7. Levantar la mano	12°	4	13	17
8. No comer	19°	0	7	7
9. Acudir en orden	15°	12	0	12
10. Sentarse en su lugar	4°	16	24	40
11. Trabajar solo	14°	6	8	14
12. Respetar reglas	16°	7	3	10
13. No gritar	19°	0	7	7
14. Dejar limpio el salón	21°	0	5	5
15. No tomar algo ajeno	21°	4	1	5
16. Delega autoridad	23°	3	0	3

17. Ser cortés	22°	4	0	4
18. Permiso para entrar	3°	42	4	46
19. No copiar	17°	6	3	9
20. No tirar basura	23°	0	3	3
21. Ordenar el salón	22°	4	0	4
22. Traer los útiles	6°	21	6	27
23. Cuidar el material	22°	4	0	4
24. No interrumpir	10°	6	14	20
25. Respetar castigos	18°	2	6	8
26. No faltar/puntual	17°	3	6	9
27. Salir/entrar en orden	7°	21	4	25
28. No decir groserías	11°	6	12	18
29. No usar celulares	10°	4	16	20
30. Portar uniforme	20°	2	4	6
31. No portar objetos	21°	0	5	5
32. Atender a la lista	8°	19	4	23
33. Libreta forrada	25°	0	0	0
34. Trabajar en equipo	13°	13	3	16
35. Puntos extra/menos	15°	5	7	12
36. No lanzar/golpear	22°	0	4	4

En la tabla se puede apreciar que la maestra utiliza las normas concretas tanto para corregir conductas como para prevenirlas, sin embargo la norma *guardar silencio* supera por mucho a las demás, y en gran cantidad es por transgresiones; esto indica que no deja pasar por alto que los alumnos hagan ruido y de igual forma puede ser indicador que los alumnos hacen ruido a pesar de la presencia de la maestra. A continuación se presentan ejemplos de lo antes mencionado:

Guardar silencio:

La maestra pasa lista y los alumnos hacen mucho ruido...

*Maestra: chicos no me dejan escuchar si sus compañeros contestan a la lista*

En otra ocasión...

*Maestra: chicos, por favor, voy a pasar lista, a veces levantan la mano o dicen presente y no los escucho porque hablan muy bajito. Después me van a decir: ¿por qué tengo falta maestra? Por favor, guarden silencio.*

Otras normas concretas muy utilizadas por la maestra son las que se enuncian a continuación: *cumplir con las tareas, pedir permiso para entrar/salir y sentarse en el lugar*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

*asignado, no obstante estas normas se presentan de manera preventiva y no debido a una transgresión. A continuación se presentan fragmentos que lo ejemplifica.*

Cumplir con las tareas:

*Maestra: chicos, tienen media hora para contestar el examen. Es individual, al que sorprenda copiando o haciendo algo raro le retiro el examen.*

Permiso para entrar/salir

*Alumna: maestra puedo ir al baño*

*Maestra: Sí, en cuanto regrese tu compañera vas.*

Ocupar el lugar establecido:

*Maestra: les voy a pedir que se regresen a sus lugares asignados porque me están ocasionando muchos problemas.*

La maestra mencionó en la entrevista que las normas que más utiliza son las que el reglamento propone y las que ella consideró adecuadas debido a la naturaleza del grupo. Ella comenta que hizo un pequeño diagnóstico comenzando el curso y con base en eso decidió las medidas y reglas que regirían el semestre.

Otras normas que aplica en menor medida a las anteriores, pero que mismo tiempo se presentaron en varias ocasiones son: poner atención, llevar los útiles escolares y salir/entrar en orden al aula. Entre los ejemplos que podemos encontrar están los siguientes:

Poner atención:

*La maestra le pide a un alumno que lea en voz alta. Mientras el alumno lee se escucha mucho ruido y la maestra comenta:*

*Maestra: chicos, pongan atención a su compañero porque les voy a pedir su opinión acerca de la lectura.*

Llevar útiles escolares:

*Maestra: el que no trajo su libro tiene que hacerlo en su libreta. Júntese con un compañero que tenga libro.*

Salir/entrar en orden:

*Maestra: ya pueden salir al recreo. Regresen a tiempo porque regresando presentan su examen.*

La maestra menciona en la entrevista y en la descripción narrativa que a pesar de no poseer una formación como docente, ni ser una especialista en ética; los valores que ella promueve los posee desde casa, ya que ella como maestra trata de predicar con el ejemplo y transmitir lo que ella aprendió en el hogar. Ella habló de cuidar el respeto entre los alumnos, de la libre participación y de ser empáticos; aspectos que coinciden con lo realizado en la práctica.

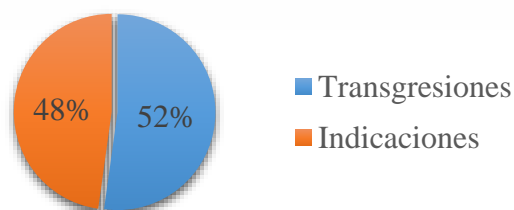
Un ejemplo de lo anterior es que la maestra cuidaba las formas en que los compañeros se trataban entre ellos; cuando alguien cometía una falta lo sancionaba normalmente con un regaño, no solía castigar, sin embargo sí recurrió a castigos en algunas ocasiones. A continuación se presenta un fragmento para ejemplificar lo anterior:

*Un alumno le grita “joto” a un compañero, la maestra se percata y le comenta lo siguiente:*

*Maestra: compañero, lo quiero allá afuera. La principal situación que les dije que no iba a permitir era una falta de respeto hacia otro compañero, se los dejé bien claro la primera clase. ¿Sí o no?*

*El alumno se retira de la clase.*

Con relación al número de normas concretas que hacen referencia a las transgresiones, comparado con las que son indicaciones, el promedio se puede considerar parejo ya que el porcentaje de diferencia es reducido, tomando en cuenta que las normas por indicaciones fueron 320 y por transgresiones fueron 293. En la siguiente gráfica se puede apreciar con mayor claridad:



Gráfica 2. Modo de aparición de las normas concretas en la maestra.

Si bien las transgresiones son más en número, es importante mencionar que tan solo la norma de guardar silencio fue mencionada 101 veces, aproximadamente una tercera parte del porcentaje.

La gráfica puede indicar que la maestra tiene control del grupo en relación al ruido, pero no ocurrió así, ya que por más que los reprimió con regaños, no dejaron de transgredir la norma concreta. El grupo estaba dividido en tres subgrupos, los que se sentaban de lado derecho, los del medio y los de la izquierda; cada subgrupo hablaba entre ellos y eso ocasionaba que el ruido provenga de distintas partes del salón. Cabe mencionar que entre los subgrupos no había mucha interacción, incluso en algunas ocasiones se agredían verbalmente entre ellos.

Por otra parte, las 35 normas concretas halladas durante las observaciones, permiten establecer la inclinación de la maestra hacia el uso de las normas y cómo se involucran en cada aspecto del desarrollo normativo de los alumnos.

Relacionado a lo anterior, las normas concretas se agrupan en las esferas propuestas por Fierro y Carbajal (2003), a continuación se presentan:

La primera esfera referente al comportamiento de los alumnos en el aula y en otros espacios escolar, contempla las siguientes normas concretas:

- Guardar silencio – 1°
- Poner atención – 5°
- Trabajar sentados – 18°
- Levantar la mano – 12°
- Sentarse en su lugar – 4°
- No gritar – 19°
- Permiso para entrar/salir – 3°
- Salir/entrar en orden – 7°
- Ordenar el salón – 22°
- No usar celular – 10°

La segunda esfera se relaciona al trabajo de los alumnos y el cumplimiento de tareas escolares. Las normas que la conforman son las siguientes:

- Cumplir con tareas – 2°

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Iniciar a tiempo – 9°
  - Trabajar solo – 14°
  - Respetar reglas – 16°
  - No copiar – 17°
  - Traer útiles – 6°
  - No interrumpir – 10°
  - Cuidar el material – 22°
  - No faltar/puntual – 17°
  - No portar objetos ajenos a la clase – 21°
  - Atender a la lista – 8°
  - Libreta forrada – 25°
  - Trabajar en equipo – 13°
  - Puntos extra/menos – 15°

La tercera esfera corresponde a la higiene personal de los alumnos y la limpieza de los espacios escolares. Las normas que la se encuentran en este grupo son:

- No comer – 19°
- Dejar limpio el salón – 21°
- No tirar basura – 23°
- Portar uniforme – 20°

El trato del alumno hacia sus compañeros, es en lo que se enfoca la cuarta esfera y estas son las normas que la componen:

- No golpear/pelear – 24°
- No tomar algo ajeno – 21°
- No decir groserías – 11°
- No lanzar/golpear 22°

Y por último, la esfera número cinco se refiere al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general.

- Acudir en orden – 15°
- Ser cortés – 22°
- Delega autoridad – 23°

- Respetar castigos – 18°

Observando cómo se reparten las normas concretas entre las esferas se puede identificar que las dos primeras esferas son las que más trabaja la maestra; lo que indica que se enfoca más en el comportamiento del alumno dentro del aula y en el cumplimiento de sus tareas/deberes. Por lo contrario, deja de lado la higiene, el trato de los alumnos a sus compañeros y el trato de los alumnos hacia los maestros/adultos.

#### *Normas abstractas*

En la siguiente tabla se puede encontrar el listado de valores a los que el profesor hizo alusión a través de los juicios de valor rescatados a lo largo de las 28 sesiones observadas. Para esta actividad se tomó en cuenta si la norma abstracta proviene de contenidos académicos o de situaciones escolares.

Tabla 11  
*Normas abstractas promovidas por la maestra*

Norma abstracta referida a:	Proveniente de contenidos académicos	Proveniente de situaciones escolares	Número de alusiones en el total de registros
1. Respeto	2	2	4
2. Igualdad	1	1	2
3. Amor	1	0	1
4. Empatía	2	1	3
5. Responsabilidad	2	1	3
Total	8	5	13

Como se puede apreciar en la tabla las normas abstractas se presentan en menor cantidad que las concretas, a pesar de que la asignatura guarda una relación muy estrecha con la educación en valores, la maestra no suele utilizar este tipo de normas durante sus sesiones.

