



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**VALORES PARA UNA CONVIVENCIA ARMÓNICA
EN SEGUNDO DE SECUNDARIA: EL COLEGIO LOS FRESNOS**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

JORGE LUIS GUERRERO PATLÁN

ASESORA:

LIC. GABRIELA GONZÁLEZ GÓMEZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2016.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia.

Les agradezco su apoyo incondicional y el cariño que siempre me han dado. Este triunfo es de todos nosotros. Me gustaría resaltar que no hubiera llegado hasta aquí sin el esfuerzo y la entrega que hicieron día a día la mejor abuelita y mamá del mundo. Gracias a su lucha y dedicación, he logrado convertirme en la persona que soy. También, me gustaría dedicar esta victoria a mi tía Jose, que donde quiera que este, sé que siempre estará conmigo.

A mis compañeros y amigos

Gracias a todos por las gratas experiencias que pasé a su lado. Tengo el placer de decir que no pude haber conocido a mejores personas durante esta etapa de mi vida. Un agradecimiento especial a mis amigas Anita y Male por su apoyo y aporte a la elaboración de esta tesis.

A mi asesora.

Quien creyó en mí durante este largo proceso. Gabi, gracias a ti, logré terminar lo que empecé. Muchas veces quería rendirme, pero siempre me motivaste para no hacerlo. Por ello, te estaré eternamente agradecido.

A mi tutora.

La Maestra Leti, que desde que la conozco, siempre mostró un gran interés para solventar todas mis dudas con amabilidad y profesionalismo. Gracias por guiarme durante mi estancia en la Universidad.

A los miembros del sínodo.

El Profesor Miguel Ángel, La Maestra Carmen Margarita y La Dra. María Concepción. Por su labor y contribución para la culminación de este trabajo.

A mis profesores

Que formaron parte de mi formación como profesionista, en especial al Profesor Marco Rojano por otorgarme su apoyo y abrirme las puertas del Colegio.

A la Institución

Estoy muy agradecido de formar parte de esta distinguida Universidad. No pude haber hecho una mejor elección para mi formación profesional. A donde vaya, siempre representaré a la Pedagógica con orgullo.

ÍNDICE

Introducción.....	3
-------------------	---

CAPÍTULO 1

LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL PAIS

1.1 Los problemas del aprender a convivir en el país	7
1.2 La Formación Cívica y Ética en México	13
1.2.1 Antecedentes	13
1.2.2 Programa de estudio	16

CAPÍTULO 2

REFERENTES TEORICOS-CONCEPTUALES

2.1 La Ciudadanía.....	20
2.2 La Formación Ciudadana	23
2.3 Los Valores	26
2.4 Valores para la convivencia armónica	29
2.5 Teoría del Juicio Moral	33
2.6 El Constructivismo	36

CAPÍTULO 3

DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 Delimitación del tema	48
3.2 Planteamiento del problema	48
3.3 Preguntas de investigación	48
3.4 Objetivos de investigación.....	48
3.5 Estrategia metodológica	49
3.5.1 Tipo de estudio	49
3.5.2 Estudio de caso	49
3.6 Valores para la convivencia en el Colegio Los Fresnos como caso de estudio	51
3.7 Instrumentos de recolección de datos	53
3.7.1 La observación	53
3.7.2 La entrevista	53
3.7.3 El grupo focal.....	54

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Descripción y análisis por categorías	55
4.2 Discusión general de los hallazgos	74
Reflexiones finales.....	82
Referencias	88
Anexos	92

Introducción

Elegir un problema para investigar dentro del campo educativo resultó ser un proceso difícil, ya que existen una multitud de dilemas que atañen al campo de la Pedagogía. Sin embargo desde los primeros semestres de la carrera, me llamó la atención el aspecto social de la educación.

Fue por ello que me di la tarea de explorar la realidad en la que me encuentro y ver el resultado de ello. Recorrí mis contextos inmediatos para observar cómo las personas interactuaban entre sí, se comportaban, qué es lo que hacían, lo que decían, lo que expresaban, lo que transmitían.

Me di cuenta de que como seres humanos estamos muy lejos de lograr vivir realmente en armonía. Nuestras acciones son meramente un reflejo de nuestro pensar, inconsciente o conscientemente. La forma en la que tratamos a nuestro prójimo deja mucho que desear y surgió la inquietud por querer explorar el ámbito de la educación en valores.

Respeto, tolerancia, valoración de la diversidad, convivencia armónica. Conceptos abstractos que forman parte de nuestra cotidianidad, o por lo menos eso es lo que se aparenta; es decir, en el hogar y escuela es común que se enfatice el tratar con respeto a los demás, a ser tolerante de sus acciones, a valorarlos como personas. No obstante, pareciera que cuando se habla de estos valores y al verlos reflejados en nuestra cotidianidad, en lugar de que coincidan con la forma en la que las personas se relacionan, se nota todo lo contrario. Todos los días se pueden ubicar diversos problemas de convivencia vinculados con la violencia, la discriminación, la desigualdad, la injusticia, la corrupción, por mencionar los más destacados.

Lo anterior, los podemos encontrar en los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos como nuestra comunidad, el trabajo o la escuela. En concreto, diferentes medios de comunicación como noticieros, periódicos, programas de radio y televisión, el internet y las redes sociales, brindan información sobre diferentes acontecimientos tanto a nivel global como local.

Esto no quiere decir que tampoco se muestren acciones que exterioricen respeto, tolerancia, paz, fraternidad, honestidad, solidaridad, igualdad, justicia. Sin

embargo, sí existe una diferencia en el volumen de las acciones y noticias vinculadas con los valores antes mencionados y las que reflejan los problemas sociales descritos anteriormente; siendo éstos la gran mayoría.

Esto me hizo meditar sobre la situación en la que se encuentra la educación valoral en el país; me interesó conocer lo que se está haciendo en las instituciones educativas para formar a los futuros mexicanos como seres funcionales, capaces de tomar decisiones que repercutan positivamente en el entorno del que forman parte.

Es necesario aclarar que no se pone en duda la envergadura que conlleva la educación valoral; sino el lugar que habita en el sistema educativo y en nuestra sociedad. Los hechos parecen demandar una urgencia para darle un nuevo sentido, adaptarla a un momento socio-histórico que la está llevando a un segundo plano donde prevalece la veneración de otros aspectos sociales como los avances tecnológicos, el enriquecimiento y el poder; donde ya no es considerada como la encargada de consolidar las relaciones entre los individuos y las sociedades.

Es por ello que, se eligieron ciertos principios que se destacan por su interrelación y que por sus atributos son posibles considerarse como viables para enfrentar estos dilemas. Valores como el respeto, la tolerancia, valoración de diversidad, los cuales conllevan a lograr una convivencia armónica; valores que priorizan una actitud de responsabilidad, dignidad, aprecio, comprensión, equidad, justicia, cooperación, solidaridad, prudencia y paz. A pesar de ello, es complicado justificar la importancia de una educación en valores, en concreto estos cuatro.

En primer lugar, opté por enfocarme en documentar la situación actual de la educación en valores. En México, es representada por la asignatura de Formación Cívica y Ética; la cual forma parte de los planes y programas de estudios en educación básica.

En un segundo momento, se presenta de manera general, cómo se relaciona la Pedagogía con la formación ciudadana; desde qué perspectivas teóricas se puede tratar de dar una explicación lógica y concreta sobre los

diferentes factores cognitivo-emocionales que inciden en la interiorización de valores y actitudes que conllevan la educación valoral.

El siguiente paso fue proponer una estrategia metodológica de investigación congruente con los propósitos planteados en este trabajo para la documentación, sistematización y análisis del trabajo que se hizo en un contexto determinado.

Decidí explorar cuáles son las concepciones de alumnos de segundo de secundaria conforme a los valores de respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y el principio de la convivencia armónica.

Mi objetivo es el de tratar de comprender y descifrar la percepción de los alumnos conforme a estos conceptos, de qué manera los tienen interiorizados y si los ponen o no en práctica, si los relacionan con sus semejantes y con la autoridad. También opté por examinar el papel que juega la institución para la promoción de estos valores y de manera superficial el rol del docente.

Lo anterior lo llevé a cabo con la meta de poner en perspectiva cuáles son algunos de los problemas de raíz que aquejan la educación en valores, de divulgar que es lo que los alumnos conocen, de qué forma interiorizan el respeto, la tolerancia, la valoración de la diversidad y la convivencia armónica.

Además también es posible averiguar las necesidades de los educandos y conforme a ello, el docente podrá adecuar su práctica. Ya sea para reforzar o reestructurar esa forma de pensar que ya tienen los educandos y lograr encaminarlos a forjarse como seres autónomos, pensantes y críticos de la situación que atraviesa nuestro país y cuál es su punto de vista para tratar de mejorarlo. También, se describen los componentes del trabajo que se hizo en campo, su diseño e implementación.

Por último, hice un análisis y discusión de los resultados que se ubicaron en el trabajo de campo, las reflexiones finales y prospectivas para futuras investigaciones tomando en cuenta los hallazgos del estudio

En el Capítulo 1, muestro el contexto donde se presenta la importancia de la formación cívica y ética en el país; a su vez, los antecedentes históricos de la asignatura de Formación Cívica y Ética en México, y la normativa correspondiente a la asignatura.

En el capítulo 2, Abordo los componentes del marco teórico-conceptual que permitirán analizar los datos ubicados en el trabajo de campo. En el capítulo 3 expongo la metodología que orienta a este trabajo de investigación, la cual se basa en el estudio de caso múltiple, resaltando el tipo de investigación, la que se percibe como un estudio exploratorio, además se describe el proceso de investigación en general y cada uno de sus componentes.

En el capítulo 4 doy a conocer los resultados obtenidos, así como una discusión general de los mismos. Para finalizar, las reflexiones finales, referencias y anexos.

Capítulo 1

LOS DILEMAS DE LA EDUCACION EN VALORES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL PAIS.

1.1 Los problemas del aprender a convivir en el país

En la introducción, se mencionó sobre la situación alarmante que atraviesan las sociedades conforme a los problemas de convivencia que enfrentan. Cabe resaltar que, al ser problemas globales, existen una gama de razones económicas, políticas, educativas y sociales entrelazadas que repercuten diversamente en distintos contextos; lo cual resulta complicado ubicar de manera precisa de dónde surgen estos problemas y a qué o quienes se les tiene que adjudicar la debida responsabilidad.

Dada la magnitud de dicha tarea; se optó por focalizar los esfuerzos a descifrar, en un entorno particular como el mexicano, los principales motivos por los cuales es necesario prestar atención a la educación valoral y cuáles son algunos de los principales problemas de convivencia que se presentan en el país.

Desde la perspectiva pedagógica, uno de los componentes primordiales del acto educativo es que el ser humano aprenda a convivir; La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, encabezada por Delors (1994), presentó ante la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) un informe donde establece cuales son los cuatro pilares básicos sobre los que la educación debe estructurarse, en términos generales estos son:

1) El aprender a conocer

Este pilar, tiene como propósito que el ser humano adquiera conocimientos concretos para lograr una comprensión del mundo que habita.

2) El aprender a hacer

Se vincula con el anterior en el sentido en que es necesario impulsar al educando a poner en práctica los conocimientos obtenidos para que logre adaptarse a su entorno social, político y laboral, el cual está constantemente acechado por diversos cambios impredecibles a nivel global.

