



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**OFERTA VALORAL DEL DOCENTE EN BACHILLERATOS PROFESIONALES
TÉCNICOS EN AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Susana Olivia Moreno Gutiérrez

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

TUTORES

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

Dr. José Bonifacio Barba Casillas

INTEGRANTE COMITÉ TUTORIAL

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll

Aguascalientes, Ags. 22 de febrero de 2021.

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 03 de marzo de 2021

NOMBRE: Susana Olivia Moreno Gutiérrez **ID** 16849

PROGRAMA: Doctorado en Investigación Educativa **LGAC (del** Instituciones y actores de Educación Media Superior y
posgrado): Superior

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: OFERTA VALORAL DEL DOCENTE EN BACHILLERATOS PROFESIONALES TÉCNICOS EN AGUASCALIENTES

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): La investigación permite fundamentar la importancia del papel formativo del docente en las aulas de Educación Media Superior, ya que el profesor a través de su oferta valoral impacta en sus estudiantes y colabora para que hagan frente, con recursos de orden valoral, a las situaciones que enfrentan cotidianamente. Destaca también la relevancia de hacer explícito el papel del docente como formador, no sólo en asignaturas disciplinares específicas, sino, en un sentido más amplio, como formador integral de sus estudiantes; esto puede dar sustento a acciones de formación continua.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos 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 X
No _____

Elaboró:

FIRMAS

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:


Dr. Salvador Camacho Sandoval

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapopan Tejada 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.

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

MTRA. MA. ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

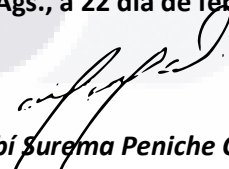
PRESENTE

Por medio del presente como **TUTORA** designada de la estudiante **SUSANA OLIVIA MORENO GUTIÉRREZ** con ID 16849 quien realizó la tesis titulada: **OFERTA VALORAL DEL DOCENTE EN BACHILLERATOS PROFESIONALES TÉCNICOS EN AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 22 día de febrero de 2021.


Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Tutora de tesis

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



Año VII, Publicación #2, Enero 2020

(1ro de enero al 30 de abril del 2020).

La Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores se complace presentarle a sus lectores y colaboradores la edición: Año VII, publicación no.2, Enero 2020 (correspondiente al período 1ro de enero al 30 de abril del 2020), la cual se inserta en el contexto nacional e internacional con 135 artículos de autores de 16 países (Argentina, Azerbaijón, Chile, China, Cuba, Ecuador, Eslovaquia, España, Indonesia, Irán, Kasajastán, México, Pakistán, Checoslovaquia, Rusia, Ucrania), los cuales abordan actividades académicas e investigativas de estos autores, como parte de su quehacer diario en las áreas de trabajo de la Revista. Muchas gracias por su preferencia con nuestra Revista.

Publicado: 2020-01-01

Artículos

Condiciones pedagógicas del trabajo para formar el habla gramaticalmente correcta de los niños de edad 5 y 6 años por medio de juegos didácticos de ordenador.

Vladimir Revazov, Anastasia Kryvorotko, Victor Philippov, Andrey Telesh, Oleksiy Klochko, Irina Plyushch



PDF

La implementación de métodos de interacción oral como herramientas eficientes para mejorar las habilidades del siglo XXI del inglés con fines específicos de capacitación en las escuelas superiores de Ucrania.

Iryna Simkova, Kateryna Tuliakova



PDF

Los defectos en la enseñanza de los tiempos verbales en inglés en las escuelas y colegios pakistaníes.

Muhammad Bilal, Rasib Mahmood, Sanna Asghar



PDF

Contribución desde el currículo comunicativo al desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés en las carreras biomédicas en Cuba.

 PDF

Concepto comunicativo-dialógico de la educación en el contexto de las discusiones filosóficas modernas.

Oleg Bazaluk, Denys Svyrydenko, Larysa Kharchenko, Oleksandra Kachmar

 PDF (English)

La formación de condiciones para el autocontrol de los niños preescolares.

L.A. Ivanova, A.O. Aleksina, A.Yu. Aleksin, O.A. Kazakova

 PDF (English)

Indicadores psicológicos de autorrealización de los estudiantes en el proceso educativo de la universidad.

Elena N. Shutenko, Anastasia V. Koreneva, Tatiana V. Ashutova, Elena R. Statsenko, Svetlana I. Petoshina, Aleksandra V. Burtseva.

 PDF

Ingeniería ontológica de programas educativos.

Dmitry Gennadievich Korneev, Mikhail Samuilovich Gasparian, Irina Anatolievna Kiseleva,

 PDF (English)

Formación y globalización: la reforma integral de educación media superior (RIEMS) en México.

Nadia Rosa Chaviano Rodríguez, Pedro Javier Albar Mansoa, José Cruz Jorge Cortés Carreño

 PDF

Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía.

Ana Karen Espinoza Morales, Samana Vergara-Lope Tristán, Roberto Anaya Rodríguez

 PDF

La formación en valores como reto para el docente de Educación Media Superior en México.

Susana Olivia Moreno Gutiérrez, Rubí Surema Peniche Cetzal

 PDF

Los valores y el comportamiento humano. Una relación inevitable.

María Ángeles Hernández Prados, Nelía Vidal Dimas

 PDF

Convivencia y escuelas secundarias: alternativas pedagógicas en torno a la perspectiva de Philippe Meirieu.

Nicolás Patierno

 PDF



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puiq-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478
RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 2 Artículo no.:36 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2020.

TÍTULO: La formación en valores como reto para el docente de Educación Media Superior en México.

AUTORAS:

1. Máster. Susana Olivia Moreno Gutiérrez.
2. Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal.

RESUMEN: En el artículo se reflexiona sobre algunos de los retos que implica formar en valores para el docente de Educación Media Superior (EMS), identificando las características que viven los estudiantes de EMS, analizando el rol del docente en este proceso y conociendo algunas visiones generales mediante las cuales se visibiliza la formación en valores de los alumnos, centrándose principalmente en las aportaciones de Fierro y Carbajal (2003), Fallona (2000) y Fenstermacher (1999).

PALABRAS CLAVES: Educación en valores, comportamiento del profesor.

TITLE: Developing values as a challenge for the teacher of Upper Secondary Education in Mexico.

AUTHORS:

1. Master. Susana Olivia Moreno Gutiérrez.
2. Dr. Rubí Surema Peniche Cetzal.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo y el acompañamiento brindado para alcanzar una meta más en mi desarrollo personal y profesional. También doy las gracias al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) por abrirme sus puertas y permitirme conocer lo que sucede en sus aulas.

A la Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal, por su apoyo, su exigencia y escucha, por ayudarme a crecer como persona y estudiante, por pelear batallas a mi lado y siempre motivarme a seguir. Gracias, Rubí.

Gracias a la Dra. Lupita Ruiz Cuéllar, por escucharme y guiarme en este camino. A Elsa, por el apoyo recibido. Agradezco al Dr. José Bonifacio Barba Casillas por su acompañamiento y orientación en el trabajo. Gracias al Dr. Martín Aguilar, a la Dra. Alicia Chaparro y al Dr. Cristóbal Ramón por brindarme comentarios acertados que me permitieron tomar mejores decisiones en el rumbo de mi investigación. Al Dr. Matías Romo y a la Dra. Laura Padilla por ser un ejemplo profesional. A Mila, por hacer más divertido el tránsito por el doctorado, gracias por tu amistad.

A Ianus, Irene y Lía por ser lo más hermoso que tengo en la vida. A mi mamá por su amor incondicional y siempre apoyarme en todos mis proyectos. A mi familia: Sergio, Luli, Sergito y Fer. Gracias a Pepito y Malena por su apoyo y ánimo para seguir adelante.

A toda mi familia, amigos y amigas. En especial, gracias papá, porque sé que desde el cielo estás muy orgulloso de mí. Te amo y te extraño cada día de mi vida.

DEDICATORIA

A Irene y Lía, han venido a este mundo a ser felices, nunca lo olviden.

A mi mamá y papá, gracias por su amor y ejemplo.

A Ianus, por siempre apoyarme y alentarme a ser mejor, gracias por construir una vida conmigo.



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS 3

ÍNDICE DE FIGURAS 4

ACRÓNIMOS 5

RESUMEN 6

ABSTRACT 7

INTRODUCCIÓN 8

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 11

1.1 Los desafíos de la Educación Media Superior 11

1.2. El papel del docente en la formación en valores de los estudiantes de EMS 15

 1.2.1. La oferta valoral del docente en EMS 17

 1.2.2. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) como escenario del estudio 19

1.3. Pregunta de investigación 24

1.4. Objetivo general 24

1.5. Objetivos particulares 24

1.6. Antecedentes 24

1.7. Justificación 28

CAPÍTULO 2. MARCO POLÍTICO CONTEXTUAL 31

2.1 Análisis breve de las políticas públicas de la Educación Media Superior en México 31

2.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 34

2.3 El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 38

2.4 Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 39

2.5 El Nuevo Modelo Educativo 40

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO 43

3.1 Las escuelas como formadoras de valores 43

3.2 La formación valoral y las escuelas eficaces 46

3.3 Un acercamiento al desarrollo moral y los docentes 52

 3.3.1. La práctica docente y la formación valoral de jóvenes 59

3.4. La oferta valoral que hacen los docentes 65

 3.4.1. El comportamiento normativo 65

 3.4.2. El comportamiento afectivo 69

3.4.3. La conducción de los procesos de enseñanza.....	73
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
4.1. Diseño de investigación y tipo de estudio	75
4.2. Selección de casos	76
4.2.1. Selección de docentes participantes	80
4.3. Proceso de recolección de datos	82
4.4. Instrumentos de recolección de datos.....	83
4.1.1. Prueba Defining Issues Test (DIT).....	83
4.1.2. Guías de observación para las clases.....	84
4.1.3. Entrevista semiestructurada.....	85
4.1.4. Análisis de los datos	86
4.5. Cuidados éticos del estudio	88
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	90
5.1. Identificación del desarrollo moral y descripción de oferta valoral	91
5.1.1. Docente Andrea	91
5.1.2. Docente Aranza	108
5.1.3. Docente Beatriz	123
5.1.4. Docente Berenice.....	141
5.2. La eficacia en las escuelas y la oferta valoral docente	158
5.2.1. El papel de la dirección escolar como factor de eficacia y apoyo en la oferta valoral del docente.....	168
5.2.2. La escuela como escenario para el estudio de la oferta valoral docente	171
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	177
6.1. Acerca del docente y la eficacia escolar.....	177
6.2. Los directores, los centros escolares y el subsistema	181
6.3. Recomendaciones	183
6.4. Limitaciones del estudio.....	184
6.5. Líneas futuras de investigación	185
REFERENCIAS	187
ANEXOS.....	203

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de competencias y sus objetivos..... 355

Tabla 2. Competencias genéricas para los alumnos de EMS. 36

Tabla 3. Enfoques teóricos de la formación en valores..... 45

Tabla 4. Los seis estadios del juicio moral..... 53

Tabla 5. Ciclo de vida del docente de Silkes, Measor y Woods..... 62

Tabla 6. Ciclo de vida docente de Huberman..... 63

Tabla 7. Fases de la vida profesional de los profesores de Day y Qing 64

Tabla 8. Oferta valoral del docente 65

Tabla 9. Caracterización de las docentes participantes 82

Tabla 10. Proceso de recolección de datos..... 83

Tabla 11. Periodos de observación de febrero a junio de 2019..... 85

Tabla 12. Distribución de las normas concretas por esferas en Andrea..... 96

Tabla 13. Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Andrea..... 98

Tabla 14. Esferas de normas concretas para la docente Aranza..... 113

Tabla 15. Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Aranza..... 114

Tabla 16. Esferas de normas concretas para la docente Beatriz..... 128

Tabla 17. Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Beatriz 129

Tabla 18. Esferas de normas concretas para la docente Berenice..... 147

Tabla 19. Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Berenice..... 149

Tabla 20. Nivel de eficacia, estadios de desarrollo moral y descriptores generales..... 161

Tabla 21. Comportamiento normativo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela... 162

Tabla 22. Comportamiento afectivo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela..... 165

Tabla 23. Conducción de los procesos de enseñanza de las docentes y nivel de eficacia de la escuela..... 167

Tabla 24. Opinión de las docentes sobre el apoyo de la dirección escolar..... 169

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competencias docentes para la EMS con base en el Acuerdo no. 447..... 37

Figura 2. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel A 2012-2015, adaptada de fichas de trabajo Peniche y Padilla, 2016..... 79

Figura 3. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel B 2012-2015, adaptada de las fichas de trabajo de Peniche y Padilla, 2016. 80

Figura 4. Perfil moral de la docente Andrea..... 92

Figura 5. Alusiones a las normas concretas por la docente Andrea. 94

Figura 6. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Andrea ante la conducta de los alumnos. 99

Figura 7. Perfil moral de la docente Aranza. 109

Figura 8. Alusiones a las normas concretas por la docente Aranza. 111

Figura 9. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Aranza ante la conducta de los alumnos. 115

Figura 10. Perfil moral de la docente Beatriz..... 124

Figura 11. Alusiones a las normas concretas por la docente Beatriz. 127

Figura 12. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Beatriz ante la conducta de los alumnos..... 130

Figura 13. Perfil moral de la docente Berenice. 143

Figura 14. Alusiones a las normas concretas por la docente Berenice..... 146

Figura 15. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Berenice ante la conducta de los alumnos..... 149

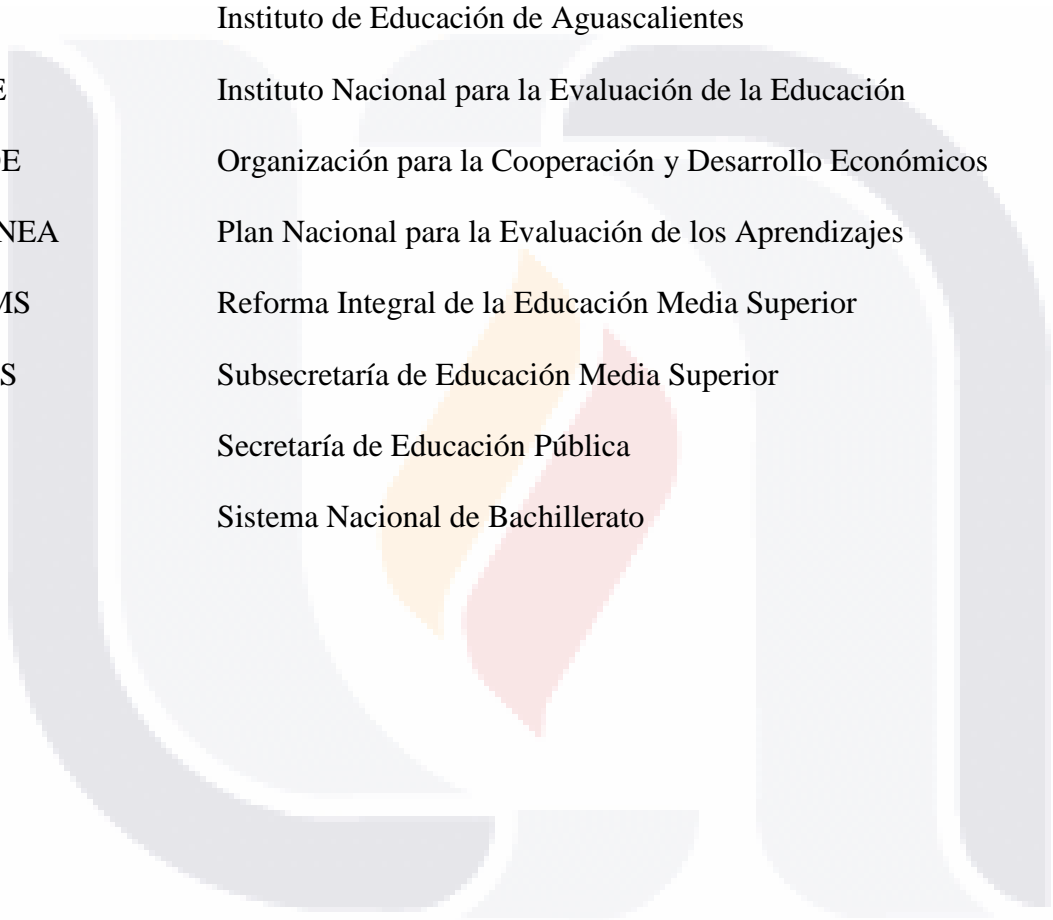
Figura 16. Desarrollo moral de las docentes 160

Figura 17. Infracciones no graves del reglamento de estudiantes CONALEP..... 164

Figura 18. Modelo iberoamericano de eficacia escolar..... 175

ACRÓNIMOS

CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DIT	Defining Issues Test
EMS	Educación Media Superior
EXANI II	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior II
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato



RESUMEN

Ante las situaciones de vulnerabilidad que viven los estudiantes de Educación Media Superior (Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia y Exclusión, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014) particularmente los que estudian en bachilleratos tecnológicos, el papel formativo del docente es un aspecto trascendental que impacta en sus estudiantes a través de su oferta valoral y colabora a que los estudiantes hagan frente a las situaciones a las que se enfrentan en el día a día. El presente documento reporta una investigación con un enfoque cualitativo que tiene el objetivo de describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes en dos bachilleratos del subsistema CONALEP, en Aguascalientes, México.

Para el acercamiento metodológico, se seleccionaron dos planteles y cuatro docentes, dos de cada plantel. La selección de planteles se realizó con base en un proyecto macro de eficacia escolar, dirigido por Peniche y Padilla (2016). A los docentes se les aplicó la prueba de Definición de Criterios (versión en español del Defining Issues Test) para identificar su perfil de desarrollo moral. Se observaron clases de una materia de cada profesora durante el semestre Enero – Junio de 2019. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente observada con el objetivo de conocer características personales y profesionales, así como su percepción sobre la oferta valoral que hacen a sus alumnos.

El análisis de los datos de la observación se realizó de acuerdo con los tres senderos que guiaron a ésta: comportamiento afectivo, comportamiento normativo y conducción de los procesos de enseñanza. Esta investigación permite concluir que, en los cuatro casos, las docentes tienen la intención de hacer una oferta valoral que aporte a la formación integral de sus estudiantes y que el nivel de eficacia escolar de sus planteles les permite propiciar la reflexión valoral en sus aulas. Así mismo, la investigación da cuenta de que es necesario que el subsistema CONALEP fortalezca la capacitación de sus docentes y se apoye la continuidad de los directores para generar planteles que den a sus alumnos la formación integral que necesitan para afrontar los retos que se les presentan a diario.

ABSTRACT

In the presence of vulnerability that the students experience (based on the Third poll on Violence, Intolerance and Exclusion performed by Public High Schools 2014), particularly those who study in Technical High Schools, the formative role of the teacher is a significant aspect that affects the students through their value offer and helps them face the situations they daily encounter. This document reports an investigation focused on a case study for the purpose of describing and analyzing the value offer that four teachers make in two institutions belonging to CONALEP, in Aguascalientes, Mexico.

For the methodological approach two campuses and four teachers from each one were selected. The selection of the two campuses was made based on a macro project of school efficiency guided by Peniche and Padilla (2016). The Defining Issues Test was chosen to be applied to both teachers selected (The Spanish version), in order to identify their moral development profile traits. Each teacher was observed during one class throughout the semester of January - June 2019. Furthermore, semi - structured interviews were performed to each teacher for the purpose of knowing their personal and professional traits, and to know their own perception on value offer and what they are doing with their students.

The data analysis of the observation was performed in accordance with three important elements, effective behavior, normative behavior and leading of teaching processes. This investigation allows to conclude that the four selected teachers have the sole purpose of making a value offer that helps the integral education of their students and that the school effectiveness allows and promotes the value reflection in each classroom. Moreover the investigation acknowledges the necessity in CONALEP to strengthen the training of its teachers and to support the continuity in the principals to generate campuses that offer an integral education that helps students face the challenges they encounter every day.

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) en México se volvió obligatoria con la publicación del respectivo decreto en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Con ello, las autoridades educativas federales y estatales tienen la obligación de garantizar que los jóvenes permanezcan y concluyan este tipo educativo de manera satisfactoria y con una formación integral. Para lograr el objetivo anterior, el rol del docente y su práctica educativa se convierten en un elemento clave en la formación integral de los estudiantes y en un tema importante para la investigación educativa.

Como parte de la línea de generación y aplicación del conocimiento llamada “Instituciones y actores de educación media superior” del Doctorado de Investigación Educativa (DIE) coordinado por el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), se realizó el estudio de caso de dos planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) con el interés de describir la oferta valoral que hacen cuatro docentes en sus aulas, cuestión relevante porque se parte de que los jóvenes que cursan la EMS y particularmente los que estudian en un bachillerato profesional técnico viven situaciones de riesgo en su cotidianidad. Según datos de la Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia y Exclusión (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2014) se concluye que los jóvenes viven en su entorno de violencia, abandono escolar, problemáticas de disciplina, alcoholismo, drogadicción o embarazos no deseados. El problema es multifactorial y una medida para hacer frente a estas situaciones es fortalecer el papel formativo del docente en la escuela, quien a través de su oferta valoral contribuye a la formación integral de sus estudiantes, lo que les permitirá hacer frente a las situaciones de riesgo que acontecen en su vida.

Este documento está dividido en cinco capítulos, que se describen a continuación. El primero de ellos contiene el planteamiento del problema, donde se muestran los antecedentes de la situación actual del docente como formador de valores en la EMS. En este apartado también se presentan los objetivos generales y particulares de la investigación, las preguntas y la justificación del proyecto, siendo la intención describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes en dos bachilleratos del subsistema CONALEP, en la ciudad de Aguascalientes, México.

El segundo capítulo corresponde al Marco Teórico que presenta la literatura que sustenta la investigación y que sirvió para fundamentar el problema de estudio y enmarcar el análisis de la información orientado a dar respuesta a las preguntas de investigación. Los componentes teóricos fundamentales de esta investigación fueron los siguientes: La *oferta valoral*, 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) y que es una propuesta de las investigadoras para hacer visibles los valores que los docentes ofrecen en las aulas a sus alumnos. También se retoma la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, la cual sostiene que el desarrollo moral se da a través de estadios sucesivos de razonamiento.

En el tercer capítulo se explica la metodología que se siguió a través de un enfoque cualitativo con un diseño de investigación tipo descriptivo bajo la modalidad de estudio de casos y se describe la selección de estos, con base en una investigación previa de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018), quienes a través de los resultados de la prueba estandarizada llamada Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) clasificaron a los planteles con base en los resultados de desempeño esperados, considerando su contexto. Se describen las etapas del proceso de recolección de datos, las cuales consistieron en la aplicación de la Prueba de Definición de Criterios¹ para identificar el nivel de desarrollo moral de las docentes seleccionadas; la observación de clases que permitió escuchar y vivenciar las sesiones de las docentes a fin de identificar su oferta valoral y, por último; se realizó una entrevista semiestructurada a cada docente para caracterizarla personal y profesionalmente y conocer su perspectiva respecto a la oferta valoral que hace a sus estudiantes. En este capítulo, además se explica cuál fue el tratamiento de los datos.

Vale la pena destacar, que aun cuando la selección de los casos se hizo usando los resultados por plantel del estudio sobre eficacia escolar mencionado arriba, la investigación aquí presentada abona al estudio de las escuelas que son identificadas por su nivel de eficacia escolar.

El cuarto capítulo da cuenta de los resultados, primero mostrando el perfil de desarrollo moral de las docentes, después identificando la oferta valoral en la práctica docente

¹ Esta Prueba es una adaptación al español del Defining Issues Test, diseñado por James Rest (1990).

de las cuatro profesoras a través de los senderos propuestos por Fierro y Carbajal (2003). Primeramente, se describe el comportamiento normativo de las docentes enfocándose en las alusiones que hacen de las normas concretas; después se analiza cómo se agrupan las normas concretas para conformar la plataforma normativa; enseguida se grafican las alusiones a las normas abstractas que hace cada docente. En segundo lugar, se reporta el comportamiento afectivo de las docentes a través de las formas de acción llamadas vehículos y las expresiones afectivas que utilizan, analizando las frecuencias y las situaciones en que se usan. Por último, en el tercer sendero se describe cómo las docentes conducen los procesos de enseñanza, caracterizando las secuencias de reflexión de contenido académico y las de reflexión valoral. Se explica cómo suceden, de dónde provienen y a qué grupo pertenecen. El análisis de los senderos se organizó a través de la descripción apoyada en tablas y figuras. Para cerrar, se procura una comparación de las docentes en cuanto a la oferta valoral que realizan según su nivel de eficacia escolar, enfatizando más en una exploración y en una comprobación de las prácticas educativas que suceden.

El quinto capítulo corresponde a las conclusiones, en las que, se da respuesta a las preguntas de investigación y se muestra el logro de los objetivos. Se afirma la oferta valoral que hacen las docentes y se reflexiona en cuanto a los factores que intervienen en la formación integral de los estudiantes: los docentes, el plantel escolar, el subsistema CONALEP y el tipo educativo medio.

CAPÍTULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este primer capítulo se describe la oferta valoral del docente de EMS como fenómeno a investigar; entendiendo la oferta valoral, desde la opinión de Fierro y Carbajal (2003), como un proceso que se da en la escuela a través del cual el docente genera oportunidades para que sus alumnos desarrollen su personalidad moral.

Para describir el fenómeno de estudio, en este capítulo se hace el planteamiento del problema, incluyendo un apartado inicial sobre los desafíos que presenta la EMS, así como las problemáticas de los jóvenes que cursan la EMS, el caso de los estudiantes del CONALEP, para finalizar con la importancia del papel del docente en la formación en valores de los estudiantes. Se exponen además antecedentes y un apartado con la justificación respectiva a este estudio.

1.1 Los desafíos de la Educación Media Superior

La EMS en México enfrenta varios retos, como lo son ampliar su cobertura e incrementar la calidad y la equidad, por lo que las autoridades educativas plantearon el objetivo de alcanzar el 100% de cobertura para el ciclo escolar 2021-2022, lo que difícilmente se logrará ante las condiciones actuales de la educación media. Para alcanzar la calidad, los requerimientos son adecuar los materiales y métodos educativos, la organización e infraestructura, así como la idoneidad de los docentes y directivos (INEE, 2017a).

Las cifras de la EMS dan cuenta de los avances y problemáticas que enfrenta este nivel educativo; respecto a la tasa de cobertura ha incrementado a nivel nacional de manera considerable en un casi 50%. En el año 2001-2002 fue del 36.6% y para el ciclo 2016-2017 fue del 62%. Para el caso del estado de Aguascalientes es del 64.5%.

Respecto de la matriculación a nivel nacional, la tasa ha ido aumentando con los años: para el 2001-2002 era del 47.8%, y del 68.8% en el 2016-2017; a nivel estatal (Aguascalientes) es de un 69.8%, significando esto que el 30.2% de la población en edad de cursos estos estudios no están matriculados. En cuanto a la tasa de aprobación de manera nacional para el periodo 2015-2016 fue de 68.9% en el primer año de curso, 71.9% en

segundo y de 81% en tercero. Para Aguascalientes es del 69% en el primer año, 70% en el segundo y 81% en el tercero. Respecto al abandono, la tasa nacional es del 15.5%, mientras que en Aguascalientes es del 14.2% y de acuerdo con los subsistemas educativos el bachillerato profesional técnico es el que presenta un mayor abandono con el 25.5% (INEE, 2017b).

Las cifras anteriores que reportan cobertura, matriculación, aprobación y abandono, dejan ver que en México la EMS tiene problemáticas que la primaria y secundaria (también obligatorias) los presentan en menor medida. Las problemáticas de la EMS están lejanas de ser resueltas por lo que se siguen planteando acciones que permitan su solución. La educación media tiene que consolidar los avances logrados hasta ahora y conseguir que los estudiantes concluyan con éxito el último nivel de educación obligatoria (INEE, 2017b) lo que permitirá el tránsito hacia la educación superior.

En cuanto a la calidad de la EMS, el desempeño académico de los alumnos es un aspecto que puede reflejarla a través de las pruebas estandarizadas como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que es una prueba administrada por la SEP que evalúa aprendizajes en lenguaje, comunicación y matemáticas. La prueba se mide ubicando a los alumnos que participaron en cuatro niveles, el primer nivel corresponde a los aprendizajes más básicos, el segundo nivel incluye los aprendizajes del primer nivel y algunos aprendizajes más avanzados y así sucesivamente hasta llegar al nivel cuatro, el cual se compone de aprendizajes complejos. Los resultados que los alumnos obtengan los ubican en alguno de los cuatro niveles.

A nivel nacional, en el último reporte que se emitió de PLANEA, aplicado en 2017, en el área de lenguaje y comunicación el 34% de los estudiantes se ubica en el nivel I, es decir, el nivel más bajo. En el área de matemáticas, la mayoría de los estudiantes (66%) también se ubica en el nivel I, lo cual resulta preocupante ya que los estudiantes de EMS en México tienen logros insuficientes en lenguaje, comunicación y matemáticas (INEE, 2017a). Además, en la prueba PLANEA se muestra que los resultados más bajos se ubican en escuelas de control federal.

Otra prueba estandarizada para evaluar los aprendizajes en EMS es la correspondiente a PISA (Programa para la evaluación internacional de alumnos por sus siglas en inglés), la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cual se realiza cada tres años en alumnos que tienen 15 años cumplidos y que tiene como objetivo evaluar competencias de los estudiantes para la participación en la sociedad, enfocándose en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia. En la última aplicación realizada en 2018 solo el 1% de alumnos mexicanos se ubica en los niveles más altos en al menos una de las tres áreas participantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). A nivel internacional México se ubica por debajo países como Chile y Uruguay.

De manera particular, en el estado de Aguascalientes, el Gobierno a través del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) administra de manera censal cada año la prueba EXANI II, prueba que proporciona información acerca del potencial de los aspirantes para tener un buen desempeño al cursar algún programa de educación superior y es comúnmente utilizado para apoyar a las instituciones de educación superior en los procesos de admisión (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2020). Al respecto, de las escuelas de EMS que obtienen puntajes por arriba de los 1000 puntos se encuentran los bachilleratos autónomos y algunos del sistema particulares; entre los que obtienen puntaje por debajo de la media a nivel estatal se encuentran los planteles de tipo Telebachillerato, CEMSAD, CECYTEA y CONALEP. Respecto a este último tipo de servicio, este ha evidenciado un descenso llamativo en las áreas de estructura de la lengua y comprensión lectora (Peniche, 2020).

Con respecto al asunto del desempeño escolar en EMS y los factores que lo podrían explicar, Rodríguez (2018) manifiesta que los alumnos de bachillerato se caracterizan por tener bajo rendimiento escolar, poco interés por las materias y las formas en que se imparten, problemáticas de acoso escolar, consumo de sustancias ilegales, relaciones sexuales desprotegidas y violencia en general. Relacionado a lo anterior, en México, el 70% de los estudiantes de EMS ha sufrido algún tipo de violencia en la escuela, y de estos la mitad ha sufrido violencia reiterada, 14% ha tenido alguna experiencia con una droga ilícita, casi 50% ingiere alcohol y 22% tiene relaciones sexuales sin protección, lo que se traduce en un alto porcentaje de embarazos (Tuirán, 2017).

Con los datos previos, es claro ver que la formación, presencia y actuación en las aulas, de los alumnos en la actualidad no es una tarea fácil para los docentes; la información

señala que la realidad de los estudiantes de EMS no es tan afortunada, tal como lo declaran Tuirán y Hernández (2016) al presentar y analizar los datos arrojados por la Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia y Exclusión aplicada en 2013 concluyeron que:

- Alrededor de uno de cada cuatro estudiantes de EMS experimentó violencia o acoso escolar.
- Cerca de 35% de los estudiantes ha probado el tabaco y 50% ha tomado bebidas alcohólicas en alguna ocasión.
- Poco más de 12 por ciento de los alumnos de EMS ha fumado marihuana alguna vez en su temprana vida e incluso alrededor de 3% ya probó la cocaína.
- Hay una proporción significativa de jóvenes activos sexualmente (alrededor de 35%); de ese total, poco más de uno de cada cinco (22%) no utiliza los medios de prevención adecuados, lo que eventualmente puede contribuir a propiciar embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual, asuntos que se asocian con el abandono escolar.
- Solo 4% de los jóvenes identifican a la escuela como una fuente de apoyo, cuando debería ser uno de los espacios privilegiados de seguridad.

Los resultados anteriores indican las dificultades que tienen los estudiantes de EMS para decidir entre lo correcto y lo incorrecto. Los jóvenes mexicanos que se encuentran en la EMS son más proclives a soluciones que violenten la ley, se informan menos de asuntos políticos, tienen poca confianza en los partidos políticos y muchos de ellos consideran a la escuela como un lugar hostil: situación que contrasta con la idea de que la EMS es un momento de la vida de los jóvenes en que se deben de consolidar los valores cívicos, el conocimiento de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y a la otredad así como la aceptación de uno mismo como individuo y futuro ciudadano (Rodríguez, 2018).

Como prueba de lo anterior, en el cuestionario de contexto que acompaña a la prueba EXANI II, aplicada en el 2019, los alumnos de bachilleratos profesionales técnicos en el estado de Aguascalientes manifestaron sufrir una marcada violencia (Bullying, acoso, violencia física), y son quienes obtienen puntajes menores (por debajo de la media estatal) que los alumnos que no expresan sufrir violencia (Peniche, 2020).

Ante todo, este panorama apremiante, en donde la EMS presenta avances en asunto de cobertura, pero no consolida que los estudiantes concluyan exitosamente el nivel educativo, las aulas pueden y deben ser escenarios en las que los jóvenes pueden encontrar un camino y una formación. Dicha formación que está en manos del docente y que sucede en las aulas es muy importante, ya que como mencionan Gui *et al.* (2020) los profesores no solamente enseñan el conocimiento de su asignatura, sino que tienen el rol de ser modelo moral, mentor, inculcador de valores, creador de ambiente de aprendizaje, facilitador, consejero y comunicador, por lo que la trascendencia de su trabajo es fundamental.

1.2. El papel del docente en la formación en valores de los estudiantes de EMS

Dentro de las aulas de bachillerato se encuentran estudiantes con diversas dificultades derivadas de su vida personal, familiar, social y escolar y que necesitan guía y orientación para tomar decisiones que los ayuden a superar o sobrellevar esas problemáticas. El papel del docente en el aula es fundamental para que a través de la formación en valores que ofrece, los estudiantes puedan reforzar su formación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2015) plantea que la educación es un proceso de enseñanza aprendizaje en donde se pretende construir un futuro mejor, transmitir valores, desarrollar habilidades, conocimientos y formación de actitudes respecto a la vida política y a un sentido crítico frente al contexto que se vive, por lo que la formación en valores de los estudiantes de bachillerato es un elemento relevante. En México, de acuerdo con la SEP (2016a), a la EMS se le otorga un papel importante en el desarrollo del País, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida (Matos *et al.*, 2019).

Al cursar los estudios de bachillerato, los estudiantes desarrollan aptitudes físicas, intelectuales y morales, para que se conviertan en personas de bien (Castrejón, 1985) y son diversos los actores que particularmente influyen en su formación valoral: la familia, la escuela y otras instituciones. Cada uno de estos actores ofrece valores en diferentes momentos y formas en la vida de los jóvenes. Respecto a las instituciones educativas, el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

INEE (2017c) señala que es necesario que las escuelas retomen su papel central en la formación y difusión de valores, para lograr influir en el desarrollo de sus estudiantes y en su propia eficacia.

Ante lo anterior, es importante comenzar ofreciendo una mirada a lo que sucede con el docente, quien es el responsable de ejecutar los planes y programas, y es quien tiene que usar estrategias, instrumentos y acciones en el aula para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la pretensión de desarrollar diversas competencias (Zambrano, 2018) pero también se le exige que sea una figura que a través de su clase, su ejemplo y su ser sea formador de buenas personas; entonces, al docente se le pide ser un formador en valores. Y esa doble función es innegable al quehacer docente, ya que como lo menciona Barba (2005), la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral.

El docente es entonces formador en valores para sus estudiantes, orientador de la conducta de los individuos y que, en su práctica educativa, en las situaciones que enfrenta dentro del aula y en todos los niveles educativos, tiene la responsabilidad de formar moralmente a las personas en cualquier dimensión del hecho educativo.

Los docentes tienen un peso preponderante en la educación de sus alumnos (Zorrilla, 2015) y en la actualidad se encuentran transitando de la enseñanza tradicional hacia la formación de una nueva identidad que los convierta en facilitadores del aprendizaje. Los profesores de EMS, muchos de ellos sin experiencia ni formación pedagógica, se enfrentan a programas derivados de reformas educativas y aplicación de un enfoque por competencias en donde lleven a sus estudiantes a aprender a aprender y no a que posean una gran cantidad de conocimientos (Hernández, 2015). Al respecto, Treviño-Reyes (2016) manifiesta que los nuevos retos que impone el mundo actual global hacen que el sistema educativo se esfuerce por conseguir una nueva generación de estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes, formados por docentes que los acompañen en su proceso educativo y sean facilitadores del aprendizaje.

Los docentes tienen la tarea de formar integralmente a sus estudiantes, entendiendo formación integral como el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así como la adquisición de conocimientos (Hernández, 2015). Esta concepción de que el profesor será quien forme integralmente a sus estudiantes deriva desde el artículo 3º Constitucional.

Ante el papel fundamental e imprescindible que el docente tiene de formar en valores a sus estudiantes, es necesario conocer cómo sucede dicha formación en el aula y qué estrategias pedagógicas son utilizadas (Boroel y Arámburo, 2016).

La EMS en México, en palabras de Tuirán y Hernández (2016), debe superar varios desafíos que le permitan su desarrollo. Los autores señalan que, según la experiencia internacional, para prevenir variadas conductas de riesgo entre los estudiantes, es imprescindible fortalecer las estrategias dirigidas a empoderar a los jóvenes y a brindarles acompañamiento, mismo que, en el espacio escolar, puede ser brindado por los docentes.

La necesidad de formar en valores a los estudiantes es retomada por el INEE, quien en su comunicado de prensa número 122, publicado el 9 de noviembre de 2017, y con la finalidad de dar a conocer los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana 2016, hace un llamado a establecer programas de formación de valores para mejorar la calidad de la convivencia y la vida democrática en México y además indica que es necesario reforzar el valor de la solidaridad, sobre el cual se pueden establecer programas de formación en valores propios de la convivencia y de la vida democrática.

Enseñar en EMS no es una tarea sencilla; Cárdenas (2011) indica que la realidad educativa presenta a los docentes grupos de estudiantes muy numerosos, diversidad de poblaciones y de necesidades educativas, escasez de materiales educativos, instalaciones escolares deterioradas y carencia de asistencia profesional en cuestiones psicopedagógicas.

1.2.1. La oferta valoral del docente en EMS

La formación integral de los adolescentes se vuelve un reto para el docente, formar en valores y propiciar el desarrollo del juicio moral, se convierte en una tarea complicada para el profesor, quién además se encuentra en el día a día con las dificultades naturales que se dan al implementar un programa educativo dentro de su práctica educativa, entendiéndose esta como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). Los docentes se encuentran en muchas ocasiones confundidos acerca de si deben incidir o no en las conductas de sus estudiantes, pero lo que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

es cierto es que toda práctica docente transmite valores y es el docente quien ofrece a sus alumnos un conjunto de oportunidades para el desarrollo de su moralidad, es decir, transmite valores por medio de un proceso que Fierro y Carbajal (2003) llaman oferta valoral (Fierro y Carbajal, 2003).

El docente forma en valores de diversas maneras en el aula, una forma de hacerlo es a través de vehículos, es decir, medios a por los cuales presenta o señala una norma concreta o abstracta, o mediante expresiones afectivas, definidas como los gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, así como por actos de habla o de expresiones no verbales (Fierro y Carbajal, 2003). Entonces, para estas autoras, la oferta valoral es un 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; esta oferta puede observarse en el docente a través de su comportamiento normativo, su comportamiento afectivo y la conducción que hace de los procesos de enseñanza.

Al ahondar en el tema de la oferta valoral, es pertinente retomar la definición de valores dada por las mismas autoras, quienes manifiestan que son las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social, y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones. Los valores también expresan juicios morales acerca de las normas y comportamientos. Por lo tanto:

La formación en valores son los procesos que intervienen 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 recibida a través de la socialización, a la formación de la autonomía moral como base para orientar sus decisiones y acciones. (Fierro y Carbajal, 2003, p. 40).

Desde años atrás, Kohlberg (1984) ya planteaba el juicio moral como un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral. El juicio moral se origina en las interacciones sociales y es el docente quien puede incidir en el desarrollo de la moralidad en el aula.

Comprender la definición de valores, formación en valores y moralidad es relevante para entender cómo estos son elementos importantes en la formación de los jóvenes, que los ayudan a comportarse, a tomar decisiones y a incorporar actitudes positivas a su vida personal y académica. Identificar la oferta valoral que hacen los docentes a sus alumnos da un acercamiento sobre algunas de las posibilidades de desarrollo moral que tendrán los estudiantes para enfrentar la compleja realidad en la que viven. Los profesores se enfrentan con un escenario complicado en el que el tiempo apremia.

Los valores se encuentran contenidos explícitos o implícitamente en todo acto educativo. Se manifiestan en la vida diaria en el aula y en la escuela, se viven en las relaciones interpersonales entre alumnos, maestros, padres de familia y autoridades educativas. Por lo tanto, se podría advertir, que la escuela es ineficaz sino contribuye con el desarrollo humano que se da a través de la formación valoral. Bajo esta perspectiva, la visión de la escuela y el rol del docente como formador de valores, puede ser una respuesta para lograr una formación integral de los jóvenes en la EMS.

1.2.2. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) como escenario del estudio

En México existe una oferta educativa para la EMS conformada por tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Los modelos anteriores tienen diferentes maneras de sostenimiento: federal, estatal, autónomo y particular; con o sin reconocimiento de validez oficial; y con diferentes controles administrativos y presupuestales: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado. Para el 2017, en México existían 33 subsistemas, más de cuatro millones de alumnos y aproximadamente trescientos mil docentes atendiendo más de diecisiete mil planteles (INEE, 2017c). Según el Acuerdo Secretarial número 442 (SEP, 2008a) los subsistemas que conforman la EMS operan de manera independiente, sin un panorama general y sin comunicación entre ellos, debido a que cada una de las instituciones educativas cuenta con características estructurales y propósitos educativos diferentes.

Para propósitos del presente estudio, y con base en datos relevantes que se han venido mencionando durante el documento, el subsistema en el que se plantea el proyecto de investigación es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiene entre sus planteles grandes diferencias en cuanto a la calidad, debido, entre otras cosas, a que son contrastantes en sus vínculos con empleadores, prácticas profesionales de sus estudiantes, poca actualización en el desarrollo de políticas de educación técnica, así como en la preparación pedagógica de algunos de sus docentes (OCDE, 2009a).

El CONALEP fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio con el objetivo de formar profesionales técnicos. Para 1993 se especializa en capacitación laboral y asistencia para las empresas y en 1994 adopta el esquema de competencias (CONALEP, 2018a). En 1998, el CONALEP acredita sus planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales; para el 2003 consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas. En el 2008, reorienta su Modelo Educativo a la formación de recursos humanos altamente calificados y reconocidos en el sector productivo, con una sólida formación ocupacional y académica para la competitividad, respaldada en valores cívicos y de sustentabilidad ambiental. Para el 2011, el CONALEP incorpora como su objetivo la formación de profesionales técnicos bachilleres y se adecua a las metas que impone la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En la actualidad cuenta con 308 planteles, los cuales se encuentran en las principales ciudades y zonas industriales del país (CONALEP, 2018a).

El CONALEP (2018a) tiene como misión, formar, mediante un modelo basado en competencias a Profesionales Técnicos y Profesionales Técnicos Bachiller, así como capacitar y evaluar con fines de certificación de competencias laborales y servicios tecnológicos para atender las necesidades del sector productivo del país. Y su visión es ser una institución líder en la formación de Profesionales Técnicos y Profesionales Técnicos Bachiller en México, que cursan programas reconocidos por su calidad y basados en el modelo mexicano de formación dual, egresan con competencias laborales y valores sociales que les permiten ser competitivos en el mercado laboral y continuar estudios superiores.

La oferta educativa nacional del CONALEP (2018b) se compone de 57 carreras agrupadas en 7 áreas de formación ocupacional, que se imparten en los 308 planteles. Las áreas de formación ocupacional son: Contaduría y Administración, Electricidad y Electrónica, Mantenimiento e Instalación, Producción y Transformación, Salud, Tecnología

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y Transporte y, Turismo. En el caso de Aguascalientes, el subsistema CONALEP tiene 7 planteles en el Estado y cuenta con 19 opciones profesionales las cuales son: electromecánica industrial, fuentes alternas de energía, mantenimiento automotriz, mantenimiento de sistemas automáticos, mantenimiento de sistemas electrónicos, mecatrónica, control de calidad, industria del vestido, máquinas y herramientas, seguridad e higiene y protección civil, industria automotriz, expresión gráfica digital, informática, soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, administración, asistente directivo, contabilidad, hospitalidad turística y enfermería general. La oferta educativa y la formación profesional que reciben los estudiantes en el CONALEP es importante porque los egresados de sus planteles se integran al mercado laboral de Aguascalientes.

Según el Acuerdo Secretarial No. 442 (SEP, 2008a) que establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, el CONALEP, describe las competencias en las que se basan sus programas como competencias contextualizadas o competencias aplicables a contextos específicos. Los programas de estudio concebidos en torno a estas competencias están compuestos por dos tipos de módulos: autocontenidos e integradores.

Los módulos integradores, que son comunes a todas las carreras, representan entre el 65 y 67% del horario escolar y se refieren a los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico. Los módulos autocontenidos, son diseñados con base en normas técnicas de competencia laboral institucionales y fueron diseñados por el propio CONALEP y representan el 33-35% de la carga horaria. La reforma curricular contempla también un programa de tutorías que se desarrolla en paralelo a los cursos y busca fortalecer valores, actitudes, hábitos de estudio y habilidades del pensamiento en los estudiantes, situación que aporta en la formación integral de los estudiantes.

En el caso de Aguascalientes, el CONALEP es una opción para los jóvenes que desean ingresar a trabajar ya que a través de sus vínculos con la industria ha contribuido en la inserción de sus estudiantes en el mercado laboral. Además, estudiantes del CONALEP se han destacado por participar y obtener reconocimiento en concursos internacionales de emprendimiento, liderazgo y calidad (CONALEP, 2019). Aunado a lo anterior, el subsistema en el Estado también ha presentado algunas problemáticas como lo son el abandono escolar y la eficiencia terminal. Esta última fue en la generación 2013-2016 del 48.6%. Respecto al

abandono escolar, las principales causas que motivaron el abandono de los estudiantes fue la reprobación con un 12.3%, el cambio de escuela con un 10% y el poco gusto por la carrera con un 7.6% (INEE, 2017c).

Otra de las problemáticas en los planteles CONALEP del Estado es la inestabilidad laboral de su planta docente, a causa de pocas plazas o bases, situación que genera una intranquilidad en el trabajo de los profesores en el aula, lo que podría poner en una situación de riesgo la formación integral que reciben los estudiantes en su paso por los salones de clases ya que el rol del docente en el aula es un elemento trascendental en la formación de los jóvenes, para poder guiarlos o incidir a través de su enseñanza de manera que puedan reflexionar e interiorizar valores que los ayuden a tomar decisiones y como mencionan Day y Qing (2012) hay evidencias considerables de que los profesores de todas las naciones son personas cultas, pedagógicamente sensibles, que defienden unos fines morales y están comprometidas (Day, 1997), y que siguen influyendo de forma decisiva en la vida de sus estudiantes.

Según datos de la Encuesta de Jóvenes en México (Fundación SM, 2019) una de las principales problemáticas que suceden en los estudiantes de preparatoria se centra en la violencia, la cual ocurre generalmente entre pares y se da principalmente en la escuela. Además, la Encuesta del perfil de alumnos de EMS (SEMS, 2019) confirma lo anterior al mencionar que los estudiantes de CONALEP expresan que en su mayoría han presenciado o participado en su escuela en situaciones relacionados con violencia, agresiones físicas y verbales entre sus compañeros, estudiantes a maestros y maestros a estudiantes, robo de objetos, consumo de alcohol, venta de drogas y el pago por calificaciones, situación que coincide con lo expresado por los estudiantes de Aguascalientes en el cuestionario de contexto que acompaña al EXANI II (aplicado en el 2019) en donde manifestaron sufrir una marcada violencia, como bullying, acoso y/o violencia física (Peniche, 2020). La situación que atraviesan los jóvenes del CONALEP puede ser atendida o apoyada con una adecuada formación en la que participen tanto la familia como la escuela, y de manera puntual el docente quien interactúa con el estudiante en el aula e interviene en su formación integral de manera directa.

Considerando todo lo anterior, parece que el CONALEP es un escenario propicio para explorar cómo los docentes hacen una oferta valoral a sus estudiantes. Para los fines de esta investigación, el trabajo se centra en cuatro docentes del subsistema CONALEP en el estado de Aguascalientes, considerando que su papel es fundamental para que los alumnos reciban una sólida formación valoral. El problema de investigación es entonces describir de qué forma el docente, en su práctica educativa, hace una oferta valoral a sus estudiantes en dos planteles de EMS, considerando que las escuelas fueron identificadas en un estudio previo con base en su nivel de eficacia escolar.

En relación con las características de las escuelas estudiadas respecto de la eficacia escolar, esta guarda una relación estrecha con la formación valoral e integrar de los jóvenes, pues como afirma Murillo (2005), una escuela se identifica como eficaz si todos sus elementos van acordes hacia la consecución de los objetivos que se representan a través de la calidad educativa, así como también de una formación integral y completa para el alumno. En esta formación integral, se considera la formación en valores que debe permear en las aulas, y que se ve encargado el profesor.

Por su parte, Peniche *et al.*, (2020) afirmaron, en un estudio realizado en bachilleratos mexicanos con diferente nivel de eficacia escolar, que un reto imperante que existe en las aulas de EMS es la actitud y disposición de los jóvenes ante las exigencias de los profesores; por ello, se reconoce la necesidad de estudiar lo que ocurre en las aulas, considerando que lo que aporta el profesor respecto de la formación del alumno es y será clave para una vida futura de los jóvenes. De igual manera, este estudio reportó que, en las escuelas con nivel de eficacia alta, los profesores mostraron una mejor disposición al cambio y mejores estrategias para trabajar con los alumnos, siendo recíproco por parte de los estudiantes. No fue así en las escuelas de baja eficacia, donde el ritmo de trabajo se mostró complicado debido a la conducta de los alumnos, lo que provoca que los profesores eviten o ahorren tiempo para establecer cambios en los alumnos dentro del aula.

Ante lo expresado, es notorio la importancia de estudiar el asunto de la formación valoral de jóvenes de EMS por parte de sus profesores, considerando la eficacia escolar como marco de investigación. Es importante mencionar, que a través de este estudio no se pretende determinar o comprobar el nivel de eficacia de las escuelas estudiadas por medio de la

formación valoral de las profesoras. La investigación aquí descrita se enfoca a enriquecer el entendimiento de las escuelas de EMS que son identificados por su nivel de eficacia escolar, especialmente en los aconteceres relativos a los factores que determinan esa eficacia.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuál es la oferta valoral de los docentes hacia sus estudiantes en dos planteles del CONALEP en el Estado de Aguascalientes?

1.4. Objetivo general

1. Describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes en dos bachilleratos del subsistema CONALEP, en Aguascalientes, México.
2. Analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes de dos bachilleratos del subsistema CONALEP, con diferente nivel de eficacia escolar, en Aguascalientes, México.

1.5. Objetivos particulares

1. Identificar el nivel de desarrollo moral de cuatro docentes pertenecientes a planteles CONALEP en Aguascalientes, México.
2. Identificar la oferta valoral que realizan cuatro docentes en su práctica diaria, en dos planteles CONALEP en Aguascalientes, México.
3. Comparar la oferta valoral que hacen las profesoras de los dos planteles CONALEP, considerando que las escuelas participantes son identificadas con un diferente nivel de eficacia escolar.

1.6. Antecedentes

Investigaciones relevantes a nivel internacional han realizado aportaciones para evidenciar el proceso de formación en valores de jóvenes en el aula; como ejemplo son las realizadas en Estados Unidos por Fallona (2000) y Fenstermacher (1999) que ante la dificultad de visibilizar el proceso de formación en valores, estudiaron *manners* o modales de los docentes, que reflejan el modo en que los docentes se relacionan con sus alumnos en el trato diario en el aula, en la manera en que interactúan con ellos y en cómo con su presencia modelan la

conducta o el comportamiento adecuado, y esos modos o *manners* que los docentes manifiestan en el aula se convierten en las características que dan identidad personal y profesional al docente, se convierten en su esencia.

En sus investigaciones Fallona y Fenstermacher, examinan de qué manera los docentes a través de sus modales influyen en la conducta moral de sus estudiantes para concluir y afirmar que son los modales o *manners*, la forma observable de ver cómo en el aula los docentes influyen en el desarrollo moral de los estudiantes.