Relacionado a lo anterior, es importante mencionar que para la asignatura de Ética no es necesario aplicar fichas Construye T, debido a que el contenido de la materia es muy similar al programa Construye T.

La mayoría de las alusiones a normas abstractas fueron provenientes de contenidos académicos. A continuación se pueden apreciar algunos ejemplos:



Respeto:

*Maestra: compañero, ¿por qué el respeto a la diversidad sexual es fundamental para la libertad y la dignidad de las personas?*

*Alumno 1: yo le puse: “ya que por el respeto la persona está más en confianza de salir cómo se siente y como es. Y no se daña su dignidad” (respuesta del alumno).*

*Alumno 2: le puse: “porque cada persona piensa diferente y tenemos que ser respetuosos” (respuesta del alumno).*

Empatía:

*Maestra: hay una cosa que se llama empatía, ya se los había nombrado. ¿Qué es empatía chicos?*

*Alumno: es cuando una persona se pone en los zapatos de otra y puede pensar y actuar.*

*Maestro: exactamente, entonces hay gente que no le importa, hay gente que lo deja pasar. Pero hay gente que no lo deja pasar, aunque no sea nada de él (familiar, amigo, etc.), no va a permitir que dañen al otro.*

Igualdad

*Maestra: ¿les ha tocado ver a personas en el centro pidiendo limosna? Hay gente que las trata muy mal, que las ignora o las avienta. Eso no debería pasar, todos tenemos derechos a ser tratados con dignidad.*

Los contenidos de la asignatura se prestan para una reflexión más profunda, sin embargo en la mayoría de los casos no se llevaba a cabo, debido a los procesos de enseñanza elegidos por la docente y a que los alumnos estaban muy distraídos, esto provocaba que la maestra se enfocara en corregir sus conductas negativas, utilizando normas concretas.

Asimismo, las normas abstractas también se presentaron en situaciones escolares y no cuando se trataban contenidos, por ejemplo:

Responsabilidad:

*Maestra: chicos, los que no trajeron el tríptico va a tener puntos menos en su calificación. Debemos ser más responsables, anoten bien las instrucciones para que no fallen en su entrega.*

Empatía:

*Maestra: chicos, guarden silencio para que sus compañeros puedan opinar, si se burlan de sus comentarios nadie va a querer hablar. Recuerden que ya vimos de qué se trata la empatía, aplíquenla.*

Igualdad:

*Maestra: hay que aprender a trabajar con mujeres y con hombres, todos tenemos las mismas capacidades, nadie es menos o más.*

A pesar de que la asignatura de ética posee un contenido enfocado en la formación en valores, la maestra se enfoca más en las actividades del libro, únicamente en resolverlas y calificarlas, sin propiciar una reflexión. Esto causa discrepancia con lo comentado por la profesora en la entrevista; en ella la maestra comentó que durante su práctica trata de propiciar la reflexión en el alumno por medio de preguntas, de estímulos que los inviten a indagar y a ser autocríticos, sin embargo, durante las clases se percibía una comunicación unilateral.

### **3.2 Comportamiento afectivo.**

El comportamiento afectivo de la maestra de ética se describe a continuación y se divide en dos secciones: vehículos y expresiones afectivas.

*Vehículos*

Los vehículos, como su nombre lo indica, transportan normas concretas, es decir, es la forma en la que el docente expresa la norma concreta. A continuación se presentan los vehículos que el maestro utilizó a lo largo de las 28 sesiones; cada vehículo está agrupado en las esferas que las autoras Fierro y Carbajal (2003) proponen y que ya fueron descritos en la sección correspondiente al maestro.

Tabla 12

*Vehículos de la maestra que promueven las normas concretas*

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
-Pide a un alumno ponerse en lugar del otro	-Comunica al grupo el comportamiento que observa	-Expresa disgusto personal por la falta	-Grita
-Alude a un conocimiento previo	-Indica/ordena el comportamiento adecuado		-Ironiza
-Felicitación			
-Formula juicio de valor positivo referido a la persona	-Señala o alude a la falta		
-Solicita agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva	-Utiliza onomatopeyas		
-Advierte consecuencias	-Emplea expresión facial		
-Aplica consecuencias referidas a la norma	-Recurre al contacto corporal		
	-Sanciona		

Analizando el contenido de la tabla se puede apreciar que los vehículos empleados por la maestra se apegan más a señalar la norma sin utilizar el autoritarismo, manteniendo el sentido de la norma, sin caer en la imposición o la prepotencia.

En el primer grupo se rescatan los vehículos que aluden al cumplimiento de la norma y destacan el sentido de la norma. A continuación se presentan algunos ejemplos donde se destacan los vehículos pertenecientes a este grupo.

Vehículo: Pide a un alumno ponerse en el lugar del otro

*Maestra: chicos, por respeto si alguien pregunta, le contestas: sí o no. A ustedes no les gustaría que los dejen con la palabra en la boca.*

Vehículo: alude a un conocimiento previo.

*Maestra: chicos, acuérdense que no está permitido usar el celular durante clases o se los voy a tener que retirar.*

Vehículo: felicita

*Maestra: muchas gracias por tu participación, ¡Muy bien!*

El grupo dos de vehículos reúne aquellos que se enfocan en comunicar la falta o a señalar su cumplimiento; pongamos como ejemplo los siguientes fragmentos:

Vehículo: comunica al grupo el comportamiento que observa.

*Maestra: chicos, hay mucho ruido, ¿ya terminaron la tarea? La checamos de una vez*

*Alumnos: no (en coro)*

Vehículo: indica/ordena el comportamiento adecuado

*Maestra: no quiero ver que copien. No hay segunda oportunidad, retiro el examen a la primera.*

Vehículo: señala o alude a la falta

*Maestro: ¿ya me van a permitir seguir con mi clase? (le pregunta a un grupo de alumnos que está platicando).*

El tercer grupo presenta los vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado; este grupo se acerca más a lo autoritario y en la manera de imponer la norma del profesor. A continuación se presentan ejemplos.

Vehículo: expresa disgusto personal por falta

*Un alumno insulta por la espalda a la maestra y esta se percata:*

*Maestra: no voy a permitir que me faltes al respeto. Levántate y vas inmediatamente con el prefecto, en un momento le iré a decir lo que hiciste...*

Por último, el cuarto grupo se refiere a los vehículos que el profesor utiliza para hacer referencia a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad

Vehículo: grita

*Maestra: ¡chicos! ¡Chicos! (grita) (los alumnos están haciendo mucho ruido y la maestra estaba hablando)*

Vehículo: ironiza

*Maestro: ni que se vayan a ampollar las manos por copiar un poco (los alumnos se quejaban porque no querían copiar la información de la presentación).*

Podemos notar que el profesor utiliza, en su mayoría, vehículos que se alejan del autoritarismo; esto según Fierro y Carbajal (2003: 135) permite al alumno “sentar las bases para su desarrollo moral, ya que genera oportunidades para la toma de rol y, por lo tanto, para la interiorización de las normas abstractas, lo que apunta al desarrollo de la autonomía”.

De igual forma, este tipo de vehículos genera que los alumnos desarrollen respeto hacia el maestro, así como también el respeto mutuo. Asimismo permite que los alumnos asimilen el valor de la justicia como parte de su estructura valoral (Fierro y Carbajal, 2003).

#### *Expresiones afectivas*

Ahora toca el turno de analizar las expresiones afectivas que la maestra utilizó a lo largo de las 28 sesiones observadas.

A continuación se presentan las expresiones afectivas que la maestra utilizó a lo largo de las sesiones antes mencionadas, asimismo se incluyen ejemplos de las situaciones que transcurrieron en clase.

- Nombra a un alumno por su mote/diminutivo

*Maestra: compañerita, tome asiento por favor (le sonrío)*

- Felicita en público

*Maestro: Correcto caballeros, ¡excelente muchachos!*

- Solicita de manera cortés una participación/favor/actividad

*Maestra: Raúl, me puedes hacer el favor de leer, todos los demás escuchamos atentamente y seguimos la lectura con la mirada.*

El resto de las expresiones afectivas identificadas en el maestro de química son:

- Toca/palmea para mostrar aprobación
- Agradece al alumno por participar
- Facilita material a un alumno que carece de él
- Ayuda/atiende la petición de una alumno
- Considera la opinión de los alumnos

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Escucha con atención la participación de un alumno
  - Expresa reconocimiento al trabajo de un alumno aunque no esté bien
  - Otorga la palabra a un alumno
  - Mira al alumno que lo aborda
  - Orienta a los alumnos acerca de trabajos que realizan
  - Pregunta si ya terminaron, antes de dar por concluida una actividad.
  - Integra a un alumno que llega tarde/está distraído
  - Expresa disgusto/reprobación por el trabajo de un alumno

Las expresiones afectivas varían entre la atención y desatención que el profesor pueda llegar a tener con sus alumnos, asimismo, a través de estas expresiones se identifica el nivel de autoritarismo que posee el profesor.

Durante las observaciones, la maestra presentó una gama de expresiones afectivas que manifiestan atención al alumno, reconocimiento de sus logros y promueven distensión en el grupo. Esto ayuda que el alumno conozca e interiorice vivencias concretas acerca de lo que es ser apreciado, respetado y tratado con dignidad (Fierro y Carbajal, 2003).

En general, durante las sesiones la profesora se mostró constante en relación a sus expresiones afectivas. La maestra sonreía constantemente, resolvía dudas, invitaba a participar, sin embargo en ocasiones se mostraba molesta por la conducta general del grupo, no participaban, hacían mucho ruido y se faltaban al respeto entre ellos.

### **3.3 Conducción de los procesos de enseñanza.**

En el tercer y último sendero se analizan los procesos de enseñanza que la maestra utiliza y si estos llevan a una reflexión que posea contenido valoral. Los procesos de enseñanza se dividen en dos grupos: los que promueven secuencias de reflexión de contenidos académicos y los que promueven secuencias de reflexión de contenidos valorales.

