

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**  
**ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES QUE PROMUEVE EL  
DOCENTE Y TIPO DE CONOCIMIENTO QUE LOS ALUMNOS TIENEN, EN LA  
ASIGNATURA DE FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA EN SEGUNDO AÑO DE  
SECUNDARIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**EDUCATIVA PRESENTAN:**

**IVONNE BECERRA ALCANTARA**

**ELIZABETH FRANCO PANTOJA**

**ASESORA: MTRA. MAGDALENA AGUIRRE TOBÓN**

México D.F., 2002

## **INDICE**

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I.

MARCO TEORICO

1.1. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1.2. LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CIVICA Y ETICA

1.3. CARACTERISTICAS DEL PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS

(1999-2000) DE FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA A LA LUZ DE LA TEORIA DE  
LAWRENS KOHLBERG

1.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN  
LATINOAMERICA

CAPITULO II.

MÉTODO

2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

2.2. MÉTODO

2.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

2.4. PILOTEO DE LOS INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

2.5. PROCEDIMIENTO

CAPITULO III

PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADO

3.1. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.2. CONCLUSIONES

3.3. RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXO

## RESUMEN

En el presente estudio descriptivo, se identificaron y analizaron las estrategias instruccionales que emplea el docente al impartir contenidos de la asignatura de formación Cívica y Ética, y el tipo de conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal que tienen los alumnos. Participaron 22 alumnos de segundo año de secundaria y la profesora que imparte la asignatura.

Para obtener los datos, se utilizó la observación directa y una entrevista semiestructurada dirigida a la profesora, así como, un cuestionario y un dilema moral para los alumnos.

De acuerdo a los resultados que atrajo la investigación, se identificó que la docente hace considerables adecuaciones curriculares a la asignatura, ya que utiliza en su mayoría, otras estrategias que no pertenecen al plan y programa de ésta. En su estilo instruccional, se identificaron elementos correspondientes a los principios del paradigma humanista, así como, algunos principios de la Modernización Educativa.

Por otro lado, el tipo de conocimiento declarativo que los alumnos tienen, pertenece a una comprensión objetiva del término, pues han interiorizado valores cívicos y éticos. Con respecto al conocimiento procedimental y actitudinal, se identificó en los alumnos el uso de actividades y habilidades de la personalidad moral. De esta forma, en su mayoría se encuentran ubicados en los estadios 3 y 4 del nivel II, Convencional, ya que al experimentar un conflicto de valor, construyen y emiten juicios a partir de las normas, reglas y expectativas de su grupo.

El tipo de conocimiento y desarrollo moral que los alumnos tienen, está condicionado por múltiples aspectos, como el contexto, la cultura y todos aquellos agentes socializadores.

## INTRODUCCION

El desarrollo en los procesos de educación y formación en valores, son recientes y escasos. Sin embargo, el sistema educativo en especial la escuela, tiene una indiscutible responsabilidad en la formación de valores éticos y cívicos. Al hacerlo, asume también la responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad que permita la convivencia respetuosa, de las diferencias individuales, de género, culturales, raciales y religiosas; con la posibilidad permanente, de participar en forma activa en la toma de decisiones de la vida cívica y política del país.

Así, a partir del ciclo escolar 1999-2000, se imparte en la Educación Secundaria de nuestro país, la asignatura de Formación Cívica y Ética, dando con ello respuesta a la necesidad de reforzar la formación de valores en los jóvenes.

Por tanto, este trabajo recepcional de Tesis, parte de la siguiente pregunta de investigación: **"¿Qué estrategias instruccionales está empleando el docente, al impartir contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, y qué tipo de conocimiento tienen los alumnos a nivel declarativo, procedimental y actitudinal en segundo año de secundaria?"**

Siendo el objetivo principal, identificar y analizar estos dos elementos culturales (estrategias instruccionales y tipo de conocimiento) en la asignatura, con respecto al segundo año de secundaria.

En este trabajo se desarrollan tres capítulos. En el primer capítulo se abordan los elementos teóricos que sustentan a la pregunta de investigación. Divididos en cuatro apartados; el primer apartado, "la enseñanza de las Ciencias Sociales", se abordan algunos de los antecedentes más importantes al respecto, como las investigaciones hechas por Castorina (1991), Carretero (1993), Aisemberg (1994), entre otros. Siendo ésta, la base para otros trabajos que se han venido realizando en la educación de valores. Se aborda también, la relación entre la psicología y la didáctica de las Ciencias Sociales, como un elemento indispensable para entender algunos problemas que se derivan de esta enseñanza.

En el segundo capítulo. "la asignatura de Formación Cívica y Ética", se rescatan los antecedentes de esta educación en México, que permitieron el surgimiento de la asignatura, como hoy la conocemos, con un campo de conocimiento específico y fundamental en los contenidos de la educación básica. Así como los factores que la debilitan en los propósitos

y la práctica educativa.

El tercer apartado, "características del Plan y Programa de estudios (1999-2000) de Formación Cívica y Ética, a la luz de la teoría de Lawrens Kohlberg", se aborda el desarrollo del Juicio Moral, desde la perspectiva de este autor, aunque también, se hace alusión a algunas aportaciones hechas por Piaget (1984), Turiel (1984), Puig (1996). Buxarrais M. R., Martínez, M., Puig, J. M., y Trilla. J. (1997), entre otros, que son importantes al abordar este ámbito. Así bajo la teoría del Desarrollo del Juicio Moral, se ofrece una descripción de los elementos del plan y programa de estudios, directamente relacionados con lo que se pretende evaluar, siendo estos: el enfoque de la asignatura, la organización de los contenidos. las pautas pedagógicas y didácticas, la evaluación en la educación moral, así como algunos problemas para evaluar dicha educación.

El cuarto y último apartado. "la investigación sobre la educación en valores en Latinoamérica", reúne información de algunas investigaciones en el ámbito de la educación en valores, hechas en México y en otros países de Latinoamérica, como Chile. Uruguay, Venezuela entre otros. Así como algunas opiniones, con respecto a la necesidad de evaluar curricularmente la asignatura.

En el segundo capítulo, se describe la metodología; el tipo de investigación, la población, la muestra, el escenario, los materiales, los instrumentos y el piloteo de los mismos, así como, el procedimiento mediante el cual, se obtuvieron y analizaron los resultados de la investigación.

En el tercer capítulo, se presenta una descripción detallada de los resultados obtenidos, así como, su interpretación y análisis; los cuales, permitieron rescatar las estrategias instruccionales que está empleando la docente, al impartir contenidos de la asignatura y el tipo de conocimiento que los alumnos tienen a nivel declarativo, procedimental y actitudinal en segundo año de secundaria. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones, así como la bibliografía utilizada y los anexos.

## **CAPITULO I.**

## **MARCO TEORICO**

### **1.1. LA ENSEANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

#### Antecedentes

El conocimiento de las Ciencias Sociales es un conocimiento en construcción, con escasa producción investigadora, como lo señala Pages (1997) "es un conocimiento con características propias que necesita de los conocimientos Psicopedagógicos, Sociológicos y de las Ciencias Referentes (Geografía, Historia y las otras Ciencias Sociales), a las que pretende dar coherencia, a través de la construcción de modelos para el análisis y la integración, en la práctica educativa. (p.156).

Así también, Carretero y Limón (1993) señalan que la investigación cognitiva sobre la comprensión de las Ciencias Sociales y la historia ha sido muy escasa a lo largo del siglo pasado"(p.155). Sin embargo, es necesario hablar de los trabajos de Piaget, que son el punto de partida, para dar cuenta de muchos trabajos llevados a cabo en el campo de las Ciencias Sociales.

De las aportaciones más importantes de Piaget, destacan los trabajos en relación con el espacio, el tiempo, la causalidad, el juicio moral, etc., y las etapas del desarrollo, donde la concepción del aprendizaje es vista como "un proceso supeditado al desarrollo cognitivo que supone que para que se produzca el aprendizaje, no basta con que el individuo reciba instrucción, lo que un sujeto puede aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo" (Carretero & Limón, 1993, p. 160).

Así, los estadios propuestos por Piaget y básicamente los estadios que conducen al logro del pensamiento formal, se hicieron imprescindibles, para identificar en que estadio se encontraba el alumno y así poder predecir, que tipo de contenido socio histórico podría aprender.

Aunque por otro lado, Aisenberg (1994), en diversas investigaciones que ha realizado sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales, llega ala conclusión, de que "existe una gran dificultad de los alumnos de entre 13, 14 ó 15 años, para razonar sobre contenidos sociales.

Se mantiene también que el pensamiento concreto, no se alcanza hasta los 12 años, aproximadamente y el formal hasta los dieciséis, si bien no de una manera generalizada" (p.

172).

Así, conjuntado los hallazgos de múltiples investigaciones, hoy se considera "que la emergencia y consolidación de las estructuras intelectuales propias de la adolescencia y la etapa adulta, están condicionados por múltiples aspectos, no reductibles sólo a la actividad cognitiva del individuo... Por tanto el dominio, contexto y cultura que ocurren en la actividad cognociente, son los aspectos omnipresentes que inquietan a los investigadores hoy en día" (Díaz Barriga, 1993, p. 30).

Enfatizando el papel de los factores sociales, culturales e individuales, también Castorina (1991) coincide en señalar, que las operaciones formales, tal como antes se describieron, no se llegan a manifestar como consecuencia de la maduración, sino que son inducidas primordialmente por el contexto. "Así puede suponerse que el pensamiento formal, no constituye la totalidad del pensamiento del adolescente, aunque si una parte medular del mismo en el caso que se logre acceder a dicho nivel"(p. 70).

Hasta aquí queda claro, que la construcción del pensamiento social es muy compleja. En gran medida, reside en procesos de socialización, que tienen que ver con la cultura y la ideología que se dan en la sociedad, donde hay nociones claramente compartidas, transmitidas desde la familia, escuela y los diferentes contextos donde los sujetos se desarrollan.

La relación entre la Psicología y la Didáctica de las Ciencias Sociales

El modelo instruccional, que opera en la enseñanza de las Ciencias Sociales es aún tradicionalista," dado que se considera un conocimiento factual, de carácter anecdótico y personalista, se recubre a la memorización de fechas, nombres, lugares y datos sueltos" (Aisenberg, 1994, p. 126).

Aunque se han hecho propuestas curriculares, orientadas al aprendizaje de fenómenos y teorías de tipo explicativo, o a la construcción de conocimientos básicos estructurales de naturaleza más compleja, como señala el programa y material de apoyo para académicos de las escuelas normales; éstas no han fructificado como se esperaba, pues se requiere a la vez, un cambio en el quehacer docente dentro del aula.

En opinión de Carretero, Pozo y Asensio (1989), el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, "sería proporcionar a los sujetos estructuras que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales involucrados, con la conciencia de diferentes

disciplinas sociales"(p. 56).

Agregan, que desde la didáctica que hace referencia al campo de conocimiento que tiene como objetivo fundamental, la formación inicial y permanente del profesorado en un área del curriculum, en el caso de las Ciencias Sociales, puede intervenir de mejor manera, en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la mejor preparación por parte del cuerpo docente.

Sin embargo, Carretero (1989) señala, "que la didáctica de las Ciencias Sociales, no tiene soluciones a todos los problemas que se derivan de la enseñanza y el aprendizaje, ya que un primer conocimiento entra la Psicología y la didáctica debe ser, elaborar un listado de preguntas y de problemas comunes, en ambos campos como las siguientes: ¿Cómo son los procesos de enseñanza aprendizaje de las disciplinas sociales?, ¿Por qué son como son?, ¿Cómo utiliza el profesorado su conocimiento psicológico y didáctico?, ¿Cuales son las actitudes y expectativas de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales?, ¿De donde proceden?, ¿Cómo intervienen en el aprendizaje?, ¿Qué capacidades caracterizan el aprendizaje social y cómo se desarrollan?, ¿Cómo se construye el pensamiento social?, ¿Qué barreras frenan el desarrollo del pensamiento social y la construcción de significados?, etc"(p. 78). Estos son sólo un ejemplo de los posibles campos, en los que converge el conocimiento didáctico y psicológico, desde la perspectiva de este autor.

Así, el reto que supone la actual reforma del sistema educativo y la implementación de un nuevo modelo de curriculum, hace imprescindible relación la psicología y la didáctica de las Ciencias Sociales, pues "ya no pueden tener un carácter esporádico, como el que han tenido hasta ahora en la formación inicial y permanente del profesorado" (Díaz Barriga, 1993, p. 33).

En este sentido, González Casanova (1991) plantea, que esta fusión entre la psicología y la didáctica de las Ciencias Sociales, "dará cuerpo y concretizara muchas decisiones curriculares, que justifican un cambio en la intervención didáctica, que dan un fuerte protagonismo al profesorado en la misma, con la finalidad también de avanzar en la comprensión de lo que ocurre en el aula"(p.28).

En síntesis, la especificidad del conocimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales, deriva de considera- que su objetivo de estudio, análisis e investigación, abrir el proceso



que va desde las finalidades que la sociedad y el curriculum otorgan, a las disciplinas sociales, a la selección del conocimiento más pertinente en cada etapa educativa, hasta su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo soluciones adecuadas, para cada uno de los problemas que se presentan en su práctica.

Por otra parte, en la investigación que se ha venido dando, Pages (1998) afirma que la práctica y la investigación en Ciencias Sociales, arroja trabajar en los siguientes objetivos:

- Analizar y valorar las finalidades, metas y propósitos de la presencia de las Ciencias Sociales en el curriculum escolar y en la enseñanza hoy y en el pasado.
- Averiguar, analizar y valorar los conocimientos que las disciplinas sociales aportan o pueden aportar a la enseñanza ya la formación del alumnado.
- Conectar, ordenar y secuenciar el contenido, objeto de enseñanza y de unidad didáctica en función de criterios psicopedagógicos y educativos.
- Analizar y proponer métodos de enseñanza y estrategias instructivas adecuadas al aprendizaje de lo social en función, tanto de las características propias de las disciplinas que integran el área como de cada contexto, cada persona y de los problemas que su aprendizaje general.
- Elaborar y preparar materiales curriculares y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje y evaluar sus resultados (p. 20).

Pages termina señalando, que el buscar modelos coherentes para la intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituye la finalidad básica de la didáctica de las Ciencias Sociales, en la formación inicial y continuada del profesorado y de la investigación en esta área de conocimiento.

El tratamiento de los contenidos sociales, así como de su problemática, requiere como hemos visto, nuevas formas de organiza: el conocimiento escolar, formulando propuestas integradoras, que den respuesta a los retos que la sociedad actual produce en el campo educativo, y como se ha venido señalando, a lo largo de este apartado la didáctica de las Ciencias Sociales, necesita de la psicología para conocer cómo aprende el alumno e incluso hasta el profesor y la psicología necesita de la didáctica, para saber qué enseñan y cómo enseñan los profesores, y por qué se enseña lo que se enseña.

## **1.2. LA ASIGNATURA DE FORMACION CIVICA y ÉTICA**

### Antecedentes

La formación de valores, es en nuestro país, un componente fundamental de los contenidos de enseñanza-aprendizaje de Educación Básica, pues ha sido necesario profundizar en el estudio y la reflexión sobre la Formación Cívica y Ética. Esta afirmación, tiene importantes antecedentes, como lo apunta la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2000a):

La existencia de una asignatura como Formación Cívica y Ética en el curriculum de educación secundaria, responde a una necesidad que se origina en el siglo XIX, al término de la guerra de Independencia, por consolidar a la República a través de la formación de ciudadanos. Al igual que ocurrió en otros países, como Francia, por ejemplo, la escuela fue considerada como un espacio que, además de brindar conocimientos básicos, debería difundir los valores y actitudes que forjaran el sentido de pertenencia a la nación, las bases para la integración a la sociedad y la participación en su mejoramiento, y la comprensión de las normas que regulan la vida social (p. 11).

Así, los principios que guían la educación pública en México, también han contemplado como una de las funciones de la escuela, el desarrollo y promoción de actitudes, entadas a valores como el de justicia, libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, aprecio por la dignidad humana, etc. Por lo anterior, la presencia de contenidos de carácter ético y cívico ha sido permanente en nuestro país.

Sin embargo, el curriculum ha ido cambiando en cada época, como lo señala Torres Bodet (citado por la SEP, 2000a), en el siguiente apartado:

Las propuestas sucesivas de programas y planes de estudio han asumido características específicas en cada momento. De este modo, el énfasis nacionalista se encuentra presente con notable fuerza en las propuestas iniciales; al paso del tiempo se percibe un debilitamiento paulatino de los contenidos éticos, sobre todo en la reforma educativa de 1974 que se caracteriza por la reducción de los temas cívicos a los aspectos jurídicos y de organización político administrativa de México. En algunos periodos, las ceremonias cívicas han sido las únicas prácticas donde se ha promovido, desde la experiencia escolar, el desarrollo de valores de manera sistemática e intencional. En 1993,

con la reforma a los planes y programas de estudio, la formación en valores y la reflexión ética cobra relevancia en el curriculum (p. 12).

Pero esta última reforma, de la que habla Torres Bodet, tiene su antecedente en una propuesta curricular de educación moral, elaborada en España, cuya producción sobre el tema se inicia desde finales de la década pasada. La propuesta fue seleccionada, en el Concurso Nacional para la Elaboración de Materiales Curriculares promovidas en 1990, por el Ministerio de Educación y Ciencia de España; la cual tiene como propósito, apoyar la línea de Formación Ética de una de las 21 autonomías, que conforman el Estado Español (Buxarrais. et al. 1997).

Hasta aquí, vemos que las propuestas educativas Españolas, en general, han tenido mucha relevancia en nuestro país, pero en lo que se refiere a la educación moral y cívica, han servido para darle un nuevo enfoque a este contenido temático, que visto desde los planes y programas de estudio la enseñanza de valores", es un tema de suma importancia, para apoyar la formación integral de los niños, en este sentido, "la educación moral no se concibe como el aprendizaje de un decálogo esto es, de un listado de enunciados, acerca de lo que se debe o no llevar a cabo, sin que se sustente fuertemente en experimentar y en poner en practica, cotidianamente tales valores en el aula, en la escuela y en la familia" (Buxarrais, et al. 1997, p. 10).

Por lo cual, no es atrevido decir, que en la materia de Formación Cívica y Ética, se debe proceder en forma diferente, porque se trata de una asignatura que promueve la formación y el desarrollo de valores, más por la práctica que por la teoría. Así los contenidos poco muy valiosos que resulten, no son suficientes para lograr los objetivos de esta nueva asignatura.

La Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria: propósitos y práctica educativa.

Los problemas de la educación básica en la sociedad actual y la pluralidad que caracteriza a un país como México demandaron a la educación básica la reincorporación de contenidos éticos y de habilidades para la reflexión moral. De manera específica, en la escuela secundaria se hizo evidente la necesidad de fortalecer aspectos relacionados con las situaciones por las que atraviesan los adolescentes, relacionadas con los cambios característicos de esta etapa de su vida, y brindar recursos para conformar una escala

personal de valores que tengan como referencia aquellos que, a través de la historia de la humanidad, se han identificado como válidos y necesarios para el desarrollo pleno de las personas y de la sociedad (SEP, 2000a, p. 11).

De acuerdo con lo anterior, parece que los cambios curriculares han obedecido a la necesidad de fortalecer la formación de valores y actitudes, en los estudiantes de la escuela secundaria, que los doten de una base firme para participar de manera responsable, crítica y creativa, en las situaciones de la vida cotidiana.

De este modo, para comprender el enfoque de la Formación Cívica y Ética, en la educación secundaria, se requiere considerar la trayectoria que ha tenido esta asignatura, hasta reconocer los rasgos actuales que plantea.

En el Documento General y Mapa Curricular de la Especialidad de Formación Cívica y Ética, editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000b), se plantea la finalidad que tiene la asignatura, en el ámbito educativo (Secundaria), que se deriva directamente del Artículo Tercero Constitucional, parte muy interesante del discurso educativo y de los sucesivos planes y programas de estudio de la Escuela Básica; ahí se afirma, que el origen de la escuela pública en el último tercio del siglo XIX, obedeció no sólo, a la necesidad de difundir los conocimientos básicos sino también, a la de formar a los nuevos ciudadanos que requería la consolidación de la República. Así se dice que en la historia de nuestro país, la escuela ha contribuido a la formación de valores como la justicia, la tolerancia, el patriotismo, entre otros, creando con esto, un espacio donde niñas y niños, independientemente de su origen étnico, posición social o creencias religiosas, convivan mediante el logro de otros propósitos, como la difusión de la lectura, el conocimiento de la geografía o de la historia, etc.

Además de esta contribución general, de la que habla este documento, se plantea por otro lado, que siempre ha existido un espacio curricular, dedicado a la reflexión y conocimiento de los rasgos de la organización política de México, de los derechos y deberes de los ciudadanos, así como de los mecanismos para su protección, y se ha promovido, la formación de valores tales como el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, la participación responsable, la identidad nacional, entre otros.

Sin embargo, como lo reconoce la SEP (2000b), “al paso del tiempo la formación de valores éticos y cívicos como tarea de la escuela, se diluyó en forma notable y con

frecuencia, se ha reducido la realización de rituales cívicos o al estudio excesivo formalizado de los derechos y deberes de los ciudadanos y de la organización político-administrativa de nuestro país; en resumen, se simplificaron sus propósitos y se debilitó su carácter formativo e intencionado" (p. 3).

Esta situación, según señalan, se debe a diversos factores, por un lado, los que tienen que ver con la organización y el funcionamiento de la escuela y por el otro, los que refieren a la organización de los estudios y la práctica educativa. Así los factores internos son, por lo menos de dos tipos:

a) Los relacionados con la organización del trabajo académico de la educación secundaria, establecida desde hace varias décadas, y que rigen a todos los planes (como la organización de los contenidos en disciplinas y el número de asignaturas, el tiempo asignado a cada clase, el número de grupos que un maestro atiende; las normas y prácticas de evaluación, entre otros). Así, por ejemplo, el ritmo de trabajo de un profesor de educación secundaria, muchas veces, impide establecer un contacto real y un diálogo con los alumnos más allá de la clase y, por lo tanto, muchos temas y preocupaciones vitales de los adolescentes son ignorados en el trabajo escolar.

b) Los que se derivan de la dinámica interna de cada escuela: las formas en las que se ejercen las responsabilidades laboral-profesionales, las formas de enseñar y evaluar, las normas -explícitas e implícitas- que rigen las relaciones entre maestros, directivos y alumnos, las conductas de alumnos y personal docente que son alentadas, permitidas y prohibidas, la relación entre la escuela y las maestras y los padres de familia, etcétera (SEP, 2000b, p. 4).

De ahí, que estos factores, como lo indica la propia SEP, ejercen una influencia decisiva en los resultados educativos de los alumnos, pero su influencia es mayor en el campo de la Formación Cívica y Ética. Pues es un hecho que cuando no existen metas y valores asumidos por todo el personal docente y directivo de una escuela y, sobre todo, prácticas congruentes (en las formas de enseñanza, en los estilos de relación con los estudiantes, en las formas de concebir y presentar el conocimiento, etc.) los alumnos están expuestos a mensajes de diferentes o, más aun, contradictorios entre sí. (SEP, 2000b, p.4).

Otro factor, que ha contribuido al proceso de debilitamiento de la Formación Cívica y Ética, es la organización de los estudios y su orientación "juridicista, es decir, orientada en forma casi exclusiva, al estudio excesivamente formalizado de la legislación vigente y de la

organización del Estado mexicano mediante la exposición didáctica sin establecer vínculos con los problemas cotidianos de los adolescentes o con situaciones sociales de las que se enteran o participan es decir, se ha privilegiado el ámbito cognitivo en el detrimento de la reflexión ética y la formación de actitudes. El establecimiento del área de ciencias sociales que dio lugar a una yuxtaposición de objetivos específicos y contenidos de diversas disciplinas, a sido un factor más en este proceso. (SEP. 2000b, p.5).

Por lo anterior, se indica, que para mejorar la propuesta educativa, es necesario ofrecer a los alumnos de secundaria, las bases de información sobre sus derechos y sus responsabilidades pero siempre relacionándolos con su condición actual de adolescentes, que “no sólo cuando se traten específicamente estas cuestiones o temas, sino, sobre todo, durante el proceso mismo de enseñanza, en las relaciones cotidianas con sus alumnos y colegas, es decir, en todos los momentos de la vida escolar y en las relaciones con las familias de los alumnos. (SEP 2000b,5).

Éstas son, en síntesis, las principales razones que justifican el establecimiento de una nueva orientación, para la Formación Cívica y Ética, en la formación de valores y actitudes, en los programas actuales de educación secundaria y en la formación inicial de los profesores, que atienden este nivel educativo.

### **1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO (1999-2000) DE FORMACIÓN CÍVICA y ÉTICA, A LA LUZ DE LA TEORÍA DE LAWRENS KOHLBERG**

En la actualidad, la convivencia social armónica entre los individuos de la sociedad y primordialmente, de las nuevas generaciones, se ha convertido en una necesidad. Es así como la escuela es un elemento fundamental para satisfacer dicha necesidad; por lo cual, la educación formal cobra relevancia, debido a que promueve la acción pedagógica para incidir significativamente en la conformación del juicio moral, ético y cívico de los alumnos. Esto dentro de un proceso educativo continuo e intencionado, a través de la conformación de un plan y programa de estudio. Por ello, a partir del ciclo escolar 1999-2000, se imparte en la Educación secundaria de este país, la asignatura de Formación Cívica y Ética; respondiendo así, a la necesidad de reforzar la formación de valores en los adolescentes, como miembros de la sociedad.

La Formación Cívica y Ética es la asignatura que sustituye Civismo I y II y Orientación Educativa en Tercer año de secundaria. Este cambio, tiene "Un propósito esencialmente formativo; por ello, aunque se conservaron contenidos que figuraban en los anteriores cursos, se cambiaron su énfasis y la didáctica, además lo que se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad" (SEP, 2000c. p. 7).

Así, los contenidos de esta asignatura promueven el desarrollo del Juicio ético-moral en los alumnos, ya que se basa, principalmente, en las investigaciones realizadas por Lawrens Kohlberg (1987), sobre el desarrollo del Juicio Moral. Siendo así relevante, la revisión del Plan y programa de Formación Cívica y Ética a la Luz de esta teoría.

También en esta revisión, se hace mención de las aportaciones de Piaget con respecto al crecimiento moral del niño (citado por García, 1984), ya que fueron éstas, la base de las investigaciones realizadas en el campo moral. Pero además, se retornaron los recientes trabajos realizados por Puig (1996), Buxarrais, et al. (1997) y Martínez (2000); ya que estos autores, además de tener una gran influencia del enfoque de Kohlberg, sus investigaciones son las más actuales en este campo, siendo estas, parte del diseño de la nueva propuesta curricular, llamada Formación Cívica y Ética.



Así, se revisó el Plan y Programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2000c), desde el enfoque, la organización de contenidos, las pautas pedagógicas y didácticas, así como la evaluación, concluyendo con algunos problemas para evaluar la educación moral. Apartados que están directamente relacionados con la pregunta de investigación.

### **Enfoque**

Como se hizo mención, la asignatura de Formación Cívica y Ética tiene un propósito esencialmente formativo, de ahí que el objetivo general sea:

Proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesarias para tomar decisiones persona/es y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad (SEP, 2000c, p. 7).

Así, la asignatura proporcionará a los adolescentes elementos conceptuales y de juicio, a través de la enseñanza de los valores cívicos y éticos, denominados por Turiel (1984) como convenciones sociales y prescripciones morales respectivamente.

Las convenciones sociales son criterios de la sociedad, en otras palabras, son normas y reglas sociales que coordinan las interacciones del sistema y que se derivan del consenso de la ciudadanía, proporcionando a las personas, medios para saber que se espera de ellas; estos valores, son emanados por la constitución, tales como: la libertad, la justicia, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la equidad, la solidaridad y la responsabilidad. Es por ello, que la constitución tiene gran relevancia como parte de la formación de valores en los adolescentes, siendo un documento que da ejemplo de razonamiento moral del nivel más alto, como lo afirma Kohlberg (citado por Hersh, Paolitto & Reimers, 1984, p. 23).

Por otra parte, Turiel (1984) señala, que las prescripciones morales o valores éticos no son validados, por consenso, sino que son valores intrínsecos, es decir, son valores de cada persona, los cuales se obtienen de los juicios prescriptivos de justicia, derecho y bienestar, que cada sujeto hace desde su punto de vista y de un tipo de acción sobre otra, por ejemplo: el respeto al asesinato, el valor de la vida, etc.

Teniendo claro los elementos conceptuales y de juicio que presentan los contenidos del plan y programa de estudio, se hace hincapié, en que, “esta asignatura no sólo se propone transmitir conocimientos, sino formar a los estudiantes para que libremente conviertan en forma de ser los conocimientos, valores y principios que habrán de examinarse. (SEP, 2000c, p. 7). Por ello, los conocimientos han sido planteados en

términos no solo de enunciados, que permiten la promoción, formación y consolidación de estos conceptos, sino que al mismo tiempo, permiten hacer juicios alrededor de los mismos; es decir, los conocimientos que se promueven en la asignatura, permitirán a los alumnos tomar decisiones personales y colectivas.

En este sentido, en los trabajos realizados por Piaget (citado por García, 1984), se encuentran las primeras aportaciones que tratan de explicar el proceso de construcción moral y la toma de decisiones, a partir de la forma en que los niños conciben las normas, relacionándolos con lo bueno y malo con la obediencia y desobediencia.

Retomando el método clínico, Piaget analiza "las actitudes verbales de los niños sobre las reglas del juego, la distracción, las mentiras y el robo. (García, 1989, p. 56). Así se da cuenta, que los niños de seis a ocho años consideran que lo bueno, es respetar las normas ajustándose a ellas, rara vez de manera consciente y el no respetarlas, es considerado como algo malo; esto, los lleva al proceso de toma de decisión, que Piaget lo identifica en dos grandes estadios de desarrollo en el periodo de la niñez: el de la heteronomía y el de la autonomía. (García, 1989, p. 56).

El periodo de heteronomía se caracteriza por la incapacidad del niño en comprender el significado de las normas y sanciones, aceptando pasivamente las decisiones del adulto. Esto se debe, a que el niño no ha desarrollado un pensamiento lógico o madurez lógica, que lo ayude a que sus acciones morales encuentren una validez propia en relación con los demás; como sucede en el periodo de autonomía, en donde el sujeto ha interiorizado las normas, por medio de la reflexión en torno a ellas. Pero además, Piaget aclara que:

La mente no absorbe simplemente datos que ocurren, que se encuentran a medida que el organismo humano interacciona con el medio. En vez de esto, la mente, <busca > organizarse. Busca información relevante del entorno que pueda <usar> para <construir> un sistema de orden que encuentre sentido, y por lo tanto fomenta a la interacción con el mundo (Hersh, et al. 1984, p. 30).

Como se observa, Piaget se enfoca principalmente a estudio del campo moral en el niño, considerando sólo el aspecto cognitivo, de ahí que Kohlberg, retoma sus aportaciones en su teoría del "Desarrollo del Juicio Moral, tomando en cuenta no sólo el aspecto cognitivo sino además, el aspecto social. Estableciendo así, seis estadios morales donde se caracterizan, las estructuras internas de los sujetos por las que atraviesa el razonamiento

para poder tomar una decisión o un juicio moral; los cuales, abarcan la niñez, la adolescencia y la etapa adulta.

Kohlberg señala a diferencia de Piaget, que los sujetos no sólo se limitan en interiorizar leyes y normas sociales, sino que el desarrollo moral, va más allá de una interiorización a una construcción de nuevas estructuras a partir de la interacción del sujeto con su contexto (Hersh, et al. 1984). Es decir, que en el desarrollo del Juicio Moral están implicados dos factores: el desarrollo cognitivo y la perspectiva social.

El desarrollo cognitivo, se refiere a la capacidad que el sujeto tiene al enfrentar un conflicto o un desequilibrio cognitivo, donde asimile y acomode sus estructuras, a través de un proceso de adaptación y organización, que permita reestablecer su equilibrio. Por otra parte, la perspectiva social, es la capacidad que tienen los sujetos de asumir roles; para ello, es necesario que el niño haya desarrollado la habilidad de reversibilidad, esto es, que pueda revertir mentalmente operaciones, sólo así podrá ponerse en el papel de otras personas. Esta capacidad, según Piaget (retornado de García, 1989), se ha desarrollado en niños de siete a once años, que se encuentren en el estadio de operaciones concretas.

Así, Kohlberg (1987) afirma, que la inmadurez de alguno de estos factores, será un obstáculo para que el sujeto pase de un razonamiento inferior a otro superior, influyendo esto, en la toma de decisión de los sujetos. Pero además, señala que mientras el desarrollo lógico es necesario para el desarrollo moral y le marca límites a éste, la mayor parte de los sujetos pertenece a un estadio de desarrollo lógico superior al que se encuentran en los estadios del desarrollo moral (pp. 91-92). Esto es, un sujeto puede estar en un estadio de operaciones formales y no tener un razonamiento moral del mismo nivel.

Así, Kohlberg define el ejercicio del Juicio Moral como, "un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica" (Hersh, et al. 1984, p. 47). Por ello, el objetivo general de la asignatura, señala la necesidad de que los adolescentes desarrollen la capacidad de análisis y discusión crítica, necesaria para una toma de decisiones más autónoma.

En este sentido, Puig (1994) señala que, los procesos que utilizan los seres humanos para dar dirección al juicio moral son: el auto conocimiento, el conocimiento de los demás, el juicio moral, la comprensión crítica y el diálogo, las capacidades emocionales y de sensibilidad, así como la autorregulación.

El auto conocimiento, tiene que ver con el conocimiento y construcción de si mismo, facilitando la creación de la imagen adecuada al modo de ser, sentir y pensar .El conocimiento de los demás es la capacidad de experimentar los sentimientos de otras personas, entendiendo y comprendiendo el punto de vista de otros, de la sociedad y el ideal. El juicio moral, comprende el conocimiento moral de percibir, reconocer y reflexionar situaciones de conflicto de valor 1 permitiendo aportar razones para justificar la correlación o incorrelación y conductas con relación al conflicto de valor.

Con respecto a la comprensión critica, Puig (1994) señala que es la capacidad que permite el análisis y la reflexión de la realidad, desde diferentes puntos de vista. Las disposiciones para la comunicación y el diálogo, se refiere, a las habilidades que permiten expresar los valores propios ante un conflicto de valor .Las capacidades emocionales y de sensibilidad, señalan la capacidad de aclarar el origen de los sentimientos, dándoles una dirección en la construcción personal y moral para una mejor la convivencia colectiva. Por último, la autorregulación, es la capacidad de coherencia entre el juicio y la acción moral, es decir, son procesos y mecanismos psicológicos que permiten al sujeto dirigir autónomamente su conducta.

Por su parte Buxarrais. et al. (1997). se refieren a estas procesos como dimensiones de la personalidad moral, las cuales, abarcan capacidades y habilidades que los sujetos deben desarrollar a diferentes niveles. Esta perspectiva, de mirar el desarrollo moral de manera epistemológica, es de suma importancia en la educación cívica y ética, al proporcionar no solamente las dimensiones de manera conceptual, sino que además, desglosa los indicadores que promoverán la adquisición de las dimensiones por rango de edad y ciclo escolar (primaria y secundaria).

Cabe señalar, que estas capacidades son las mismas en ambos ciclos escolares, lo que varia, es el nivel de desarrollo que pueden alcanzar los alumnos. Otro dato importante de la educación moral, es que estas dimensiones son sintetizadas en el plan y programa de estudios, como capacidades de análisis y discusión critica, puesto que todas las dimensiones hacen alusión a estas dos capacidades. Así, por la pertinencia de este trabajo, sólo se retornaron los indicadores que se proponen para el ciclo escolar secundaria.

Tales dimensiones son: el auto conocimiento, la autonomía y autorregulación, las capacidades de diálogo, la capacidad de transformar el entorno, la comprensión critica, la

empatía y perspectiva social, las habilidades sociales y para la convivencia, así como el razonamiento moral; los cuales se describen a continuación:

El auto conocimiento, es la capacidad que posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, la autoconciencia del yo, así como su valoración. Permite la clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, de los puntos de vista y valores personales. (Buxarraís, et al. 1997. p. 178). Los indicadores para el primer ciclo escolar (12 a 14 años) son la construcción de una correcta autoestima, conociendo la personalidad propia, las capacidades, las valoraciones, etc., además de las propias limitaciones, las carencias o dificultades; y la utilización del conocimiento de uno mismo y de las otras personas, como instrumentos para la regulación. El indicador por el segundo ciclo escolar (14 a 16 años) es, distinguir entre las responsabilidades y las interacciones de las propias acciones, tanto en un ámbito microético, mesoético como macroético.