Callado (2012) en España, hace una investigación con el objetivo de conocer la opinión de los docentes acerca de la manera en que influye su desarrollo moral para que sus estudiantes de tercer grado de educación primaria adquieran valores. Concluye que el desarrollo moral de los docentes es un elemento que influye en la formación moral de los estudiantes.

La investigación elaborada por Quijije, Viera y Guzmán (2018) plantea la importancia de la formación en valores para el comportamiento de estudiantes de una carrera de turismo en Ecuador. El objetivo de la investigación fue analizar la educación en valores dada por los padres y su impacto en la personalidad de los estudiantes, así como describir la influencia escolar en la práctica de valores de los estudiantes; se concluyó que la formación en valores influye de manera significativa en la conducta que tienen los estudiantes.

Otra investigación internacional es la realizada por Castillo (2019) en Perú, en donde se analiza la necesidad e importancia de las jornadas espirituales para mejorar la práctica de valores morales de la comunidad educativa, de manera que los estudiantes, profesores y administrativos de un centro escolar puedan ser capaces de resolver dificultades de la cotidianidad; la investigación concluye estableciendo que las actividades que fomentan los valores morales contribuyen a la formación integral de las personas.

De igual manera, se destaca la investigación de Salguero y López (2019) realizada en Colombia y quienes analizaron a través de la vida de jóvenes futbolistas las consecuencias que lleva una educación con insuficiente formación en valores; la investigación concluye que estas carencias conllevan a dificultades personales y familiares.

En México, una de las principales investigaciones, en cuanto al tema valoral, es la de Fierro y Carbajal (2003), quienes acuñan el término de *oferta valoral* para referirse al proceso

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por el cual el profesor atiende la formación de valores de sus alumnos por medio de formas diversas de su acción en el aula; el trabajo de investigación, que observa el comportamiento del profesor a través de tres senderos: comportamiento afectivo, comportamiento normativo y conducción de los procesos de enseñanza, hace visible los valores y las formas en que son presentados a los estudiantes.

Para visibilizar la formación en valores y el desarrollo moral se encuentra el trabajo de Romo (2005) en el cual se hace una investigación en estudiantes de ocho bachilleratos del municipio de Aguascalientes sobre el desarrollo del juicio moral, fundamentado en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y el DIT de James Rest, teniendo como principales resultados que entre los estudiantes el nivel de razonamiento moral predominante fue el convencional. En esta investigación no se analizó el desarrollo moral de los docentes.

Además, en el país destacan los estudios de Bazdresch (2009), quien exploró el caso de una escuela primaria y realiza un recorrido desde la convivencia hasta la eficacia escolar en formación en valores. Sus resultados provienen de una indagación de tipo cualitativo. Se trata de un estudio de caso cuyo objetivo de índole exploratoria fue identificar aquellos factores y condiciones de la estructura escolar que se revelan influyentes en la convivencia de los actores educativos de la escuela; como conclusión manifiesta que la eficacia en la formación en valores se hace visible en la convivencia escolar.

En el mismo contexto mexicano, destaca el trabajo de Fuentes (2009) al realizar una investigación en un bachillerato profesional técnico en donde indaga si es posible la formación en valores de los alumnos de un plantel de enseñanza pública, teniendo como objetivo identificar si existe la relación entre la eficacia escolar y la formación en valores en los planteles de educación técnica dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETI). Concluye que se puede hacer un juicio sobre la eficacia escolar relacionando la construcción de conocimientos y la formación en valores. El trabajo de Fuentes no indaga sobre la oferta valoral que realiza el docente a sus estudiantes, pero deja ver que el trabajo del docente en el aula será un elemento fundamental para la formación en valores de los estudiantes.

Cardoso (2017) caracteriza la oferta valoral de un sistema de escuelas secundarias privadas de Puebla y Tlaxcala, identificadas con la misma filosofía. A través de un análisis

de documentos, encuestas y entrevistas semiestructuradas concluye que los alumnos algunas veces complementan y en otras modifican los valores recibidos en su casa.

Respecto a investigaciones efectuadas en el ámbito de Aguascalientes, destacan estudios realizados por investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), como son los trabajos de Barba (1999, 2001 y 2003) que evaluaron los niveles de desarrollo moral de estudiantes de educación básica, media superior y superior, utilizando el DIT, el cual se basa en la teoría de Kohlberg. En las investigaciones mencionadas se concluye que los sujetos tienen en promedio un perfil moral caracterizado por el predominio de la moralidad convencional y por el estadio 4 en particular. Además, los estudios concluyen que los años de secundaria y bachillerato parecen contribuir poco al desarrollo moral.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se encuentran las tesis de maestría de Cerón (2010), Castrejón (2014) y Sigala (2014), quienes abordan la relación de los docentes y la formación moral que promueven en las aulas. Otra investigación fue la de Lozano (2017), quien realizó un estudio en planteles de bachillerato profesional técnico en Aguascalientes sobre prácticas docentes de evaluación por competencias, y en donde se reporta que la ubicación y contexto del plantel tiene que ver con la actitud y disposición de los alumnos para su proceso de formación. En dicho estudio se pone de manifiesto que es de suma relevancia trabajar con las actitudes de los jóvenes, pues de esa manera podría facilitar su formación. De igual forma, se deja entrever que probablemente que un alumno sea identificado como parte de un bachillerato profesional técnico podría verse señalado como de un sector discriminado, lo que posiblemente podría intervenir en este asunto de la actitud y disposición mencionadas.

Estos antecedentes, muestran que la formación en valores y el desarrollo moral es un tema ampliamente estudiado en alumnos de diferentes niveles educativos pero pocas investigaciones hacen un abordaje de las prácticas del docente respecto a su desarrollo moral y las formas en que enseñan u ofrecen valores en sus clases. Además, no se encontraron investigaciones que reporten cómo se diferencian estas prácticas en escuelas con diferentes niveles de eficacia escolar.

1.7. Justificación

La política educativa (RIEMS, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y el Nuevo Modelo Educativo) da cuenta de que la formación en valores de los jóvenes es una preocupación nacional, por lo que el rol del docente en el aula como formador de valores es un tema que es necesario atender, toda vez que los jóvenes se encuentran en situaciones de riesgo (Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia y Exclusión, 2013) y que pueden prevenirse a través de las decisiones que toman en su vida diaria.

El rol del docente, así como de otros actores en la vida de los jóvenes (familia, amigos, instituciones religiosas, etcétera) es fundamental para ofertar valores a los estudiantes, quienes se convertirán en los futuros tomadores de decisiones del país. La revisión de los antecedentes ha permitido ver que existe una gran cantidad de investigaciones sobre el papel del docente en la formación de valores en educación básica, pero son menos las investigaciones que se han centrado en el rol que lleva a cabo el profesor en la formación valoral en EMS. Lo que destaca la necesidad de contribuir con investigaciones sobre la oferta valoral que hace el maestro en bachilleratos, toda vez que, como se ha mencionado en el primer capítulo, los docentes tienen la difícil tarea de formar integralmente a sus estudiantes.

El objeto de estudio de la investigación es la oferta valoral del docente, y se apega a la teoría de Fierro y Carbajal (2003) quienes manifiestan que este concepto es una manera de hacer visibles los valores en el aula y que puede observarse en el docente por medio de tres senderos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza. La aportación teórica y metodológica de las autoras mencionadas sobre cómo hacer visibles los valores en el aula ha sido desarrollada en educación básica estudiando la figura del docente en su práctica docente en el salón, el recreo y los eventos escolares. Una novedad en la investigación es estudiar en EMS la oferta de valores que realiza el profesor en su salón de clases.

Esta investigación como estudio de caso busca explorar cómo en las aulas de bachillerato profesional técnico, particularmente el CONALEP, los docentes desde su perfil de desarrollo moral y características particulares hacen una oferta valoral a sus estudiantes para impactar en su formación integral, así como indagar en el rol del docente como formador

de valores y propiciar investigaciones que se enfoquen en la oferta valoral que hacen los profesores en EMS.

Una cuestión relevante que presenta esta investigación es que las docentes seleccionadas laboran en planteles caracterizados por su nivel eficacia escolar según la investigación de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) quienes habiendo analizado los resultados en el EXANI-II de cinco años consecutivos, clasificaron a los planteles de bachilleratos como escuelas de alta o baja eficacia escolar. Por lo que los resultados de esta investigación pueden abonar a la teoría de la eficacia escolar, dando a conocer cómo suceden las prácticas de formación en valores en aulas de planteles de alta y baja eficacia escolar. Aunque es importante aclarar que el estudio aquí desarrollado respecto de la oferta valoral de los docentes estudiados, no pretende explicar el nivel de eficacia identificada en las escuelas; la investigación aporta entendimiento respecto de las prácticas docentes hacia la formación valoral, y abona al estudio de las escuelas que son identificadas por su nivel de eficacia.

El aporte de este trabajo consiste en ser una alternativa para explorar lo que ocurre en las aulas, respecto del trabajo del profesor como agente de gran importancia en lo que a la oferta valoral concierne. Además, es importante mencionar que ninguna investigación sobre oferta valoral en docentes ha indagado sobre el nivel de desarrollo moral de los docentes y cómo este se relaciona con su oferta valoral, por lo que una de las aportaciones de esta investigación es la relación que existe entre la oferta valoral y el desarrollo moral de las docentes seleccionadas y que puede dejar ver si existe alguna relación entre estos aspectos.

Otra de las aportaciones es el hecho de invitar a las profesoras a reflexionar sobre el apoyo que tiene por parte de los directivos escolares para la formación en valores de los estudiantes, por estos responsables académicos son los encargados de aplicar las normas y de acompañar a los profesores en ese proceso de trabajo didácticos diario.

Los resultados de este trabajo pueden ayudar a los docentes y a las autoridades educativas a profundizar y reflexionar en las acciones que realizan en su práctica educativa y en cómo se encuentran formando valoralmente a sus estudiantes. Así mismo los formadores de profesores y capacitadores de docentes de EMS pueden fortalecer la formación de los futuros maestros para que sean conscientes de la oferta valoral que realizan en sus aulas.

Además, los directivos de los planteles CONALEP pueden tener una visión de cómo los docentes hacen una formación valoral a sus estudiantes y pueden tomar decisiones sobre cómo sucede la formación integral de sus alumnos. Se espera que los resultados de la investigación den pie a explorar en investigaciones posteriores sobre oferta valoral, formación en valores y desarrollo moral.

Metodológicamente la contribución de esta investigación cualitativa radica en un proceso de recolección de datos por etapas, que comenzó aplicando la prueba DIT a las profesoras seleccionadas, la observación de clases para conocer los senderos que utilizan las docentes para hacer una oferta valoral a sus estudiantes, así como la aplicación de una entrevista semiestructurada que permitió conocer características particulares de las docentes y las percepciones que tienen sobre su oferta valoral.

Este trabajo se enmarca en el área temática de Educación y Valores que se establecen por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y contribuye a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de Instituciones y Actores de la Educación Media y Superior del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CAPÍTULO 2.

MARCO POLÍTICO CONTEXTUAL

En este capítulo se revisan algunas políticas públicas, como lo son la RIEMS, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y el Nuevo Modelo Educativo, que permiten un entendimiento del fenómeno aquí abordado.

2.1 Análisis breve de las políticas públicas de la Educación Media Superior en México

La EMS en México es el nivel obligatorio posterior a la Educación Básica, y de acuerdo con la Ley General de Educación, en el artículo 44:

La educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a este, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y garantice el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo. En educación media superior, se ofrece una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo (Presidencia de la República, 2019, p.18).

La importancia de la EMS quedó de manifiesto el 9 de febrero de 2012, cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el decreto del Congreso de la Unión que reformaba los artículos 3° y 31 de la Constitución de la República estableciendo la obligatoriedad del citado tipo educativo en México. En la reforma que se hizo al inciso C de la fracción II del artículo 3°, quedó manifestado que la educación básica y la media superior serán obligatorias. Además, la educación:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (DOF, 2012).

En los documentos de política educativa, el papel del docente en el aula es fundamental para lograr la formación integral de los estudiantes. En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se expresan los fines de la educación, en cualquiera de sus tipos educativos.

Los fines de la educación son: que se desarrolle armónicamente todas las facultades del ser humano, se fomente el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia. También se establece que la educación será democrática, considerando a la democracia no solamente como forma de gobierno sino como forma de vida; será de calidad con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; la educación será nacional y atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de la independencia y al acrecentamiento de nuestra cultura; la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, los ideales de fraternidad e igualdad y evitar la discriminación.

En el artículo 3° constitucional se expresan los valores que guían la acción y el proyecto educativos del país. Barba (2019) establece que hay cuatro valores centrales en el artículo: (a) desarrollo armónico e integral, (b) conocimiento científico, (c) democracia y (d) amor a la patria, un nacionalismo no excluyente. Al internalizar los valores anteriores, el ciudadano llegará al valor meta: la democracia.

Una forma de vida democrática y una formación del ciudadano conforme a los principios constitucionales y legales significan y exigen una pedagogía para el desarrollo moral, es decir, una que considere tales principios como valores del proceso formativo que al ser internalizados se hacen creencias personales (Barba, 2019, p. 310).

La democracia, como valor principal del artículo 3° constitucional, es un estilo de vida que se aprende y se construye a partir de los otros valores que se manifiestan en el artículo (Encabo, 1996). La democracia se caracteriza porque no hay ningún poder que pueda imponerse sobre las decisiones tomadas por todos, por eso se puede vivir respetando las diferencias, con libertad para elegir, con igualdad y con garantías. Para que la democracia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como forma de gobierno se mantenga, se tienen que conocer, defender y aplicar la democracia desde las aulas. Elizondo, Stig y Ruíz (2007) establecen que la democracia es valiosa debido a que es un medio para alcanzar buenas posiciones, es decir, ayuda a elevar el nivel social y económico de las personas, es también una forma de controlar aquellos en el poder y es una manera de alcanzar una profunda autonomía individual.

El artículo 7° de la Ley General de Educación complementa las finalidades y valores del artículo 3° constitucional al expresar que la educación busca favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, fortalecer la conciencia de la nacionalidad, infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia, promover el valor de la justicia, el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

Los valores mencionados en el artículo 7° junto con los mencionados en el artículo 3° constitucional son valores que conducen al futuro ciudadano a llevar una vida democrática, lo cual implica que las diversas etapas de su educación le ayuden a avanzar en su desarrollo moral, de forma que ello le permita realizar juicios morales teniendo como criterio de justicia y de bondad de sus decisiones y acciones los derechos de los individuos, es decir, los derechos de cada persona que son reconocidos por la Constitución (Barba, 2019).

Por lo tanto, la EMS tiene una gran tarea que realizar en sus planteles, tal como lo expresa el INEE (2017e) al mencionar que el principal cometido de los bachilleratos es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad ayudándoles a ser ciudadanos activos, participativos y productivos. Entonces, la EMS es un nivel educativo que desarrolla la formación integral de sus estudiantes, entendida esta como un proceso a través del cual un estudiante aprende a conocerse a sí mismo, a sus valores y a su entorno, logrando su propia autoformación en las diferentes esferas y contextos de actuación, manifestándose en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar (Torres, Fernández y Álvarez, 2015). Por lo cual, el trabajo de los docentes, en cuanto a la oferta valoral que hacen a sus estudiantes, es fundamental para lograr dicha formación.

La EMS es un nivel educativo que enfrenta varios retos, entre los más importantes están la alta presencia de violencia y las conductas de riesgo entre los estudiantes, por lo cual es importante conocer qué dicen las políticas educativas respecto al objetivo de proporcionar

una formación integral a los jóvenes que les permita subsanar las problemáticas a las que se enfrentan. Para lograr los propósitos y finalidades de la EMS, en los últimos años se ha sometido a diversas modificaciones, a una reforma y otros instrumentos de política educativa que contribuyen a una formación integral del alumno. A continuación, se revisarán algunas de estas políticas.

2.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La RIEMS ha sido la mayor propuesta de reformulación de la EMS en México en los programas sectoriales de los gobiernos federales de 2006 a 2018 [Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018)].² La Reforma está orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; surge para atender los retos que enfrenta la EMS como lo son la ampliación de la cobertura, la búsqueda de la equidad, el tránsito de los estudiantes entre los subsistemas y proponer prácticas educativas centradas en el alumno y en su desarrollo integral, orientados en la formación para la vida y el trabajo.

La RIEMS se materializa a través de cuatro ejes, los cuales son:

1. Marco Curricular Común (MCC)
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta,
3. Mecanismos de gestión, y
4. El modelo de certificación del Sistema Nacional de Bachilleratos.

Con lo que respecta de forma específica al primer eje, el MCC, se propone una formación por competencias para los alumnos, las cuales se establecen en el Acuerdo Secretarial número 444 (SEP, 2008b). En la Tabla 1 se muestran los tipos de competencias que el Acuerdo menciona.

² El trabajo se realizó considerando la política de la Administración Pública Federal 2012-2018. En la actualidad, el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) tiene dos objetivos principales en cuanto a la educación: 1. Brindar atención prioritaria a grupos históricamente discriminados mediante acciones que permiten reducir las brechas de desigualdades sociales y territoriales; y 2. Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas.

Tabla 1
Tipos de competencias y sus objetivos.

Tipo de competencias	Objetivos
Genéricas	Son comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; son transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Pueden ser de dos tipos: Básicas, al ser comunes a todos los egresados de la EMS y representar la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB, o Extendidas, al no ser compartidas por todos los egresados de la EMS y dar especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Pueden ser básicas al proporcionar a los jóvenes formación elemental para el trabajo, o extendidas al tener la intención de preparar a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Nota: Elaboración propia con información tomada del Acuerdo Secretarial no. 444

Las competencias suponen valores, actitudes, y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas, y todo lo anterior forma parte del ser integral que conforma a una persona (Sevillano, 2009). Por ejemplo, una de las competencias genéricas que se presentan en el Acuerdo Secretarial no. 444 menciona que se espera que el estudiante se conozca y valore a sí mismo y aborde problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. En dicha competencia se manifiestan valores como la responsabilidad al asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

Con lo que respecta a la formación integral y de valores, el Acuerdo Secretarial número 442 (SEP, 2008a) establece la meta de la formación integral y la relaciona con las competencias genéricas, las cuales son consideradas claves y permiten que el alumno las aplique a lo largo de su vida, por lo cual son las más relevantes en la formación de todo estudiante. En la tabla 2, dichas competencias para los alumnos de la EMS se mencionan de forma más explícita.

Tabla 2
Competencias genéricas para los alumnos de EMS.

Competencias	Atributos
Se autodetermina y cuida de sí.	<ul style="list-style-type: none"> • Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. • Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. • Elige y practica estilos de vida saludables.
Se expresa y se comunica.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
Piensa crítica y reflexivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. • Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. • Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. • Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Nota: Elaboración propia con información tomada de Acuerdo Secretarial no. 442.

Tanto la política educativa como la reforma de la EMS manifiestan que los fines del bachillerato implican la formación valoral del estudiante en términos de que se promueva su desarrollo moral. Para que el alumno pueda adquirir e integrar las competencias anteriores, los profesores deberán también contar con competencias, ya que ellos tienen un trabajo primordial en las aulas como formadores que hacen una oferta valoral a sus estudiantes. Dichas competencias se establecen en el Acuerdo Secretarial no. 447 (SEP, 2008c), y se muestran en la Figura 1:

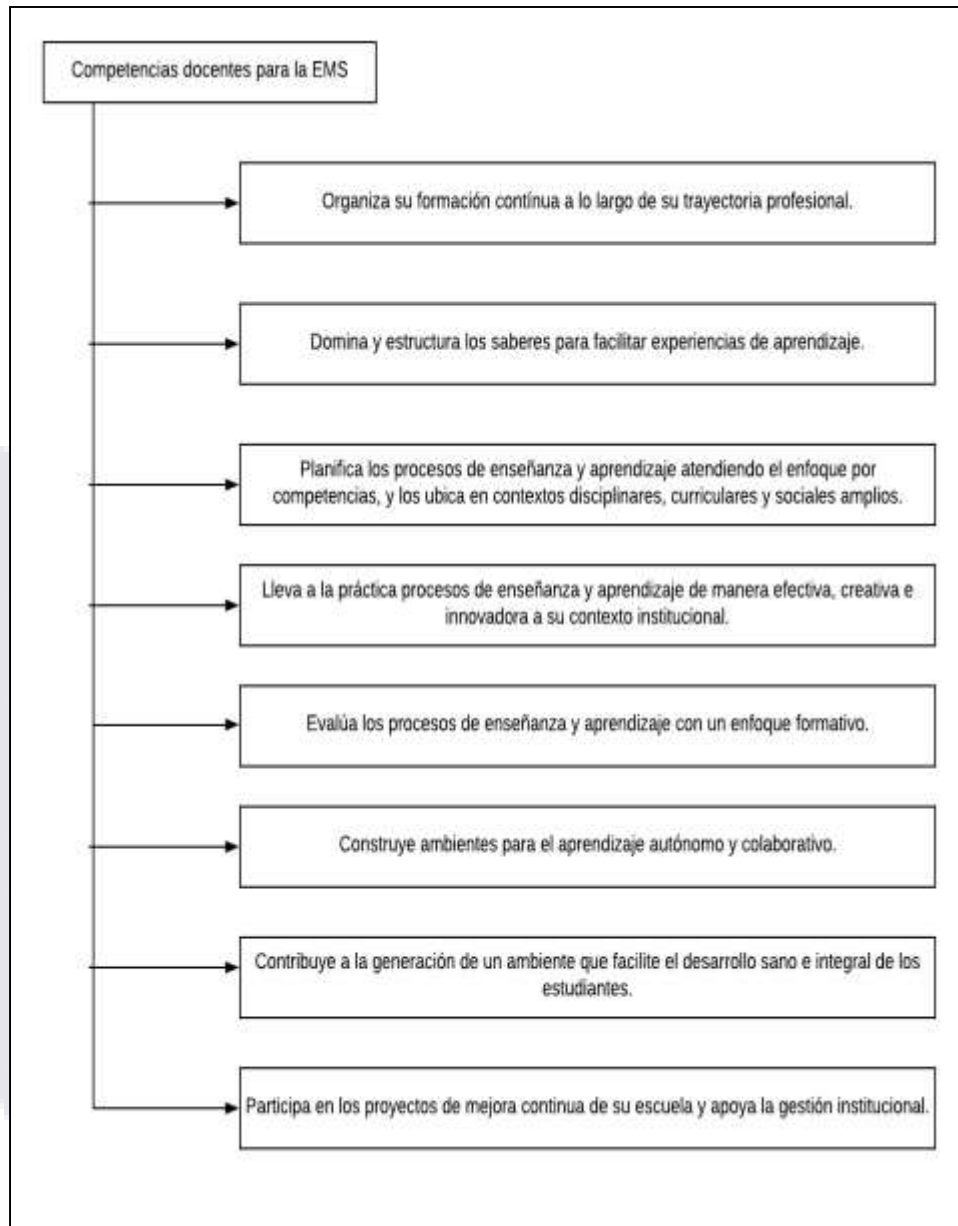


Figura 1. Competencias docentes para la EMS con base en el Acuerdo no. 447.

En las competencias docentes se hallan inmersos valores, por ejemplo, se encuentra el respeto al estudiante y al espacio de trabajo al expresar que el docente contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Tanto para alumnos como para docentes, se manifiesta la importancia y la necesidad de una formación en valores para aprender a convivir, vivir en sociedad, y contribuir al mejoramiento de su sociedad. El rol del docente y la oferta valoral que realiza es fundamental para lograr dentro del aula la formación integral. El profesor, es quien, a través del sistema

educativo nacional, cumple la función de formador en valores para permitir una convivencia armónica dentro y fuera de la escuela (Pinto-Archundia, 2016).

Como muestra de lo anterior, en la Tabla 2, se señala que una de las metas de la EMS es que los alumnos adquieran la competencia para participar con responsabilidad en la sociedad y en la Figura 1 se menciona que una de las competencias docentes debe ser construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; y precisamente cumplir con estas competencias se convierte en un reto por todas las áreas de oportunidad que presenta la EMS.

2.3 El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018³

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Presidencia de la República, 2013), en el apartado referente a la educación establece que es:

[...] necesaria la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, señalando que se requieren de espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Una mejor educación necesita de un fortalecimiento de la infraestructura, los servicios básicos y del equipamiento de las escuelas. (Presidencia de la República, 2013).

En lo que concierne al problema de investigación que aquí se plantea, el Plan Nacional de Desarrollo se refiere de forma clara a los valores al afirmar que para lograr una educación de calidad se necesita impulsar valores cívicos y éticos que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades, una formación integral. Además, se menciona que en la democracia se necesita una ciudadanía con una formación valoral que se encuentre comprometida con la justicia social, los derechos humanos, la legalidad, la transparencia, la seguridad.

También, el Plan reconoce que en la EMS hay problemas de violencia por lo que es necesaria la creación de ambientes seguros y de sana convivencia. Como meta, el Plan Nacional de Desarrollo espera lograr una educación de calidad, la cual se podrá conseguir

³ Se hace referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 porque en ese lapso se ubica el planteamiento del proyecto y la recolección de información.

con la aplicación de políticas de equidad, y pretende alcanzar una perspectiva de inclusión que erradique la discriminación, así como alcanzar la cobertura universal, fortalecer las carreras tecnológicas y mejorar la orientación vocacional.

Respecto a los docentes, el Plan Nacional de Desarrollo establece que es necesaria la profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico y fortalezca la formación y actualización docente. Para lograr el fortalecimiento docente se necesitará la confianza hacia los docentes por parte de los padres de familia. Un objetivo claro del eje educativo es contar con maestros, directivos y supervisores mejor capacitados. En el Plan Nacional de Desarrollo queda de manifiesto la importancia que tiene el rol del docente para lograr la formación integral de los estudiantes.

2.4 Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018

Por su parte, el PSE 2013-2018 menciona que la formación que reciben los jóvenes en la EMS tendrá que permitirles ser competentes para el avance democrático, económico y social del país. Se indica que es pertinente que, al egresar de dicho nivel educativo, los jóvenes deberán tener un sólido dominio de los conocimientos y de los valores. La EMS enfoca sus esfuerzos en lograr una formación integral del estudiante, que le permita continuar con estudios de nivel superior, pero además prepararlo para integrarse de manera exitosa a la sociedad y convertirlo en un ciudadano proactivo.

El PSE hace mención de que la EMS deberá fortalecer dicha formación del estudiante, y deberá esforzarse en superar los problemas que limitan la sana convivencia. Entre las estrategias que se enlistan para mejorar la EMS se señala la revisión de las prácticas pedagógicas, esto parecer ser de suma relevancia, al considerar que la práctica educativa del docente forma en valores a sus estudiantes, los cuales pueden ayudarle a tomar decisiones en el día a día.

A partir de lo presentado, es importante observar la necesidad que existe de que el docente ponga en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes para lograr la formación integral del estudiante de EMS. En la visión de los documentos oficiales, se expresa la importancia de que el docente manifieste en el aula valores propios de una democracia, que se fortalezcan en los estudiantes los valores de justicia, libertad y bienestar, que en la EMS

se prepare a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad, que la formación sea humanista, que se construya una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades. Bajo estas exigencias políticas y sociales, el papel del docente es el de promotor de una formación integral.

2.5 El Nuevo Modelo Educativo⁴

Además de lo expuesto y como parte de las propuestas educativas en México, se estableció, en el 2017 el Nuevo Modelo Educativo, planteamiento pedagógico para la educación básica y la media superior, que busca reorganizar el sistema educativo y lograr convertirse en un proyecto nacional que dé orientación a todos los involucrados en el proyecto educativo sobre su actuar. El Nuevo Modelo Educativo, según la SEP (2017a), es un medio de la Reforma Educativa y se compone de cinco ejes, siendo el primero de ellos el Planteamiento Curricular, el cual establece una progresión de lo aprendido desde preescolar hasta bachillerato con un enfoque humanista, añadiendo como parte integral del currículo el desarrollo personal y social de los alumnos con un énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Aunado a lo anterior se dará a las escuelas una autonomía curricular.

Conjuntamente, el Nuevo Modelo Educativo señala que es necesario que la educación obligatoria transite de un modelo enfocado en la acumulación de conocimientos memorísticos a un modelo que permita aplicar los conocimientos en la vida diaria, a profundizar sobre los aprendizajes clave que incluyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los valores. Para la SEP (2017b), las habilidades socioemocionales se dan a través de un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como un rasgo del ser humano, indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Como segundo eje, se encuentra la escuela al centro; en donde se señala que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y que una autonomía de gestión puede fortalecerla.

⁴ El trabajo de campo de esta investigación se realizó cuando se encontraba vigente el Nuevo Modelo Educativo y el encuadre de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La nueva administración federal (Poder Ejecutivo Federal, 2018-2024) ha presentado una nueva política educativa llamada “La Nueva Escuela Mexicana”.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El tercer eje dedicado a la formación y el desarrollo profesional docente; el profesor es entendido como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes y generador de ambientes de aprendizaje. El papel del docente como formador busca que los profesores estén a la vanguardia en la educación. Además, el Nuevo Modelo Educativo menciona además menciona como una prioridad el fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio, para poder construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen a la docencia. En el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016b) se reconoce la labor de los docentes, al manifestar que cumplen un rol esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto. Entonces, el rol del docente se vuelve fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan. Para el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016b) un buen maestro es aquel que parte del punto en el que encuentran sus alumnos, y los ayuda a llegar lo más lejos posible tanto en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio, como en el desarrollo de su potencial.

El cuarto eje habla sobre la equidad y la inclusión, mencionándolos como principios básicos e indicando que el sistema educativo debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de los estudiantes. Particularmente se menciona que los planes, programas y objetivos de aprendizaje —los cuales incluyen no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes—, como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión (SEP, 2017b) como dos valores claves en la formación de los estudiantes de educación obligatoria.

En el quinto eje se menciona la gobernanza del sistema educativo en donde se señala que diversos actores de la sociedad deberán estar comprometidos con el proceso educativo.

Para finalizar con respecto del Nuevo Modelo Educativo, es importante retomar uno de sus principales objetivos: que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos; es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza (SEP, 2017). En otras palabras, que los estudiantes sepan vivir conforme a los valores y adquieran una formación integral.

Los principales documentos de política educativa manifiestan que la EMS debe centrar sus esfuerzos en lograr una formación integral del estudiante, por lo que el rol que lleva el docente y su práctica dentro del aula se convierten en un elemento fundamental.



CAPÍTULO 3.

MARCO TEÓRICO

En las páginas anteriores se ha revisado cómo desde las políticas educativas hay una necesidad de que las escuelas sean formadoras en valores, además se propuso analizar si a la luz de las características propias de la EMS, sus políticas y exigencias, el docente en su práctica educativa asume su función de formador de valores y, si es así, de qué manera hace una oferta valoral a sus estudiantes para su desarrollo integral.

Dentro de una escuela formadora de valores, el docente se convierte en promotor del desarrollo moral de los estudiantes, por lo cual es relevante conocer la moralidad de los docentes para poder entender la oferta valoral que hacen a sus alumnos. Para ello se presenta un marco teórico que analiza y entrelaza las principales teorías que dan sustento al estudio.

3.1 Las escuelas como formadoras de valores

El papel de las escuelas siempre ha sido cuestionado, socialmente se clasifican como buenas o malas según factores tan diversos como los resultados en pruebas estandarizadas, el comportamiento de sus estudiantes o la tradición o arraigo social, entre otros factores y ha sido una constante, el conocer si realmente cumple con su función instaurada en el artículo tercero constitucional de formar integralmente al ser humano.

La formación que reciben los estudiantes de EMS en la escuela requiere esa capacidad para desempeñarse en las sociedades modernas, que los faculta para enfrentarse a un mercado laboral dinámico y una convivencia social con los individuos más diversos (Zorrilla, 2008). Para Barba (2007a) en la sociedad mexicana existe la certeza de que la escuela da insuficiente atención a los valores y la formación moral. Hersh, Reimer y Paolitto (2002) establecen que el rol que tienen las escuelas en los valores y la educación moral debe partir del supuesto de que la educación tiene un contexto social y político democrático, y es que la escuela forma parte de una visión política y gubernamental.

En el caso mexicano se establecen sus fines en el artículo tercero constitucional; y que como una institución socializadora cumple con la función de formar ciudadanos, y dicha formación debe apegarse a la democracia como forma de gobierno y de vida, con un apego a

los derechos humanos y siempre buscando el bien común. Entre las funciones que tiene la escuela, desde la educación inicial hasta la superior, se encuentra la formativa (Alcalá, Corpas y López, 1999) que se enfoca en lograr que las personas se identifiquen como parte de un grupo social, familiar o escolar y que conozcan normas, valores y formas culturales que ordenan la vida del grupo y que las puedan asimilar de manera crítica. Esta función formativa o de formación en valores es seguramente una de las tareas más complicadas de las instituciones educativas, ya que como afirma Latapí (2000) probablemente el proceso de formación de cada individuo ha sido influenciado por factores diferentes.

La formación en valores que se da en las escuelas se centra en los valores morales, que son para Latapí (2000) aquellas normas de conducta que los seres humanos sienten que deben cumplir por imperativo de su conciencia, y no por coacción externa. La Tabla 3 muestra los diversos enfoques teóricos que han explicado cómo se da la formación en valores en el área educativa.

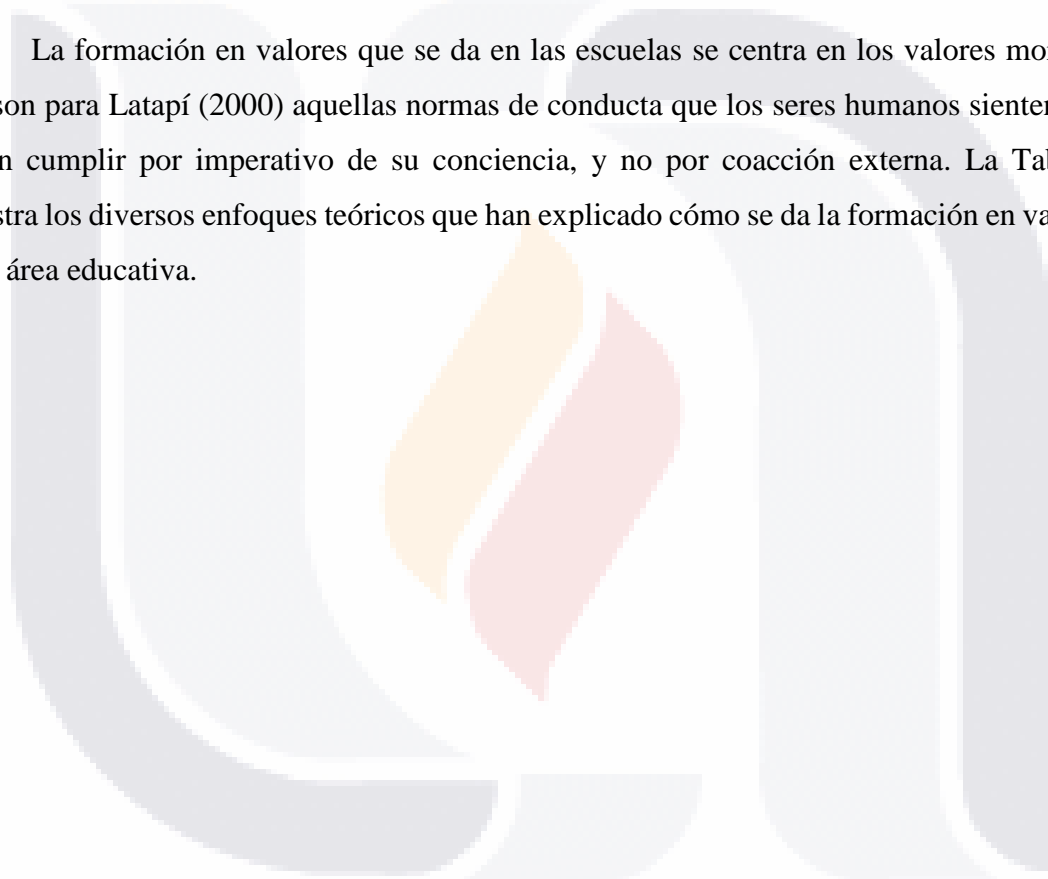


Tabla 3
Enfoques teóricos de la formación en valores.

Enfoques teóricos	¿Cómo se da la formación en valores?
Psicoanalítico	Resultado de la corriente ortodoxa freudiana que explica la formación en valores por las dinámicas del inconsciente y la construcción de la moral por la identificación con arquetipos, la construcción del súper yo, la sublimación de los impulsos y los mecanismos de censura; los valores son el resultado de una construcción inconsciente, de una historia secreta, escondida en la profundidad de la persona.
Psicodinámico	Indaga las fuerzas integradoras de la personalidad, particularmente el deseo, las motivaciones y los sentimientos; se afirma que estas fuerzas junto con el impulso de autoconservación, de la autoestima y el de propio valer, confluyen la dinámica de la autorrealización y forman nuestros valores.
Conductista	Subraya los condicionamientos y determinantes de los comportamientos; explica las decisiones por mecanismos de estímulo y reacción.
Sociológico	Profundiza en los procesos colectivos que fijan las preferencias y las normas de conducta social y las maneras como esas normas sociales condicionan los valores de los individuos.
Cognitivo-evolutivo	Subraya el aspecto intelectual en la formación en valores. El proceso por el que se adquieren valores se llama <i>Desarrollo del juicio moral</i> . Fue iniciado por Piaget y continuado por Kohlberg. Sostiene que el desarrollo moral se da a través de estadios sucesivos de razonamiento.

Nota: Elaboración propia con información de Latapí (2000).

Desde la política educativa, el artículo tercero constitucional, el artículo séptimo de la Ley General de Educación, la RIEMS, la propuesta del Nuevo Modelo Educativo, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial 2013-2018 se indica que la formación en valores tiene que incidir en la formación integral de los estudiantes, que relacione los valores de manera transversal y que busque que las aulas y las escuelas tengan una convivencia de acuerdo con valores.

Particularmente, el enfoque transversal para la formación en valores se da en el marco de las exigencias de la educación actual, las cuales plantean una visión de ser humano integral, con la necesidad de formar personas autónomas, que enjuicien de una manera crítica la realidad y que sean capaces de transformarla y mejorarla, tal como lo plantea la RIEMS

para la EMS en México estableciendo que es necesario lograr un desarrollo integral del alumno, centrando todos los esfuerzos del sistema precisamente en él.

Reyzábal y Sanz (1995) mencionan que, dada la complejidad del reto de transformar y mejorar la realidad, las disciplinas escolares no pueden desligarse del resto de las áreas, ya que los conceptos, los hechos y los procedimientos disciplinares son los que permiten analizar cualquier situación concreta desde distintos ángulos y proponer una actuación coherente y útil en relación con los valores que se plantean. Al abordar las mismas cuestiones en diferentes ámbitos del saber y por diversos profesionales se garantiza la pluralidad de análisis y enfoques. Entre los beneficios de aplicar un enfoque transversal son la contribución que se realiza de manera notable a renovar la acción pedagógica y del conjunto de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, situación que se vuelve primordial para la RIEMS que a través de las competencias tanto de alumnos como de docentes busca lograr una formación integral.

Por lo tanto, la obligatoriedad que marcan las políticas educativas de la necesidad de una formación integral hace que las escuelas sean activas y eficaces formadoras en valores, para poder ser capaces de dar los resultados que la sociedad exige.

3.2 La formación valoral y las escuelas eficaces

Ante el panorama anterior que indica la necesidad de insistir en la formación en valores que debe hacer la escuela para permitir la formación integral de los estudiantes de EMS, y que es uno de los factores que permite observar si la escuela cumple con sus funciones o no, se elaboró el enfoque de la teoría de la eficacia escolar en la formación en valores y el desarrollo moral.

Si una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2003) entonces la eficacia escolar es una cuestión que se relaciona directamente con el desarrollo personal y con las funciones sociales de la escuela. En la noción de la eficacia escolar está el sentido humanizador de la educación en sus vertientes personal y social. La eficacia es la expresión de la educación realizada, esto es, del desarrollo humano (Barba, 2007b). Particularmente y

partiendo de la afirmación anterior, en el caso de la EMS, si las escuelas de bachillerato logran el desarrollo humano de sus alumnos se convierten en escuelas eficaces, así entonces, existe una relación entre eficacia escolar y desarrollo moral.

Para poder comprender de mejor manera la teoría de la eficacia escolar, esta se constituye como movimiento investigador en la primera década del siglo XX (Martínez-Garrido, 2011) por lo que es una teoría que ha sido ampliamente investigada a lo largo de la historia. Entre 1929 y 1931 aparecían los primeros estudios de eficacia, dirigidos por Charters y Waples, o de Cattell, quienes se centraban específicamente en la enseñanza eficaz o en las características que debería tener un buen docente. Los estudios sobre eficacia escolar siguieron avanzando y en gran cantidad de estudios se ha investigado acerca de cuáles son los factores que influyen en la eficacia escolar, la pregunta ¿por qué algunas escuelas obtienen mejores resultados que otras?, ha sido eje central de varias investigaciones.

Una investigación relevante fue el Informe Coleman, el cual fue un estudio realizado y dirigido por James Coleman (1966) a petición del presidente estadounidense Lyndon B. Johnson, que tenía como objetivo promover la igualdad de oportunidades educativas y se realizó investigando con alumnos, escuelas y familias. Los resultados fueron impresionantes: poco es el peso de la escuela sobre el éxito educativo. El informe ofreció una visión bastante negativa de la influencia de la educación en general y, más específicamente, de la influencia de la escuela y de la enseñanza.

A partir de la presentación de los resultados del Informe Coleman, se comenzaron a realizar estudios que dieran aportaciones de que la escuela si es importante y si influye sobre el éxito educativo. A este nuevo movimiento que surgió después del Informe Coleman, se le conoce como movimiento de eficacia escolar. Este, determinó que era importante mostrar qué tipo de factores podían explicar las diferencias de éxito escolar y, por lo tanto, conocer cuáles eran las características de la escuela eficaz.

Los primeros trabajos de escuelas eficaces son representados por Edmonds en 1979, quien realizó un modelo de cinco factores de eficacia escolar, los cuales son:

1. Un fuerte liderazgo educativo
2. Altas expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos
3. Énfasis en las destrezas básicas

4. Un clima seguro y disciplinado
5. Evaluaciones frecuentes del progreso del alumno.

Otra clasificación es la de Mortimore citado en Creemers (1997) quien afirma que las escuelas que son eficaces tanto en lo académico como en lo social cuentan con las siguientes características:

1. Liderazgo razonado del claustro por parte del director
2. Participación del subdirector
3. Participación de los profesores
4. Coherencia entre los profesores
5. Sesiones estructuradas
6. Una enseñanza intelectualmente estimulante
7. Un ambiente centrado en el trabajo
8. Un propósito concreto en cada sesión
9. Comunicación máxima entre profesor y alumnos
10. Registro de los progresos
11. Participación de los padres
12. Un clima positivo

Con el paso del tiempo, los estudios sobre eficacia escolar, encabezados por Murillo, dieron grandes avances de investigación. Resultados de sus estudios (Hernández-Castilla, Murillo, Martínez-Garrido, 2014), los factores de eficacia escolar pueden resumirse en:

1. Sentido de comunidad
2. Liderazgo educativo
3. Clima escolar y de aula
4. Altas expectativas
5. Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza
6. Organización del aula
7. Seguimiento y evaluación
8. Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación
9. Implicación de las familias

10. Instalaciones y recursos

Así entonces, los factores enlistados por Murillo (2003) tienen una fuerte relación con la formación valoral ya que en cada uno de ellos se aprecian conductas, comportamientos deseables, actitudes y maneras relacionados con valores, tanto para docentes, alumnos, y miembros en general de una institución educativa. Por ejemplo, en el desarrollo profesional del docente se ve manifestado por el dominio de los contenidos del docente, la actitud que muestra por el desarrollo de su profesión y este desarrollo se manifiesta en los valores que pone en su práctica docente.

Muchos han sido los avances que ha traído el estudio de la eficacia escolar, tal como lo menciona Martínez-Garrido (2015) al afirmar que los aportes que ha realizado la investigación en eficacia escolar a los sistemas educativos contribuyen a llevar las escuelas hacia la igualdad de oportunidades, maximizar el tiempo en ambientes educativos, propiciar la formación continua, cuidar los ambientes y mejorar la evaluación. Para Murillo (2003) una escuela no será eficaz si los alumnos obtienen resultados académicos sobresalientes, pero no se preocupan por la formación en valores, bienestar o satisfacción de los alumnos.

En el caso de la EMS, Preston *et al.* (2017) identifican ocho componentes esenciales que caracterizan a los bachilleratos con alta eficacia escolar. Estos son:

1. Liderazgo centrado en el aprendizaje
2. Plan de estudio riguroso y alineado
3. Instrucción de calidad
4. Uso sistemático de los datos
5. Conexiones de aprendizaje personalizadas
6. Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional
7. Rendición de cuentas, y
8. Conexiones a las comunidades externas.

El primer componente referente al aprendizaje centrado en el liderazgo se enfoca en el impacto que los directores tienen en las escuelas cuando ellos se centran en los procesos escolares que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo del director tiene aprendizaje de la escuela. El segundo componente menciona que el plan de estudio riguroso y alineado se refiere, de manera amplia, a la alineación vertical del plan de estudios entre los

grados, de manera que las estrategias de enseñanza y las tareas que los maestros usan para implementar el plan de estudios influyan en que los estudiantes alcancen altos estándares académicos.

Respecto al tercer componente, instrucción de calidad, el rol del docente es trascendental y se basa en una noción de aprendizaje comprometido (diálogo instructivo, retroalimentación, capacidad de respuesta) en donde se trata de involucrar al alumno a través de la enseñanza. Cuando un docente tiene altas expectativas fomenta el desarrollo intelectual de sus estudiantes. Los docentes que dan soporte emocional a sus estudiantes, oportunidades de autonomía y liderazgo logran una enseñanza efectiva en sus alumnos.

En cuanto al cuarto componente, el uso sistémico de datos hace referencia que para tomar decisiones en el aula se deben analizar múltiples indicadores del aprendizaje de los alumnos, de manera que el uso de datos dará pie a tomar decisiones para el aula. El quinto componente se refiere a que, si los maestros brindan atención individual a sus estudiantes y logran un diálogo personal con cada estudiante de manera respetuosa, se establecerán conexiones de aprendizaje personalizadas y un sentido de pertenencia hacia su institución educativa. En cuanto al sexto componente, cultura de aprendizaje y comportamiento profesional, se refiere a la manera en que los maestros asumen la responsabilidad para las situaciones extra clase así como el grado en el que colaboran con actividades extra para el desarrollo de todo su plantel educativo.

Respecto al séptimo componente, rendición de cuentas, este abarca estructuras externas como internas que responsabilizan a las escuelas de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La responsabilidad externa se refiere a las expectativas y puntos de referencia de los organismos estatales y nacionales, y la responsabilidad interna son las metas que se tiene a nivel de distrito y escuela. El último componente son las conexiones a las comunidades externas, que se refiere a las formas en que las escuelas preparatorias efectivas hacen una relación entre padres, organizaciones comunitarias, servicios sociales y experiencias laborales de los estudiantes hacia la comunidad.

Rutledge y Cannata (2016) identifican que los bachilleratos altamente efectivos son aquellos en donde los docentes personalizan a sus alumnos, es decir, hacen de una escuela grande una pequeña comunidad en donde todos los miembros de la comunidad escolar llegan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a conocer a sus alumnos. Comparar escuelas fuertes y débiles de un mismo distrito revelan que el éxito proviene de una cultura de personalización académica y aprendizaje social y emocional de los estudiantes. Los autores mencionados descubrieron que las escuelas con alta eficacia escolar tienen estudiantes que se sienten seguros y atendidos por sus docentes. El rol del docente requiere un compromiso personal profundo, así como principios claros y racionales, por lo que la enseñanza es una profesión moral (Rissanen *et al.*, 2018).

Para Barba (2007b) todo el sistema educativo, todos sus servicios deben someterse a una valoración de eficacia pedagógica, social y política que no deja lugar a dudas, así entonces si la formación en valores y el desarrollo moral se apoyan sobre el enfoque de eficacia escolar pueden contribuir a conocer la aportación social que hace la escuela y estar en una continua mejora de su trabajo.

Es de destacar los estudios realizados por Bazdresch (2009) y Fuentes (2009) quienes abordan procesos de formación valoral relacionados con la eficacia y el clima escolar. Bazdresch (2009) intenta conocer cuáles son las características de la convivencia en una escuela primaria mexicana, para profundizar acerca de qué valores se han formado en los actores educativos, con la hipótesis de si la eficacia en la formación en valores se presume visible en las características de la convivencia escolar. Concluyendo que desde una mirada de la socialización que se vive en la cotidianidad de la escuela, la formación en valores es eficaz, al menos en valores cruciales para la escuela y las familias.

Por su parte, Fuentes (2009) investigó en México, en un bachillerato profesional técnico cómo se percibe la construcción de conocimiento de los alumnos dentro de la escuela técnica, así como conocer si es posible que en las condiciones actuales de la educación técnica se trabaje en los planteles hacia una formación en valores y si es así conocer qué valores se incentivan prioritariamente para poder comprender de qué manera se entiende la eficacia escolar en la escuela técnica. Además, menciona la importancia que tiene la práctica del docente para la formación de los estudiantes, al afirmar que los jóvenes perciben el valor de la presencia de los buenos maestros, considerados como aquellos que los estimulan, los apoyan y comprenden y que a partir de esa calidad ellos aceptan sus normas sin mayor conflicto. Concluye que la escuela en distintos momentos parece no sólo no contribuir a la formación en valores, sino que muchas veces se constituye en un espacio en que las

restricciones e imposiciones limitan el proceso y en ocasiones más que eso, lo anulan, además no se puede hablar de que, mediante las estrategias de formación en valores en escuelas de bachillerato profesional técnico, se alcance un nivel de eficacia escolar que beneficie a todos los alumnos.

3.3 Un acercamiento al desarrollo moral y los docentes

Jean Piaget comenzó a estudiar el juicio moral de los niños, como parte de un esfuerzo por entender cómo se orientan los niños ante el mundo social; influenciado por Durkheim enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas. Su trabajo sobre juicio moral se extendió más allá de las reglas hasta cubrir su entendimiento de ley, responsabilidad y justicia, pero nunca se investigó con niños mayores de 12 años ni se detallaron los niveles de juicio moral, el trabajo de bosquejar los niveles de juicio moral lo continuo Lawrence Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002).

Por lo anterior, se asume que la teoría de Kohlberg está arraigada en los trabajos de Piaget, su contribución principal ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral, entendiendo a este como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002). En su teoría se planteó el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral y es el psicólogo más importante del enfoque desarrollista de la psicología moral y se le considera ser el primero en enunciar la filosofía de la educación moral (Reimer, 1997). Dicha teoría fue articulada con la práctica educativa al plantear la hipótesis de que, si a los estudiantes se les presenta sistemáticamente un razonamiento moral de una etapa inmediatamente superior a la propia, se estimulará el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral (Baum, 2006).

A través de su trabajo en filosofía moral, psicología del desarrollo e investigación pedagógica, Lawrence Kohlberg ofrece a los docentes ampliar la educación en valores al dominio moral (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002). El desarrollo moral se define como “un componente de la formación integral de los individuos y que ha sido siempre un elemento fundamental de las filosofías educativas por la concepción de persona o de sujeto en que se sustentan y por el ideal de formación humana que plantean. La adquisición de la moralidad

constituye una manifestación esencial del logro de la armonía en el desarrollo humano” (Barba, 2002, p.73).

Kohlberg describió seis estadios de desarrollo moral, cada una de las cuales da un sistema de razonamiento moral más complejo. La clasificación del desarrollo moral en seis estadios se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4
Los seis estadios del juicio moral.

Nivel y etapa	Qué es correcto	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
Nivel I. Postconvencional Etapa 1: moral heterónoma.	Evitar violar reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes.	Evitar el castigo y poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente y no términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

Tabla 4.1
Continuación...

Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio.	Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.	Servir los propios intereses y necesidades en un mundo donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.	Perspectiva individualista concreta. Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).
---	--	---	---

<p>Nivel II. Convencional</p>	<p>Estar a la altura de lo que espera la gente que está cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la regla de oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta estereotípicamente buena.</p>	<p>Perspectiva individualista en relaciones con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la Regla de Oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.</p>
-----------------------------------	--	--	---

Tabla 4.2
Continuación...

<p>Etapa 4: Sistema social y conciencia.</p>	<p>Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijas.</p>	<p>Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema “si todos lo hicieran”, o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas</p>	<p>Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.</p>
<p>Nivel y etapa</p>	<p>Qué es correcto</p>	<p>Razones para hacer lo correcto</p>	<p>Perspectiva social de la etapa</p>

<p>Nivel III. Postconvencional o de principios.</p> <p>Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales.</p>	<p>Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como vida y libertad deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Un sentido de obligación hacia la ley debido al contraste social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contractual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, “el mayor bien para el mayor número”.</p>	<p>Perspectiva “previa a la sociedad”. Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y le resulta difícil integrarlos.</p>
---	---	---	--

Tabla 4.3
Continuación...

<p>Etapa 6: Principios éticos universales.</p>	<p>Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p>Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.</p>
--	---	--	--

principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Nota: Elaboración propia con base en información de Kohlberg, 1984, 174-178.