3) El aprender convivir

Tiene como objetivo el lograr que los ciudadanos del mundo logren participar y cooperar armónicamente en todas las actividades humanas mediante valores ejes como el respeto, tolerancia, valoración de la diversidad, igualdad y justicia.

4) El aprender a ser

El cuál, es considerado como el pilar que engloba a los tres anteriores y se fundamenta en el desarrollo integral de la persona en diferentes aspectos como: el físico, espiritual, intelectual y valoral.

No obstante, el pilar que nos concierne es el de **aprender a convivir**; esto no significa que se hagan de lado a los demás, ya que los cuatros están ligados profundamente en cuanto a la existencia de diferentes puntos que convergen entre ellos y en su caso, son interdependientes. Sin embargo, el aprender a vivir juntos, tal como lo señala Delors (1994) constituye un reto educativo considerable.

A éste, se le ataña una doble misión encaminada al a) aprendizaje de la diversidad humana mediante el descubrimiento gradual del otro y b) una constante participación colectiva en proyectos comunes para lograr evitar conflictos subyacentes de la misma diversidad.

El autor, hace hincapié a que la misma naturaleza humana es la culpable de generar conflictos que potencializan su autodestrucción, y que, en la actualidad, los medios de comunicación masiva y la opinión pública se han convertido en víctimas de quienes generan o mantienen vivos a los conflictos de diversos orígenes.

También afirma que hasta la fecha, la educación no ha podido aportar soluciones para evitar los conflictos de manera pacífica. Por lo cual, existe una oportunidad para buscar diferentes soluciones que aporten a la resolución de éste rompecabezas.

Siguiendo con esta vertiente, es momento de trasladarse al contexto nacional. En México, prevalecen prácticas violentas, irrespetuosas, y de discriminación que se naturalizan y las cuáles constituyen preocupación del sistema educativo nacional y de instituciones gubernamentales.

Tan es así que existen documentos académicos y estadísticos donde se dan a conocer la dimensión de dichas prácticas. Estudios como la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS 2011), la cual, se realizó a 52 mil 95 personas en las 32 entidades federativas del país, y que publicó los resultados del estudio que se llevó a cabo a una población que incluía a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de diferentes creencias, capacidades, ideologías y preferencias.

Dentro del estudio, resaltan los siguientes datos: 1) seis de cada diez personas consideran a la riqueza como el principal factor que divide a la sociedad, seguido por la identificación con un partido político y la educación como los factores más influyentes en la división social.

2) cuatro de cada diez personas no estarían dispuestos a que en su hogar vivieran personas homosexuales; y tres de cada diez afirman lo mismo para el caso de las personas que viven con VIH/sida.

Estos datos demuestran que en el país se evidencia un porcentaje considerable respecto a la perspectiva y acciones de la población conforme a la discriminación. Retomando los datos expuestos anteriormente, se puede determinar que la mayoría de las personas encuestadas consideran que la riqueza, los partidos políticos y la educación son los factores más importantes que crean divisiones sociales; así como la discriminación a las personas homosexuales y personas contagiadas con alguna enfermedad de transmisión sexual como el VIH/sida.

Por su parte, El Informe Nacional de Violencia y Salud (INVS 2006) presenta que, en México, el problema de la violencia se encuentra en todos los ámbitos sociales.

A esto se le añade que la violencia se manifiesta de diferentes formas, cada una con sus respectivas causas y efectos. No obstante, mencionar todos los diferentes tipos de violencia y sus efectos en los diferentes sectores de la población, no nos permitiría enfocarnos en la población estudiantil de secundaria; la cual, es la población donde se llevó a cabo la presente investigación.

Por lo mismo, es necesario hacer referencia a los problemas de violencia que afectan a dicha demográfica, la cual comprende un rango de edad aproximado de 11 a 16 años de edad.

En el INVS (2006), se presentan datos estadísticos proporcionados por diferentes instituciones, incluyendo al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) donde se exponen los diferentes casos de maltrato infantil en el país dentro de los cuales incluyen homicidios y suicidios.

Los expertos que analizaron el informe, coinciden en que las actitudes violentas que se presentan en la edad adulta, se generan y manifiestan en el ambiente familiar. Newel, citado en el INVS (2006) localizó diferentes investigaciones que han demostrado que las formas disciplinarias violentas y humillantes en el hogar, son importantes factores que determinan las actitudes y acciones violentas de la persona desde una edad temprana.

Por lo que, la obligación de educar para la vida, no solo le compete al estado y los actores educativos, sino es una tarea que tanto los padres de familia y los educadores, deben realizar en conjunto y de manera cooperativa para el beneficio de los educandos.

Trasladándonos a los problemas de violencia en el ámbito educativo, el cual es el que nos ocupa, estas son algunas de las consecuencias de la violencia legitimada en los centros escolares que ponen en riesgo a la población adolescente y repercute en la interiorización de estos valores en la convivencia cotidiana.

En el campo de la Educación Básica, Aguilera, *et al.*, (citado en Muñoz, 2008, p.13) exhibe los resultados de un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Este estudio, denominado: *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, proporciona, entre otros datos, la gravedad de la violencia en las escuelas primarias y secundarias del país desde la perspectiva de los docentes y discentes.

El estudio se aplicó a casi 48 mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria, así como alrededor de 22 mil profesores de primaria y aproximadamente 6 mil de secundaria.

Éste, mediante diversos análisis, muestra cuales son las manifestaciones de violencia conforme a distintos niveles de agrupación tal como: 1) Participación en peleas, 2) Participación en robo o amenaza a otros estudiantes, 3) Actividades relacionadas al daño de la institución

Sin embargo, de estos diferentes niveles, el que más resalta es el de la participación en peleas ya que, como lo expone el estudio, el porcentaje promedio de alumnos de primaria y secundaria que afirmaron participar en peleas en las que dieron golpes (agresores) en México es de 15% para ambos niveles y el de los que se dijeron ser agredidos físicamente también en ambos niveles (víctimas) es de 15.5%. (p.21).

Este porcentaje es considerable, y nos permite dimensionar la magnitud de este problema de violencia; sin embargo es necesario puntualizar que no se puede verificar al cien por ciento la veracidad de las respuestas proporcionadas por lo que solamente nos revela, un panorama general de la escala de los diferentes problemas relacionados con la violencia en la educación básica de nuestro país.

Por su parte, la participación de las instituciones escolares en la legitimación de prácticas violentas tácitas es un factor que incide en la educación en valores.

Autores como Cava (2003), declara que las conductas violentas dentro de las aulas se deben al reflejo de la realidad social en general y particular donde se ubica la institución educativa. Dentro de las conductas sociales más frecuentes representadas en aula se ubica la competitividad. Ésta, se logra apreciar en diferentes sectores sociales como el académico, profesional y económico por mencionar algunos. Aunado a esto, se agregan los diversos cambios en las estructuras y funciones de las familias.

De tal manera, el autor propone que se analicen de manera profunda los siguientes aspectos que se presentan dentro del aula, los cuales, como menciona,

están estrechamente vinculados con las conductas y problema sociales referidos previamente; éstos, son los siguientes:

1) La competitividad entre los alumnos 2) la discriminación, aislamiento y rechazo social de algunos alumnos 3) la tolerancia de situaciones de acoso entre los alumnos 4) el insuficiente énfasis al desarrollo de habilidades interpersonales.

Sin embargo, tal como lo menciona el autor, también existen aspectos relacionados con la organización dentro del aula, que favorecen o disminuyen las conductas agresivas dentro de la misma. Ésta estructuración incide de manera causal de diferentes formas, tales como: 1) La escasa supervisión de los alumnos por parte de los docentes 2) La carencia de valores éticos y morales en los adolescentes; Aronson (citado en Cava, 2003).

Por consiguiente, la necesidad de generar una mejor organización por parte de la institución, así como la contextualización de contenidos dentro de la planeación didáctica enfocados a la prevención y resolución de las diferentes conductas y problemas sociales debe ser una prioridad por parte de los actores educativos para afrontar estos dilemas.

Cabe resaltar que aunque de manera breve se expusieron algunos de los ejemplos de violencia y discriminación dentro de los contextos referidos con anterioridad, se encontró escasa información sobre ambos problemas en dichas áreas, por lo que existe la necesidad de focalizar las investigaciones a estos tipos de problemas de convivencia para tratar de hallar explicaciones sólidas sobre las causas y efectos de los mismos dentro del contexto educativo y nacional.

Los datos que se consultaron brindan en términos cuantitativos un escenario desconcertante sobre los problemas de convivencia a nivel nacional, siendo la violencia el problema sobresaliente. Además, fueron de gran utilidad para visibilizar los problemas que aquejan a la educación en valores.

Por lo tanto, es momento de trasladarnos a la asignatura que se preocupa por las cuestiones del aprender a convivir dentro del ámbito educativo nacional: La Formación Cívica y Ética.

1.2 La Formación Cívica y Ética en México

1.2.1 Antecedentes

La asignatura de Formación Cívica y Ética en México ha cambiado rápidamente en los últimos diez años. Irigoyen (2011), expone las diferentes etapas de éste proceso de transformación de la asignatura, las cuales se reflejan en diferentes periodos.

La primera etapa comprende el periodo de 1908 a 1971. Ésta etapa es la que establece y formaliza la formación ciudadana en el país. Esto se da a través de la Ley de Educación Primaria en el año de 1908. La asignatura se denominó: Civismo Constitucional. Cabe resaltar que, después de esta etapa, este término se descarta y se adopta el de Civismo.

La asignatura se impartía de manera independiente tanto en la educación primaria como en la secundaria, la misma, se basaba en la enseñanza de las leyes nacionales bajo la política de la unidad nacional. Cómo lo menciona la autora, este enfoque que se le daba a la asignatura, daba un aire nacionalista al civismo y por lo tanto, sembraba las raíces en los alumnos para la construcción de una identidad nacional.

La segunda etapa comienza en 1971 hasta 1993. Su origen esta enmarcado durante el gobierno de Luis Echeverría, el cual, estaba centrado en una nueva visión de organización de la primaria y la secundaria. Dicha organización se conformaba por diversas áreas de conocimiento, sustituyendo a las asignaturas que se daban de forma independiente.

Las nuevas áreas fueron las siguientes: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (Civismo y Geografía). A éstas, se le incorporaron las asignaturas de: Tecnología, Educación Física y Artística. Esta modificación curricular insidió en la asignatura de Civismo ya que se incorporó dentro de las ciencias sociales con el propósito de que los discentes logaran una comprensión más integral de los contenidos.

Un aspecto importante a resaltar de este periodo es el de que se dejó de utilizar un libro especializado para la instrucción cívica, lo cual implica que al civismo ya no se le daba un reconocimiento como asignatura especializada.

En la tercera etapa (1993-1999), el Civismo, ya integrado dentro del área de las Ciencias Sociales, retomó su carácter de asignatura particular. Esto se dio al ponerse en marcha al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB) en 1993. Dicho acuerdo, reorganizó al bloque de Ciencias Sociales para volverse a impartir como asignaturas independientes.