A continuación se enlistan los procesos de enseñanza que utilizó la maestra durante el semestre. Cabe mencionar que no todos los procesos de enseñanza que se identificaron promueven procesos reflexivos en los estudiantes.

- Búsqueda de información

- Deducir consecuencias de ciertos fenómenos
- Copiar en el cuaderno anotaciones de la pizarra
- Exposiciones
- Leer en silencio o en voz alta
- Resolver actividades del libro en parejas o individual
- Resolver las tareas en grupo
- Subrayar textos para sacar ideas principales
- Dictado de texto
- Competencias por equipos

Los procesos reflexivos que se generaron a partir de los procesos de enseñanza fueron escasos, ya que la mayoría de las actividades iban más orientadas a contestar los ejercicios del libro. En la siguiente tabla se observa las secuencias de reflexión que se rescataron en las observaciones.

Tabla 13  
*Secuencias de reflexión, maestra.*

Secuencias de reflexión de contenidos académicos	4
Secuencias de reflexión de contenidos valorales	4
Total	8

Los procesos de reflexión de contenidos valorares surgieron a partir de las preguntas que realizaba la maestra a la hora de calificar las tareas del libro. Los ejercicios del libro contienen, en su mayoría, aspectos que permiten la reflexión relacionada con la educación en valores.

Por otro lado las secuencias de reflexión de contenidos académicos son equivalentes, ya que el contenido académico está relacionado con el contenido valoral.

#### **4. La oferta valoral docente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior**

La RIEMS “define a la Educación Media Superior, la dota de sentido y establece una unidad común que la articula y le otorga identidad. Introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, establece el perfil docente y directivo” (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018: 8).



Además de lo anterior, la reforma se encarga de orientar la práctica valoral del docente. Si bien, dentro de sus lineamientos no existe un apartado o Acuerdo dedicado a la educación valoral que deben promover los docentes, es posible resaltar este aspecto mediante el análisis de sus Acuerdos y documentos bases.

El siguiente análisis se realizó tomando en cuenta los senderos propuestos por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal; es decir, el contenido valoral de la reforma se expresa en los senderos en variadas formas, según corresponda a comportamiento normativo, comportamiento afectivo y los procesos de enseñanza.

Lo anterior se realizó con la finalidad de identificar el perfil valoral del docente que plantea la reforma a fin de que, posteriormente, pueda ser contrastado con los perfiles de los dos maestros observados. De esta manera se puede determinar qué tan apegada es su práctica con relación a la que la RIEMS propone.

#### **Primer sendero: comportamiento normativo.**

Como mencionan Fierro y Carbajal (2003), el comportamiento normativo es un sendero de la oferta valoral del docente y se divide en normas concretas y normas abstractas. Si bien la RIEMS no menciona o nombra estas normas en la misma forma en las presentan las autoras, se pueden identificar en los propósitos de la reforma y establecer el paralelismo entre ellas, con la finalidad de establecer la oferta valoral docente de la reforma.

En general, las normas concretas son particulares de cada institución y en específico de cada docente. Si bien no existe una sugerencia de la reforma para aplicar normas concretas específicas, por medio de su modelo educativo, competencias docentes y métodos de enseñanza, se puede inferir que las normas concretas que se pretenden establecer son aquellas que permitan al alumno ser más autónomo e independiente y no aquellas que lo apacigüen y limiten sus capacidades.

Este tipo de normas, son las que menos se establecen en los lineamientos de la reforma, debido a que las reglas que se imponen en el salón de clases, en su mayoría, son dictadas por el reglamento interno de cada institución educativa o bien por las convicciones de cada profesor, recordando que, según la reforma, es un mediador entre los alumnos y su disciplina.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El modelo educativo que sustenta la reforma corresponde al constructivista, mismo que invita a los estudiantes a construir su propio conocimiento y no únicamente ser receptores de información. Esto invita al profesor a establecer una disciplina alejada del autoritarismo y más cercana a lo democrático.

Según el constructivismo, adoptado por la reforma, el docente debe promover un buen clima de trabajo en el aula, que invite al alumno a comprometerse con su educación y que al mismo tiempo tenga la disponibilidad de aprender y no solo se interese por aprobar el curso (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018). Para esto el profesor debe implementar reglas que favorezcan la participación, la autonomía, la interacción, la convivencia, el trabajo en equipo, entre otros aspectos; asimismo, es importante dejar de lado normas que repriman, intimiden o alejen al alumno de una educación activa tal y como lo pretende el modelo.

Otro aspecto fundamental que se relaciona con las normas concretas es el liderazgo que ejerce el docente dentro del aula. Si bien el docente es la máxima autoridad en el salón, el modelo educativo invita a implementar un liderazgo compartido, es decir, el maestro debe delegar responsabilidades a los estudiantes, invitándolos a participar en la toma de decisiones.

Las normas concretas van a ser muy importantes para definir lo mencionado en el párrafo anterior, ya que con base en ellas el maestro regula la dinámica del grupo, otorga o niega permisos, delega responsabilidades, indica la manera de trabajar, decide qué está permitido y que está prohibido, entre otras cosas. Estos aspectos van relacionados con la forma de liderazgo que empleará el profesor.

Las trasgresiones a las normas concretas son esenciales, ya que dan pie a los correctivos o castigos que se puedan aplicar cuando se infringe el reglamento. Cuando surge un conflicto en el aula con un estudiante o entre estudiantes, la reforma sugiere que se utilice el diálogo como mecanismo de resolución y de no encontrar solución, canalizar al medio correspondiente.

Por otra parte están las normas abstractas, que a diferencia de las concretas aparecen de manera más explícita en la reforma, ya que continuamente se hacen alusiones al desarrollo de valores como el respeto, la honestidad, responsabilidad, el autoconocimiento, la dedicación, la empatía o la solidaridad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es importante recordar que las normas abstractas están presentes en los juicios de valor que los docentes formulan a raíz de un contenido académico o una situación escolar. La reforma, a través de modelo educativo, propone una educación alejada la simple transmisión de contenido y que se apege más a la reflexión de los alumnos, lo que invitaría a los maestros a utilizar las normas abstractas constantemente.

La reforma, desde sus objetivos, pasando por su modelo educativo, hasta llegar a las competencias docentes remarca la importancia de colocar a los valores en el contexto de la educación media superior.

En sus objetivos, la misión y el modelo educativo, la reforma menciona que los siguientes valores deben estar inmersos en la educación media superior: compromiso, disciplina, honestidad, responsabilidad, respeto y actitud de servicio.

De la misma forma, se hace explícito que los docentes deben lograr un “desarrollo progresivo no solo de los conocimientos, sino también de aspectos como el autoconocimiento, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia, el diálogo y la convivencia del alumnado” (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018: 41).

Considerando lo anterior y dado que el tema central de este trabajo es la oferta valoral del docente, se puede afirmar que la RIEMS, a través de las competencias docentes, propone ciertos valores que los maestros deben poseer para realizar un trabajo adecuado con sus alumnos.

A continuación, se enlistan dichos valores que los docentes deben poseer:

- Humildad: aprender de la experiencia de otros docentes y mejorar su práctica.
- Equidad: tomar en cuenta las diferentes necesidades de los alumnos y ajustar su práctica a ellas.
- Igualdad: no discriminar por cuestiones culturales, socioeconómicas, sexo, étnicas, etc.
- Responsabilidad: preparar los contenidos y estrategias según se lo exija el contexto de los estudiantes.
- Generosidad: proveer a los alumnos de materiales, bibliografías y contenido que pueda enriquecer su conocimiento.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Autoconocimiento: ser capaz de detectar sus áreas de mejora y poder trabajar en ellas.
  - Trabajo colaborativo: fomentar en la realización actividades en conjunto, como las tareas o las evaluaciones de pares o coevaluaciones.
  - Respeto: hacia las diferentes creencias, etnias o prácticas sociales.
  - Empatía: utilizar el diálogo como método de resolución de problemas y así poder entender a las partes afectadas.
  - Solidaridad: colaborar con la comunidad educativa escolar.
  - Vocación: generar automotivación y motivar el interés de los alumnos en su propia educación.
  - Disposición: continuar con su formación y actualizarse periódicamente.
  - Compañerismo: apoyar a los otros actores de la institución en cuestiones de gestión.
  - Compromiso: seguir formándose profesionalmente y ayudar con la educación de los estudiantes.
  - Cortesía: dirigirse a los alumnos de forma amable y respetuosa.
  - Dedicación: planear las clases tomando en cuenta la realidad sociocultural de sus estudiantes.
  - Responsabilidad con el medio ambiente: abordar temas relacionados con el respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales, desarrollo sustentable y reciclaje.
  - Justicia: evaluar a los alumnos de manera imparcial.
  - Comprensión: identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos y adaptarlas a los procesos de aprendizaje.

Es importante tomar en cuenta que los valores que plantea la reforma, dentro de las competencias docentes, son los que el docente idealmente debe poseer, sin embargo, ¿no tener un valor interiorizado te hace apto para promoverlo con los estudiantes?

Intentado dar respuesta a la pregunta anterior, para enseñar el significado textual de un valor y ejemplificarlo, no necesariamente se tiene que poseer el valor, por ejemplo, se puede explicar qué es la generosidad e incluso cómo se manifiesta y al mismo tiempo ser una persona egoísta. Ahora bien, una persona generosa puede explicar, ilustrar e incluso servir como ejemplo de generosidad. Lo que la reforma busca es que los docentes se apeguen

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la segunda persona del ejemplo, ya que como menciona en su modelo educativo, busca evitar que se propicie únicamente la transmisión de información a sujetos pasivos.

Tomando en cuenta lo anterior, la reforma buscaría que los docentes posean los ya mencionados valores con la finalidad de traducirlos en normas abstractas y no solo en definiciones y ejemplos ajenos.