En este sentido, Buxarraís, et al. (1997) señalan, que los ámbitos micro, meso y macroéticos, son aquellos temas personales o sociales que implican un conflicto de valor. Así, el ámbito microético, tiene que ver con aquellos conflictos que se viven en el ámbito más próximo de interacción personal, por ejemplo las relaciones entre iguales, en el contexto familiar y los temas que surgen en torno a la escuela. Por otra parte, el ámbito mesoético, se centra en los problemas que presentan los ámbitos sociales más cercanos al sujeto, como puede ser en los contextos lúdicos o recreativos, en el trabajo, entre otros. Por último, el macroético pondera los problemas que pueden presentarse en ámbitos sociales más amplios; éstos, tienen que ver con la organización de la vida en común, como son: los problemas que plantea la ciencia y la tecnología, o bien, los valores y conflictos que tienen que ver con las diferencias personales o sociales.

La autonomía y la autorregulación es la capacidad que "permite promover la autonomía de voluntad y una mayor coherencia de la acción personal. Desde la perspectiva cognitiva y constructivista, esto significa que es la propia persona la que establece el valor -éste no le viene impuesto desde fuera- y se organiza para actuar de acuerdo con él (Buxarraís. et al. 1997, p. 178). Los indicadores para el primer año son, la organización del propio tiempo encontrando espacios equilibrados en obligaciones escolares, familiares, deportivas, así como también en el tiempo libre; por otro lado, distinguen su propio yo de las presiones del grupo de iguales, familiares o medios de comunicación. Para el segundo

año, es que el alumno vaya creando una forma (actitud, conducta, valoración) libre y fundamentada en el respeto a vivir la propia sexualidad y en el respeto a la de los demás.

La tercera dimensión (capacidades de dialogo) se refiere a las capacidades que "permiten huir de individualismos y hablar sobre todos aquellos conflictos de valor, no resueltos, que preocupan a nivel personal y social, supone poder intercambiar opiniones, razonar sobre los diferentes puntos de vista e intentar llegar a un entendimiento, a un acuerdo justo y racionalmente motivado"(Buxarrais, et al. 1997, p. 178). La descripción y la explicación en público del punto de vista sobre aspectos personales y sociales de forma clara, estructurada y con razones, es el indicador del primer año de secundaria y del segundo año, es la diferencia entre mensajes explícitos e implícitos (considerando éste último sólo como posible), en situaciones de la convivencia diaria y en los medios de comunicación.

La capacidad para transformar el entorno "permite la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso. El desarrollo de esta capacidad supone que la educación no se reduce, ni cognitiva ni conductualmente, al ámbito del aula, sino que se generaliza a ámbitos no formales de educación y a ámbitos informales" (Buxarrais, et al. 1997, p. 178). El indicador para primer año, señala la planificación y diseño, en el marco de la institución escolar, acciones concretas que sean producto del consenso entre todos los miembros de la comunidad escolar para manejarla. El del segundo año, hace referencia a la ejecución de conductas, que vayan desde la reflexión hasta la acción, en proyectos de trabajo común relacionados a temas éticos y sociales o actuales.

La comprensión crítica "implica el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas hacia la adquisición de información moralmente relevante acerca de la realidad, el análisis crítico de dicha realidad contextualizando y contrastando los diversos puntos de vista y la actitud de compromiso y entendimiento para mejorar la realidad" (Buxarrais. et al. 1997. p. 179). El indicador para el primer ciclo, señala que el alumno debata y relacione realidades concretas (desde el ámbito microético hasta el macroético), encontrando argumentos para todas las posturas implicadas, aunque sean contrarias a las propias. Para el segundo año, que el alumno contraste posturas contrarias o diferentes de las suyas para utilizar como posibles instrumentos, lo que llevará a modificar, profundizar, completar o

perfecciona" su propia perspectiva.

La sexta dimensión (empatía y perspectiva social) "posibilita que el alumno/a vaya incrementando la consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad. La progresiva descentración posibilita el conocimiento y la comprensión de las razones, los sentimientos y los valores de las otras personas" {Buxarrais, et al. 1997, p. 179). Los indicadores para el primer año son precisar que existe una perspectiva más amplia, en términos de sociedad; y que los alumnos contrasten la propia perspectiva y la del grupo, integrando la del sistema social. Para el segundo año, es que el alumno reconstruya su propio punto de vista de forma más integral. como resultado del equilibrio entre sus perspectivas personales, grupales y sociales.

Las habilidades sociales y para la convivencia "hacen referencia al conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y los principios sociales" {Buxarrais, et al. 1997, p. 179). Los indicadores para el primer ciclo son que el alumno utilice la expresión correcta y respetuosa de su propio punto de vista en diferentes situaciones, preferentemente mesoéticos; y experimente la capacidad para que llegue a un consenso (o acuerdo) en situaciones de carácter mesoético. Para el segundo ciclo, se pretende que el alumno observe y compare que no siempre se puede llegar a este acuerdo, aceptando alternativas que, sin conseguirlo, respeten las diferentes opciones y deje abierta, a nivel personal, la posibilidad del diálogo.

Por último, el razonamiento moral se refiere, a la "capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre los conflictos de valor. El desempeño del juicio moral tiene como finalidad el llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta los principios de valor universales. (Buxarrais, et al. 1997, p. 179). Por ello, los indicadores para el primer año son que el alumno sintetice y comente su postura ante situaciones de conflicto, bien sea de carácter micro, meso y macroético; por otro lado, que el alumno identifique los momentos y modalidades del proceso de razonamiento moral, tanto por lo que hace su propio yo, como en situaciones de interacción con otras personas y objetos que le proporcionan información. En el segundo año, el alumno aplica y experimentará este procedimiento, como modelo óptimo de su sistema de vida.

La intolerancia de desglosar las dimensiones, radica en que, "permite evaluar de forma grupal el grado de desempeño que tales dimensiones o capacidades presentan los diferentes grupos clase y, por lo tanto, orientan posibles acciones compensatorias conducentes a la optimización de aquellas más deficitarias y al cultivo de aquellas que quizá no han sido tenidas en cuenta por ignorar su trascendencia o por dificultades en el modo de cómo optimizarlas" (Martínez, 2000, p. 104).

Esta evaluación que plantea Martínez (2000), permite pronto ver las dimensiones más deficientes en los alumnos y las que han descuidado los docentes, al poner en práctica los contenidos de la educación moral. Para ello, es necesario tener en cuenta que, el desarrollo de estas dimensiones requiere atender dos condiciones. Por una parte, la capacidad cognitiva, ya que su desarrollo permite ir aumentando el nivel de autonomía intelectual y el espíritu crítico. El desarrollo cognitivo es importante para conseguir niveles de juicio moral posconvencional o superior. Por otra parte, es necesaria la información sobre temas conflictivos, ya que ésta permite conocer diversidad de opciones, opiniones y razonamientos" (Buxarrais, et al. 1997, p. 178). Como ya se mencionó, estas capacidades o dimensiones de la personalidad son necesarias por que los adolescentes tomen decisiones más autónomas.

Con respecto al desarrollo del Juicio Moral, Kohlberg establece seis estadios morales, que, permiten explorar las características del sujeto en cuanto al proceso de desarrollo moral y de sus derivaciones en la forma de actuar y concebir las normas que rigen en la sociedad durante la actividad interactiva social" (Macías, 1999, p. 8). Sin embargo, Kohlberg aclara, que los sujetos, específicamente los jóvenes, es más probable que estén en una transición entre etapas, utilizando más un estadio de razonamiento que otro; por ello, cuando un sujeto se encuentra en determinado estadio, sólo se quiere decir, que el estadio describe su modo de razonamiento sobre algún tema moral. Así, los seis estadios están agrupados en tres niveles (Kohlberg, 1987), los cuales son:

El nivel I "preconvencional", donde se encuentran la mayoría de los niños de 9 años, algunos adolescentes y la minoría de adolescentes y adultos delincuentes, todavía no comprende las reglas y las normas sociales, sólo toma en cuenta sus intereses personales. Este nivel comprende los estadios 1 (moralidad heterónoma) y 2 (moralidad individualista e instrumental).



En el estadio 1 se evita romper normas y reglas sociales, sólo por evitar el castigo de la autoridad, como puede ser la de los padres, hermanos, maestros u otras personas con poder superior. Por ello, se obedece poco obedecer, sin considerar las causas del por qué se tiene que hacer, evitando causar daño físico a las personas ya las propiedades. La perspectiva social, en este estadio, es egocéntrica, es decir, no se considera el interés de otra persona, ni se reconoce que sea diferente del propio, porque aún no se tiene la capacidad de relacionar dos puntos de vista. Así, en este estadio, se tienen consideraciones físicas de los hechos sin tomar en consideración los intereses psicológicos de otras personas.

En el estadio 2 se siguen las normas sólo cuando se tiene un interés inmediato por algo o alguien, se actúa para conseguir los propios intereses y necesidades, dejando que los demás hagan lo mismo. Por ello, lo correcto es lo justo, lo que es un acuerdo o un intercambio. A diferencia del primer estadio, en este se reconoce que las demás personas también tienen sus propios intereses y necesidades, teniendo así, una perspectiva individualista, es decir, lo correcto es relativo, cambia según el interés de cada persona.

En el nivel II "convencional" se encuentra la mayoría de adolescentes y adultos que emiten juicios únicamente tomando como referente las reglas, normas y expectativas que su grupo tiene sobre él, ya que es muy importante, sentirse miembro de un grupo, es decir, tener la aprobación del grupo, así como identificarse con él. Este nivel está formado por los estadios 3 (moral normativa interpersonal) y 4 (moralidad de sistemas sociales y conciencia).

En el estadio 3 lo que está bien es lo que la gente espera de uno, es decir, el adolescente vive de la forma que se espera o que esperan las demás personas de él, ya sea como hijo, como hermano o como amigo. Para el joven, el sentirse buena persona es muy importante y significa que se tienen buenas intenciones porque se preocupa por los demás también significa mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza. La necesidad de ser una buena persona ante ellos y ante los demás, es la razón por la cual actúan estos jóvenes, es decir, sentirse cuidados y cuida" de los demás es la regla de oro, ser siempre leal es primordial, por ejemplo, en situaciones muy específicas, los adolescentes prefieren cubrir a un amigo que delatarlo para mantener su confianza. En este estadio aparece la idea de equidad, es por ello, que se favorece al más débil, de tal modo que las relaciones interpersonales no se guían por el criterio de intercambio sino de la reciprocidad.

En el estadio 4 los jóvenes se caracterizan por cumplir las obligaciones que han acordado, se deben mantener las leyes aun en casos extremos, en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. La autoridad como guía vuelve en este estadio (como en el estadio 1), pero ya no vista como una autoridad personal sino como una autoridad que emana de toda la sociedad. Para estos individuos, es necesario mantener la institución en buen funcionamiento como un todo, evitando el colapso del sistema, llevando a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo. Por ello, se debe tomar el punto de vista del sistema, el cual define las normas y los roles, considerando las relaciones individuales según por el criterio que ocupa dentro del sistema.

Por último, en el nivel III "posconvencional", donde sólo la minoría de adultos a partir de los 20 años, puede alcanza" este nivel (Kohlberg, 1987), se entienden las reglas de la sociedad, pero no se quedan limitados sólo en ellas, es decir, su pensamiento se rige por principios y no sólo por reglas y normas de la sociedad. Esto no quiere decir que no las acepten, sino que, se aceptaran en la medida que se fundamente en principios y valores generales. Este nivel abarca los estadios 5 (moral de contrato social y de los derechos humanos) y 6 (moral de principios éticos universales).

El estadio 5 se caracteriza por una conciencia de la diversidad de valores y opiniones, siendo estos relativos e imparciales. Los valores y derechos humanos no relativos, son la vida y la libertad, ya que se deben mantener en cualquier sociedad. En este estadio, se consideran tanto las convenciones sociales, así como las prescripciones morales para dar un juicio objetivo, es decir, se toman en cuenta tanto las normas y valores sociales, como también, los derechos humanos de todos los sujetos, aunque a veces, éstos entren en conflicto, al tratar de integrar" lo moral con lo convencional.

En el estadio 6, señala Kohlberg (1987), se guían las personas por principios éticos auto escogido, por eso las leyes son validas cuando se rigen bajo estos principios, ya que son universales, es decir, para que las personas sean individuales, se deben rescatar sus derechos humanos, como la dignidad y la igualdad. Así, la perspectiva social, en este estadio, es tratar a las personas como individuos racionales.

A partir, de la revisión al enfoque de la asignatura, es necesario señalar" que ésta, persigue como fin último, una educación preventiva, es decir, la asignatura al proponer elementos conceptuales y el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión necesarios

para el desarrollo del juicio moral, contribuirá al cambio de actitudes en relación a la construcción en valores, mejorando con ello, el desempeño de los alumnos.

Al respecto, el Programa de Educación Preventiva Contra las Adicciones (PEPCA, s.f.), plantea la necesidad de que el docente, así como, los alumnos "interactúen para fortalecerse como seres humanos plenos, a partir del desarrollo de actitudes y valores, en un esfuerzo por lograr una cultura de prevención integral (p. 4)<sup>1</sup>. Observando con ello, que por una educación preventiva, no sólo se debe enfatizar el conocimiento de información y el desarrollo de capacidades, sino que además, a través de la Interacción de los principales del contexto educativo, se debe reforzar el desarrollo de actitudes y valores necesarios para un óptimo desempeño social.

Así, queda claro que esta asignatura, adopta un enfoque: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo; dado que busca, incidir en el carácter del alumno por medio de los principios que emana la constitución; donde se vincula el sentido de pertenencia a la Nación ya la humanidad; a través del desarrollo de las capacidades de dialogo y reflexión, para tomar decisiones colectivas y personales que contribuyan al mejor desempeño en la sociedad, y además, permita al adolescente, anticipar las consecuencias de sus actos.

### **Organización de los contenidos**

Como se mencionó en el enfoque, la asignatura propone transmitir contenidos relacionados con las experiencias de los adolescentes, promoviendo con ello, la participación e investigación de los alumnos con respecto a los contenidos; esto, fortalecerá la capacidad de trabajo en grupo, así como también, la participación en el proceso de toma de decisiones individual y colectiva (SEP, 2000c, 10). Por ello, la asignatura está basada en valores de la vida democrática y busca promoverlos en los adolescentes.

Para lograr dicho propósito, la asignatura especifica objetivos particulares en los tres niveles de educación secundaria. Así, en el segundo grado escolar, el objetivo señala, que los estudiantes reflexionarán acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo. (SEP. 2000c, 10).

Como se observa, el plan y programa agrupa en este objetivo, los tres tipos de

---

<sup>1</sup> Este documento fue proporcionado por la profesora que imparte la asignatura, manifestando desconocer la fecha de publicación

conocimiento que se requieren para una educación formativa en valores cívicos y éticos. Esto es, el objetivo propone transmitir a través de sus contenidos temáticos, el conocimiento declarativo, concebido éste, “como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios”. (Díaz Barriga, 1998, 29). Así, el programa da mayor énfasis, al aprendizaje de conceptos, los cuales permitirán la reflexión sobre la naturaleza humana y los valores. Así, el conocimiento conceptual se caracteriza por estar “construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y experiencias, los cuales no deben de ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen" (Díaz Barriga, 1998, p. 29).

Por ello se busca, Que el adolescente dé significado y sentido a los valores cívicos, como son, la libertad, la igualdad, la equidad, la justicia, el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad; como también a los valores éticos, como: identidad, individualidad, valoración propia, dignidad e integridad personal y además la tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración y responsabilidad; por medio de su propio lenguaje, abstrayendo e identificando sus características propias.

Junto con el conocimiento declarativo, el objetivo de la asignatura busca también, promover el conocimiento procedimental, entendido éste, como "un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta" (Coll, 1992, p 58). Así, a través de los contenidos temáticos, se busca promover este tipo de conocimiento, donde el alumno haga uso de las capacidades de análisis y de juicio ético, junto con algunas dimensiones de la personalidad moral como son: las capacidades de autoconocimiento, autonomía y autorregulación, las habilidades dialógicas y la comprensión crítica, las capacidades para transformar el entorno, la empatía y perspectiva social, las habilidades sociales y para la convivencia, así como también, el razonamiento moral.

En términos de el conocimiento actitudinal, el objetivo de la asignatura pretende que los alumnos consoliden "una escala personal de valores, congruentes con los principios de una sociedad democrática" (SEP, 2000c. p. 11). Ya que el conocimiento actitudinal, es un constructo que regula las acciones (Díaz Barriga, 1998) o bien, son "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas" (Coll, 1992, p. 137), éstas, evaluarán de un modo determinado los valores y actitudes universales, deseables y coherentes con los

contenidos de la asignatura, que permitirán el reconocimiento, la asimilación y la construcción de normas de convivencia social.

Cabe señalar, que el aprendizaje de estos conocimientos (declarativo, procedimental y actitudinal) es un proceso lento y gradual, donde intervienen distintos factores como las experiencias previas, las actitudes de otras personas, las experiencias novedosas, la información y el contexto cultural (Buxarrais. et al. 1997). Por ello, es necesaria una adecuada promoción, que permita al alumno conciliar lo que quiere con lo que le demanda la sociedad, a través de una escala personal de valores.

Así, los contenidos temáticos, para la segunda unidad denominada como "Valores de convivencia., del plan y programa (programada para 26 horas), comprende el tema de "los valores y disposiciones individuales", que contienen a su vez, dos subtemas: a) las condiciones y disposiciones del individuo que posibilitan la convivencia, tales como identidad, individualidad, valoración propia, dignidad e integridad personal y además la tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración y responsabilidad; y b) los valores cívicos y la formación ciudadana, como son: la libertad, la igualdad, la equidad, la justicia, el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad.

Para finalizar este apartado, es importante señalar, que el plan y programa recomienda que la forma didáctica para promover estos contenidos temáticos, sea a través de una combinación de análisis de textos, de estudio de casos y del ejercicio del juicio moral (SEP, 2000c).

### **Pautas pedagógicas y didácticas**

En el plan y programa de estudios de la asignatura, se hace un especial énfasis, en una didáctica o práctica docente, que incorpore dentro del salón de clases, una organización y una acción congruente con los contenidos de esta asignatura. Para ello, se proporcionaron algunos indicadores, que permitirán a los docentes, un mejor desempeño en su práctica instruccional, los cuales son:

- Relacionar los temas con la vida de los estudiantes, a fin de que éstos cobren conciencia de sus derechos y de sus responsabilidades. Se realizará análisis y discusiones con base en el marco conceptual de referencia.
- Abordar, cuando sea pertinente, la relación del tema con la legislación vigente, con los valores que ésta protege y con las instituciones que los promueve.