La nueva asignatura de Civismo estaba estructurada en cuatro ejes principales 1) formación de valores, 2) conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, 3) conocimiento de las instituciones de la organización política de México y 4) fortalecimiento de la identidad nacional.

En el plano de la secundaria, el civismo se reformuló en dos asignaturas: Civismo y Orientación Educativa. La última, se dividió entre los tres grados. La asignatura de Civismo, se implementó en el primer y segundo grado. En tercero de secundaria se impartía la asignatura de Orientación Educativa. Un punto importante que menciona la autora es que en 1999 se realiza una reforma curricular a la Educación Cívica en Secundaria incorporando a la asignatura de Civismo en los tres grados, mientras que hasta el año 2004 se hicieron los respectivos cambios en la Primaria.

La cuarta etapa, se divide en dos periodos: en primaria (2005-Hasta la Actualidad) y la secundaria (1999-2006). Durante los ciclos escolares del 2003-2004 y 2004-2005 se piloteó el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) en primaria; la finalidad era observar que adecuaciones se tendrían que hacer para introducir el programa de manera definitiva en el ciclo escolar 2005-2006.

Por otro lado, en secundaria, el nombre de la asignatura cambio de Civismo al de Formación Cívica y Ética (FCyE). Esto, refleja el cambio del enfoque nacionalista que marcaba a la asignatura por uno nuevo que evidencia un perfil de laicismo. Durante este periodo, se impartía la asignatura en los tres grados de secundaria.

En la quinta etapa (2006-Hasta la actualidad), se llevan a cabo nuevas modificaciones a la asignatura en la secundaria, entre ellos, la incorporación del enfoque basado en competencias como propuesta didáctica para abordar los

contenidos curriculares. Otro de los cambios más notables es la ampliación del concepto de formación ciudadana con la introducción de las nociones de ciudadanía ambiental y el dialogo intercultural; así como el cambio de solamente impartirse solamente en segundo y tercer grado.

Ya en el ciclo escolar 2010-2011, bajo la idea de concertar todas las reformas anteriores en una sola; se lleva a cabo la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en primaria y secundaria, donde prevalece el enfoque por competencias. Sin embargo, la asignatura deja de formar parte del primer grado de secundaria.

Es a través de la RIEB, que se reconfigura la estructura de la educación básica, ya que a través de ésta, la SEP (2011) pretende establecer una congruencia con los fines, propósitos y características de la educación y el sistema educativo nacional enmarcados en diferentes documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y La Ley General de la Educación.

Los planes y programas de estudio del 2011 para la educación básica se presentan bajo un enfoque de inclusividad para favorecer y apreciar la diversidad cultural y Lingüística del país. Además, están centrados en el desarrollo de competencias con el propósito de que el educando cuente con las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad demandante de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes bajo un maco de pluralidad y democracia dentro de un mundo globalizado e interdependiente.

Aquí nos adentramos en la asignatura de FCyE. En educación básica, la FCyE pretende que los alumnos logren reconocerse como individuos capaces de desarrollarse de manera autónoma bajo el cuidado de su persona, la toma de decisiones con responsabilidad.

Asimismo, fomentar la toma de conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos y que logren apreciar a la democracia como forma de vida y gobierno. Además, se les invita a que comprendan que viven dentro de una sociedad integrada por diferentes grupos que comparten los mismos principios de dignidad e igualdad.

1.2.2 Programa de Estudio

El programa oficial de la SEP (2011) para la asignatura de Formación Cívica y Ética en Secundaria, ofrece actividades que favorecen a los educandos el desarrollo de habilidades que contemplen un sentido crítico y documentado con el fin de crear una perspectiva individual de la realidad y consecuentemente llevar a cabo una acción eficaz para afrontar situaciones que planteen retos específicos.

En el programa, se identifican tres propósitos principales. 1) El primero se remite a que los alumnos logren reconocerse como sujetos dignos y con derechos que sean capaces de la toma responsable de decisiones y el cuidado de su persona para la elaboración de un proyecto de vida. 2) El segundo se refiere a la comprensión de los derechos humanos y la democracia como un marco para la toma de decisiones que logren enriquecer la convivencia. 3) El tercero alude al reconocimiento de las características de la democracia en un estado de derecho para que puedan regularizar sus interacciones y relaciones con la autoridad, personas y grupos que conforman la sociedad, así como impulsar la participación social y política.

También, se detectaron cinco principios que orientan el desarrollo de la autonomía del individuo; así como la adquisición de compromisos ciudadanos bajo marcos de referencia como el respeto a las leyes y los derechos humanos. 1) El primer principio es el del trabajo en torno a los valores inscritos en el marco constitucional. 2) La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interacción entre individuo y sociedad. 3) La construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el dialogo. 4) El fortalecimiento de una cultura de prevención. 5) El aula y la escuela como espacio de aprendizaje de la democracia.

Dentro de la organización de dicho programa, los contenidos programáticos están agrupados en tres ejes formativos: formación de la persona, formación ética y formación ciudadana. Cabe resaltar que, el eje de la formación de la persona hace una distinción de dos dimensiones importantes: la dimensión personal y la dimensión social.

Por su parte, los ejes favorecen el desarrollo ocho competencias cívicas y éticas. En cada una se enfatizan elementos propios del periodo vinculados con las características de los educandos. Estas son: 1) Conocimiento y cuidado de sí mismo. 2) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. 3) Respeto y valoración de la diversidad. 4) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. 5) Manejo y resolución de conflictos. 6) Participación social y política. 7) Apego a la legalidad y sentido de justicia. 8) Comprensión y aprecio por la democracia.

Los ámbitos que se incluyen en el programa son espacios que promueven la reflexión y el análisis en el aula de todo lo que sucede en la vida diaria del educando. Pretenden la promoción de experiencias significativas para los mismos, y ser espacios donde exista una organización permanente de directivos y docentes. Estos ámbitos de interacción formativa son: 1) El aula, 2) El trabajo transversal, 3) El ambiente escolar y 4) la vida cotidiana del alumnado.

Asimismo, se menciona la trascendencia del papel docente y los procedimientos formativos esenciales para la promoción de aprendizajes y el diseño de estrategias didácticas dentro de los ámbitos mencionados anteriormente.

A continuación se mencionan las características que debe poseer el docente para llevar a cabo su labor de la mejor manera posible dentro de la asignatura: 1) Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar. 2) Sujeto de un proceso de mejora personal. 3) Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica. 4) Problemizador de la vida cotidiana. 5) Agente integrador del conocimiento. 6) Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumno. 7) El docente requiere estimular su ejercicio y guiar la valoración de las mismas, favoreciendo, además, la participación. 8) Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo. 9) Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva.

En cuanto a los recursos didácticos, la sugerencia por parte del programa es que se utilicen diferentes tipos de materiales que faciliten las tareas de

localización, consulta, constatación, evaluación y ponderación de información. Para ello, se ponen a consideración materiales educativos impresos y digitales existentes en los centros escolares, así como los publicados por la SEP y de otras fuentes.

Los procedimientos formativos considerados son los siguientes: 1) el dialogo, 2) la empatía, 3) la toma de decisiones, 4) la comprensión y reflexión crítica, 5) El desarrollo del juicio ético y 6) los proyectos de trabajo, 7) la participación.

Por otra parte, el programa se divide en cinco bloques temáticos y establecen una estrategia integral para el tratamiento de los contenidos mediante diferentes elementos. En cada bloque se establecen las competencias cívicas y éticas prioritarias a desarrollar que aunque se seleccionan para dicho bloque, se articulan con las demás.

También, se presentan los ejes formativos ya mencionados así como los contenidos y los aprendizajes esperados. Es conveniente mencionar que cada uno de los grados de secundaria, está estructurado bajo este formato y que cada bloque contiene objetivos particulares conforme a las características de los alumnos en cada grado.

Para cuestiones de segundo grado de secundaria, el cual es de nuestro interés para propósitos de la investigación, los cinco bloques que les comprende son los siguientes: Bloque I. La formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal. Bloque II. Los adolescentes y sus contextos de convivencia. Bloque III. La dimensión cívica y ética de la convivencia. Bloque IV. Principios y valores de la democracia. Bloque V. Hacia la identificación de compromisos éticos.

Siendo que nuestro objeto de estudio se remite a cuatro contenidos específicos comprendidos dentro de la asignatura en secundaria (respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica); es pertinente hacer una distinción de los mismos dentro del programa de estudios para secundaria y dentro del grado de secundaria.

En primera instancia, dentro del eje formativo de Formación ética, se aprecia la intención del desarrollo de la autonomía ética para el respeto de la

dignidad humana, la conservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia. A esto se le añade que, se orienta al reconocimiento y valoración de la diversidad entre los principios a destacar y que los alumnos puedan actuar conforme a principios de tolerancia y otros valores como justicia, libertad, igualdad, equidad, etc.

Por otro lado, dentro de las ocho competencias cívicas y éticas, hay dos que se destacan por estar estrechamente ligados con los contenidos por los que nos inclinamos. Estas son: 1) la competencia del respeto y valoración de la diversidad y 2) la competencia del manejo y resolución de conflictos. A su vez, estas competencias están incorporadas dentro de dos bloques específicos donde también se hallaron contenidos específicos relacionados con el respeto, la tolerancia, la valoración de la diversidad y la convivencia armónica. Los bloques son: El Bloque III. La dimensión cívica y ética de la convivencia. Y el Bloque V. Hacia la identificación de compromisos éticos.

En cuanto a los contenidos relacionados, en el tercer bloque se enfatizan los contenidos de: **los principios y valores como referentes de la reflexión y la acción moral**, los cuales destacan a los valores de respeto y tolerancia, así como los contenidos de **responsabilidades en la vida colectiva**, los cuales hacen hincapié en la valoración de los derechos y valores sociales y culturales para una convivencia armónica; el contenido del reto de aprender a convivir, enfocado a los diferentes aspectos de la convivencia que enriquecen a las personas y favorecen la cohesión social, así como la equidad de género, los estereotipos, actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia, las prácticas discriminatorias sociales, el conflicto de la convivencia y las vías para la construcción de formas no violentas de afrontar y solucionar el conflicto.

Capítulo 2

Referentes teórico-conceptuales

2.1 La ciudadanía

El respeto, la tolerancia, la valoración de la diversidad y la convivencia armónica se remiten a la educación ciudadana, a la educación moral, la cual tiene como premisa, formar ciudadanos democráticos, participativos dentro de la sociedad de la que forman parte.

Sin embargo, surgen algunas incógnitas sobre los orígenes de la “ciudadanía”. Dudas tales como: ¿Qué es la ciudadanía?, ¿De dónde surge éste concepto y como ha ido evolucionando históricamente? ¿A que realmente se considera ser un ciudadano?; ¿Cuál es el verdadero significado de la ciudadanía?; ¿Cómo se percibe a la ciudadanía en México?

Irigoyen (2011) verificó que el concepto de ciudadanía tiene como raíz a la antigua Grecia, varios importantes filósofos griegos, entre ellos Sócrates, Platón, Aristóteles, discutían sobre las virtudes ciudadanas y la responsabilidad del estado para fomentarlas. En ese tiempo, solamente una minoría de los ciudadanos griegos; en este caso, los varones, eran los únicos considerados ciudadanos. Solo ellos podían participar en la toma de decisiones aun cuando el país estaba constituido también por mujeres, esclavos y extranjeros que se excluían de este ejercicio.