A la par de los valores ya mencionados, la reforma, en sus lineamientos de trabajo colegiado, invita a los profesores a desarrollar procesos tales como la “sensibilización, personalización de la información y cooperación, los cuales se relaciona con el campo afectivo-motivacional. Se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad” (Lineamientos de trabajo colegiado, 2017: 3). Los aspectos antes mencionados son conocidos como “Saber ser”, según la Dirección General de Bachillerato.

Asimismo, la reforma expone ciertos valores que los estudiantes deben poseer para concluir de manera satisfactoria el bachillerato y que les servirán tanto en su vida personal como profesional. Es importante mencionar estos valores, ya que los docentes son los encargados de estimularlos y promoverlos a través de las normas abstractas.

En el siguiente listado se presentan los valores a interiorizar por los estudiantes:

- Autoconocimiento: identificar sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Responsabilidad: asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Empatía: cuidar su bienestar y el de sus compañeros.
- Solidaridad: apoyar a sus compañeros en la resolución de problemas.
- Respeto: comunicarse de manera adecuada y prudente con el resto de los actores de la institución educativa.
- Tolerancia: hacia la diversidad que pueda existir en la escuela.
- Equidad: dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales.
- Generosidad: participar de manera activa y constructiva en su comunidad.
- Responsabilidad con el medio ambiente: promueve el cuidado del medio ambiente de forma activa.
- Autonomía: trabajar de manera independiente.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Ciudadanía: identifica como mexicano y siente amor por México.
  - Igualdad: reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país.
  - Compañerismo: cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
  - Identidad cultural: valora sus raíces culturales y respetar la de los demás.
  - Cortesía: resolver con amabilidad los problemas que se presenten.
  - Dedicación: alcanzar una educación lo más autónoma posible.
  - Cooperación: identifica la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa.
  - Compromiso: aprender y no centrar su interés solamente en la aprobación de la asignatura.

Complementando lo anterior, la reforma, plantea una educación intercultural; lo que significa que las ideas, propuestas o acciones de los estudiantes no serán menospreciadas o sobrevaloradas solo por pertenecer a un determinado grupo cultural. Esto ayudará a los alumnos a construir y apropiarse de “valores cívicos como el respeto, la tolerancia, la apertura, el diálogo y la participación activa y constructiva en su comunidad y Nación” (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018: 23).

En general, los valores que se espera desarrollen los estudiantes, concuerdan con los que idealmente deben ostentar los profesores. Si bien, las estrategias de aprendizaje que se mencionan en la reforma no señalan cómo trabajar el contenido valoral, sí enfatizan en que el maestro debe enfrentar al alumno a actividades de su vida cotidiana, así como promover y facilitar el aprendizaje, actuar como mediador, etc. Estas estrategias bien se pueden situar en aspectos de formación valoral, lo que indica que mucho depende del profesor y su capacidad y deseos de llevarlo a la práctica.

### **Segundo sendero: comportamiento afectivo.**

Como se describe en el Capítulo III, el comportamiento afectivo se compone de los vehículos y las expresiones afectivas; los primeros se vinculan con las normas concretas y las segundas con las abstractas. Con relación a este sendero la reforma no propone los vehículos idóneos ni las expresiones que un docente debe emplear en su práctica docente, sin embargo, sugiere que las formas deben ir acorde al modelo constructivista.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El modelo constructivista que propone la reforma invita al docente a “promover en los alumnos la capacidad para desarrollar aprendizajes significativos, así como procesos de crecimiento personal y social a través de su participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas” (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018: 19).

Tomando en cuenta la definición del párrafo anterior, la labor del docente es fundamental para promover e invitar a los estudiantes a involucrarse en su educación. La manera en que realizan dichas acciones es crucial, ya que los estudiantes reaccionarán a los estímulos del docente, ya sean negativos o positivos.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, las autoras en cuyo modelo se apoya este trabajo, consideran a los vehículos como la forma en que los docentes dan a conocer las normas concretas, específicamente si lo hacen de manera democrática o autoritaria.

La reforma propone en sus lineamientos que los docentes deben promover en el aula un ambiente positivo, con la finalidad de que los estudiantes se sientan motivados para cumplir sus deberes, propiciando su participación activa y su autonomía. Para lograr esto se espera que los vehículos utilizados por el maestro sean de tinte democrático y lo más alejado del autoritarismo.

Por su parte, las expresiones afectivas del docente pueden reflejar tanto interés como desinterés por el alumno. Idealmente la reforma busca que el docente desarrolle en el alumno, el mayor interés posible por su educación; por lo que las expresiones afectivas son un factor clave para el desarrollo de sus competencias.

Dentro de la reforma se toma en cuenta un factor que se relacionan con el comportamiento afectivo del docente: la igualdad de género. Este elemento hace referencia a la igualdad entre los estudiantes a pesar de su sexo.

La reforma identifica como un área de mejora el trabajo del profesorado relacionado con la igualdad de género; ya que menciona que “por medio de las actividades del personal docente, se remuevan las inequidades que se originan a partir de las concepciones estereotipadas sobre el papel que juegan las personas según su origen, prácticas, situación social, sexo, etc.” (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018: 62).



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Debido a lo anterior, la manera de conducirse del docente es importante para que la igualdad de género prevalezca en las instituciones educativas. Tanto los vehículos como las expresiones afectivas deben ser adecuadamente seleccionadas por el profesor para evitar discriminación, preferencias o algún otro tipo de conducta que pueda dañar la integridad de los estudiantes, sean hombres o mujeres.

### **Tercer sendero: procesos de enseñanza.**

Los procesos de enseñanza hacen alusión a los métodos que emplea el profesor para que sus estudiantes reflexionen acerca de la importancia de los valores, ya sea con base en un contenido relacionado con los valores u otro contenido académico ajeno a los valores.

La reforma propone ciertos métodos para que los alumnos desarrollen competencias, sin embargo, estas acciones no son pensadas específicamente para trabajar aspectos de formación valoral.

La siguiente lista presenta los métodos y las actividades para lograr el aprendizaje, entendiendo que en él se encuentran los valores (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018):

- Enfrentar al alumno a situaciones y problemáticas relativas a su contexto.
- Promover y facilitar el aprendizaje entre los estudiantes, a partir del diseño y selección de secuencias didácticas, reconocimiento del contexto que vive el estudiante, selección de materiales, promoción de un trabajo interdisciplinario y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Fungir como mediador entre los alumnos y su experiencia sociocultural y disciplinaria; su papel es el de ayudar al alumno a la construcción de los andamios que le permitan la movilización de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, promoviendo el traspaso progresivo de la responsabilidad de aprender.
- El alumno es el protagonista del hecho educativo y el responsable de la construcción de su aprendizaje.

Esta lista presenta, más que nada, cómo debe actuar el docente con relación al modelo constructivista, sin embargo, dentro de la reforma no se proponen técnicas específicas que el maestro puede usar para formar en valores, como por ejemplo: deducir consecuencias de

ciertos fenómenos, explicar procedimientos para resolver un problema, hacer debates en grupos de trabajo, etc.

Dentro de los lineamientos de trabajo colegial, se menciona que los docentes deben tener en cuenta el “proceso de conocimiento según las demandas de una tarea y por la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación. Sus componentes centrales son: procesos cognitivos, instrumentos cognitivos y estrategias cognitivas y metacognitivas” (Lineamientos de trabajo colegial, 2017: 3). Al tomar en cuenta la metacognición, el profesor invitaría al alumno a reflexionar acerca de su actuar y de ser posible, integrar contenidos relacionados con la educación en valores, aspectos que se consideran importantes dentro de este sendero.

### **Comparación entre la oferta valoral que la RIEMS propone y la identificada en los profesores observados.**

A partir del análisis de la RIEMS y la identificación de su oferta valoral docente, es factible llevar a cabo una comparación entre lo encontrado en la revisión de literatura y lo observado en el aula; con la finalidad de establecer similitudes y discrepancias entre el panorama ideal y el panorama real, es decir, entre la política educativa y lo que se vive realmente en las aulas.

#### **El maestro.**

A continuación se expondrán las concordancias y discordancias que se encontraron entre la oferta valoral observada en el maestro y la establecida en la reforma. Este comparativo se realizará tomando como estructura los senderos de la oferta valoral docente.

#### ***Comportamiento normativo.***

Como se menciona en el análisis de la RIEMS, las normas concretas son las que menos se identifican en los Acuerdos y documentos bases, debido a que este tipo de normas se originan más en los reglamentos institucionales y las consideraciones de los docentes. A pesar de lo anterior, el modelo educativo de la reforma es el apartado que marca la pauta para determinar qué normas concretas son las que debe emplear el docente.

En relación con la participación del alumno, el docente, a lo largo del curso utilizó normas en las que delegaba responsabilidades a los estudiantes; por ejemplo, le pedía al jefe o jefa de grupo que revisara si sus compañeros cumplieron con sus tareas, que llevara el

control de participaciones y que anotara las indisciplinas. Esto se relaciona con la propuesta de la reforma que menciona que los alumnos deben tener participación activa y cooperar con las dinámicas del grupo.

Otra norma que promovía mucho el maestro era el trabajo colaborativo, ya sea en parejas o en equipos. Continuamente asignaba tareas que se tenían que realizar en grupos e incluso les permitía trabajar fuera del aula, en el patio o canchas. Esto fomenta el trabajo independiente, es decir, sin tanta directriz del profesor y de igual forma permite a los alumnos intercambiar ideas con sus compañeros, delegar responsabilidades entre ellos o lidiar con problemas que pueden surgir a raíz del trabajo.

Lo expuesto en el párrafo anterior, encaja con los propósitos de la reforma, los cuales sugieren que los alumnos desarrollen habilidades para el trabajo en equipo, resolución de conflictos y toma de decisiones; al igual que permite que los estudiantes cada vez sean más autónomos en relación a su educación.

El siguiente factor importante a comparar es el liderazgo; la reforma plantea que para que los alumnos sean constructores de su propio aprendizaje el ambiente en el aula debe ser ameno, alejado del autoritarismo y las normas que impidan la libertad de participación o intimiden al estudiante.