- Propiciar en el aula actitudes de apertura y respeto que posibiliten la libertad de expresión de todos, teniendo especial cuidado en promover la equidad entre género.
- Ejercitar las capacidades de comunicación, diálogo, expresión y juicio crítico, preparando al grupo en diferentes modalidades de análisis, diálogo y discusión.
- Impulsar la práctica de valores, actitudes y habilidades relacionados con la vida democrática, con el trabajo en equipo y con la Organización colectiva (SEP,2000c, p. 13).

Cabe señalar , que estas pautas didácticas son propuestas "en términos de recomendaciones y sugerencias, las formas más pertinentes de crear situaciones de aprendizaje que conduzcan ala concreción y al logro de esta propuesta pedagógica" (Macías, 1999, p. 13).

Así, a partir de éstas, el docente podrá diseñar o adaptar estrategias instruccionales que promuevan ejes generadores de ideas, conceptos, opiniones, juicios personales y colectivos en relación a los contenidos temáticos de esta asignatura (Macías, 1999). Entendiendo como estrategia instruccional aquellos "procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes" (Díaz Barriga, 1998, p. 70). Las estrategias que se proponen, para la promoción de los contenidos temáticos, son: la discusión de dilemas morales, el diagnóstico de situaciones o la clarificación de valores.

La discusión de dilemas morales y el diagnóstico de situaciones, son estrategias para promover el desarrollo del juicio moral en los adolescentes. Las primeras, propuestas por Kohlberg (1987), son nociones breves de situaciones que tienen un conflicto de valor, en otras palabras, en cada narración el personaje principal se encuentra en una situación difícil, en la cual, tiene que elegir entre dos alternativas.

Kohlberg (1987) señala que los sujetos no pueden presentar un progreso en su juicio moral si no experimentan un conflicto cognitivo que desequilibre sus estructuras internas, así la discusión de dilemas morales, pretende crear un conflicto en el adolescente para que posteriormente, reestablezca el equilibrio en un nivel superior de razonamiento del que se tenía, ya que éstos, como señalan Buxarras, et al. (1997), permiten desarrollar capacidades de razonamiento sobre situaciones conflictivas y en este proceso, se pueda dilucidar entre lo que se considera correcto o incorrecto. Pero además, aclara que: "el conflicto cognitivo no

solo se produce mediante la presentación de dilemas morales, sino que la interacción con los iguales y los adultos –que pueden tener razonamientos diferentes de los propios -, así como la consideración de los problemas morales desde puntos de vista distintos, también son fuentes de conflicto" (100).

Es por ello que los debates con otras personas que tienen distintas formas de pensar, sentir y actuar permiten el progreso de reestructuración en el razonamiento del sujeto. Para ello, Buxarrais, et al. (1997), señalan indicadores didácticos que permite a los docentes un mejor empleo de estrategia, los cuales son:

1. Presentar el dilema mediante la lectura individual o colectiva- .La presentación del dilema también puede realizarse mediante una representación, por medio de dibujos, etc., de la situación que se plantea.

2. Recapitulación. Comprobar la comprensión del dilema planteado (terminología, conflicto y alternativas) e insistir en que se ha de contestar a lo que debería hacer el protagonista y no lo que probablemente haría.

3. Reflexión individual: cada alumno/a reflexiona, individualmente, sobre el dilema y selecciona una alternativa. La decisión adoptada, así como sus razones, se expresa por escrito.

4. Discusión del dilema: se puede optar por realizar un comentario general toda la clase, exponiendo cada alumno/a la sus respuestas y argumentos, o realizan un proceso de discusión en pequeños grupos, pasando, posteriormente, a la discusión generalizada con todo el grupo. En este último caso, el profesor orientará a los grupos para que centren la discusión -que no se alargan más de diez o quince minutos- en torno al conflicto que plantea el dilema. Antes de iniciar la discusión con toda la clase, un representante de cada grupo resumirá lo que ha discutido, los argumentos expuestos en su grupo.

5. Final de la actividad: para finalizar la actividad puede proponerse a los alumnos que reconsideren su postura inicial -valorando sí han experimentado una modificación-, que encuentren argumentos para defender la postura contraria a la elegida, que resuman las posturas, las soluciones y los argumentos planteados, que expongan situaciones similares a la del dilema, etc (pp. 100 -101).

Es importante señalar, que los docentes pueden emplear tanto dilemas morales hipotéticos como reales, siempre y cuando estos sean adecuados a la edad y experiencia de

los alumnos.

La estrategia de diagnóstico de situaciones al igual que los dilemas morales, son narraciones que presentan un conflicto, pero estas además de elegir una alternativa óptima, también se deben determinar las posibles consecuencias de cada alternativa. Al igual que el dilema moral, el diagnóstico de situaciones puede ser hipotético o real.

La diferencia fundamental con los dilemas es que el diagnóstico más relación con los contenidos de valor que se implican en la situación o se presentan en el tema que se está tratando, que con la forma de juicio dada. Mientras los dilemas se orientan específicamente a discutir las razones de la determinada decisión, el diagnóstico de situaciones busca principalmente analizar en sí misma la decisión, considerar los valores puestos en juego, buscar otras alternativas posibles y valorar sus consecuencias (Buxarraís, et al. 1997, p. 110).

Así, los indicadores instruccionales que señalan Buxarraís, et al. (1997) para poner en marcha el diagnóstico de situaciones son:

1. Identificación y clarificación. En primer lugar se presenta la situación conflictiva a los alumnos y se les pide que, individualmente o en grupo, busque criterios para juzgarla. Es necesario que los alumnos se identifiquen y clarifiquen los valores implicados en la situación, y que busquen hechos y datos significativos en relación con el problema, diferenciando entre hechos y valores.

2. Valoración. En esta segunda fase se han de valorar las consecuencias de las diferentes alternativas posibles, teniendo en cuenta los valores puestos en juego en cada una de ellas. Los alumnos deberán comprender el grado de confianza que merece cada alternativa, destacando la relevancia de cada una de ellas respecto a la clarificación del problema.

3. Juicio. Para finalizar la actividad se ha de proceder a emitir un juicio – diagnóstico sobre la situación tras haber discutido colectivamente las repercusiones de la decisión adoptada por el protagonista o de las otras decisiones posibles. Se tiene que llegar a conseguir una postura consensuada entre todos los miembros del grupo (p. 112).

También en esta estrategia, se debe tener en cuenta la edad y la experiencia de los adolescentes, porque con esta técnica se intenta ayudar a pensar, analizar, criticar y juzgar la realidad que le rodea. Así como también, se pretende que el adolescente se forme



criterios personales y emitan juicios de valor conociendo los diferentes niveles en los que se pueden mover las demás personas y las diferentes perspectivas que puede tener una misma estudian.

Por ultimo, la estrategia de clarificación de valores promueve el autoconocimiento y expresión de los alumnos y de ella se derivan un conjunto de métodos que tienen como “objetivo estimular procesos de valoración en los alumnos para que les lleve a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores, y puedan sentirse responsables y comprometidos con ellos" (Puig, 1996, p. 31).

La estrategia de clarificación de valores, tiene su origen en las aportaciones de L. Raths y colaboradores (1966), quienes tienen un enfoque humanista. El interés de estos autores para clarificar valores, es porque consideran que las nuevas generaciones presentan cierta confusión entre lo que se considera correcto o incorrecto. Por esta razón, la clarificación de valores permite a los adolescentes toda conciencia de su escala valorar, por medio de un proceso de reflexión y análisis de sus pensamientos, valores, sentimientos, actitudes y comportamientos. Esta estrategia comprende tres subestrategias (PEPCA, s.f.), las cuales son:

- **Hoja de valores.**- Consiste en presentar al grupo un breve texto en el que se expone una situación problemática que invite a la discusión. Se añade una lista de preguntas sobre las que hay que reflexionar. El propósito de este ejercicio es Crea situación de controversia entre los alumnos para que contrasten sus diversos puntos de vista.
- **Diálogos Clarificadores.**- Pretende que el grupo vaya profundizando en sus reflexiones a medida que se desarrollo un diálogo. Al final del ejercicio más que un intercambio de opiniones se da un esfuerzo de reflexión donde el estudiante dialoga consigo mismo.
- **Frases inconclusas.**- Técnica de carácter individual que ofrece al educando la posibilidad de pensar sobre sus creencias, opiniones o preferencias en relación a cualquiera de los indicadores de valores. Consiste en presentar una lista más o menos larga de frases inacabadas, preguntas o proposiciones obliguen al alumno a definirse sobre el tema que se está tratando" (p. 19).

Por otro lado, es importante señalar que estas estrategias por si solas no logran cumplir los objetivos que se proponen en el plan y programa de la signatura, así, se provee

la necesidad de la participación del profesor en cuanto a la correcta aplicación de estas estrategias, como lo señala Martínez (2000). Por ello, el docente requiere del conocimiento de los límites y posibilidades de cada estrategia, así como de un dominio en su consecución.

En este sentido, Puig (1994) señala que el docente debe ser un experto que ayude al alumno a resolver con autonomía los conflictos de valor, como también debe promover el trabajo en común, es decir un aprendizaje cooperativo en donde los novatos alumnos logren un mejor dominio del conjunto de habilidades y conocimientos. Ya que los educadores son concebidos como "expertos morales que actúan como tutores por que tienen experiencia ya menudo experiencia de errores cometidos personal o socialmente y también son expertos por que pueden conocer mejor las guías culturales de valor y saber mejor cómo usar y ayudar a usar los procedimientos de la conciencia moral" (p 248).

Para el autor, el docente tiene una superioridad cultural y técnica que debe utilizar en su práctica docente, esto no quiere decir que el profesor es superior a sus alumnos, simplemente que sabe más, por ello, sus experiencias y conocimientos le ayudarán en su quehacer docente.

### **Evaluación en la educación moral**

En términos generales, la evaluación desempeña un papel decisivo y muy complejo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura, incidir en ella, puede mejorar el aprendizaje de los alumnos, poco tanto la evaluación nos permite por un lado, asignar calificaciones y por el otro, identificar los procesos que deben de ser redefinidos o enriquecidos.

Así, Buxarrais, et a. (1997), señalan que la complejidad de la evaluación sobre todo en la educación moral, no radica tanto en establecer una nota numérica, sino en tomar en cuenta, en primer lugar, el conjunto de factores personales, familiares, ambientales y del grupo clase que inciden en el rendimiento escolar de cada alumno/a, y, en segundo lugar, el conjunto de componentes personales y profesionales del profesorado, que contribuyen a que su tarea evaluadora sea justa" (p.169).

Por otro lado, se plantea que la evaluación debe motivar al alumno de tal manera que éste, genere "actitudes de superación y niveles progresivos de autoestima... debe contribuir a que las personas conozcan como alumno/a sus limitaciones y, a la vez, ofrecer pautas para

superarlas. La evaluación debe ayudar a que cada persona se forje un autoconcepto ajustado a la realidad y, al mismo tiempo, a generar expectativas que supongan su optimización. Para ello, las expectativas deben ser alcanzables y realistas a partir del estado de desarrollo actual del alumno/a" (Buxarrais, et al. 1997, p. 170).

Así, el programa de Formación Cívica y Ética propone que el profesor junto con los alumnos, establezcan los criterios o expectativas de evaluación puntualizando que se debe considerar, la calidad de la participación y el aprendizaje de valores cívicos que favorezcan la convivencia de los alumnos. Para ello, el plan y programa (SEP, 2000c) propone los siguientes aspectos:

- Aplicación de lo aprendido, argumentación y aportación de ideas y proyectos en el trabajo individual y en el cumplimiento de tareas.
- Dedicación e interés mostrados durante el trabajo en equipo, así como la colaboración e integración al grupo.
- Actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad.
- Conocimiento y comprensión de nociones y conceptos (p.14).

Como señalan Buxarrais, et al. (1997), esta asignatura debe evaluar los resultados o productos, así como, las formas de proceder y de comportarse como se observa, en el plan y programa de estudios. La evaluación de resultados, supone fijar la atención, en los productos finales observables o susceptibles de medida. Tales productos finales son la consecuencia de diversos procesos, pero en el caso de este tipo de evaluación lo que preocupa no es el proceso por el cual se han presentado determinados resultados, sino el resultado en si mismo" (p. 179).

Sin embargo, cuando se evalúa la construcción conceptual del alumno, la atención se centra en los procesos; es decir, para llegar a la comprensión de valores o conceptos que se utilizan en el razonamiento moral, se desarrolla una reflexión y un análisis que se realiza desde tres vertientes (Buxarrais, et al. 1997):

- Comprensión objetiva. Este aspecto hace referencia al significado, al contenido informativo de la palabra que se analiza... En esta descripción entrarían también las referencias populares e idiomáticas, -expresiones hechas, usos coloquiales del término-, así como también las afectivas: acuerdo, grato o no.
- Comprensión de la realidad. No basta con construir un significado enciclopedista...

La comprensión de la realidad implica proyectar esta información sobre el entorno., identificando situaciones reales de la vida cotidiana con el concepto, -solo haciéndolo de esta manera, se estará realizando un verdadero aprendizaje significativos se trata de establecer las relaciones entre lo observado y lo teórico.

- Construcción personal. Constituye el punto más elevado de significatividad que se puede alcanzar mediante la aplicación de cualquier estrategia de educación moral. La comprensión crítica de la realidad, realizada en los dos aspectos anteriores, supone que la persona se clarifique y adopte una postura ante ésta, que exponga aquello con lo que no está de acuerdo o, al contrario, considere necesario fomentar, y, especialmente, que organice su forma de vida de acuerdo con la posición a lo que ha llegado (p. 161).

Por otro lado, la evaluación de formas de proceder y de comportarse fija su atención en los procesos en su mismo, incluso al margen de los resultados obtenidos...la evaluación es en términos de desempeño y no en términos de resultados, siendo más adecuado y eficaz. (Buxarrais, et al. 1997, p. 180).

Sin embargo, se plantea que lo ideal es evaluar por un lado los resultados (conocimiento declarativo), y por otro, el desempeño (contenido procedimental y actitudinal), porque .la combinación de ambos sistemas es necesaria para que la evaluación sea satisfactoria en su conjunto. (Buxarrais, et al. 1997, p. 180).

Por otro lado, Buxarrais, et al. (1997), señalan que al evaluar estos contenidos se tiene que estar consciente "de que la evaluación de resultados puede aplicarse también a los bloques de contenidos procedí mentales y actitudinales, pero... pedagógicamente, es más adecuados evaluarlos considerándolos en términos de ejecución o desempeño. Cabe señalar también que, en ocasiones, el resultado obtenido no es consecuencia directa y exclusiva de la bondad del procedimiento o de la actitud, sino que está mediatizado y motivado por variables externas o ajenas al propio procedimiento o actitud sobre el que trabajamos" (p. 180).

En consecuencia, los autores plantean que una evaluación completa no se debe limitar a evaluar resultados, pero tampoco puede cometer el error de prescindir de ello, además de evaluar la ejecución y el desempeño de los alumnos, debido a que la evaluación es un proceso complejo; el profesor, debe tener la capacidad para conocer y desarrollar los

siguientes aspectos en el proceso de evaluación, como lo señala Puig (1996):

Conceptuar o conocer los procesos cognitivos, comportamentales y emocionales que se ponen en juego durante el uso de las capacidades morales;

Regular o dirigir voluntariamente y con intención de perfeccionar dichos procesos cognitivos, comportamentales y emocionales en el uso de las capacidades morales; y

Valorar y dar sentido moral tanto a la posesión de procedimientos, como a la actitud de control, y conceptualizarón de tales procedimientos de la conciencia moral (p. 205).

Sobre todo, si se toma en cuenta que el objetivo de la educación moral, es "la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso y el respeto a los derechos humanos" (Buxarris, et al. 1997, p. 177).

Lo anterior, reafirma el hecho de atender y despeñar el conjunto de dimensiones, que conforman la personalidad moral de los alumnos, siendo estas: el autoconocimiento, la autonomía y autorregulación, la capacidad de dialogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión critica, la empatía y perspectiva social, la habilidad social para la convivencia y el razonamiento moral; las cuales se contemplan en el proceso de evaluación, tomando en cuenta que éstas, tienen que ser definidas bajo ciertos criterios, es decir:

Bajo... las medidas utilizadas en los procesos de evaluación {que} se obtienen a partir de la utilización de tres tipos de criterios: simples, compuestos o múltiples.

El criterio simple... Se puede obtener a partir de diferentes apreciaciones del evaluador, que no son sometidas a procesos de formalización ni de diferenciación.

El criterio compuesto... requiere una combinación formal de evaluaciones sobre diferentes dimensiones de la persona objeto de la evaluación.

El criterio múltiple... es un conjunto de medidas diferenciadas sobre distintas dimensiones de la persona (Buxarrais, et al. 1997, p.182).

Este último criterio es el más indicado en un proceso de evaluación, por poner la atención en cada una de las dimensiones que conforman a la persona, desde el punto de vista actitudinal y moral.

### **Algunos problemas para evaluar la educación moral**

El proceso de evaluación, en cualquier ámbito de la educación, tiene que ser funcional, es decir, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la

educación moral la evaluación es más compleja y complicada para los profesores pues es un verdadero reto, ya que en asignaturas como la de Formación Cívica y ética, requiere que los docentes, comuniquen a los alumnos valores y actitudes relacionadas con la cívica, la ética, la constitución, la familia, el entorno social, su comunidad. etc.

Así, el profesorado manifiesta sus dudas y temores al abordar la evaluación, en este ámbito educativo. (Buxarrais, et al. 1997, p. 174). Poniendo de manifiesto la dificultad para evaluar los valores de cada alumno, pues se entiende que la construcción es persona y depende también, del entorno donde el sujeto interactúa.

Por otro lado, los profesores en el papel de evaluadores, exigen que los objetivos, el objeto, los actores y los instrumentos estén suficientemente explicitados e inspiren grados de confianza y eficacia. (Buxarrais. et al. 1997, p. 175).

Por tanto, se trata de planear una evaluación orientada a la optimización del aprendizaje de hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas, presentes en el currículo de la educación moral. Adoptando así una evaluación sumativa.