Posteriormente, la concepción de ciudadanía, dio un salto evolucionario durante la Revolución Francesa a través de la declaración de los Derechos Universales. En este documento, se institucionaliza a la ciudadanía como base del orden político de la sociedad. A pesar de esto, el concepto de ciudadanía se ha replanteado de manera histórica.

Su transformación trasciende las barreras culturales, lingüísticas e ideológicas. Las sociedades, conforme al contexto político, económico y social que las conforman, plantean el tipo de personas que las habitan.

Por lo cual, establecer un solo concepto de ciudadanía sería ambiguo ya que históricamente y en la actualidad, el contexto es el que determina el tipo de ciudadano que requiere la sociedad de la cual forma parte el sujeto.

Por lo tanto, me enfocaré a realizar una breve revisión de la concepción de ciudadanía en México; la autora da a conocer los tipos de ciudadanía estableciendo una relación con las generaciones de los derechos humanos y los periodos donde surgieron los últimos. Además, ilustra las nuevas conceptualizaciones de ciudadanía y sus componentes asociados. Sin embargo, solamente se mencionarán los tipos de ciudadanía más relevantes ya que éstos se asocian entre sí de forma histórica.

Los diferentes tipos de ciudadanía que expone son: La ciudadanía política, la ciudadanía social, la ciudadanía solidaria, la ciudadanía compleja, la ciudadanía global y cosmopolita, la ciudadanía ambiental y planetaria, la ciudadanía multicultural e intercultural, la ciudadanía responsable y activa, la ciudadanía crítica frente a posiciones laxas en el ámbito de la política y participación social y la ciudadanía democrática.

Empero a esto, no se profundizará sobre la percepción de cada una ya que para esta investigación, nos enfocaremos en el contexto mexicano. De los tipos de ciudadanía presentados anteriormente, la ciudadanía política y la ciudadanía solidaria son las que nos conciernen, ya que, dentro de ellas, se destacan los conceptos de ciudadanía que se distinguen en nuestro país.

La ciudadanía política, la cual surge a partir de las revoluciones burguesas en Europa y las luchas de independencia en Latinoamérica; está caracterizada por el establecimiento de los derechos de libertad de conciencia, pensamiento, religión, prensa, reunión, entre otros. También se les conocían como derechos políticos-sociales; los cuales, tienen como principio el resguardar a los ciudadanos de cualquier abuso por parte del gobierno. El postulado que surge de esta conceptualización de ciudadanía es el de la libertad. En este tipo de ciudadanía es donde se ubica la concepción de ciudadanía como estatus.

De la misma manera, la autora explica que, se denomina ciudadanía solidaria cuando se reconoce la necesidad de derechos distintos que promuevan

la solidaridad entre diversos pueblos, generaciones, géneros y culturas. Esta concepción de ciudadanía marca los antecedentes para el cuestionamiento de la ciudadanía como estatus a una ciudadanía como proceso. Éste tipo de ciudadanía, es el que se está evidenciando en México.

Lo anterior se debe a que las diferentes condiciones en distintos ámbitos como el político, económico y social del país en los últimos 20 años, han obligado a la sociedad mexicana a demandar nuevos parámetros de convivencia y participación.

Continuando con esta vertiente, es necesario establecer a que se refiere la autora con una ciudadanía como proceso y una como estatus.

Para Irigoyen (2011) la ciudadanía como proceso se consolida a través de la construcción de procesos sociales en donde los individuos se implican en asuntos políticos de manera activa y comprometida con su comunidad. En este tipo de ciudadanía, las personas se vuelven actores dinámicos de ella. Este tipo de ciudadanía empieza a tomar auge a mediados del siglo pasado. Anteriormente a esta perspectiva, lo que primaba era una ciudadanía como estatus. Este enfoque se denomina así debido al reconocimiento del estatus legal que el Estado hace de los ciudadanos. Bajo este término, se entienden principalmente los derechos y obligaciones políticas, civiles y sociales de las personas como miembros de una comunidad (p.59).

La ciudadanía como proceso pretende un desarrollo formativo del individuo mediante la participación activa en su comunidad en asuntos políticos. En cambio, la ciudadanía como estatus, se remite al reconocimiento por parte del estado, de los ciudadanos que lo conforman, otorgándoles la legalidad de sus diversos derechos y obligaciones. Ambas características son elementos esenciales de la ciudadanía. Las dos deben formar parte en la formación del sujeto para que se desarrolle como ciudadano. Sin embargo, enfatiza que la ciudadanía como proceso, es la que da vida a lo que se establece jurídicamente dentro de la ciudadanía como estatus.

Por lo anterior, y desde una perspectiva de ciudadanía como estatus, la autora expone que, en México, la concepción de ciudadano que se establece en la Constitución Mexicana es la siguiente: Se le considera como ciudadanos mexicanos a las mexicanas y mexicanos, por nacimiento o naturalización, siempre y cuando, hayan cumplido 18 años y tengan un modo honesto de vivir, entre otras cláusulas.

Además, explica que desde dos perspectivas: la política y la social, se ha dado este proceso de cambio en las concepciones de ciudadanía. En el aspecto político, destaca tres puntos importantes a considerar: 1) la hegemonía del PRI durante ochenta años, lo cual ocasiono daños irreversibles en el país; 2) El establecimiento del Instituto Federal Electoral (IFE) en el año de 1989, así como el Tribunal Electoral del Poder Judicial. 3) La diversidad política del país.

En el aspecto social; enfatiza dos puntos: 1) El manifiesto social de la “pérdida de valores” que produce una incremento de diferentes problemas sociales como la violencia, indiferencia hacia la autoridad y la desintegración familiar. 2) La carencia de espacios para el cuestionamiento de opciones sociales y políticas.

Considerando lo anterior sobre las cuestiones que enmarcaron esta transición entre una ciudadanía como estatus a una como proceso. Ella considera que aun así, no se debe de excluir este componente de estatus, ya que la mayoría de la población o por lo menos a la que la constitución considera como ciudadanos mexicanos, está arraigada por los puntos mencionados previamente.

2.2 La Formación Ciudadana

Por consiguiente, es imprescindible examinar las diferentes formas en las que la educación incorpora a la ciudadanía. La manera más directa de hacerlo, es mediante la exposición de las diferentes concepciones de lo que tradicionalmente se le conoce como Educación para la Ciudadanía y Formación Ciudadana.

Guevara, (citado en Irigoyen, 2011, p.83) expone que es a partir del siglo XVIII donde “aparece la idea moderna de educación cívica o también llamada civismo, concebida como un cuerpo de conocimientos dirigido a capacitar al ciudadano para el ejercicio de la democracia”.

Por su parte, Irigoyen (2011) indica que en el siglo XX, específicamente en el año 1944, en Inglaterra se crea una nueva ley con respecto a la educación cívica, donde resalta la primera vez que se dio el estatuto legal al concepto de educación cívica. Desde ese año y hasta la fecha han surgido una serie de denominaciones y conceptualizaciones respecto al término de educación cívica a nivel mundial.

Para los autores Ariza (2007), Cajas (2000), La Subcomisión de Formación Ciudadana de la UNAM (2000), El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2013) y Quiroz, Ruth, Jaramillo y Orlanda (2009) La educación cívica es vista como una forma de enseñanza de la relación estado-ciudadano, en la cual se tiene como meta que el individuo posee un sentimiento de patriotismo a través de valores cívicos y sea sociable, aceptando las normas establecidas por el estado en la forma de principios o valores básicos para la convivencia armónica.

Cabe mencionar que, aunque los autores coincidan con la concepción de la educación cívica, también, hay autores que establecen las características de una educación cívica.

Por ejemplo, autores como Cajas (2000), plantea que la educación cívica, asociada a la participación y construcción de ciudadanías, se plantea cómo un instrumento cuyo objetivo es educar para la democracia, la cuál se diferencia de la práctica cívica tradicional que se enfoca en lealtades a la patria, la bandera, el escudo y el himno y que exalta en general, virtudes a ciudadanos imaginarios.

Él indica que en términos generales, se puede plantear que el principal objetivo de la nueva educación cívica es el de educar políticamente a los ciudadanos para la democracia teniendo como base los contenidos modernos de la ciudadanía y la democracia, a partir de los cuales se van a poder generar culturas políticas y democráticas.

Por su parte, Huerta (2009) considera que las preocupaciones en torno a la educación cívica no solamente intentan diagnosticar el estado actitudinal de los niños y adolescentes en su participación cívica y política, sino que también existen preocupaciones por encontrar los factores que expliquen tales actitudes.

No obstante, aunque la mayoría de los autores mencionados con anterioridad adoptan el término de educación cívica, a nivel global, la mayoría de las denominaciones se enfocan en utilizar el término de educación para la ciudadanía, más que el término de educación cívica.

Esto puede deberse a que el concepto de educación cívica se asocia a una educación de tipo cognitivo y se refiere a la adquisición de conocimientos e información sobre la democracia, instituciones y gobierno.

En cambio la “Educación para la Ciudadanía” es un concepto más amplio que incluye el desarrollo de competencias ciudadanas, Cabrera (citado en Irigoyen, 2011, p.85).

Sin embargo, existe un debate actual sobre el concepto de Educación para la ciudadanía; esto se debe a como se emplea la palabra educación.

Autores como Levinson (2007a) señalan que el empleo de formación indica una aproximación incluso más completa que educación, es decir, “Mientras instrucción y hasta educación pueden referir a la transmisión y adquisición de hechos y conocimientos mediante procesos mentales, formación apunta a hábitos y afectos, con la intención de modelar formas de percepción y conducta en la vida cotidiana” (p.95); La postura anterior es secundada por autores mexicanos como Araujo-Olviera, Yuren, Estrada y De la Cruz (2005), quienes atribuyen a la formación la adquisición de habilidades, actitudes y competencias; y por Yuren (2007), quien la percibe como un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir (Irigoyen, 2011, p.85).

La discusión está centrada en el argumento de que el apostar por utilizar el término de formación, en lugar de educación, permite la inclusión de aspectos formativos de la persona, tales como hábitos, afectos y perspectivas, las cuales no se contemplan dentro del concepto de educación.

Es decir, al considerar el uso de formación, se está tomando en cuenta que la ciudadanía es más que un contenido curricular, el cual se tiene que enseñar o transmitir en el aula, ya que cómo lo planteó Irigoyen previamente, la ciudadanía vista cómo proceso apunta al constante desarrollo del sujeto en los diferentes contextos en los que forma parte.

En otras palabras, se pretende que el individuo logre participar dentro de su comunidad no solo en asuntos de índole político, sino también en cuestiones que afectan a dicha comunidad (culturales, deportivas y sociales) con el fin de adquirir experiencias formativas que le permitan crecer como persona y a su vez, forjarse cómo un ciudadano modelo para promover un ambiente de participación democrático cimentado en la convivencia armónica.

Sin embargo, existe otro dilema, al revisar las concepciones de diferentes autores, se aprecia el uso frecuente del término “formación ciudadana” en lugar de formación para la ciudadanía. No obstante, ambos términos aluden a una “formación”, substituyendo a “educación” lo que significa que se le da una importancia mayor al término de formación ciudadana bajo el argumento

presentado con anterioridad del optar por el término de formación, en vez de educación. Tomando en cuenta esto, se puede considerar que ambos términos apuntan al mismo significado.