Con relación al liderazgo, el maestro no implementó reglas que reprimieran la participación de los alumnos o crearan un ambiente negativo en el aula. Las normas que planteó iban más dirigidas a generar un orden; por ejemplo, pedía que levantaran la mano para participar, mas no negaba la participación; de igual forma, los alumnos tenían que pedir permiso para entrar y salir del salón, pero el profesor no negaba el permiso.

Por otra parte, la discordancia más significativa que se halló se relaciona con la solución de problemas y la aplicación de castigos. Cuando se transgredía una norma el profesor era quien decidía el castigo y no entablaba un diálogo con el estudiante para llegar a un acuerdo, simplemente le informaba de la reprimenda. En relación a esto, la reforma sugiere que se debe utilizar el diálogo como vía para la solución de conflictos y hacer partícipe al alumno.

En general, se puede considerar que el maestro utiliza las normas concretas en vías de cumplir los propósitos de la reforma educativa. Si bien, busca tener un orden dentro del aula, no limita el aprendizaje de los alumnos imponiendo alguna regla de comportamiento.

Ahora toca el turno de comparar las normas abstractas, que como se mencionó anteriormente se presentan con mayor claridad dentro la reforma, ya que se pueden encontrar diversos valores mencionados textualmente en sus Acuerdos y documentos bases.

Para fines del trabajo es conveniente dividir en dos momentos la comparación de las normas abstractas; en primera instancia, contrastar los valores que debe poseer un docente según la reforma y en segunda, confrontar los valores que debe promover con sus estudiantes por medio de juicios de valor.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo (Tabla 14) donde se enlistan, en la primera columna, los valores que, según la reforma, deben poseer los docentes; y en la segunda columna, se marcan los valores que el profesor demostró poseer.

Tabla 14  
*Valores manifestados en el profesor*

Valores de la RIEMS	Manifestados por el profesor
Humildad	X
Equidad	√
Igualdad	X
Responsabilidad	√
Generosidad	√
Autoconocimiento	√
Trabajo colaborativo	√
Respeto	√
Empatía	√
Solidaridad	√
Vocación	√
Disposición	√
Compañerismo	√
Compromiso	√
Cortesía	√
Dedicación	√
Responsabilidad con el medio ambiente	√
Justicia	√
Comprensión	√

Nota: se marcan con una √ los valores que el profesor manifestó y con una X los que no.

Como se observa en la Tabla 14, el docente posee la mayoría de los valores que la reforma propone para el perfil del profesorado en bachillerato. Por ejemplo, el maestro demostró compañerismo con los profesores de otras asignaturas, ya que al durante la recta final del curso les propuso que los proyectos finales de las asignaturas sean transversales, es

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

decir, que un proyecto incluya el contenido de dos o más asignaturas; a fin de cuentas la idea del profesor se concretó.

Otro ejemplo es la responsabilidad con el medio ambiente, ya que el profesor invitaba a sus alumnos a no desperdiciar hojas de su libreta. En una ocasión, una alumna arrancó una hoja de su cuaderno y la arrojó al bote de basura, el maestro al percatarse de la situación le pidió a la estudiante que la recogiera y le indicó que su siguiente tarea debía ser entregada en esa hoja de papel.

Como último ejemplo se encuentra el valor de la comprensión, que hace alusión a que el profesor debe identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes para propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado. Para esto, el profesor utilizó una estrategia en la que los alumnos con mejor calificación ayudaban a sus compañeros con calificaciones bajas; el trabajo consistía en supervisarlos, resolver dudas y hacer equipos entre ellos, esto propició que los alumnos rezagados, subieran su puntaje.

De igual manera, en la Tabla 14 se puede observar que la humildad no se identificó como un valor que posea el docente, sin embargo tampoco se puede concluir que no la posee. Por otro lado, la igualdad fue algo que el docente mostró de manera negativa, ya que en una ocasión realizó una actividad que él mismo llamó “Guerra de sexos”, en la que competían hombres contra mujeres resolviendo ejercicios relacionados con la asignatura. Durante la competencia el maestro hizo alusión de que las mujeres están mejor preparadas que los hombres.

La segunda parte de la comparación hace alusión a los valores que el docente promueve durante su práctica, ya sea utilizando contenidos académicos o en situaciones escolares. Para fines prácticos, en el siguiente cuadro comparativo (Tabla 15) se presentan los valores que el docente promovió a través de juicios de valor y se menciona si la RIEMS los considera o no dentro de su propuesta.

Tabla 15

*Valores promovidos por el maestro para su interiorización por los alumnos*

Valores	Contemplados en la RIEMS
1. Respeto	√
2. Solidaridad	√
3. Autoconocimiento	√
4. Empatía	√
5. Responsabilidad	√
6. Tolerancia	√
7. Honradez	X

Nota: se marcan con una √ los valores que la RIEMS propone; y con una X los que no contempla en sus propósitos.

Como se puede apreciar en la Tabla 15, la mayoría de los valores que promovió el docente son acordes a lo que propone la reforma. Únicamente la honradez no se identificó en los lineamientos de la reforma como tal, sin embargo no quiere decir que sea algo negativo, por el contrario, se habla de un valor muy importante y positivo para los alumnos.

No obstante lo mencionado en el párrafo anterior, el docente se queda corto con los valores promovidos si se comparan con los valores que la RIEMS invita a generar en los estudiantes. En sus juicios de valor el docente no incluyó valores como: igualdad, generosidad, cortesía, compromisos, dedicación, equidad, etc.

En general, con relación al comportamiento normativo del maestro, se puede concluir que las normas concretas que emplea son adecuadas y encajan con la propuesta de la reforma. Sin embargo, las normas abstractas, que estrictamente se generan a través de juicios de valor, son un aspecto pendiente del profesor, ya que la reforma invita a promover una cantidad mayor de valores a la que el maestro alcanzó.

***Comportamiento afectivo.***

Como se menciona en el análisis el comportamiento de los docentes no viene plasmado textualmente en los lineamientos de la reforma, no obstante, a través del modelo educativo se puede inferir cómo se debe conducir un profesor para lograr un clima positivo en el aula y propiciar en los alumnos la motivación necesaria para aprender.

El modelo educativo de la reforma, menciona que “el profesor debe promover en el aula un clima de motivación para conseguir que el alumno tenga disponibilidad y

compromiso para aprender y no centrar su interés solamente en la aprobación de la asignatura” (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato, 2018: 20). Para lograr lo anterior, el maestro deberá utilizar vehículos que se acerquen más a crear un ambiente democrático y no autoritario.

A continuación, se exponen los vehículos utilizados por el profesor y se clasifican en autoritarios y democráticos, para conocer si propicia motivación o no en los estudiantes.

Tabla 16  
*Vehículos utilizados por el maestro*

Vehículos	Modo de aparición
Pide a un alumno ponerse en lugar del otro	√
Explica el sentido de la norma	√
Alude a un conocimiento previo	√
Se incluye en el cumplimiento de la norma.	√
Felicita	√
Formula juicio de valor positivo referido a la persona	√
Solicita agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva	√
Advierte consecuencias	√
Aplica consecuencias referidas a la norma	√
Habla en privado con un alumno	√
Comunica al grupo el comportamiento que observa	√
Indica/ordena el comportamiento adecuado	√
Señala o alude a la falta	√
Recibe acusación	√
Utiliza onomatopeyas	√
Emplea expresión facial	√
Recurre al contacto corporal	√
Sanciona	√
Acusa o promueve acusación	X
Expresa disgusto personal por la falta	√
Grita	X
Ironiza	X

Nota: se marcan con una √ los vehículos que procuran un ambiente democrático; y con una X los que propician un ambiente autoritario.

En la Tabla 16, se puede observar que el profesor utiliza más vehículos que promueven un ambiente democrático e invitan al alumno a participar; de igual forma motivan a los estudiantes tomar un rol protagónico en su educación.

Por ejemplo, cuando el profesor hace contacto personal con el alumno, dar palmadas en la espalda, genera un vínculo más cercano con él. Otro ejemplo sería cuando el profesor es participe del cumplimiento de la norma, como cuando se incluye en no comer en salón o



estar callado mientras alguien más expresa una idea, esto permite a los alumnos sentirse a la par del profesor.

Un último ejemplo sería cuando el profesor felicita al grupo o a un alumno en particular por haber participado de manera correcta o por cumplir con alguna actividad o tarea asignada. Expresar un halago o aprobación por parte del maestro puede generar en el alumno la suficiente motivación para continuar participando y cumpliendo con sus deberes.

En contraste con lo que la reforma propone, el profesor utilizó vehículos que promueven el autoritarismo. Si bien, dichos vehículos fueron minoría, su presencia, aunque no sea frecuente, puede afectar en la confianza y motivación de los alumnos por el resto de curso. Por ejemplo, cuando el profesor ironiza al decir que un alumno va reprobando debido a que no cumplió con su tarea, puede ocasionar que el alumno se desmotive.

El segundo componente del comportamiento afectivo son las expresiones afectivas; al igual que los vehículos, estas no se plasman de manera explícita en la reforma, sin embargo dentro de los propósitos de la RIEMS se encuentra el interés que el profesor debe mostrar por los alumnos, tanto en aspectos académicos como en lo socio-emocional.

Las expresiones afectivas pueden demostrar interés o desinterés, debido a esto la importancia de que el maestro se manifieste de la manera más adecuada posible. En la tabla 17 se presentan las expresiones afectivas empleadas por el profesor a lo largo del curso observado y se agrupan en dos categorías: las que generan interés y las que generan desinterés.