En la Tabla 4 se establece que todas las personas pasan por cada una de las etapas sucesivas, en el mismo orden y sin omisión de una sola etapa, aunque la velocidad con la que progresan puede variar (Rich y DeVitis, 1985). Cada uno de los estadios representa una estructura de pensamiento del individuo y están estrechamente ligadas a las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, de tal manera que una persona no podría alcanzar el nivel más alto de razonamiento moral sin haber alcanzado el nivel más alto de desarrollo cognitivo. La secuencia de etapas de razonamiento moral sirve para todas las culturas, pero los factores del entorno y el entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo influyen en el ritmo del crecimiento y el nivel de desarrollo moral conseguido (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002).

En ocasiones los docentes se cuestionan si en la EMS deben de ser o no un ejemplo moral para sus estudiantes (Fierro y Carbajal, 2003); para Hersh, Reimer y Paolitto (2002) los profesores pueden sentir que carecen de aptitudes para ayudar a sus alumnos a adoptar valores y desarrollar perspectivas morales adecuadas, pero lo que es cierto es que en las escuelas se pide a los maestros cultivar en sus alumnos el respeto, la responsabilidad y otros valores morales. Las necesidades actuales de la sociedad, así como las políticas educativas exigen que los docentes se preocupen por la formación integral de los estudiantes y no se limiten a solo impartir los conocimientos propios de su materia, particularmente desde el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece la necesidad de que los maestros fomenten en los estudiantes valores tales como el respeto y el amor a la patria, la solidaridad y la justicia.

Más no todos los docentes quieren o saben cómo asumir su papel de formador en valores ya que no quieren ser vistos como una figura paternal o un líder moral, pero aunque tengan este desconocimiento, tanto el artículo tercero constitucional, el artículo séptimo de

la Ley General de Educación, la RIEMS, el Nuevo Modelo Educativo, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 coinciden en que para lograr una educación de calidad es necesaria una formación integral que por supuesto, incluye la formación valoral de los estudiantes. Además, aun con el desconocimiento de los docentes, su moral se manifiesta en su quehacer en el aula. Pérez y Callado (2016) manifiestan que dicha moral se expresa en acciones que se evidencian en el entorno de su existencia, siendo en el ámbito educativo donde el quehacer docente se vincula con el actuar ético, materializado en el ámbito de una realidad cultural compartida, la del centro docente. Hersh, Reimer y Paolitto (2002) manifiestan que los profesores pueden facilitar el desarrollo del razonamiento moral de sus alumnos al ayudarles a clarificar y resolver conflictos en una dimensión ética.

La función moral que tiene los docentes es parte del currículum oculto de la escuela (Klaassen, 2012) pero existen profesores que los hacen de una manera evidente y otros que prefieren no involucrarse. Entre toda la variedad que existen de docentes, Klaassen (2007) afirma que aquellos que extienden su práctica profesional y se involucran en actividades fuera del aula, son los que influyen de mayor manera en el desarrollo moral de los estudiantes ya que la formación moral que hacen los docentes no debe limitarse en aportar referencias o ideas, pues se vuelve necesario conjugar compromiso con acción, que redunde en el enriquecimiento del ser práctico del docente (Pérez y Callado, 2016). Entonces, los docentes que se involucran en las actividades extra-clase, en las problemáticas que suceden en el aula y fuera de ella, y que además tienen un genuino interés en sus alumnos, se convierten en un factor que influye en el desarrollo moral de sus estudiantes.

En las escuelas de EMS, se permite que el docente se involucre en mayor o menor medida en el desarrollo moral de los estudiantes, así como también se le permite al maestro contribuir a su propio desarrollo del juicio moral, en cuanto que le permite reflexionar sobre sus acciones, disposiciones favorables y valores que se sustentan en una práctica docente congruente, basada en la relación con los “otros”, que integran y comparten la cultura institucional, de ahí la importancia que adquiere el crecimiento del juicio moral del profesor como referente y organizador de las acciones formativas destinadas a los alumnos, reforzadas por las mediaciones que generan la cultura y las “presencias reales” que las desarrollan y refuerzan, valorando siempre el incremento de la autonomía del alumno para tomar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

decisiones (Pérez y Callado, 2016). Por lo tanto, la identidad profesional del docente de EMS y el desarrollo de su juicio moral se encuentran estrechamente vinculados.

El desarrollo moral de los docentes es la consecuencia de su práctica profesional que le permite reflexionar sobre sus propios valores y como trascienden sus acciones en sus estudiantes. Entonces, el desarrollo moral de los docentes influye directamente en el comportamiento de los jóvenes, que a su vez se convierte en una expresión de sus valores morales (Klaassen, 2012). Sin embargo, no son solo los maestros quienes influyen en el desarrollo moral de los adolescentes, sino que también existen otros modelos a seguir como los son los padres, los pares o las figuras públicas; no existen estudios que identifiquen en qué porcentaje influye más una figura u otra, por lo que se puede afirmar que los adolescentes toman características que influyen en su desarrollo moral de diferentes personajes.

En las investigaciones hechas en Holanda por Klaassen y Leeferink (1998) se explica que en el desarrollo moral de los jóvenes influyen tanto sus padres como sus maestros, para estos autores el papel que ejercen los docentes es de suma importancia ya que todo acto educativo incide en la formación en valores de los estudiantes, y concluyen que la formación en valores que hacen los docentes es tan necesaria que si un maestro no apela a normas o valores entonces seguramente tendrá problemas de disciplina en su aula.

Entonces, si los docentes de EMS forman parte de los modelos a seguir, o de las influencias que tienen los jóvenes y que inciden en su desarrollo moral se asume que los docentes tendrán ciertas características que son observables por los alumnos y asimiladas por ellos.

Algunas investigaciones relevantes que han realizado aportaciones para evidenciar el proceso de formación moral de jóvenes en el aula, son las realizadas en Estados Unidos por Fallona (2000) y Fenstermacher (1999) que ante la dificultad de visibilizar el proceso de formación en valores, estudiaron *manners* o modales de los docentes, que reflejan el modo en que los docentes se relacionan con sus alumnos en el trato diario en el aula, en la manera en que interactúan con ellos y en como con su presencia modelan la conducta o el comportamiento adecuado, y esos modos o *manners* que los docentes manifiestan en el aula se convierten en las características que dan identidad personal y profesional al docente, se convierten en su esencia. En sus investigaciones Fallona y Fenstermacher, examinan de qué

manera los docentes a través de sus modales influyen en la conducta moral de sus estudiantes para concluir y afirmar que son los modales o *manners*, la forma observable de ver como en el aula los docentes influyen en el desarrollo moral de los estudiantes.

Una manera en que los docentes influyen en el desarrollo moral de sus estudiantes es a través de su oferta valoral, término adoptado por Fierro y Carbajal (2003) el cual es “un 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” (p.33).

3.3.1. La práctica docente y la formación valoral de jóvenes

Es relevante puntualizar, que aunque en este estudio, no es objeto de investigación las buenas prácticas de los profesores participantes, es de suma relevancia basarse en lo que la teoría determina como prácticas docentes en el aula pues estas ayudarán a comprender las acciones que los docentes ejercen en sus espacios de trabajo, enfocados especialmente en la formación valoral, punto central de esta tesis, pues como se afirma: la importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos (Marchesi, 2008).

Los docentes forman a sus estudiantes a través de su práctica educativa, al respecto Barrón (2006) menciona que es en la práctica que sucede en el aula cuando los docentes articulan diversos saberes de su formación. Para Tardif (2004) es importante reconocer que las prácticas de los docentes se construyen a través de los saberes, el tiempo y el trabajo. Lo que los docentes manifiestan en el aula tiene que ver con las experiencias que han tenido como alumnos y en la experiencia y las situaciones que los han impactado como docentes. La práctica docente se va reconstruyendo en el aula a partir de las experiencias de los docentes.

La experiencia de los docentes tanto dentro como fuera de las instalaciones escolares le permite permear en la formación de sus estudiantes su visión del mundo, sus creencias y sus valores. El docente, sin importar la materia que imparta, está formando no solo en conocimientos y habilidades a sus estudiantes, sino también en valores y en actitudes. Los saberes profesionales del docente pueden ser temporales cuando provienen de su historia de

vida; plurales y heterogéneos por la diversidad de situaciones a las que se enfrentan día con día; y personales y situados por los saberes que son resultados de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo (Tardif, 2004) pero todos ellos impactan en la formación del ser humano.

La práctica docente se da a través de modelos de enseñanza, que son para Joyce y Weil (2002) un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. La práctica docente está relacionada con los vínculos que tiene el docente con sus estudiantes, con su escuela, con sus valores y creencias que emergen para la formación de un determinado tipo de persona y modelo de sociedad. La práctica docente va más allá del salón de clases e impacta en la construcción de una sociedad, entonces el docente tiene la misión de construir no sólo desde el discurso sino desde la acción (Granados, Martínez y Romero, 2017). Las *buenas prácticas docentes* son aquellas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficacia los objetivos formativos previstos y otros aprendizajes de alto valor educativo.

Serrano (2012) explica que la manera en que el maestro concibe la práctica docente y la manera en que la vive inciden en forma significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje lo que causa transformaciones en la identidad del docente.

Day y Qing (2012) establecen cinco características que tienen las buenas enseñanzas y los buenos docentes: Primeramente, la buena enseñanza se caracteriza por la combinación de competencias técnicas y personales, conocimiento a profundidad de la materia y ser empáticos con los alumnos. En segundo lugar, los buenos docentes son los que se preocupan por sus alumnos. En tercer lugar, la forma en que el docente se define a sí mismo se vuelve un elemento crucial para su motivación, compromiso, bienestar y capacidad de enseñar. En cuarto lugar, la forma en que los maestros entienden sus emociones y las de los demás se relaciona con la capacidad de dirigir y controlar la enseñanza y el aprendizaje. Por último, un profesor bueno y eficaz es resiliente, teniendo la capacidad de recuperarse en circunstancias difíciles y en contexto que cambian.

Además de las características anteriores, la pasión es un elemento fundamental para los buenos docentes, ya que como mencionan Day y Qing (2012) los docentes que se

apasionan por su trabajo son los que logran conectar emocionalmente con cada estudiante. Por último, Day (2011) manifiesta que los mejores docentes tienen una identidad intelectual y emocional fuerte, así como un compromiso con su materia y sus alumnos. El compromiso apasionado es un elemento clave.

Todos los docentes pasan por un ciclo de vida que permite comprender sus actitudes y comportamientos (Serrano, 2012). El ciclo de vida docente ha sido estudiado por diversos teóricos (Silkes, Measor y Woods, 1985; Huberman, 1990; Day y Qing, 2012). El ciclo de vida de Silkes, Measor y Woods se sintetiza en la Tabla 5.



Tabla 5
Ciclo de vida del docente de Silkes, Measor y Woods.

Etapa	Características
Ingreso a la profesión (21-28 años)	Los profesores deciden el grado de compromiso con la profesión y tienen incertidumbre sobre su futuro.
Transición/crisis de los 30 (28-33 años)	Hay un compromiso de los profesores con sus colegas, al tiempo se cuestionan su identidad profesional.
Estabilización y compromiso (30-40 años)	En esta época se estabilizan las prácticas de la carrera junto con sus obligaciones familiares. El profesor tiene autoconfianza.
Crisis de la carrera (40-55 años)	Los profesores juzgan su progreso en la carrera.
Estadio de más de cincuenta años (+50 años)	El profesor recapitula su carrera, el entusiasmo y la energía se muestran declinantes.

Nota: Elaboración propia con información de Silkes, Measor y Woods (1985)

El ciclo de vida docente que proponen los autores anteriores se caracteriza por separar cada etapa según la edad de los docentes estableciendo que entre los 30 y 40 años de edad los docentes alcanzan su plenitud y su mejor desempeño laboral. Huberman (1990) también hizo una teoría sobre el ciclo de vida docente que se encuentra en la Tabla 6.

Tabla 6
Ciclo de vida docente de Huberman.

Etapa	Característica
Entrada en la carrera	El docente comienza una etapa de supervivencia al enfrentarse con la realidad y comienza a tener entusiasmo por tener su propia clase.
Estabilización	El docente manifiesta un compromiso definitivo hacia la profesión, hay una comodidad y una tranquilidad.
Experimentación o diversificación	El docente tiene un miedo a la rutina y a las problemáticas administrativas que lo distraen de su labor.
Replanteamiento	Hay una crisis existencial que replantea la continuación con la carrera docente.
Serenidad y distancia afectiva	El docente se manifiesta menos enérgico, menos capacitado y más distraído de su labor.
Conservadurismo y quejas	Esta etapa se caracteriza por que el docente usa la protesta para expresar sus inconformidades con el sistema educativo y las políticas institucionales.
Ruptura	Cerca de la jubilación, llega el momento en que el docente se desprende sin rencor del marco profesional.

Nota: Elaboración propia con información de Huberman (1990).

El ciclo de vida docente elaborado por Huberman (1990) muestra que el docente con la edad se va convirtiendo en una persona más conservadora y reacia a los cambios, por lo que la edad sigue siendo un factor importante que define la forma en que el docente afronta su carrera educativa.

Por su parte, Day y Qing (2012) elaboran una nueva teoría del ciclo de vida docente llamándola *Fases de la vida profesional de los profesores*, la cual se sintetiza en la Tabla 7.

Tabla 7
Fases de la vida profesional de los profesores de Day y Qing

Años de docencia	Características
0-3	Compromiso, apoyo y desafío
4-7	Identidad y eficacia en el aula
8-15	Control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes (pérdida de motivación)
16-23	Tensiones trabajo-vida, retos a la motivación y al compromiso. Los progresos en la carrera profesional y los buenos resultados de los estudiantes han llevado a una motivación y a un compromiso crecientes. Motivación, compromiso y eficacia sostenidos. La carga de trabajo, el afrontamiento de tensiones encontradas y el estancamiento de la carrera profesional han llevado a un descenso de la motivación, del compromiso y de la eficacia.
24-30	Desafíos al mantenimiento de la motivación
+31	Motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando la jubilación. Manteniendo el compromiso. Agotado y atrapado.

Nota: Elaboración propia con información de Day y Qing (2012).

La propuesta de Day y Qing (2012) intenta englobar la complejidad de la vida y el trabajo de los profesores y parte de la premisa de que cada historia de un profesor es diferente, ya que le suceden diferentes situaciones laborales y personales, por lo que no se pueden englobar en un ciclo de vida. En su investigación encontraron fases características o en común que suceden en el transcurso de la vida profesional de los docentes por lo que ellos no toman en cuenta la edad cronológica de los docentes sino los años de servicio de cada uno en la profesión.

Las propuestas de ciclos de vida o fases de la vida profesional de los docentes (Silkes, Measor y Woods, 1985; Huberman, 1990; Day y Qing, 2012) comparten características como lo son el entusiasmo o motivación al ingreso de la profesión, el pasar por situaciones que los hacen cuestionar su identidad profesional y un desprendimiento de su actividad acompañado de falta de energía para continuar su labor. Las tres teorías ofrecen información que al ser complementada con otros instrumentos puede explicar el porqué de ciertos comportamientos en el aula del docente y el cómo asume su función como formador de valores en el aula.

3.4. La oferta valoral que hacen los docentes

El docente y sus prácticas impactan en la formación de los estudiantes. Dentro de las prácticas educativas, la oferta valoral, es una forma de visibilizar la formación en valores en el aula y puede observarse en el docente a través de tres senderos, el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción que hace de los procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003). La Tabla 8 muestra a detalle a que se refieren las acciones mencionadas.

Tabla 8
Oferta valoral del docente

Aspectos que permiten hacer observable la oferta valoral	Definición
Comportamiento normativo	Conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general, y hace referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación.
Comportamiento afectivo	Comportamiento que manifiesta las regulaciones que delimitan la relación del docente con los alumnos en distintos espacios formales e informales, desde su posición de autoridad.
Conducción de los procesos de enseñanza	Componente que aborda un aspecto de las prácticas de enseñanza, orientado a identificar aquellas oportunidades que ofrece el docente a sus alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares como de eventos de la vida cotidiana escolar.

Nota: Elaboración propia con información tomada de Fierro y Carbajal (2003).

A continuación, se describirán los componentes que comprenden la oferta valoral de manera que se pueda visibilizar su presencia en las aulas.

3.4.1. El comportamiento normativo

Fierro y Carbajal (2003) consideran que las normas que se establecen en las aulas o aquellas a las que las docentes recurren en la vida cotidiana tienen el propósito de transmitir los valores que el docente desea impartir en el aula. A partir del grupo de comportamientos que el maestro considera deseables en sus alumnos se establece una normatividad para el aula

escolar. El comportamiento normativo del docente es el conjunto de parámetros que un maestro señala para regular las conductas de los alumnos (Fierro y Carbajal, 2003).

Normas concretas. Estas mismas autoras manifiestan que las normas concretas son el elemento que hace visible la normatividad del salón de clases y las definen como 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. Las normas concretas pueden presentarse a través de alusiones, las cuales pueden ser indicaciones o llamadas de atención por transgresiones.

A través de estos tipos de intervenciones, el docente se anticipa en señalar los comportamientos deseables o prohibidos. Por otro lado, mediante las transgresiones, el docente expresa su descontento o malestar por el incumplimiento de una norma. Fierro y Carbajal (2003) manifiestan que cuando un docente hace uso de indicaciones, es decir, se anticipa a la conducta, hay una tendencia propositiva del comportamiento normativo, en cambio, cuando un maestro hace continuas llamadas de atención ante las faltas cometidas hay una orientación reactiva del comportamiento normativo.

Las 34 normas concretas que fueron utilizadas y tomadas del modelo de Fierro y Carbajal (2003) fueron:

1. Guardar silencio durante el trabajo/ mientras el maestro explica/ habla/ lee/ da instrucciones/ mientras el compañero responde a una pregunta/ lee.
2. Poner atención durante el trabajo, mientras el maestro explica/ habla/ lee/ da instrucciones/ mientras el compañero responde a una pregunta/ lee.
3. Trabajar sentados en su lugar.
4. Cumplir con la tarea en el aula/ casa indicada por el maestro.
5. No golpear/ pelear/ molestar/ tocar las partes íntimas/ burlarse/ insultar al compañero.
6. Iniciar/ terminar el trabajo en el tiempo establecido por el maestro.
7. Levantar la mano para contestar preguntas/ pedir permiso/ pedir la palabra.
8. No comer en el aula/baños/ filas.
9. Formarse en las filas/ por sexo/ para corregir cuadernos/ entrar y salir del salón.
10. No subirse a las bancas/ brincar/ bailar/ jugar/ lanzar objetos en el aula.

11. Sentarse correctamente.
12. Trabajar individualmente.
13. Respetar las reglas de una actividad específica.
14. No gritar ni hacer escándalo en el aula.
15. Dejar/ mantener limpio el salón/ patio.
16. No tomar/ respetar las cosas de los demás.
17. Ser cortés con los visitantes.
18. Pedir permiso para entrar y salir del aula.
19. No copiar.
20. No tirar basura en el aula.
21. Dejar ordenado el salón/ su lugar.
22. Traer los útiles necesarios al aula.
23. Cuidar el material escolar/ el uniforme/ el mobiliario escolar/ el dinero.
24. No contestar por el otro.
25. Respetar las reglas del castigo.
26. No protestar/ reclamar.
27. Asistir limpio a la escuela/ con pelo corto/ peinados/ no maquillarse/ mantener la higiene personal.
28. Llegar a tiempo a clase.
29. No contar “chismes”.
30. Salir y entrar ordenadamente del/ al aula.
31. No expresarse con palabras soeces.
32. La autoridad delega/ decide/ indica excepciones
33. No salir del aula/ no traspasar los límites de espacio establecidos.
34. No engañar a la autoridad.

Las normas concretas son entonces aquellas normas que son repetitivas, evidentes y que les dicen a los alumnos lo que se espera de ellos (guardar silencio, trabajar, no molestar, etcétera). Los estudiantes reaccionan ante las normas concretas ya sea de manera positiva o negativa, asumiendo o transgrediendo las normas. La consistencia en las normas concretas genera en los estudiantes mayores oportunidades de interiorizar los valores que se expresan

en la norma. Tanto el contenido de las normas que se establecen en el aula, como la forma de presentarlas, van formando los valores de los estudiantes.

Fierro y Carbajal (2003) proponen agrupar las normas concretas en cinco esferas de la vida escolar:

1. Las relacionadas con el comportamiento de los alumnos en el aula y en otros espacios escolares.
2. Las que se relacionan con el trabajo de los alumnos y el cumplimiento de las tareas escolares.
3. Las referidas al trato del alumno hacia sus compañeros.
4. Las que se relacionan con el cuidado y la higiene personal del alumno, de los materiales y espacios escolares.
5. Las normas que son referidas al cuidado y la higiene personal del alumno, de los materiales y espacios escolares.

Cada una de las esferas agrupa a las normas concretas que le corresponden, indicando la frecuencia con la que la norma es utilizada, así como el número de indicaciones y transgresiones de cada una.

Evidentemente, en la EMS las normas concretas que los docentes utilizan varían con niveles educativos inferiores y superiores, así como también con la etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes: la adolescencia. Se podría suponer que los docentes de EMS y particularmente los de bachillerato profesional técnico ofrecen a sus estudiantes normas concretas y que la mayoría de ellas son cumplidas de manera natural ya que han estado habituadas a ellas durante su trayectoria educativa, pero probablemente con observación en el aula se afirmarían que no todas las normas concretas han sido interiorizadas al llegar a la EMS.

Normas abstractas. En cuanto a las normas abstractas, estas son más complejas de observarse ya que se hacen evidentes a través de alusiones verbales que hacen los docentes como juicios de valor. Fierro y Carbajal (2003) explican que “los juicios de valor son aquellas expresiones en las cuales el docente se pronuncia sobre situaciones deseables o no deseables; comportamientos preferibles a otros o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones” (p.103).

Algunos ejemplos de normas abstractas son aquellas situaciones en las que el docente hace juicios de valor sobre diferentes situaciones que tienen un impacto en la vida del alumno, como por ejemplo al decir “es malo robar”, en donde aludiría al valor de la honradez o al decir, “no es bueno ser egoísta” en donde se alude al valor de la generosidad.

En la vida diaria de los estudiantes de EMS se presentan una cantidad innumerable de momentos en los que el adolescente se ve en situaciones de riesgo, tal como lo indica la Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia y Exclusión aplicada en 2013 al expresar que los adolescentes se encuentran cercanos a la violencia, el alcoholismo, la drogadicción, los embarazos no deseados, etcétera; dichas vivencias pueden ser temas de intervención de los docentes para incidir en normas abstractas a través de juicios de valores que influirían en el desarrollo moral de los estudiantes.

Por lo tanto, al hacer uso de las normas abstractas se hace referencia a juicios de valor por lo que la personalidad de cada docente influye en que estas se materialicen. Sin duda, la personalidad de los docentes de los dos bachilleratos de educación profesional técnica tendrá un fuerte impacto en conocer cómo intervienen en el desarrollo moral de sus estudiantes.

Al respecto, en México, Vera, Laborín y Tánori (2006) descubrieron la relación que existe entre el ejercicio de autoridad y las variables atributivas de 206 maestros multigrado que laboran en cinco municipios ubicados al sur del Estado de Sonora, México. A través de una escala que mide en dos factores –control instruccional autoritario y democrático– el estilo de ejercer la autoridad dentro del aula por parte de los docentes. Los resultados obtenidos por medio de pruebas no paramétricas describen, en general, que existen diferencias por edad del maestro y por características de la escuela (unitaria y multigrado).

3.4.2. El comportamiento afectivo

Por otra parte, el segundo elemento de la oferta valoral es el comportamiento afectivo, el cual se manifiesta en las expresiones afectivas son la forma en que los maestros se dirigen a sus alumnos, la manera en que hacen que se cumplan las normas. En muchas ocasiones, esta manera en que los docentes se dirigen a los alumnos para lograr el cumplimiento de una norma tiene más importancia y educa más en valores, que la propia norma. El comportamiento afectivo, es entonces, para Fierro y Carbajal (2003) aquel a través del cual

el docente manifiesta en distintos espacios formales e informales, las propias regulaciones que delinean su relación con los alumnos, desde su posición de autoridad. Por lo tanto, el docente manifiesta sus valores en su forma de comportarse.

El comportamiento afectivo de los docentes se puede analizar a partir de dos elementos: los vehículos, que son el medio por el cual el docente presenta o señala una norma concreta; y el segundo elemento son las expresiones afectivas, entendidas como gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos verbales o no verbales.

Los vehículos. De igual manera, estas autoras establecen 38 vehículos por medio de los cuales el docente señala una norma concreta en el aula, estos pueden observarse en la guía de observación del Anexo C. La importancia de los vehículos radica en que son oportunidades para la toma de rol, lo cual favorece la manera en que se interiorizan las normas y el desarrollo de la autonomía; así mismo los vehículos pueden ayudar a construir en los alumnos los valores de justicia y respeto. Mediante la manera en que los docentes tratan a los alumnos y en las acciones concretas que realizan con ellos se van fomentando los valores mencionados.

Las autoras mencionadas agrupan los vehículos en cuatro grupos de acuerdo con su referencia a la norma y a la autoridad:

En el grupo 1 se encuentran los vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento, como implicar al grupo en la reflexión generando respuesta, invitar o exhortar a la reflexión sobre la acción, pedir a un alumno ponerse en el lugar del otro, explicar el sentido de la norma, formular juicios de valor referido a la norma o a la falta, aludir a un conocimiento previo, incluirse en el cumplimiento de la norma, felicitar, formular juicio de valor positivo referido a la persona, solicitar agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva, advertir consecuencias, aplicar consecuencias referidas a la norma y hablar en privado con un alumno. El uso de los vehículos del grupo 1 ofrece a los estudiantes la interiorización de las normas concretas y el desarrollo de la autonomía, ayudan a promover el respeto y la construcción del valor de la justicia.

Dentro del grupo 2 se agrupan los vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento: comunica al grupo el comportamiento que observa, indica/ordena

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el comportamiento adecuado, señala o alude a la falta, recibe acusación, guarda silencio, utiliza onomatopeyas, emplea expresión facial, hace ruido con un objeto, recurre al contacto corporal, pide realizar ejercicios y sanciona. El uso de vehículos del grupo 2 limita la interiorización de las normas concretas y el desarrollo de la autonomía en los alumnos, propicia el respeto, pero solo de manera unilateral hacia el maestro. Si se combina con vehículos del grupo 1 podría ayudar al desarrollo moral de los estudiantes.

Los vehículos que se localizan en el grupo 3 son referidos a su autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado: acusa o promueve acusación, alude a su persona, expresa disgusto personal por la falta, incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas y no interviene. El utilizar los vehículos del grupo 3 da poco razonamiento sobre el sentido de las normas y no promueve el desarrollo del juicio moral de los estudiantes, no promueve el respeto entre docentes y alumno.

El grupo 4 se integra por los vehículos que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad como formular un juicio de valor negativo referido a la persona, gritar, ironizar, recriminar, amenazar, insultar, exhibir/exponer al alumno frente al grupo, aplicar castigos referidos a la persona y golpear. Al usar los vehículos del grupo 4 se propician las faltas de respeto entre estudiantes y docentes, se lastima la dignidad de las personas. Representan actos injustos y obstaculizan la interiorización de las normas.

Los docentes de EMS se encuentran con una gran cantidad de situaciones dentro del aula o en la vida cotidiana de los estudiantes que les permiten involucrarse con ellos a través de normas concretas o abstractas, pero la forma o el vehículo que utilizan para dirigirse al alumno será la deferencia de que tan significativa resulte la intervención en el desarrollo moral de sus estudios.

Fierro y Carbajal (2003) resaltan la importancia que tienen los vehículos utilizados para cumplir con una norma. Como ejemplo de la diversidad de estos vehículos se encuentra la amenaza, la exhibición, la exposición, el aludir a un conocimiento previo, abrazar, palmear, hablar en privado con el alumno, ironizar, entre otros. La manera en que se utilizan los vehículos influye directamente en el desarrollo moral de los estudiantes, ya que los vehículos son oportunidades para la toma de rol, la interiorización de las normas y como consecuencia

el desarrollo de la autonomía; además los vehículos ayudan a la construcción de los valores de la justicia y el respeto.

La toma de rol significa ponerte en el lugar del otro y al enseñar a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro es una oportunidad de enseñar con las acciones y con las palabras, entonces si un alumno interioriza las normas y se vuelve capaz de comprender el porqué de un comportamiento tiene la posibilidad de considerar al otro. Los vehículos deben en todo momento de respetar la dignidad como ser humano del alumno ya que cuando las normas son autoritarias y van acompañadas de vehículos negativos no permiten la comprensión y mucho menos la interiorización, la forma más favorable de vehículos se ubican en explicar y señalar y los más desfavorable son usar la fuerza.

Las expresiones afectivas. Las expresiones afectivas pueden reforzar o debilitar a los vehículos, son para Fierro y Carbajal (2003) una tonalidad específica a las interacciones entre docentes y alumnos. Las expresiones y gestos de los docentes son un elemento fundamental para el desarrollo moral de los alumnos.

Las autoras mencionadas proponen 44 expresiones afectivas, de las cuales para esta investigación solamente se tomaron 43, ya que “conversa con sus alumnos en el recreo” fue eliminada, porque los planteles seleccionados no cuentan con un recreo y las docentes solamente fueron observadas en sus sesiones de clase. Las expresiones afectivas identificadas pueden ser observadas en la guía de observación del Anexo B

Para su análisis, las autoras mencionadas sugieren que las expresiones afectivas se agrupen en cuatro. El primer grupo se refiere a las expresiones afectivas que manifiestan atención al alumno, reconocimiento de sus necesidades y logros, o promueven distensión en el grupo; estas permiten interiorizar a los alumnos que merecen respeto y un trato digno. En el segundo grupo se encuentran las expresiones afectivas que se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo; estas comunican interés por los estudiantes, pero de una manera puntual y escueta. El tercer grupo se conforma de las expresiones afectivas que aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos; estas expresan inequidad e injusticia, todo depende del humor o voluntad del docente. Por último, en el grupo cuatro se encuentran 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; éstas comunican maltrato, falta de aprecio y de respeto.

3.4.3. La conducción de los procesos de enseñanza

Respecto a la conducción de los procesos de enseñanza, se puede afirmar que los docentes tienen diferentes maneras de implementar su práctica docente, algunos se limitan a actividades de copiado y memorización y otros llevan a sus alumnos a la reflexión. Tesouro (2005) expresa que, si en la clase predominan los contenidos sobre la madurez intelectual de la persona, es fácil que los alumnos acudan a métodos deficientes e inmaduros que acaban siendo poco eficaces a largo plazo, aunque puedan parecer suficientes para el momento. Entonces los procesos de enseñanza tienen que tender hacia la metacognición, comprendida como el conocimiento referido a las variables y los procesos cognitivos que intervienen en el conocimiento y en nuestra representación particular de los hechos que suceden a nuestro alrededor.

Para Fierro y Carbajal (2003) cuando una reflexión en clase se centra en contenidos académicos se llama secuencia de contenido académico; sin embargo, cuando un maestro aprovecha una secuencia académica para llegar a una enseñanza valoral, a esto se le conoce como secuencia de contenido valoral.

Las secuencias de contenido valoral permitan a los docentes espacios de oportunidad para que sus alumnos desarrollen su moralidad a través de utilizar temas de su materia y hacerlos transversales con valores que impactan la vida de los estudiantes. Entonces, el tipo de actividades pedagógicas que un docente propone a sus estudiantes forma parte de la oferta valoral que él hace, el cómo enseña un maestro se entrelaza con las oportunidades para que sus alumnos se desarrollen moralmente. Cuando un docente lleva a sus alumnos a niveles de reflexión altos los acerca a un desarrollo moral.

Ante tal panorama, en la formación en valores, el rol del docente es de suma importancia, ya que como afirma Latapí (2000) el maestro es el factor más relevante, en cuanto encarna los valores y los realiza ejemplarmente ante los alumnos. Educar y enseñar a valorar, reflexionar, sentir, pensar, imaginar, compartir, vivir honestamente y amar es una de

las tareas del profesor como educador que incide en la formación integral del individuo (Estrada, 2012).

Con base en esta revisión de literatura se puede afirmar que las escuelas tienen entre sus finalidades la formación en valores de sus estudiantes y que en este proceso el rol del docente y su desarrollo moral es de gran influencia, por lo que analizar lo que sucede en la práctica docente desde el aula es relevante para identificar de qué manera se hace una oferta valoral a los estudiantes.



CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo del presente capítulo, y con base en los objetivos de esta investigación, se aborda el enfoque, así como las características del diseño de investigación; posteriormente, se expone la forma en que se seleccionaron las instituciones y docentes participantes, y enseguida se muestra el proceso de recolección de datos y los instrumentos utilizados para obtener la información. Se concluye con un apartado sobre los cuidados éticos que se tendrán en la investigación.

4.1. Diseño de investigación y tipo de estudio

Atendiendo al objetivo del estudio, el cual es describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes de planteles CONALEP, dos de ellos pertenecientes a un plantel identificado como de alta eficacia escolar y, dos de baja eficacia escolar, este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo.

El diseño de investigación es de tipo descriptivo bajo la modalidad del estudio de casos de tipo colectivo (Stake, 1998). Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo se manifiesta un fenómeno y las partes que lo componen, en este estudio se hace referencia a la oferta valoral que realizan cuatro docentes en dos planteles del CONALEP. Además de lo anterior, y de acuerdo con Stake (1998) el estudio de casos tipo colectivo es una aproximación a la particularidad y complejidad de casos que se caracterizan por su esencia singular, en este caso y atendiendo al interés de este estudio este tipo de diseño ayudará a comprender la actividad docente respecto a la oferta valoral. El estudio de casos tiene la modalidad colectiva cuando se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos y muestra un carácter descriptivo, al ser un informe detallado que aporta información básica. Para efectos de este estudio, los casos serán cuatro docentes, dos de un plantel caracterizado como de alta eficacia y dos de un plantel de baja eficacia. En ambos casos, el foco de estudio será la oferta valoral que hacen las docentes; el enfoque de casos tiene dos niveles: los planteles y las docentes.

4.2. Selección de casos

Los planteles participantes en este trabajo de tesis fueron seleccionados con base en un estudio macro sobre eficacia escolar en EMS desarrollado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México por Peniche y Padilla (2016).

El proceso de selección de las escuelas es descrito de manera más amplia en el trabajo de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) colaboradores del proyecto arriba citado; este fue un estudio transversal contextualizado, y se desarrollaron modelos multinivel. Se emplearon las bases de datos de 2012 a 2015 del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) el cual es administrado de manera censal en el Estado de Aguascalientes, así como el cuestionario de contexto que acompaña a dicha prueba. Los planteles considerados de alta eficacia escolar tuvieron resultados superiores a los esperados respecto a su contexto y, los de baja eficacia escolar resultados en las pruebas estandarizadas más bajo de lo esperado.

La selección de escuelas se desarrolló haciendo uso de cuatro criterios complementarios, considerando que fue necesario el control de la variable de contexto:

1. Las puntuaciones brutas extremas, las cuales son la puntuación obtenida por cada escuela en la prueba EXANI II del año 2012 al año 2015.
2. Los residuos extremos estimados mediante modelos jerárquicos lineales, los cuales se refieren a cuánto se separa cada estudiante del resultado esperado o estimado por la ecuación en su escuela.
3. El crecimiento (o decrecimiento) de puntuaciones obtenidas en la prueba EXANI II del año 2012 al año 2015.
4. El crecimiento de los residuos en las escuelas a lo largo del tiempo, los cuales representan la variación residual entre escuelas, una vez controlados todos los factores individuales y escolares incluidos en el modelo (Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018).

El estudio arrojó 20 escuelas de alta eficacia escolar y 24 de baja eficacia escolar. Fue necesario considerar el valor del residuo como indicador en el nivel de eficacia de cada plantel, es decir, el residuo puede ser descrito como la separación o diferencia entre lo estimado (lo que debería obtener una escuela considerando su contexto) y su puntaje obtenido

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en la prueba EXANI II, llamado índice CENEVAL (ICNE). En el estudio macro, se elaboraron fichas descriptivas para cada una de las escuelas identificadas según su nivel de eficacia; se presentarán más adelante dos gráficos que ilustran los casos de las escuelas seleccionadas para esta investigación.

Para propósitos de esta investigación y considerando las escuelas identificadas en el estudio macro, se procedió a explorar e indagar cuestiones específicas entre escuelas respecto del subsistema al que pertenecen, esto es, ubicar a las escuelas y revisar la literatura sobre los acontecimientos más representativos, lo que llevó a identificar problemáticas relacionadas con las conductas o posturas de los jóvenes respecto de los valores, siendo esto más notoria en aquellos planteles de educación profesional técnica. Así, se encontró que en el subsistema Profesional Técnica (CONALEP) había una única escuela de alta eficacia y cuatro de baja eficacia escolar, por lo que se procedió a determinar como foco de estudio un plantel de alta eficacia y uno de baja.

Con respecto al plantel de Alta no hubo dificultad pues fue el único caso con esa característica; en relación con los de baja se debía elegir un solo caso, por lo que se exploró el comportamiento que dichos planteles han tenido a nivel estatal, en relación con desempeño, presencia en el subsistema y ciertos retos a los que se han enfrentado. La razón de elegir al plantel de baja eficacia que finalmente quedó como caso, fue reforzada por dos aspectos: es la escuela con un residuo mucho mayor en comparación a los demás y la diferencia entre ICNE y el puntaje estimado mostraba una prolongada separación a lo largo de los años evaluados (esto se presentará en la figura 3); y en la descripción proporcionada por una profesora con más de 15 años de antigüedad en el subsistema CONALEP, al afirmar que reconoce lo problemático y necesario de atender al plantel elegido (de baja eficacia) para este estudio:

En el plantel tenemos muchos problemas de disciplina, los maestros batallan mucho con algunos muchachos [...] (E. Flores, comunicación personal, octubre de 2017).

Lo dicho por el docente reafirma la necesidad de conocer cómo dentro de las aulas los docentes hacen una oferta valoral. Es importante considerar que las prácticas de formación en valores que suceden en las aulas no explican el nivel de eficacia escolar de las

escuelas, pero es un interesante medio para analizar una práctica educativa en relación con la formación valoral de los profesores. Para fines del estudio, las escuelas seleccionadas son identificadas como Plantel A (de Alta eficacia) y Plantel B (de Baja eficacia). A continuación, se mostrarán características generales de ambas escuelas.

Plantel A. El plantel A se encuentra ubicado en la delegación Zona Centro del municipio de Aguascalientes y según datos del Instituto Municipal de Planeación de Aguascalientes (IMPLAN, 2018) esta zona se caracteriza por tener un total de 104,756 habitantes y en donde el grueso de la población (73.10%) tiene entre 18 y 60 años de edad. El 43.47% de la población de la zona se encuentra económicamente activa (IMPLAN, 2018). Entre la edad de 15 a 17 años hay un total de 1431 personas que no asisten a la escuela. Respecto a los bienes y servicios públicos que hay alrededor, el plantel cuenta con alumbrado público, drenaje, pavimentación y con todos los servicios básicos. El plantel A se caracteriza por la estrecha relación que mantiene con las empresas automotrices que se encuentran en el Estado.

Respecto del plantel, en el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula es de aproximadamente 650 alumnos y un promedio de 45 docentes. Se especializa en la formación de bachilleres técnicos profesionales en mantenimiento de sistemas electrónicos, control de calidad e informática. En la figura 2 se observan en color azul el índice CENEVAL, puntuaciones promedio obtenidas en el EXANI II por esta escuela durante los años 2012-2015. En contraste, se presentan con color naranja, las calificaciones que serían esperables.

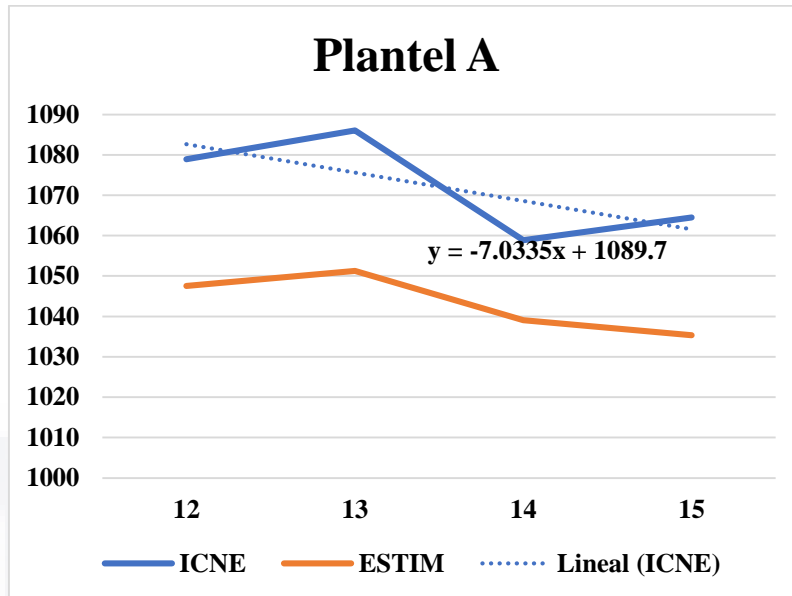


Figura 2. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel A 2012-2015, adaptada de fichas de trabajo Peniche y Padilla, 2016.

Esta escuela ha presentado puntuaciones superiores a las esperadas en todos los años (2012-2015) lo que causa un residuo positivo entre dichos valores. Se consideró importante estudiar a esta escuela, al ser identificada como único caso de alta eficacia escolar.

Plantel B. Se encuentra ubicado en el sur de la ciudad, en la delegación José María Morelos, la cual, según datos del IMPLAN, se caracteriza por tener un total de 159,540 habitantes y en donde el grueso de la población (61.30%) tiene entre 18 y 60 años. La población económicamente activa de la zona representa el 41.94%.

Llama la atención que según los datos aportados por el IMPLAN, el 52.31% de los mayores de 18 años no cuentan con escolaridad de EMS. De acuerdo con los bienes y servicios públicos que hay alrededor, el plantel cuenta con todos los servicios básicos. El plantel B también se caracteriza por la estrecha relación que mantiene con las empresas automotrices que se encuentran en el Estado.

La matrícula del plantel es de aproximadamente 550 alumnos y con un total de 40 docentes. Se especializa en la formación de bachilleres técnicos profesionales en administración, electromecánica industrial y soporte, y mantenimiento de equipo de cómputo.

El plantel B en todas las puntuaciones obtenidas (Figura 3) ha tenido calificaciones más bajas de lo esperado de acuerdo con su contexto y además presentan una tendencia descendente.

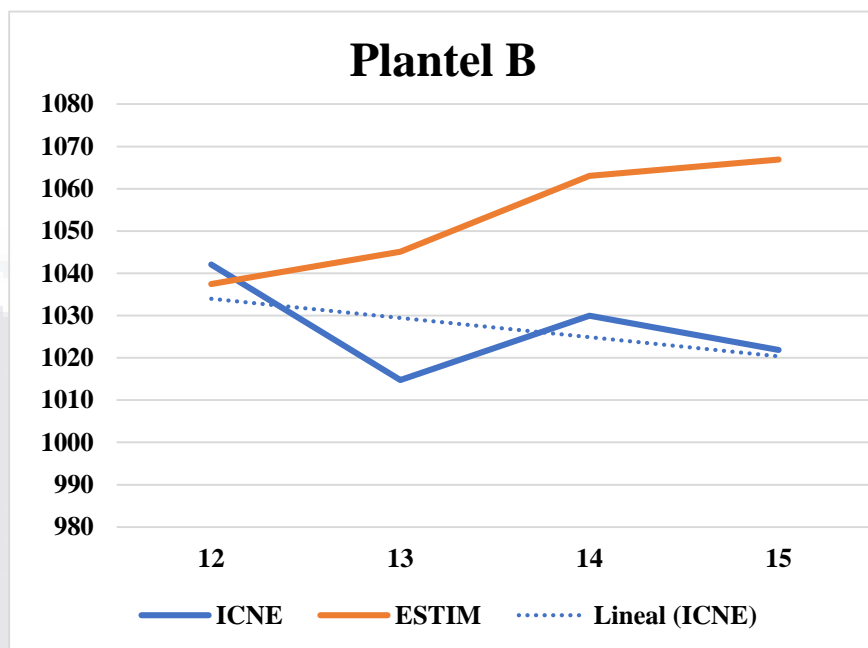


Figura 3. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel B 2012-2015, adaptada de las fichas de trabajo de Peniche y Padilla, 2016.

Existe un contraste entre el plantel A y el plantel B respecto a sus niveles de eficacia escolar, lo que los convierte en un interesante caso de estudio al ser ambos planteles pertenecientes al mismo subsistema.

4.2.1. Selección de docentes participantes

Con el objetivo de seleccionar de manera objetiva a los docentes participantes, se tuvo una breve conversación con las autoridades de cada plantel quienes indicaron que la selección se lograría de una manera adecuada por medio de los encargados de formación técnica de cada plantel, quienes son los responsables de asignar materias y horarios a los docentes, por lo que tienen una relación laboral muy cercana con ellos.

Para la selección de los docentes participantes se consideró que en los planteles CONALEP hay dos áreas de formación: el núcleo de formación disciplinar básica, que comprende materias de sociales y ciencias, que son cursadas por todos los alumnos sin importar su carrera técnica; y la segunda área de formación es el núcleo de formación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesional, que son diferentes materias para cada carrera técnica. Las docentes seleccionadas imparten materias del núcleo de formación disciplinar básica y fue importante que estas asignaturas pertenecieran a áreas académicas diferentes (en cada plantel hay una docente del área de Sociales y una del área de Ciencias) ya que en un estudio colectivo de casos:

El investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección de casos se denomina múltiple: se trata de buscar casos lo más diferentes posibles en las dimensiones de análisis que, al menos en un primer momento, se consideran potencialmente relevantes (Bisquerra, 2004, p. 310).

El tener docentes de diferentes áreas del conocimiento permite que casos diferentes puedan dar resultados relevantes. Cabe destacar que los participantes de la investigación fueron cuatro docentes mujeres, dos del plantel de alta eficacia y dos del plantel de baja eficacia. El hecho de que las cuatro docentes participantes fueran mujeres fue una decisión externa a la opinión del investigador, ya que los encargados de formación técnica consideraron que, por los horarios, disponibilidad y accesibilidad de los docentes, ellas eran las que cumplían con las características para poder participar. Lo anterior coincide con lo que menciona Stake (1995), quien manifiesta que cuando en una investigación se dispone de poco o limitado tiempo, lo importante es tomar en cuenta como criterio principal *la oportunidad de aprender*, es decir considerar la accesibilidad y la hospitalidad de nuestras fuentes de información para poder obtener la información necesaria.

Las docentes participantes en la investigación son maestras no sindicalizadas y cada una imparte al menos dos materias en el plantel seleccionado. Para las finalidades de esta investigación se seleccionó solamente una asignatura de las impartidas por las docentes. Se solicitó a las autoridades educativas de los planteles seleccionados que las docentes de cada plantel pertenecieran a dos áreas del conocimiento diferente, por lo que en cada plantel hay una maestra del área de sociales y una maestra del área de ciencias.

Para cuidar la confidencialidad de las docentes se usaron nombres ficticios para identificarlas, las maestras del plantel de alta eficacia fueron llamadas Andrea y Aranza; y

las docentes del plantel de baja eficacia fueron Beatriz y Berenice. En la Tabla 9 se resume los datos que caracterizan el perfil de cada docente.

Tabla 9
Caracterización de las docentes participantes

Docente	Edad	Último grado de estudios	Años de experiencia docente en EMS	Área a la que pertenece la materia observada	Asignatura observada
Andrea	70	Maestría en Desarrollo Humano	34	Sociales	Filosofía
Aranza	30	Maestría en Educación	4	Ciencias	Organización industrial
Beatriz	35	Maestría en Ciencias de la Educación	11	Sociales	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional
Berenice	58	Maestría en Enseñanza de las Ciencias (Química)	20	Ciencias	Máquinas y Herramientas

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 9 se pone de manifiesto la diferencia entre edades y años de experiencia de las docentes, y aun cuando pertenecen a áreas homogéneas (dos docentes a Ciencias y dos docentes a Sociales), la selección de las docentes fue dado por las autoridades de los centros escolares, sin tener injerencia el investigador.

4.3. Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se dio con base en tres técnicas que pueden ser observados en la Tabla 10, por medio de las actividades descritas:

Tabla 10
Proceso de recolección de datos.

	1°	2°	3°
Actividad	Aplicación de la Prueba de Definición de Criterios a profesores para conocer su perfil de desarrollo moral.	Observación de clases para conocer los senderos que utilizaron las docentes para hacer una oferta valoral a sus estudiantes.	Aplicación de una entrevista semiestructurada para conocer la opinión de las docentes sobre la oferta valoral que hacen.

Nota: Elaboración propia.

Previo a la recolección de datos, se realizaron dos actividades, las cuales fueron un acercamiento con los encargados de formación técnica de ambos planteles CONALEP y la firma del consentimiento informado de las participantes (Anexo C). A continuación, se describirán los instrumentos con los que se recolectaron los datos:

4.4. Instrumentos de recolección de datos

Para realizar el proceso de recolección de datos se utilizaron tres instrumentos que se describirán a continuación.

4.1.1. Prueba Defining Issues Test (DIT)

Al iniciar el semestre enero-junio 2019, la primera acción que se realizó fue la aplicación a los docentes de la Prueba de Definición de Criterios (Defining Issues Test, por sus siglas en inglés, diseñado por James Rest) en una versión de tres historias que fue validada y adaptada por Barba y Muñoz (2001). La prueba evalúa los niveles de razonamiento moral de acuerdo con la teoría de Kohlberg, quien propuso una teoría que completó y extendió el enfoque cognitivo-evolutivo de moralidad planteado por Piaget (Barba, 2002). Ramírez *et al.* (2008) establecen que el DIT para EMS y Educación Superior posee un adecuado nivel de validez para medir el desarrollo moral, así como adecuados niveles de confiabilidad interna, que se expresa con un coeficiente alfa de Cronbach de .73.

A partir de las respuestas que el sujeto da a un conjunto de consideraciones sobre cada uno de los dilemas y las diversas situaciones que se le plantean por medio de ellos, se identifica su perfil de desarrollo moral. Posteriormente, se determina el Índice P, un puntaje

que indica el total de los juicios de nivel postconvencional que realiza un sujeto, sumando las puntuaciones correspondientes a los estadios 5 y 6, y significa la perspectiva postconvencional en el juicio moral (Rest, 1979). Este es el indicador más usado de la prueba DIT, se expresa en porcentaje y determina la importancia que el sujeto concede a los principios morales más avanzados al considerar un dilema social (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009). La prueba y las instrucciones para su aplicación, así como la hoja de respuestas pueden consultarse en el Anexo A. Al respecto, Barba (2002) explica que los puntajes que se obtienen en la prueba se expresan en porcentajes que indican el uso que un sujeto o un grupo de ellos hace de la perspectiva de cada uno de los estadios de juicio moral al enfrentar dilemas morales y valorar los posibles cursos de acción. El periodo de aplicación del DIT fue en el mes de febrero de 2019.

4.1.2. Guías de observación para las clases

Para identificar el conjunto de acciones que el docente efectúa en su oferta valoral, se empleó una guía de observación que considera la metodología propuesta por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003) al tomar en cuenta tres aspectos que hacen visible la oferta valoral:

- a. El comportamiento normativo
- b. El comportamiento afectivo, y
- c. La conducción de los procesos de enseñanza.

A través de la guía de observación, que se encuentra en el Anexo B, se obtuvo la información que, luego de ser sistematizada y analizada conforme a los objetivos de la investigación, permite también al investigador describir la oferta valoral de las docentes y formular conclusiones. La guía de observación está basada en el trabajo de Fierro y Carbajal (2003) y para propósito de esta investigación las observaciones se analizaron considerando el nivel de eficacia escolar de los planteles seleccionados. La temporalidad de observación se definió con base en el calendario escolar del CONALEP.

Con el objetivo de no perder detalle, además de las guías de observación se utilizaron audio grabaciones que permitieron hacer una revisión más exhaustiva del comportamiento normativo, afectivo y de la conducción de los procesos de enseñanza. Para hacer uso de las audio-grabaciones se contó con un consentimiento informado (Anexo C) de las docentes.

El instrumento tuvo una adecuación que consistió en eliminar una expresión afectiva relacionada con los recreos, ya que las docentes no fueron observadas en esos momentos, solamente en sus sesiones de clase. Los periodos de observación fueron del mes de febrero a abril y de mayo a junio de 2019 y en total se realizaron 43 observaciones de sesiones. Aproximadamente se observaron 11 sesiones para cada docente que duraron entre 45 minutos y 1 hora 30 minutos. En la Tabla 11 se describe a detalle la información anterior:

Tabla 11
Periodos de observación de febrero a junio de 2019.

Profesora	Asignatura	Días de observación	Tiempo total de observación
Andrea	Filosofía	Lunes y Miércoles	11 horas y 30 minutos
Aranza	Organización industrial	Lunes y Miércoles	11 horas
Beatriz	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Jueves y Viernes	10 horas
Berenice	Máquinas y Herramientas	Jueves y Viernes	11 horas

Nota: Elaboración propia.