A pesar de ello, la formación ciudadana se considera como el desarrollo de conocimientos (derechos y deberes), habilidades (para la participación en la vida cívica del individuo), así como valores, actitudes y comportamientos democráticos que le permitan al individuo desenvolverse de forma activa en la sociedad que habita (Ariza (2007), Cajas (2000), La Subcomisión de Formación Ciudadana de la UNAM (2000), El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2013) y Quiroz, Ruth, Jaramillo y Orlanda (2009)).

Para Calderius (2007), la formación ciudadana se enfoca como un proceso para la preparación y desarrollo del individuo para el ejercicio de poder y otras funciones públicas. Cuestión que se enfoca en profundizar sobre el aspecto participativo del ciudadano que se menciona en las concepciones anteriores y no se queda en una propuesta general de participación activa.

De la misma manera que se describieron las características para el concepto de Educación Cívica, autores como Quiroz, *et al.*, (2009) consideran que la formación ciudadana debe consolidar la democracia como régimen político y a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia como un estilo de vida que favorezca la convivencia. Que ésta, concilie el ejercicio de derechos ciudadanos con la vida social, política y moral.

Por lo tanto la educación debe ser un ámbito institucional para crear las condiciones favorables para hacer efectivo el ejercicio de los derechos ciudadanos, el desarrollo moral, la participación cívica, la economía y las instituciones políticas.

2.3 Los valores

La formación ciudadana tiene como columna vertebral a los derechos humanos, los cuáles están cimentados en los valores morales. Dentro de ellos, se destacan los principios de respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica.

Sin embargo, no se ha profundizado sobre a qué se le considera cómo valor. Autores como Abdón (1999) y Latapí (2003) concuerdan en que un valor de maneja general, se entiende como un objeto que se desea, que se valora. Es decir, la asignación de aprecio y utilidad a una cosa, considerada como positiva y se asocia con el beneficio que otorga dicho objeto; aunque esa función de utilidad y aprecio no es siempre considerada de manera objetiva.

Cómo lo exterioriza Latapí (2003), el término valor es polivalente. Por lo que, cada disciplina genera su propia concepción. Pero, con el propósito de ser concisos, nos enfocaremos en las definiciones que presentan la filosofía a través de una de sus ramas (la axiología), la cual, tienen como objeto de estudio a los valores. También, repasaremos a lo que se entiende por “valor” dentro de la pedagogía al ser la disciplina que nos compete.

Desde la axiología, Latapí (2003) y Esper (2007) dan a conocer que autores como Nietzsche, entendía a los valores como aquellos ideales emergentes de la experiencia humana, particularmente de la motivación y el deseo; los cuales, adquieren un atributo vital para el hombre. Por lo que, la estrecha relación entre valor e individuo es intrínseca de forma que, no hay valor existente que no forme parte del modo de ser del ser humano.

Por su parte, autores como Ribereiro (citado en Esper, 2007) asevera que “los saberes y estados emocionales procesados y asimilados en forma de sabiduría, se expresan a través de lo que conocimientos con el nombre de valores”. Como se podrá reflejar, estas percepciones filosóficas hacen una reflexión sobre la relación interdependiente entre el ideal del valor como una meta y la motivación para adquirirlo que conlleva como parte de la naturaleza del ser humano.

Si bien, las nociones expuestas anteriormente nos permiten responder de cierta forma la pregunta planteada al inicio del apartado, también es prudente indagar acerca de las características que se atribuyen a los valores. Latapí (2003) hace referencia a los siguientes atributos que comparten los valores: 1) son relacionales, 2) son percibidos como polares, 3) son graduales, 4) son interrelacionales y se jerarquizan, 5) se pueden considerar como rasgos

personales, 6) son demandantes, es decir, no se les puede ser indiferentes y 7) se les puede clasificar según diferentes ídolos (materiales, estéticos, personales, sociales, religiosos, morales, etc.). A estas siete, Esper (2007) añade que, los valores son objetivos (no dependen de las preferencias individuales), también son absolutos, atemporales y no son directamente observables; pero, si lo son las actitudes que conllevan.

Algunos de ellos como los éticos, son considerados como universales (al ser reconocidos por todas las culturas) y pueden ser descubiertos, realizados o incorporados por el ser humano. También existe la posibilidad de convertirse en antivalores por exceso o por defecto.

Para Frondizi (1958) los valores son cualidades estructurales que se manifiestan conforme a la reacción de un sujeto ante las propiedades que se haya en un objeto. Sin embargo, esta relación se establece cuando interactúa el ser humano con el objeto. Es decir, a los objetos físicos que existen en nuestro alrededor, se les otorga una cualidad adicional a las que ya posee el objeto. Dicha cualidad no forma parte del objeto por naturaleza ya que es una construcción del ser humano, éste, es el que le asigna un atributo independiente de las cualidades con las que se le caracteriza.

Por ejemplo, el autor menciona que los objetos, por ejemplo una herramienta, cuentan con un peso determinado cuando se creó. Esta cualidad, es considerada como una cualidad "primaria", y el color del objeto se considera como una cualidad "secundaria" ya que es más subjetiva que la primaria, depende de quien la esté captando, es quien percibe esta cualidad desde su perspectiva. Y las "cualidades terciarias" tal como las considera Samuel Alexander, (citado en Frondizi, 1958, p.16).

Estas cualidades, se distinguen de las anteriores en que, esta denominación no es pertinente ya que no constituye como parte esencial del objeto sino que son independientes ya que sin la apreciación del sujeto, no puede existir el valor; para el caso de la herramienta, el valor es la utilidad de la misma. Esta utilidad no se ve reflejada de manera superficial o visible, tangible en el objeto, sino que existe en un plano "virtual" cómo lo menciona el autor. Scheler,

(citado en Frondizi 1958) añade a lo expuesto por Frondizi sobre la independencia de los valores de los objetos a los que se les adjudica; él considera que también las reacciones de las personas ante estos objetos se deben tratar de forma independiente a los valores.

Hace referencia a la inmutabilidad de los valores, éstos no cambian una vez que se les aprecia como valor. Por ejemplo, el valor de la tolerancia, supongamos que una persona no puede tolerar una situación, es intolerante. No por el hecho que haya llevado una acción intolerante quiere decir que el valor de la tolerancia se altera o se pierda, no es que esté ausente el valor sino que en ese momento prevalece el valor de la intolerancia es la que toma el escenario, el centro de atención, la discusión en ese momento.

Al haber establecido cuales son las perspectivas y características de los valores por parte de algunos autores, nos centraremos en los valores éticos del respeto, la tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica ya que son los que nos conciernen.

2.4 Valores para una convivencia armónica

Partiremos con el valor del **respeto**, Insanally, (citado en Vilchez, 2009) acierta que el respeto “es una base sobre la cual se sustenta la ética y moral en cualquier campo y en cualquier época... el aceptar y comprender tal y como son los demás, aceptar y comprender su forma de pensar aunque no sea igual”. En el mismo sentido, Álvarez, (citado en Vilchez, 2009) asevera que el respeto es tomar la consideración a una persona que se merece, así como el sentimiento que lleva al reconocimiento de la dignidad y los derechos humanos.

Por otro lado, Martí, (citado en Vilchez, 2009) asegura que el respeto se manifiesta mediante la consideración de la opinión o como lo expresa de otro modo, la democracia en las propias creencias. Empero a esto, el respeto no sólo se limita a las opiniones, ideales o creencias, también entran otras características de las personas tales como: edad, sexo, capacidades, actitudes, nacionalidad, cultura, por mencionar algunas de las principales.

Esto quiere decir que el respeto es el valor primordial para establecer tanto formas de comunicación entre los individuos como las pautas de acción para lograr una convivencia armónica en todos los sentidos.

De la misma manera, abordaremos el valor de **la tolerancia**. Ésta, comparte algunas similitudes con el valor de respeto en el sentido de que son interdependientes ya que sin respeto, no es posible tolerar a las personas o situaciones y viceversa.

Para entender mejor esta relación es oportuno, precisar el término de tolerancia. Latapí (2003) da a conocer que, la palabra “tolerancia” significa soportar pacientemente una situación insoportable; en otras palabras, el autor considera que el término apela a que las personas deben sobrellevarse los unos a los otros porque no les queda otra opción. Ortega y Mínguez (2001) describen que, la tolerancia ha adquirido diversos sentidos tales como: a) el respeto para ciertas doctrinas, b) respeto al sentido político, c) actitud de comprensión hacia opiniones contrarias, d) flexibilidad, apertura y respeto hacia ideales y pensamientos.

Como se podrá observar, el término “tolerancia” tal como lo señalan los autores, alude al respeto de una u otra manera, afirmando su estrecha relación y dependencia. Asimismo, la tolerancia como valor “es la disposición del individuo a permitir ciertas cosas que considera indeseables o menos acordes con su manera de pensar, aun cuando podría emprender algunas acciones para que los otros modificaran su conducta, sea aplicando la fuerza o sea por la vía de la persuasión” (Latapí 2003, pg. 88). Como lo menciona el autor, la esencia de la tolerancia como valor reside en el respeto a los derechos humanos y que para lograr una convivencia armónica, es necesario que los individuos se apeguen a las leyes obligatorias para todos.

También, el autor argumenta que, el fundamento de la tolerancia “no es que todos los criterios morales sean iguales y por tanto relativos, sino que todas las personas tienen derecho a sostener lo que consideran válido, y ese derecho debe respetarse por razón de la dignidad personal de todos” (Latapí 2003, pg.88). Lo cual, alude al respeto de ideales, creencias y pensamientos, aunque éstos no

sean de nuestro agrado o no coincidan con nuestro punto de vista ya que todas las personas tenemos los mismos derechos de libertad de pensamiento y expresión.

Ortega y Mínguez (2001) entienden a la tolerancia como:

Respetar y defender el derecho a la libre expresión de opiniones y modos de vida, respetuosos de los valores humanos de todos, aunque no sean compartidos por nosotros (no se puede ser tolerante con la tortura). Más aun, implica la aceptación y acogida del otro diferente, con sus creencias, cultura o práctica...tolerar es una acción que primeramente está dirigida a la persona. Y en segundo lugar, a las ideas, creencia y modo de vida.

Cómo se puede notar, los autores hacen referencia explícita al respeto y valoración de la diversidad. Que, en primera instancia, la tolerancia tiene que demostrarse ante las características particulares de los sujetos, junto con sus formas de expresión, pensamientos e ideales.

Retomando un punto importante que resalta Latapí (2003), es que la tolerancia, tiene un límite y que este límite lo expresan diversos filósofos como Voltaire, quien establece que, lo único que no debe tolerarse es la intolerancia; por su parte, Stuart Mill ve al límite en la libertad de los demás. Kant, opina que el límite se establece en la lesión grave de la dignidad personal. El autor, considera que en la actualidad, el límite es la violación grave del bien colectivo.