Tabla 17  
*Expresiones afectivas del maestro*

Expresiones afectivas	Modo de aparición
Nombra a un alumno por su mote/diminutivo	√
Agradece al alumno por participar	√
Felicita en público	√
Solicita de manera cortés una participación/ favor/actividad	√
Expresa disgusto/reprobación por el trabajo de un alumno	X
Señala a un alumno o más que serán castigados	X
Toca/palmea para mostrar aprobación	√
Facilita material a un alumno que carece de él	√
Ayuda/atiende la petición de un alumno	√
Considera la opinión de los alumnos	√
Escucha con atención la participación de un alumno	√
Consuela a un alumno por llanto/problemas	√
Expresa reconocimiento al trabajo de un alumno aunque no esté bien	√

Explica las razones por las que modificará alguna tarea/actividad	√
Otorga la palabra a un alumno	√
Mira al alumno que lo aborda	√
Orienta a los alumnos acerca de trabajos que realizan	√
Pregunta si ya terminaron, antes de dar por concluida una actividad.	√
Integra a un alumno que llega tarde/está distraído	√

Nota: se marcan con una √ las expresiones que muestran interés; y con una X las que indican desinterés.

En la tabla 17 se puede apreciar que el profesor utiliza en mayor cantidad expresiones afectivas que demuestran interés por el alumno, y únicamente dos que demuestran desinterés. Esto indica que el profesor se expresa acorde con los lineamientos de la RIEMS que indican que el profesor debe demostrar un interés constante en la educación del alumno, para propiciar que sea un agente activo en su educación.

Para ilustrar lo anterior, se observó que el maestro constantemente se dirige a los alumnos por sus nombres en diminutivo o incluso utiliza motes como “hijo/hija”; de igual forma, los alumnos tienen la libertad de opinar sobre temas de la clase o ajenas a esta; asimismo, el docente se interesó en situaciones independientes a la asignatura, por ejemplo, invitó a hablar en privado a una alumna que estaba llorando.

#### ***Conducción de los procesos de enseñanza.***

Como se mencionó previamente, la reforma no propone específicamente los procesos de enseñanza que propician la reflexión en los alumnos, sin embargo, a través de su modelo educativo, se puede inferir acerca de la conducción que deben poseer los profesores con relación a dichos procesos.

Durante las observaciones, el profesor mostró que los procesos de enseñanza que emplea no propician de manera abundante la reflexión en los alumnos y están más enfocados en memorizar contenidos y realizar ejercicios. Lo anterior contrasta con la idea de la reforma que propone que el alumno sea el constructor de sus aprendizajes.

#### **La maestra.**

En los siguientes párrafos se expondrán las similitudes y diferencias que se encontraron entre la oferta valoral observada en la maestra y la establecida en la reforma.

### *Comportamiento normativo.*

En primer lugar se analizará si las normas concretas que utilizó la maestra son compatibles con los propósitos de la reforma. Entre las principales normas que se detectaron en la observación se encuentran: guardar silencio, cumplir con tareas, permiso para entrar, sentarse en su lugar y poner atención.

Lo anterior, indica que la maestra empleaba normas que se orientaban a controlar el comportamiento de los alumnos y generar un orden en el salón. De igual forma, estas normas orientaban al cumplimiento de las tareas.

Una de las posibles razones de la maestra para emplear esas normas concretas, encuentra lugar en el comportamiento de los alumnos, ya que el grupo hacía mucho ruido durante las clases y la maestra constantemente tenía que llamarles la atención y pedirles que guarden silencio; esto con la finalidad de poder hacerse escuchar y que los alumnos puedan ser escuchados.

De igual forma, la maestra, buscaba la constante participación de los alumnos, sin embargo, no siempre obtenía respuestas positivas, ya que en ocasiones los alumnos estaban muy dispersos y solo unos cuantos ponían atención. Lo anterior coincide con lo que la reforma pretende de un docente, propiciar la continua participación, sin embargo, no siempre se logró de manera afectiva.

Otro aspecto que se relaciona con las normas concretas y la reforma, es lograr que los alumnos trabajen de manera independiente; en este aspecto, al igual que en el anterior, afectó el ruido que había en el salón, ya que la maestra buscaba que los alumnos realicen tareas de manera autónoma, sin embargo muchos alumnos no escuchaban las instrucciones o no tenían la disposición de trabajar.

Con relación al liderazgo empleado por la maestra, se puede identificar que no existía un autoritarismo, la maestra orientaba a los alumnos a trabajar en un clima ameno y sin restricciones autoritarias. No obstante a lo anterior, muchas veces se vio rebasada y tuvo que aplicar métodos como: sacar del salón a los alumnos por faltas de respeto o groserías; cambiarlos de lugar por no dejar de platicar o incluso retirarles el teléfono móvil para que dejaran de usarlo.

En conclusión, la maestra, a través de sus normas concretas, intentaba orientar a sus alumnos a ser participativos, trabajar de manera autónoma y crear un clima agradable en el aula, sin embargo, afectó mucho el comportamiento de los alumnos, que en muchas ocasiones se mostraron apáticos o desinteresados.

Por otro lado, en los siguientes renglones se contrastan las normas abstractas que la reforma establece y las que la maestra mostró durante las observaciones. En el siguiente cuadro se enlistan, en la primera columna, los valores que, según la reforma, deben poseer los docentes; y en la segunda columna, se marcan los valores que la profesora presentó durante el curso.

Tabla 18  
*Valores manifestados en la maestra*

Valores de la RIEMS	Manifestados por el profesor
Humildad	X
Equidad	√
Igualdad	√
Responsabilidad	√
Generosidad	√
Autoconocimiento	√
Trabajo colaborativo	√
Respeto	√
Empatía	√
Solidaridad	√
Vocación	X
Disposición	√
Compañerismo	√
Compromiso	√
Cortesía	√
Dedicación	X
Responsabilidad con el medio ambiente	√
Justicia	√
Comprensión	X

Nota: se marcan con una √ los valores que la maestra manifestó y con una X los que no.

Como se observa en la Tabla 18, la maestra posee la mayoría de los valores que la reforma propone para el perfil del profesorado en bachillerato. Por ejemplo, manifestó en varias ocasiones que el respeto es importante entre las personas e invitaba a los estudiantes a no ofender a sus compañeros y respetar los turnos al hablar.

Otro valor que se puede resaltar es la empatía; en varias ocasiones la maestra invitó a los alumnos a no interrumpir a sus compañeros mientras leían o a poner atención cuando alguien opinaba, esto con la intención de que se apoyaran entre ellos, para evitar un ambiente tenso y que la participación activa se redujera.

Con relación a los valores que no manifestó la profesora, se pueden interpretar que se debe a su falta de experiencia y su perfil profesional; ya que se notó una monotonía en las técnicas empleadas, por ejemplo, el uso del libro de texto era constante y de la misma manera: lectura y contestar los ejercicios de manera individual.

La segunda parte de la comparación hace alusión a los valores que la maestra promovió durante su práctica, ya sea utilizando contenidos académicos o en situaciones escolares. Para fines prácticos, en la siguiente tabla se presentan los valores que promovió a través de juicios de valor y se menciona si la RIEMS los considera o no dentro de su propuesta.

Tabla 19  
*Valores promovidos por la maestra para su interiorización por los alumnos*

Valores	Contemplados en la RIEMS
1. Respeto	√
2. Igualdad	√
3. Amor	X
4. Empatía	√
5. Responsabilidad	√

Nota: se marcan con una √ los valores que la RIEMS propone; y con una X los que no contempla en sus propósitos.

En la Tabla 19 podemos apreciar que la mayoría de los valores promovidos por la maestra son acordes con la propuesta de la reforma. El valor del amor, fue el único que no coincidió con lo establecido en la RIEMS; esto no quiere decir que el actuar de la maestra fue negativo, únicamente la reforma no lo tomó en cuenta en sus lineamientos.

Más allá de lo mencionado en el párrafo anterior, la maestra se queda corta con los valores promovidos si se comparan con los valores que la RIEMS invita a promover en los estudiantes. En sus juicios de valor no contempló valores como: respeto al medio ambiente, generosidad, cortesía, compromiso, dedicación, etc.

En general, con relación al comportamiento normativo, se puede concluir que las normas concretas que emplea son adecuadas y encajan con la propuesta de la reforma. Sin embargo, las normas abstractas, que estrictamente se generan a través de juicios de valor, representan un área de mejora para la maestra, ya que la reforma invita a promover una cantidad mayor de valores.

***Comportamiento afectivo.***

A continuación, se exponen los vehículos utilizados por la maestra y se clasifican en autoritarios y democráticos, para conocer si propicia motivación o no en los estudiantes.

Tabla 20  
*Vehículos utilizados por la maestra*

Vehículos	Modo de aparición
Pide a un alumno ponerse en lugar del otro	√
Alude a un conocimiento previo	√
Felicita	√
Formula juicio de valor positivo referido a la persona	√
Solicita agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva	√
Advierte consecuencias	√
Aplica consecuencias referidas a la norma	√
Comunica al grupo el comportamiento que observa	√
Indica/ordena el comportamiento adecuado	√
Señala o alude a la falta	√
Utiliza onomatopeyas	√
Emplea expresión facial	√
Recurre al contacto corporal	√
Sanciona	√
Expresa disgusto personal por la falta	X
Grita	X
Ironiza	X

Nota: se marcan con una √ los vehículos que procuran un ambiente democrático; y con una X los que propician un ambiente autoritario.

En la Tabla 20, se puede observar que la profesora utiliza más vehículos que promueven un ambiente democrático e invitan al alumno a participar; de igual forma motivan a los estudiantes tomar un rol protagónico en su educación.

Por ejemplo, la maestra prevenía a los alumnos acerca de una falta, es decir, no castigaba sin antes sugerirles a los alumnos que corrigieran su comportamiento. Otro aspecto a resaltar es que siempre utilizaba frases de agradecimiento cuando un alumno participaba o entregaba algún trabajo.

De igual forma, la maestra felicitaba al grupo o a un alumno en particular por haber participado o por cumplir con alguna actividad o tarea asignada. Expresar un halago o aprobación puede generar en el alumno la suficiente motivación para continuar participado y cumpliendo con sus deberes.