4.1.3. Entrevista semiestructurada

El objetivo de la entrevista fue obtener información directa de las participantes de la investigación respecto de sus opiniones y perspectivas de su práctica diaria hacia la formación en valores. La guía de entrevista tiene su fundamento en la teoría de la oferta valoral de Fierro y Carbajal (2003). La entrevista consiste en dos fichas, la primera se enfoca en la Caracterización del profesor y consta de ocho preguntas. La segunda ficha cuenta con cuatro categorías: Aplicación de normas en el aula, Relación con el estudiante, Procesos de enseñanza y Papel de la dirección escolar y cuenta con 15 preguntas. En el Anexo D puede ser consultada la tabla de diseño y conformación categorial de la guía de entrevista.

La categoría II llamada aplicación de las normas en el aula se relaciona con el comportamiento normativo, la categoría III, relación con el estudiante, se vincula al comportamiento afectivo, y la categoría IV, procesos de enseñanza, se enlaza con la conducción de los procesos de enseñanza. La categoría V, papel de la dirección escolar, se

añade como un elemento diferente a la teoría consultada y surge de la necesidad de indagar sobre el papel de la dirección a partir de lo observado en los planteles y en las sesiones, ya que en muchas ocasiones se percibía que la dirección estaba alejada de lo que sucedía en las aulas y particularmente de la formación en valores. La entrevista se encuentra en el Anexo E.

Para llegar a la construcción final del instrumento fue necesaria una validez de expertos respecto de la construcción interna de la guía; se realizaron cuatro versiones previas que se fueron detallando con la sugerencia de tres profesores-investigadores del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Los profesores son expertos en Educación, Ciencias Sociales y Desarrollo Organizacional y manifestaron la validez a través de su juicio y experiencia en el área que se está probando (Parrat *et al.*, 2015).

Las categorías, subcategorías y preguntas se fueron afinando para llegar a una construcción adecuada. Las principales correcciones se centraron en que las preguntas fueran congruentes con las categorías a que correspondan y evitar posibles respuestas ambiguas. Al contar con una versión validada por los expertos se procedió pilotear el instrumento con una docente de un plantel CONALEP que no pertenece a la muestra, el pilotaje duró 40 minutos y las correcciones principales que se hicieron fueron eliminar una pregunta que daba una respuesta repetida y corregir la redacción de las preguntas 3 y 9 para que fueran más claras. Las entrevistas fueron realizadas durante en el mes de septiembre de 2019.

4.1.4. Análisis de los datos

De acuerdo con lo enunciado en el objetivo general, se analizó de qué manera las docentes seleccionadas hacen una oferta valoral a sus estudiantes. Dichas observaciones se fueron configurando para conocer por medio de cuál de los tres senderos (comportamiento afectivo, comportamiento normativo o conducción de los procesos de enseñanza) está dominada la oferta valoral del docente.

En cuanto al método para calificar el DIT, se realizó siguiendo las instrucciones que el manual de aplicación ofrece. De manera general, los pasos para llevar a cabo el análisis del instrumento son los siguientes:

1. Para empezar, se miran sólo las cuatro filas al final de la hoja en la que se registran las respuestas de las docentes. (Los números de respuesta a la pregunta “De la lista de cuestiones de arriba, seleccione las cuatro más importantes: Más importante____, Segunda más importante _____, Tercera más importante _____, Cuarto más importante _____.”)
2. Para el ítem marcado como el más importante, se consulta el esquema de abajo para encontrar cuál estadio moral representa el ítem.

HISTORIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Heinz	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

3. Después de encontrar el estadio del ítem, se valoran las opciones para darle un puntaje de 4 a la primera categoría (“más importante”) 3 a la segunda categoría (segunda más importante), 2 a la tercera categoría, y 1 para la cuarta categoría.
4. Para el primero, segundo, tercer y cuarto ítem categorizado en las tres historias, se coloca el puntaje apropiado en la columna de estadio en la hoja de datos de los sujetos.
5. El cuadro completo en la hoja de datos tendrá cuatro números para cada historia y podrán sumar doce puntos en total.
6. En la hoja de datos de los sujetos se pone el total de la columna de cada estadio.
7. Para obtener el puntaje bruto de la moralidad de principios (“P”), se suman los puntos de los estadios 5A, 5B y 6.
8. Para finalizar, se convierte el puntaje bruto a porcentajes dividiendo los puntajes brutos entre .3.

Respecto al análisis de las guías de observación, en estas se contabilizaron las ocasiones en los que las docentes aludían a las normas concretas (ya sea por indicación o transgresión) y a las normas abstractas (si provenían de situaciones académicas o escolares). Así mismo se contabilizó el uso de vehículos, expresiones afectivas y los indicadores de la conducción de los procesos de enseñanza. Además, se escribieron observaciones que ampliaban y describían específicamente situaciones que sucedían en el aula.

Para el análisis de la entrevista, se usó el software para análisis de datos cualitativos Nvivo 11, por medio del cual se organizó la información, se analizó y se encontraron conexiones para descubrir nuevas perspectivas en los datos. El primer paso que se llevó a cabo fue codificar la información de las entrevistas y categorizarla, para proceder a su posterior análisis por medio de diagramas que permitían conglomerar gran cantidad de datos para encontrar opiniones de los docentes sobre los senderos que componen la oferta valoral.

4.5. Cuidados éticos del estudio

En la realización de la investigación se tuvo especial cuidado en la honestidad del proceso para que sus resultados sean confiables, se cuidó el respeto a la dignidad y a los derechos de las personas, el manejo de la confidencialidad y siempre se le expresó a los participantes que los datos obtenidos fueron usados con fines totalmente académicos y científicos.

Se retomaron los pilares de la ética, como lo son el respeto que se da en el reconocimiento que se hace de los participantes en cuanto a su capacidad y en el derecho que cada uno de ellos tiene para tomar sus propias decisiones; la beneficencia, la cual se expresa en la responsabilidad que se tuvo de no poner en riesgo el bienestar físico, mental y social del participante en las condiciones del estudio; y la justicia, que fue comprendida como la capacidad con la que cuenta el investigador de distribuir por igual los riesgos y los beneficios del participante. La investigación se realizó dentro de una ética del respeto por la persona, el conocimiento, los valores democráticos, la calidad de la investigación educativa y la libertad académica (Opazo, 2011).

Además, se tuvo especial cuidado en que la investigación se encuentre apegada a los principios que la *American Psychological Association* (APA, por sus siglas en Inglés) establece, como lo son hacer el bien a las personas con las que se interactúe, no hacer actos que dañen, establecer relaciones de confianza con las personas que se trabaja, promover la honestidad y la veracidad, ser imparcial, justo y reconocer la dignidad de todas las personas.

Dentro de la investigación se utilizó un consentimiento informado (Anexo C) para las docentes participantes, el cual es un medio para garantizar que las participantes entiendan lo que está involucrado en el estudio, por lo que se les explicó por qué se necesita su participación, que pasó con la información brindada, cómo se usó esa información y cómo y

a quién se le informo. APA expresa que el consentimiento informado debe estar elaborado en un lenguaje adecuado para los participantes y debe de dar a conocer la naturaleza de la investigación y dejar en claro que los participantes son libres de estar o no estar en la investigación.



CAPÍTULO 5.

RESULTADOS

En este capítulo se reportan los hallazgos encontrados para cada una de las docentes participantes. En cada caso, se identifica el desarrollo moral de la docente, partiendo de la idea de que el rol del docente es una profesión moral que requiere un compromiso personal, así como principios claros y racionales (Rissanen *et al.*, 2018). La moral de cada docente se manifiesta mediante acciones que se evidencian en su entorno, siendo en el ámbito educativo donde es previsible que ocurra de modo muy especial un determinado comportamiento moral y se exprese la ética del docente (Pérez y Callado, 2016).

Para identificar el perfil de desarrollo moral de las participantes, se aplicó la Prueba de Definición de Criterios (PDC) a las cuatro docentes. Es importante considerar que los puntajes sobre el juicio moral, o bien, el perfil de desarrollo moral de una persona elaborado con los puntajes de la PDC, no indican de forma directa sus valores como persona, ni sus niveles de bondad o sociabilidad. Según el manual de James Rest (1988) para la Prueba de Definición de Criterios, los puntajes tienden a expresar el marco básico por el cual un sujeto analiza un problema social-moral y juzga el curso apropiado para la acción.

Después de haber identificado el perfil de desarrollo moral de las docentes participantes, se describe la oferta valoral que cada una de las docentes ofrece a sus estudiantes, siguiendo el modelo de senderos que utilizan las autoras Fierro y Carbajal (2003). El primer sendero analizado es el comportamiento normativo del docente; el segundo sendero es el comportamiento afectivo y el tercer sendero es la conducción de los procesos de enseñanza. Después de describir la oferta valoral de cada una de las docentes, se realiza una comparación entre la oferta de las docentes de un mismo plantel, así como entre la oferta de ambos planteles considerando su nivel de eficacia escolar.

Es importante aclarar que la selección de los planteles fue realizada, como se describió en la metodología, tomando en cuenta la información de un proyecto macro (Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018) y aunque los resultados de este estudio sobre la oferta valoral docente no explican directamente el nivel de la eficacia escolar de los centros escolares participantes, sí permiten enriquecer el entendimiento del estudio sobre la eficacia

escolar; al final de este capítulo se hará una comparación de la oferta valoral entre las docentes y sus planteles con los niveles de eficacia identificados.

5.1. Identificación del desarrollo moral y descripción de oferta valoral

A continuación, se presentan los resultados de la investigación relativos a los objetivos particulares 1 y 2 para el caso de cada una de las docentes participantes en la investigación, los cuales fueron identificar el nivel de desarrollo moral, así como la descripción de la oferta valoral que se manifestó en la materia que sirvió para la observación de cada una de las docentes. En las siguientes secciones se describirán los resultados de estos dos objetivos para cada una de las docentes participantes.

5.1.1. Docente Andrea

Según los datos proporcionados por la docente Andrea, ella tiene 70 años y su experiencia docente en EMS es de 34 años. El último grado de estudios de la docente es a nivel posgrado con una Maestría en Desarrollo Humano. Las sesiones del curso de Filosofía que imparte la profesora fueron las observadas para este estudio, considerando que esta asignatura forma parte del área de Sociales en el currículo del bachillerato; dicha razón fue descrita en el apartado de Metodología.

En las siguientes secciones se describen tanto el nivel de desarrollo moral como la oferta valoral de esta profesora, atendiendo a los objetivos de investigación del presente estudio.

Identificación del desarrollo moral. La docente Andrea, muestra predominancia del nivel convencional en su perspectiva moral, lo que significa que ella se encuentra en un nivel convencional del desarrollo moral en donde la persona toma en cuenta lo que la sociedad espera de ella de acuerdo con las normas morales y se esfuerza por tener un rol de buen miembro de la sociedad.

El perfil moral de la docente Andrea se describe a través de la Figura 4, en donde aparece el valor porcentual correspondiente a cada estadio de desarrollo moral elaborado con sus respuestas a las cuestiones morales planteadas en la PDC.

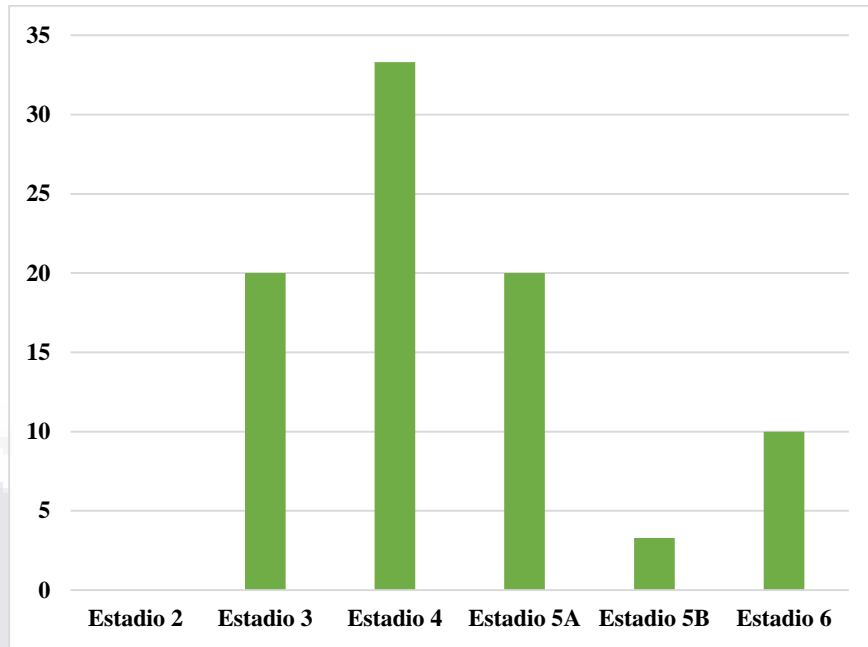


Figura 4. Perfil moral de la docente Andrea.

La docente Andrea muestra un perfil moral que se caracteriza por la preeminencia del estadio 4. Las características de este estadio (perfil moral predominante) son una orientación al mantenimiento del sistema social, de la ley y el orden, por lo que los juicios de valor moral se elaboran en función de los intereses de toda la sociedad. En la teoría de Kohlberg se establece que el juicio moral ayuda a reflexionar sobre los propios valores y permite enfrentarse a un dilema moral, por lo que se puede establecer que la docente suele resolver situaciones cotidianas pensando mayoritariamente en lo que es mejor para la sociedad. Además, en este estadio el individuo manifiesta lealtad con las instituciones sociales por lo que actuar correctamente es cumplir con las normas para buscar el bien común. Para Kohlberg este es el estadio en el que se encuentra gran parte de la población.

Si este estadio muestra apego al sistema social, la ley y el orden, la maestra Andrea lo pone de manifiesto cuando habla de la situación en la que un estudiante no sigue las normas en el aula. En una ocasión así, la docente dice que su actuación se da de esta forma:

Yo utilizo las sanciones que tiene el plantel, levantarle un reporte... ellos saben que un reporte es algo que va contando porque acumular tres reportes les da una suspensión y se puede decir que tiene efectos todavía en ellos, no es algo que no tomen en cuenta, sino que ya les afecta.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aunque la docente manifestó que suele levantar reportes de conducta, en las sesiones de clase observadas en el estudio no se percibió un comportamiento que ameritara tal situación. Habitualmente con pequeñas llamadas de atención, la docente lograba captar la atención de sus estudiantes, lo que puede deberse a que la docente acostumbra a tener prácticas educativas que reafirman continuamente el respeto, además de que sus años de experiencia son un factor importante para mantener el control.

Al respecto esta profesora comentó que muchas veces seguía prácticas educativas que obtuvo en su juventud. Que la docente manifieste que ella levanta reportes de conducta ante el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos, es congruente con su perfil moral que se caracteriza por la preminencia del estadio 4 en donde se atribuye importancia a las leyes o reglas para mantener el orden.

El estadio que sigue en mayor puntaje es el estadio 5 con un 23.3% de las respuestas del total, el cual corresponde a un nivel de desarrollo moral alto, que indica que las leyes deben de ser respetadas pensando en el bienestar de todos, pero desde la perspectiva del estadio, tal bienestar ya no proviene del mantenimiento de las normas por sí mismas, sino de que lo justo es el reconocimiento y protección de los derechos de todas las personas. Es importante aclarar que el estadio 5 es la suma de los subestadios 5A y 5B, división hecha por Rest, ya que para él dentro de la definición de Kohlberg hay dos tipos de respuestas: 5A para los sujetos que basan su juicio moral en un contrato social y 5B para sujetos con juicios de tipo individual y humanista (Zanón y Pérez). El estadio 5 se rige por el principio del mayor bien para el mayor número. La perspectiva de este estadio se manifiesta cuando la maestra habla de los valores que utiliza en el aula:

[...] principalmente el respeto, el hecho de respetar a cada uno, de acuerdo con sus diferencias individuales, partimos del presupuesto de que nadie es igual a nadie, por lo tanto, todos pensamos diferente y todos tenemos derecho a pensar como pensamos, aunque sea diferente.

La afirmación anterior fue consistente a lo observado en las sesiones de clase, ya que el trato mostrado por la docente a los alumnos se daba en un ambiente de respeto; regularmente los estudiantes escuchaban a la docente con atención y en los temas que invitaban al diálogo, los estudiantes y la profesora mostraban atención y consideración por

las diferentes opiniones que se manifestaban. La docente presenta un 10% de las respuestas del total en el estadio 6, el cual se caracteriza entre otras cosas por tomar conciencia de los principios éticos universales que se han de seguir.

En cuanto al puntaje de la moralidad de principios “P”, que es el índice que se obtiene con la suma de los puntos de los estadios 5A, 5B y 6; y que se refiere a la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales y que en tanto una persona progresa en su desarrollo moral , va ganando perspectiva postconvencional, es decir, mayores puntuaciones en los estadios 5 y 6, la profesora tiene un puntaje de 33.3%. Como se mencionó anteriormente, en la gráfica hay un predominio de la perspectiva del estadio moral 4 y aún tiene puntuaciones altas en el estadio 3, lo que indica que apenas ha llegado al estadio 4; y al tener un puntaje alto en el estadio 5A por lo cual se interpreta que va avanzando.

Descripción de la oferta valoral. Para este apartado, y con la intención de describir la oferta valoral de la profesora, se atenderá a cada uno de los tres senderos que conforman el modelo metodológico de Fierro y Carbajal.

Comportamiento normativo. Durante las observaciones correspondientes a las sesiones de clase impartidas por la docente Andrea, se identificaron 112 menciones respecto de las normas concretas. En la figura 5 se representan estas menciones por el tipo de alusión.

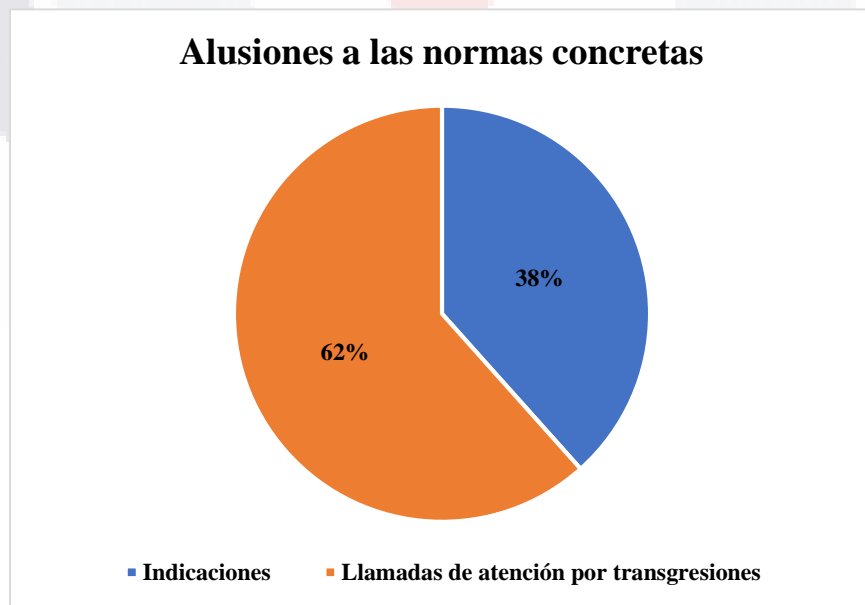


Figura 5. Alusiones a las normas concretas por la docente Andrea.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las alusiones a las normas concretas, pueden ser indicaciones o señalamiento de transgresiones. Son indicaciones cuando el docente verbalmente señala el comportamiento deseado, antes de realizar una actividad, y las transgresiones son las situaciones en las que el docente se dirige hacia un alumno o el grupo cuando observa que no se ha acatado el cumplimiento de una norma que era previamente conocida por el alumno o el grupo. En el caso de la docente Andrea son más abundantes las alusiones a las normas que provienen de llamadas de atención por transgresiones, representando un 62% del total, mientras que el 38% restante de las alusiones consiste en indicaciones. La distribución mostrada es una manifestación de que la docente muestra un comportamiento reactivo ante las conductas de los alumnos que no siguen las normas.

Como se mencionó en el segundo capítulo referente al marco teórico, Fierro y Carbajal (2003) identifican 34 normas concretas, las cuales son agrupadas en 5 esferas. La primera esfera son las normas concretas relacionadas con el comportamiento de los alumnos en el aula y en otros espacios escolares y se relaciona con el valor del orden. La segunda esfera son las normas concretas relacionadas con el trabajo de los alumnos y el cumplimiento de las tareas escolares y se relaciona con el valor de la responsabilidad. La tercera esfera son las normas concretas referidas al trato del alumno hacia sus compañeros y se relaciona con el valor del respeto a los mismos. La cuarta esfera son las normas concretas referidas al cuidado y la higiene personal del alumno, de los materiales y espacios escolares; y, por último, la quinta esfera son las normas concretas que se refieren al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general y tiene que ver con el valor del respeto como obediencia. Para exponer la configuración de valores de la docente Andrea, es necesario presentar las frecuencias con que hace uso de las normas, es decir, la cantidad de veces que fueron aludidas las normas concretas en las sesiones observadas.

En la Tabla 12 se presenta las normas concretas de cada una de las cinco esferas, y la medida respecto de su uso o mención como indicaciones o transgresiones; en cada una de ellas se encuentra remarcado con color gris la norma con mayor uso, representado por la suma de ambas. La cantidad máxima no está determinada por un nivel estándar, sino por ser la máxima expresión de las veces que la docente en particular aludió a esa norma.

Tabla 12

Distribución de las normas concretas por esferas en Andrea.

Norma	Indicaciones	Transgresiones	Total
PRIMERA ESFERA			
Guardar silencio...	3	7	10
Poner atención	2	5	7
Trabajar sentados en su lugar	2	3	5
Levantar la mano para contestar...	2	1	3
Formarse en filas...	0	0	0
No subirse a las bancas, brincar, bailar...	0	0	0
Sentarse correctamente	1	3	4
No gritar ni hacer escándalo en el aula	0	3	3
Pedir permiso para salir del aula o entrar	1	3	4
Dejar ordenado su lugar, el salón	2	5	7
Salir o entrar ordenadamente del aula	4	1	5
No contar “chismes”	1	1	2
No salir del aula...	0	2	2
Totales	18	32	50

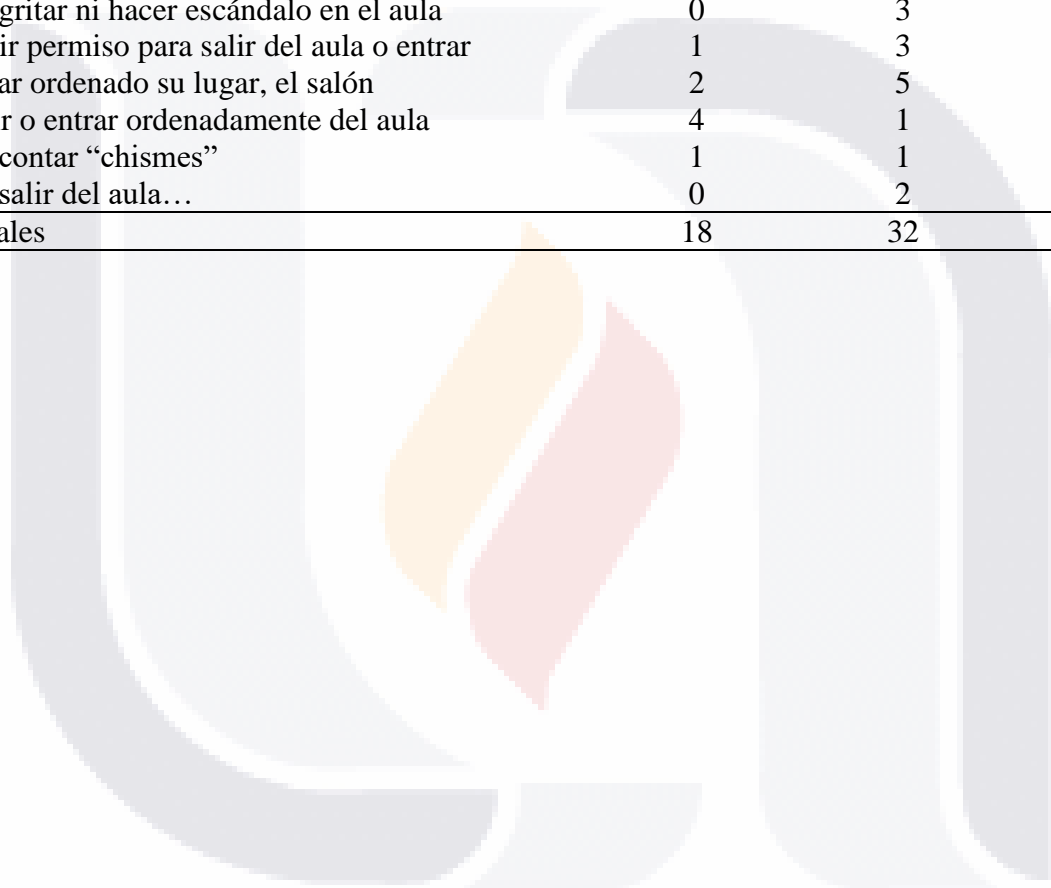


Tabla 12.1
Continuación...

SEGUNDA ESFERA			
Cumplir con la tarea indicada...	2	4	6
Iniciar y terminar el trabajo...	2	3	5
Trabajar individualmente	2	3	5
Respetar las reglas...	2	3	5
No copiar	1	4	5
Traer los útiles necesarios...	2	1	3
No contestar por el otro	0	2	2
Cuidar el material escolar...	0	1	1
Llegar a tiempo a clases	0	2	2
Totales	11	23	34
TERCERA ESFERA			
No golpear, no pelear, no molestar...	4	2	6
No tomar/respetar las cosas de los demás	1	2	3
No expresarse con palabras soeces	0	2	2
Totales	5	6	11
CUARTA ESFERA			
No comer en el aula...	1	0	1
Dejar/mantener ordenado el salón...	4	0	4
No tirar basura en el aula	1	1	2
Asistir limpio a la escuela	0	0	0
Totales	6	1	7
QUINTA ESFERA			
La autoridad delega/decide...	1	0	1
Ser cortés con los visitantes	4	0	4
Respetar las reglas del castigo	1	0	1
No protestar/No reclamar	3	1	4
No engañar a la autoridad	0	0	0
Totales	9	1	10

Nota: Elaboración propia con información de las guías de observación.

Puede observarse en la Tabla 12 que, respecto a la primera esfera, las normas concretas que se mencionan de mayor manera por la docente son *guardar silencio, poner atención y dejar ordenado su lugar*. Algunas de las normas identificadas por Fierro y Carbajal (2003) nunca fueron mencionadas tales como *formarse en filas y no subirse a las bancas*.

En cuanto a la segunda esfera se observa que la norma concreta que es más mencionada por la docente Andrea es cumplir con la tarea indicada, y es dicha en mayor cantidad de veces como una transgresión que como una indicación. También puede

observarse que las normas concretas de la esfera 2 (relacionadas con el valor de la responsabilidad) son menos usadas que las de la esfera 1 (valor del orden).

Respecto a las normas concretas de la tercera esfera puede apreciarse que la norma concreta que es aludida en mayor manera por la docente es *no golpear, no pelear, no molestar...*, y se utilizó más como indicación que como transgresión. En cuanto a la cuarta esfera, ahí se encuentran las normas que fueron menos aludidas por la docente y tienen que ver con la limpieza del aula y del alumno, es decir, que la conducta de los estudiantes es menor en estos asuntos que en los de las otras esferas.

Por último, en las normas concretas de la quinta esfera destaca que la docente hizo mención más veces de la norma concreta *ser cortés con los visitantes*, en párrafos posteriores se retomarán algunas acciones de la docente relacionadas con esa norma concreta.

Si se comparan las menciones de las normas concretas de cada esfera, resulta que se pueden establecer cuáles son las 3 normas más aludidas por la docente, a qué esfera pertenece y qué valor o valores representan. Lo anterior se encuentra expresado en la Tabla 13.

Tabla 13
Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Andrea.

Norma	Esfera	Valor
1° Guardar silencio	Primera: Forma en que se comportan los estudiantes en el salón de clases y otros espacios dentro de la institución escolar.	Orden
2° Poner atención		
3° Dejar ordenado su lugar, el salón		

Nota: Elaboración propia.

Con base en la información antes reportada y considerando que cada esfera representaba un valor: orden, responsabilidad, respeto a los compañeros, limpieza y respeto como obediencia, en la figura 6 se muestra la configuración de valores que la docente Andrea manifiesta en su oferta valoral al atender el comportamiento de los estudiantes.

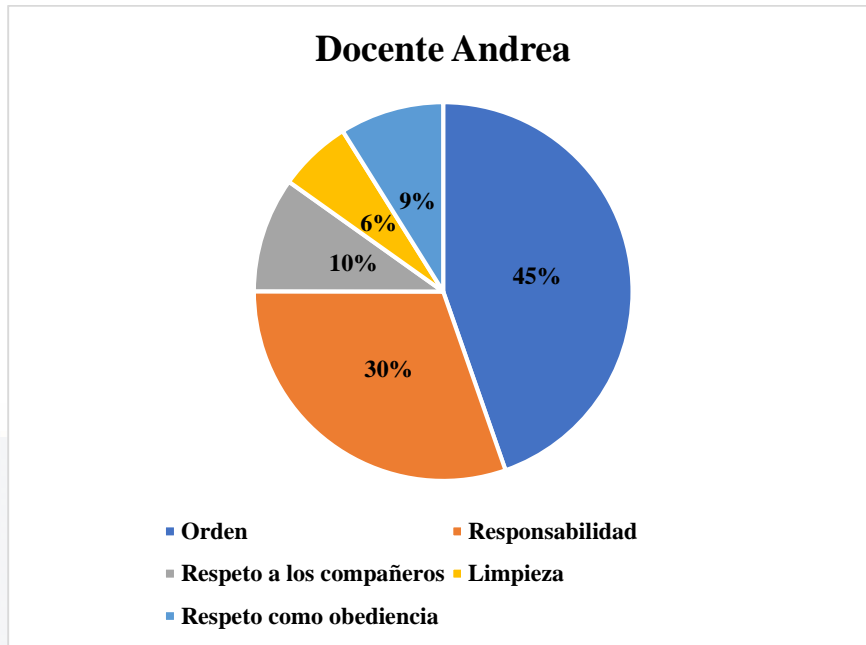


Figura 6. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Andrea ante la conducta de los alumnos.

La configuración de valores de la docente Andrea muestra que el valor al que más se alude en clases es el orden, pues ello se hace necesario por el comportamiento de los alumnos en el aula, y el valor que tiene menos menciones en clases es la limpieza (cuidado e higiene) en el alumno, los materiales y en el aula. Para la oferta valoral del docente interactúan la conducta de los estudiantes y los valores que la docente manifiesta como respuesta.

Este conjunto de valores que son expresados a través de las normas se reconoce en las sesiones de clase y en la entrevista realizada a la docente. Un ejemplo de cómo la docente utiliza la norma concreta *guardar silencio* sucedió en una de las sesiones: al sonar el timbre para señalar la entrada, la docente decide pararse frente a la clase y aguardar a que los alumnos entren. Al notar ruidos, pláticas y murmullos ella guarda silencio y no comienza a hablar hasta que todos están sentados y en silencio, entonces dice:

Ya saben que la clase no puede empezar hasta que todos guardan silencio.

En el ejemplo anterior, la docente utiliza la norma concreta de *guardar silencio*, y para lograrlo espera en silencio a que los alumnos autorregulen su comportamiento. Esta situación es una práctica común en la clase de la docente Andrea por lo que es una muestra de cómo para la docente cumplir con esta norma es fundamental; y tiene coherencia con la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

descripción del perfil de desarrollo moral de la docente Andrea que se caracteriza por la importancia de las leyes y reglas.

En otra sesión observada, la docente Andrea se encontraba exponiendo el tema sobre los filósofos existencialistas y se percata de que algunos de sus alumnos no están poniendo atención, ya que se encontraban murmurando cuestiones ajenas a la clase, por lo que comienza a hacer preguntas:

- [...] entonces, ¿quién dijimos que era Sartre?

- Los alumnos aludidos expresan: ¡No maestra, no! (lo que podría interpretarse como una queja)

- Ante ellos, la maestra agrega: Si no ponen atención no van a poder aprender sobre filosofía.

La docente solamente amenazó a los estudiantes ya que no cumplió con la actividad de que expusieran en la siguiente clase, pero en el momento, los alumnos pusieron atención a la sesión, por lo que pudo observarse que la amenaza de la docente resultó adecuada. En ese mismo ejemplo, la docente alude a la norma *poner atención* pidiendo a los estudiantes un trabajo adicional a los realizados, aún y cuando no se concretó la actividad.

En lo que respecta a la norma concreta *dejar ordenado el salón*, durante una de las sesiones de clase impartidas, al sonar el timbre de finalización de clase la docente Andrea da por finalizada la sesión e inmediatamente pide a dos estudiantes, quienes se aproximaban a la salida, que regresaran al aula y acomoden sus bancas:

Por favor regresen a acomodar sus bancas, tenemos que dejar el salón limpio y ordenado.

Ambas estudiantes regresaron al aula y acomodaron sus bancas en silencio y salieron del salón diciéndole a la maestra que la verían al día siguiente. En tal acción la docente manifiesta un interés porque los estudiantes se hagan responsables de su espacio de trabajo y, lo mantengan limpio y ordenado.

En su práctica docente, la profesora muestra constancia hacia la transmisión de valores, ya que como llegó a expresar ante sus estudiantes en una de las sesiones de clase:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Siempre hay que dejar el salón en las mejores condiciones, porque el grupo de la tarde debe recibir su salón en buen estado [...] (la clase de la docente era la última que tenía el grupo antes de finalizar su jornada cada día de la semana).

Tal acción refuerza el interés de la docente en transmitir a sus estudiantes el valor del orden; detrás de las normas que expresa la docente en el aula se encuentran los valores que quiere transmitir, ya que como dicen Fierro y Carbajal (2003) las normas son portadoras de valores. Es relevante mencionar que cuando la docente les dice a los alumnos que deben dejar el salón limpio y ordenado, pensando en el grupo de la tarde es una manifestación del valor, pero no es congruente, ya que por otro lado, no les pide a todos los alumnos que dejen ordenado el salón, sino que ordena a dos alumnas que hagan el trabajo. La docente desaprovecha la oportunidad de involucrar a todos los alumnos y fomenta más el valor de la obediencia que el del orden.

Durante las sesiones de clase que fueron observadas, la docente insistía a los estudiantes que fueran respetuosos. Llamaba la atención que cuando alguna autoridad educativa o personal del plantel entraba al salón de clases, la docente pedía siempre a los estudiantes que se pusieran de pie para recibir a la persona que llegaba; por lo que en una ocasión al finalizar la clase le pregunté a la docente por qué pedía a los estudiantes el ponerse de pie y ella manifestó que lo hacía para enseñarles a sus alumnos a ser respetuosos. Para la docente, este tipo de conducta son una manifestación del respeto.

Como se mencionó en el segundo capítulo, referente al marco teórico, los docentes manifiestan su comportamiento normativo tanto en las normas concretas como en las abstractas. Estas últimas se hacen presentes a través de juicios de valor, los cuales son expresiones en las cuales el docente hace pronunciamientos sobre situaciones deseables o no deseables (Fierro y Carbajal, 2003). Un ejemplo de cómo la docente alude a este tipo de normas se encuentra en la siguiente situación que sucedió durante una de sus sesiones de clase, en la cual se resalta el valor de la tolerancia.

Si alguien piensa diferente a nosotros, no debemos de burlarnos ni de señalarlo, estamos aquí para escucharnos... así todos podemos aprender.

El valor de la tolerancia se observa cuando la docente menciona que el pensar diferente no es motivo de burla. En los juicios de valor emitidos por la docente era habitual que ella pidiera escuchar sin señalamientos las opiniones de todos, por lo que se entiende que el valor de la tolerancia está presente en sus normas abstractas. En alguna de las sesiones de clase, una de las alumnas manifestó que ella no estaba de acuerdo con las ideas de Nietzsche y otro de los estudiantes expresó que él sí estaba de acuerdo; situación que fue aprovechada por la docente para manifestar que las opiniones de ambos compañeros deberían ser respetadas y toleradas, aunque los demás piensen diferente. La docente expresó:

[...] cada uno tiene su opinión, podemos coincidir o no, pero debemos respetar y tolerar la opinión de cada uno de nuestros compañeros.

A manera de cierre, el comportamiento normativo de la docente se dirige a contener los impulsos de los alumnos y las normas más mencionadas por la docente fueron: guardar silencio, poner atención, dejar ordenado su lugar y el salón. Normas que son parte del valor del orden (Figura 10). Estas normas concretas hacen referencia a sus métodos de enseñanza; es esperable que el alumno no hable, ponga atención, se siente y sea ordenado mientras que la docente es quien lleva el papel protagónico exponiendo, ordenando y controlando lo que sucede en el aula. La oferta valoral de la docente Andrea, según la teoría de Fierro y Carbajal (2003), indica una orientación reactiva del comportamiento normativo; el docente es quien es un actor activo del aprendizaje mientras que el alumno de manera pasiva debe seguir las instrucciones. La docente alude en mayor medida a las normas concretas como llamadas de atención centrándose en tener silencio y orden en la clase y hace poco uso de generar conflicto moral por medio de las normas abstractas que surgen de situaciones de la vida escolar, por lo que pocas veces se lleva a la reflexión de valores como la honradez, honestidad, respeto o empatía. Cuando los estudiantes incumplen las normas, la docente interfiere en el comportamiento de los estudiantes, ya que es importante en su oferta valoral.

Comportamiento afectivo. El comportamiento afectivo de la docente Andrea se manifiesta a través del uso que hace de vehículos y expresiones afectivas para hacer cumplir las normas. Para Fierro y Carbajal (2003) los vehículos son el medio a través del cual el docente presenta o señala una norma concreta y son importantes ya que representan oportunidades para interiorizar las normas y para construir de manera vivencial los valores.

En el caso de la docente Andrea, su comportamiento afectivo se caracteriza por un uso mayoritario de vehículos del grupo 1 y 2. Los del primer grupo son aquellos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento, y los del segundo grupo son aquellos que se concretan a comunicar la falta o señalar su cumplimiento.

En algunas de las sesiones observadas se manifestaron ciertos vehículos. Por ejemplo, en una de las sesiones de la docente Andrea ella alude a la norma concreta “cumplir con la tarea indicada” mediante el vehículo de “advertir consecuencias”. La docente dicta un cuestionario a sus estudiantes y les indica que comiencen a trabajar, al poco tiempo, uno de los estudiantes no se encuentra trabajando, por lo que se acerca a él y le dice:

[...] si no haces ese ejercicio no contarás con el material necesarios para el examen de la semana próxima[...] [Andrea].

Dentro de su comportamiento afectivo, la docente utilizó juicios de valor para dar sentido a normas abstractas. Para Fierro y Carbajal (2003) los juicios de valor cumplen una función muy importante en la formación en valores y representan el momento en el que el profesor se expresa como un sujeto moral, es decir, en ese momento los docentes manifiestan sus ideas o los comportamientos que consideran como deseables por parte del alumno.

En el caso de la docente Andrea, ella apoya algunos de sus juicios de valor en creencias religiosas. En una de sus sesiones, los alumnos se burlaban de la respuesta de una compañera emitiendo risas y haciendo comentarios entre ellos diciendo que la respuesta no era muy inteligente, por lo que la docente afirmó:

Nadie tiene la verdad absoluta, ni tampoco podemos decir que alguien sea toda la perfección, solamente Dios. Todos somos un conjunto de cualidades y defectos y de ahí vamos a partir.

En el ejemplo anterior, se puede observar una idea religiosa de la docente que le puede permitir llevar a los estudiantes a la reflexión, aunque Fierro y Carbajal (2003) establecen que argumentar con sentido religioso no permite la interiorización de las normas, además Acosta (2018) expresa que una creencia religiosa que se asume de manera crítica trae consigo conductas sumisas que diluyen al sujeto que la experimenta. Es decir, que la docente argumente en sentido religioso también podría entenderse que para dar respuesta a algunas cuestiones ella no cuenta con información básica para sustentar sus afirmaciones, por lo que recurre a la religión. A juicio de Fierro y Carbajal (2003) si un docente tiene suficientes espacios de trabajo colegiado y cursos de actualización docente puede contar con más información que le permita no recurrir a sus creencias para argumentar con sus estudiantes. Durante la entrevista se le cuestionó a la docente Andrea la presencia de cursos o espacios colegiados, y ella afirmó que no hay un curso o programa que la escuela dé a los docentes sobre valores y que tampoco hay un proyecto en común para la formación en valores de los estudiantes.

Otra de las razones por las que la docente hace juicios de valor de tipo religioso puede obedecer a que ella, según lo expresado, ha tomado cursos de formación en valores impartidos por el Instituto Diocesano y que además de ser docente se dedica por medio de un grupo religioso a la consejería matrimonial. La argumentación religiosa de la docente Andrea, se puede explicar en la necesidad de la docente de formar integralmente a sus estudiantes, ya que como bien manifiesta Coy (2009, p. 67):

Lo peculiar de la enseñanza religiosa católica, consiste en una presentación del mensaje cristiano, en donde se hace posible una síntesis entre fe-cultura y ciencia, con el fin de que el estudiante tenga una visión integral del ser humano y de su tarea en la historia y el mundo.

El comportamiento afectivo de la docente se manifiesta en las expresiones que ella lleva a cabo en el aula. La docente atendía las necesidades del alumno de manera puntual o escueta, lo que no permitía que la docente pudiera llevar a sus estudiantes a una reflexión valoral. Como ejemplo de lo anterior, en una de las sesiones los estudiantes se encontraban realizando un cuestionario de los temas que habían visto la sesión anterior, al entregar el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ejercicio a la docente, uno de los alumnos le expresó que creía tener todas las respuestas correctas, ella observó las respuestas, asintió con la cabeza y dijo:

Lo revisaré en casa.

Otro de los estudiantes se acercó a entregar el cuestionario y le dijo que creía reprobar ya que no había asistido a la sesión anterior, la docente observó la hoja y respondió:

Lo revisaré en casa.

Este tipo de respuestas, según la teoría de Fierro y Carbajal (2003) manifiestan una atención al alumno al dar una respuesta, pero éstas son escuetas y no permiten lograr una reflexión ni mostrar un interés genuino en el aprendizaje del alumno. La docente desaprovecho la ocasión de dar una mayor atención al alumno, indagar sobre el trabajo realizado y reconocer el esfuerzo del estudiante, lo que se ve reflejado en una falta de interés y el poco aprovechamiento de oportunidades de reflexión valoral que pueden obedecer a varios motivos; en la literatura se establecen diversas razones que pueden explicar esta situación, entre ellas se encuentra el hecho de que la situación laboral o satisfacción puede influir en el actuar diario del docente (Bedmar, Montero y Fresnada, 2011; Caballero, 2011 y Güell, 2015). Al respecto, la profesora afirmó en la entrevista que la situación laboral que vive en el plantel no es estable, que el salario es mal pagado y las oportunidades de crecimiento son nulas, así como también que la docente se encuentra muy cerca de la jubilación. Ella afirmó:

Siento que de alguna manera, hubo momentos de más entrega personal mía... ahorita la parte de aspectos laborales me está desmotivando... no para dejar de hacer mi trabajo... hubo años en los que completito me voltee al revés y no me interesaba y ahorita si me detengo un poquito...no de hacer lo que necesito y lo que es mi obligación hacerlo... pero así el como darme totalmente ya me limito un poco porque me ha desmotivado y me sigue desmotivando la situación laboral...voltea uno y ve las cosas y dice... caray! (A) los ninis les están dando más mensualmente que lo que yo estoy ganando.

La satisfacción general de los docentes mejora cuando tienen reconocimiento social, se sienten capaces de manejar su nivel de estrés, tienen una opinión positiva sobre sueldo y

el sistema educativo (Guell, 2015). En el caso de la docente Andrea su desmotivación laboral no le permite entregar todo su esfuerzo en las sesiones de clase.

Conducción de los Procesos de Enseñanza. En el transcurso de las sesiones observadas de la docente Andrea, ella propuso actividades a sus alumnos para abordar los contenidos de la materia de Filosofía. Dentro de esas actividades se identificaron secuencias de reflexión de contenido académico y secuencias de reflexión valoral. Fierro y Carbajal (2003) definen a las secuencias de reflexión de contenido académico como aquellas en las cuales el docente orienta el razonamiento de sus alumnos sobre contenidos curriculares. Estas secuencias se ubican en dos niveles: A. Preguntas de reflexión orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos y, B. Preguntas orientadas hacia la deducción de conclusiones, con apoyo en la experiencia o experimentación.

Respecto a las secuencias de reflexión de contenido académico de la docente Andrea, estas se situaron en su mayoría en el nivel B. Ejemplo de lo anterior se muestra en el siguiente listado de preguntas que utilizó la docente en varias de las sesiones observadas:

- ¿Por qué las ideas de Descartes y Kant son parte de la filosofía moderna?
- ¿Qué ideas de Heidegger te parecieron las más interesantes?
- ¿Estás de acuerdo con sus principales postulados?
- ¿Cómo influye el contexto histórico en las teorías filosóficas?
- ¿Las ideas de Aristóteles son aplicables en la actualidad?

Las preguntas anteriores son una muestra de cómo la docente usaba contenidos académicos para lograr que sus estudiantes reflexionaran para llegar a conclusiones con base en sus creencias o experiencias. Es importante considerar que la mayoría de estas preguntas eran presentadas para finalizar con el tema que se abordaba en la sesión, dando lugar a reflexiones en las que los estudiantes exponían sus puntos de vista. En una de las ocasiones, la docente cuestionaba a los estudiantes sobre cómo influía el contexto histórico en las teorías filosóficas, uno de los estudiantes expresó:

No podemos decir que las ideas filosóficas de Aristóteles sean malas, lo que pasa es que en el momento en que las formuló eran correctas considerando lo que sucedía y era normal en su tiempo.

La docente aprovechó el comentario del estudiante para ahondar en el tema del contexto histórico y de cómo se deben entender las teorías filosóficas según su tiempo.

En cuanto a las secuencias de reflexión valoral, estas podían ocurrir sobre un contenido académico o sobre una situación que sucedió en el aula. Las secuencias de reflexión valoral pueden pertenecer a 4 grupos diferentes. El primer grupo consta de las secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos; el segundo grupo se conforma con secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma a partir de exhortaciones o preguntas sin apelar a la experiencia o experiencia de los alumnos; el tercer grupo se relaciona con secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma con base en prejuicios o creencias religiosas del docente y por último, el cuarto grupo es sobre secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma basada en la fuerza de la autoridad.

La docente Andrea presenta secuencias de reflexión valoral que pertenecen al tercer grupo, es decir, secuencias que argumentan el sentido de la norma con base en prejuicios o creencias religiosas del docente. En la entrevista la docente comentó un caso en el que algunos estudiantes expresaban dudas acerca de su orientación sexual:

[...] Por ejemplo, en el grupo donde hay muchos problemas, me he encontrado con dos, tres, cuatro... seis casos de muchachos con dudas en su orientación sexual y que llegó un momento en el que se destaparon... o sea que tuve que manejar el grupo como si fuera grupo de crecimiento, se destaparon situaciones muy fuertes, el grupo se ha solidarizado... no soy su asesora pero a veces me ven como si lo fuera, este... me ven como una maestra con mucha confianza y... ellos mismos han visto que lo que comentan les ha servido, yo los he llevado a que reflexionen un poquito, a facilitarles un poquito su proceso de crecimiento y su proceso de aceptación de algunas situaciones para poder salir adelante a pesar de [...].

La afirmación anterior, es un ejemplo de prejuicio de la docente, ya que considera que cuando una persona es homosexual “puede salir adelante, *a pesar de...*”. El hecho de que la docente considere a la homosexualidad como un obstáculo o situación que limita o que puede obstruir el salir adelante, muestra una idea errónea ya que como se menciona en el

artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos nadie puede ser discriminado por su orientación sexual.

Cuando la docente hace reflexiones con prejuicios no favorece una adecuada formación de los estudiantes. La oferta valoral de la docente en pocas ocasiones promueve el conflicto moral por lo que no se permite que los estudiantes transiten en su desarrollo moral hacia la autonomía como sujetos, lo que parecería necesario para la formación de jóvenes, ya que como afirman Molina-Ruiz *et al.* (2019) para lograr la formación integral de un estudiante de bachillerato es necesaria la autonomía moral que le permita discernir al momento de tomar decisiones en su vida. En la adolescencia, que es una etapa de la vida importante para la toma de decisiones, es fundamental la autonomía moral para que los estudiantes de bachillerato concreten su personalidad. En las sesiones observadas se presentaron pocas ocasiones naturales para hacer reflexiones de carácter moral.

Considerando el ciclo de vida profesional de la docente (Silkes, Measor y Woods, 1985; Huberman, 1990; Day y Qing, 2012) ella se encuentra situada como una profesora experimentada, es decir, como una maestra que recapitula su carrera, y en donde el entusiasmo y la energía se muestran declinante. Álvarez y Rodríguez (2012) manifiestan que el compromiso de los profesores con mayor experiencia, en muchas ocasiones se encuentra con más deterioro que los profesores noveles. La profesora Andrea se encuentra cerca de la jubilación por lo que debería ser considerada por su institución como un ejemplo y mentor de otros docentes (Álvarez y Rodríguez, 2012), pero esto no sucede en su caso.

5.1.2. Docente Aranza

En los datos manifestados por la docente Aranza, ella expresa tener 30 años y su experiencia docente en EMS es de 4 años. Su último grado de estudios es a nivel posgrado con una Maestría en Educación. Las sesiones que fueron observadas para este estudio son del curso de Organización Industrial, esta asignatura forma parte del área de Ciencias.

Identificación del Desarrollo Moral. El perfil moral de la docente Aranza se describe a través de la Figura 7, en donde se muestra el porcentaje de respuestas que dio para cada uno de los estadios del desarrollo moral que aparecen en la PDC.

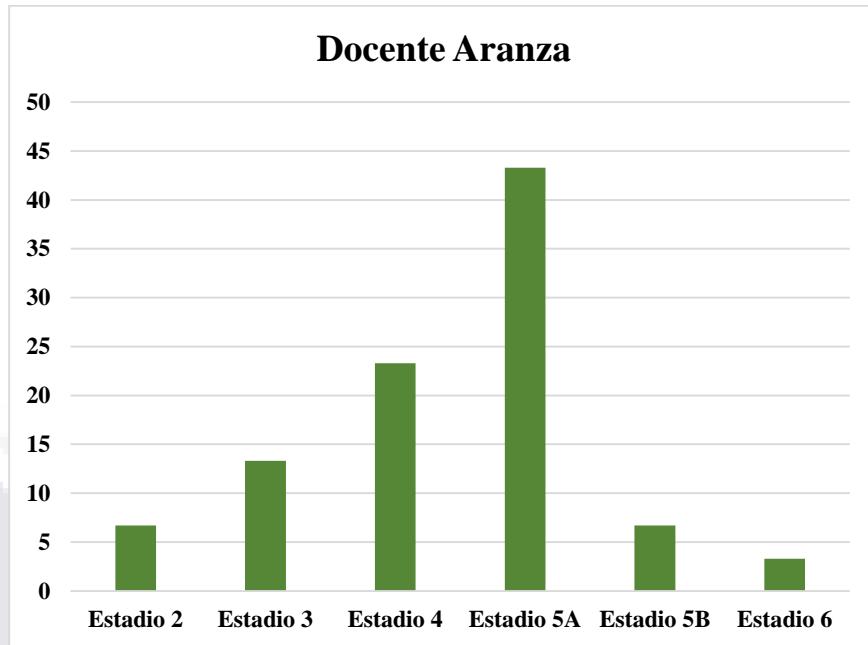


Figura 7. Perfil moral de la docente Aranza.

El perfil moral de la docente Aranza se caracteriza por la preeminencia del estadio 5, ya que del 100% de sus respuestas, el 50% se localizó en el estadio de desarrollo moral 5.

Este predominio significa que la docente se caracteriza por tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, y que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. El estadio 5 se encuentra dentro del nivel más avanzado de razonamiento moral, el postconvencional. Romo (2005) manifiesta que este estadio se empieza a construir en la madurez (a partir de los 22 o 23 años) y que pocos adultos logran conseguirlo.

Muestra de lo anterior, y respecto de las formas de enseñar valores en el aula, la profesora se comporta como muestra la siguiente expresión:

La forma más útil de enseñar valores es con el ejemplo, para mí se me ha facilitado mucho enseñar con el ejemplo... desde saludarlos, respetarlos, hablarles bien, tratarlos, independiente de que yo sea la maestra, tratarlos como personas, si obviamente, si, tampoco permitir que pasen un límite, pero si tratarlos como personas.

En las sesiones observadas de la maestra, ella siempre comenzaba con un saludo amable a sus estudiantes, habitualmente se expresaba de la siguiente manera:

Hola, chicos, buenos días, ¿cómo han estado? [...]. Hola, buenos días, me da mucho gusto verlos, vamos a empezar la clase [...].

Durante las sesiones que fueron observadas no se percibió que la docente levantara la voz a sus estudiantes o que manifestara acciones que se pudieran interpretar como si ella perdiera la calma. Al finalizar cada una de las sesiones que fueron observadas los estudiantes despedían a la docente de manera cordial y atenta expresando frases como “hasta mañana” o “gracias por la clase, maestra”.