Al igual que la tolerancia, **la valoración de la diversidad** es un valor trascendental no solo para la formación ciudadana sino para la formación del individuo como ser humano. Autores como Valenzuela y Gamboa (2010) explican que, la diversidad es el resultado histórico, social y cultural de diferentes sucesos, los cuales, se manifiestan de diversas maneras según las características individuales de las personas tales como: sus rasgos físicos, edad, condición socioeconómica, preferencias, ideologías, creencias, capacidades por destacar algunas de las principales.

El reconocimiento y valoración de la diversidad se basa en la aceptación de los individuos sin distinción alguna teniendo como principios a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Además, el aceptar y reconocer el uno al otro, auxilia al conocimiento de uno mismo; en otras palabras, es posible lograr un autodescubrimiento y por ende, descubrir al semejante.

Tal y como lo expresan los autores, cuando se logra establecer este vínculo entre el reconocimiento, el respeto, y la tolerancia dentro de diferentes actividades desempeñadas en los ámbitos donde se desenvuelven las personas como el familiar, laboral y escolar, es posible lograr la valoración de las diferencias físicas, raciales, culturales, familiares, de género, capacidades, pensamientos y creencias.

Ahora es momento, de trasladarnos al último de los cuatro principios, la **convivencia armónica**. Este concepto, aunque se considera como un valor dada las definiciones que se expusieron al principio del apartado, en la literatura revisada no se le ubica como parte de los valores éticos. Más bien, la convivencia armónica se aprecia más como un fin que, como un valor individual, uno colectivo, una forma de vida.

Es decir, la convivencia armónica es una meta que las sociedades deben fijarse de manera colectiva; una forma de vida. Debe ser un destino al que se llega mediante la incorporación y empleo de otros valores como el respeto, la tolerancia y valoración de la diversidad; éstos, en conjunto guían el camino para lograr una convivencia armónica.

Suponer que solamente a través de los valores antes mencionados son los únicos elementos necesarios para lograr una convivencia armónica es no solamente erróneo sino inapropiado. Jares (2001), considera que la convivencia exige un marco de normas sociales bajo las cuales se puede regular la misma, teniendo en cuenta que es inimaginable globalizar la realidad social en un listado único para dictaminar dicha normativa. Lo que sí es plausible, es que las personas tienen el derecho a determinar y aprobar dichas normas por las cuales se van a regir.

Además, es necesario establecer normas no solo generales, sino también peculiares para cada uno de los contextos en los que habitan las personas como: la familia, comunidad, institución educativa, área laboral, etc. Aunado a esto, el autor comenta que, estas normas, deben tener como referente a los derechos humanos y los principios democráticos para garantizar su efectividad.

2.5 Teoría del Juicio Moral

En los apartados anteriores se expusieron brevemente los aspectos conceptuales que forman parte de la columna vertebral del objeto de estudio (los valores del respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y el principio de la convivencia armónica). Sin embargo, las teorías son las que permiten valorar de manera objetiva el objeto de estudio, permitiendo su disección para hallar una explicación lógica del fenómeno estudiado. En cuanto a teorías relacionadas con los valores, se ubica la teoría del desarrollo moral.

Dicha teoría, se centra en que el desarrollo moral del individuo, no está limitado a la interiorización de las normas sociales. Es decir, el sujeto, conforme a sus interacciones con sus contextos inmediatos, va desarrollando sus propias percepciones de las reglas, así como una interpretación particular de las mismas. (Díaz y Montiel, 2004, p.44)

Partiendo del trabajo de Piaget, Kohlberg (1989), desarrolló una serie de etapas de desarrollo moral, cada una a su vez, proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno desde su perspectiva.

Díaz-Aguado, (citado en Díaz y Montiel, 2004, p. 45), explica que la meta principal del trabajo de Kohlberg es ubicar los aspectos de la estructura cognitiva por los cuales se procesa y desarrolla el razonamiento moral, con el fin de establecer su universalidad.

Conforme a lo que ha investigado, Kohlberg, (1989), ha demostrado que las etapas de desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en otras culturas, así como la nuestra.

Sin embargo, mientras que las etapas de razonamiento moral son compatibles con todas las culturas, existen factores del contexto, los cuales, al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo, influyen en el ritmo de crecimiento y el nivel (etapa de desarrollo) que se logró obtener.

Según Pérez-Delgado y García-Ros, (citados en Díaz y Montiel, 2004, p.46), la moral no es un resultado aleatorio de procesos inconscientes del aprendizaje social, sino un proceso cognitivo estructurado que permite el

razonamiento para seleccionar ciertos valores en forma jerárquica con el propósito de resolver dilemas morales.

Kohlberg (citado en Hersh, *et al.* 2002) hace una clarificación de los valores, la cual, pretende que los individuos logren estar conscientes tanto de sus valores, cómo de los demás. Intenta promover el aumento de la conciencia del razonamiento moral en la persona y en los demás. Dicha clasificación favorece la interacción entre el profesor y el alumno como modo de analizar valores.

La teoría fue estructurada en tres niveles 1) Preconvencional, 2) convencional y 3) Postconvencional; a su vez, cada nivel está dividido en dos estadios, porque en total, se ubican seis.

Como lo mencionan (Díaz y Montiel, 2004, p.46), los estadios del juicio moral comprenden una jerarquía de estructuras cognoscitivas, las cuales, conforme se va avanzando por los niveles, los estadios van superando a los inferiores. No obstante, al sustituirlas, se conservan de manera diferenciada y reorganizada.

Para que Kohlberg lograra estimar el estadio de desarrollo de una persona, diseñó un instrumento de investigación para experimentar el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales.

Su hipótesis, es que, los métodos directos no son necesarios para convencer a una persona de que exteriorice cuál es su forma de pensar frente a temas éticos. Según Kohlberg, solamente hay que proponerle dilemas morales que logren despertar su interés y preguntarle directamente cuál cree que es la mejor solución para el dilema y por qué.

Para llevar a cabo esta prueba, utiliza una entrevista sobre juicio moral, la cual está compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada uno implica un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. La persona al que se le entrevista, se le lee cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas.

Por ejemplo, una de ellas es cómo la persona debería de resolver el dilema del personaje y por qué él o ella considera que ésa sería la mejor manera de actuar para esa situación específica.

Los dilemas se escogen para cubrir un cierto número de dilemas éticos, todos diferentes, esto, con el propósito de lograr determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto. El investigador se ocupa de observar la consistencia en el razonamiento del sujeto en diferentes cuestiones morales.

Este método para lograr determinar el razonamiento moral de una persona sería de gran utilidad para poder indagar de manera profunda sobre si existe algún tipo de deficiencia en el razonamiento moral de los alumnos que formaron parte de los grupos focales para tratar de entender el porqué de su comportamiento.

Por lo tanto, estar más seguros de cuáles son las causas por las cuales los educandos interactúan de esa manera y el porqué de sus consideraciones respecto a los valores del respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica.

De manera general, se exponen los tres niveles y seis estadios del juicio moral de acuerdo a Kohlberg.

1. Nivel 1: Preconvencional
 - a. Estadio 1: Moralidad heterónoma
 - b. Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio.
2. Nivel 2: Convencional
 - c. Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas.
Relaciones y conformidad interpersonal.
 - d. Estadio 4: Sistema social y conciencia.
3. Nivel 3: Postconvencional o de principios.
 - e. Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.
 - f. Estadio 6: Principios éticos universales.

2.6 El Constructivismo

Continuando con la exposición de las perspectivas teóricas necesarias para el análisis de los datos de campo, se introduce al enfoque constructivista. Éste, permite la reflexión y comprensión de los procesos de aprendizaje de los individuos. Esta introspección se lleva a cabo mediante diferentes categorías o elementos que la componen tales como: **a) el contexto, b) el rol del alumno, c) rol del docente.**

La concepción del constructivismo se considera como un conjunto articulado de principios que permiten el diagnóstico y establecimiento de juicios para la toma de decisiones fundamentadas sobre la enseñanza (Coll, *et al.* 1993, p.8). Este enfoque, está integrado por diferentes teorías del aprendizaje como: la teoría psicogenética de Jean Piaget, la teoría cognoscitiva de Lev Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

Este conjunto de teorías proponen dar una explicación articulada sobre la relación entre la cultura, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje de forma integrada (Coll, *et al.* 1993, p.11).

a) El contexto

Cómo individuos, formamos parte de una sociedad (la mexicana), varias culturas, y comunidades específicas. Es decir, habitamos diferentes contextos, los cuales, determinan el tipo de educación que recibimos, tanto en el ambiente familiar, como en el escolar. Es por ello que a través de la educación formal, la cual está representada por el sistema educativo nacional, es la que determina mediante el currículo, son aquellos saberes que reflejan los aspectos culturales básicos que como ciudadanos mexicanos debemos poseer. Comúnmente, se les conoce a estos saberes como contenidos.

Cuando nos referimos a los contenidos, aludimos a los saberes (hechos, conceptos, procedimientos y actitudes). Los contenidos factuales son aquellos que se consideran como conocimientos (datos y hechos). Algunos ejemplos son: los nombres de países, fórmulas matemáticas, fechas históricas, etc. Los contenidos conceptuales hacen referencia a conceptos, principios o explicaciones. Por ejemplo: el concepto de la libertad, el amor, la justicia.

En cuanto a los contenidos procedimentales, éstos, se refieren a distintos tipos acciones ordenadas para el logro de una meta determinada. Por mencionar algunos tipos de procedimientos se ubican los siguientes: manejar un carro, tejer una prenda, imprimir un documento, etc. Respecto a los contenidos actitudinales, se comprende a una actitud como una experiencia subjetiva (cognitivo-afectiva), que implica un juicio de forma evaluativa, el cual, se expresa de forma verbal o no verbal. (Díaz Barriga, Rojas, 1999).

El currículo, el cual varía conforme al nivel escolar, concreta cuales y que tipos de contenido son los que pueden contribuir al alumno para que logre alcanzar los objetivos educativos planteados por el mismo. Los criterios para la selección de contenidos son los siguientes:

1) los más valorados culturalmente, 2) los que sean adecuados para el nivel de desarrollo y conocimientos del alumno, 3) la relevancia que adquieren según las características del profesorado y del alumno de un contexto determinado. (Coll, *et al.* 1993, p.85).

Por lo tanto, dentro del constructivismo, los contenidos adquieren un papel relevante no solo en la dimensión curricular, sino que también, forman parte fundamental de la tarea docente, sin embargo, en la categoría del rol del docente se ahondará en que aspectos, el profesorado integra diferentes tipos de contenido dentro de su práctica.

Relacionándolo con nuestro objeto de estudio, la naturaleza de los contenidos que se estudian es de carácter actitudinal en primera instancia, pero, también se incluyen contenidos de aspecto conceptual; y es a través de los planes y programa de estudio, donde se proponen contenidos específicos que van acorde a la etapa formativa y biológica por la que atraviesan los alumnos. Por ende, algunos contenidos se presentan dentro de un grado específico y no en otros, tiene un propósito dentro de la etapa que atraviesa el discente.

b) el alumno

Desde la perspectivas constructivistas de Vygotsky y Ausubel, el rol del alumno se remite a que su aprendizaje va a consistir de una construcción individual de conocimientos nuevos, los cuales va a relacionar con los conocimientos ya

adquiridos para darle a éstos, un significado o reconstrucción de significados de lo ya aprendido (Coll, *et al.* 1993, p.47-71).