En contraste con lo que la reforma propone, el profesor utilizó vehículos que promueven el autoritarismo. Si bien, dichos vehículos fueron minoría, su presencia, aunque no sea frecuente, puede afectar en la confianza y motivación de los alumnos por el resto de curso. Sin embargo, es importante mencionar que la maestra se veía orillada a emplearlos, ya que era constante la desobediencia de algunos alumnos.

Toca el turno de comparar las expresiones afectivas de la maestra. En la tabla 21 se presentan las expresiones afectivas empleadas y se agrupan en dos categorías: las que generan interés y las que generan desinterés.

Tabla 21  
*Expresiones afectivas de la maestra*

Expresiones afectivas	Modo de aparición
Felicita en público	√
Solicita de manera cortés una participación/favor/actividad	√
Toca/palmea para mostrar aprobación	√
Agradece al alumno por participar	√
Facilita material a un alumno que carece de él	√
Ayuda/atiende la petición de una alumno	√
Considera la opinión de los alumnos	√
Escucha con atención la participación de un alumno	√
Expresa reconocimiento al trabajo de un alumno aunque no esté bien	√
Otorga la palabra a un alumno	√
Mira al alumno que lo aborda	√
Orienta a los alumnos acerca de trabajos que realizan	√
Pregunta si ya terminaron, antes de dar por concluida una actividad.	√
Integra a un alumno que llega tarde/está distraído	√
Expresa disgusto/reprobación por el trabajo de un alumno	X

Nota: se marcan con una √ las expresiones que muestran interés; y con una X las que indican desinterés.

En la tabla 21, se puede apreciar que la profesora utiliza en mayor cantidad expresiones afectivas que demuestran interés por el alumno. Esto indica que se expresa acorde con los lineamientos de la RIEMS, que indican que los docentes deben demostrar un



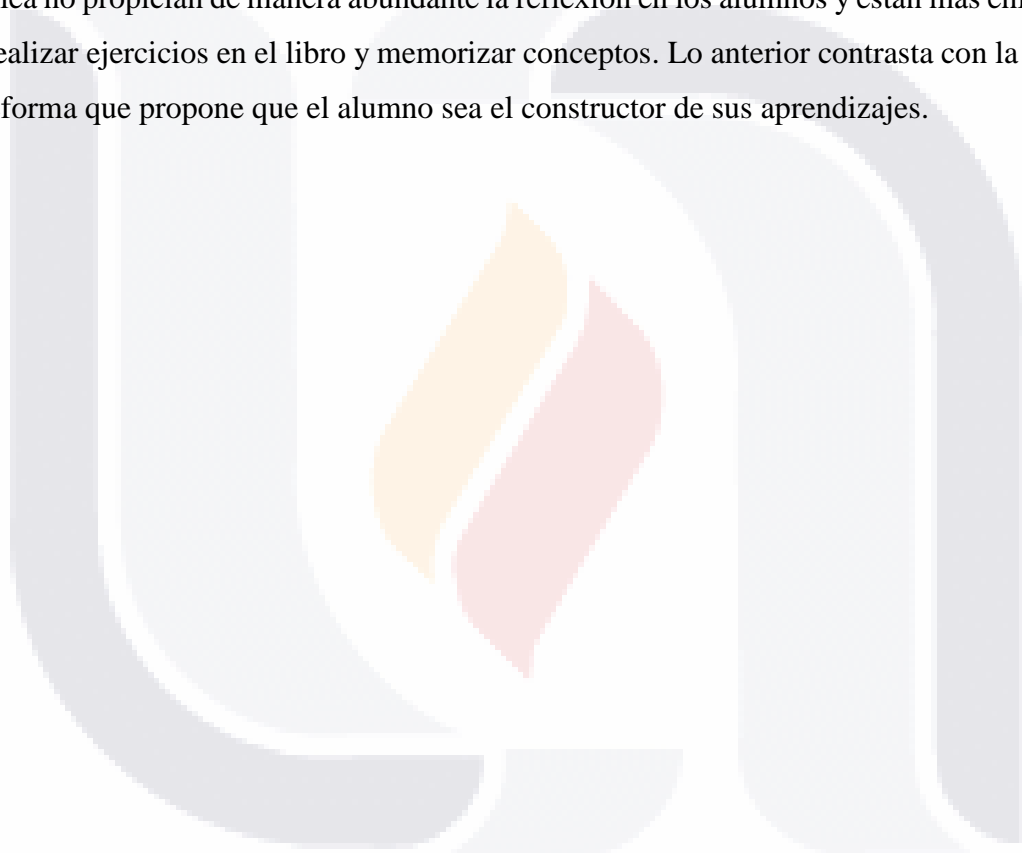
TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

interés constante en la educación del alumno, para propiciar que sea un agente activo en su educación.

Por ejemplo, una alumna de que estaba recursando la asignatura y la mayoría de los días llegaba tarde, la maestra, en lugar de regañarla o negarle el acceso, la invitaba a realizar las actividades y si era necesario le explicaba el tema o las instrucciones previamente dadas.

***Conducción de los procesos de enseñanza.***

Durante las observaciones, la maestra mostró que los procesos de enseñanza que emplea no propician de manera abundante la reflexión en los alumnos y están más enfocados en realizar ejercicios en el libro y memorizar conceptos. Lo anterior contrasta con la idea de la reforma que propone que el alumno sea el constructor de sus aprendizajes.



## CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos recopilados se ha logrado conocer la oferta valoral de dos docentes, una maestra y un maestro del subsistema CECyTEs, cada uno con sus particularidades y sus coincidencias, tomando en cuenta su formación profesional y el área del saber en la que se desempeñan: la maestra en el área de humanidades y el maestro en el área de ciencias experimentales.

Asimismo, la comparación entre la práctica de los docentes y la propuesta de RIEMS, permitió establecer qué tan cercana es la relación entre los propósitos de la reforma y la oferta que fue identificada al observar la práctica de los docentes en el salón de clases.

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio, expresadas de acuerdo con los senderos que contienen la oferta valoral, además del análisis de las entrevistas, observaciones y descripciones narrativas. De igual manera se presentan conclusiones que se derivan de la comparación de los valores de la reforma de la RIEMS, confrontados con los valores observados en la práctica de las aulas

### Comportamiento normativo

- Con relación a las normas concretas, ambos profesores las emplearon en mayor número de ocasiones si se comparan con las normas abstractas. Esto se debe a que buscaban regular conductas que no eran acordes a los comportamientos esperados en el aula, según las reglas preestablecidas o consideradas como tácitas; esto se sustenta en que las principales normas a las que los docentes recurrieron para regular el trabajo y la convivencia en las aulas, hacían referencia a transgresiones. Dichas normas fueron: guardar silencio, poner atención y pedir permisos para salir/entrar.
- Preguntando a los docentes acerca de los motivos por los que recurrieron a tales normas; el maestro externó que las fue adquiriendo a lo largo de su experiencia y de las observaciones que realizó durante su formación profesional. En cambio, la maestra externó que realizó un diagnóstico al iniciar el curso, el cual le permitió establecer las reglas que se adaptaban mejor al grupo; de igual forma, mencionó que su educación en casa se ve reflejada en su actuar profesional. En ambos casos, se observa la importancia de las experiencias formativas de los docentes, si bien se realizaron en diferentes ámbitos de socialización.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Ambos docentes se acercan a lo que la RIEMS pretende con relación a las normas concretas, ya que las normas empleadas proponen un ambiente democrático, lo cual genera confianza en el alumno y lo invita a participar libremente. Sin embargo, a pesar de lo anterior, los alumnos del profesor y de la profesora reaccionaban de modo diferente; el maestro logró que el grupo se guiara por las reglas establecidas, a pesar de que las transgredieron en varias ocasiones, el correctivo que utilizaba el profesor era eficaz, ya que los alumnos hacían caso a sus peticiones. Por otra parte, los alumnos que estuvieron a cargo de la maestra, mostraban desinterés por las normas aplicadas, ya que los correctivos empleados no fueron efectivos en varias ocasiones, el ruido imperaba en el aula y la participación voluntaria de los estudiantes se presentó en pocas ocasiones. Otro aspecto relevante, es que la maestra llegó a los extremos de reprimir de manera autoritaria a los alumnos, como sacarlos del salón o cambiarlos de lugar, indicándolo con un tono de voz elevado.
  - En cuanto a las normas abstractas, ambos docentes las externaron en menor cantidad que las concretas; esto se explica porque en su discurso no utilizaban juicios de valor que hicieran referencias a valores. En el caso del maestro, su asignatura se enfoca en conocimientos de química, esto no quiere decir que se excluya a la formación valoral, solo se habla de los contenidos como tal. Este aspecto de la vida en el aula contrasta con lo que el maestro comenta en la entrevista: él afirma que trata de presentar ciertos valores a los alumnos, pero en la observación no se apreció este aspecto. Por su parte, la maestra, a pesar de que su asignatura -Ética- se enfoca en la formación valoral, durante la observación de su trabajo no se detectó una mayor cantidad de normas abstractas, más bien los valores eran expresados a través de normas concretas.
  - Las normas abstractas que establece la RIEMS son las que menos concuerdan con la realidad encontrada en las observaciones. Esto puede afirmarse debido a que los valores que la reforma invita a promover no fueron expresados a través de juicios de valor, sino, se promovieron por medio de normas concretas, en ambos casos. Lo anterior se puede explicar tomando en cuenta que los profesores se orientaron más al cumplimiento de reglas y a corregir los comportamientos negativos de los estudiantes.

## Comportamiento afectivo

1. Los vehículos más utilizados por los docentes se orientaron a destacar el sentido de la norma, a comunicar la falta y a señalar su cumplimiento. Este tipo de vehículos se inclina más al perfil de un docente democrático, lo cual encaja con lo propuesto en la reforma, la cual invita a los docentes a crear un clima ameno para que los estudiantes se sientan con la confianza de participar de manera amplia y activa.
2. Lo mencionado en el punto anterior hace referencia a la buena elección de vehículos por parte de los maestros, sin embargo, es importante destacar que los grupos reaccionaron de forma distinta. Por una parte, el grupo del maestro reaccionaba de buena manera y cuando se les corregía, atendían a la indicación; Por otra parte, el grupo de la maestra, en ocasiones acataban la regla al primer aviso, sin embargo, no siempre corregían su comportamiento.
3. En lo que concierne a las expresiones afectivas empleadas por ambos docentes manifestaron interés en las necesidades o requerimientos de los alumnos. Esto coincide con la que la reforma insta en sus lineamientos: establece que el docente debe motivar el interés de los alumnos, debe acercarse con respeto y ejercer un trato digno.