El estadio que sigue en mayor puntaje es el 4, el cual se distingue por el cumplimiento de los deberes y el sostenimiento de las leyes. La importancia que la profesora da a las reglas queda de manifiesto cuando la docente expresa cómo se comporta ante el incumplimiento de las reglas por parte de sus alumnos:

[...] en ocasiones platicando me ha funcionado que cambian de actitud, pero si no cambian y hablo con él y veo que igual, igual, igual... lo que hago es a prefectura... si ya le llaman la atención aquí y nada... también lo canalizo a psicología... y a la par estoy preguntándole en psicología... cómo va este muchacho, cómo puedo trabajar con él, o cómo van trabajando para que yo no vaya a hacer algo que pueda romper todo lo que ya se ha trabajado.

En las sesiones de clase no se presentó un comportamiento por parte de los estudiantes que mereciera que la docente tuviera que hablar con un estudiante para que cambiara su actitud. La docente lograba llamar la atención de sus estudiantes simplemente pidiéndolo de manera respetuosa. Al respecto de la importancia que ella da al respeto, manifestó en la entrevista:

Creo yo que el simple hecho de llegar y decir buenos días, saludar, yo respetarlos o portarme respetuosa con ellos pues se les está inculcando algo... si yo soy respetuosa obviamente siento que... algo en automático, yo lo trato bien, ellos me van a tratar bien... yo no les falto el respeto, no me van a faltar el respeto [...].

En la afirmación anterior, la docente manifiesta ser consciente que, si en la forma de dirigirse a sus alumnos es respetuosa, ella recibirá el mismo trato de sus alumnos. La docente Aranza tiene predominancia del nivel postconvencional del juicio moral, lo cual significa que el comportamiento moral tiene su base en la conformidad que se da con las normas, los

principios los derechos y obligaciones que son asumidos de manera voluntaria y no impuestos por la autoridad.

En cuanto al puntaje de la moralidad de principios “P” que se refiere a la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales y que en tanto una persona progresa en su desarrollo moral, va ganando perspectiva postconvencional, es decir, mayores puntuaciones en los estadios 5 y 6, la profesora tiene un puntaje de 53.3%. Como se mencionó anteriormente, en la gráfica hay un predominio de la perspectiva del estadio moral 5A y aún tiene puntuaciones altas en el estadio 3 y 4, lo que indica que apenas ha llegado al estadio 5A.

Descripción de la Oferta Valoral. Como en el caso de la docente Andrea, con la intención de describir la oferta valoral de la maestra, se describirá cada sendero que conforma el modelo de esta oferta.

Comportamiento Normativo. Dentro de las observaciones correspondientes a la docente Aranza, se hicieron 107 alusiones a las normas concretas. En la Figura 8 se representan los porcentajes que se dieron a las normas concretas por medio de indicaciones o transgresiones. Recordando que las indicaciones son menciones verbales del docente señalando un comportamiento deseado; y las transgresiones son señalamientos de una norma que el alumno previamente conocía y no ha sido acatada por él o por el grupo.

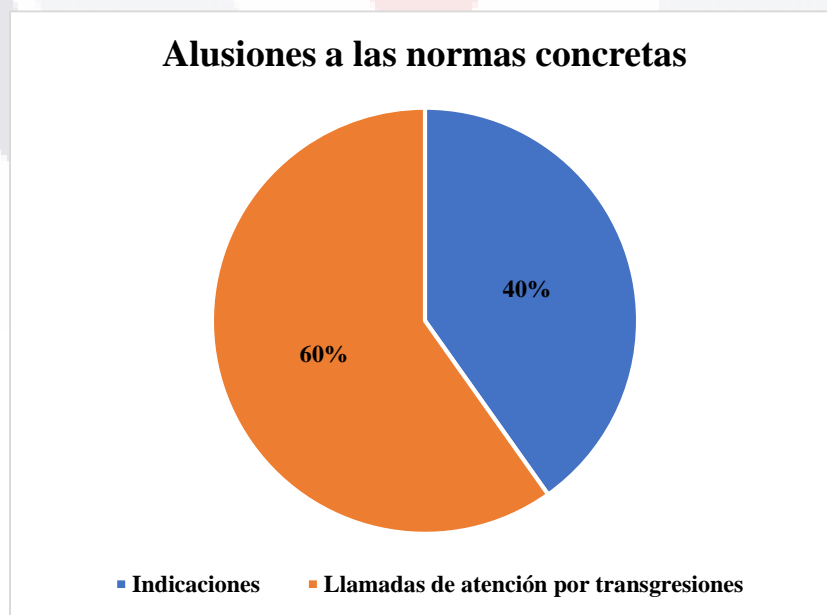


Figura 8. Alusiones a las normas concretas por la docente Aranza.

La distribución que se muestra en la figura 8 muestra un porcentaje mayor de alusiones a las normas concretas debido a llamadas de atención por transgresiones, mientras que en un porcentaje menor se alude a las normas por medio de indicaciones. Esta distribución de intervenciones explica un comportamiento reactivo de la docente.

En el primer caso (docente Andrea), se explicó que Fierro y Carbajal (2003) identifican 34 normas concretas que los docentes expresan en sus clases y las clasifican en cinco esferas. Para poder comprender el comportamiento normativo de la maestra es importante presentar las frecuencias del uso de normas concretas por la docente Aranza. En la Tabla 14 se encuentra el número de veces que la profesora mencionó por indicación o transgresión las normas concretas de cada una de las cinco esferas y en cada una de ellas se encuentra remarcado con color gris la norma con mayor alusión.

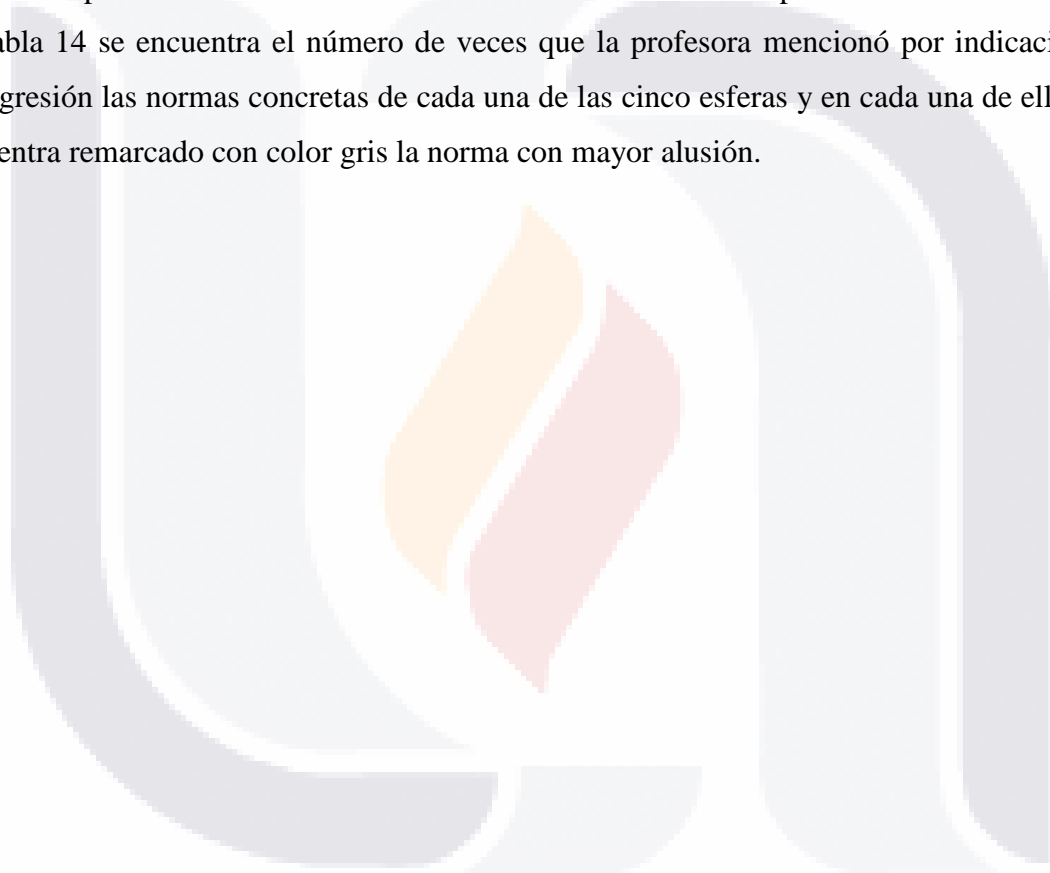


Tabla 14

Esferas de normas concretas para la docente Aranza.

Norma	Indicaciones	Transgresiones	Total
PRIMERA ESFERA			
Guardar silencio...	4	7	11
Poner atención	3	5	8
Trabajar sentados en su lugar	2	4	6
Levantar la mano para contestar...	1	1	2
Formarse en filas...	0	0	0
No subirse a las bancas, brincar, bailar...	0	0	0
Sentarse correctamente	1	2	3
No gritar ni hacer escándalo en el aula	0	2	2
Pedir permiso para salir del aula o entrar	0	3	3
Dejar ordenado su lugar, el salón	3	4	7
Salir o entrar ordenadamente del aula	4	2	6
No contar "chismes"	0	2	2
No salir del aula...	1	3	4
Totales	19	35	54
SEGUNDA ESFERA			
Cumplir con la tarea indicada...	2	3	5
Iniciar y terminar el trabajo...	2	3	5
Trabajar individualmente	2	3	5
Respetar las reglas...	1	4	5
No copiar	2	1	3
Traer los útiles necesarios...	1	1	2
No contestar por el otro	0	2	2
Cuidar el material escolar...	1	1	2
Llegar a tiempo a clases	0	2	2
Totales	11	20	31
TERCERA ESFERA			
No golpear, no pelear, no molestar...	1	2	3
No tomar/respetar las cosas de los demás	3	1	4
No expresarse con palabras soeces	0	2	2
Totales	4	5	9
CUARTA ESFERA			
No comer en el aula...	0	1	1
Dejar/mantener ordenado el salón...	1	1	2
No tirar basura en el aula	2	0	2
Asistir limpio a la escuela	0	0	0
Totales	3	2	5

Tabla 14.1
Continuación...

QUINTA ESFERA			
La autoridad delega/decide...	1	0	1
Ser cortés con los visitantes	4	0	4
Respetar las reglas del castigo	1	0	1
No protestar/No reclamar	0	2	2
No engañar a la autoridad	0	0	0
Totales	6	2	8

Nota: Elaboración propia con información de las guías de observación.

A partir de la tabla anterior, y respecto a la frecuencia con que cada norma fue mencionada se pueden establecer cuáles son las 3 normas más aludidas por la docente, a qué esfera pertenece y qué valor o valores representan. Lo anterior se encuentra expresado en la Tabla 15.

Tabla 15
Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Aranza.

Norma	Esfera	Valor
1° Guardar silencio	Primera: Forma en que se comportan los estudiantes en el salón de clases y otros espacios dentro de la institución escolar.	Orden (obediencia a las normas del aula)
2° Poner atención		
3° Dejar ordenado su lugar, el salón		

Nota: Elaboración propia.

Las normas con mayor frecuencia y que se observan en la Tabla 15 se convierten en los principios que los alumnos deben seguir en el salón de clases. Cada una de las esferas que agrupan a las normas concretas representa un valor: orden, responsabilidad, respeto a los compañeros, limpieza y respeto como obediencia. En la Figura 9 se muestra el porcentaje que ocupa cada valor en la configuración de valores de la docente Aranza.

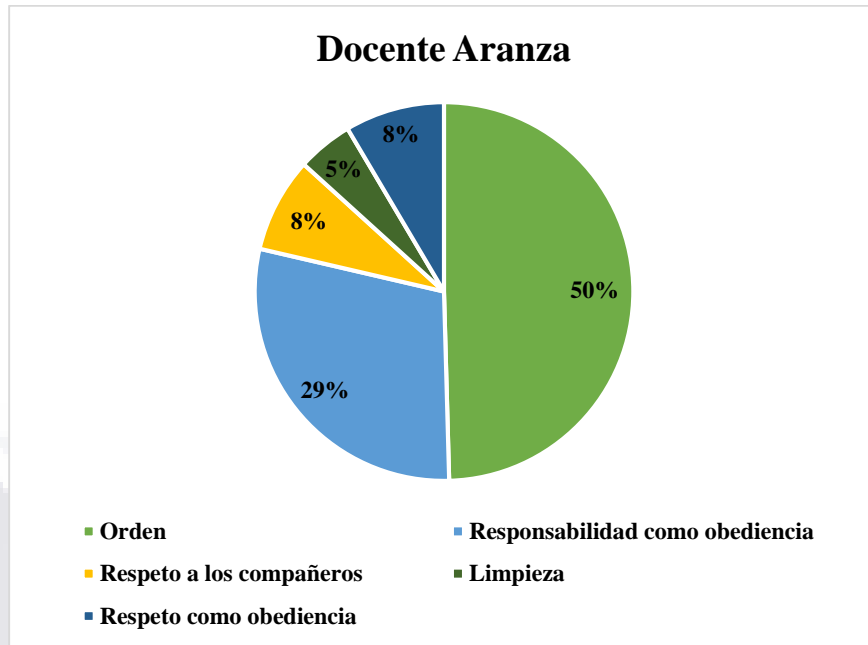


Figura 9. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Aranza ante la conducta de los alumnos.

En la Figura 9 se puede observar que los valores referidos a través de las normas a las que hace alusión la docente Aranza son el orden y la responsabilidad; por el contrario, el respeto y la limpieza (cuidados e higiene) son los valores que menos se encuentran presentes en el comportamiento normativo de la profesora.

Los valores de la docente se expresaban en su discurso, en sus afirmaciones y en su práctica educativa. Un ejemplo de cómo la docente utiliza la norma *guardar silencio* se encuentra en cada una de las sesiones observadas, en donde la profesora dedicó algunos minutos de su clase en mantener el control del grupo:

Buenos días muchachos, les voy a pedir que guarden silencio para comenzar con la clase [...]

En el ejemplo anterior, puede observarse que la alusión a guardar silencio era una actividad que la docente llegó a usar para iniciar actividades. Era curioso observar que en muchas ocasiones los estudiantes ya estaban en silencio y poniendo atención, pero aun así la docente pedía guardar silencio a los alumnos para comenzar con la clase.

Respecto a la norma de poner atención, en una de las sesiones observadas de la Docente Aranza, ella organizó al grupo en equipos de 4 personas, enseguida le dio a cada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

equipo un tema que expondrían en la siguiente clase. El tema era el “Manual de Organización”. Una vez que los estudiantes comenzaron a trabajar, comenzó a llamar a los estudiantes a su escritorio para entregar calificación de una prueba escrita. Uno a uno los alumnos que eran llamados se acercaban al escritorio. Al llamar a un joven visiblemente distraído, este nunca se acercó, la docente se dirigió al grupo y mencionó:

Las personas que no han escuchado su nombre por distracción, si les interesa conocer su calificación, tendrán que buscarme en otro momento para conocer sus resultados.

Lo anterior es una muestra de cómo la docente alude a la norma concreta de poner atención. Aún y cuando en su configuración de valores, el respeto es uno de los valores menos aludido a través de las normas concretas, si es mencionado cuando la docente hace reflexiones sobre su práctica docente. En la entrevista que se le realizó, ella afirmó que tiene reglas claras para sus sesiones de clase:

[...] no comer dentro del salón de clases, no estar jugando, no usar el celular a menos que sea una actividad en donde se vaya a usar el celular... otra es no faltarse el respeto entre ellos... no faltarse el respeto y no decir groserías.

En las sesiones de clase observadas se confirmó lo anterior, ya que la docente no permitía que los estudiantes comieran en el salón de clases, tampoco permitía el uso del celular, así como promovía ambiente de respeto entre sus estudiantes, manifestando actitudes de atención y consideración hacia sus alumnos.

En algunas de las clases observadas, la docente Aranza aludía a las normas concretas. En un cierre de su clase, mencionó:

[...] a los que me entregaron modificaciones de su trabajo a tiempo y que entregaron su portafolio a revisión van a tener un mayor valor de su calificación final [Aranza].

Lo anterior, hace referencia a la norma concreta “quien entrega a tiempo tendrá mejor calificación” y el valor al que se hace referencia es la responsabilidad. La docente Aranza alude en mayor manera a las normas a través de contenidos académicos y prácticamente no rescata situaciones que suceden en la vida diaria de la escuela para llegar a reflexiones valorales. Entendiendo *situaciones de la vida diaria de la escuela* como aquellas que suceden

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a los estudiantes, ya sea dentro o fuera de la institución educativa y que pueden ser aprovechadas por los docentes para hacer una reflexión. Los docentes pueden enterarse de estas situaciones a través de la observación o del contacto que tienen con sus estudiantes.

Se puede concluir, al igual que en el caso anterior, que la docente recurre a mencionar las normas concretas una mayor cantidad de veces, y pocas veces recurre a las normas abstractas lo que no permite llevar a los estudiantes a un conflicto moral. Las normas concretas que se mencionan mayores veces son: guardar silencio, poner atención y dejar ordenado su lugar y salón. La oferta valoral de la docente Aranza muestra una reacción reactiva y hace que ella tenga un papel protagónico en el aula.

Comportamiento Afectivo. El comportamiento afectivo de la docente Aranza se manifiesta mediante el uso de vehículos y expresiones afectivas. Siendo los vehículos los medios a través de los cuales señala normas.

El comportamiento de la docente se caracteriza por el uso de vehículos del grupo 1 y 2. Los vehículos del grupo 1 son aquellos que destacan el sentido de la norma y permiten la interiorización de los valores mientras que los del grupo 2 se limitan a comunicar concretamente la falta del estudiante.

En algunas de las sesiones observadas se manifestó el uso de vehículos, como cuando en una de las sesiones de la Docente Aranza, ella aludió a la norma concreta “trabajar individualmente” mediante el vehículo de felicitación. La maestra se encuentra al frente del salón explicando una actividad en la que realizarán un manual administrativo, pide a los estudiantes que trabajen individualmente y da las indicaciones del trabajo esperado. Los alumnos trabajan en silencio y de manera individual. La docente expresa:

Están trabajando excelente... eso les traerá éxito en esta unidad. [Aranza].

El hecho de que la docente haga uso de las felicitaciones a los estudiantes permite que ella exprese verbalmente la aprobación de la conducta del alumno y forma parte de los vehículos del grupo 1 que permiten destacar el sentido de la norma o la invitan a su cumplimiento.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dentro de su comportamiento afectivo, la maestra Aranza utilizó juicios de valor para que las normas abstractas tuvieran sentido. Fierro y Carbajal (2003) manifiestan que los juicios de valor permiten que la docente exprese a sus alumnos su ser y las ideas que para ella son estructura de su comportamiento y del que espera de sus alumnos.

En las sesiones observadas, la docente hacía formulaciones escuetas respecto de los juicios de valor. En una ocasión ella revisaba una actividad en el cuaderno de los estudiantes y expresó:

Qué responsable, tienes todas las actividades completas [Aranza].

En el ejemplo anterior, la docente no abunda en qué significa que la estudiante sea responsable por tener todas las actividades completas por lo que no se permite una reflexión de mayor profundidad. Una situación de este tipo no permite que los estudiantes interioricen las normas abstractas ya que no pueden apropiarse de ellas y poder desarrollar la capacidad de asumirlas de manera autónoma.

El comportamiento afectivo de la docente también se manifiesta en sus expresiones afectivas. En algunas sesiones de clase observadas ella usaba expresiones afectivas que manifestaban atención al alumno, reconocimiento de sus necesidades y logros, o promueven distensión al grupo. En una de las sesiones observadas de la docente Aranza, ella muestra reconocimiento y aprecio por sus estudiantes a través de lo siguiente. Era 10 de mayo, día de las madres, por lo que muchos estudiantes no asistieron a clase, la docente comienza la sesión y les pide a los estudiantes sentarse para entregar una actividad en unas copias. Ella explica la actividad, los estudiantes comienzan a trabajar y la docente camina entre los mesabancos. Una estudiante levanta la mano y pregunta, la docente se acerca a su lugar, responde la duda, le sonrío y le da una pequeña palmada en el hombro. La docente se dirige a los estudiantes y les indica:

[...] la actividad es sencilla, son capaces de hacerla porque son muy inteligentes.

En la situación anterior, la docente manifiesta atención al alumno y reconoce sus logros, así como los motiva a seguir adelante. Mientras sucedió esta acción, los estudiantes hacían expresiones de sonrisa y todos siguieron trabajando entusiasmados con la actividad. El reconocimiento que la docente hace en sus alumnos los motiva a seguir adelante y puede tener impacto en situaciones fuera del ámbito escolar. Carrillo *et al.* (2009) manifiestan que

la motivación para los alumnos se construye en situaciones de enseñanza y aprendizaje, y que cuando la relación entre alumnos y profesores es buena y si los estudiantes perciben disponibilidad y compromiso por el docente, este los puede llevar no solamente a interesarse por el tema sino a procurarles éxito y confianza en promover otros proyectos.

Al tener una entrevista con la docente Aranza, se le cuestionó el por qué en algunas ocasiones utilizaba expresiones afectivas como las felicitaciones hacia un estudiante con trabajos sobresalientes delante de los demás alumnos, a lo que ella respondió:

Trato de felicitar a los estudiantes que hacen una muy buena aportación o dan una muy buena idea a la clase, ya que ellos son los que ponen el ejemplo a que los otros estudiantes se esfuercen [...]

Las expresiones de la docente Aranza provocan que el estudiante sienta que tiene la confianza y la capacidad de dar lo mejor de sí, ya que sus logros serán reconocidos. Para García-Rangel, García y Reyes (2014) que un estudiante se sienta exitoso en sus sesiones de clase permitirá que el profesor deje de ver a su alumno como un objeto de aprendizaje y sea concebido como un sujeto de aprendizaje, lo que permitirá una verdadera formación integral de los estudiantes. Los autores anteriores manifiestan que: “El verdadero docente es aquel que forma, aquel que tiene la capacidad de ver, de descubrir y valorar el potencial de sus alumnos” (p. 288)

Entonces, se puede concluir que la docente Aranza muestra un comportamiento estable en el trato que tiene hacia sus alumnos y en el ambiente de su aula. El que ella haga mayor uso de expresiones afectivas que permiten el reconocimiento de sus alumnos hace que sus sesiones de clase transcurran en un ambiente armonioso que permite que los estudiantes se sientan exitosos en su labor. Los estudiantes se sienten apreciados y respetados en su persona.

Conducción de los Procesos de Enseñanza. En las sesiones observadas de la docente Aranza, ella realizó diferentes actividades que permitieron abordar los contenidos de la materia de Organización Industrial. En dichas actividades se pudieron observar secuencias de reflexión de contenido académico, así como secuencias de reflexión valoral. Como se mencionó en el caso anterior, Fierro y Carbajal (2003) mencionan que las secuencias de reflexión de contenido académico permiten llevar a los estudiantes al razonamiento de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contenidos curriculares y se ubican en dos niveles. El nivel A enfocado en preguntas que permiten la comparación, la relación o el inferir fenómenos; mientras que el nivel B se enfoca en cuestiones que permitan la deducción de conclusiones, con apoyo en la experiencia o experimentación.

En cuanto a las secuencias de reflexión de contenido académico se observó que en las sesiones de la docente Aranza hubo una mayor cantidad de pregunta del nivel A, es decir, preguntas de reflexión orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos, pero hubo poca presencia de preguntas que llevan a la deducción de conclusiones. Por ejemplo, en una de las sesiones, la docente llevaba a los estudiantes a comprender el concepto de *administración* como ciencia, técnica y arte; por lo que entregó a los estudiantes un juego de copias con una lectura del tema. Enseguida junto con ellos realizó un cuadro comparativo en el pizarrón rescatando características de la administración como ciencia, técnica y arte. Al finalizar preguntó a los estudiantes si habían comprendido las características. En la entrevista, la docente expresó:

Ante la presión por parte de la dirección escolar de cumplir con el programa en tiempo y forma, y la gran cantidad de clases que se suspenden en el semestre sin ser previstas, en muchas ocasiones el tiempo de clase se ocupa en enlistar temas y no hay tiempo para llegar a la reflexión.

En lo observado, pudo apreciarse que la docente se encontraba comprometida con agotar los temas del programa y en eso enfocaba el tiempo de sus sesiones. Lo anterior puede explicar la poca presencia de situaciones que lleven a los estudiantes a la reflexión valoral a través de actividades propias de la clase, ya que las presiones dentro de la institución educativa no permiten que los docentes puedan profundizar más en sus contenidos académicos o en los acontecimientos que suceden en el entorno escolar. Cómo se verá en los resultados concernientes al tercer objetivo particular, el cual se refiere a la comparación de la oferta valoral que hacen las profesoras de ambos planteles, el papel de los directores es trascendental para propiciar ambientes que generen la formación en valores.

En cuanto a las secuencias de reflexión valoral, son aquellas que pueden ocurrir a partir de un contenido académico o de una situación que sucede en el aula o en la vida escolar y para Fierro y Carbajal (2003) pueden pertenecer a cuatro grupos diferentes: el primero

permite secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos; el segundo grupo se conforma con secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma a partir de exhortaciones o preguntas sin apelar a la experiencia de los alumnos; el tercer grupo se relaciona con las secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma con base en prejuicios o creencias religiosas del docente y por último; el cuarto grupo se relaciona con secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma basada en la fuerza de la autoridad.

En el caso de la docente Aranza, en su mayoría las secuencias de reflexión valoral provienen de situaciones de la vida escolar y en pocos casos de contenidos curriculares, lo que deja ver que los contenidos de las materias, así como las experiencias que suceden en el aula o en la escuela si propician llegar a una reflexión valoral. En una de las sesiones, la docente rescató una problemática de los estudiantes con otra materia para mencionar la importancia del diálogo:

- ¿Qué tipo de actividades realizan esa clase?
- Diario nos deja mucha tarea y muchos trabajos para entregar... (los alumnos tenían un tono molesto)
- Tienen que administrar su tiempo para llevar a cabo todas sus actividades, todo es cuestión de organizarse.
- Pero maestra, no nos queda tiempo para otras materias.
- Pueden hablar con su profesor y tratar de calendarizar sus trabajos de manera que les permita terminar, recuerden que el diálogo puede resolver conflictos. Vamos a continuar con la clase [...].

El uso de secuencias que provienen de diferentes situaciones permite la interiorización de las normas y dan oportunidad a los alumnos para reflexionar. La docente Aranza hace secuencias de reflexión valoral que en algunas ocasiones permiten a los estudiantes argumentar sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos y da oportunidad a que los alumnos reflexionen sobre su propia importancia. Ella explica lo que sucede en el aula de la siguiente manera:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

[...] platico historias de otros alumnos, sin decir nombres, les digo... qué piensan ustedes, cuál pudo haber sido la mejor solución, por ejemplo... había una niña hace ya varios años que fue expulsada de la prepa porque vendía drogas... la niña estaba en primer semestre y la expulsaron, se le dijo que...un año, le dieron un año si quería regresar pero que pensara bien que era lo que estaba haciendo, me toca después al año siguiente que regresa la niña, se acerca conmigo y me dice: maestra puedo platicar con usted sobre lo que paso, le digo que sí, que adelante... ella me platicaba que después de que la expulsaron de aquí se fue de su casa y este...consumió drogas y me platico todo lo que le paso cuando la expulsaron de la escuela, se fue de su casa, todo lo que le tocó vivir, y a mí se me hace como una experiencia en el caso de ella sí muy triste pero creo yo que sin darles el nombre, ni decirles de que carrera o grupo, creo que es un buen ejemplo para que ellos piensen en las decisiones que tomen y sus decisiones van a traer consecuencias... creo yo que los ejemplos sirven para que ellos vayan reflexionando sobre las acciones que toman...platicaba con los alumnos de lo que puede pasar si toman malas decisiones...les platico historias de gente de sus edades, gente que yo conozco, o historias que me han contado maestros... siempre me ha funcionado el contarles historias [...]

En la situación anterior, la docente Aranza permite que sus estudiantes escuchen historias de personas cercanas a su contexto, con lo cual les hace reflexionar sobre situaciones cercanas a ellos. Hacer uso de contenidos y situaciones que propicien la reflexión valoral permite a los estudiantes profundizar y lograr una interiorización de las normas.

En resumidas cuentas, esta docente se caracteriza por tener una oferta valoral que se compone de diferentes elementos. Por una parte, su comportamiento normativo está ligado a la figura de autoridad que representa el docente, ya que es ella quien lleva el papel principal para la impartición de reglas y mantenimiento del orden haciendo mayor uso de las normas concretas que de las abstractas. En cuanto al comportamiento afectivo, hubo una tendencia estable a usar expresiones afectivas que permitían el reconocimiento del alumno, lo cual para Fierro y Carbajal (2003) es un elemento clave para su desarrollo moral. En cuanto a la conducción de los procesos de enseñanza, la docente Aranza al generar oportunidades de reflexión sobre situaciones de la vida escolar y en algunos casos de contenido académico, permite que sus alumnos tengan oportunidades para la interiorización de valores y su

desarrollo moral, aunque hace falta que tenga posibilidad de aprovechar aún más las secuencias de contenido académico para llevar a sus estudiantes a la reflexión valoral.

Respecto al ciclo de vida docente o fase de la vida profesional en la que se encuentra la profesora Aranza, ella es considerada una docente novel, que se encuentra, por su edad, en la etapa 3 del ciclo de Silkes, Measor y Woods (1985) y etapa 2 de Huberman (1990), las cuales se caracterizan por un compromiso y estabilidad con la práctica docente, lo cual coincide con las sesiones observadas. En la teoría de las fases de la vida profesional de Day y Qing (2012) la docente se caracteriza por tener identidad y eficacia en el aula. Las explicaciones anteriores coinciden con las actitudes que fueron observadas dentro del aula, como la felicitación, el reconocimiento y el ambiente de respeto, así como en las afirmaciones que fueron hechas en la entrevista, en donde la docente muestra una preocupación genuina por sus estudiantes.

5.1.3. Docente Beatriz

Según los datos proporcionados por la docente Beatriz, ella tiene 35 años. Su último grado de estudios es a nivel posgrado con una Maestría en Ciencias de la Educación y su experiencia docente en EMS es de 11 años. Las sesiones del curso de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional que imparte la profesora fueron las observadas para este estudio. En el apartado de Metodología se describen las razones por las cuales fue elegida esta asignatura del área de Sociales.

Identificación del Desarrollo Moral. El perfil del desarrollo moral de la docente Beatriz se describe a través de la Figura 10, mostrando el porcentaje de respuestas que dio a cada uno de los estadios de desarrollo moral que se proponen en la PDC.

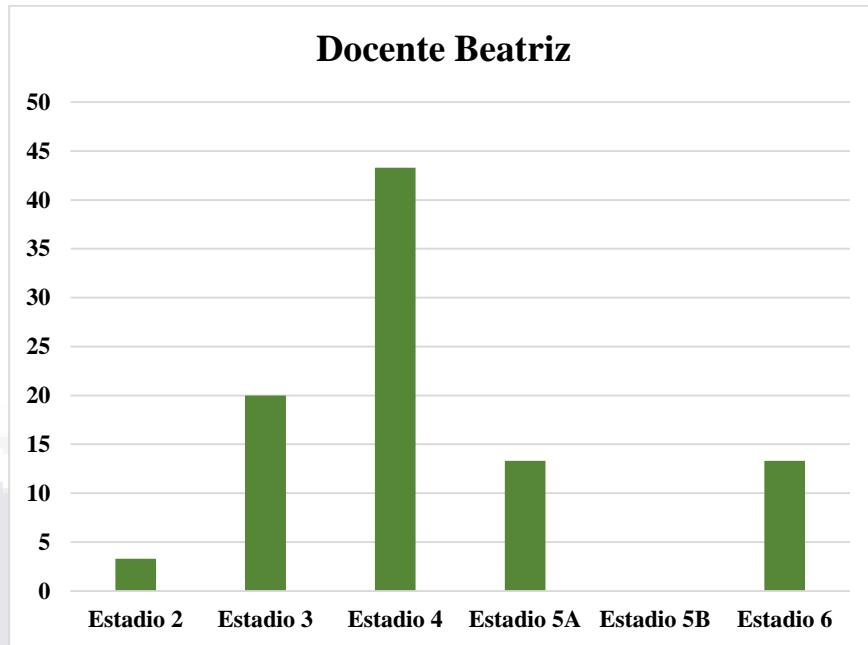


Figura 10. Perfil moral de la docente Beatriz.

Como puede observarse en la Figura 10, la docente Beatriz tiene un perfil moral que se caracteriza por la preeminencia del estadio 4 ya que el 43.3% de sus respuestas pertenecen a dicho estadio. El estadio 4 se caracteriza por una consistencia en el cumplimiento de los deberes y el sostenimiento de las leyes, hay muestra de respeto a la autoridad y un cumplimiento del deber propio. Para Kohlberg (1976) en este estadio el individuo tiene lealtad con las instituciones sociales, por lo que lo correcto es cumplir con las normas que han sido establecidas de manera social para lograr un bien común. Cuando una persona se encuentra en este estadio y tiene que poner un castigo, las leyes son absolutas. El individuo es consciente de los intereses generales de la sociedad y esto lo hace tener un compromiso personal. Para Kohlberg éste es el estadio en donde se encuentra la mayoría de la población. El estadio 4 del desarrollo moral es parte del nivel convencional, en el cual las personas se sienten identificadas con el grupo y buscan que las expectativas de los otros sobre nosotros sean favorables e identifican como bueno o malo lo que la sociedad así establece.

Congruente con su perfil de desarrollo moral, la docente manifestó en la entrevista que cuando un alumno tiene un comportamiento no deseado en el aula, ella recurre primeramente a las reglas o normas para sancionar. En palabras de la docente, ella expresó:

[...] cuando ocurre un acto de indisciplina, primero le llamo la atención al alumno y ya que se calme luego platicamos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ella considera que es sumamente importante el respeto a las normas por lo que primero procede a llamar la atención para después preguntar qué sucede con su estudiante. En las sesiones de clase que fueron observadas varias veces la docente llamó la atención a sus alumnos, pero en ninguna ocasión se observó que ella buscará platicar con el estudiante que había cometido un acto de indisciplina. La mayoría de las veces que la docente Beatriz llamó la atención a algún alumno fue por sacar el celular en clases. La docente reafirma la importancia que da a las reglas al manifestar que:

[...] me gustaría que se respetara tal cual el reglamento o las normas de convivencia, pues si se aplicaran en su momento como deberían yo creo que los alumnos no volverían a repetir las problemáticas.

Lo anterior, indica que la docente considera que la interiorización de la regla modificaría completamente el comportamiento no deseado en el estudiante. La maestra Beatriz también manifestó en su perfil moral un 20% de juicios correspondientes al estadio 3, el cual establece que su comportamiento se da en función de lo que la gente espera de ella, busca mantener relaciones basadas en la confianza, lealtad, respeto y gratitud. Lo anterior se manifiesta con la expresión:

[...] trato de monitorear mientras trabajan para estar platicando con algunos alumnos y ver cómo se están sintiendo.

En la expresión anterior, la docente manifiesta su interés en tener relaciones cercanas a sus estudiantes, en donde ellos sientan la confianza de expresarle cómo se sienten en su materia, lo cual le servirá como retroalimentación. A la docente le interesa lo que el grupo espera de ella, así como que se cumplan las expectativas que los estudiantes tienen de ella, por lo que la retroalimentación alumno-profesor es un aspecto importante para la docente. Al respecto, la OCDE (2009b) indica que la retroalimentación al docente comprende cualquier comunicación, formal o informal, que este recibe sobre su enseñanza, basada en alguna forma de interacción con su trabajo.

El perfil moral de la docente Beatriz tiene una predominancia del nivel convencional del desarrollo moral, lo que indica que hay un esfuerzo por convertirse en un rol de buen miembro de la sociedad a la que pertenece.

En cuanto al puntaje de la moralidad de principios “P” que se refiere a la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales y que en tanto una persona progresa en su desarrollo moral, va ganando perspectiva postconvencional, es decir, mayores puntuaciones en los estadios 5 y 6, la profesora tiene un puntaje de 26.6%. Como se mencionó anteriormente, en la gráfica hay un predominio de la perspectiva del estadio moral 4 y aún tiene puntuaciones altas en el estadio 3 y 2, lo que indica que apenas ha llegado al estadio 4; y tiene un puntaje de 13.3 en el estadio 5A por lo cual se interpreta que va avanzando en su perspectiva postconvencional.

Descripción de la Oferta Valoral. Para este apartado se describirá la oferta valoral de la profesora, atendiendo a cada uno de los tres senderos que conforman el modelo de análisis que se está siguiendo aquí.

Comportamiento Normativo. En las sesiones observadas de la docente Beatriz, se identificaron 93 alusiones a las normas concretas. En la Figura 11 se representan las menciones por el tipo de alusión.

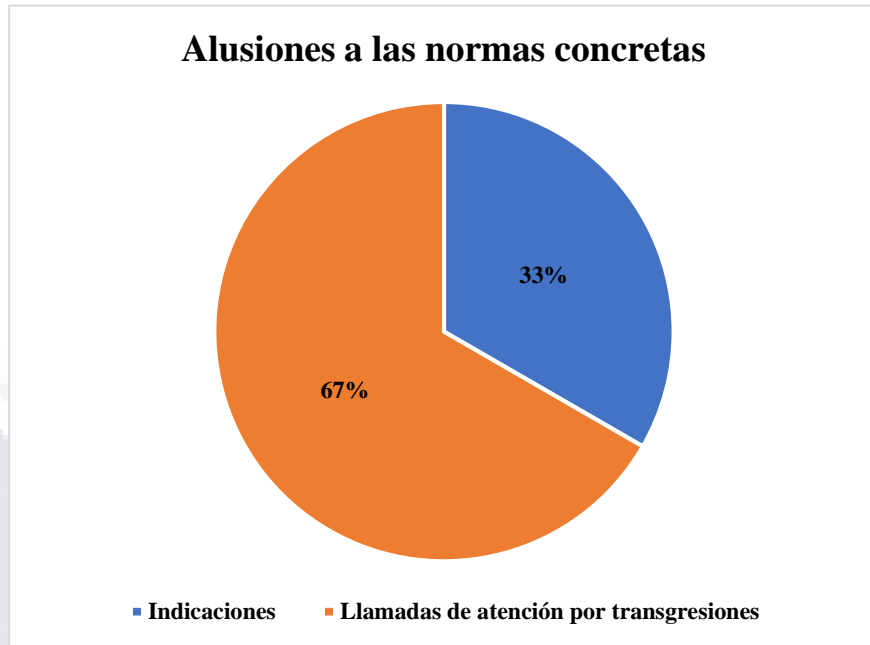


Figura 11. Alusiones a las normas concretas por la docente Beatriz.

Las alusiones a las normas concretas se representan en indicaciones o en llamadas de atención por transgresiones. En las indicaciones el profesor señala de manera verbal el comportamiento esperado de sus estudiantes, antes de que realicen una actividad. Por otra parte, las llamadas de atención por transgresiones son cuando el profesor se dirige al alumno o al grupo, cuando no cumplen una norma que fue conocida anteriormente. En el caso de la docente Beatriz se observan más alusiones a llamadas de atención por transgresiones, representando un 67% del total, y el 33% restante se muestra por indicaciones. Ese uso de las normas muestra que la docente Beatriz tiene un comportamiento reactivo ante las normas, es decir, la profesora reacciona ante el incumplimiento de las normas previamente establecidas y no se anticipa a evitar las faltas.

Fierro y Carbajal (2003) identifican 34 normas concretas, que son clasificadas en 5 esferas, las cuales a su vez representan cada una los valores del orden, la responsabilidad, el respeto, la limpieza y el respeto como obediencia. Para exponer de qué manera se compone la configuración de valores de la docente Beatriz, se presentan en la Tabla 16 las frecuencias con que hace uso de las normas, es decir, la cantidad de veces que fueron mencionadas las normas concretas en las sesiones observadas.

Tabla 16
Esferas de normas concretas para la docente Beatriz

Norma	Indicaciones	Transgresiones	Total
PRIMERA ESFERA			
Guardar silencio...	2	8	10
Poner atención	3	7	10
Trabajar sentados en su lugar	3	6	9
Levantar la mano para contestar...	3	5	8
Formarse en filas...	0	0	0
No subirse a las bancas, brincar, bailar...	0	3	3
Sentarse correctamente	1	1	2
No gritar ni hacer escándalo en el aula	1	4	5
Pedir permiso para salir del aula o entrar	0	1	1
Dejar ordenado su lugar, el salón	0	1	1
Salir o entrar ordenadamente del aula	1	2	3
No contar "chismes"	0	2	2
No salir del aula...	0	2	2
Totales	14	42	56
SEGUNDA ESFERA			
Cumplir con la tarea indicada...	4	1	5
Iniciar y terminar el trabajo...	0	0	0
Trabajar individualmente	0	2	2
Respetar las reglas...	1	2	3
No copiar	0	2	2
Traer los útiles necesarios...	1	0	1
No contestar por el otro	0	1	1
Cuidar el material escolar...	0	0	0
Llegar a tiempo a clases	0	0	0
Totales	6	8	14
TERCERA ESFERA			
No golpear, no pelear, no molestar...	2	6	8
No tomar/respetar las cosas de los demás	1	4	5
No expresarse con palabras soeces	0	5	5
Totales	3	15	18
CUARTA ESFERA			
No comer en el aula...	0	1	1
Dejar/mantener ordenado el salón...	1	0	1
No tirar basura en el aula	0	2	2
Asistir limpio a la escuela	0	0	0
Totales	1	3	4

Tabla 16.1
Continuación...

QUINTA ESFERA			
La autoridad delega/decide...	1	0	1
Ser cortés con los visitantes	0	0	0
Respetar las reglas del castigo	0	0	0
No protestar/No reclamar	0	0	0
No engañar a la autoridad	0	0	0
Totales	1	0	1

Nota: Elaboración propia con información de las guías de observación.

En la Tabla 16 se presentan las normas concretas de cada una de las cinco esferas, y la medida respecto de su mención como indicación o llamada de atención por transgresión; en cada una de ellas se encuentra remarcado de color gris la norma con mayor uso, representando por la suma de ambas. Es importante recordar que la cantidad máxima no está determinada por un nivel estándar, sino por ser la máxima expresión que la docente aludió en particular a esa norma. Es decir, se contabilizan las menciones que la profesora hace de cada norma en particular.

A partir de la Tabla 16, y respecto a la frecuencia con que cada norma fue mencionada se pueden establecer cuáles son las 3 normas más aludidas por la docente, a qué esfera pertenece y qué valor o valores representan. Lo anterior se encuentra expresado en la Tabla 17.

Tabla 17
Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Beatriz

Norma	Esfera	Valor
1° Guardar silencio	Primera: Forma en que se comportan los estudiantes en el salón de clases y otros espacios dentro de la institución escolar.	Orden
2° Poner atención		
3° Trabajar sentados en su lugar		

Nota: Elaboración propia.

Las normas con mayor frecuencia y que se observan en la Tabla 17 son las reglas que los alumnos deben seguir en el aula. Es importante mencionar que la norma que ocupa el cuarto lugar en menciones *no golpear, no pelear, no molestar* también tuvo un importante número de menciones y es un reflejo de que en el aula se llegan a vivir situaciones de violencia. Cada una de las esferas que agrupan a las normas concretas representa un valor: orden, responsabilidad, respeto a los compañeros, limpieza y respeto como obediencia. En la

Figura 12 se muestra el porcentaje que ocupa cada valor en la configuración de valores de la docente Beatriz.

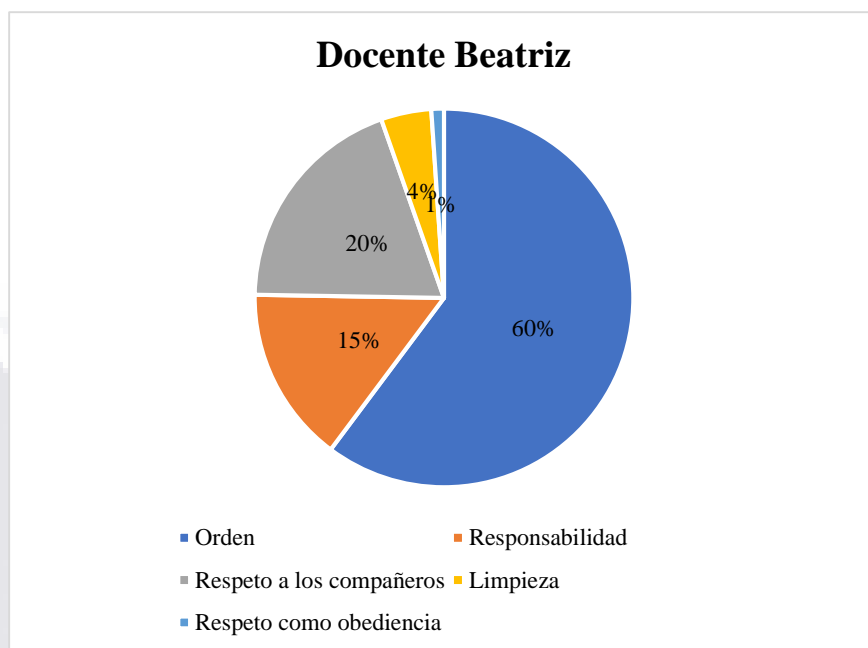


Figura 12. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Beatriz ante la conducta de los alumnos.

La configuración de valores de la docente Beatriz muestra que el valor al que se alude en mayor manera en las sesiones de clase es el orden que se manifiesta debido al tipo de comportamiento de los alumnos, es decir su no cumplimiento de las normas del salón y el valor que se presentó menos es el respeto como obediencia, el cual es producto de las normas concretas que se refieren al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general.

El conjunto de valores que expresa la docente Beatriz a través de normas se identifica en las sesiones de clase y en la entrevista que fue realizada a la docente. Un ejemplo de cómo la docente utiliza la norma concreta *guardar silencio* ocurrió en una de las sesiones observadas. La docente llegó al aula y los alumnos se encontraban de pie platicando entre ellos, la profesora se quedó parada en la puerta hasta que los alumnos comenzaron a sentarse en su lugar, pero se seguían escuchando comentarios y risas entre ellos. La docente con una expresión seria manifestó:

Les he dicho muchas veces que no puedo comenzar la clase si no guardan silencio, espero que sea la última vez que esto vuelva a suceder [...]

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aún y cuando la docente afirmó que esperaba que esa ocasión fuera la última vez en que los estudiantes no guardan silencio, esta situación se continuó repitiendo en todas las sesiones de clase observadas. En otra sesión de clase observada, la docente parecía un poco más exaltada, ya que al entrar al salón los alumnos no guardaban silencio, entonces ella comenzó a pasar lista, pero aun así los estudiantes no guardaban silencio. La docente se paró enfrente del salón y levantando la voz, expresó:

No puede ser que no guarden silencio, voy a ponerles falta a todos [...]

Los estudiantes comenzaron a tranquilizarse y fueron bajando la voz hasta que todos guardaron silencio. La docente comenzó nuevamente a pasar lista y no le puso falta a ninguno de los alumnos.

Respecto a la norma concreta *poner atención*, la docente alude a la norma en el siguiente ejemplo que sucede en una de las sesiones de clase observadas. La docente había organizado que cada alumno preparará un pequeño discurso y pasará a exponer un tema elegido por el estudiante, en donde tenía que hablar 2 minutos y se calificaría la claridad en las ideas y la fluidez del discurso del estudiante. Una de las alumnas se encontraba exponiendo, al transcurrir los primeros segundos, algunos alumnos estaban hablando en voz baja pero su voz se escuchaba, por lo que la maestra interrumpió a la estudiante, para pedir silencio y llamar a respetar a su compañera:

Voy a pedir a los estudiantes que están hablando que pongan atención a su compañera, de lo contrario les voy a pedir que se retiren del salón.

Los estudiantes no bajaron la voz ni acataron la instrucción de la docente, por lo que ella volvió a interrumpir la presentación de la estudiante para pedirles que se retirarán del salón:

- Ya se los había advertido, tienen que salir del salón y nos vemos hasta la siguiente clase

(Los alumnos pidieron a la maestra otra oportunidad)

-Maestra, por favor, otra oportunidad

-Bueno, esta es su última oportunidad [...].

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los estudiantes cambiaron su actitud y la estudiante terminó su exposición, y las demás exposiciones continuaron sin problema. El que la docente brindará una segunda oportunidad propició un ambiente de armonía en el grupo ya que la sesión continua sin mayor problema, pero también deja ver que la docente puede no aplicar las consecuencias de su llamado de atención o cumplir el castigo que indica a los estudiantes. En la práctica educativa esta situación puede generar un dilema: ¿será más importante brindar una segunda oportunidad a los estudiantes o hacerles ver que sus actos tienen consecuencias?; en ese sentido Prieto (2008) manifiesta que la labor docente es complicada, ya que el profesor no es solamente un transmisor de conocimientos, sino que también transmite una serie de valores que van a influir en la formación de menores y jóvenes. En su propia práctica educativa el docente es quién debe ir tomando acciones que le propicien un clima adecuado en el aula para conseguir una buena comunicación que permita la confianza y el respeto en el salón de clases. Ante lo anterior, solamente la docente Beatriz sabe si el no cumplir con la amenaza pudo traerle beneficios en un clima del aula adecuado que permitiera el aprendizaje. En las sesiones se observó que el que la docente no cumpliera con las consecuencias no modificó de manera genuina la conducta de los estudiantes.

La norma concreta *Trabajar sentados en su lugar*, fue una de las normas concretas más mencionadas por la docente. Un ejemplo del uso que se le dio a esta norma se encuentra en una de las sesiones de clase observadas. La maestra pidió a los estudiantes que le dijeran algunos temas polémicos o que eran dignos de debate. Los estudiantes mencionaron la homosexualidad, la legalización de las drogas, los matrimonios igualitarios, el aborto, entre otros. La docente tomaba nota en el pizarrón y les pidió organizarse en equipos de 5 personas y elegir uno de los temas. La actividad consistía en escribir cinco argumentos a favor y cinco argumentos en contra del tema. La docente les dijo que tenía 15 minutos para realizar la actividad. Algunos grupos de estudiantes se encontraban trabajando y otros empezaban a organizar sus sillas para reunirse a trabajar. En el transcurso de los primeros minutos, algunos estudiantes se paraban para ir con otros grupos, la docente, que se encontraba sentada en su escritorio, se puso de pie y alzo la voz para decir:

Tienen que estar en silencio y trabajando en su lugar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los alumnos que se encontraban de pie regresaron a su lugar y la docente volvió a su escritorio. A los pocos minutos, un grupo de estudiantes se acercó al escritorio de la docente y comenzaron a preguntar dudas y a hablar con ella. La visibilidad de la docente de los demás estudiantes parecía escasa, por lo que algunos estudiantes se pararon con otros compañeros y comenzaron a platicar. Desde el escritorio y con poca visibilidad la docente alzaba la voz y decía:

“Les dije que se sentarán... ¡Siéntense!... ¡Siéntense!

Los estudiantes continuaron de pie, los minutos transcurrían y el timbre que indicaba el final de la clase sonó. Los alumnos comenzaron a salir del aula y la docente continuaba platicando con los estudiantes que estaban rodeando su escritorio. Al respecto de la situación anterior, Del Barrio y Barragán (2011) manifiestan que un elemento fundamental en el aula es la comunicación eficaz, por lo que alzar la voz y no ser visible a los alumnos, no permite mantener el orden en una clase. Los autores mencionados manifiestan que al enseñar por medio de una comunicación eficaz logrará llevar a los estudiantes a su máximo desarrollo y a una formación integral.

Como se mencionó en el segundo capítulo referente al marco teórico, los docentes expresan su comportamiento normativo a través del recurso a las las normas concretas y de las normas abstractas, las cuales se hacen presentes a través de juicios de valor, y son expresiones en las que el docente hace pronunciamientos sobre comportamientos o situaciones deseables o no deseables (Fierro y Carbajal, 2003). Un ejemplo de la manera en que la docente Beatriz hace uso de las normas abstractas se encuentra en una de las sesiones observadas. Ella se encuentra explicando cómo se evaluó una actividad que llevaron a cabo

[...] quienes se portaron bien, o bueno dentro de lo que cabe trabajaron y ayudaron a sus compañeros en su trabajo... yo les doy un 5% de su calificación, pero eso ya depende de ustedes... (los alumnos muestran su descontento ante esa situación haciendo expresiones de molestia) ... los que ayudaron a sus compañeros merecen ese porcentaje.

En el ejemplo anterior, a través de un juicio de valor se alude al compañerismo, entendiéndose como un vínculo que se crea entre personas que forman parte de un grupo y

que persiguen un mismo objetivo, en este caso, el aprendizaje. El valor del compañerismo es importante para la docente, en la entrevista, se le preguntó qué hacía cuando un estudiante realizaba una aportación valiosa a la clase, y ella mencionó

[...] trato de motivarlo, de incentivarlo, ya sea a lo mejor con algo en la calificación, hacer que los compañeros pues reconozcan que lo que está haciendo es productivo y es bueno para la clase o para el ambiente de clases.