Para que el alumno logre adquirir nuevos conocimientos, dentro del proceso de aprendizaje, necesita la ayuda del docente y de sus compañeros mediante procesos de socialización. No obstante, el proceso de aprendizaje está permeado por factores determinantes cómo el estado inicial del alumno, la mediación del docente y las relaciones sociales que establece con éste y con sus compañeros, los cuales, están interrelacionados e inciden de manera directa.

El constructivismo, señala que el estado inicial del alumno está compuesto por tres elementos:

1) La disposición y motivación del alumno.

Este elemento plantea que el individuo presenta una determinada disposición e interés para llevar a cabo las tareas de aprendizaje. La disposición con la que aborda la situación de aprendizaje presentada por el docente, surge como resultado de la congregación de factores personales e interpersonales como: el equilibrio personal de educando, su autoimagen y autoestima, así como sus experiencias de aprendizaje anteriores, su capacidad para pedir y dar ayuda, así como para afrontar retos.

Otros factores que se añaden a los anteriores son: la representación inicial que tienen los alumnos conforme a la tarea a realizar (actividades, contenidos, materiales, evaluaciones, etc.); así como la representación y expectativas del profesor y con sus compañeros determinan el ánimo que presenta el alumno. (Coll, *et al.* 1993, p.48).

Por otra parte, el interés parte de las necesidades del alumno (de informar, de saber, de realizar, de profundizar), están relacionadas con la forma en la que el docente genera expectativas y la manera en que les plantea los objetivos y las actividades de aprendizaje. (Coll, *et al.* 1993, p.30).

Dentro de la FCyE, la disposición y motivación se comprenden como actitudes. Éstas, tal como se coincide con la anterior, están vinculadas con el estado de ánimo del sujeto, sus capacidades y experiencias. Sin embargo, el docente influye en el educando mediante sus propias actitudes (expectativas y

representaciones de alumno), enfoque didáctico y los fines que pretende que los educandos logren alcanzar. Dichas actitudes incurren en los intereses y aptitudes de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

2) Las capacidades, habilidades, estrategias e instrumentos.

Las capacidades que posee el alumno están clasificadas en: cognitivas, socioafectivas y motrices. Las capacidades cognitivas, son funciones que permiten al sujeto llevar a cabo una representación individual de la realidad.

Vygotsky, tipificó en dos vertientes a dichas funciones. i) los procesos psicológicos elementales: la percepción simple, la atención involuntaria y la memoria elemental. A través de la incorporación de nuevos conocimientos mediante diversos procesos de interacción socioculturales, se van desarrollando a lo largo de la vida del individuo. Una de esas capacidades fundamentales para la construcción de nuevas representaciones de la realidad, es el lenguaje. Éste, permite la interacción con otras personas, fungiendo como un canal que permite al individuo atribuir significados a las representaciones que va construyendo.

Sin embargo, cuando se desarrollan diferentes capacidades como el pensamiento, la reflexión, la abstracción y la inteligencia por destacar algunos de las más importantes, también inciden junto con el lenguaje, dentro de los procesos de aprendizaje (en medida en que se integren nuevos y más complejos conocimientos a la estructura cognitiva de la persona). Estas capacidades, forman parte de ii) los procesos psíquicos superiores (García, 2010, p. 23-25).

Las capacidades socioafectivas, son aquellas que permiten la interacción con otros sujetos dentro del ámbito social, utilizando el lenguaje (oral, escrito y corporal) para establecer un proceso de comunicación. A estas, se le añaden las capacidades que tiene el individuo para reconocer su estado de ánimo y comprender su sentir y forma de pensar; lo cual también toma relevancia durante las diversas interacciones con otros individuos.

Estas capacidades, conforme se van desarrollando se transforman en habilidades de diferente tipo como: las comunicativas y afectivas. Uno de los principales objetivos de la FCyE, es lograr el desarrollo de estas capacidades y habilidades ya que éstas, son las que van a permitir que los alumnos puedan

establecer vínculos socioafectivos entre ellos que logren regular su comportamiento dentro del aula, así como en los diferentes contextos donde se desenvuelve.

Por último, las capacidades motrices se clasifican conforme a factores energéticos y sensomotrices. Los dos tipos de capacidades son las siguientes: i) capacidades condicionales y ii) capacidades coordinativas.

Las capacidades condicionales están determinadas por factores energéticos que son liberadas por el intercambio de sustancias en el organismo del ser humano, estos, son productos de las acciones motrices conscientes del individuo.

Estas consisten en: la velocidad, la fuerza y la resistencia. Por su parte, las ii) capacidades coordinativas, son aquellas que se realizan conscientemente en la regulación y dirección de los movimientos para una finalidad determinada; éstas, se desarrollan conforme a determinadas aptitudes físicas del sujeto.

Las principales capacidades coordinativas son: las básicas (regulación y dirección del movimiento, así como la adaptación y cambios motrices), las especiales (la orientación, equilibrio, ritmo, anticipación, diferenciación y coordinación), las complejas (Aprendizaje motor y agilidad) y las de movilidad (activa o pasiva), Cadierno (2003).

Para la FCyE y para la práctica educativa en general, este tipo de capacidades, son las que va a permitir al educando realizar las diferentes actividades didácticas planteadas por el docente; si existe el caso en el que algún o varios alumnos, cuenten con capacidades motrices limitadas, el docente debe planear estratégicamente, la forma de integrar actividades donde dichos alumnos se puedan incorporar conforme a las capacidades motrices que posean.

Además de las capacidades, el alumno a lo largo de su formación, ha desarrollado diferentes tipos de habilidades que le permiten llevar a cabo las dinámicas propuestas por los docentes, por ejemplo, la habilidad para subrayar y tomar apuntes (las cuales se clasifican como capacidades motrices).

No solo cuentan con este tipo de habilidades, sino que también, poseen estrategias de aprendizaje como la búsqueda y organización de la información, así como instrumentos que le permitan establecer vínculos con el docente y sus

compañeros como es el caso del lenguaje, el cual, forma parte de las capacidades cognitivas. Sin embargo, es trascendental que el educando logre el desarrollo de dicha capacidad, de lo contrario, existe la posibilidad que esto le perjudique durante su proceso de aprendizaje.

3) Los esquemas del conocimiento.

Éstos, forman parte del tercer elemento que compone el estado inicial del educando. También se les conoce como conocimientos previos. Desde la perspectiva de Vygotsky, para que los alumnos logren aprender un nuevo contenido, es necesario que lleven a cabo un proceso llamado internalización o de reconstrucción de la estructura cognitiva (es producto de una actividad mental mediante la cual, el educando construye e incorpora a su estructura cognitiva los significados y representación de estos nuevos saberes) tal como lo explica Vygotsky (García, 2010, p.30-31) y Coll, *et al.* (1993, p.50), cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido de aprendizaje, lo hace utilizando una serie de concepciones y representaciones adquiridos en el transcurso de sus experiencias, y utiliza instrumentos como la lectura e interpretación, los cuales, determinan el tipo de informaciones que seleccionará, así como su organización y los tipos de relaciones que establecerá entre ellas.

Lo anterior, le permite atribuir un primer nivel de significado y sentido para poder iniciar su proceso de aprendizaje de este nuevo contenido. Cuando este proceso se lleva a cabo de manera efectiva (el cual tiene condicionantes como la distancia óptima entre los saberes y la presentación de los mismos), contemplando otros factores como los mencionados anteriormente (disposición e interés), utilizando el lenguaje como medio y la interacción social como método, es así como se logra un aprendizaje significativo (al establecer más relaciones entre lo que ya aprendió y el nuevo contenido), tal como lo plantea Ausubel. Sin embargo, de momento, no se profundizará sobre dicho concepto ya que dentro de la categoría del rol del docente se abordará con más precisión.

No obstante, es necesario proporcionar información más detallada sobre los elementos que integran a los esquemas de conocimiento. En primera instancia, éstos incluyen una variedad de tipos de conocimiento sobre la realidad que

comprenden un rango de informaciones sobre hechos, sucesos, anécdotas, experiencias personales, conceptos, explicaciones, teorías, procedimientos, actitudes, normas y valores relativos a dicha realidad.

Cabe resaltar que, dichos esquemas varían en cantidad, forma de organización y coherencia para cada individuo (Coll, *et al.* 1993, p.52-53). De cierta manera, es posible, establecer un vínculo de manera directa con la metáfora de Ausubel en la cual, concibe a la mente como una “caja china de acertijos”, compuesta por varias cajas de diferente tamaño donde la caja más grande puede denominarse como “la estructura cognitiva del alumno” y las cajas más pequeñas son los diferentes esquemas de conocimiento que posee el individuo; Ausubel le pone énfasis al reforzamiento de la estructura cognitiva durante el proceso de aprendizaje del alumno (García, 2010, p.34-35).

La adquisición de estos esquemas de conocimiento parte del proceso de internalización, el cual, se presentó con anterioridad. Empero a esto, es necesario enfatizar que dicho proceso está relacionado con las fases del desarrollo mental; las cuales Piaget explica mediante su teoría psicogenética (la cual, no se detallará).

Sin embargo, es importante resaltar, que, estas fases están compuestas por diferentes capacidades que se van desarrollando a lo largo de la vida del sujeto. Pero, que, desde el nacimiento del mismo, van paulatinamente evolucionando.

Por ejemplo, en las primeras etapas de la vida, el individuo cuenta con capacidades cognitivas elementales, las cuales se presentaron previamente, tales como: la memoria elemental, el pensamiento, la atención involuntaria y la imaginación por destacar algunas de las más importantes; al contar con estas capacidades, y mediante el intercambio social (lo que percibe de la realidad social, en uno o varios contextos) es asimilada por el sujeto a manera de representación, no como “copia”, sino como una “construcción” propia y única ya que cada individuo interpreta la realidad de diferente forma, aunque sea la misma.

Por lo tanto, en este sentido, es como se crean los primeros esquemas de conocimiento, los cuales, se van modificando a lo largo del proceso formativo del sujeto mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas elementales a las

superiores y es así que, es en este proceso donde se va desarrollando el lenguaje, el cual, permite la adquisición de nuevos saberes, los cuales, se van integrando a los esquemas de conocimiento previos.

Lo anterior, también permite explicar la razón por la cual Vygotsky, en su propuesta teórica en torno a la relación aprendizaje-desarrollo, parte de tres principios fundamentales; estos principios son: i) el aprendizaje del niño comienza antes del aprendizaje escolar, ii) el aprendizaje jamás parte de cero, iii) todo el aprendizaje que ocurre en la escuela tiene una prehistoria (García, 2010, p.25).

Cómo se puede observar, la explicación conforme al proceso de internalización en las primeras fases del desarrollo cognitivo del sujeto, valida los principios expuestos por Vygotsky y permiten su comprensión.

En el contexto familiar es donde el educando crea sus primeros esquemas de conocimiento, los cuales, mantienen una relación con las actitudes, comportamientos y conductas esenciales para su proceso de aprendizaje en el ámbito escolar. Es ahí donde adquieren un papel vital para establecer vínculos socioafectivos con los docentes y compañeros; por lo que la FCyE desde sus primeras instancias (en el ámbito familiar), adquiere un peso importante para el proceso de desarrollo formativo del alumno.