Sin embargo, los profesores tienen dudas tanto en la evaluación, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así pasan situaciones de incertidumbre y falta de orientación surgiendo así, actitudes de desconfianza y recelo al impartir asignaturas relacionadas con la moral y los valores. (Martínez, 2000, p. 114).

Por ello se plantea, que en los planes de formación y capacitación docente "sea necesario integrar contenidos de carácter ético-filosófico y relativos a la psicología del desarrollo moral, que permita al profesorado, poner en práctica su conocimiento e información en los currículos de la educación moral (Martínez 2000r p. 129).

En este sentido, Martínez (2000) señala, que en lo sucesivo, se adopten las decisiones y medidas de carácter administrativo y político oportunas, que hagan posible la construcción y promoción de proyectos educativos de centro, que integren adecuadamente la propuesta pedagógica de educación moral, donde sean promovidos contenidos de aprendizaje de carácter procedimental y actitudinal, que le capaciten para ser hábil en la creación de materiales curriculares nuevos y en la aplicación de estrategias en el aula, que contribuyan al desarrollo de las diferentes dimensiones que conforman la personalidad moral de los alumnos. "Tal formación debe familiarizar a los profesores en la elaboración y en el uso de criterios de evaluación en el aula, que permitan optimizar su acción pedagógica

- moral y obtener información sobre el progreso de sus educandos tanto a nivel individual como grupal" (p. 132).

Así se concluye, que el trabajo docente es un elemento primordial, para llevar a cabo las pautas pedagógicas y didácticas y el proceso de evaluación, por lo cual debe desarrollar ciertas destrezas y habilidades, necesarias para promover en los adolescentes tanto elementos conceptuales y de juicios, como del autoconocimiento y expresión, con la finalidad de que tengan un mejor desempeño, en su vida cotidiana, sabiendo conciliarlo que quieren con lo que la sociedad les demanda.

#### **1.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN VALORES EN LATINOAMÉRICA**

El principal objetivo que plantea la Modernización Educativa, es .Mejorar la Calidad del Sistema Educativo, en congruencia con los cambios que se están dando en nuestra sociedad, que demanda una forma de carácter ético-valoral. En este sentido, la escuela como institución que sirve a una sociedad, plantea que se promuevan asignaturas como "La Formación Cívica y Ética" en la educación básica y media básica. Con el propósito de que niños y jóvenes, se desarrollen como personas libres, bien integradas a su medio social, con un carácter moral regido por una serie de valores, tales como: la solidaridad, la tolerancia, la verdad y la justicia; permitiéndole al individuo una Educación Integral.

Lo anterior en teoría es excelente, pero no es suficiente "indudablemente, se trata de desarrollar en los alumnos y alumnas de secundaria una serie de valores que correspondan al tipo de persona que se quiere formar; sin embargo, surgen algunas preguntas: ¿Qué tipo de docentes se requiere para esta asignatura ? y ¿Qué formación debe tener para cumplir con las expectativas de la Formación Cívica y Ética?, ¿Desde qué enfoque se deberán abordar los contenidos?, ¿De qué manera se propiciará que las y los jóvenes, desarrollen su juicio moral?, de tal manera, que hagan suyos ciertos valores, se desarrollen en libertad y transformen la sociedad" (Alba, 2000, p. 87).

Responder a estas preguntas, es de suma importancia y remite a hablar de la Evaluación Curricular, como una vía para identificar y analizar cómo se está desarrollando la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria.

Esta necesidad surge, como señala Villegas de Reimers (1996), en investigaciones

recientes (que realizaron Garay & Schuartzman, 1987) los resultados demuestran, el poco conocimiento que tienen los ciudadanos Latinoamericanos, sobre la vida democrática, y la falta de valores cívicos y democráticos en sus creencias y comportamientos cotidianos. El estudio fue realizado en Paraguay, donde entrevistaron a casi 2,000 personas, entre las edades de 19 y 24 años.

Los resultados muestran que, por ejemplo, sólo cerca del 33% de los entrevistados dijeron que parte de ser un ciudadano era tener derechos políticos. También encontraron que cerca del 33% no sabía lo que era la constitución (de hecho el 11% dijo que era una ley creada por la política). Sólo el 66% sabía lo que era votar. Sólo el 14% sabía cómo definir democracia correctamente. También reportan que, aunque la mayoría valoraba el derecho de expresión libre, el 40% dijo creer que el gobierno no debería ser criticado, pues los gobernantes siempre sabían lo que hacían o porque el criticar al gobierno era un comportamiento subversivo. En relación a valores, de acuerdo a los autores, sólo el 33% tenía un nivel aceptable de conciencia cívica, y aquéllos que si la tenían, tendrían a ser hombres de alto nivel educativo. Es decir, la educación era un factor significativo (Villegas de Reimer, 1996, p. 267).

Al final de la investigación, los autores agregaron que:

Sería fácil explicar estos resultados por el hecho de que esa era la situación en Paraguay, después de tantos años sin un régimen no democrático. Sin embargo, resultados similares han sido encontrados en países con una larga tradición democrática, como en Venezuela, por ejemplo, donde diferentes estudios reportan que cerca del 70% de la población no tenía conocimientos de sus derechos constitucionales más básicos... y que la mayoría de los jóvenes no sienten ningún compromiso hacia la vida democrática (Villegas de Reimers, 1996, p. 268).

En relación con lo anterior, otras investigaciones realizadas en: Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Perú y Nicaragua, muestran que también sus ciudadanos tienen muy poco conocimiento, muy poca motivación y muy bajo interés en la vida democrática, según lo reporta Rodríguez {1987-1989).

Hasta aquí, los estudios revisados, tienen que ver con el grado de conocimientos que la población en general tiene, acerca de la vida Cívica y democrática de su país; sin embargo, otras investigaciones, se han inclinado por ver qué es lo que la escuela en



Latinoamérica está haciendo, con relación a la educación en valores "ya que es aquí, donde es necesario comenzar a reestructurar las actividades escolares" (Villegas de Reimers, 1996, p. 268).

Villegas de Reimers (1994), realizó una encuesta en 15 países de la región de Argentina. Bolivia, Colombia, Perú, Costa Rica. Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica. México, Nicaragua. Panamá y la República Dominicana, en donde un equipo de investigadores, le ayudó a examinar los programas oficiales y los libros de texto aprobados oficialmente sobre Educación Cívica, Educación Moral y Educación para la Democracia, donde también se recogió información, sobre la preparación de los maestros, y los materiales de enseñanza utilizados en cada una de estas asignaturas.

Por lo que respecta a los resultados de este estudio, se muestra que:

Hay muy poco énfasis en la enseñanza de estas materias, unos docentes preparados muy pobremente en la enseñanza de estas asignaturas, unos contenidos de los programas que no responden a las necesidades de las sociedades de hoy en día, y la promoción de actividades pasivas en el aula, como por ejemplo la memorización y la copia de materiales, en vez de creatividad y participación activa en los procesos de toma de decisiones en la sociedad... Su mayor énfasis es en la memorización de información cívica, pero no en la enseñanza de destrezas ni habilidades necesarias para vivir en sociedades democráticas. De igual forma, todos los programas incluyen la enseñanza de valores cívicos, pero éstos enfatizan actividades que no necesariamente promueven un desarrollo democrático, ni habilidades para toma de decisiones éticas. Los valores más enfatizados son el respeto a la autoridad, el patrimonio y el ser un buen miembro de la familia. Muy poco énfasis (o ninguno en muchos casos) se le da a valores como la participación, los trabajos por el bien común, la honestidad, la participación en los procesos de toma de decisiones en la sociedad. la responsabilidad, la solidaridad, el respeto a la diversidad, etc (Villegas de Reimers, 1996, p.m).

También se encontró que:

La preparación de maestros en cuanto a educación de valores es uno de los peores problemas que enfrentan todos los países de la muestra. Los maestros y profesores de educación civicazo reciben ningún tipo de educación o entrenamiento específico en esta área de estudio. En la mayoría de los casos, su preparación es la de un maestro "generalista"

o la de un docente de Estudios sociales y existe muy poco (o ningún) apoyo para los maestros en servicio. En general, los maestros están por su cuenta, sin ningún tipo de ayuda (Villegas de Reimers, 1996, p. 272).

Como se observa, los estudios indican que el desarrollo de estos programas educativos, que promueven en la sociedad la formación democrática, cívica y moral, no están preparando de manera efectiva a los ciudadanos para que participen de manera activa, en el desarrollo de su sociedad. Así, estos resultados confirman lo reportado en estudios publicados anteriormente, en relación, al contenido de los programas de estudio, por ejemplo Díaz (1992) reporta que:

La Educación Cívica en Latinoamérica tiende a promover una visión consensual, con un gran énfasis en el patriotismo, los símbolos patrios y las figuras históricas. Según este autor, la mayoría de los estudiantes latinoamericanos percibe ala educación Cívica como algo abstracto y que no tiene ninguna relevancia para su vida cotidiana. Otros resultados de este estudio muestran que, a pesar del consenso en la educación sobre la necesidad de una pedagogía más activa y más centrada en el estudiante, lo que se practica en el aula es diferente. Los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo recibiendo información en forma pasiva escuchando al maestro, leyendo, copiando material y buscando información. La mayoría de los maestros utilizan su tiempo repitiendo información que se encuentra en los libros. Estos métodos tan pasivos y tradicionales son inclusive más comunes en las escuelas primarias que en las secundarias. Estos resultados confirman lo anteriormente reportado por otros autores, como por ejemplo Álvarez y Giacconi (sin fecha) en un estudio realizado en Chile, donde concluyeron que, aunque a los niños se les exige que escuchen las instrucciones y reglas dadas por los maestros, éstos no muestran una disposición a escuchar a los ni/los ni a mostrar interés en lo que dicen" (Villegas de Reimers, 1994, p. 272).

Todos estos resultados que reportan las investigaciones, constatan la necesidad de identificar y analizar qué sucede con los docentes, en cuanto a su práctica instruccional, en cómo llevan a cabo este tipo de educación ético-valoral, para así, dotar al alumno de un bagaje afectivo, evolutivo y cognitivo, que les permita formar sus propios valores, asumir los que la sociedad presenta como valiosos, integrándolos y haciéndolos propios de forma singular.

Pero para lograr lo anterior, también es necesario identificar y analizar el grado de conocimiento que los alumnos tienen, en términos de contenidos declarativo, procedimental y actitudinal, pues como vemos en los resultados de los estudios, la educación en valores se ha centrado fundamentalmente en el contenido declarativo, sin incidir ni atender, aquellos aspectos más directamente relacionados con la acción y el comportamiento.

Es por ello, que el actual problema de la educación en valores, por un lado tiene que ver, con la preparación instruccional que el docente tiene, al impartir la materia y por el otro, con el grado en que son promovidos y adquiridos los tres tipos de conocimiento por el alumno. Lo que conlleva a pensar, que la tarea, está en evaluar Curricularmente estos dos elementos de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Aunque está, es una Evaluación limitada, porque sólo se propone evaluar dos elementos que forman parte del programa de la asignatura; sin embargo, el que se promuevan este tipo de Evaluaciones, permiten de alguna manera, reorientar la acción psicopedagógica que ya supone un cambio sustancial en educación.

## **CAPITULO II**

### **METODO**

#### **2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACION Y OBJETIVOS**

##### Pregunta de investigación

¿Qué estrategias instruccionales está empleando el docente, al impartir contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, y qué tipo de conocimiento tienen los alumnos a nivel declarativo, procedimental y actitudinal en segundo año de secundaria?

##### Objetivos

Identificar y analizar las estrategias instruccionales que el docente emplea, al impartir Contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en segundo año de secundaria.

Identificar y analizar, el tipo de conocimientos que los alumnos tienen en términos de contenido declarativo, procedimentales y actitudinales, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, en segundo año de secundaria.

## 2.2. MÉTODO

### **Tipo de estudio**

La presente investigación es de tipo descriptivo. Estos estudios, tienen el propósito de medir las variables de un fenómeno de manera independiente, para así poderlo describir (Hernández, Fernández & Bautista, 1991).

### **Sujetos**

De acuerdo a las características de este tipo de estudio, se utilizó una muestra no probabilística intencional de 22 alumnos que cursan el segundo año de secundaria, 12 alumnos de sexo masculino y 10 de sexo femenino, con edades comprendidas entre los 13 y 14 años, con un nivel socioeconómico medio.

Por otro lado, se trabajó con la profesora que imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética, en segundo año de secundaria.

### **Escenario**

El escenario fue una escuela secundaria diurna, ubicada al sur de la ciudad, en la delegación Tlalpan. Dicha escuela cuenta con cuatro edificios:

El edificio "A" es la dirección, en donde se encuentran las siguientes oficinas: la dirección, la subdirección, los servicios escolares, la orientación educativa, el consultorio, la sala de profesores y la sala de audiovisual.

El edificio "B" cuenta con ocho aulas, donde se encuentran los cinco grupos de primer grado y tres de segundo grado; además de dos laboratorios (física y química), la biblioteca, los baños y el taller de corte y confección.

El edificio "C" cuenta con siete aulas, donde se encuentran dos grupos de segundo grado y los cinco de tercer grado; tiene un laboratorio (de biología), el salón de música, los baños, el taller de dibujo técnico y el taller de artes plásticas.

En el último edificio, que es el "D", se encuentran los talleres de electrónica y electricidad (electrotecnia), además del salón de computo.

La escuela cuenta con un patio principal y otro donde está la cooperativa, además del estacionamiento y áreas verdes.

### **Material**

1 guión de entrevista semiestructurada dirigido a la docente.

10 registros de observación directa categorial por frecuencia.

22 cuestionarios para evaluar el conocimiento declarativo del alumno.

22 dilemas morales para evaluar el conocimiento procedimental y actitudinal del alumno.

1 grabadora.

1 cassette.

2 plumas.

2 lápices.

### 2.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Los instrumentos y las técnicas que se utilizaron durante la investigación, fueron los siguientes:

#### **Entrevista**

##### **Objetivo**

El objetivo de la entrevista fue obtener información, acerca de las estrategias instruccionales que la docente emplea en la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como del tipo de conocimientos a nivel Declarativo, Procedimental y Actitudinal, que los alumnos de segundo año de secundaria tienen.

##### **Estructura**

Para cumplir dicho objetivo, se delimitaron cuatro indicadores (ver anexo 1) a partir de lo que propone Monroy (2000), para evaluar la práctica educativa, a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. La entrevista (ver anexo 2) estuvo estructurada por un encabezado que contenía los datos generales de su aplicación y un guión integrado por 19 preguntas abiertas, pertenecientes a los indicadores que conforman el instrumento. Finalmente se presentó un apartado para comentarios finales.

El primer Indicador comprendía los datos de identificación de la profesora, conformado por las preguntas (1, 2, 3 y 4).

El segundo Indicador, propósito y práctica educativa conformado a partir de las preguntas 5 a la 19, las cuales tenían el propósito de obtener información referente al objetivo que tiene la asignatura, sus contenidos, las pautas pedagógicas y didácticas, así como de su evaluación.

El tercer Indicador: el alumno, estuvo conformado por las preguntas (20, 21, 22, 23 y

24), con las cuales, se pretendía obtener Información, acerca de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje del alumno, así como de las habilidades o capacidades presentes en el desarrollo moral.

El cuarto y último indicador: el profesor, se conformó por las preguntas 25 y 26, las cuales tenían el propósito de obtener información, acerca de las funciones principales que tiene la profesora, con respecto a desarrollo de la asignatura, así como de sus comentarios finales.

### **Observación directa**

#### **Objetivo**

El objetivo de la observación directa fue identificar las estrategias instruccionales que la docente emplea al impartir contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, de segundo año de secundaria.

#### **Estructura**

Para cumplir dicho objetivo, fueron delimitadas categorías y subcategorías (ver anexo 3), de acuerdo a lo que se propone en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (1999) y el libro publicado por la SEP (Buxarrais. et al. 1997) "Educación Moral en Primaria y Secundaria.

Los indicadores (ver anexo 3), se obtuvieron del programa de Educación preventiva Contra las Adicciones (PEPCA. s.f.), así, como también del libro publicado por la SEP (Buxarrais. et al. 1997), "Educación Moral en Primaria y Secundaria."

El registro de observación categorial por frecuencia (ver anexo 4), estuvo compuesto, por un encabezado que tenía los siguientes datos: fecha, lugar de observación, sujeto(s), edad, tipo de registro, nombre del registrador, hora de inicio, hora de término, tiempo total de registro, confiabilidad, tema y subtema.

Posteriormente, el registro se encontraba dividido por seis columnas; la primera, contenía el nombre de las categorías, las cuales fueron: estrategias para el desarrollo del juicio moral, estrategias de autoconocimiento y expresión, así como la categoría otras estrategia ; en la segunda columna, se encontraban las estrategias instruccionales a observar, las cuales fueron: discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones, clarificación de valores y otras; la tercera columna, contenía los intervalos de tiempo por minuto; la cuarta columna, comprendía el total de frecuencias, y la última columna contenía

un apartado de observaciones.

### **Cuestionario para evaluar Conocimiento Declarativo**

#### **Objetivo**

El objetivo del instrumento fue identificar el tipo de conocimientos que los alumnos tienen, en términos de contenido declarativo con respecto a la unidad 2, tema 1 valores y disposiciones individuales, de la asignatura de Formación Cívica y Ética, de segundo año de secundaria.

#### **Estructura**

Para cumplir dicho objetivo fueron delimitadas categorías y subcategorías (ver anexo 5) de acuerdo con lo que propone, el libro publicado por la SEP (Buxarrais, et al. 1997) "Educación Moral en Primaria y Secundaria."

Los indicadores (ver anexo 5) correspondieron a los contenidos temáticos de la unidad 2, tema 1: valores y disposiciones individuales, pertenecientes al libro de "Formación Cívica y Ética de segundo grado" (Pick, Givaudan, Troncoso & Tenorio, 1999).

El cuestionario (ver anexo 6) estuvo compuesto por una hoja que contenía un encabezado con los siguientes datos: nombre de la escuela, materia, grado, grupo y fecha; así como las instrucciones dirigidas a los alumnos, finalizando con los seis reactivos (preguntas abiertas), pertenecientes a los indicadores establecidos para el instrumento.

### **Dilemas Morales para evaluar el Conocimiento Procedimental y Actitudinal**

#### **Objetivo**

El objetivo del instrumento fue identificar el tipo de conocimientos que los alumnos tienen, en términos del contenido procedimental y actitudinal, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, de segundo año de secundaria.