## Conducción de los procesos de enseñanza

1. El tercer sendero es el menos extenso o menos utilizado por los docentes cuyo trabajo fue observado, sin embargo, en las observaciones se detectaron las ocasiones en que los maestros promovieron la reflexión en los estudiantes, ya sea por medio de contenidos académicos o contenidos valorales.
2. Ambos profesores invitaron a la reflexión, sin embargo no fueron constantes; en pocas ocasiones los procesos de enseñanza se centraron en ir más allá de memorizar, copiar o resolver ejercicios. Lo anterior contrasta con el modelo educativo que establece la reforma, el cual propone ejercer una educación en la que los alumnos reflexionen, indaguen, resuelvan problemáticas y a partir de eso sean más críticos e independientes.

## Sobre las concepciones de los docentes

1. Los dos profesores coinciden en la idea de que la educación en valores es fundamental en la formación de los estudiantes, lo mencionan tanto en las entrevistas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como en las descripciones narrativas. Lo que se pudo observar en la práctica con relación a esto, es que ambos docentes, de manera más constante, promueven una formación valoral por medio de la implementación de normas concretas, empleando en menor medida las normas abstractas y los procesos de enseñanza que involucran la reflexión en aspectos valorales.

2. Ambos coinciden en que la institución no brinda los elementos necesarios para implementar la propuesta de la RIEMS relacionada con la formación en valores, debido a que carecen de cursos, capacitaciones y materiales. Los cursos o capacitaciones que reciben se enfocan más en atender temas relacionados con las planeaciones, cumplimiento de metas, evaluaciones, etc.
3. La experiencia es otro factor que influye en la práctica: el maestro tiene el respaldo de los años impartiendo clases, lo cual no garantiza un buen actuar, sin embargo, en este caso, influyó en el control que tenía del grupo. Por su parte, la maestra carecía de experiencia, lo cual se pudo notar tanto en el control del grupo como en la variación de recursos didácticos.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1982). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica
- Barba, B. (2003). *Educación para los derechos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica
- Beltrán Poot, Augusto David (2011). “Retos y obstáculos en la promoción de valores: perspectiva de los profesores de bachillerato”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Bisquerra, A. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S. A.
- Cardoso Sánchez, Victoria (2017). “Oferta valoral escolar su caracterización en escuelas de nivel secundaria”, en *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Cerón Medina, L. (2010). *Valores en la práctica docente un estudio de caso en educación secundaria*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Delgado, A. (2001). *Formación valoral a nivel universitario*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), 39-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa, S. A.
- Escalante, Ana y Fonseca, César (2011). “La reforma integral de la educación media superior: obstáculos para su implementación en una experiencia local”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: IDER

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Gutiérrez Glinz, P. (2012). *El profesor de primaria y su papel de educador moral*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México

Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: NARCEA

Ibarra Uribe, Luz María, Ana Esther Escalante Ferrer y César Darío Fonseca Bautista (2011). “Valores en las competencias de los estudiantes de educación media superior”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.

Martín, X. y Puig, M. (2008). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó

McMillan y Schumacher (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello

Rodríguez, Julián López (2011). “Estrategias utilizadas por los docentes en educación media superior”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.

Ryan, K. (1993). Relativity. En *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. VII, pp. 4117-4118). Estados Unidos de América: Illustrated

Sayavedra, Enrique Nabor (2011). “Ética y valores profesionales, del docente de bachillerato tecnológico”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.

Secretaría de Educación Pública/Reforma Integral de Educación Media Superior (2008a). *Acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de: <http://www.stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo442.pdf>

Secretaría de Educación Pública/Reforma Integral de Educación Media Superior (2008b). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el*



marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de:  
<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Secretaría de Educación Pública/Reforma Integral de Educación Media Superior (2008c).  
*Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada.*  
Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Secretaría de Educación Pública/Reforma Integral de Educación Media Superior (2008c).  
*Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.*  
Recuperado de: <http://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20488.pdf>

Secretaría de Educación Pública/Reforma Integral de Educación Media Superior (2012).  
*Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general.*  
Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Subsecretaría de educación media superior/Dirección general de bachillerato (20016).  
*Documento base del bachillerato general.* Recuperado de:  
[http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-deestudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-deestudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)

Subsecretaría de educación media superior/Dirección general de bachillerato (20017).  
*Lineamientos de trabajo colegiado.* Recuperado de:  
<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/lineamientos-de-trabajo-colegiado/LINEAMIENTOS-DE-TRABAJO-COLEGIADO.pdf>

Subsecretaría de educación media superior/Dirección general de bachillerato (20018).  
*Documento base del bachillerato general.* Recuperado de:  
<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc Base 22 11 2018 dgb.pdf>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sigala Rodríguez, H. (2014). *Formación y pedagogía moral del docente*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ANEXOS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



## **Anexo 2. Guía de entrevista al maestro**

La presente entrevista tiene como finalidad conocer la perspectiva de los profesores acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y de cómo conciben a un educador en valores.

De igual forma, las entrevistas complementan la información recopilada en las observaciones realizadas a lo largo del semestre, ya que a través de las preguntas se busca conocer los motivos de su práctica docente, específicamente su oferta valoral.

### **Preguntas iniciales**

- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Cuántos años lleva impartiendo clases?
- ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo clases en este plantel? (qué asignaturas)
- ¿Cómo llegó a trabajar a esta institución?
- ¿Posee contrato o plaza?

### **Reforma Integral de Educación Media Superior**

- 1.1 ¿Qué experiencias ha vivido para conocer las características de la RIEMS?
- 1.1. ¿Cuál es su percepción acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?
- 1.2. ¿Qué importancia le da esta escuela a la Reforma Integral de la Educación Media Superior?
- 1.3. ¿Cuál es su papel como docente en la RIEMS?
- 2. ¿Cuál es el nivel de dominio que considera poseer de las competencias docentes planteadas en la RIEMS?
  - 2.1 ¿Cómo percibe usted su aptitud para ser educador en valores por medio de su materia?
- 3. ¿Qué apoyos le ofrece el CECYTEA para educar en valores?
  - 3.1. ¿Esos apoyos son suficientes? Explique su respuesta
  - 3.2. ¿Cómo percibe los apoyos que la escuela le ofrece para su trabajo de educador en valores? (aulas, libro de texto, herramientas tecnológicas, Construye-T, etc.)

### **Oferta valoral docente**

#### ***Comportamiento normativo***

- 1. ¿Se le hace entrega del reglamento escolar o recibe alguna capacitación acerca del contenido del mismo? (depende de la pregunta anterior)

- 1.1 ¿Qué medios encuentra usted en el Reglamento para formar en valores a los alumnos?
- 1.2 ¿Qué reglas establece dentro del salón de clases? Para complementar las que establece el reglamento
- 1.3 ¿Cómo establece las sanciones debido al incumplimiento de las reglas?
2. En las observaciones se identificó que antes de iniciar cada sesión, usted revisa fila por fila si los estudiantes portan el uniforme adecuadamente, y de no ser así les pide que lo hagan, ¿a qué se debe esta acción y con qué finalidad la realiza? (norma concreta)
3. En una ocasión una alumna tiró una hoja (nueva) al bote de basura, usted le pidió que la recoja y le dijo que su próxima tarea la entregaría en esa hoja, ¿con qué finalidad realizó esta acción? (norma abstracta)

### ***Comportamiento afectivo***

1. Constantemente utilizó frases como: “Pedro, dice Pablo que te fajes tu camisa”, “Ana, dice María que te sientes en tu lugar” o “Sofía, dice Mario que guardes tu comida, ya salivó tres veces”, esto con la finalidad de invitar al cumplimiento de las normas, ¿a qué se debe la utilización de esta estrategia? (vehículos)
2. En ocasiones se acercó a los alumnos y les dio palmadas en la espalda para invitarlos a tomar asiento, para saludarlos o para felicitarlos por su trabajo, ¿Cuál es su propósito con estas acciones?, ¿qué genera con este tipo de acciones? (expresiones afectivas)

### ***Conducción de procesos de enseñanza***

1. En una ocasión, le pidió a los alumnos que indagaran acerca de cómo la lluvia ácida puede dañar nuestro planeta y les pidió que propusieran posibles medidas de prevención a través de la elaboración de una frase, ¿cuál fue su propósito al encargar esta actividad?, ¿cómo valora los resultados? (secuencias de reflexión de contenidos valorales)
2. Tomando en cuenta la pregunta anterior, ¿qué lo lleva a relacionar contenidos de la asignatura (química) con aspectos valorales?

### Anexo 3. Guía para la descripción narrativa

El siguiente ejercicio se realiza con la finalidad de conocer su percepción de lo que representa ser un educador en valores. Se le realiza una pregunta inicial con apartados que pueden guiar su respuesta, sin embargo usted es libre de plasmar aspectos que considere adecuados para complementar su respuesta. La extensión de su respuesta es libre, por lo que no se limite en agregar lo que considere importante.

Se le invita a contestar de manera honesta, ya que su respuesta es confidencial y será usada únicamente con fines académicos.

1. Haga usted una narración en la que describa cómo es un docente que promueve la educación en valores. Puede apoyarse de los siguientes puntos para redactar su respuesta:

- Qué importancia tiene su formación académica para educar en valores
- Qué importancia tiene su educación no formal para educar en valores (familia, amigos, actividades recreativas, religión, etc.)
- Cómo concibe la educación en valores
- Elementos de su práctica que promuevan la educación en valores
- Si la institución contempla la educación en valores como algo importante
- Cómo influye en los estudiantes la educación en valores