La docente afirma en la expresión anterior que el reconocimiento entre compañeros produce un ambiente positivo en el aula. Al respecto Barr (2016) manifiesta que las habilidades interpersonales influyen en el clima del aula y que tienen un profundo impacto en los resultados académicos del estudiante. Afirma, además, que una relación positiva entre los estudiantes mejora su aprendizaje y motivación en el aula.

Al impartir la docente la materia de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional era común escuchar juicios de valor que aludían a las normas abstractas, y en ocasiones rescató situaciones de la vida escolar para llevar a sus alumnos a la reflexión valoral, por lo que se aprovecharon oportunidades para generar el conflicto moral. En una de las sesiones uno de los estudiantes, que cursaba la carrera técnica en enfermería, expresó que en las clases que tenían de práctica, él no se sentía cómodo atendiendo a un adulto mayor que olía de manera desagradable. La maestra aprovechó la situación y le comentó

- ¿Qué es lo que te parece desagradable de atender al abuelito?
- Es que huele mal, maestra. Deberían bañarse antes de asistir a la consulta.
- En muchas ocasiones, esos abuelitos se encuentran solos, no tienen quién los ayude a situaciones tan sencillas como bañarse. O en muchas otras ocasiones no tienen los recursos suficientes para tener agua de manera regular en sus casas.
- Maestra, pero es muy desagradable para mí.
- Imagina por un momento, que ese abuelito eres tú en un futuro, ¿te gustaría que te negaran la atención por tu olor?, ¿eso no es discriminación?
- Pues no, no me gustaría...

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

- Todas las personas debemos ser empáticas, pero en especial ustedes que están cursando una carrera en donde el servicio al otro es elemental. No pueden solamente servir a quien les parece agradable. La atención médica es un derecho, pero también deben atender con empatía y amor. Ahora volvamos a la actividad de hoy [...].

Las situaciones de la vida escolar que la docente utilizó fueron generadas por los propios alumnos. Al iniciar algún tema como el ensayo, el debate o el discurso, ella daba a los alumnos libertad de elegir temas que sugieran de sus propios intereses, y se tomaba algunos minutos para hacer una reflexión que surgía de las exposiciones de los estudiantes. En una de las sesiones observadas uno de los estudiantes paso al frente para leer algunas ideas que había escrito sobre un ensayo que versaba sobre la legalización de las drogas. El estudiante expresó una postura a favor y entre sus argumentos manifestaba que la legalización podría acabar con el narcotráfico. Al terminar su lectura, la docente se dirigió al grupo y les dijo:

Independientemente de que estén de acuerdo o no con la postura de su compañero, ustedes deben respetar las ideas de los otros... recuerden que para defender una idea deben tener un argumento... no podemos decir que estamos a favor o en contra sin tener argumentos [...].

En la afirmación anterior, la docente alude a una norma abstracta al pedir el respeto por la postura del compañero. A partir de la afirmación anterior, un estudiante le preguntó cuál era su postura en relación con la legalización de las drogas, a lo que la docente manifestó:

No tengo una postura clara... pero les propongo un ejercicio, para la siguiente clase cada uno traiga un par de argumentos que defiendan su postura: a favor o en contra y hacemos un debate que nos permita reflexionar y tener cada uno una postura [...].

En la siguiente clase la docente no manifestó tener una postura, pero permitió que los estudiantes debatieran y cada uno fuera formando sus propias conclusiones, al finalizar solamente hizo una pequeña reflexión, afirmando lo siguiente:

Es muy importante escuchar la opinión de todos sus compañeros y sobre todo que, aunque tengamos opiniones diferentes, todas las opiniones son valiosas [...].

Aún y cuando la referencia al valor de la tolerancia es muy breve y puede dar paso a un relativismo, es la segunda ocasión que en el discurso de la maestra se encuentra esa alusión.

A manera de cierre, el comportamiento normativo de la docente Beatriz se dirige a contener los impulsos de los estudiantes y las normas más mencionadas por ella fueron: *guardar silencio, poner atención y trabajar sentados en su lugar*. Estas normas pertenecen al valor del orden (Figura 12) y dictan el comportamiento que se espera del alumno. La docente alude en mayor medida a las normas concretas como llamadas de atención, pero si hace uso de generar conflicto moral por medio de las normas abstractas que surgen de las situaciones de la vida escolar, por lo que es común que en sus clases observadas lleve a sus estudiantes a la reflexión de valores como el compañerismo, la empatía y la tolerancia.

Comportamiento Afectivo. El comportamiento afectivo de la docente Beatriz se expresa mediante el uso que hace de los vehículos y las expresiones afectivas para que las normas se cumplan. Es importante recordar que los vehículos es la manera en que el docente señala una norma. En el caso de la docente Beatriz, su comportamiento afectivo se caracteriza por el uso de vehículos del grupo 2, los cuales se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento. En una de las sesiones observadas, la maestra alude a la norma concreta “guardar silencio” mediante el vehículo de utilizar onomatopeyas. La maestra se encuentra de pie en medio del salón de clases dando instrucciones a los alumnos, en el salón se escuchaba mucho ruido, algunos alumnos trabajan y otros en la parte de atrás platican en voz alta. La docente se acerca a ellos y llevando el dedo a su boca dice:

Shhh, shhh (los alumnos bajan un poco la voz y la maestra continúa con las instrucciones).

En el ejemplo anterior se puede observar como la docente llega a utilizar vehículos que limitan la interiorización de las normas y el desarrollo de la autonomía de los alumnos, ya que el uso de onomatopeyas no permite llevar al alumno a una reflexión o a un conflicto moral.

Dentro de su comportamiento afectivo, la docente utilizó juicios de valor para poder dar sentido a las normas abstractas. Por ejemplo, en una de las sesiones, sucedió que encontrándose la maestra casi por finalizar la clase se da cuenta que el salón tiene mucha

basura, pide a una alumna que tome el basurero, ponga la basura en su lugar y saque el basurero del salón. Cuando la alumna regresa, la docente se dirige al grupo afirmando:

[...] qué bonito se ve el salón limpio [...].

El ejemplo anterior se muestra un uso no adecuado de la autoridad ya que no se reconoce la acción de la alumna, y aunque se afirma el valor de la limpieza se niega el valor del trabajo y la responsabilidad de la estudiante, además de que ordena a una persona lo que deberían hacer todos. Para Braver (2016) si un profesor reconoce la capacidad y acción de un alumno o su grupo, eleva el entusiasmo de los estudiantes sobre las actividades que el docente propone y eventualmente podrán todo su esfuerzo, tiempo y energía en cumplir los objetivos de la clase. El reconocimiento a las acciones permite que un estudiante pueda ser decidido o persistente en el logro de las cosas. En la situación anterior la docente Beatriz desaprovecho una oportunidad para reconocer la acción de trabajo y responsabilidad de la alumna y dio un ejemplo negativo por el hecho de pedir sólo a una alumna que arreglara lo que correspondía a todos.

El comportamiento afectivo de la docente se manifiesta en las expresiones que ella realiza en el salón de clases. En las sesiones que fueron observadas, la maestra generalmente atendía las necesidades o inquietudes de los alumnos de manera escasa o nula, situación que no permitía que los estudiantes pudieran llegar a una reflexión valoral.

En una de las sesiones observadas, la docente indicó a los estudiantes que los nombraría para que pasarán al escritorio ya que revisaría trabajos y tareas de su cuaderno. La docente comenzó a nombrar a los estudiantes de dos en dos; en determinado momento dos estudiantes se acercaron, una de ellas con un cuaderno que parecía muy completo, con uso de colores, ordenado y con las actividades realizadas en orden. La otra estudiante tenía un cuaderno un poco sucio, las actividades no estaban completas y a simple vista no parecía ser un cuaderno con tareas y trabajos de calidad. La docente se limitó a firmar las actividades de ambas estudiantes y expresar:

Gracias, pasen a su lugar [...].

La docente no aprovecho la oportunidad para reconocer el esfuerzo de la estudiante, o emitir algún comentario que alentará a la alumna a seguir adelante, y tampoco pudo decir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la otra estudiante algún comentario para que mejorará la limpieza y calidad de sus trabajos y tareas.

El hecho de que la docente manifestará solo un agradecimiento y no haya profundizado más en la actividad, según la teoría de Fierro y Carbajal (2003) no permiten que se logre una reflexión ni se muestra un interés genuino en el aprendizaje del alumno. La falta de interés para llevar a los estudiantes a una reflexión valoral puede obedecer a varios motivos. En el caso de la docente Beatriz, ella afirmó durante la entrevista:

Este es el último semestre que doy clases... el siguiente semestre me retiro para hacer otro tipo de actividades y estar más tiempo con mis hijos... Me gusta la docencia, no sé si algún día regrese, pero por lo pronto pienso tomarme un tiempo lejos de las aulas [Beatriz].

El hecho de que la docente no quiera continuar con su labor docente nos muestra que probablemente ya no estaba muy interesada en cuidar esos pequeños detalles de motivación y seguimiento de sus estudiantes. Al respecto, Fuentealba e Imbarack (2014) expresan que las crisis que actualmente viven los docentes les trae nuevas exigencias que nacen de una clara orientación a los resultados a diario y les hace replantearse su actividad ya que los pone en un difícil panorama del quehacer docente. Al ser cuestionada la docente sobre cómo evalúa su propia práctica docente, ella manifestó:

[...] pues yo me considero buena maestra, pero no sé... tengo mis defectos y eso... pero pues en realidad, este... en los comentarios que por ejemplo el CONALEP...al final del semestre te da una serie de comentarios, sugerencias... y pues veo que en realidad son pocas sugerencias o no comentarios tan negativos...que me ayudan a retroalimentar y a cambiar ciertas estrategias.

A la docente se le cuestionó sobre los beneficios que veía en cuestionar su propia práctica docente y en cuales aspectos podía mejorar, a lo que ella manifestó:

Sí (es bueno cuestionarse) ...porque hay días en los que dudo... digo, bueno a veces me fue tan mal, no sé al final ya de la jornada laboral que ya digo... hoy sí ya me desespere o no logre lo que yo quería... y ya otro día digo... si esto no me funciona voy a tratar de cambiar para que pueda funcionar lo que se planeó... Respecto de los aspectos que puedo mejorar... por ejemplo, en estrategias de control de grupo, a veces

si pues mi materia da para que platiquen y que socialicen, no sé, interactúen mucho, pero pues si a veces me falla eso de que este... que pueden platicar pero tienen que también entregarme la actividad o la evidencia... esas situaciones me han llevado a quererme retirar un tiempo.

El hecho de que la docente sienta que no tiene elementos suficientes para mejorar su práctica docente y logre sentirse más exitosa en su labor, es una de las razones que la motiva a retirarse, al menos por un tiempo, de la práctica docente, y tal como lo manifiestan Ayvaz-Tuncel y Çobanoğlu (2018) si un docente no recibe capacitación adecuada, no se actualizan sus conocimientos y habilidades en planes de estudio, psicología y pedagogía, no estará preparado para enfrentar los retos que su labor supone. Un docente requiere capacitación adecuada y específica a la situación de su aula y su institución escolar.

Se puede concluir que el comportamiento afectivo de la docente se caracteriza por usar vehículos que permiten de manera escueta o nula reconocer las necesidades o inquietudes de los estudiantes y pocas veces aprovecha oportunidades para manifestar expresiones afectivas hacia sus alumnos que permitan el reconocimiento. La situación particular que vive la profesora, respecto a suspender un tiempo sus actividades, explica algunas características de su práctica docente.

Conducción de los Procesos de Enseñanza. En el transcurso de las sesiones observadas de la docente Beatriz, ella realizó actividades para abordar los contenidos del programa de la materia Comunicación en los ámbitos escolar y profesional. En las actividades presentadas se identificaron secuencias de reflexión de contenido académico y secuencias de reflexión valoral. Es importante recordar que Fierro y Carbajal (2003) definen a las secuencias de reflexión de contenido académico como aquellas en las cuales el docente orienta el razonamiento de sus alumnos sobre contenidos curriculares. Dichas secuencias se ubican en dos niveles: A. Preguntas de reflexión orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos y; B. Preguntas orientadas hacia la deducción de conclusiones, con apoyo en la experiencia o experimentación.

Las secuencias de reflexión de contenido académico de la docente Beatriz, éstas se situaron en su mayoría en el nivel B, es decir, Preguntas orientadas hacia la deducción de conclusiones, con apoyo en la experiencia o experimentación. Un ejemplo de lo anterior se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muestra en una de sus sesiones observadas. La docente está enseñando a los estudiantes la forma en que se organiza y realiza un ensayo, y les pregunta a los estudiantes sobre qué temas les interesaría para hacer un ensayo. Los estudiantes empiezan a levantar la mano y expresar temas de su interés, ella les pide que reflexionen sobre qué temas son importantes para el país y afectan de alguna manera su vida. La maestra expresó:

¿Qué temas creen que son importantes para el país?... Vamos a pensar, ¿Cuál es el principal problema del país?, ¿la economía?, ¿en qué afecta su forma de vida?, ¿cuál sería su postura?, ¿es justo cómo se distribuye la riqueza?, ¿los empleos?, ¿qué experiencia han tenido ustedes?, ¿en el país hay justicia?... (los alumnos hacen un silencio y la docente les pide que comiencen a escribir una idea).

La situación anterior es una muestra de cómo la docente logra a través de preguntas orientadas hacia la deducción de conclusiones, con apoyo en la experiencia que sus estudiantes lleguen a una reflexión.

Respecto a las secuencias de reflexión valoral, estas pueden surgir de un contenido académico o de una situación que sucedió en el aula. Fierro y Carbajal (2003) clasifican a las secuencias de reflexión valoral en cuatro grupos diferentes, que fueron previamente expuestos en apartados anteriores. En el caso de la docente Beatriz, los contenidos curriculares permitieron llevar a los estudiantes a secuencias de reflexión valoral del grupo uno, en el cual se encuentran las secuencias que argumentan sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos, aún y cuando la docente afirma que ella no aplica temas en particular de la situación de la vida escolar, pero la amplitud de sus temas permite que los mismos estudiantes retomen sus temas personales. En las sesiones la docente trató temas como la legalización de las drogas, el aborto y la homosexualidad que, a través de ensayos, exposiciones y debates, que eran los temas de la materia, le permitían elaborar discusiones y conclusiones con sus alumnos.

El hecho de que la docente Beatriz haga secuencias de reflexión valoral con base en contenidos curriculares y permita la participación de los alumnos con situaciones personales, logra ver la cantidad de posibilidades que tiene el currículo para llevar a los estudiantes a reflexionar. Al preguntar a la maestra en la entrevista sobre su perspectiva del tema, partiendo

de su experiencia afirma que trata de no llevar situaciones que suceden en la vida escolar a la reflexión, pero si los contenidos curriculares:

[...] no directamente no lo hago... pues me ha tocado alumnos que sufren de alguna adicción y se acercan conmigo y ya te platican, yo trato de poner ese tema que tenga que ver con el curso, en algún debate o en alguna exposición de carteles o algo así para que más o menos planteen el tema sin que lo diga directamente [...]

Considerando la respuesta de la docente, a ella no le gusta retomar experiencias que partan de las situaciones de la vida escolar de los alumnos y considera que en su materia la amplitud de los temas es la que logra que los estudiantes lleguen a la reflexión valoral. En la entrevista, la docente no manifestó tener dificultades para apoyar a sus estudiantes en cuestiones personales.

En resumidas cuentas, y respecto a la conducción de los procesos de enseñanza, en las secuencias de reflexión de contenido académico de la docente Beatriz, ella logra llevar a sus estudiantes a la reflexión con base en su propia experiencia, aún y cuando ella afirma partir de sus contenidos curriculares, es decir, que combina ambas perspectivas.

Al analizar a la docente Beatriz respecto a la teoría del ciclo de vida docente o fases de la vida profesional, es importante considerar que ella se encuentra en la tercera etapa de las fases de Day y Qing (2012) y en la fase de replanteamiento de Huberman (1990) por lo que su decisión de no continuar con su labor docente es originada por una pérdida de motivación, la presencia de tensiones y transiciones crecientes. En la teoría de Silkes, Measor y Woods (1985) la docente Beatriz se encuentra en la etapa de estabilización y compromiso, lo cual no coincide con la vivencia actual de la docente.

5.1.4. Docente Berenice

Los datos que proporcionó la docente Berenice manifiestan que ella tiene 58 años. Su último grado de estudios es a nivel posgrado con una Maestría en Enseñanza de las Ciencias (Química) y su experiencia docente en EMS es de 20 años. Las sesiones del curso de Máquinas y Herramientas que imparte la profesora fueron las observadas para este estudio. En el apartado de Metodología se describe por qué fue elegida esta materia del área de Ciencias.

Identificación del Desarrollo Moral. El perfil del desarrollo moral de la docente Berenice se describe a través de la Figura 13, mostrando el porcentaje de respuestas que dio a cada uno de los estadios de desarrollo moral que se proponen en la PDC.



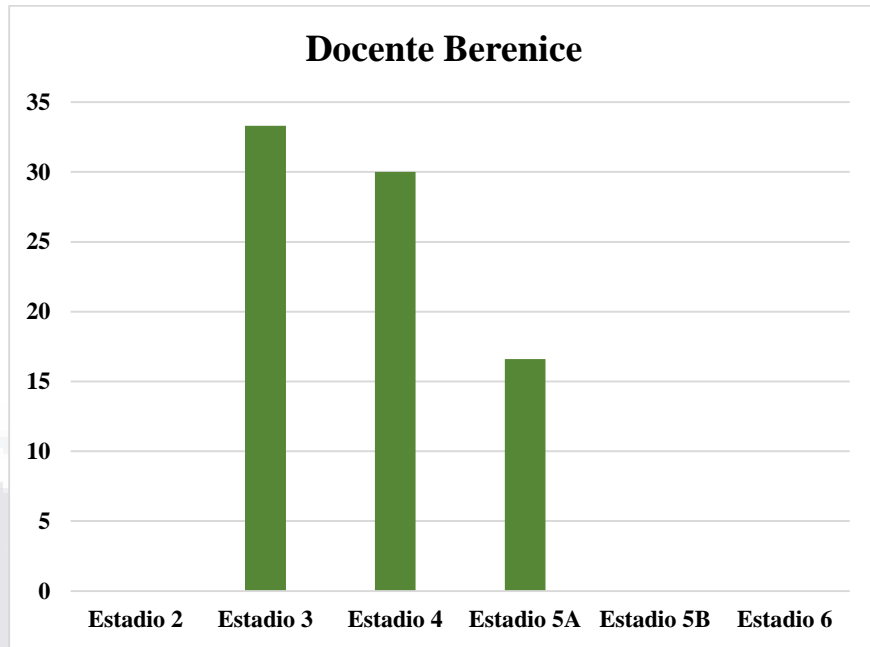


Figura 13. Perfil moral de la docente Berenice.

La profesora Berenice tiene un perfil de desarrollo moral que se distingue por la preeminencia del estadio 3 con un 33.3% de sus respuestas. Encontrar la mayor parte de sus respuestas en dicho estadio, significa que hay una necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás; existe una preocupación por los que la rodean, así como un deseo de mantener las reglas y un comportamiento adecuado a los ojos de los demás. El estadio 3 se encuentra dentro del nivel convencional del desarrollo moral; en dicho nivel las personas viven identificadas con el grupo, es decir, tienen una perspectiva de miembros de la sociedad y consideran bueno o malo lo que la sociedad así considera. Dentro de dicho estadio hay un miedo al castigo y mueve a las personas el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos, las personas buscan cumplir las expectativas de las personas que están a su alrededor o cercanas. Kohlberg establece que es un estadio en donde es común encontrar a adolescentes, pero muchos adultos se quedan en él.

Es fácil que las personas que tienen su desarrollo moral en el estadio 3 se dejen influenciar por las modas o por lo que dicen los medios de comunicación. Un ejemplo de cómo la maestra busca agradar a los ojos de los demás, se encuentra en la siguiente situación que sucedió en una de las sesiones observadas:

La docente se encontraba comenzando la clase, ya había pasado lista de asistencia y comenzado a exponer el tema. El grupo de estudiantes (que no pasaba los 15 alumnos) se encontraba en su mayoría de pie, hablando y algunos comiendo. La maestra indicó: “ya siéntense y pongan atención porque va a venir el prefecto y va a ver cómo se portan.

Aún y con la indicación de la docente, el grupo no cambió su actitud, solamente algunos se sentaron y la maestra continuó la clase. En este sentido, de la importancia que da a agradar o a la opinión de los otros, es importante comentar que la maestra parecía sentirse incómoda siendo observada para esta investigación ya que cada vez que llamaba la atención al grupo, volteaba a ver si la investigadora hacía alguna expresión o comentario, pero siempre se guardó absoluta discreción. En una ocasión, al finalizar la clase, la docente pidió a la investigadora hablar con ella para comentarle que no tendría clase la siguiente sesión que sería observada. El día que la sesión tendría lugar, la investigadora asistió al plantel a observar clase de otra docente y al acercarse al salón de la maestra Berenice, la investigadora se dio cuenta que sí había tenido clase, por lo que se puede interpretar que la profesora evitaba ser observada. Ante tal situación, la investigadora habló con la maestra para preguntarle si sentía incómoda o si tenía dudas de la investigación, a lo que la profesora manifestó que no le gustaba ser observada pero que como le habían dicho desde dirección que tenía que ser observada, pues aceptó y pidió que continuará con la observación. La afirmación anterior confirma esa necesidad de cubrir las expectativas de los demás, en este caso, de sus superiores.

Dentro de su perfil de desarrollo moral, la docente también manifestó un 30% de sus respuestas en el estadio 4, lo que se caracteriza por un apego a las leyes y un fuerte cumplimiento de los deberes adquiridos. La docente manifestó que cuando un alumno presenta dificultades en su aula:

[...] primero lo remito al área de psicología, luego a prefectura.

Aún y cuando en las sesiones observadas se percibió un comportamiento no esperado de los estudiantes (se salían del salón, comían en clase, no manifestaban prestar atención a la docente mientras ella hablaba) la docente no pidió a sus alumnos salir del aula, ir con el

prefecto o al área de psicología. Ante la situación anterior, cuando se entrevistó a la profesora se le preguntó cuáles eran las normas más importantes en su aula, ella afirmó:

[...] las principales (normas) pues... el uso de los celulares en silencio...el celular en silencio y solamente con autorización... si lo usamos de vez en cuando para investigar, pero es solo con autorización... otra, levantar la mano para participar, otra es que salen nada más de uno en uno y pues básicamente eso... guardar silencio cuando alguien habla... es lo que yo les pido, lo que yo necesito.

En la enumeración de las normas que preceden, se manifiesta que la docente menciona pocas normas y no alude a valores como lo son el respeto o la tolerancia. Ochoa y Diez-Martínez (2013) expresan que los docentes son el punto de referencia de los alumnos sobre las normas y reglas que deben de seguirse y acatarse en la escuela, por lo que sería esperable que los profesores tuvieran claras las reglas que promueven, y los valores que se encuentran implícitos en esas reglas.

La docente Berenice, muestra predominancia del nivel convencional del desarrollo moral, lo que se interpreta que ella acepta las reglas como elementos necesarios para garantizar relaciones sociales adecuadas.

En cuanto al puntaje de la moralidad de principios "P" que se refiere a la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales y que en tanto una persona progresa en su desarrollo moral, va ganando perspectiva postconvencional, es decir, mayores puntuaciones en los estadios 5 y 6, la profesora tiene un puntaje de 16.6%. Como se mencionó anteriormente, en la gráfica hay un predominio de la perspectiva del estadio moral 3 y ya no tiene puntuaciones en los estadios previos, lo que indica que ha superado los estadios anteriores y tiene un puntaje alto en el estadio 4 por lo cual se interpreta que va avanzando.

Descripción de la Oferta Valoral. En este apartado, y con la intención de describir la oferta valoral de la profesora, se describirá cada uno de los tres senderos que conforman la oferta valoral.

Comportamiento Normativo. A partir de las observaciones realizadas a las sesiones de la docente Berenice, ella aludió 130 veces a las normas concretas, las cuales fueron

analizadas y clasificadas en función del actuar de la maestra. En la Figura 14 se representan estas menciones por tipo de alusión.

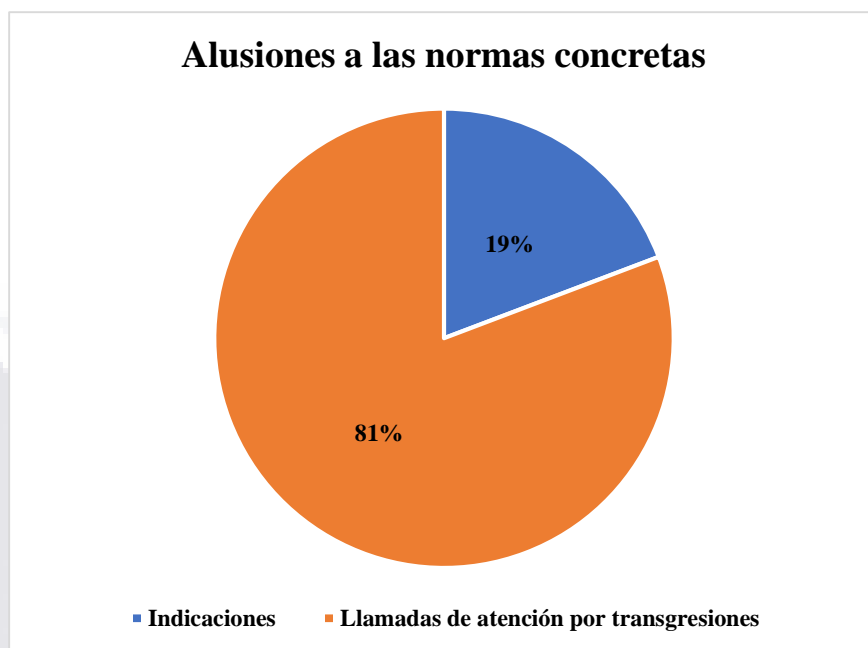


Figura 14. Alusiones a las normas concretas por la docente Berenice.

Las alusiones a las normas concretas pueden provenir de llamadas de atención por transgresiones o indicaciones. En las llamadas de atención por transgresiones el docente se dirige hacia un alumno o grupo cuando observa que no se ha acatado una norma que fue previamente conocida; y las indicaciones es cuando el docente de manera verbal señala el comportamiento deseado, previamente a realizar una actividad. En el caso de la docente Berenice las llamadas de atención por transgresiones representan un 81% del total, mientras que el restante 19% corresponde a indicaciones. La distribución presentada es una manifestación de que la docente tiene un comportamiento reactivo ante los comportamientos de los estudiantes que no respetan las normas.

En el segundo capítulo del estudio se mencionó que Fierro y Carbajal (2003) identifican 34 normas concretas, las cuales se agrupan en 5 esferas y cada una de ellas representa un valor: orden, responsabilidad, respeto, limpieza y respeto como obediencia. Para poder exponer la configuración de valores de la docente Berenice es necesario presentar las frecuencias con que hace uso de las normas, es decir, la cantidad de veces que fueron aludidas las normas concretas en las sesiones observadas.

En la Tabla 18 se presentan las normas concretas de cada una de las cinco esferas, y la medida respecto de su uso o mención como indicación o llamadas de atención por transgresiones; en cada una de ellas se encuentra remarcado con color gris la norma con mayor uso, representado por la suma de indicaciones y transgresiones. Es importante aclarar que la cantidad máxima de alusiones no está determinada por un nivel estándar, sino por ser la máxima expresión de las veces que la docente en particular alude a esa norma.

Tabla 18
Esferas de normas concretas para la docente Berenice.

Norma	Indicaciones	Transgresiones	Total
PRIMERA ESFERA			
Guardar silencio...	3	10	13
Poner atención	4	8	12
Trabajar sentados en su lugar	2	8	10
Levantar la mano para contestar...	2	4	6
Formarse en filas...	0	0	0
No subirse a las bancas, brincar, bailar...	0	5	5
Sentarse correctamente	1	4	5
No gritar ni hacer escándalo en el aula	2	6	8
Pedir permiso para salir del aula o entrar	0	3	3
Dejar ordenado su lugar, el salón	1	1	2
Salir o entrar ordenadamente del aula	1	2	3
No contar “chismes”	0	3	3
No salir del aula...	0	4	4
Totales	16	58	74

Tabla 18.1
Continuación...

SEGUNDA ESFERA			
Cumplir con la tarea indicada...	1	4	5
Iniciar y terminar el trabajo...	1	0	1
Trabajar individualmente	1	2	3
Respetar las reglas...	2	5	7
No copiar	0	2	2
Traer los útiles necesarios...	0	1	1
No contestar por el otro	1	3	4
Cuidar el material escolar...	0	0	0
Llegar a tiempo a clases	0	2	2
Totales	6	19	25
TERCERA ESFERA			
No golpear, no pelear, no molestar...	2	9	11
No tomar/respetar las cosas de los demás	1	8	9
No expresarse con palabras soeces	0	6	6
Totales	3	23	26
CUARTA ESFERA			
No comer en el aula...	0	1	1
Dejar/mantener ordenado el salón...	0	2	2
No tirar basura en el aula	0	1	1
Asistir limpio a la escuela	0	0	0
Totales	0	4	4
QUINTA ESFERA			
La autoridad delega/decide...	0	0	0
Ser cortés con los visitantes	0	0	0
Respetar las reglas del castigo	0	0	0
No protestar/No reclamar	0	1	1
No engañar a la autoridad	0	0	0
Totales	0	1	1

Nota: Elaboración propia con información de las guías de observación.

Se observa en la Tabla 18 las alusiones que la docente hizo de las normas concretas, y a partir de esa tabla, y respecto a la frecuencia se pueden establecer cuáles son las 3 normas más aludidas por la docente, a qué esfera pertenecen y qué valor o valores representan. Lo anterior se encuentra expresado en la Tabla 19.

Tabla 19
Normas concretas aludidas, esfera y valor para la docente Berenice.

Norma	Esfera	Valor
1° Guardar silencio	Primera: Forma en que se comportan los estudiantes en el salón de clases y otros espacios dentro de la institución escolar.	Orden
2° Poner atención		
3° No golpear, no pelear, no molestar	Segunda: Normas concretas relacionadas con el trabajo de los alumnos y el cumplimiento de las tareas escolares	Responsabilidad

Nota: Elaboración propia.

Las normas con mayor frecuencia y que se observan en la Tabla 19 se convierten en guías de conductas que los alumnos deben seguir en el salón de clases. Cada una de las esferas que agrupan a las normas concretas representa un valor: orden, responsabilidad, respeto a los compañeros, limpieza y respeto como obediencia; y en la Figura 8 se muestra el porcentaje que ocupa cada valor en la configuración de valores de la docente Berenice.

La plataforma normativa de la docente Berenice se muestra en la Figura 15:

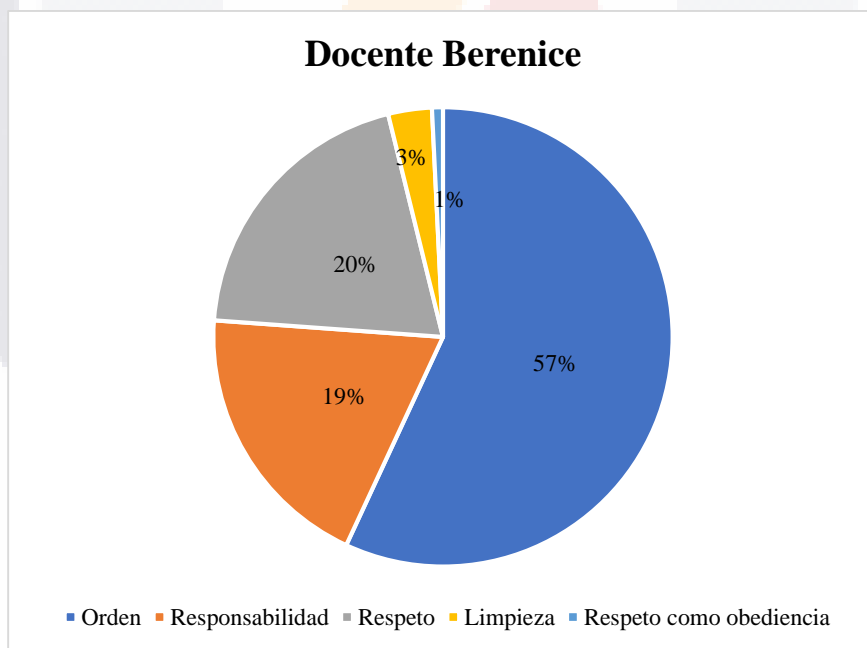


Figura 15. Porcentajes de cada valor por las actuaciones de la docente Berenice ante la conducta de los alumnos.

La configuración de valores de la docente Berenice muestra el porcentaje de actuación de la profesora respecto al comportamiento de sus alumnos. Siendo el valor del orden al que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

más se alude debido al comportamiento de los alumnos; así como el valor de la responsabilidad que se expresa en el trabajo de los alumnos y en el cumplimiento de las tareas escolares. El valor que tiene menos menciones en clases es el respeto como obediencia de los alumnos hacia sus superiores, como se mencionó anteriormente, los estudiantes no atendían las llamadas de atención de la profesora. Es importante hacer notar que estos valores fueron mencionados mayoritariamente por transgresiones, lo que significa que se estuvo enfatizando en su incumplimiento.

En el caso de la docente Berenice hubo muchas normas que nunca fueron aludidas, ni como indicación, ni como transgresión. Por ejemplo, una de las normas que no tuvo menciones fue *no engañar a la autoridad*. El porcentaje más elevado de normas concretas se encuentra en el valor *orden* y el porcentaje más bajo *el respeto como obediencia*. En el porcentaje más bajo de mención se encuentran normas como no protestar o no reclamar. Las normas que conforman el respeto como obediencia fueron las menos mencionadas por las docentes. Para ejemplificar lo anterior, normas como “no engañar a la autoridad” fueron de las menos respetadas. En una ocasión la docente Berenice se encontraba dando clase, poco antes de que terminara el tiempo de la sesión, se dirigió a los estudiantes y expresó:

Antes de salir, tienen que entregar la actividad terminada (los estudiantes comenzaron a salir del aula diciendo que ya habían terminado y sin mostrar evidencia) ... La docente se mantuvo cerca de su escritorio sin realizar algún comentario de la acción de los estudiantes.

Acciones como la anterior, muestran como la docente deja pasar faltas de los estudiantes y no da consecuencias a los actos que rompen las reglas, así como que también se observó un nulo respeto de los estudiantes hacia la profesora. Al respecto, Goss y Sonemann (2017) expresan que todos los docentes se enfrentan a problemas de comportamiento de sus estudiantes, y no solamente con la experiencia docente se pueden resolver los problemas en el aula, también se deben adquirir nuevas herramientas o habilidades que logren la participación y la autorregulación de los alumnos en la clase.

En el caso de la docente Berenice, ella cuenta con una experiencia docente de 20 años y manifiesta que en el plantel donde imparte clases ha recibido poca capacitación respecto a la formación en valores. Ella expresó:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Nos dieron un curso el semestre pasado... a mitad del semestre sobre primeros auxilios psicológicos, pero no sobre formación en valores... a algunos maestros nos invitaron y nos los dieron... por parte de la dirección... sería bueno que hubiera quien nos pueda ayudar, ... que nos lo trajeran aquí a la escuela [...]

La afirmación anterior expone un interés de la docente por adquirir estas habilidades, ya que reconoce que son necesarias para su práctica docente. Respecto de las normas más mencionadas por la docente Berenice, la docente utiliza en su mayoría la norma *guardar silencio*. Para ejemplificar lo anterior, en una de las sesiones de clase, la docente se encontraba por comenzar la clase, estaba de pie y los alumnos que en su mayoría se encontraban sentados, platicaban entre ellos. La docente alzó un poco la voz y expresó:

A ver muchachos guarden silencio para decirles la actividad... (guardó aproximadamente un minuto silencio, pero los alumnos no obedecieron, ella volvió a pedir que guardaran silencio, los alumnos no lo hicieron de nuevo) ... Bueno, vamos a empezar la clase (los estudiantes continuaban hablando).

En el ejemplo anterior se puede observar cómo la docente no imponía su autoridad para que los estudiantes cumplieran con la norma que la maestra mencionaba. Esta situación en la que los estudiantes no obedecen a la docente es una práctica común en las sesiones de la maestra Berenice que fueron observadas. En otra sesión observada, la profesora se encontraba exponiendo a los estudiantes un tema referente a la termodinámica, algunos estudiantes tomaban nota y otros se encontraban platicando. Una de las alumnas interrumpió la clase, levantó la voz y dijo a sus compañeros “Que ya se callen, no dejan escuchar”, sus compañeros la ignoraron y la docente recurrió a la norma concreta *poner atención*, expresando:

Miren, ya me cansé, si no ponen atención voy a mandarlos a la dirección para que citen a sus papás, porque ustedes no quieren trabajar [...]

Algunos estudiantes comenzaron a poner atención, pero dos de ellos siguieron hablando, inclusive tenían el celular afuera y comida en la mesa. La docente continuó con la clase y no se observó que la maestra enviará a los estudiantes a la dirección. El hecho de que la docente no cumpla con lo que dice a los estudiantes, le resta autoridad ante el grupo, tal y como lo mencionan Overton y Sullivan (2008) quienes sugieren que para que los docentes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no tengan problemas con su autoridad deben administrar sus aulas de manera democrática, compartiendo poder con los estudiantes, enfocándose en la mayor satisfacción de las necesidades de los alumnos para así reducir la sensación de control de la conducta y ocupar el tiempo en actividades de enseñanza y aprendizaje y no en hacer que los estudiantes obedezcan.

La tercera norma concreta más mencionada por la docente es *no golpear, no pelear y no amenazar*. Durante las sesiones observadas de la docente Berenice era común que los estudiantes se metieran el pie para provocar tropiezos, se empujaban y se agredían con palabras. En una de las sesiones observadas, la docente les había entregado a los estudiantes unas copias con unas actividades para que respondieran. Ella se sentó en su escritorio, mientras tanto tres alumnos que se encontraban en la fila más cercana a la ventana comenzaron a discutir sobre un dinero que uno de ellos debía a otro. La docente desde su lugar expresó:

Guarden silencio y ya pónganse a trabajar.

Los alumnos ignoraron la petición de la docente y siguieron discutiendo, todo el grupo dirigía la mirada hacia los alumnos. La docente continuaba en su escritorio. En determinado momento los tres estudiantes se encontraban de pie, uno de ellos aventó al otro y le dijo que se veían en la parada del camión. La maestra pidió a los tres que se retirarán del salón:

Aquí no se van a estar peleando ni amenazando, por favor salgan del salón, y los voy a reportar con el prefecto.

Los estudiantes salieron del salón y parecían bastante molestos. La docente no mando llamar inmediatamente al prefecto y se desconoce si reportó la situación posteriormente. Al finalizar la clase, la docente le expresó a la investigadora que se ponía muy nerviosa ante este tipo de situaciones porque muchos de sus alumnos de ese grupo eran muy agresivos. Las normas concretas usadas por la profesora dan cuenta de las problemáticas que sucedían en el aula.

Como se mencionó en el segundo capítulo referente al marco teórico, los docentes pueden manifestar su comportamiento normativo tanto en las normas concretas como en las abstractas, las cuales se hacen presentes por medio de juicios de valor que hacen los docentes sobre situaciones deseables o no deseables (Fierro y Carbajal, 2003). La docente aludió en

algunas ocasiones a las normas abstractas, por ejemplo, en la entrevista ella mencionó que hace alusión a que los estudiantes *no roben*, al indicarles que:

(Cuando reciben su libro) [...] primero les pido pónganle su nombre porque así será más fácil si un día no lo encuentran o se los roban, encontrarlo... y pues de esta manera les voy enseñando el respeto y la honestidad.

En el ejemplo anterior, la docente alude al valor de la honestidad y al respeto de no tomar las cosas que no les pertenecen. La docente prácticamente no aludía a estos valores, ya que consideraba que su materia no le permitía abordar temas relacionados con valores en el aula, tal y como lo expresó en la entrevista:

Tengo muy poco tiempo en clases (para retomar situaciones de la vida escolar de los alumnos para formar en valores) ... muy poco tiempo para eso, pero... siempre... que yo veo que un alumno necesita como... pues... no tanto una llamada de atención más bien una charla rápida... este.... me acerco a él en un momento... o espero antes de empezar la clase... platico con ellos... al terminar la clase un ratito... o sea... hay poco tiempo...

En la afirmación anterior, la docente considera que es poco el tiempo que puede dedicar a retomar situaciones de valores y en el aula y en la siguiente expresión reafirma que tiene pocas posibilidades formar en valores de manera consciente:

[...] pues he preguntado a las maestras que les dan “ese tipo de materias” ...ética... y pues estar como en comunicación con ellas para ver que les están dando y yo también ver porque actúan de cierta forma... porque no los aplican... mi reto es ese... que apliquen valores dentro del aula... y lo poquito que yo puedo yo les hago mención...verdad... responsabilidad, honestidad, les hago mención... pero en realidad es poco el tiempo que uno tiene [...].

La docente considera que formar en valores se puede hacer desde una mención, pero no reconoce alguna actividad intencionada. A manera de cierre, desde su comportamiento normativo, la oferta valoral de la docente indica una orientación reactiva del comportamiento normativo. Al igual que en los casos anteriores, la docente Berenice, muestra un porcentaje mayor de alusiones a las normas concretas a causa de llamadas de atención por transgresiones y un porcentaje menor de alusión por indicaciones. Lo anterior reafirma su comportamiento

reactivo. Para Fierro y Carbajal (2003) dicho comportamiento en la docente tiene que ver con la necesidad que tienen de atender en el momento situaciones o problemas que se presentan. Esta reacción no permite a los estudiantes tener una idea del comportamiento deseado que se espera de ellos, por lo que no se puede llegar a la interiorización de las normas.

Comportamiento Afectivo. El comportamiento afectivo de la docente Berenice se manifiesta mediante el uso que hace de vehículos y expresiones afectivas para poder cumplir las normas. Es importante recordar que los vehículos son el medio a través del cual el docente indica una norma concreta y representa una oportunidad para interiorizar las normas.

En el caso de la docente Berenice, su comportamiento afectivo se caracteriza por un uso mayoritario de vehículos del grupo dos; los cuales son aquellos que se concretan a comunicar la falta o señalar su cumplimiento.

En una de las sesiones observadas la docente alude a la norma concreta “no comer en el aula” mediante el vehículo de incumplir la aplicación de las consecuencias anunciadas. La docente se encuentra al frente de la clase, les dice a los estudiantes que no pueden comer en el aula o les pedirá que se retiren. Los alumnos guardan la comida, pero al poco tiempo vuelven a sacar la comida y continúan comiendo. La maestra los ve molesta, pero sigue con su clase sin retirarlos del salón.

El ejemplo anterior muestra como la docente continúa indicando consecuencias a los estudiantes que posteriormente no serán cumplidas. En otra sesión de clase observada, la docente Berenice alude a la norma concreta “pedir permiso para salir del aula” a través, precisamente del vehículo de incumplir la aplicación de las consecuencias. La maestra pide a los alumnos que para poder salir deben tener la actividad terminada. Uno de los estudiantes pide salir porque dejó el material en su casa. La docente le dice que no puede salir y mucho menos ir a su casa. La maestra le pide que se retire del aula. El alumno le dice que le dé dinero para poder ir a su casa, la docente saca un billete de 20 pesos y se lo da para que el alumno vaya a su casa.

En el ejemplo anterior, se puede observar que la docente no cumple con la consecuencia. Dentro de su comportamiento afectivo, la docente utilizó juicios de valor para dar un sentido a las normas abstractas. Fierro y Carbajal (2003) clasifican los juicios de valor en cuatro grupos: el primer grupo se refiere a los juicios de valor que explicitan o argumentan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre el sentido de la norma abstracta o su correspondiente valor, expone las normas concretas a partir del sentido que las sustenta y no por la fuerza de la autoridad que plantea la norma; dentro del segundo grupo se encuentran los juicios de valor que se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor, ya no se explicitan los argumentos y aumenta la referencia a la autoridad para sostener la afirmación, estos fueron los que generalmente usó la docente Berenice; en el tercer grupo se encuentran los juicios de valor basados en las creencias religiosas del docente; aquí no se explican los argumentos, sino que la fuente de autoridad deriva de las creencias particulares del docente; por último, en el grupo número cuatro se encuentran los juicios de valor basados en información inexacta o parcial sobre un tema, las razones que sustentan a estos juicios de valor son información incorrecta o inexacta.

Para ejemplificar el uso de los juicios de valor del primer grupo, la docente Berenice lleva a sus alumnos a reflexionar sobre la importancia de llegar a una carrera universitaria de la siguiente manera:

- No basta con ser un buen trabajador, sino que también deben ser buenas personas y llevar los valores que el CONALEP les ofrece. (Los estudiantes escuchan y comienzan a prestar atención). Si ustedes lo desean, se esfuerzan y trabajan podrán conseguir una carrera universitaria y eso les traerá beneficios personales y profesionales. ¿Ustedes creen que es posible tener una mejor calidad de vida estudiando una carrera universitaria? (algunos estudiantes mencionan que sí y otros que no)
- Yo creo que si maestra, pero veo muy complicado entrar a la universidad
- Hay muchas opciones de educación superior, reflexionen sobre el tema e investiguen muy bien antes de tomar una decisión (los estudiantes se mantienen en silencio y escuchan con atención).

En el ejemplo anterior, la docente manifiesta sus creencias personales sobre los beneficios de seguir estudiando y el impacto que tendrá su futuro, intentando llevar a los estudiantes a una reflexión que se manifestó en la atención que ponían a la exposición de la docente.

En las sesiones observadas de la docente Berenice se encontraron algunas expresiones afectivas del grupo tres, las cuales aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos; estas expresan inequidad e injusticia, todo depende del humor o voluntad del docente. Muestra de estas expresiones afectivas es lo que sucedió en una de las sesiones de la docente Berenice. La maestra indica que los estudiantes tienen 15 minutos para realizar una actividad, ella se encuentra parada al frente del grupo. Solamente tres o cuatro alumnos comienzan a trabajar. La docente sigue al frente sin llamar la atención. Pasan los 15 minutos, ninguno de los alumnos trabaja y ella se dirige a su escritorio a ver algunas listas. Pasan 30 minutos, la docente dice que va a revisar la actividad. Alumnos entran y salen del aula, la docente no dice nada. Se termina la clase y la docente dice a los pocos que quedan en el aula que pueden salir.

En el ejemplo anterior, la actitud de indiferencia de la docente expresa desinterés en las actividades de los estudiantes y en su formación integral. Durante la entrevista, la docente expresa que la formación en valores es necesaria para sus estudiantes, pero considera que es mayor responsabilidad de las materias de sociales:

Pues sería bueno que nos organizáramos mejor en la cuestión de impartición de valores, educación en valores... igual también se le traen pláticas a los chicos... me acorde ahorita de una conferencia que se les trajo el semestre pasado... hay varias conferencias que viene personal externo a darles a los chicos... mmm... entonces aquí lo único es que siempre hace falta más... porque van algunos grupos pero no van todos... entonces pues, lo ideal sería que si fuera como... pues más, ahora están sus cursos como les digo de comunicación y desarrollo personal, todos estos que les dan valores. A mí a lo mejor, me falta también preguntar qué materias más les dan sobre esto... pero en general, esto, si hay, falta ver si lo cubre con las materias que les están dando o hace falta más [Berenice].

Ante lo anterior, Kurtines, Álvarez y Azmitia (1990) expresan que los valores se encuentran en todas las áreas del conocimiento y particularmente en el caso de las ciencias los valores juegan un papel importante y el reconocimiento de la necesidad de abordar la cuestión de cómo los valores influyen en la ciencia. Por lo que es un error que la docente

Berenice considere que su materia es ajena a los valores, ya que todos los docentes desde sus áreas de conocimiento hacen una oferta valoral a sus estudiantes sin importar su materia.

Conducción de los Procesos de Enseñanza. En el transcurso de las sesiones observadas de la docente Berenice, ella propuso actividades para abordar los contenidos de la materia de Máquinas y Herramientas. Dentro de esas actividades se identificaron secuencias de reflexión de contenido académico y secuencias de reflexión valoral.

Respecto a las secuencias de reflexión de contenido académico, estas se situaron en su mayoría en un nivel A, es decir, preguntas de reflexión orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos. Ejemplo de lo anterior se muestra en una de las sesiones observadas que sucedió en el laboratorio de máquinas y herramientas donde los los estudiantes realizaban una práctica sobre el torno, sus partes y su funcionamiento básico. Antes de finalizar la sesión, la docente preguntó a los estudiantes:

- ¿En qué materiales suele hacerse el torneado?...

(una estudiante dio la respuesta)

-Bien, ¿alguien tiene dudas?

- No

-Pueden salir.

Al respecto, Rincón, Narváez y Roldán (2005) manifiestan que las interacciones en el aula (entre docente y alumno) son esenciales para dar lugar a la enseñanza y el aprendizaje. Es importante que la docente Berenice desarrolle tácticas para poder hacer preguntas más elaboradas que lleven a sus estudiantes a procesos más complejos de pensamiento.

En el caso de la docente Berenice la mayoría de las secuencias de reflexión valoral surgen de contenidos curriculares, lo que deja ver que los contenidos de las materias si propician llegar a una reflexión valoral, aún y cuando la docente manifestó en la entrevista que su materia no era precisamente para formar en valores. Pero lo que fue grave encontrar es una secuencia valoral del grupo cuatro. En una de las sesiones la docente pidió a sus estudiantes que en la siguiente clase realizarían una exposición sobre una serie de temas que no tenían relación con la materia. Los temas se relacionaban con la autoestima y liderazgo. Uno de los estudiantes preguntó qué eso qué tenía que ver con la materia, por lo que la

docente explicó que era un tema que desde la dirección le pedían abordar. Algunos de los estudiantes continuaban quejándose, diciendo que no lo iban a hacer, y la docente levantando la voz, expresó:

Pues lo van a hacer, porque yo les digo y si no lo hacen voy a bajar puntos de la calificación [...].

La gravedad del hecho está en que la argumentación de la norma se centra en la fuerza de su autoridad y “porque ella así lo dice” los alumnos deben aceptar la actividad, lo cual no genera un conflicto moral, una reflexión valoral ni una interiorización de la norma. A manera de cierre y respecto a la conducción de los procesos de enseñanza en las secuencias de reflexión de contenido académico, la mayor parte del tiempo en el aula las actividades se centran en resolver ejercicios o escuchar la exposición del docente, por lo que sería ideal que hubiera más momentos de reflexión para los alumnos. En cuanto a las secuencias de reflexión valoral, que la docente use la fuerza no ayuda a la formación de los estudiantes. Al ver la práctica docente de la maestra Berenice bajo la teoría de los ciclos de vida docente o fases de la vida profesional, por su experiencia docente, ella vive una situación de estancamiento de la carrera profesional que la llevaron a tener una baja motivación, bajo compromiso y poca eficacia. En cuanto a su edad, la docente se encuentra en un periodo de recapitulación de su carrera.

5.2. La eficacia en las escuelas y la oferta valoral docente

En este apartado se presentan los resultados del trabajo que corresponden al objetivo particular 3, el cual es comparar la oferta valoral que hacen las profesoras de los dos planteles CONALEP, considerando que las escuelas participantes son identificadas con un diferente nivel de eficacia escolar. Es importante aclarar que este trabajo de investigación no permite una explicación directa del nivel de eficacia escolar de los planteles participantes, pero es un interesante medio para analizar la práctica educativa en relación a la oferta valoral que realizan los profesores.

De los dos planteles seleccionados, como se explicó en la metodología, uno tiene la característica de ser de alta y el otro de baja eficacia escolar, es decir, que la escuela de alta eficacia obtiene resultados por arriba de sus condiciones contextuales o de los esperados; por

el contrario, una escuela de baja eficacia los obtiene inferiormente, aun cuando sus condiciones se los permitan.

Para lograr un análisis general que pueda apoyar en la respuesta al objetivo de investigación, referente a la comparación de las profesoras, en la Figura 16 se muestra el perfil de desarrollo moral predominante de cada una de las docentes, siendo Andrea y Aranza del plantel identificado como de alta eficacia escolar y, Beatriz y Berenice del plantel de baja eficacia escolar.