#### **Estructura**

Para cumplir dicho objetivo y de acuerdo al tipo de evaluación que requiere este tipo de contenido, fueron delimitadas categorías y subcategorías (ver anexo 7) de acuerdo a lo que se propone en el libro publicado por la SEP (Buxarrais. et al. 1997). "Educación Moral en Primaria y Secundaria"

Los indicadores (ver anexo 7) correspondieron a los contenidos temáticos de la

unidad 2, Tema 1: Valores y disposiciones individuales, pertenecientes al libro de "Formación Cívica y Ética de segundo grado" (Pick, Givaudan, Troncoso & Tenorio, 1999); así como también, de los temas que fueron discutidos, a lo largo de las 10 observaciones que se realizaron en el salón de clase.

El dilema moral (ver anexo 8) estuvo compuesto por una hoja que contenía un encabezado, con los siguientes datos: nombre de la escuela, materia, grado y fecha, así como también, las instrucciones dirigidas a los alumnos. Posteriormente, se presentó una breve narración que tenía un conflicto de valor, el cual, finalizó con tres reactivos (preguntas abiertas), con respecto a dicho conflicto.

Es pertinente señalar que los dilemas morales permiten evaluar este tipo de conocimiento, procedimental y actitudinal, el cual plantea la evaluación de las formas de proceder y de comportarse; así "en el ámbito de los contenidos procedimentales supone evaluar tanto el proceso continuo de conocimiento de sí mismo en sus variadas facetas, como el uso de estrategias para conseguirlo" (Buxarrais. et al, 1997, 63).

Por lo que respecta al conocimiento actitudinal, pretende evaluar las tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, en relación a una persona, objeto o suceso tomando en cuenta sus tres componentes básicos, el cognitivo (conocimientos y experiencia), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intención) como señala Buxarrais, et al (1997)

Así, el dilema moral al presentar un conflicto de valor, en el cual el alumno utiliza y desarrolla las habilidades de la personalidad moral y la capacidad de razonamiento, donde pondera valores en relación a un conflicto, es el instrumento que se consideró más adecuado para evaluar dichos tipos de conocimiento.

#### **2.4. PILOTEO DE LOS INSTRUMENTOS Y TECNICAS**

Para validar la congruencia en cuanto a redacción, estructura y organización de los reactivos de los instrumentos diseñados para aplicarles a los estudiantes, se solicitó a cuatro docentes su apoyo.

- a) En la observación directa, se sugirió anexar intervalos de tiempo a cada sesión. Además de que se realizó una prueba piloto, en donde se observó la pertinencia del instrumento.



Una vez que se obtuvieron los datos de las 10 observaciones, se obtuvo la confiabilidad, por medio de la siguiente fórmula (Cepeda, Moreno, Vega & Alvarado. 2001, p. 27):

$$\text{Confiabilidad} = \frac{\text{Número de acuerdos (A)}}{\text{Número de acuerdos (A) + Número de desacuerdos (D)}} \times 100$$

Donde el número de acuerdos fue de 22 y el de desacuerdos fue de 2, que multiplicado por 100, nos dio una confiabilidad del 92%.

b) En lo que respecta al cuestionario para evaluar conocimiento declarativo de los alumnos, primero se tenía un formato de preguntas de opción múltiple, el cual se sugirió cambiar, por un formato de preguntas abiertas, ya que el objetivo del instrumento requería la obtención de mayor información.

c) En cuanto a los instrumentos que evaluarían el conocimiento procedimental y actitudinal (Dilemas Morales y Escala Likert) respectivamente, se recomendó para fines prácticos de la investigación, solo la utilización de un dilema moral que evaluará ambos tipos de conocimiento.

## **2.5. PROCEDIMIENTO**

Una vez que se identificó el escenario y se eligió la muestra, donde se llevó a cabo la investigación, se aplicaron los instrumentos, siendo el primero la entrevista que fue dirigida a la profesora, la cual tuvo una duración de 50 min fue grabada con previa autorización.

Posteriormente se llevó a cabo la observación directa, durante un periodo de 10 días. Cada sesión tenía una duración de 50 min, en donde cada observador, contó con un registro de observación directa categorial por frecuencias, donde se anotaron las estrategias instruccionales que utilizó la profesora durante cada clase.

El cuestionario para evaluar el conocimiento declarativo de los alumnos, se aplicó en una sola sesión, donde les fueron leídas las instrucciones, así como cada uno de los reactivos, dándoles un margen de tiempo de aproximadamente 40 min para contestarlo.

En otra sesión, se concluyó con la aplicación del dilema moral, con el que fue evaluado el conocimiento procedimental y actitudinal de los alumnos, para ello les fueron

leídas las instrucciones, así como el dilema moral con sus respectivas preguntas, dándoles un margen de tiempo, de aproximadamente 40 min para contestarlo.

### **CAPITULO III.**

#### **PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS**

##### **3.1. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En este apartado, se presenta el procedimiento que se llevó a cabo para la codificación, análisis e interpretación de los datos obtenidos en cada una de las técnicas e instrumentos, como son: la entrevista, el registro de observación directa, el cuestionario para evaluar el conocimiento declarativo, así como del dilema moral que evaluó el conocimiento procedimental y actitudinal.

###### **Entrevista**

El procedimiento de codificación para la entrevista, consistió en vaciar los datos en un registro de transcripción de entrevista (ver anexo 9), con el objetivo de distinguir los elementos más importantes de los cuatro indicadores que conforman el guión de la entrevista, para así, compararlos con los resultados obtenidos en la observación directa, con la finalidad de interpretarlos. Obteniendo con ello, el estilo instruccional de la profesora.

###### **Observación directa**

Una vez recabados los datos de las observaciones, se procedió a su codificación obteniendo así, una confiabilidad de 92%. Posteriormente, se obtuvieron las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas (porcentajes) de las estrategias instruccionales utilizadas por la profesora. Con respecto al análisis e interpretación de los resultados, se hizo un análisis comparativo entre los datos obtenidos en la entrevista y los resultados de la observación directa.

A continuación se presenta el análisis y la interpretación de los resultados de ambas técnicas, a través de una serie de tablas y figuras, en donde los datos están acomodados en un orden decreciente.

Como se observa en la tabla 1, aparecen las estrategias instruccionales, que promueve la profesora al impartir los contenidos de la asignatura, en donde vemos, que utiliza en un 80% otras estrategias, en un 12%. estrategias de autoconocimiento y expresión, y en un 8%

estrategias para el desarrollo del juicio moral.

Estos datos reflejan que la profesora ha considerables adecuaciones curriculares al programa de la asignatura, específicamente al apartado de pautas pedagógicas y didácticas, en donde se sugiere que para el óptimo desarrollo del juicio moral del alumno, se utilicen las estrategias diseñadas para la educación moral, como son: las estrategias de autoconocimiento y expresión, y las estrategias para el desarrollo del juicio moral, las cuales sólo fueron promovidas en un 20% por la profesora.

Como se observa, la profesora utiliza con mayor frecuencia estrategias preinstruccionales, que buscan activar el conocimiento del alumno, conocer sus experiencias previas y ubicarlos en el contexto del aprendizaje. Así, la profesora desarrolla una clase muy dinámica ya que utiliza algunas estrategias que pertenecen al aprendizaje significativo, con una concepción activa del conocimiento, enfatizando el aspecto formativo del alumno por medio de la participación, a través del constante cambio de estrategias que están en función de las actitudes que los alumnos muestran durante el desarrollo de la clase.

A continuación, se presenta la tabla 2, en donde se observa de manera esquemática las estrategias instruccionales que la profesora utilizó en los días observados.

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron en ambas técnicas (entrevista y observación directa), se puede observar que el estilo instruccional de la profesora, se caracterizó por promover un aprendizaje significativo, ya que utiliza elementos de éste, tales como: el sondeo de conocimientos, la participación activa de los alumnos, la relación de conocimiento previo con los nuevos; es decir, relaciona los contenidos de la asignatura con las experiencias personales y familiares de los adolescentes haciendo más atractiva la clase; esto se corrobora en las tablas 1 y 2.

Por otro lado, también se encuentran elementos del paradigma humanista, ya que las estrategias instruccionales son utilizadas en función de las necesidades de los alumnos y de acuerdo a los estilos de aprendizaje que la profesora identifica en su grupo, con la finalidad de ayudarlos a ser reflexivos y a tomar decisiones, interesándose en general porque la clase se haga entre todos, aportando a ésta lo que los alumnos sienten y piensan. Así, podemos notar que la profesora maneja y conoce los propósitos que persigue la asignatura, donde se plantea la necesidad de fortalecer los aspectos relacionados con las situaciones que atraviesan los adolescentes (SEP . 2000a).

En relación a los contenidos, la profesora muestra un dominio de los aspectos axiológicos manejados en la unidad 2: tema Valores y disposiciones individuales, pues como se observa en las sesiones, tiene un buen nivel de trabajo de éstos, buscando el equilibrio entre el conocimiento declarativo (conceptos), así como actitudinal. A pesar de lo que señala en la entrevista con respecto a los contenidos de Civismo, que de acuerdo a su formación profesional como Orientadora Educativa, no los domina del todo.

Sin dejar de lado el factor tiempo, que le dificulta tanto en la consecución total del plan y programa de la asignatura, así como en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Siendo ya esta dificultad reconocida por la SEP (2000b), al plantear que se simplifican los propósitos de la asignatura para diversos factores que tienen que ver con la organización y el funcionamiento de la escuela.

En términos de evaluación, la profesora se apega a lo que propone la Modernización Educativa, promoviendo una evaluación continua, donde el trabajo del alumno esté siendo reflejado en el salón de clases a través de la participación, los cambios de actitud y en el trabajo en equipo.

Esto, si fue promovido a través de las estrategias que propone el programa de la asignatura, básicamente por el diagnóstico de situaciones que tiene un 8% y la clarificación de valores que tiene un 13%, así como por el resto de las estrategias denominadas como "otras estrategias"; por ejemplo, se observa que las preguntas intercaladas, las cuales sondean el conocimiento que los alumnos tienen acerca de un tema, representan un 17%, luego le sigue con un 13% las preguntas guían tal y como se muestra en la gráfica 1.

### **Cuestionario para evaluar conocimiento declarativo**

El procedimiento para la codificación de los datos, consistió en la obtención de tres a cinco categorías de respuesta por pregunta. Para ello, se tomó una muestra, al azar, de 12 cuestionarios por pregunta, que representan la totalidad de los sujetos investigados (Hernández, Fernández & Bautista, 1991), de los cuales, se seleccionaron las respuestas que presentaban mayor frecuencia, obteniendo así, las categorías de respuesta.

Posteriormente, se procedió al análisis cuantitativo de los datos, en el cual, se obtuvieron las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas (porcentajes) de cada una de las preguntas. Una vez obtenidos estos porcentajes, se procedió al análisis e interpretación

de los mismos, donde éstos se cotejaron con información del marco teórico, así como, por la Tabla de Principios para Evaluar la Construcción Conceptual propuesta por Buxarraís. et al. (1997), (ver anexo 10), la cual plantea tres vertientes, bajo las cuales los sujetos comprenden y construyen conceptos. Estas son: la comprensión objetiva del término, la comprensión de la realidad y la construcción personal.

A continuación, se presenta el análisis y la interpretación de cada una de las preguntas del instrumento, en donde los datos están organizados en un orden decreciente.

#### 1. ¿Qué son los valores?

En estas respuestas, se observó que el 32% de los sujetos conceptualizan a los valores como aquello que todas las personas tienen, los cuales les permiten valorarse y valorar a los demás; el 27% los define como reglas o requisitos que se deben cumplir; el 18% señaló que los valores sirven para vivir en sociedad y evitar conflictos; el 14% opinó, que los valores son "aquello" que cada una de las personas tiene, tales como: el respeto, la igualdad, la tolerancia, la justicia, etc.; el 9% restante, señaló que los valores son partidos políticos.

#### Interpretación

De acuerdo con la tabla de principios para evaluar la construcción conceptual propuesta por Buxarraís, et al. (1997), se observó que el 91% de los sujetos, manifiesta una buena comprensión objetiva del término, es decir, tienen claro el concepto de valores ya que en sus respuestas proporcionan elementos conceptuales y de juicio, lo que Turiel (1984) denomina como convenciones sociales o valores cívicos y prescripciones morales o valores éticos; ya que hace alusión al significado de los valores y le otorgan a éste, un valor de uso, es decir, la población conceptualiza a los valores como "aquellos" que todas las personas tienen, siendo también una serie de reglas o requisitos que se deben cubrir y que además, les permiten vivir en sociedad, Lo cual también indica, que los sujetos han interiorizado el concepto de valores, a partir de un equilibrio y un consenso con la perspectiva social. Lo cual, posibilita que el alumno vaya incrementando la consideración por los demás interiorizando valores (Buxarraís, et al. 1997).

Sólo el 9% de la población, maneja un concepto erróneo de lo que son los valores lo cual indica, que no tienen una construcción objetiva del término, como el alumno que respondió que los valores son partidos políticos.

#### 2. ¿Que es el respeto? Da un ejemplo.

En esta pregunta, como se observa el 55% de los sujetos, respondió que el respeto es "algo que debe iniciar en uno mismo para poder darlo al otro, como el respeto que se le da a los, padres, a la gente grande ya los maestros, el 27% define el concepto a través de un ejemplo y el 18% opina, que el respeto debe ser ejercido con todas las personas, sin importar su religión, color de piel, rasgos físicos y edad.

#### Interpretación

Aquí se encontró que el 73% de la población, tiene una buena comprensión objetiva del término asociada a una comprensión de la realidad, de acuerdo a la tabla de principios para evaluar la construcción conceptual, propuesta por Buxarrais, et al. (1997). Ya que en su definición mencionan elementos importantes de lo que es el valor del respeto, visto como "algo" que debe iniciar en uno mismo, para poder otorgarlo a otro, siendo ésta una persona con autoridad, como son: los padres, los maestros o bien las personas mayores sin ejercer sobre ellos algún tipo de discriminación.

Por otro lado, se identificó que el 27% de la población, maneja el concepto de respeto a través de ejemplos, tales como: a) el respeto es "algo" que debe impartir la educación, b) es poner atención, c) es cuando dos personas se llevan bien, sin alguna plática que los pueda ofender, d) cuando una libreta es de alguien y se la rayamos, no estamos respetando, pero si se pierde "algo" y sabemos de quién es y se lo devolvemos estamos respetando. Pero en general, ambas poblaciones han proyectado información de su entorno, para describir el concepto, implicando esto un aprendizaje significativo, ya que han establecido relaciones entre la teoría y la práctica.

Aquí la población asoció el valor del respeto con la educación, además de plantear situaciones muy particulares de la vida cotidiana, en las que debe existir el respeto, lo cual indica una buena comprensión de la realidad (Buxarrais, et al. 1997).

En consecuencia, la población ha proyectado información proveniente de sus contextos más inmediatos como la familia y la escuela para describir el concepto, lo cual refleja elementos del aprendizaje significativo, pues han establecido relaciones entre lo teórico y lo observado en el entorno micro y macroético (Buxarrais, et al. 1997}.

#### 3. ¿Cómo defines a una persona responsable?

En estas respuestas, se observó que el 68% de los sujetos, identifica a una persona responsable, como -aquella" que cumple con sus derechos y obligaciones; el 27% opinó,

que es aquella persona que está consciente de sus actos, que le gusta trabajar y cumplir con sus compromisos, y el 5% restante pone un ejemplo de lo que implica ser una persona responsable, señalando que es "cuando una persona tiene que calificar, sacar promedios y cuidar a la familia."

#### Interpretación

Aquí se encontró, que el 95% de la población, maneja en su definición con una comprensión objetiva del término de acuerdo a los principios para la evaluar la construcción conceptual, puesta por Buxarrais, et al. (1997), pues define a una persona responsable, como "aquella" que reconoce sus derechos y obligaciones y que está consciente de sus actos. Esto también refleja, un consenso con la perspectiva social y las convenciones sociales, que desde lo que señala Turiel (1984), son las normas y reglas que coordinan todo el sistema social y que derivan de acuerdos ciudadanos.

El 5% restante de la población, identifica el concepto de responsabilidad a partir de un ejemplo señalado, que es "cuando una persona tiene que calificar, sacar promedios y cuida ala familia". Lo cual indica, que reflejan su conocimiento a partir de lo que han identificado en su vida cotidiana, particularmente en el salón de clases, por tanto tienen una comprensión de la realidad desde lo que proponen Buxarrais, et al. (1997).

#### 4. ¿Cuales la diferencia entre libertad y libertinaje?

En esta pregunta, el 59% de los sujetos, respondió que la libertad es el limite que se tiene para hacer las cosas y el libertinaje es la situación donde no hay reglas y puedes hacer lo que quieras; el 18% opinó que la libertad es ser libre de hacer todo y el libertinaje es que no puedes hacer nada, no puedes salir sin pedir permiso; el 14% sólo identifico el concepto de libertad, como aquella persona, que expresa lo que siente sin importar si está bien o mal, sin juzgarlo por su edad o profesión, y el 9% señala, que la libertad se da cuando hay responsabilidad y el libertinaje cuando hay irresponsabilidad.

#### Interpretación

Aquí se observó que el 82% de los sujetos, manifiesta una comprensión objetiva del término, (Buxarrais, et al. 1997), así como un acuerdo con las convenciones sociales (Turiel, 1984), ya que en sus respuestas son conscientes de que la libertad, se rige respetando normas y limites, lo que el libertinaje pasa por alto, reconocen que la sociedad esta regida por normas, donde ser libre implica tener derechos y obligaciones, así el

libertinaje es asociado con la irresponsabilidad.

Sin embargo, el 18% de la población, identifica el concepto de libertinaje, sin tomar en cuenta que éste, se ejerce a partir de las convenciones sociales (Turiel, 1984), es decir, a partir de las normas y reglas sociales que coordinan a toda la sociedad. Con respecto al concepto de libertinaje, manejan una definición errónea ya que la están con situaciones de encierro y prohibición.

En términos generales, la población maneja una comprensión objetiva del término (Buxarrais, et al. 1997), ya que han referencia a significado de libertad-libertinaje, independientemente de que en algunos casos el concepto de libertinaje sea equivocada.

5. ¿Cómo defines a la justicia? Da un ejemplo.

De acuerdo a las respuestas que se obtuvieron en esta pregunta, el 45% de los alumnos, opinó que la justicia, es para todas las personas, ya que todos tienen los mismos derechos y nadie puede ser "consentido"; el otro 45% de la población, señaló que la justicia se aplica cuando se denuncian los delitos, como: el robo, la violación y el secuestro; el 10% restante, identificó el concepto de justicia a través de un ejemplo, señalando que "es cuando la profesora le pone 10 al que le cae bien y al que le cae mal le pone 5, eso es injusto. Si le van a poner a uno 10 que sea justa".

Interpretación

Aquí se encontró que el 90% de la población, maneja una comprensión objetiva del término, así como de la realidad (Buxarrais, et al. 1997), ya que en sus respuestas se encuentran elementos del contenido informativo, usos coloquiales del término, junto con información de su entorno.

Por otro lado, se observa un consenso con las convenciones y reglas sociales (Turiel, 1984), ya que en sus respuestas, hacen referencia a la justicia social, al señalar que todas las personas tienen los mismos derechos y nadie debe ser el "consentido", además de que cuando una persona comete un delito ésta debe ser castigada.

El 10% restante, señala que la justicia "es cuando la profesora le pone 10 al que le cae bien y al que le cae mal le pone 5, eso es injusto. Si le va a poner a uno 10 que sea justa". Aquí se observa, que los sujetos han identificado el concepto de justicia, a partir de situaciones dadas en el contexto escolar, particularmente con la profesora, lo cual indica que han proyectado situaciones de su entorno al concepto, llevándolos a una comprensión



de la realidad (Buxarrais, et al. 1997).

De esta forma, se observa que los estudiantes manifiestan una habilidad de comprensión crítica, ya que en sus respuestas se encuentra información relevante, así como un análisis crítico de la realidad, de sus contextos más próximos como la escuela y la comunidad.

#### 6. ¿Qué es la igualdad?

Con respecto a esta pregunta, el 50% de la población, señaló que la igualdad, es cuando todas las personas tienen los mismos derechos; el 23% opinó, que es tratar a todas las personas igual sin importar religión, color de piel o nacionalidad; el 14% indicó que la igualdad, es cuando tanto hombres como mujeres, tienen los mismos derechos sin importar edad y sexo; el 13% restante expresó otras respuestas.

#### Interpretación

Se identifica, que el 87% de la población, tiene una comprensión objetiva del término (Buxarrais, et al. 1997), ya que en cada respuesta, se observaron una serie de principios básicos que sin importar religión, color de piel, condición social o nacionalidad se aplican por igual a todas las personas, sin diferencias de género.

Esto distingue también, un acuerdo con la perspectiva social donde se observa que el sujeto, ha incrementado su consideración por los demás, teniendo opiniones más integrales donde se ven interiorizados ciertos valores, como el respeto y la solidaridad.

El 13% restante, opinó que el valor de la igualdad, "es el valor de la tolerancia" o "cuando se comparan con un chico banda". También aquí se encuentra una comprensión objetiva del término (Buxarrais, et al. 1997), ya que el valor de la tolerancia es parte de la igualdad, pues en éste, se manifiestan actitudes objetivas, abiertas e incluyentes, frente a aquellas formas de pensar, prácticas religiosas, naciones o maneras de ser diferentes de la nuestra.

#### Análisis general del conocimiento declarativo

Al analizar los resultados que se obtuvieron del cuestionario para evaluar el conocimiento declarativo de los alumnos y de acuerdo a la tabla de principios para evaluar la construcción conceptual, propuesta por Buxarrais, et al. (1997), como se observa en la gráfica 2, el 64% de la población, maneja el conocimiento declarativo de la asignatura, a partir de una construcción objetiva del término, es decir, en sus concepciones se identificó

el significado del concepto, utilizando términos coloquiales y afectivos.

El 27% de los sujetos, maneja el conocimiento declarativo de la asignatura, en dos niveles; el primero tiene que ver con una construcción objetiva del término y el segundo, hace referencia a una construcción de la realidad, en la cual, se construye el significado de un concepto, proyectando información del entorno, donde asocian situaciones de la vida cotidiana con el concepto; lo cual refleja un aprendizaje significativo, en donde retoman sus experiencias previas, con el nuevo conocimiento. (Buxarrais. et al. 1997). Reconocen los conceptos, desde su rol de adolescentes, así se identifica, que el tipo de conocimiento que estos alumnos tienen, se encuentra condicionado por múltiples aspectos, como el dominio, el contexto y la cultura, no sólo por el aspecto cognitivo (Díaz Barriga, 1993). Así como también por los procesos de socialización, donde la familia, los amigos y la comunidad en general, construyen y comparten significados.

El 7% de la población, maneja el conocimiento declarativo, sólo a partir de la comprensión de la realidad, es decir, no construye el significado del concepto a partir de un contenido Informativo, sino que proyectan información de su contexto al concepto.

Por otro lado, el 5% restante de la población, maneja construcciones erróneas de los contenidos; lo cual, manifiesta, que no ha alcanzado gran parte de los objetivos, que persigue la asignatura, ya que el concepto de valores, es definido como partidos políticos y el concepto de libertinaje, lo asocian con situaciones de encierro y prohibición.

Es importante señalar que en la población, no se observó una construcción personal de los conceptos. Sin embargo, están en este proceso de construcción, ya que como plantea Buxarrais, et al. (1997), este nivel es el punto más elevado de significatividad, por ello, el proceso para llevar a éste, es lento y progresivo.

Gráfica 2. Tipo de construcción conceptual que los alumnos tienen con respecto al tema de valores y disposiciones individuales.

En general se observa, que el grupo-clase ha interiorizado valores cívicos y valores éticos, lo cual habla de un buen nivel de razonamiento moral, donde los sujetos han pasado del periodo de heteronomía, en el cual se manifiesta cierta incapacidad para comprender las normas y sanciones aceptando las decisiones del adulto, al periodo de autonomía, donde ya se han interiorizado normas y sanciones a, partir de la reflexión y la interacción que tiene con su entorno, como señala Piaget (citado por García, 1989)

Por otro lado, se identifico que los sujetos han desarrollado un conjunto de capacidades, que los seres humanos utilizan para darle dirección al juicio moral (Puig, 1994) como la comprensión crítica, la capacidad de empatía y perspectiva social, así como habilidades sociales y para la convivencia, en donde expresan sus sentimientos, actitudes y valores con respecto a un tema, tratando información moralmente relevante de la realidad, incrementando su consideración por los demás y reconociendo que debe existir un consenso, entre su propia perspectiva, la del grupo y la social; lo cual coincide, con los indicadores que deben alcanzar los alumnos, que se encuentran en el segundo grado escolar de secundaria, donde se señala que ellos deben construir significados más integrales (Buxarrais, et al. 1997).

De acuerdo a los estadios de razonamiento moral de Kohlberg (1987), ubicamos que el grupo-clase se encuentra en el nivel "convencional", ya que en sus respuestas, muestran características o principios básicos de los estadios 3 "Moralidad normativa e intercambio" y 4 "Moralidad del sistema social y conciencia"; donde como se observó, los sujetos construyen y emiten juicios, a partir de las reglas, normas y expectativas de su grupo social. Por otro lado manifiestan dejar de ser simples receptores de las conductas adultas o del medio que los rodea, pues se encuentran en un proceso de transformación de la moral heterónoma a la moral, autónoma, donde destacan la importancia de modelos o figuras de identificación, como los padres, maestros, amigos y comunidad en general.

Con lo anterior, se identifica que los sujetos en términos de conocimiento declarativo, si, cumplen con varios de los aspectos que se pretenden en el objetivo de la asignatura, ya que manejan en mayor grado, un conocimiento de tipo conceptual en el cual reflejan mucho de sus experiencias previas, y no sólo se enfocan al contenido informativo.

De este modo, el grupo-clase se encuentra en un proceso de "llegar" a alcanzar una construcción personal de los conceptos, la cual constituye, el punto más elevado de significatividad, ya que supone, que la persona se clarifique y adopte una postura, es decir, que exponga aquellas que es necesario fomentar.

#### Dilema moral para evaluar conocimiento procedimental y actitudinal

El procedimiento para la codificación de los datos, consistió en la obtención de cuatro a cinco categorías de respuesta por pregunta. Para ello, se tomó una muestra, al azar, de 12

cuestionarios por pregunta, que representan la totalidad de los sujetos investigados (Hernández, Fernández & Bautista, 1991), de los cuales, se seleccionaron las respuestas que presentaban mayor frecuencia, obteniendo así, las categorías de respuesta.

Posteriormente, se realizó el análisis cuantitativo de los datos, obteniendo con ello, las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas (porcentajes) de cada una de las preguntas. Una vez obtenidos estos porcentajes, se procedió al análisis y la interpretación de los mismos, obteniendo Con ello, seis tipos de respuesta de acuerdo a los tres reactivos; lo que permitió la comparación de estos resultados, con la tabla de dimensiones de la personalidad moral (ver anexo 11) y con los estadios propuesto por Kohlberg (ver anexo 12). Análisis que se presenta a continuación.

#### 1. ¿Qué harías tú? ¿Por qué?

En esta pregunta, el 41% de los sujetos, no le diría a la maestra que su amiga(o) "sacó" un acordeón en el examen, porque aunque considera que está mal, no traicionarla a un amigo; el, 27% señala que "si le diría" a la profesora, ya que considera que está mal "Copiar"; el 18% proporciona otras respuestas de lo que ellos harían en este caso y porque 10 harían, las cuales fueron: a) "hablarla con mi amiga (o) y le diría, que si quiere estudiamos las dos, porque la estimo y me gustaría que me apoyara de la misma forma", b) "dejarla, porque no ha aprendido nada sobre valores y porque no tiene interés en aprender, ni en estudiar", c) "le diría a la profesora, porque es por el bien de mi Compañera(o) estudiar, ya que así, no aprende", y d) "le diría que me preste su acordeón o si no lo "acuso"; y el 14% indicó, que no haría nada, ya que no es su problema, además de que, no le gustaría que lo "acusarán", si él o ella sacara un acordeón.

Aquí se observó que el 14% de la población, alude al valor de la amistad o al afecto que se tiene a un amigo por tomar una decisión, por eso, el acusar" a un amigo es visto como algo malo, aún teniendo en cuenta, que la acción en si misma no es aceptable; a diferencia del 21% que consideran, que ésta acción es incorrecta, por ello, si le dirían a la profesora.

Por otro lado, se identificó que el 18% de los sujetos, proporcionaron otras respuestas, las cuales fueron: a) hacerla con mi amiga(o) y le diría, que si quiere estudiamos las dos porque la estimo y me gustaría que me apoyar de la misma forma", b) ,dejaría, porque no ha aprendido nada sobre valores y porque no tiene interés en aprender, ni en

estudiar" .c) "le diría a la profesora, porque es por el bien de mi compañera(o) estudia, ya que así no aprende", y d) "le diría que me preste su acordeón o si no lo acuso".

En las primeras dos respuestas, se observa nuevamente el valor de la amistad, pero al mismo tiempo, apelan al valor del aprendizaje, es decir, la decisión de no decirte a la profesora y hablar con su amiga, gira en torno a la gran importancia que le atribuyen al aprendizaje de la asignatura, así como de la amistad. Por esta razón, tienen una actitud solidaria hacia su amiga apoyándola y ayudándola a estudiar. Por otra parte, en la tercer respuesta, se observa, que el decirle a la profesora que su amiga(o) está sacando un acordeón, ya no es vista como algo malo sino como lo correcto, ya que es por el bien de él o ella aprender a diferencia de la cuarta y última respuestas, donde la decisión de decirte a la profesora, depende del beneficio que a él le generó dicha acción, al grado de condicionar a su amigo".

Con respecto al 14% de la muestra, se observó por un lado, una actitud apática hacia el conflicto que presenta la historia y por otro, una identificación con el amigo que saca el acordeón, por ello, la decisión de no hacer nada o de no contestar.

2. ¿Estas de acuerdo con lo que hizo tu amiga (o)? ¿Por qué?

En estas respuestas, se observó que el 45% de los sujetos están en desacuerdo con la acción de su amiga(o), ya que es deshonesto y no está bien; el 18% señaló no estar de acuerdo porque consideran que no sirvió de nada estudiar valores, además de que se tuvo el suficiente para estudiar el 14% indicó estar en acuerdo, ya que su amiga(o) no se esforzó en estudiar, sobre todo porque la profesora les proporciona una guía para ello; el 14% está de acuerdo con la acción de su compañero, porque es una manera de aprobar un examen, señalando además, que a su amiga (o) le pueden estar exigiendo buenas calificaciones; el 9% de los alumnos, están en desacuerdo porque es un examen, con el cual se determina si se aprendió o no, además consideran que si se tiene una buena calificación no seña de él o de ella.

#### Interpretación

Aquí se encontró que el 86% de los alumnos señalan no estar de acuerdo con la acción de su amigo, reconociendo de manera clara lo bueno y lo malo de las acciones, aludiendo a valores como la honestidad consigo mismo y con los demás, así como de la justicia. Un dato importante, es el valor que los alumnos le otorgan al aprendizaje, ya que

en sus respuestas hacen alusión a la importancia de éste, por ejemplo, el 18% de la población habla de un aprendizaje significativo, es decir, de la transferencia de los conocimientos a la vida cotidiana, ya que señalan, "que no sirve de nada ver valores si se está copiando en el examen" o en el caso del 14%, que habla de que su amigo no se esforzó lo suficiente al estudiar. Lo cual nos indica, que el elemento que ponderan al dar su juicio de valoración respecto a utilizar un acordeón en el examen, es el aprendizaje.

Es claro ver que los adolescentes reconocen lo que es justo y lo que no lo es, ya que el 9% de los alumnos, afirman que la calificación que obtenga su amigo en el examen no seña de él, por eso no están de acuerdo con esta acción; a diferencia del 14% de los alumnos, los cuales hablan de que el aprobar es más importante que aprender, identificándose con ello, una motivación extrínseca hacia el aprendizaje, es decir, el aprendizaje sirve como un medio, no como un fin, para conseguir otras metas deseables (Coll, 1992), como el aprobar un examen y no tener problemas con sus padres, de ahí que estos alumnos, estén de acuerdo con utilizar un acordeón en el examen.

3. Si la profesora se entera ¿qué debería hacer? ¿por qué?

En esta pregunta, el 64% de los alumnos, señaló que la profesora debería recoger el examen y el acordeón, porque su amigo no aprendió nada en la materia; el 18% indica que debería reprobar a su amigo(o), ya que no está bien copiar y no sirve de nada que lo manden a la escuela; el 9% afirmó que no haría nada, ya que no está en el lugar de la profesora y el 9% restante expresa otras respuestas, siendo éstas: a) "debería quitar el examen a su amigo(o) porque está siendo deshonesto" y b) "la profesora debería castigarlo, ya que no supo usarlo".

#### Interpretación

Aquí se observó que el 91% de los sujetos, apelan al castigo o a la sanción, identificando claramente, que toda acción tiene una consecuencia, siendo el aprendizaje una de las razones más importantes para tomar esta decisión. Cabe señalar, que en este porcentaje, está incluido el 9% de los sujetos que corresponde a la categoría de otras respuestas, siendo estas: a) "debería quitar el examen a su amigo (o) porque está siendo deshonesto" y b) "la profesora debería castigarlo, ya que no supo usarlo". En estas respuestas, se puede identificar, nuevamente, el valor de honestidad. Sin embargo, se observa el valor que tienen las actuaciones para los alumnos, es decir, si se va hacer "algo",

aunque "esto" sea incorrecto, se tiene que hacer bien.

El 9% restante señaló que no haría nada, observando con ello, una actitud apática hacia el conflicto de valor, además de un menor desarrollo en la capacidad de perspectiva y empatía social, ya que como no están en el lugar de la profesora, los alumnos no pueden suponer, lo que ella haría. Es decir, hay una incapacidad de comprender las razones, los sentimientos y los valores de otras personas.

#### Análisis general del conocimiento procedimental y actitudinal

De acuerdo al análisis que se realizó por pregunta, se encontró seis tipos de respuesta en los sujetos (ver la gráfica 3):

A continuación, se presenta la descripción de los seis tipos de respuesta que señalaron los sujetos.

Tipo de respuesta 1 conformado por 32% de la población, contesto que “no traicionarían a su mejor amigo (a), por el valor que tiene la amistad, independientemente de que reconocen que la acción de copiar, está mal, es deshonesto y no están de acuerdo con ello.. Sin embargo, en la tercera pregunta a que, si la profesora se da cuenta de la acción, tendría que haber un castigo para su amigo, pero en general, para ellos la amistad es prioridad pues denotan una enorme solidaridad con sus amigos.

Tipo de respuesta 2, conformado por 32% de los sujetos, los cuales coinciden en que , si le dirían a la profesora por encima de la amistad, porque copiar es más importante y está mal. Al igual que el primer grupo, no están de acuerdo con la acción, pero sus razones a diferencia de los primeros son más d11"~ más tajantes, es interesante ver el peso que le dan al estudio, a la escuela en si, al tiempo y esfuerzo que ellos tienen para preparar el examen; al igual que los primeros coinciden en que, debe haber un Castigo.

Tipo de respuesta 3, conformado por el 14% de los alumnos, los cuales manifiestan no hacer nada ante el conflicto ya que no es su problema, además no les gustaría que los acusaran si ellos señalan un acordeón. Aunque reconocen no estar de acuerdo con la acción de copiar, ya que es un examen, y así la profesora no sabría si aprendieron o no, además si tienen una buena calificación no sería de él o ella. Por ello, coinciden con sus demás compañeros, en que la conducta merece un castigo.

Tipo de respuesta 4, integrado por 9% de los alumnos, que señalan: .no le dirían a la profesora que su amigo saco un acordeón" por el valor tan importante que tiene la amistad.

Por ello, están de acuerdo con la acción de copiar, pues lo toman como una forma de pasar el examen e imaginan una situación hipotética, donde plantean que los padres de su amigo le pueden estar exigiendo buenas calificaciones. Por ello, señalan que si la profesora se entera, no debe hacer nada,

Tipo de respuesta 5, conformado por 9% de la población, la cual no señala de manera clara si acusarían o no a su amigo(a); sin embargo, señalan ayudarla a pasar el examen, haciendo hincapié, en que finalmente no sirvió de nada lo que aprendió en la asignatura; es decir, el copiar Formación Cívica en contra de lo que se debe hacer; por lo menos en la materia de Formación Cívica y ética, sobre todo después de haber visto el tema de valores a castigo por parte de la profesora, ya que no se aprendió nada.

Tipo de respuesta 6, conformado por el 4% de la población (un alumno), no coincide con ninguno de los otros grupos, ya que su decisión está en función del beneficio, es decir "si su amigo comparte el acordeón con él, éste lo acusará y viceversa", por ello, están de acuerdo con la acción de copia", ya que lo toma como una forma de pasar el examen. Sin embargo, coincide con sus demás compañeros, en que la conducta merece un castigo.