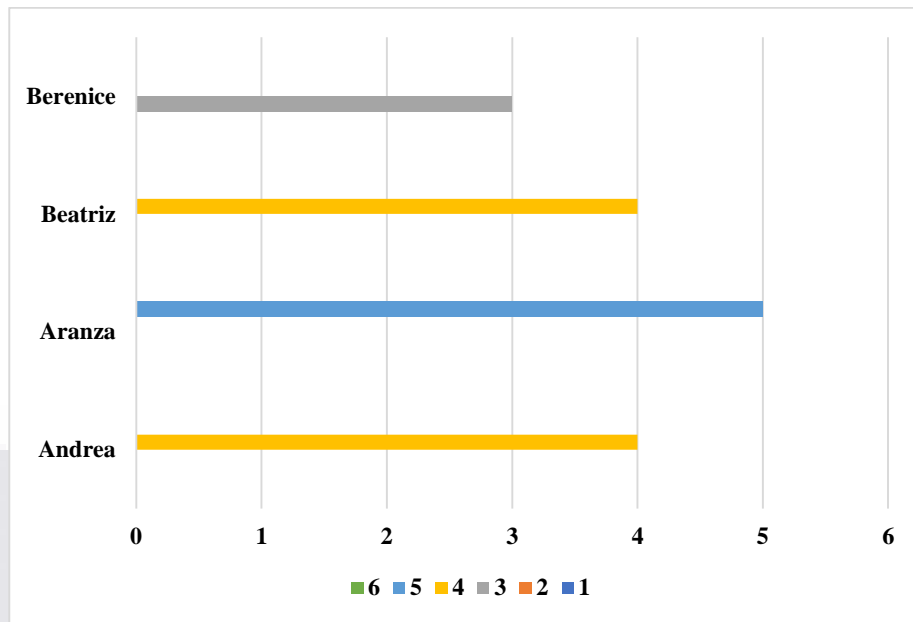


Figura 16. Desarrollo moral de las docentes

Recordando que la descripción mostrada sobre el desarrollo moral de las profesoras no define ni comprueban la eficacia de las escuelas, sí logran aportar un entendimiento sobre las prácticas que existen en estas escuelas, específicamente en la formación valoral de los jóvenes, desde la acción docente. Como se puede observar en la gráfica citada, las profesoras de las escuelas de baja eficacia tienen menor nivel de desarrollo moral en comparación de las de alta, lo que puede ser congruente con la literatura, la cual menciona que, en las aulas con escasa eficacia escolar, los profesores mantienen una distancia entre ellos y sus alumnos (Sammons, 2007), lo que puede traducirse en un pobre interés y apertura de los profesionales hacia sus estudiantes.

En relación con lo anterior y procurando un análisis más completo, en la Tabla 20 se presenta una comparación tanto del perfil de desarrollo moral que tienen las docentes, así como del porcentaje de sus respuestas que representan dicho perfil, y de un descriptor referente a las prácticas docentes en cuanto a su trabajo en valores.

Tabla 20
Nivel de eficacia, estadios de desarrollo moral y descriptores generales.

Docente /Eficacia	Estadio de desarrollo moral en el que se ubica la docente	Porcentaje de respuestas en este estadio	Descriptor sobresaliente
Andrea / Alta	4	33.3%	Fuerte importancia a las reglas y al valor del respeto como eje de su clase.
Aranza/ Alta	5	50%	Mayor interés en que los estudiantes sean considerados personas. Interés genuino en los estudiantes.
Beatriz / Baja	4	43.3%	Interés en que las reglas sean respetadas e importancia a las voces y opiniones de sus alumnos.
Berenice / Baja	3	33.3%	Preocupación de mantener las reglas ante los ojos de los demás, poco interés en los estudiantes como personas.

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 20 puede observarse que la docente Aranza manifiesta un interés en que los estudiantes sean tratados como personas, lo que coincide con su perfil de desarrollo moral, las docentes Andrea y Beatriz, ambas docentes de sociales afirman la importancia que dan a las reglas y sanciones, lo que se relaciona con su perfil de desarrollo moral. La docente Berenice afirma poco interés en los estudiantes como personas.

La información expresada con base en el estudio, no permitiría afirmar una relación entre los perfiles de desarrollo moral de las docentes y los niveles de eficacia escolar de los planteles pero, según Preston et al. (2018) los bachilleratos con alta eficacia escolar se caracterizan por tener una instrucción de calidad, en la cual el papel del docente es muy importante ya que involucra al alumno a través de la enseñanza, tiene altas expectativas en el desarrollo de sus estudiantes, además de que dan soporte emocional a sus alumnos. La docente Aranza, con el perfil de desarrollo moral más alto, es precisamente quien se distinguió por tener las características anteriormente mencionadas; entonces, puede ser considerada una profesora que contribuye a la eficacia escolar de su plantel.

Respecto del Índice P, las docentes del plantel A -el de mayor eficacia escolar- se distinguen porque tienen el mayor puntaje en sus respectivos perfiles de desarrollo moral, entre las cuatro docentes. Las docentes que tienen mayor Índice P tienen más bajas puntuaciones en 4, 3 y 2, en comparación con las otras docentes.

En relación con la oferta valoral de la docente, como se mencionó en capítulos anteriores, esta se observa a través de tres senderos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003). En cuanto al primer sendero, en la Tabla 21 se encuentra el comportamiento normativo de las docentes de ambos planteles.

Tabla 21
Comportamiento normativo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela.

Docente /Eficacia	Área del conocimiento	Tipo de comportamiento	Valor al que más se alude en clases	Normas más aludidas.
Andrea /Alta	Sociales	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Dejar ordenado su lugar
Aranza /Alta	Ciencias	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Dejar ordenado su lugar
Beatriz / Baja	Sociales	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Trabajar sentados en su lugar
Berenice / Baja	Ciencias	Reactivo	Orden y Responsabilidad	4° No golpear, no pelear y no molestar. 1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° No golpear, no pelear y no molestar.

Nota: Elaboración propia.

Respecto de la similitud de normas aludidas en los cuatro grupos: indican una problemática común en los planteles, es decir, existe una carencia en las condiciones básicas de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe aquí el cuestionarse si el comportamiento reactivo que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las docentes de ambos planteles manifiestan en su oferta valoral, es el adecuado para lograr el desarrollo integral de cada estudiante.

Las maestras se muestran reactivas porque predomina su referencia a las normas concretas a causa del comportamiento de los estudiantes; al respecto, Pas *et al.* (2015) reportan que las aulas con profesores que usan la desaprobación y un comportamiento reactivo hacia sus estudiantes tienen alumnos no conformes y con una pobre disposición hacia el aprendizaje; en cambio, los estudiantes que se esfuerzan en mayor medida y aprovechan las oportunidades de aprendizaje tienen docentes que daban más oportunidades para responder, menos desaprobación y evitaban un manejo reactivo del comportamiento.

En ambos planteles se observó un comportamiento normativo reactivo, que podría ser generado en algunas ocasiones por la falta de orden en los alumnos, lo que causa un estado de estrés en los docentes, poco control en su salón de clases y menor compromiso con la enseñanza (Pas *et al.*, 2015). En el caso de las docentes del plantel de baja eficacia escolar, ellas llegaron a manifestar actitudes de poco interés en el trabajo docente. Una de las docentes expresó durante la entrevista, lo siguiente:

Para el siguiente semestre no continuaré trabajando en CONALEP, quiero dedicar mi tiempo a actividades familiares y buscar otras opciones laborales que no sean dar clases [Beatriz].

El comportamiento reactivo de los docentes, generado por la falta de orden, influye en el clima del aula y evita un ambiente de aprendizaje y armonía (Pas, *et al.*, 2015), tal y como se observó en el caso de la docente Berenice, en donde se presentaban frecuentemente problemas de indisciplina que fueron reportados en la sección anterior.

Con respecto a la norma *no golpear, no pelear y no molestar*, está se presentó en el plantel de baja eficacia en las sesiones de ambas maestras observadas, así como en las sesiones de la docente de sociales del plantel de alta eficacia (ver Tabla 12). Ayala-Carrillo (2015) manifiesta que la violencia en las aulas es un reflejo de condiciones de vida y perspectivas de futuro que tienen los estudiantes, por lo que es necesario que la escuela se vincule con docentes, alumnos, familia y comunidad para prevenir este tipo de conductas que afectan el clima escolar y del aula, elemento clave de la teoría de la eficacia escolar y el cual

hace referencia a la buena relación que tiene que darse entre las partes que integran la comunidad escolar, para que se propicie un ambiente positivo de aprendizaje.

Siguiendo con el comportamiento normativo que se da en las aulas, el CONALEP cuenta con un reglamento escolar para alumnos, en donde se mencionan como infracciones no graves las siguientes, mostradas en la Figura 17.

<p>Artículo 145.- Se consideran infracciones no graves, las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none">I. No portar el uniforme escolar, cuando se haya acordado por escrito en reunión entre autoridades del Plantel CONALEP y Padres de Familia;II. Incumplimiento a las reglas de convivencia establecidas por la Dirección del Plantel CONALEP en acuerdo por escrito con Padres de Familia;III. Incurrir en conductas inadecuadas o en actos de indisciplina en el Plantel CONALEP o fuera del mismo, donde esté realizando cualquier actividad relacionada con su formación y que esté bajo la responsabilidad del Plantel CONALEP; yIV. Copiar en cualquier proceso de evaluación individualizada del aprendizaje o reproducir trabajos o información de otros alumnos o de docentes, para presentarlos como propios en sus evaluaciones.

Figura 17. Infracciones no graves del reglamento de estudiantes CONALEP.

Las cuatro infracciones que no son consideradas graves en el reglamento de estudiantes del CONALEP tiene que ver con mantener el orden. El que los alumnos se presenten uniformados, cumplan con las reglas de convivencia y mantengan la disciplina, son conductas que se relacionan con mantener el orden, por lo que podría entenderse que las maestras aluden en mayor medida al valor del orden porque desde el reglamento este es expresado y, además porque están reaccionando al comportamiento de los alumnos. Aunque también es importante notar que el realizar conductas inadecuadas y cometer plagio es tomado a la ligera, lo que no permite una interiorización adecuada de valores y, tal como mencionan Veugelers y Vedder (2003), en muchas ocasiones los maestros se limitan a formar en valores que son dictados por las instituciones educativas, lo que limita la formación de los estudiantes.

Es importante considerar que las docentes ofrecen menos valores a través de indicaciones, es decir, el primer sendero está dominado por la falta de disciplina de los alumnos y la falta de habilidades de las docentes, más claras en algunas, que lo reconocen como es el caso de las docentes del plantel considerado de baja eficacia escolar.

Se concluye que, en cuanto al comportamiento normativo las docentes del plantel de alta eficacia escolar comparten las normas más mencionadas, por lo que hay cierta homogeneidad en ellas y en su plantel. En cambio, en el plantel de baja eficacia, las docentes difieren en algunas de las normas como en *trabajar sentados en su lugar* o en *no golpear o molestar*. Lo anterior es una muestra de los problemas de disciplina que hay en el plantel.

En cuanto al comportamiento afectivo, en la tabla 22 se describe tal comportamiento de las docentes de ambos planteles.

Tabla 22
Comportamiento afectivo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela.

Docente/ Eficacia	Área del conocimiento	Vehículos	Juicios de valor	Expresiones afectivas
Andrea / Alta	Sociales	1er. grupo: invitan al cumplimiento de la norma. 2º grupo: comunican la falta de la norma.	Apoiados en creencias religiosas	2º grupo: Atención a los alumnos de manera general o escueta
Aranza / Alta	Ciencias	1er grupo: invitan al cumplimiento de la norma. 2º grupo: comunican la falta de la norma.	Generalmente la docente hace formulaciones escuetas respecto de los juicios de valor.	1er grupo: Reconocen necesidades y logros, manifiestan atención al alumno.
Beatriz / Baja	Sociales	2º grupo: se concretan a comunicar la falta.	Se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor.	2º grupo: se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo.

Tabla 22
 Continuación...

Berenice / Baja	Ciencias	2º grupo: se concretan a comunicar la falta.	Se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor.	2º grupo: se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo. 3er grupo: aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos.
-----------------	----------	--	--	--

Nota: Elaboración propia.

Al comparar ambos planteles, se observa que solamente en el plantel de alta eficacia se manifiestan expresiones afectivas que muestran un interés genuino en el estudiante, lo que coincide con la teoría de Rutledge y Cannata (2016) que mencionan que en los bachilleratos de alta eficacia hay docentes que personalizan a sus alumnos y buscan comprenderlos y conocerlos, elemento clave en la teoría de la eficacia escolar.

Las docentes del área de sociales de ambos planteles, Beatriz y Andrea, que asemejan el perfil de desarrollo moral, usan en su mayoría expresiones afectivas que solamente se concretan en atender de manera puntual al alumno y; la docente de ciencias del plantel de baja eficacia, que tiene el perfil de desarrollo moral más bajo, fue la única en llegar a usar expresiones afectivas del número tres, en las cuales el docente cambia la atención al alumno de acuerdo con sus actitudes o humores. Aun cuando no se puede afirmar que el desarrollo moral se manifieste a través de las expresiones afectivas del docente, en estos casos fue coincidente el desarrollo moral de las docentes y la disciplina en la que imparten cursos. El compromiso de los docentes en conocer y manifestar expresiones afectivas a sus elementos es un elemento que distingue la enseñanza eficaz de un profesor.

Respecto al último sendero, la conducción de los procesos de enseñanza, en la tabla 23 se exponen los resultados de las maestras de ambos planteles.

Tabla 23

Conducción de los procesos de enseñanza de las docentes y nivel de eficacia de la escuela.

Docente/Eficacia	Área del conocimiento	Secuencias de reflexión de contenido	Secuencias de reflexión valoral
Andrea / Alta	Sociales	Preguntas orientadas hacia la deducción usando experiencia.	Argumentan la norma con prejuicios o creencias religiosas.
Aranza / Alta	Ciencias	Preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos.	Proviene de situaciones escolares y en pocos casos de contenidos curriculares.
Beatriz / Baja	Sociales	Preguntas orientadas hacia la deducción usando experiencia.	Argumentan sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos.
Berenice / Baja	Ciencias	Preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos.	Proviene de contenidos curriculares.

Nota: Elaboración propia.

En la teoría de la eficacia escolar, un componente es la instrucción de calidad (Preston et al., 2017) en donde los docentes se caracterizan por tener altas expectativas hacia sus estudiantes y les brindan oportunidades de autonomía y liderazgo. Las prácticas educativas de los docentes se expresan a través de secuencias de reflexión de contenidos académicos y secuencias de reflexión valoral.

En cuanto a las secuencias de reflexión de contenidos académico por parte de las docentes de ciencias de ambos planteles se caracterizan por hacer preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos. De la misma manera, las docentes del área de sociales también tienen iguales secuencias de reflexión de contenido académico, al retomar experiencias de los estudiantes para llevarlos hacia la deducción de conclusiones.

Respecto a las secuencias de reflexión valoral, en el plantel de alta eficacia era común observar situaciones escolares y personales para llevar a los estudiantes a un conflicto moral.

En cambio, en el plantel de baja eficacia escolar se recurría más bien a retomar contenidos curriculares y se llevaba a sus alumnos a una experimentación.

5.2.1. El papel de la dirección escolar como factor de eficacia y apoyo en la oferta valoral del docente

En la teoría de la eficacia escolar (Preston et al., 2017) se expresa claramente que un componente esencial de las escuelas consideradas altamente eficaces es el liderazgo del director. Day y Qing (2012) manifiestan que los directores que se caracterizan por ser dignos de confianza, flexibles, comprometidos y apasionados están en el centro de las escuelas exitosas, y son capaces de extender sus estrategias de liderazgo para desarrollar mejoras en sus escuelas y facilitar la implementación de cambios. En la labor del director se identifican elementos que influyen en la eficacia de la escuela: el liderazgo, la toma de decisiones, la gestión escolar, la organización, la planeación estratégica, entre otros (Murillo, 2007; Maureira, 2006). Todos estos rasgos respecto de directivos eficaces se ven reflejados en los resultados de las mismas organizaciones escolares que dirigen; los docentes, son actores educativos que mantienen una relación directa con el gestor escolar y que refleja de cierta manera el trabajo que desarrollan en las aulas.

Por lo anterior, en esta investigación y con el objetivo de tener una visión más amplia respecto del trabajo docente en cuanto a la formación valoral, se incluyó en la guía de entrevista cuestiones referentes al *papel de la dirección escolar*.

Es importante mencionar que, en el plantel de alta eficacia escolar en el transcurso de las observaciones (semestre Enero-Junio 2019) hubo una rotación constante del director, ya que tres personas diferentes ocuparon el cargo durante dicho periodo; este es un rasgo característico del subsistema CONALEP en el estado de Aguascalientes (Lozano, 2017). Esta rotación de directivos trae como consecuencia una falta de liderazgo escolar, otro elemento importante de la teoría de la eficacia escolar.

La opinión que las docentes tuvieron respecto del papel de la dirección en la formación de valores fue diferente en ambos planteles. En la Tabla 24 se sintetiza dicha información.

Tabla 24
Opinión de las docentes sobre el apoyo de la dirección escolar.

Aspecto	Opinión en escuela de alta eficacia	Opinión en escuela de baja eficacia
Promoción de la disciplina	Las docentes escasamente han recurrido a la dirección	Las docentes han recurrido a la dirección, pero no han recibido apoyo.
Apoyo e interés en la formación en valores	Las docentes no perciben apoyo de la dirección	En algunos momentos la dirección apoya a los maestros
Mecanismos de atención	Existen protocolos de acción	Protocolos improvisados

Nota: Elaboración propia.

Las docentes del plantel de alta eficacia escolar manifestaron que ante los problemas de disciplina acudían a la prefectura o al área de psicología, ya que no percibían que la dirección escolar tenga que tratar temas de disciplina, sino que le corresponde abordar situaciones administrativas. Una docente expresó:

No recurro a la dirección, ya que ellos están ocupados en otros temas... más bien administrativos... los problemas de indisciplina se ven con el prefecto o el psicólogo, dependiendo de su gravedad. [Aranza].

Lo anterior puede deberse a que en el plantel de alta eficacia los protocolos sobre dónde o con quién dirigirse en un caso de indisciplina pueden ser muy claros para las maestras. En cuanto a las acciones que realiza la dirección para apoyar a los maestros en la formación en valores de los alumnos, las docentes no perciben que la dirección sea un apoyo.

Una de las docentes manifestó que la dirección podría apoyar a los maestros en la formación valoral:

(La dirección) igual que nosotros, puede enseñar con el ejemplo... si somos una institución que forma y que se supone que formamos en todos los sentidos, no nada más en conocimientos sino en actitudes, en valores... es con el ejemplo, porque yo he visto que... no nada más dirección... cualquier puesto administrativo... hablan o les hablan (a los estudiantes)... y no me gusta como... ni como nos hablan a los maestros ni como llegan y les hablan a los alumnos porque... bueno yo creo que los vemos

chiquitos porque pasamos por esa edad pero ya pueden tomar decisiones... están en proceso...ya son capaces de tomar decisiones y hacerse responsables de sus decisiones... y en ocasiones llegan y les hablan como si fueran... y ni a los niños... ni justifico que les hablen a los niños así... yo creo que hablándoles de buena manera, pues las personas entendemos y a veces llegan y quieren imponer y regañando, no creo sea la manera... pues si creo que puede mejorar con el ejemplo [Aranza].

Con base en la afirmación anterior, la docente tiene una imagen negativa de la dirección escolar, pues argumenta que el trato hacia los estudiantes no es cortés y no se predica con el ejemplo en la formación en valores. Para otra de las docentes del plantel de alta eficacia escolar, el papel del director en la cotidianidad de la escuela:

[...] tiene mucho que ver con la conducta de los muchachos [Andrea].

La expresión anterior coincide con la afirmación de Maureira (2006), quien manifiesta que el liderazgo y la participación del director es percibido por los docentes como un factor positivo, y que cuando los directores ejercen un liderazgo positivo, los estudiantes responde de mejor manera a las exigencias escolares.

En cuanto a las docentes del plantel de baja eficacia escolar, las docentes han recurrido a la dirección escolar pero no perciben que han recibido apoyo. Una de las docentes expresó:

Dependiendo de la situación he recurrido a la dirección escolar, en situaciones muy graves...pero en la mayoría de las ocasiones el reporte no trasciende, no dan continuidad [Beatriz].

Ante la afirmación anterior, la docente explicó que procura hacer equipo con sus compañeros profesores que imparten clases al mismo grupo para poder hablar sobre los problemas de disciplina y llegar a acuerdos, por lo que el liderazgo del director escolar se ve desdibujado.

Respecto a las acciones que realiza la dirección para formar en valores, las docentes mencionaron que la dirección gestiona diversas actividades que permiten espacios de desarrollo personal para los alumnos. La docente Berenice explicó:

Hay varias conferencias que viene personal externo a darles a los chicos (organizadas por la dirección) ... aunque aquí lo único es que siempre hace falta más... porque van algunos grupos, pero no van todos... entonces pues, lo ideal sería que si fueran todos los grupos [...] [Berenice].

Cuando los profesores sienten apoyo de su dirección, mejoran su compromiso con el plantel educativo ya que como lo expresan Day y Qing (2012), el apoyo del directivo hacia los profesores es crucial para su comportamiento, su pertenencia y sus formas de enseñanza. El papel del directivo es un importante factor para la comunidad escolar y, si bien, la eficacia escolar de un centro educativo no recae de manera total en el director, este es una pieza clave, ya que es quien organiza, gestiona y acompaña el trabajo de los demás actores educativos. Y aunque en estos casos estudiados, las profesoras no expresan o reconocen un apoyo por parte de la dirección, ellos procuran hacer su trabajo docente de la mejor manera; vale la pena puntualizar que, atendiendo a lo que la literatura establece, si los docentes tuvieran dicho apoyo del directivo escolar, los resultados en las aulas serían diferentes, de manera positiva.

5.2.2. La escuela como escenario para el estudio de la oferta valoral docente

Las escuelas eficaces se caracterizan por contar con un ambiente de trabajo que invite al aprendizaje tanto de docentes como de alumnos, con instalaciones adecuadas, con un clima de armonía y dinámica de trabajo efectivos, entre otros más. Observar el acontecer escolar desde el escenario vivo de un plantel educativo, permite tener una visión más amplia respecto de las prácticas de los actores, es el reflejo de los resultados obtenidos (Sánchez, 2013; Marshall y Rossman, 1999). Traducido esto al estudio de las prácticas docentes y enfocado a la formación en valores, cobra gran relevancia, pues girar los ojos también a los espacios físicos escolares, otorga una mejor apreciación del fenómeno de estudio que aquí se desarrolla.

A pesar de que, por políticas internas de los planteles estudiados, no se pudieron obtener imágenes de sus espacios e instalaciones, parece importante hacer una descripción de cómo fueron apreciadas en sus interiores durante el tiempo de la recolección de datos; de cierta manera, este asunto forma parte del estudio de la eficacia escolar, que puede enriquecer el entendimiento del trabajo docente respecto de la formación valoral.

En lo que respecta al plantel considerado de alta eficacia escolar, la puerta del plantel siempre se encontraba abierta y no se observó que existiera un registro de entrada o salida de estudiantes o visitantes. Era común encontrar estudiantes en la banqueta manteniendo conversaciones; respecto a las condiciones de limpieza, el plantel se observó limpio, era común encontrar al personal de intendencia haciendo sus labores y nunca se veía basura en los pasillos o en las aulas. Cuando un salón de clases no estaba en uso, se procuraba cerrarlos con llave; los pizarrones se encontraban limpios y en las ventanas no había papeles o anuncios que obstruyeran la visibilidad.

En cuanto al mantenimiento, todos los edificios que conforman el plantel, así como las aulas, se encontraban recién pintados. No se observaron vidrios rotos y, tanto la cafetería como los sanitarios se encontraban en buen estado. Las aulas en donde se realizó observación contaban con un garrafón de agua y un dispensador que se encontraban en aparente buen estado. Algunas de las aulas contaban con un pequeño librero con pocos materiales. Respecto a la tecnología, las aulas observadas contaban con un proyector e instalaciones eléctricas con un buen funcionamiento.

Ante lo anterior, y lo planteado en la literatura, las escuelas de alta eficacia escolar se caracterizan, entre otros factores, por tener una organización física de la escuela, así como por contar con instalaciones adecuadas y de calidad (Murillo, 2008). Con base en lo observado en el periodo de recolección de datos, el plantel caracterizado como de alta eficacia escolar brinda un espacio digno para que los estudiantes y docentes puedan realizar su labor de manera adecuada además, las características observadas en el caso de la escuela de alta eficacia guarda relación con lo que la teoría manifiesta respecto de que un centro escolar de alta eficacia establece un ambiente físico y propicio para que la comunidad pueda desarrollar íntegramente, que al ingresar se respire un ambiente positivo (Etxeberria, Intxausti y Azpillaga, 2017). Todo esto podría verse reflejado en el trabajo de los docentes, especialmente de las profesoras Aranza y Andrea que participaron en este estudio, considerando que las condiciones físicas de una escuela son el escenario en donde los docentes inciden en la formación de sus estudiantes (Hopkins, 2017).

De igual manera, vale la pena describir lo observado en el plantel considerado de baja eficacia escolar, lo que permite un escenario de comparación, contraste y análisis. Con base

en dichas observaciones, es de remarcarse que la puerta principal del plantel en algunas ocasiones se encontraba cerrada con candado y no había personal que apoye para abrirla o cerrarla, lo que ocasionaba que tanto estudiantes como visitantes usaran el estacionamiento del plantel como acceso, el cual siempre se encontraba abierto. Fue interesante observar que, en cada visita a la escuela, siempre había estudiantes fuera del plantel, conversando o comiendo, aun en horarios de clase.

En cuanto a la limpieza, en cada visita de trabajo de campo la escuela se encontraba sucia (basura en los pasillos, polvo en los escritorios, pizarrones que parecían no haber sido limpiados recientemente, baños con mal olor, etcétera), incluso, fue observado un condón (el cual parecía usado) tirado en el suelo a las afueras de los salones, sin que alguien muestre algún interés por retirarlo o reportarlo al personal de limpieza.

Dentro de las aulas observadas, los escritorios se encontraron empolvados y los pizarrones casi siempre permanecían con anotaciones o dibujos. En las ventanas, había anuncios (extemporáneos) o materiales elaborados por los estudiantes que obstruían la visibilidad, incluso algunos con faltas de ortografía. Los salones siempre estaban abiertos, por lo que era común encontrar en todas horas, estudiantes platicando o haciendo uso de los salones sin que hubiera un maestro o autoridad.

Respecto al mantenimiento, el plantel aparentaba no haber sido pintado en fechas recientes, no había señalamientos que permitieran conocer en dónde encontrar la dirección, la prefectura o cualquier otra área. En la mayoría de los salones observados había vidrios rotos, lo que daba un mal aspecto y propiciaba una imagen desagradable. Los salones no tenían elementos extras como libreros o garrafones de agua. En el aspecto tecnológico, solamente una de las aulas observadas contaba con un proyector multimedia.

Se concluye que, la escuela de alta eficacia cuenta con un escenario escolar que propicia de mejor manera un ambiente de aprendizaje tanto para docentes como para alumnos, en cambio, el plantel de baja eficacia presenta un ambiente físico poco adecuado para generar procesos de aprendizaje. Con esto, no se quiere afirmar que las instalaciones determinen la eficacia de los planteles, pues la literatura marca sobre la existencia centros escolares en condiciones de desventaja y con resultados por encima de lo esperado, como el caso de los telebachilleratos (Guzmán y Padilla, 2017); lo que se pretende, es lograr un mejor

análisis y explicación sobre las prácticas docentes, hállese en este caso de la formación valoral en el aula bajo el enfoque de la eficacia escolar, mostrando con ello, que la caracterización de las profesoras, el trabajo directivo y la escuela, podrían ayudar a entender los niveles de eficacia de los casos aquí estudiados.

Los hallazgos obtenidos en este estudio reflejan cierta consistencia considerando que las profesoras pertenecientes a la escuela de alta eficacia muestran nivel de desarrollo moral reflejado en un mayor interés hacia sus alumnos, a diferencia de las profesoras de la escuela de baja eficacia, quienes están centradas más en establecer las reglas y luchar con conductas disruptivas de los alumnos. En la Tabla 25 se puede observar los elementos de comparación general.

Tabla 25
Comparación de los planteles sobre elementos de eficacia escolar y desarrollo moral.

Aspectos	Escuela de alta eficacia	Escuela de baja eficacia
Nivel de desarrollo moral de las profesoras	Mayor interés en los estudiantes	Mayor interés en las reglas
Apoyo de la dirección escolar	Escaso apoyo	Escaso apoyo
Instalaciones escolares	Adecuadas y con servicios básicos	Desatendidas y con escasa supervisión

Nota. Elaboración propia.

Como es de notarse en la tabla anterior, y aun cuando las profesoras de la escuela de alta eficacia muestran un mejor papel respecto de la formación valoral en los alumnos, y cuentan con mejores instalaciones escolares, siendo esto opuesto a las de baja eficacia, el papel que tienen los directivos de ambas escuelas no es el deseado respecto de lo que se esperaría como actores claves para un funcionamiento efectivo de los centros escolares, lo que pone de manifiesto la necesidad que tiene este subsistema (CONALEP) por atender el trabajo de los directores.

Sin parecer redundante, y recordando que el interés de este estudio se avoca a la formación valoral de cuatro profesoras en EMS, es inherente abordar la eficacia escolar cuando los casos estudiados se caracterizan por sus diferentes niveles de eficacia. Por ello, a lo largo de este documento, se han citado diversas propuestas teóricas sobre la eficacia

escolar; Murillo (2017) presenta un modelo completo respecto del entendimiento de los factores, dimensiones y actores que intervienen o facilitan la eficacia escolar. En la Figura 17, se muestra el *Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*.

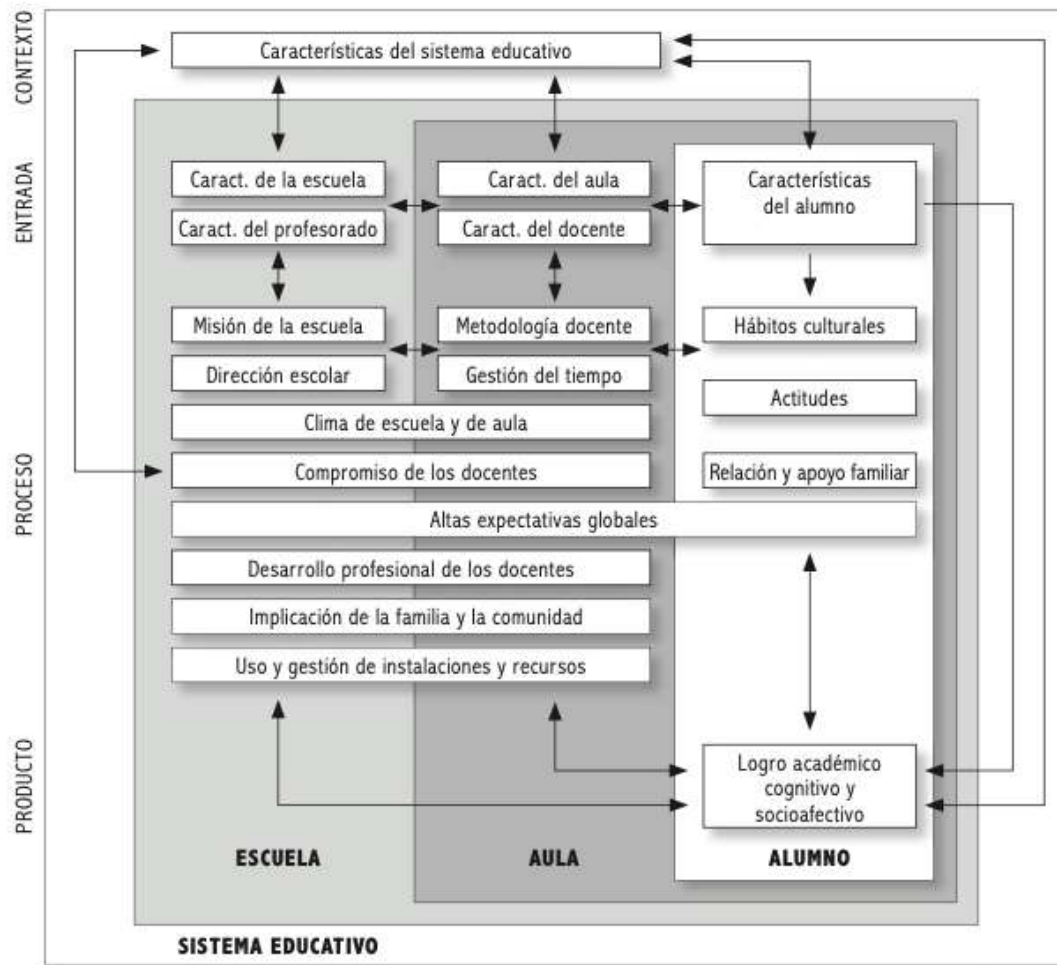


Figura 18. Modelo iberoamericano de eficacia escolar.

En el modelo anterior, se pueden ubicar diversos factores de la eficacia que salieron a flote en esta investigación, pues se pudo explorar el asunto del alumnado con ciertos comportamientos observados, al igual que las prácticas de los profesores respecto de su formación valoral; de igual manera, fue posible indagar sobre el trabajo y apoyo de los directivos escolares con base en la opinión de las profesoras; y también, sobre las condiciones físicas de los planteles:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
1. Características de la escuela y el aula: tanto en infraestructura como en mantenimiento y limpieza, hubo diferencias entre el plantel de alta eficacia escolar y el de baja eficacia escolar.
 2. Características del docente: la satisfacción de los docentes con su labor tuvo diferencias entre ambos planteles, siendo una de las docentes del plantel de alta eficacia escolar la más entusiasmada con su labor.
 3. Dirección escolar: La rotación de directivos o la ausencia de ellos respecto del apoyo hacia las profesoras, no permitió observar un liderazgo comprometido con la mejora.
 4. Clima del aula: Particularmente en un salón del plantel de baja eficacia no se logró apreciar un adecuado clima.

Con lo anterior, es posible apreciar que aun cuando no es tema central el estudio de la eficacia escolar, investigar bajo el marco de esta permite vislumbrar más ampliamente un fenómeno educativo; de igual forma, explorar problemáticas educativas, bajo el modelo de la eficacia escolar, enriquece su entendimiento y logra remarcar la relevancia que tienen las investigaciones en donde convergen más de una perspectiva teórica.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue describir la oferta valoral que hicieron cuatro docentes en dos bachilleratos del subsistema CONALEP, siendo estos centros escolares de diferente nivel de eficacia escolar. La selección de los casos (escuelas) fue con base en un estudio macro enfocado a proponer un modelo de mejora de la eficacia escolar en bachilleratos de Aguascalientes, entendiéndose una escuela de alta eficacia, aquella que obtiene resultados por arriba de los esperado, o a pesar de sus condiciones.

El interés de este estudio radicó en explorar lo acontecido en aulas de nivel medio superior, respecto de la oferta valoral docente, desde el marco de la eficacia escolar. Es relevante comentar que los estudios de este tipo son escasos en el nivel educativo aquí citado, lo que hace de mayor interés la investigación.

Este capítulo presenta inicialmente las conclusiones de este trabajo relacionado a las prácticas docente en cuanto a su oferta valora y la eficacia de los centros escolares; de igual manera, se reflexiona sobre el trabajo de los directivos y el nivel escolar; para cerrar, se mencionan algunas limitaciones del estudio, así como recomendaciones para futuros trabajos de investigación.

6.1. Acerca del docente y la eficacia escolar

El profesor es un agente clave para la formación de los adolescentes en EMS, considerando que, en este nivel educativo, la formación de adolescentes requiere de mayores retos en el aula, al estar estos jóvenes en una búsqueda de identidad personal y profesional; como se mencionó desde los primeros capítulos, los asuntos de indisciplina y violencia escolar son marcados en los bachilleratos mexicanos, y más en el subsistema CONALEP. Por ello, el desarrollo de este estudio se enfocó en el estudio de la oferta valoral docente en dos aulas de una escuela de alta eficacia y en dos de baja eficacia.

Con base en los resultados, se puede concluir que las cuatro docentes participantes en este estudio comparten los problemas de disciplina, lo cual condiciona mucho su oferta valoral, en particular la forma en que realizan el primer sendero: comportamiento normativo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Según los resultados, cada docente mostró un estilo particular de enseñanza y características personales en la oferta valoral que hacían a sus estudiantes.

Con base en los datos recabados, la edad y la experiencia laboral no son elementos que podrían relacionarse con el desempeño docente y, por consiguiente, con la oferta valoral en este estudio. Respecto de los años de experiencia en la docencia, se concluye por el estudio que las dos maestras con mayor edad y experiencia laboral no mostraron una oferta valoral diferente a las docentes de menor edad y experiencia laboral. En suma, los años de experiencia no son determinantes para una mayor competencia profesional en lo que concierne a la oferta valoral.

Al no haber diferencia en la oferta valoral, las cuatro docentes tienen una oferta limitada sin importar el nivel de eficacia escolar de su plantel, es decir, no es mejor la oferta valoral de las docentes de mayor edad y experiencia al compararlas con las otras dos, o al compararlas con la eficacia escolar de sus planteles. Ante esto, es importante comentar que en el caso de la docente Andrea, quien forma parte del grupo de la tercera edad (70 años) y con la mayor experiencia en la docencia en EMS (34 años), compartió su percepción respecto de su propia práctica docente y la oferta valoral, manifestando así cierto sentimiento de desgano al ser afectada por las situaciones laborales de su plantel educativo. Aún y cuando los profesores con más experiencia, aquellos que se van acercando a la jubilación deben ser presentados como ejemplo y mentores de otros profesores (Álvarez y Rodríguez, 2012), eso no sucedía en el caso de la docente.

Respecto a la docente Aranza, ella fue quien manifestó un interés genuino en la formación de sus estudiantes, lo cual coincidía con su perfil de desarrollo moral que es predominante el estadio 5 y con lo observado en sus sesiones de clases, al ser la única que manifestaba expresiones afectivas hacia sus estudiantes que transmitían atención y preocupación a las necesidades de sus estudiantes. En cuanto a la docente Berenice, en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante el estadio 3, particularmente en el comportamiento normativo, para la profesora establecer disciplina en el aula es un objetivo que no había sido alcanzado.

El desarrollo moral de las docentes guarda una relación con su oferta valoral. Específicamente se observó en el segundo sendero que la docente, en cuyo perfil de

desarrollo moral es predominante el estadio 5 (perteneciente al nivel más alto de desarrollo moral), demostró un mejor comportamiento afectivo que sus otras colegas. Por otra parte, la docente en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante en el estadio 3, se caracterizó por tener un comportamiento afectivo más inestable en donde a través de sus expresiones afectivas no mostraba reconocimiento ni interés genuino en sus estudiantes.

Considerando que la formación en valores puede y debe estar incluida en todo curso curricular, y aunque en las ciencias sociales se considera un terreno más propicio para dicha formación (Sobejano, 2001), las prácticas docentes de las cuatro profesoras observadas no evidenciaron alguna diferencia respecto de su oferta valoral realizada a pesar de que se desempeñaban en áreas diferentes, es decir, las maestras de Sociales no hicieron una oferta valoral *diferente o mejor* a la oferta que hacen las profesoras de Ciencias.

Al comparar el desempeño en la oferta valoral de las docentes, se puede concluir que, en cuanto al comportamiento normativo, todas las docentes observadas, sin considerar su asignatura, presentan una forma de actuar similar a la que reaccionan o hacen indicaciones cuando los alumnos rompen las reglas. Respecto del comportamiento afectivo, solamente una de las docentes, Aranza, resaltó por el uso que hacía de sus expresiones afectivas que eran favorecedoras para la formación integral del estudiante y que concordaban con las expectativas de la política educativa. Sobre el tercer sendero, conducción de los procesos de enseñanza, todas las maestras observadas hacían uso irregular de llevar a sus estudiantes a la reflexión a través de contenidos académicos o situaciones de la vida escolar.

Con base en el análisis comparativo realizado, se presentan los siguientes puntos:

Plantel de alta eficacia:

- a. Aranza, mucho más cercana e interesada en sus estudiantes y en su crecimiento profesional.
- b. Andrea, con la necesidad de formar buenos estudiantes ante un escenario complicado laboral y socialmente.

Plantel de baja eficacia:

- a. Beatriz, con un fuerte replanteamiento de su labor, pero con habilidad para utilizar sus contenidos académicos hacia la reflexión.

- b. Berenice, con severas dificultades para poder controlar su grupo, pero con el interés de mejorar como docente.

Cada profesora, sin importar el grado de eficacia de sus escuelas, tiene un estilo particular para hacer una oferta valoral a sus estudiantes, aunque es de reconocerse que hay una diferencia entre el actuar de las profesoras, considerando el nivel de eficacia de la escuela a la que pertenecen. Se reconoce la labor de los profesores como agentes de vital importancia en la formación de sus estudiantes y, a pesar de todas las dificultades a las que se pueden enfrentar, las cuatro docentes participantes en el estudio mostraban una intención genuina de impactar positivamente la vida de sus alumnos, ya que así lo afirmaban en la entrevista y lo manifestaban en los esfuerzos en cada clase por cumplir con la formación integral de los alumnos.

Es importante comentar que los docentes en general no logran solos la formación de sus estudiantes, requieren del apoyo de la familia, la sociedad y de las escuelas en general. El gobierno actual tiene la misión y responsabilidad de implementar políticas educativas que capaciten a los docentes para enfrentar los conflictos que viven los estudiantes en el aula y la escuela.

En el primer año de gobierno de Andrés Manuel López Obrador, a través de la SEP se presentó el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior, Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021 (SEP, 2019). Dicho Marco establece un perfil docente en EMS, en seis dominios:

1. Construye su identidad como docente de Educación Media Superior.
2. Comprende la normatividad de la Educación Media Superior que corresponde a la función docente.
3. Domina el currículo para la enseñanza y el aprendizaje.
4. Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Colabora en el trabajo colegiado, de gestión y de vinculación del plantel.
6. Determina su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.

Considerando dicho perfil, la encomienda que tiene el profesor es demandante; cada uno de los dominios abonan hacia el logro de resultados escolares que se traduzcan en la formación integral de los jóvenes. Esto requiere de continuo acompañamiento y de políticas educativas, así como programas que apoyen, dirijan y gestionen el trabajo docente, incluyendo la formación de valores, la cual es mucho más apremiante en los tiempos que actualmente se viven.

6.2. Los directores, los centros escolares y el subsistema

Durante el transcurso de las observaciones desarrolladas en este estudio (semestre Enero-Junio de 2019) en el plantel considerado de alta eficacia fue percibida la presencia de tres directores de plantel; esto fue un dato de suma relevancia por analizar, pues aun cuando la escuela citada presentaba un nivel de eficacia alta, el papel del directivo no mostraba estabilidad, lo que puede traducirse en procedimientos propios del subsistema CONALEP.

En el plantel de baja eficacia escolar, aun cuando no hubo cambios de director en el periodo del estudio, este actor pocas veces se presentaba en el plantel y generalmente ocupaba su lugar, respecto de toma de decisiones o atenciones a la población, el subdirector a quien era común ver entre los salones, pasillos y teniendo comunicación con los profesores. Al respecto, Day y Qing (2012) expresan que los profesores de muchas escuelas llegan a percibir una falta de control y dominio de su trabajo a causa del ritmo y de las iniciativas de su sistema educativo, especialmente en la baja presencia de su líder escolar.

Las escuelas eficaces se caracterizan por la adecuada articulación entre los actores educativos que la componen; dentro de la investigaciones que se han realizado sobre eficacia escolar, uno de los aspectos más importante es el de la dirección escolar, ya que a través de la labor directiva se pueden identificar diversos elementos que influyen directamente en el nivel de eficacia de una escuela: el liderazgo, la toma de decisiones, la gestión escolar, la organización, la planeación estratégica, entre otros (Murillo, 2007; Maureira, 2006).

Uno de los elementos en el que el director debe estar más enfocado es el liderazgo escolar; con respecto a esto, Maureira (2006, p.2) menciona que el liderazgo, en el ámbito educativo, se entiende como “la disposición de los poderes públicos centrales a dar mayor libertad y autonomía a las escuelas, con tal de que se disponga de recursos adecuados y de

que se definan claramente las funciones y responsabilidades”. Así, el directivo tiene la responsabilidad de delimitar funciones y supervisar que estas se realicen de forma efectiva, por ende, esto influye en la eficacia del centro escolar. Traslado esto al estudio aquí descrito, el directivo es central para apoyar a los profesores en dificultades que se presenten en las aulas, especialmente en la regulación de conductas, hacia la formación integral de los jóvenes.

En relación con el perfil que delinea el trabajo del directivo o responsable escolar, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la RIEMS en su Acuerdo 449, estableció en el 2008 el perfil de un directivo de bachillerato, considerando una serie de competencias y atributos (SEP, 2008d). A partir de este perfil, la SEP pretendió asegurar que los puestos encargados de dirigir a las escuelas del tipo medio superior estén cubiertos por actores capacitados y competentes, especialmente enfocados en procurar que toda la comunidad escolar se dirija hacia el alcance de buenos resultados, incluyendo la formación integral de los alumnos, que puede ser a través del trabajo diario de los profesores con su oferta valoral ofrecida. Diez años más tarde, la SEP por medio de la Subsecretaría de Educación Media Superior, presentó el documento Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del director en la Educación Media Superior (SEP, 2018), y aunque esta propuesta fue dirigida hacia el proceso de evaluación de los directivos escolares, permitió conocer lo esperado en el trabajo de estos líderes educativos. El proceso de organizó en 5 dimensiones:

1. Reflexiones sobre su desarrollo profesional
2. Gestión de los procesos de evaluación docente, formación continua y modelo educativo
3. Gestión del ambiente escolar
4. Gestión y administración de recursos
5. Resultados de la gestión de dirección

En el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior (SEP, 2019), se presentan cinco dominios:

1. Desarrollo de la identidad directiva.
2. Gestiona de manera integrada las actividades de la comunidad educativa.

3. Genera las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de excelencia.
4. Administra los recursos del plantel considerando los fines de la educación.
5. Organiza su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.

Con lo anterior, es clara la responsabilidad que tiene el directivo escolar ante su centro escolar, esto se traslada en la gestión misma de recursos que se requieren, hasta el apoyo que los profesores demanden en sus aulas. Sin embargo, estos perfiles no siempre son cubiertos debido a los procesos de contratación que se establecen en cada subsistema en la EMS, posiblemente por razones como:

- El perfil del directivo es de carácter general, es decir, se contempla en toda la República Mexicana; esto omite la diversidad que existe en el país, ya que cada región presenta necesidades particulares.
- Los diferentes subsistemas que existen en el tipo medio superior hacen necesario la diversificación del puesto, ya que cada uno tiene exigencias diferentes.

Es importante considerar estos aspectos a la hora de evaluar a los centros escolares de bachillerato y considerarlos como de baja o de alta eficacia. Si bien, existe cierta autonomía de liderazgo, los procedimientos siguen siendo los mismos para todos los subsistemas.

Es claro que la eficacia escolar de un centro escolar no depende totalmente del directivo, aunque es una pieza fundamental, ya que es el encargado coordinar y supervisar que el resto de los actores educativos estén realizando las labores correspondientes de manera adecuada. En la labor del directivo recae, principalmente, la organización, gestión y liderazgo.

6.3. Recomendaciones

Las recomendaciones que se desprenden de esta investigación pueden ser dirigidas hacia actores educativos, responsables del subsistema, así como tomadores de decisiones:

1. Respecto de los directores escolares, es importante que el subsistema permita que lleguen los mejores preparados para el puesto y que cuenten con la confianza para

implementar acciones a largo plazo que permitan el mejor desarrollo de sus planteles convirtiéndolos en espacios de formación adecuada para sus alumnos.

2. En cuanto a los docentes, también sería adecuado que lleguen a los puestos los más idóneos para que entre otras cosas, estos logren una mejor oferta valoral hacia sus estudiantes. Los profesores requieren ser escuchados por sus directivos y autoridades escolares, ya que según lo comentado por las maestras hay una lejanía entre director y profesores.
3. Los planteles CONALEP tienen que convertirse en espacios de formación adecuada para sus alumnos, logrando que sus profesores hagan una mejor oferta valoral a sus estudiantes.
4. Desde un punto de vista práctico, esta investigación puede dar una visión de lo que sucedió en algunas de las aulas del subsistema CONALEP, por lo que sería conveniente que las autoridades educativas permitan más espacios de capacitación docente sobre formación en valores, lo que ayudaría a la mejor formación de sus estudiantes. Particularmente se debe capacitar a las docentes en la visión que tienen acerca de sus estudiantes para que puedan ser vistos como seres humanos con un potencial e intereses que requieren ser tratados con un interés genuino.
5. Es necesario que las docentes puedan prepararse para afrontar las dificultades que hay en la práctica educativa y mejorar su comportamiento afectivo, ya que aspectos como la convivencia en paz y armonía dentro del aula son un área de oportunidad para la formación del bachiller quien se encuentra en una etapa de búsqueda de sentido a la vida.

6.4. Limitaciones del estudio

El describir la oferta valoral de cuatro docentes en dos planteles con diferente nivel de eficacia escolar, es el interés central de esta investigación. Las limitaciones que se tuvieron fueron las siguientes: la poca literatura existente sobre oferta valoral en EMS. En la revisión que se realizó, se encontró una mayor cantidad de artículos de oferta valoral en educación

básica; en este sentido, se requieren mayores investigaciones que den cuenta de la práctica docente respecto a la oferta valoral en EMS.

Otra de las limitaciones que se presentaron, fue que sin previo aviso los planteles escolares cancelaban sesiones de clase, ya que disponían de los alumnos para otras actividades como entrega de becas, festejos y visitas de universidades. Sin embargo, debido a la disposición de cada una de las docentes, se pudieron observar otras sesiones para completar el número de clases que estaban programadas desde un inicio. En relación con la metodología, especialmente con la recolección de datos, la observación no participante fue una técnica de recolección de datos de suma relevancia en el estudio; por ello, es de considerar que la presencia de la investigadora en el aula de cada profesora pudo influir en la dinámica desarrollada al interior de los grupos estudiados, lo que pudo llevar a la *paradoja del observador* (Labov, 1972), entendiéndose esto como parte natural de este tipo de eventos en investigación.

Por otro parte, la cantidad de casos (centros escolares) y profesoras participantes en el estudio, no serían suficientes para lograr una generalización de los datos a otros planteles o subsistemas, aunque significa un gran avance para entender el fenómeno de estudio.

6.5. Líneas futuras de investigación

En cuanto a las líneas de investigación que pueden desprenderse de este trabajo se encuentran:

1. Generar trabajos que relacionen las prácticas docentes respecto a la formación valoral y su relación con la teoría de la eficacia escolar.
2. Será importante reflexionar y profundizar sobre cómo la formación en valores en los estudiantes de EMS es trascendental para formar seres integrales y cómo el rol de los profesores es un elemento clave para lograr un impacto positivo en los jóvenes y en su vida. Es escasa la literatura sobre el rol del docente y la oferta valoral que hace a alumnos en EMS.
3. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación podría complementarse dando voz al alumno, a través de una entrevista; los datos se podrían comprender

de mejor manera a través de la percepción de los respecto de la oferta valoral que reciben de sus docentes.

4. Desde el punto de vista académico, es importante que en enfoque de la oferta valoral se siga estudiando en el nivel medio superior enlazada con otro factor escolar, pues esto permite un panorama rico respecto de los aconteceres escolares.



REFERENCIAS

- Acosta, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia*. Colección de Filosofía de la Educación, 24(1), 209-237. doi:
<http://dx.doi.org/10.17163/soph.n24.2018.06>
- Alcalá, M., Corpas, T., López, M. (1999). *Hacer la escuela: una propuesta del proyecto curricular del primer ciclo de primaria*. Ediciones MCEP.
- Álvarez, E., y Rodríguez, A. (2012). Entrevista a Christopher Day: El director influye en los resultados, tanto directa como indirectamente. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(4), 33-38.
<http://hdl.handle.net/10651/9300>
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596036>
- Ayvaz-Tuncel, Z. & Çobanoğlu, F. N. (2018). In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11, 159-174. Doi: 10.12973/IJI.2018.11411A
- Barba, B. (1999). Niveles de razonamiento moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura del estado de Aguascalientes. (Proyecto de investigación no publicado). UAA.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), pp.501-523.
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2).
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/59/1199>
- Barba, B. (2003). El desarrollo moral de estudiantes de licenciatura en Aguascalientes. *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, 3(15), 21-25.
- Barba, B. (2005). Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24) 9-14.

- Barba, B. (2007a). La adquisición de la moralidad. Una evaluación en secundaria y bachillerato, en T. Yurén y S.S. Araújo (Coord.) en *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 91-116). UAEM-Correo del maestro-La Vasija,
- Barba, B. (2007b). Valores, formación integral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 32-36.
- Barba, B. (2019). Artículo tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. IDEA Paper #61. The IDEA Center.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*. 48 (1), 11-26.
- Baum, G. (2006). Desarrollo moral, Educación moral, Formación docente moral desde una perspectiva cognitivo – evolutiva. El caso de la escuela media. *Puertas abiertas*, 2(1) 82-88.
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 7(2) 49-71. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55111725004.pdf>
- Bedmar, M.; Montero, I. y Fresneda, M.D. (2011). Autoestima y Satisfacción Vital en personas mayores. *Revista Profesorado*, 15 (1), 236-252
- Bisquerra, A. R. (Coord.). (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Boroel, B. y Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 463-482.
www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498155462023

- Braver, T.S. (2016). Motivation and cognitive control: Introduction. En T.S. Braver (Ed.), *Frontiers of cognitive psychology. Motivation and cognitive control* (p.1-19). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Caballero, K. (2011) Autoestima y satisfacción vital en personas mayores. En Profesorado. *Currículum y formación del Profesorado*, 15 (1), 237-252.
- Callado, J. A. (2012). Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado. [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén. España].
- Cárdenas, G. I. (2011). Los Rasgos de una Profesionalización ¿Precaria? Un acercamiento a los profesores del bachillerato. En Casanova (Presidencia). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F.
- Cardoso, V. (2017). Oferta valoral escolar. Su caracterización en escuelas de nivel secundaria. En Torres (Presidencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4677/467746249004>
- Castillo, J. A. (2019). Experiencia de Jornadas Espirituales y Formación en Valores Morales en una Institución Educativa. *Revista de investigación de la Facultad de Humanidades* 1(10) 40-53. Doi: 10.35383/educare.v1i10.186
- Castrejón, J. (1985). Estudiantes, bachillerato y sociedad. Colegio de Bachilleres.
- Castrejón, N. (2014). Socialización, construcción de la identidad y de la pedagogía moral del docente. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2020). Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior.
https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/163432/Gu%C3%ADa+EXANI-II_25a.+edici%C3%B3n+2020.pdf/d3332d56-ff5f-48fa-8bd9-fa2933d01d88

- Cerón, L. (2010). Valores en la práctica docente. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2018a). ¿Qué es el CONALEP? <http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/paginas/que-es-el-conalep.aspx>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2018b). Modelo académico CONALEP 2018. <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/modelo-academico-conalep-2018>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2019). Reglamento escolar para alumnos del sistema Conalep. <http://www.conalep.edu.mx/normateca/servicios/Documents/educativos/10-DG-14062016-REGLAMESCOLAR.pdf>
- Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. En línea:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020). *Diario Oficial de la Federación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_241220.pdf
- Coy A, M. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscamun. Revista de las ciencias del espíritu*, 51(152) 49-70
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953/1998>
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. Reynolds (Ed.) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. (pp. 51-70). Santillana.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century, *Journal of in-Service Education*, 23:1, 39-54.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Editorial Narcea.
- Day, C. y Qing, G (2012). *Profesores: vidas nuevas verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Editorial Narcea.

Del Barrio J.A. y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63, 2, 15-25.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, no. 1: 15-23.

Elizondo, A., Stig, A., Ruiz, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 32, 243-260.

Encabo, A. (1996). Los valores democráticos. Instituto Federal Electoral.

Estrada, M. O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 240-267.

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9140/9373

Etxeberria, F., Intxausti, N., y Azpillaga, V. (2017). Clima Escolar en los Centros Escolares de Alta Eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España) . *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(4). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>

Fallona, C. (2000). Manner in teaching: A study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681-695.

Fenstermacher, G. (1999, April). On the concept of manner and its visibility in practice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association, Montreal.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. Editorial Gedisa.

Fuentealba, J.R. e Imbarack, D.P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Valdivia, Estudios pedagógicos*, 40 (Especial), 257-273. [Doi/10.4067/S0718-07052014000200015](https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015)

Fuentes, S. (2009). Eficacia escolar y formación en valores en la escuela técnica. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2) 7-28. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55111725002.pdf>

- Fundación SM. (2019). Encuesta de Jóvenes en México.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Rangel, E. G., García, A. K., y Reyes, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134019>
- Goss, P. & Sonemann, J. (2017). Engaging students: creating classrooms that improve learning. Grattan Institute: Carlton.
- Granados, L., Martínez, L. y Romero S. (2017) (Re)significación de la práctica docente: reflexiones acerca del quehacer del maestro. *Educación y Ciencia*, (20), 15-25.
<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2469>
- Güell, L. (2015). Estudio de la satisfacción laboral de los maestros. Tesis doctoral Universidad Internacional de Cataluña. Barcelona. España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_Guell_Male_t.pdf?sequence=1
- Gui, A., Yasin, M., Abdullah, N. & Saharuddin, N. (2020). Roles of Teacher and Challenges in Developing Students' Morality. *Universal Journal of Educational Research*. 8, 52-59. Doi: 10.13189/ujer.2020.081606.
- Guzmán, C. y Padilla, L. (2017). Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 111-125.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243153684007>
- Hernández, A. (2015). ¿Es posible educar para la paz en la educación media superior? *Ra Ximhai*, 11(1), 33-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401002>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez- Garrido, C. (2014), Factores de ineficacia escolar, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1) 103-118.

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Editorial Narcea.

Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. In Once Miradas, J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo de escuela*. Ediciones Universidad Diego Portales

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, en *Curriculum*, núm. 2, Washington.

Instituto Municipal de Planeación de Aguascalientes. (2018). *Delegaciones del Municipio de Aguascalientes*.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017a). PLANEA.
<http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017b). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017c). *Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior*.
http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/mesas_publicas/presentacion-ecea2017.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017d). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017e). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*.

Joyce, B. R. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza* (G. Ventureira, Trad.). Editorial Gedisa.

- Klaassen, C. (2007). Morele moed. Een onderzoek onder ROC docenten. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Radboud Universiteit. Onderwijs en Educatie.
- Klaassen, C. (2012). Just a teacher or also a moral example? En D. Alt, y R. Reingold (Ed.) *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders* (pp.13-30). Sense Publishers.
- Klaassen, C., y Leeferink, H. (1998). Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Assen: van Gorcum.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralitization. En Lickona (Ed). *Moral Development and Behaviour Theory, Research and Social Issues*. (pp. 31-52). Lickona.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on Moral Development. Vol. 1: *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kretchmar, J. (2013). Moral Development. Research Starters Education. *Research Starters*. <http://search.ebscohost.com/>
- Kurtines, W.M., Álvarez, M. & Azmitia, M. (1990). Science and morality: The role of values in science and the scientific study of moral phenomena. *Psychological Bulletin*, 107(3), 283-295. Doi:/10.1037/0033-2909.107.3.283
- Latapí, P. (2000). Valores en la educación. Conferencia, UANL.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*. 1(1) 97-120. <https://www.jstor.org/stable/4166672>
- Lozano, C. (2017). Retos de los profesores al evaluar competencias en estudiantes de bachilleratos de formación profesional técnica. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Marchesi, A. (2008). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Alianza Editorial.
- Martínez-Garrido, C. (2015). Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

- Martínez-Garrido, C, y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200471&lng=es&tlng=es
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research*. 3ª. Ed. SAGE.
- Matos, J., Mato, O., Farfán, E. y Prieto, J. (2019). La formación de valores en estudiantes del Nivel Medio Superior. *Revista Conrado*, 15(68), 29-36.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4),1-10.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140402>
- Molina-Ruiz, H. D., Sánchez-Trujillo, M. G., Rojano-Chávez, S., García-Munguía, M. (2019). Estrategia de desarrollo de la autonomía moral en alumnos de bachillerato, para fortalecer la formación del estudiante, en el nuevo paradigma de competencias. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepejé del Río*, 6(11), 9-15.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/3819/6022>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre Eficacia Escolar*. Octaedro.
- Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. (2017). El liderazgo escolar para la Justicia Social: Un enfoque alternativo de liderazgo para otra educación y otra sociedad. En J. Machado y J. M. Alves (Orgs.), *Mérito e Justiça. Investigação e Intervenção em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN 978-989-8151-48-3

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009a). Educación técnica en México. Fortalezas, desafíos y recomendaciones.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45166970.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009b). Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices.
<https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OCDE Publishing, Paris, [Doi/10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en).
- Ochoa, C. A. Y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Públicas em Educacao*, 21(81), 667-684. <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399538147003.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La reforma integral de la Educación Media Superior.
www.oei.es/historico/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- Opazo, C. H. (2011). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación Física de calidad (EFC) Guía para los responsables políticos. UNESCO.
- Overton, L. y Sullivan, A. (2008). Non-Compliance in a Democratic Classroom: Is it Prevalent? <https://www.aare.edu.au/data/publications/2008/ove08528.pdf>
- Parratt, J., Fahy, K., Hutchinson, M., Lohmann, G., Hastie, C., Chaseling, M., & O'Brien, K. (2015). Expert Validation of a Teamwork Assessment Rubric: A Modified Delphi Study. *Nurse Education Today*. 36. 10.1016/j.nedt.2015.07.023.
- Pas, E., Cash, A., O'Brennan, L., Debnam, K. & Bradshaw, C. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of school psychology*, 53(2), 137–148.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>

- Pedroza, H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>
- Peniche, R. (2020, Junio 3). El logro al finalizar la Educación Media Superior en Aguascalientes: Análisis y explicaciones acerca de los resultados [Webinar]. En Serie webinar gLocal 2020. https://demys.webinarninja.com/series-webinars/2232/330921?tok_reg=a4e7b666-e863-4dc6-a493-ab67680ea867-75801941
- Peniche, R. S. y Padilla, L. E. (2016) Proyecto de eficacia escolar en Educación Media Superior. UAA.
- Peniche, R., Ramón, C. C., Guzmán, C. y Mora-Osuna, N. (2020). Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Pérez, M. Y Callado, J. A. (2016). Percepción del profesorado sobre el desarrollo moral docente. *Magister*, 28(1), 7-15. <http://doi.org/10.1016/j.magis.2016.07.002>
- Pérez-Olmos, I., y Dussán-Buitrago, M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-13.
- Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 12(3), 271-283.
- Presidencia de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, Gobierno Federal. <http://pnd.gob.mx/>
- Presidencia de la República. (2018). Ley General de Educación 2018, Diario Oficial de la Federación. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Presidencia de la República. (2019). Ley General de Educación 2019. México, Gobierno Federal. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Prieto, J. E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544585017>
- Quijije, P.V., Viera, E., y Guzmán, D. (2018). La formación en valores y el comportamiento de los estudiantes universitarios. Caso: estudiantes de la carrera de hotelería, Uleam.
<http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1571>
- Ramírez, L., Jorge, J., Zerpa, C., e Itriago, C. (2008). Confiabilidad y validez de un Índice objetivo de medición del desarrollo moral en estudiantes universitarios venezolanos. *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 30-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/1339/133920328005.pdf>
- Reimer, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. En L. Kohlberg, F. Power and A. Higgins, ed., *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Editorial Gedisa,
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Universidad de Minnesota.
- Rest, J. (1988). Why does college promote development in moral judgement? *The Journal of Moral Education* (Basingstoke, UK), 17(83) 183-194.
- Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Editorial Escuela Española.
- Rich, J. M., y DeVitis, J. L. (1985). *Theories of moral development*. Springfield, IL: Thomas.
- Rincón, G.; Narváez, E. y Roldán, C. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación? <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/1692-2522/2291509/34.pdf>

- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018) The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland, *Journal of Moral Education*, 47(1) 63-77. Doi:/10.1080/03057240.2017.1374244
- Rodríguez, R. (2018). La deuda con la educación media superior. *RED. Revista De Evaluación Para Docentes Y Directivos*, (03), 5-6.
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/Red09.pdf>
- Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 10(24) 43-66.
- Rutledge, S. A., & Cannata, M. (2016). Identifying and understanding effective high school practices. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 60-64. Doi:/10.1177/0031721716636876
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en a investigación social*. FLACSO.
- Salguero, C. y López, E. (2019). Formación en valores de los futbolistas colombianos como factor determinante en el comportamiento dentro y fuera de la cancha.
<http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1352>
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Berkshire: CfBT.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). ACUERDO número 436 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial del Federación*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2008b). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2008c). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. México.

Secretaría de Educación Pública (2008d). ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación. México.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º; y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, México.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial de la Federación, México.

Secretaría de Educación Pública. (2016a). Documento base del Bachillerato General. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016b). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, México, 2016b.

Secretaría de Educación Pública. (2017a). Resumen ejecutivo del Nuevo Modelo Educativo.

https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017b). Habilidades socioemocionales.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del director en la educación media superior ciclo escolar 2018-2019. Subsecretaría de Educación Media Superior.

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_DESEMPEÑO_DIRECCIÓN_EMS.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior, Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021. <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles%20criterios%20indicadores,%20EMS%202020-2021.pdf>

Serrano, R. (2012). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y Palabra*, (79). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199524411039.pdf>

Sevillano, M. L. (2009). Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes. Pearson, Prentice Hall.

Silkes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. Falmer Press.

Sigala, H. (2014). Formación y pedagogía moral del docente. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].

Sobejano, M. J. (2001). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista educación y pedagogía*. 14(34) 119-134. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5926/5336>

Stake, R. (1995). Investigación con estudio de caso. Morata.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). Encuesta del perfil de alumnos de EMS.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>

- Torres Bugdud, A., Fernández Fernández, I., & Álvarez Aguilar, N. (2015). Un modelo pedagógico para la autotransformación integral del estudiante universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 155-168.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1870>
- Treviño-Reyes, R. (2016). La transformación del maestro al facilitador: El reto del siglo XXI. *VinculaTégica*, 3062-3082.
- Tuirán, R. (2017). La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida. *Entrevista con Lizbeth Torres Alvarado*. <https://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2800-la-educacion-media-superior-como-cimiento>
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media. <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-superior>
- Vera, J., Laborín, J. y Tánori, J. (2006). Ejercicios de la autoridad en maestros rurales de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. México (8)1, enero-junio, pp. 47-62.
- Veugelers, W. y Vedder, P. (2003) Values in teaching, *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389, Doi:10.1080/1354060032000097262
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82
Doi:/10.24320/redie.2018.20.1.1409
- Zanón, J. L. y Pérez, E. (1995). Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana, *Revista de Ciencias de la Educación*, 161, 79-100.
- Zorrilla, J. F. (2008). El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias. México: UNAM-IISUE.
- Zorrilla, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37, 35-54.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13242744004>

ANEXOS



ANEXO A. PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS (DIT)

DOCTORADO EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
INSCRITA EN EL PADRÓN NACIONAL
DE POSGRADOS DE CALIDAD DEL CONACYT



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS

D.R. James Rest (1979), Universidad de Minnesota. Traducción y adaptación: Gustavo Muñoz y Bonifacio Barba (2001), Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a entender cómo piensan las personas sobre problemas sociales. Diferentes personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto, justo o injusto. Sobre estas cuestiones no hay respuestas “correctas” de la manera en que los problemas de matemáticas tienen respuestas correctas. Queremos que nos diga lo que piensa acerca de varias historias en las que se presenta un problema.

Se le pedirá primero que lea una historia en este cuaderno; luego se le pedirá que registre sus respuestas en una hoja especial. Para ilustrar el procedimiento a continuación se presenta un ejemplo:

FRANCISCO Y EL CARRO

Francisco López está pensando en comprar un carro. Está casado, tiene dos niños pequeños y gana un sueldo regular. El carro que compre será el único de la familia, se usará principalmente para ir al trabajo y transportar a la familia en la ciudad y, algunas ocasiones, para salir de vacaciones. Al tratar de decidir qué carro comprar, Francisco se dio cuenta de que hay algunas cosas o cuestiones que tiene que tomar en cuenta para juzgar su importancia. Por ejemplo: ¿Deberá comprar un carro grande pero usado o uno nuevo pero pequeño por más o menos el mismo precio? También ha pensado en otras cuestiones.

Sabemos que este no es un problema social, pero ayuda a ejemplificar las instrucciones. En las historias de problemas sociales que contiene el cuestionario usted va a expresar sus opiniones en tres secciones diferentes, según se explica a continuación:

PRIMERA SECCIÓN: exprese su opinión acerca de lo que la persona debe hacer. Si está a favor de una acción u otra, indíquelo, aunque no esté completamente seguro (a); si no está a favor de alguna acción, marque el círculo de “no puedo decidir”.

SEGUNDA SECCIÓN: lea los enunciados numerados del 1 al 12 y considere la importancia de la cuestión que cada uno señala. Si es fundamental para tomar una decisión en cualquier sentido, marque la opinión de muchísima importancia. Si piensa que el asunto no es importante o no tiene sentido para usted, entonces marque ninguna importancia. Si un enunciado es importante, pero no fundamental marque mucha, alguna o poca dependiendo de cuánta importancia piensa usted que tiene. Puede marcar varios enunciados con el mismo nivel de importancia.

TERCERA SECCIÓN: luego de indicar la importancia de cada enunciado usted elegirá el más importante de todos basándose en la importancia que les dio en la segunda sección, aunque no haya considerado ninguno como de muchísima importancia. Después elija el segundo más importante, luego el tercero y finalmente el cuarto. Asegúrese de tomar en cuenta la importancia que registró en la segunda sección.

Aplicado el procedimiento al problema de Francisco resultan así las tres etapas:

PRIMERA SECCIÓN: ¿qué debe hacer Francisco?

Comprar un carro nuevo Comprar un carro usado No puedo decidir

SEGUNDA SECCIÓN: ¿qué importancia tienen las cuestiones siguientes?

1. Que la tienda de carros esté en la cuadra donde vive Francisco
2. Si un carro usado sería a la larga más económico que uno nuevo
3. Que el carro sea verde, que es el color favorito de Francisco
4. Que la pulgada cúbica de desplazamiento sea al menos de 200
5. Si un carro grande, espacioso, sería mejor que uno pequeño
6. Que los corrimientos frontales sean diferenciales

	Enunciados					
Importancia	1	2	3	4	5	6
Muchísima	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguna	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Note usted que el primer enunciado fue considerado sin importancia; el segundo fue considerado como un asunto fundamental, es decir, de muchísima importancia para tomar la decisión; el tercero fue considerado como de alguna importancia ; en el cuarto, la persona que contestó no tenía claro si 200 era bueno o no, por lo que marcó “ninguna”; el quinto enunciado fue también jugado de muchísima importancia y, por último, se consideró que el sexto no tenía sentido , por lo que también se contestó “ninguna”.

TERCERA SECCIÓN: elija el enunciado más importante de todos y marque su número; luego elija el segundo más importante, y así sucesivamente el tercero y el cuarto.

	1	2	3	4	5	6
Enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado más importante	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observe que al contestar la tercera sección el enunciado más importante es uno de los que fueron marcados con muchísima importancia. Para decidir entre los dos enunciados 2 y 5 se debe volver a leerlos y elegir uno de ellos como el más importante y el otro como segundo más importante; se continúa hasta señalar los cuatro más importantes.

A continuación, se presenta la primera historia que contiene un problema social. Léala y registre sus opiniones en cada sección en la hoja de respuestas. Después de señalar los cuatro enunciados más importantes de la primera historia, regrese al texto y lea la segunda y registre sus respuestas en las tres secciones como en la primera historia. Así atenderá luego la tercera historia.

Al registrar sus respuestas asegúrese de llenar por completo los óvalos de modo que la marca quede oscura y borrar perfectamente en caso de que tenga que hacer correcciones.

1ª HISTORIA: ARMANDO Y LA MEDICINA

En una ciudad mexicana, una mujer estaba a punto de morir debido a un tipo de cáncer. Existía una medicina que los doctores pensaban que podía salvarla; era una medicina que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. Era costosa de preparar y el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que costaba hacerla pues gastaba 2,000 pesos y cobraba 20,000 por una pequeña cantidad de la medicina. El esposo de la mujer enferma, Armando, fue con todos los que conocía para conseguir el dinero, pero sólo pudo juntar 10,000 pesos; la mitad del precio de la medicina. Le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que lo esperara para después pagarle, pero el fabricante dijo: “No, a mí me costó descubrir esta medicina y voy a sacarle todo el dinero que pueda”.

Armando estaba a punto de desesperarse y comenzó a pensar en entrar a la tienda del hombre y robar el medicamento para dárselo a su esposa.

PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe Armando robar la medicina?

SEGUNDA SECCIÓN: ¿Qué importancia tienen las cuestiones siguientes?

1. ¿Las leyes de la comunidad están para ser respetadas?

2. ¿No es natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el punto de robar para ayudarla?
3. ¿Correrá Armando el riesgo de que le disparen como ladrón o a ir a la cárcel por la ayuda que puede obtener robando la medicina?
4. Que Armando sea un luchador profesional o tenga mucha influencia con los luchadores profesionales.
5. Si Armando roba para su bien propio o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6. Si los derechos del que inventó la medicina han de ser respetados.
7. Si la esencia de vivir incluye y rodea la terminación de morir, social e individualmente.
8. ¿Cuáles valores son la base para regular el modo en que la gente actúa en relación con otros?
9. Si se va a permitir al farmacéutico ampararse en una ley injusta que de todos modos sólo protege a los ricos.
10. La ley en este caso atiende el derecho más básico de cualquier miembro de la sociedad.
11. Si el farmacéutico merece ser robado por ser tan ambicioso y cruel.
12. ¿Robar en casos como éste traerá o no un bien mayor para toda la sociedad?

TERCERA SECCIÓN: Con base en sus opiniones de la sección anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes** y ordénelas de la primera a la cuarta.

2ª HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPO

Un hombre fue sentenciado a prisión con una condena de diez años. Sin embargo, después de un año se escapó y se fue a vivir a una parte distinta del país y se puso el apellido de Martínez. Durante ocho años trabajó intensamente y ahorró poco a poco suficiente dinero para poner su propio negocio. Durante este tiempo fue justo con sus clientes, les pagaba muy bien a sus empleados y ayudó con la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Cierta día el señor Pérez, un antiguo vecino suyo, lo reconoció como el hombre que se había escapado de la prisión ocho años antes y a quien la policía había estado buscando. El señor Pérez se preguntaba si debía denunciar ante la policía al señor Martínez para que fuera regresado a la prisión.

PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe el señor Pérez denunciar al señor Martínez?

SEGUNDA SECCIÓN: ¿Qué importancia tienen las cuestiones siguientes?

1. ¿No ha demostrado ya por largo tiempo el señor Martínez que no es una mala persona?
2. Cada vez que alguien escapa al castigo por un crimen, ¿no fomenta eso más crímenes?
3. ¿No estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?
4. ¿Ha pagado realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad?
5. ¿Estaría fallando la sociedad en lo que el señor Martínez debe esperar razonablemente de ella?
6. Qué beneficio serán las prisiones, a excepción de la sociedad, especialmente para un hombre caritativo.
7. ¿Cómo puede alguien ser tan cruel y sin sentimientos para enviar al señor Martínez a prisión?
8. ¿Es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa, que el señor Martínez no cumpla la suya?
9. ¿Era el señor Pérez un buen amigo del señor Martínez?
10. ¿No es obligación del ciudadano reportar a un criminal que se ha escapado, independientemente de las circunstancias?
11. ¿Cómo podría atenderse mejor la voluntad de la gente y el bien común?
12. Ir a prisión, ¿le hace un bien al señor Martínez o se protege así a cualquier persona?

TERCERA SECCIÓN: Con base en sus opiniones de la sección anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes** y ordénelas de la primera a la cuarta.

3ª HISTORIA: EL PERIÓDICO ESCOLAR

Alfredo, un estudiante de preparatoria, quería publicar un periódico escolar como medio para expresar muchas de sus opiniones. Quería hablar en contra del uso de armas en disputas internacionales y también en contra de algunas reglas de la escuela, como la de prohibir a los hombres usar el cabello largo. Para iniciar su periódico pidió permiso al director y éste le dijo que estaba bien, siempre y cuando Alfredo se comprometiera a llevarle todos los artículos para que los aprobara antes de cada publicación. Alfredo aceptó y llevó varios artículos para que fueran aprobados. El director los aprobó y Alfredo publicó dos números del periódico en las siguientes dos semanas.

Sin embargo, el director no esperaba que el periódico de Alfredo llamara tanto la atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que empezaron a organizar protestas en contra de la prohibición de llevar el pelo largo y de otras reglas de la escuela. Varios padres de familia se enojaron y se opusieron a las opiniones de Alfredo; llamaron por teléfono al director y le dijeron que el periódico era antipatriótico y que no debía publicarse. Como resultado de la creciente excitación, el director le ordenó a Alfredo que dejara de publicar el periódico diciéndole que la razón para suspenderlo era que sus actividades estaban interrumpiendo el trabajo de la escuela.

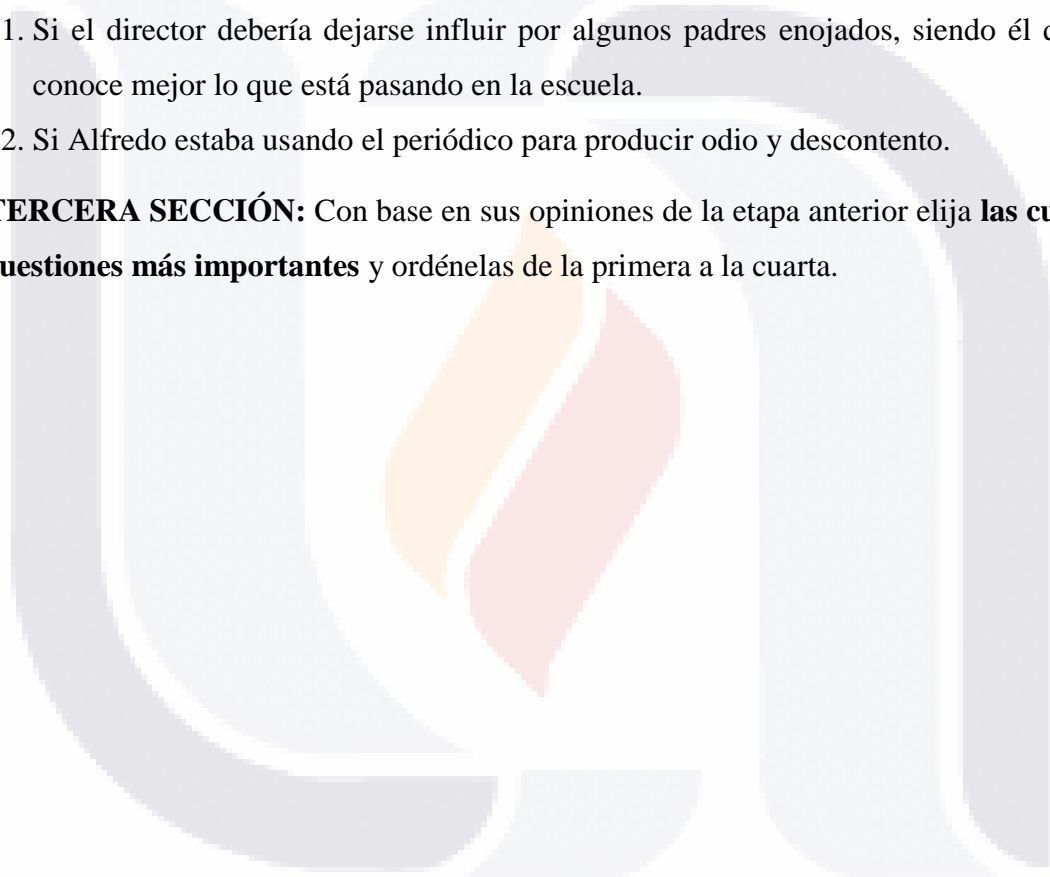
PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe el director suspender el periódico?

SEGUNDA SECCIÓN: ¿Qué importancia tienen las cuestiones siguientes?

1. ¿Es el director más responsable ante los estudiantes o ante los padres?
2. ¿El director autorizó el periódico por largo tiempo o sólo prometió aprobar cada uno de los números por separado?
3. ¿Empezarán los estudiantes a protestar aún más si el director suspende el dar órdenes a los estudiantes?
4. Cuando el bienestar de la escuela está amenazado, ¿tiene derecho el director a dar órdenes a los estudiantes?
5. Si hay condiciones en el habla del director para decir “no” en este caso.

6. Si el director suspende el periódico, ¿estará evitando la discusión amplia de problemas importantes?
7. La orden del director hará que Alfredo pierda la confianza en el director mismo.
8. Si Alfredo fue realmente leal a su escuela y patriota en relación con su país.
9. ¿Qué efecto tendrá la suspensión del periódico en la formación del juicio y del pensamiento crítico de los estudiantes?
10. Si Alfredo estaba violando de alguna manera los derechos de otros al publicar sus propias opiniones.
11. Si el director debería dejarse influir por algunos padres enojados, siendo él quien conoce mejor lo que está pasando en la escuela.
12. Si Alfredo estaba usando el periódico para producir odio y descontento.

TERCERA SECCIÓN: Con base en sus opiniones de la etapa anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes** y ordénelas de la primera a la cuarta.



HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

1ª HISTORIA: ARMANDO Y LA MEDICINA

Primera sección:

Debe robar la medicina No debe robarla Estoy indeciso (a)

Segunda sección: Señale la importancia de cada cuestión.

	Enunciados											
Importancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Muchísima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tercera sección: con base en sus opiniones de la sección anterior elija las cuatro cuestiones más importantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2ª HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPO

Primera sección:

Debe denunciarlo No debe denunciarlo Estoy indeciso (a)

Segunda sección: Señale la importancia de cada cuestión.

	Enunciados											
Importancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Muchísima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tercera sección: con base en sus opiniones de la sección anterior elija las cuatro cuestiones más importantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3ª HISTORIA: EL PERIÓDICO ESCOLAR

Primera sección:

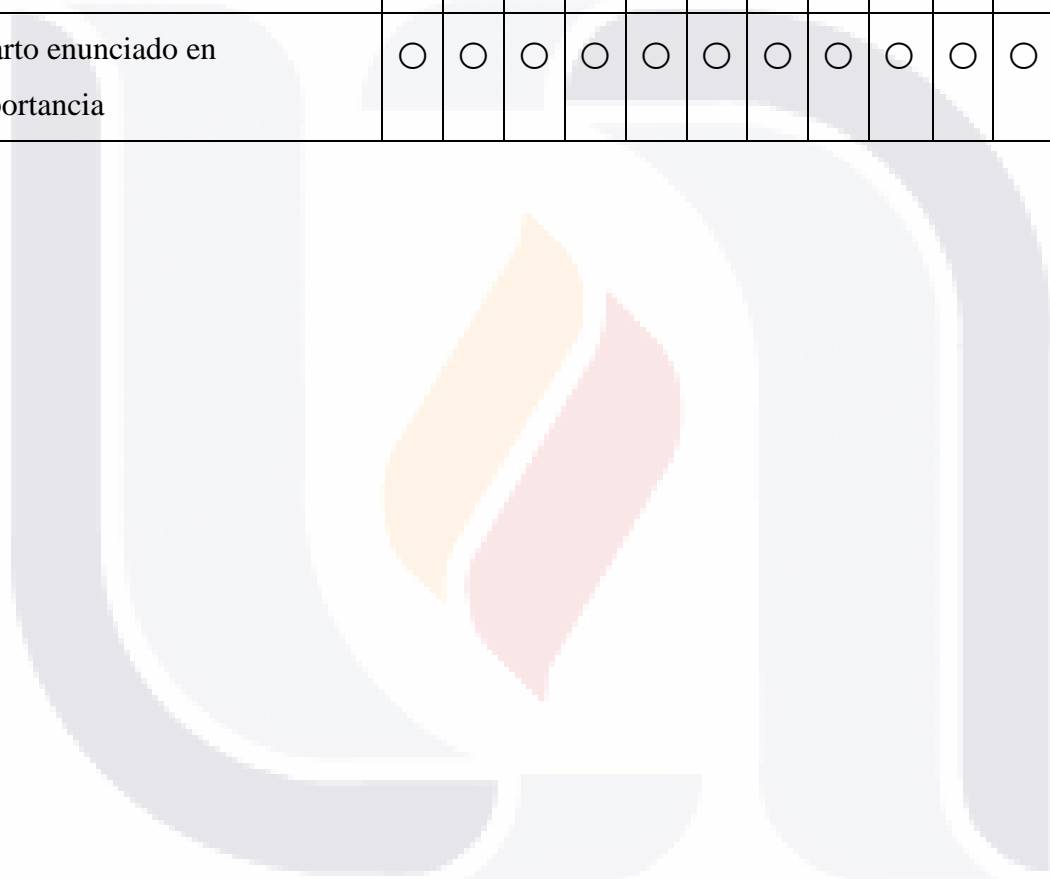
Debe suspenderlo No debe suspenderlo Estoy indeciso (a)

Segunda sección: Señale la importancia de cada cuestión.

	Enunciados											
Importancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Muchísima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tercera sección: con base en sus opiniones de la sección anterior elija las cuatro cuestiones más importantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ANEXO B. GUÍA DE OBSERVACIÓN



DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
 INSCRITA EN EL PADRÓN NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD DEL CONACYT



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

GUÍA DE OBSERVACIÓN: OFERTA VALORAL DOCENTE

Nombre del plantel: _____

Nombre del maestro: _____

A) Comportamiento normativo del docente en el aula

Normas concretas

Normas concretas	Cuando son...		Total	Observaciones
	Indicaciones	Transgresiones		
1. Guardar silencio durante el trabajo/ mientras el maestro explica/ habla/ lee/ da instrucciones/ mientras el compañero responde a una pregunta/ lee. ¹				
2. Poner atención durante el trabajo, mientras el maestro explica/ habla/ lee/ da instrucciones/ mientras el compañero responde a una pregunta/ lee. ¹				
3. Trabajar sentados en su lugar. ¹				

4. Cumplir con la tarea en el aula/ casa indicada por el maestro. ²				
5. No golpear/ pelear/ molestar/ tocar las partes íntimas/ burlarse/ insultar al compañero. ³				
6. Iniciar/ terminar el trabajo en el tiempo establecido por el maestro. ²				
7. Levantar la mano para contestar preguntas/ pedir permiso/ pedir la palabra. ¹				
8. No comer en el aula/baños/ filas. ⁴				
9. Formarse en las filas/ por sexo/ para corregir cuadernos/ entrar y salir del salón. ¹				
10. No subirse a las bancas/ brincar/ bailar/ jugar/ lanzar objetos en el aula. ¹				
11. Sentarse correctamente. ¹				
12. Trabajar individualmente. ²				
13. Respetar las reglas de una actividad específica. ²				
14. No gritar ni hacer escándalo en el aula. ¹				
15. Dejar/ mantener limpio el salón/ patio. ⁴				
16. No tomar/ respetar las cosas de los demás. ³				

17. Ser cortés con los visitantes.				
18. Pedir permiso para entrar y salir del aula. ¹				
19. No copiar. ²				
20. No tirar basura en el aula. ⁴				
21. Dejar ordenado el salón/ su lugar. ¹				
22. Traer los útiles necesarios al aula. ²				
23. Cuidar el material escolar/ el uniforme/ el mobiliario escolar/ el dinero. ²				
24. No contestar por el otro. ²				
25. Respetar las reglas del castigo.				
26. No protestar/ reclamar.				
27. Asistir limpio a la escuela/ con pelo corto/ peinados/ no maquillarse/ mantener la higiene personal. ⁴				
28. Llegar a tiempo a clase. ²				
29. No contar “chismes”. ¹				
30. Salir y entrar ordenadamente del/ al aula. ¹				
31. No expresarse con palabras soeces. ³				
33. No salir del aula/ no traspasar los límites de espacio establecidos. ¹				
34. No engañar a la autoridad.				

Normas abstractas

Norma abstracta referida a:	Proviene de contenidos académicos	Proviene de situaciones escolares	Total
Total:			

B) Comportamiento afectivo en el aula

Vehículos	Frecuencia	Observaciones
1. Acusa o promueve acusación ³		
2. Advierte consecuencias ¹		
3. Alude a su persona ³		
4. Alude a un conocimiento previo ¹		

5. Amenaza ⁴		
6. Aplica consecuencias referidas a la norma ¹		
7. Aplica castigos referidos a la persona ⁴		
8. Emplea expresión facial/ hace una seña/ una mueca/ mira fijamente ²		
9. Exhibe/ expone al alumno frente al resto del grupo ⁴		
10. Explica el sentido de la norma ¹		
11. Expresa disgusto personal por la falta ³		
12. Formula juicio de valor referido a la norma o a la falta ¹		
13. Formula juicio de valor negativo referido a la persona ⁴		
14. Formula juicio de valor positivo referido a la persona ¹		
15. Felicita ¹		
16. Golpea ⁴		
17. Grita ⁴		
18. Guarda silencio ²		
19. Hace ruido con un objeto o con las palmas ²		
20. Habla en privado con un alumno ¹		
21. Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas ³		
22. Indica u ordena el comportamiento adecuado o permitido ²		
23. Insulta ⁴		
24. Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción ¹		
25. Implica al grupo en la reflexión generando respuesta ¹		
26. Ironiza ⁴		
27. No interviene ³		

28. Pide realizar ejercicios ²		
29. Pide al alumno ponerse en lugar del otro ¹		
30. Recibe acusación ²		
31. Recrimina ⁴		
32. Recurre al contacto corporal/ abrazo/ palmadas/ choca las palmas ²		
33. Informa al grupo el comportamiento que observa ²		
34. Sanciona ²		
35. Se incluye en el cumplimiento de la norma ¹		
36. Señala o alude a la falta ²		
37. Solicita agregando fórmula de cortesía/ expresión afectiva ¹		
38. Utiliza onomatopeyas		

¹ Vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento

- 16 Vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento
- 16 Vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado

⁴ Vehículos que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad

Expresiones afectivas	Frecuencia	Observaciones
1. Abraza a un alumno / conversar/		
2. Acaricia/ toca/ palmea/ empuja la cabeza/ brazo/ hombro/ palmas de un alumno para manifestar su aprobación		
3. Adorna/pone música alusiva a la temporada/fiesta del mes en el aula		

4. Agradece el favor/ información/ broma/ participación de un alumno		
5. Apoya/ facilita material/lápiz/ libro a un alumno que carece de él para realizar su actividad		
6. Ayuda/ atiende la petición/ problema del alumno en pizarra/ cuaderno		
7. Concede prerrogativas especiales a algunos alumnos y a otros no		
8. Considera la opinión de un alumno/grupo para tomar decisiones acerca de la lectura/actividad		
9. Consuela a un alumno por llanto/ problema/ pleito/ golpe/ caída		
10. Denomina por apodos/ motes/ palabras soeces/ calificativos/ características físicas o intelectuales y no por su nombre a los alumnos		
11. Destruye/ pisa una tarea/trabajo entregada por un alumno		
12. Discute con un padre/ madre de familia los problemas de rendimiento/ comportamiento de un alumno frente al grupo		
13. Distrae su atención hacia otra cosa mientras pide a un alumno leer en voz alta/ pasar a la pizarra		
14. Distribuye material/ participación en forma parcial/ arbitraria a algunos alumnos		
15. Escucha con atención/ sin interrupción al escuchar un relato/ anécdota/ problema/ experiencia de un alumno.		
16. Evita/ no mira/ ignora al alumno que lo aborda/ está frente a él.		
17. Exhibe/ expone/ compara acerca de situaciones de la vida privada de algunos alumnos para ilustrar un problema		
18. Explica al grupo las razones por las cuales realizarán/ no realizarán/ modificarán una actividad/ acuerdo previo		

19. Expresa disgusto/ reprobación a un alumno sobre su trabajo/ su participación/ su respuesta en pizarra/ su comentario		
20. Expresa reconocimiento/ aprecio a un alumno sobre su trabajo/ participación/		
21. Felicita/ destaca públicamente un logro/ cualidad/ actitud de un alumno		
22. Grita a un alumno/ grupo para dar indicaciones/		
23. Ignora/ no responde al comentario/ llamado/ pregunta/ el problema/ golpe recibido por un alumno		
24. Incluye a su persona dentro del grupo para opinar/ votar/ compartir una anécdota/		
25. Indica las actividades a realizar aludiendo a su persona		
26. Insulta con gritos a un alumno/ grupo para indicar una actividad/ corregir una tarea/ un error de comprensión		
27. Integra a un alumno que llega tarde/ que está distraído/ que faltó el día anterior a la tarea a realizar		
28. Manifiesta al grupo su deseo de que aprendan a escribir/ expresarse		
29. Mira al alumno que lo aborda		
30. No da la palabra a algunos alumnos que solicitan participar/ ordena no participar a algunos		
31. No interviene/ no se involucra ante la situación de los alumnos que no trabajan		
32. Nombra a cada alumno por su nombre		
33. Orienta/ corrige/ comenta a un alumno acerca del trabajo/ ejercicio que realizan		
34. Otorga la palabra a los alumnos que solicitan participar		

35. Pregunta si ya van terminando, antes de dar por concluida la actividad		
36. Recrimina gritando para indicar una actividad/corregir una tarea o señalar un error de comprensión		
37. Repite en voz alta el error cometido por un alumno, y ríe		
38. Responde/ devuelve/ comenta la pregunta/ tarea/ petición/ error/ problema/ de un alumno en la pizarra/ cuaderno		
39. Se disculpa porque su retraso/ error/ confusión lastimó o disgustó a un alumno/grupo		
40. Señala a un alumno/varios que se quedarán castigados/ no pasarán el año/ no saben/ no pueden		
41. Solicita ayuda/ participación agregando una fórmula de cortesía		
42. Sonríe/ ríe/ bromea con un alumno/ grupo		
43. Toca/ da golpecitos/ empuja la cabeza/ brazo/ hombro de un alumno para manifestar molestia/ desaprobación/ impaciencia por una respuesta equivocada/ pregunta/ comentario.		

C) Conducción de los procesos de enseñanza

Indicadores	Frecuencia	Observaciones
1. El docente hace preguntas que retoman experiencias de los alumnos.		
2. El docente hace una interrogación o bien hace un llamado a la consideración de los alumnos, alude a un contenido valoral que puede desprenderse de un contenido académico o de un suceso cualquiera, dejando de lado la experiencia de los alumnos.		

<p>3. El docente utiliza como eje de su argumentación su perspectiva referida a sus creencias religiosas o personales, pero que no representan una oportunidad para la reflexión y el análisis.</p>		
<p>4. El docente argumenta sobre una norma basada en la fuerza de la autoridad.</p>		



ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO

**DOCTORADO EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**
INSCRITA EN EL PADRÓN NACIONAL
DE POSGRADOS DE CALIDAD DEL CONACYT



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Como estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes realizo un estudio titulado “Oferta valoral del docente en bachilleratos con diferentes niveles de eficacia” con el objetivo de describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes en bachilleratos del subsistema CONALEP con diferentes niveles de eficacia. Tu participación voluntaria en el estudio es fundamental para conseguir este objetivo.

Dicha participación consiste en permitir que tus sesiones de clase sean audiograbadas y que respondas al instrumento llamado “prueba de criterios”. Es importante aclarar que:

1. Tu participación será anónima.
2. Las audiograbaciones serán solo para uso de recolección de datos del investigador y serán debidamente resguardadas.

Yo _____ acepto participar de forma voluntaria en el proyecto y declaro tener la información necesaria acerca de lo que mi participación implica.

Firma: _____

Fecha: _____

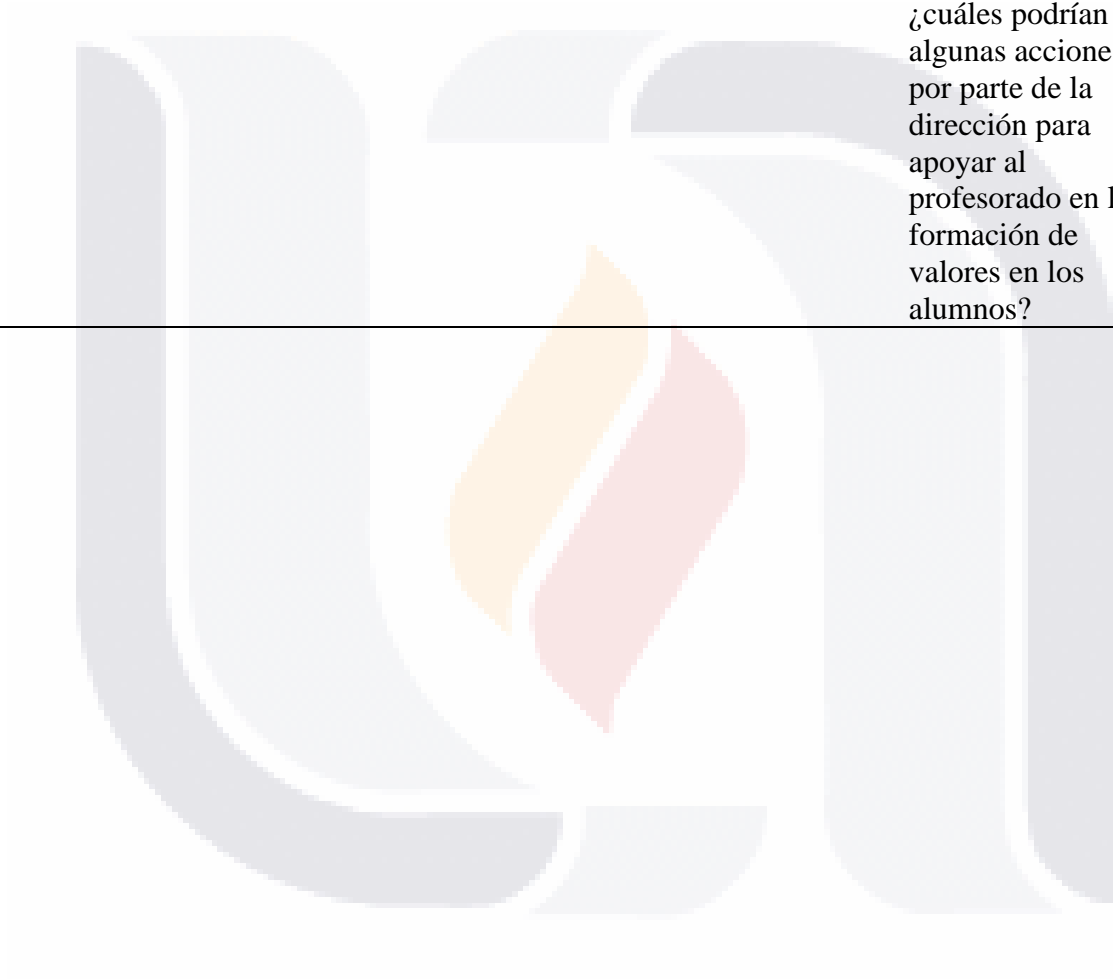
ANEXO D. DISEÑO DE LAS PREGUNTAS PARA LA GUÍA DE ENTREVISTA

	Categoría	Subcategoría	Cuestiones
I.	Caracterización del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Estado civil • Número de hijos y edades • Religión • Formación inicial • Último grado de estudios concluidos • Número de cursos de formación en valores y quién los ha impartido. • Años de experiencia docente en general 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de información.
II.	Aplicación de normas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la norma concreta. • Aplicación de la norma abstracta. • Socialización de las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podría mencionarme algunas normas de convivencia que hay en su aula. • Cuando un alumno no sigue las normas de convivencia en el aula, ¿qué acciones lleva usted a cabo?, ¿podría darme un ejemplo? • Podría contarnos alguna situación en la que ha retomado acontecimientos que suceden en la escuela para llevar a sus alumnos a una reflexión sobre valores.
III.	Relación con el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión a la norma. • Expresiones propias del docente (voz, cuerpo). • Trato cotidiano entre alumnos y docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la relación que lleva con sus alumnos, ¿hay oportunidad para hablar temas personales dentro o fuera del aula?,

		<p>¿puede compartírnos alguna anécdota?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando un estudiante no pone atención a la clase, ¿qué hace usted cuando esto sucede?, ¿puede dar un ejemplo? • ¿Qué hace usted cuando un estudiante realiza una aportación valiosa para la clase?
<p>IV. Procesos de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración de su práctica. • Estrategias que utiliza para formar en valores. • Retos para formar en valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Día a día los docentes se enfrentan a situaciones que los llevan a cuestionar el valor o sentido de-su propio trabajo. ¿Qué opinión tiene de su práctica docente?, ¿en qué beneficia este cuestionamiento a su labor docente?, ¿Podría ilustrar su experiencia con un ejemplo? • ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como docente? Y ¿cuáles aspectos cree que podría mejorar? • ¿Cuáles han sido los desafíos que ha enfrentado para lograr que sus estudiantes reciban formación en valores cuando

		<p>usted desarrolla sus actividades de docencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la materia que imparte, ¿Le ha sucedido alguna situación que lo lleve a tratar temas de valores en el aula? ¿Puede contarnos cómo sucedió? • En su experiencia como docente, ¿cuál es la forma más útil que ha usado para presentarles valores a sus estudiantes?
<p>V. Papel de la dirección escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un proyecto en común. • Apoyo al profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe en el plantel un proyecto en común para la formación en valores de los estudiantes?, ¿cómo se organizan para su elaboración?, ¿cómo lo llevan a cabo? • Cuando un alumno recurrentemente no sigue las normas de convivencia en el aula, ¿Recorre usted a la dirección?, ¿en qué forma lo hace? Si no recorre a la dirección, ¿cómo resuelve esos problemas?, ¿cómo enfrenta estas situaciones en el aula?

-
- ¿En alguna ocasión no ha recibido apoyo de la dirección al solicitarlo?, ¿qué ha hecho? Puede narrar la experiencia?
 - Con base en su experiencia, ¿cuáles podrían ser algunas acciones por parte de la dirección para apoyar al profesorado en la formación de valores en los alumnos?
-



ANEXO E. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

DOCTORADO EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
INSCRITA EN EL PADRÓN NACIONAL
DE POSGRADOS DE CALIDAD DEL CONACYT



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

ENTREVISTA PARA CONOCER LA OFERTA VALORAL DE LOS DOCENTES

Estimado profesor:

A continuación, se le plantean una serie de datos y preguntas. Agradeceré mucho su respuesta. El interés es conocerla y saber cómo actúa ante ciertas situaciones que suceden en el aula. Tenga en cuenta que todo será manejado con estricta confidencialidad y que todas sus respuestas son valiosas. El objetivo de la entrevista es conocer la manera en que aplica las normas en el aula, cómo es su relación con los estudiantes y cómo conduce sus procesos de enseñanza respecto de la formación en valores. Se le garantiza que la información que usted provea será manejada y exclusivamente para fines de esta investigación. El tiempo máximo de la entrevista será de 40 minutos.

El instrumento se compone de dos fichas. La primera solicita datos personales y demográficos. La segunda ficha pregunta sobre situaciones que suceden en el aula y plantel. Toda la información que usted proporcione es importante. Si algo no es claro durante la entrevista, puede detener al entrevistador para clarificar lo que se pregunta.

Ya que la entrevista será audio grabada será necesaria su autorización por medio de un consentimiento informado.

FICHA 1

I. Caracterización del profesor

Primero le haré algunas preguntas solicitando información personal y de su formación.

1. ¿Qué edad tiene? _____ años

2. ¿Cuál es su estado civil?

Soltero	
Casado	
Unión libre	
Viudo	
Divorciado	

3. En caso de contar con hijos, ¿cuántos hijos tiene y cuáles son sus edades?

Número de hijos	
Edades	

4. ¿Pertenece usted a una religión?

Sí

No

5. ¿Las instituciones educativas en las que recibí formación fueron de tipo público o privado?

	Pública	Privada
--	---------	---------

La primaria a la que asistió fue:		
La secundaria a la que asistió fue:		
La preparatoria a la que asistió fue:		
Educación Superior		

6. ¿Cuál fue su último grado de estudios y en qué área?

Licenciatura	
Maestría	
Doctorado	

7. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en Educación Media Superior? _____

8. En el caso de haber tomado algún curso sobre formación en valores, ¿cómo se llamaba ese curso y que institución lo impartió?

Nombre del curso	Institución que lo impartió

FICHA 2**II. Oferta valoral del docente**

Ahora le plantearé algunas preguntas relacionadas con preguntas relacionadas con las normas que tienen en el aula y la escuela y las experiencias que ha tenido con los alumnos.

- **Aplicación de normas en el aula**
 1. Podría mencionarme algunas normas de convivencia que hay en su aula.
 2. Cuando un alumno no sigue las normas de convivencia en el aula, ¿qué acciones lleva usted a cabo?, ¿podría darme un ejemplo?
 3. Podría contarnos alguna situación en la que ha retomado acontecimientos que suceden en su aula o plantel para llevar a sus alumnos a una reflexión sobre valores.
- **Relación con el estudiante**
 4. En la relación que lleva con sus alumnos, ¿hay oportunidad para hablar temas personales dentro o fuera del aula?, ¿puede compartimos alguna anécdota?
 5. Cuando un estudiante no pone atención a la clase, ¿qué hace usted cuando esto sucede?, ¿puede dar un ejemplo?
 6. ¿Qué hace usted cuando un estudiante realiza una aportación valiosa para la clase?
- **Procesos de enseñanza**
 7. Día a día los docentes se enfrentan a situaciones que los llevan a cuestionar el valor o sentido de-su propio trabajo. ¿Qué opinión tiene de su propia práctica docente?, ¿en qué beneficia este cuestionamiento a su labor docente?, ¿Podría ilustrar su experiencia con un ejemplo?
 8. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como docente? Y ¿cuáles aspectos cree que podría mejorar?

9. ¿Cuáles han sido los desafíos que ha enfrentado para lograr que sus estudiantes reciban formación en valores en la materia que imparte?

10. En su experiencia como docente, ¿cuál es la forma más útil que ha usado para presentarles valores a sus estudiantes?

• **Relación del docente con la dirección escolar**

11. ¿Existe en el plantel un proyecto en común para la formación en valores de los estudiantes?, ¿cómo se organizan para su elaboración?, ¿cómo lo llevan a cabo?

12. Cuando un alumno recurrentemente no sigue las normas de convivencia en el aula, ¿Recurre usted a la dirección?, ¿en qué forma lo hace? Si no recurre a la dirección, ¿cómo resuelve esos problemas?, ¿cómo enfrenta estas situaciones en el aula?

13. ¿En alguna ocasión no ha recibido apoyo de la dirección al solicitarlo?, ¿qué ha hecho?, ¿Puede narrar la experiencia?

14. Con base en su experiencia, ¿cuáles podrían ser algunas acciones por parte de la dirección para apoyar al profesorado en la formación de valores en los alumnos?

15. ¿Desea comentar algo más en relación a la convivencia y la aplicación de normas en su aula y escuela?

AGRADECIMIENTO Y DESPEDIDA