En general se observa en las respuestas de los alumnos, la presencia de algunas de las dimensiones de la personalidad moral (Buxarrais, et al. 1997), ya que al analizar sus respuestas, todos hacen uso de su autoconocimiento, autonomía y autorregulación, ya que unos expresan lo que sienten por su mejor amigo, el valor que tiene la amistad independientemente de la mala acción, como es copia" en un examen; otros apelan que es primero lo correcto, lo que está bien, antes que el valor de la amistad; otros refieren no hacer nada, porque no les gustaría ser "acusados" si utilizan un acordeón; otros apelan al valor del aprendizaje, puntualizando que no sirvió de nada lo visto en la asignatura y para el último tipo de respuesta, es primero el beneficio, es decir, su actuación depende de si su amigo comparte o no el acordeón con él.

Sin embargo, están de acuerdo en que si la profesora descubre la falta, es necesario un castigo. Lo cual indica, que distinguen sus responsabilidades, sus acciones "buenas" o "malas" hasta como sus consecuencias.

Por otro lado, se distingue una buena capacidad de diálogo y comprensión crítica, porque ellos establecen un propio valor a cada una de sus respuestas, sin importar la presión que les pueda genera" la situación; ellos son muy claros, al momento de dar sus razones de



"Por qué no están de acuerdo en copiar o de por qué silo están", ya que describen y explican sus puntos de vista, discriminando lo que está bien de lo que está mal, incluso se encuentra un buen argumento, en las distintas posturas que toman ante el conflicto. Con respecto a la perspectiva social y la empaña, así como de las habilidades sociales y para la convivencia, se observa que hacen uso e Identifican algunos valores, relacionados con el conflicto que se les presenta, como son la solidaridad, la honestidad y la justicia. Evidentemente, han interiorizado valores desde su propia perspectiva y desde la perspectiva social tratando de concilia" ambos. En consecuencia, muestran un buen razonamiento moral, en cuanto al conflicto que se les presenta en la historia, pues sintetizan y describen bien su postura.

De acuerdo con los estadios de razonamiento mora que propone Kohlberg (1987), se identificó, como se observa en la gráfica 4, que el tipo de respuesta 1, 3, 4 y 5 (64%), se encuentra en el Nivel II convencional, Estadio III "Moralidad normativa e interpersonal" .En donde lo que está bien, tiene que ver con lo que las personas que pertenecer a un mismo grupo, esperan de ellos, donde ser bueno, significa mostrar preocupación por los otros, como ayuda" a su amiga (o) a estudiar, y mantener relaciones de lealtad, respeto y gratitud, reflejado esto en las respuestas, donde señalan, que la amistad es lo primero, donde la regla de oro es muy clara, pues ganan los acuerdos, los sentimientos y las expectativas, que se comparten, considerando muy poco la perspectiva social.

Por otro lado, el tipo de respuesta 2 (32%), se ubica en el Nivel II pero en el estadio IV "Moralidad del sistema y conciencia" .En donde lo que esta bien, depende de cumplir con los deberes, con lo que se esta de acuerdo y con las leyes, contribuyendo con la sociedad, el grupo o bien con la institución; la razón, es solo cumplir con las obligaciones, ser objetivo y diferencia" entre los acuerdos sociales y el punto de vista personal. Lo anterior se ve reflejado, en el momento de responder al dilema, cuando afirman que, "si acusar a su amigo por encima de la amistad, porque no es correcto copea" en el examen, es decir, primero se debe actuar en función del sistema, antes que las relaciones individuales.

Finalmente el tipo de respuesta 6 (4%), se encuentra en el Nivel I, Estadio II "Moralidad individualista propósito instrumental e intercambio" ya que al parecer, en sus respuestas, señalan que su actuación estaría en función del propio beneficio y no en función de la amistad o del aprendizaje, es decir, si su amigo comparte el acordeón con él, éste no

lo acusara y viceversa. Por ende lo que esta bien, es lo equilibrado, el intercambio, los acuerdos, las razones están dadas, por las necesidades e intereses propios, así "lo que esta bien" es relativo.

### 3.2. CONCLUSIONES

Con base en el análisis e interpretación de los resultados que nos arrojó la investigación y de acuerdo a los objetivos que se plantearon, se concluye lo siguiente:

Con respecto a la profesora

- En relación al manejo de estrategias instruccionales, la profesora promovió en un 80% otras estrategias, como las preguntas intercaladas, las preguntas guía, la lectura del tema, etc.; las cuales, son utilizadas como parte del aprendizaje significativo, donde la actitud docente es sondear conocimientos previos, participación creativa de los alumnos y relación de conocimientos nuevos con experiencias personales y familiares.
- Por otro lado, en el estilo instruccional de la profesora, se encontraron elementos del paradigma humanista, el cual, explica y comprende a sujeto a partir de estudiarlo en su contexto interpersonal y social, siendo éste, la principal fuente de desarrollo integral. Así, las estrategias instruccionales que utilizó la profesora, estuvieron en función de las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos.
- La profesora maneja y conoce los propósitos de la asignatura, mostrando un dominio de los aspectos axiológicos de la unidad temática observada, así se acepta el hecho de que a través de la escuela y muy particularmente del plan y programa de estudios no se prescinde de la dimensión axiológica.
- Hay un equilibrio entre conocimiento declarativo y actitudinal. Sin embargo, se observó, que las estrategias que propone el plan y programa de estudio sólo fueron utilizadas en un 20%, tales como: la clarificación de valores que pertenece a las estrategias de autoconocimiento y expresión, así como, el diagnóstico de situaciones que forma parte de las estrategias para el desarrollo del juicio moral, en donde se observó, que los dilemas morales, que también forman parte de esta estrategia, no fueron promovidos durante las sesiones observadas. De tal manera, que el desarrollo de estas estrategias es deficiente, ya que no se promueve del todo el razonamiento del alumno frente a temas morales, donde éste experimente el conflicto cognitivo

personal.

- Con respecto a la evaluación, se observó que la profesora, utiliza algunos principios de la Modernización Educativa, ya que la profesora maneja una evaluación continua, donde el trabajo del alumno se ve reflejado en el salón de clases, a través de la participación, de sus cambios de actitud y del trabajo que se desarrolla en equipo; esto, a través de algunas estrategias que propone el plan y programa de la asignatura.

Con respecto a la organización de la escuela y de la actualización docente

- Hay una dificultad en cuanto a la estructura y organización de la escuela como lo señaló la profesora en la entrevista, ya que su forma de operar, presenta algunos aspectos contradictorios, al pretender impulsar la educación en valores; uno de estos aspectos es el tiempo, que dificulta la consecución total del plan y programa de la asignatura, así como el número de alumnos que conforman un grupo, lo cual impide, establecer un contacto real y un diálogo entre el profesor y sus alumnos, más allá de la clase. Por lo tanto, muchos temas y preocupaciones vitales de los adolescentes, son ignorados en el trabajo de la asignatura (SEP, 2000b; Villegas de Reimers, 1998}.

Con respecto al alumno

Conocimiento Declarativo

- Con respecto al conocimiento declarativo que los alumnos tienen, se observó en estos, destrezas intelectuales que tienen que ver con la comprensión de significados y la utilización adecuada de los conceptos (valores) y reglas sociales, ya que la mayor parte de la población, maneja una comprensión objetiva del término, es decir, hacen referencia al significado del contenido informativo a través de referencias populares, expresiones hechas y usos coloquiales (Buxarraís, et al. 1997) y sólo una mínima parte, maneja una construcción errónea del contenido informativo.
- Se identifica, que los alumnos han interiorizado valores cívicos y éticos, lo cual señala un buen nivel de razonamiento moral, pues han pasado del periodo de heteronomía al de autonomía a construir el significado de los conceptos, como señala Piaget (citado por García, 1989).
- De acuerdo con las dimensiones de la personalidad moral propuestas por Buxarraís,

et al. (1997), se encontró que los sujetos, al construir significados, distinguen las habilidades de comprensión crítica, empatía y perspectiva social, así como habilidades sociales y para la convivencia.

- Con respecto a los estadios de razonamiento moral de Kohlberg, los alumnos se encuentran en el Nivel II, convencional, ya que en sus respuestas, construyen y emiten juicios a partir de las normas, reglas y expectativas de su grupo social.
- El tipo de conocimiento que los alumnos tienen, no depende únicamente de sus actitudes, inclinaciones y experiencias, sino también de la situación y del marco social en el cual se encuentran, es decir, el marco social influye desde muchas fuentes, tales como el conocimiento, la manera de ver a los demás, las relaciones interpersonales, la formación y el cambio de actitudes. Sin embargo, los sujetos generalmente aceptan los valores de su grupo, así como las convenciones sociales que los rigen (Turiel, 1984).

#### Conocimiento Procedimental y Actitudinal

- En términos del conocimiento procedimental y actitudinal que los alumnos tienen, se concluye en general, que los sujetos cuando experimentan un conflicto de valor o dilema moral hacen uso de ciertas dimensiones de la personalidad moral (Buxarrais, et al. 1997) para llegar a la solución del conflicto, como son: el autoconocimiento, la autonomía y la autorregulación, que tienen que ver con la expresión de sentimientos, la distinción de responsabilidad, de acciones y consecuencias; como también de las capacidades de comprensión crítica y diálogo, donde los alumnos establecen los valores sin importar la presión que genere la situación y expresan claramente sus razones. Además se observó, la utilización de la empatía y perspectiva social, así como, las habilidades sociales y para la convivencia, ya que los alumnos mostraron valores, como: la solidaridad, la honestidad y la justicia con respecto al conflicto, contrastando su punto de vista con el de la sociedad. Lo cual indica un buen nivel de razonamiento moral.
- Se Observo que los alumnos, con respecto al conocimiento procedimental y actitudinal, presentan distintos niveles y estadios de desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1987), donde el 64% presentó características específicas del estadio III "Moralidad normativa e interpersonal", y el 32% se ubica en el estadio IV

"Moralidad del sistemas y conciencia", los cuales, son parte del nivel II denominado como "convencional". 84% restante se ubica en el estadio II "Moralidad individualista propósito instrumental e intercambio", que pertenece al nivel I "preconvencional."

- La consolidación intelectual o madurez cognitiva que presentaron los alumnos, esta condicionada por múltiples aspectos, como son: el contexto y la cultura, no sólo por la actividad cognitiva (Buxarraís, et al. 1997; Castorina, 1991). Así, las actitudes de los sujetos, reflejan en general, valores (lo que debe ser), creencias (lo que es) y normas sociales (lo que debe hacerse). Por tanto, la familia así como la escuela, se reconocen como espacios importantes para la en valores, así como todos los agentes socializadores, que operan desde un nivel microético hasta un nivel macroético.
- En términos de una necesidad, la formación en valores contribuye al desarrollo de la personalidad moral del sujeto, pues a partir de este estudio, se reitera la importancia de clarificar valores a través de una educación integral, donde se hace necesario atender aspectos cognitivos y socio afectivos.

Finalmente, creemos que esta investigación, cumplió con los objetivos que se planteó desde el inicio, ya que permitió identificar y analizar las estrategias instruccionales que la docente empleó en la asignatura, así como el tipo de conocimiento que los alumnos tienen a nivel declarativo, procedimental y actitudinal. Sin embargo, sugerimos incluir en sucesivas investigaciones, información más amplia con respecto a la didáctica de las Ciencias Sociales y su relación con la Psicología, como un elemento base, para entender la educación moral a nivel media básica.

Por otro lado, nos permitió detectar algunas necesidades y carencias, señaladas por la profesora en la entrevista, con respecto a la actualización docente, pues aunque la SEP ha señalado la promoción de programas y talleres, no hay un perfil docente bien definido, ya que esta asignatura es impartida por orientadores Educativos, así como por profesores de Civismo. Lo cual, permite un enfoque distinto en cuanto a proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Así, creemos que este tipo de investigación, puede ser un punto de partida para el desarrollo de otros proyectos, en donde se trabajen otros elementos vinculados a la asignatura.

### 3.3. RECOMENDACIONES

De acuerdo con las conclusiones de la investigación, finalizarlos con una serie de recomendaciones:

- Con respecto a la profesora, se le recomienda adecuar más su práctica docente, con respecto a las pautas pedagógicas y didácticas que se proponen en la educación moral, disminuyendo así, la promoción de estrategias preinstruccionales, como son: las preguntas intercaladas y las preguntas guía, que promueven únicamente el sondeo de conocimientos, y enfatizar en mayor proporción, las estrategias para el desarrollo del juicio moral, en particular los dilemas morales, ya que éstos permiten que el sujeto: identifique situaciones morales, reflexione individualmente sobre las mismas, comparta y discuta esas reflexiones con sus compañeros, y decida en forma individual. Con ello, la docente estará contribuyendo en mayor grado, al desarrollo del juicio moral del alumno.
- Existe una evidente necesidad, de promover un enfoque interdisciplinario en estrecha vinculación con la práctica docente, ya que, los profesores tienen que ser formados con respecto al trabajo en valores, antes de pretender formar a los alumnos en una educación moral, como lo apunta Martínez (2000). Esto a partir de aspectos como: la fundamentación de un marco teórico y metodológico, con respecto a lo más actual, en cuanto a la investigación que se está realizando en el ámbito de la educación moral. Pero principalmente, bajo la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1987), donde los docentes conozcan y pongan en práctica, algunos de los postulados más importantes de esta teoría, como son:
  1. Comprender la naturaleza del conflicto moral, desde una perspectiva de desarrollo del sujeto; lo cual implica que el profesor debe conocer estas características.
  2. Entender los elementos que promueven el desarrollo moral, a partir del conocimiento de las estrategias que se proponen para la educación moral.
  3. Desarrollar conciencia sobre temas morales, ayudando a los alumnos a explorar las dimensiones de la personalidad moral, en su interacción con sus diversos contextos.

De tal manera, que los objetivos educativos que se plantean en la educación moral, así como la práctica docente, estén vinculados de forma muy estrecha con el desarrollo cognitivo del sujeto y con los objetivos de la formación en valores.

Así, se estará llevando a cabo, una pedagogía para la acción, como lo propone el plan y programa de la asignatura, Incorporando en el proceso educativo mismo, acciones muy concretas destinadas al cambio conceptual y al cambio social.

## BIBLIOGRAFIA

- Equivalencias: [ECS] =Enseñanza de las Ciencias Sociales  
[FCyE] =Formación Cívica y Ética  
[EM]=Educación Moral  
[DM]=Desarrollo Moral  
[DI]= Diseño Instruccional  
[Met] = Metodología
- [ECS] Aisenberg, B. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportaciones y reflexiones. Buenos Aires, España: Paidós.
- (FCyE) Alba Olvera, M. A. (2000). ¿Que tipo de metodología demanda la Formación Cívica y Ética en la educación secundaria? .En: Bien común y gobierno, 6, (11), 81.
- [EM] Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., & Trilla, J. (1997). La educación moral en primaria y secundaria: una experiencia española. México: Secretaria de Educación Pública & Cooperación Española.
- [ECS] Carretero, M. & Limón. M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia, y las Ciencias Sociales. En: Infancia Aprendizaje, (611 enero-febrero), 155-160.
- [ECS] Carretero, M., Pozo, J. I. & Asensio, M. (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid. España: Visor.
- (ECS) Castorina. J. A. (1991). La teoría psicogenetica del aprendizaje y la práctica educativa. Buenos Aires: FADIP .
- [Met] Cepeda. I. M., Moreno, R. D., Vega. V. C. & AlvaradoI G. I. (2001). El proceso de investigación. Análisis y Representación de datos. México: UNAM, FE8-IZT ACALA.
- [DI] Coll, c., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid, España: Santillana.
- (ECS) Díaz Barriga, A. F. (1993). La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. En: Perfiles Educativos, (60,



- enero-dic), 30-33.
- [DI] Díaz Barriga, A. F. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill interamericana.
- [DM] García, M. F. (1989). Crecimiento moral y filosofía para niños. (Colección: Aprender a ser). España: Bilbao.
- [ECS] González, C. P. (1991). Los desafíos de las ciencias en México hoy. En: Revista Universidad de México, XLVI, (491), 28.
- [Met] Hernández, S. R. Fernández, C. C. & Bautista, L. P. (1991). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill interamericana.
- [DM] Hersh, H. R., Paolitto, P. O. & Reimer, J. (1984). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg, España: Narcea.
- [DM] Kohlberg, L. (1987). Psicología del desarrollo moral. (A., Zubiaur, Trad.). España: D.D. B. Bilbao.
- [FCyE] Macías, H. J. (1999). Formación cívica y ética. En: Revista Mexicana de Pedagogía, 10, (49), 7-13.
- [EM] Martínez, M. M. (2000). El contrato moral del profesorado. México: Secretaría de Educación Pública y Cooperación Española.
- [Met] Monroy, F. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. En: Díaz Barriga, A. F. & Rueda, B. M. (comp.), Evaluación de la docencia: Perspectivas actuales (pp. 283-307). México: Paidós.
- [ECS] Pages, J. (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria. Barcelona, España: Hasori-ICE de la Universidad de Barcelona.
- [ECS] Pages, J. (1998). Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona, España: Lleida y Universidad de Barcelona.
- [FCyE] Programa de Educación Preventiva Contra las Adicciones. (s.f.). Cuaderno de orientación Pedagógica para docentes: Secundaria, va/ores. México: Secretaría de Educación Pública.
- [FCyE] Pick, S., Givaudan, M., Troncoso, A., & Tenorio, A. (1999).

- Formación cívica y ética. Segundo grado. México: LIMUSA.
- (DM) Puig, R. J. M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona, España: Paidós.
- (FCyE) Secretaria de Educación Pública (2000a). Formación cívica. Enfoque Didáctico. México.
- (FCyE) Secretaria de Educación Pública (2000b). Documento general y mapa curricular: Especialidad formación cívica y ética. México.
- (FCyE) Secretaria de Educación Pública (2000c). Plan y programa de estudio. Educación básica secundaria. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación, Miércoles 3 febrero 1999). México.
- (FCyE) Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal (1999). Estructura programática de la asignatura de formación cívica y ética. México: Secretaría de Educación Pública,
- [DM] Tuliel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención. (Colección Universitaria). Madrid, España: Debate.
- [EM] Villegas de Reimers, E. (1996, julio). Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: La situación actual en Latinoamérica. En: Pensamiento Educativo.