Cómo se puede percibir, el rol del alumno dentro del enfoque constructivista está compuesto por diversos elementos interrelacionados, los cuales, el docente debe contemplar dentro del lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje del educando; conocer la forma en la que el individuo aprende. Todo esto, es solo una pieza del rompecabezas que debe armar para cumplir con las funciones que le conciernen en dicho proceso. Por lo cual, en el siguiente apartado, se expone la manera en la que le docente contribuye al proceso formativo desde una posición de mediación entre el sujeto, la sociedad y el conocimiento.

c) el docente

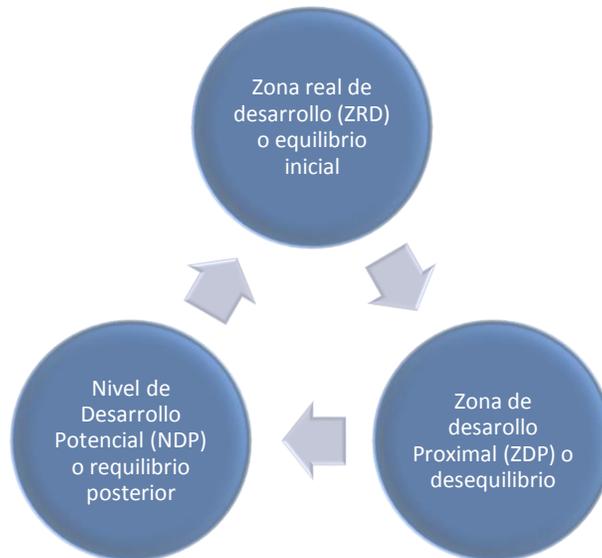
El profesor, más que un “transmisor” de información, se convierte en un promotor de las capacidades del educando para que éste, aprenda por sí mismo. Esto no quiere decir que su labor se vea minimizada, sino todo lo contrario, crea una exigencia para que los docentes, adquieran las herramientas necesarias para

aprender tanto de manera individual, como colectiva. Esto le permitirá acceder a un mundo de conocimiento antes desconocido donde podrá crear ambientes de aprendizaje adecuados y enriquecedores a través de un intercambio creativo y constante con sus alumnos, de tal manera que la clase, se convierta en todo, menos en un espacio rutinario y repetitivo (García, 2010, p.7-8).

Para poder darle sentido a rol del docente, es necesario retomar el concepto planteado por Vygotsky, denominado como Zona de Desarrollo Proximal (ZDP). Esta noción, se da dentro de la situación, en la cual, tanto docente como alumno, actúan de manera cooperativa, para alcanzar ciertas “metas”. Es en esta situación donde el profesor, actúa como un “recurso” del cual dispone el educando para procurar la ayuda que necesite en el proceso de construcción de su aprendizaje. Es aquí donde se observa que el papel del adulto, se considera como de guía más que de transmisor, García (2010).

La ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que el sujeto puede alcanzar de manera independiente conforme a las capacidades, herramientas y conocimientos que ya posee (Zona real de desarrollo- ZRD), y el nivel que puede lograr con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa área (Nivel de desarrollo potencial-NDP). Cuando el individuo alcance este nivel, podrá percibir su regreso de manera temporal, al lugar donde comenzó el proceso de aprendizaje (ZRD), donde de manera cíclica, tendrá que llevar a cabo de manera repetitiva dicho proceso, conforme va adquiriendo nuevos aprendizajes (Vygotsky citado en Coll, *et al.* 1993).

En otras palabras, la ZDP se concibe como el espacio donde gracias a la interacción y el apoyo de otros, una persona puede resolver un problema o realizar una tarea de una forma y nivel que sería incapaz de lograr por sí mismo. Newman, Griffin y Cole, (citados en Coll, *et al.* 1993). A esta asistencia que se le otorga al individuo, también se le conoce como “andamiaje”. A continuación se presenta un esquema, el cual refleja de manera representativa dicho proceso.



Cómo se puede observar, y tal como lo menciona (Coll, *et al.* 1993, p.81) este proceso podría caracterizarse como uno de equilibrio inicial- desequilibrio-reequilibrio posterior. El docente debe tomar en cuenta, que mediante su intervención en este proceso (dentro de la ZDP), genera desequilibrios en el equilibrio inicial, el cual, está compuesto por los esquemas de conocimiento y las capacidades que posee el educando, que de manera directa, toma un papel importante para que el alumno logre una reequilibración posterior.

Sin embargo, presentar de manera general este proceso no permite la comprensión de todos los factores y elementos que se ubican dentro de la fase de desequilibrio del educando; Para ello, es indispensable hacer un desglose de los momentos que ocurren dentro de la ZDP, estos, se materializan en tres momentos distintos, pero a su vez concordantes.

El primer momento, está constituido por i) la representación del alumno por parte del docente; Coll y Miras, (citados en Coll, *et al.* 1993) sostienen que, las representaciones de los profesores de sus alumnos (su opinión y lo que esperan de ellos) funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo, los cuales, contribuyen a la generación de ciertas expectativas que en ocasiones, pueden llegar a modificar el ejercicio del educando marcado por dichas expectativas.

En segunda instancia, el profesor debe llevar a cabo un ii) diagnóstico del educando, esta “radiografía”, le permite valorar el estado inicial del alumno, el cual, se trató con anterioridad en la categoría del rol del alumno; una vez que el profesor, a través de dicho diagnóstico (el cual se puede llevar a cabo de diferentes formas y logre obtener la información que necesita conforme al estado actual del educando).

Partiendo de ésto, puede establecer iii) una valoración de las necesidades de aprendizaje, las cuales, le permiten generar iv) el planteamiento de los objetivos de la intervención didáctica, así como la v) selección de contenidos pertinentes y la elección de un vi) método didáctico particular y adecuado (Coll, *et al.* 1993, p.92).

La valoración se lleva a cabo también utilizando las teorías de aprendizaje que conoce para atribuir sentido y significado a su práctica desde su bagaje personal. Sin embargo, este proceso de desequilibrio no se da siempre de manera óptima, ya que dentro del diagnóstico, el educando presenta carencias tanto en el desarrollo de capacidades, así como falta de disposición e interés o un déficit acumulativo (insuficiencia de los esquemas del conocimiento); si se llegan a presentar alguno o todos estos problemas, el docente debe replantear sus objetivos, contenidos y métodos para solventar estas carencias y de esta forma, poner al corriente a ciertos o todos sus alumnos para evitar que estos déficits se arrastren a las siguientes etapas formativas de los alumnos.

La diversidad de radiografías de los alumnos, es una variable que desde el marco de la FCyE, es bien vista, ya que no solamente concuerda con las perspectivas teóricas presentadas en el enfoque constructivista, sino que también permite al docente tomar esta variable dentro de su práctica como un reto que contribuye al enriquecimiento de los procesos educativos dentro del aula, así como los aportes que se obtienen para su constante proceso formativo.

El segundo momento lo integra I) la presentación de los objetivos de aprendizaje a los alumnos; los cuales, van a propagar expectativas (motivaciones e intereses) ya sean positivas o negativas, los cuales repercuten en el sentido en el que los educandos nieguen la ayuda (el desequilibrio) o la acepten y logren

alcanzar el reequilibrio posterior o no sean capaces de retomar el reequilibrio (lograr un aprendizaje significativo).

Por lo tanto, el docente, conforme a lo anterior, II) utiliza instrumentos que a su consideración, son los más pertinentes para activar sus conocimientos previos (estructuras de conocimiento), dichos instrumentos, tal como lo indica Coll, *et al.* (1993), son los que Ausubel conceptualiza como “organizadores avanzados”, éstos, son considerados como herramientas mentales que coadyuvan la integración de la nueva información a los conocimientos previos y permiten al alumno enterarse cuál es el punto de partida, y hacia donde se dirigirá el proceso de aprendizaje (García, 2010, p.37).

En el tercer y último momento dentro del desequilibrio o ZDP, después de la reactivación de conocimientos previos; el docente, a través de su planeación didáctica, proporciona a sus alumnos las actividades (los retos y las dinámicas para afrontarlos, así como los tipos de conocimientos que movilizarán).

No obstante, la metodología didáctica que utilice el profesor, va a estar determinada por su formación profesional y su selección va a influir en su práctica y por ende en la manera en la que los alumnos interiorizan los contenidos que se presenten.

Todos los elementos expuestos con anterioridad, permiten dar una explicación a los hallazgos del trabajo de campo. En el siguiente capítulo se detalla la estrategia metodológica utilizada y se profundiza sobre el estudio de caso.

Capítulo 3

DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 Delimitación del tema

Las consideraciones e interacciones de alumnos de dos grupos de segundo de secundaria conforme a los contenidos de respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética en El Colegio “Los Fresnos A.C.” durante el ciclo escolar 2014-2015.

3.2 Planteamiento del problema

¿Cómo se consideran y reflejan el respeto, la tolerancia, valoración de la diversidad y la convivencia armónica en alumnos de segundo de secundaria?

3.3 Preguntas de investigación

- I. ¿Cuáles son las concepciones de los alumnos conforme a los principios de: respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica?
- II. ¿Cómo exteriorizan los alumnos éstos valores en la convivencia cotidiana?
- III. ¿De qué manera promueve la institución la convivencia armónica a través de estos valores?

3.4 Objetivos de investigación

Objetivo General de la Investigación:

- I. Identificar las consideraciones e interacciones en alumnos de dos grupos de segundo grado de secundaria conforme a los principios de: respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica.

Objetivos Particulares de la Investigación:

- i. Adquirir un panorama general de los problemas de convivencia dentro de los grupos y en su caso, dentro de la institución.
- ii. Identificar áreas de oportunidad para futuras investigaciones

3.5 Estrategia metodológica

3.5.1 Tipo de Estudio

Dentro de los tipos de investigación cualitativa Hernández Sampieri, (2010) adopta la clasificación de Dankhe, quien clasifica los tipos de investigación en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos.

El tipo de investigación con el que corresponde este proyecto, es el de una investigación exploratoria, la cual, se caracteriza por examinar un tema poco estudiado del cual existen dudas o no se ha abordado previamente.

Los estudios exploratorios permiten la familiarización de fenómenos relativamente desconocidos, así como presentan una oportunidad para que el investigador pueda distinguir diferentes áreas, ambientes, contextos y situaciones para investigaciones posteriores más detalladas.

Pérez (1978), considera que la investigación exploratoria se utiliza cuando se pretende recaudar información sobre un determinado problema, por lo cual, no existe una hipótesis previa. Además comenta que, también se puede utilizar para determinar las posibilidades prácticas para llevar a cabo una investigación posterior de otro tipo una vez que se hayan reunido los antecedentes cualitativos necesarios de un determinado fenómeno.

Con base en lo anterior, la presente investigación se puede clasificar como un estudio exploratorio ya que durante la revisión de literatura no se encontraron una gama abundante de estudios que dieran cuenta de los problemas de convivencia y que profundizaran sobre los cuatro contenidos que se abordaron, lo cual, permitirá darle una nueva perspectiva o enfoque a un problema para ampliar o aportar al estado de conocimiento. En este caso, el de la Formación Cívica y Ética en la educación secundaria en el contexto de la educación mexicana.

3.5.2 Estudio de Caso

Este proyecto de investigación, recurre a una metodología de Estudio de Caso único múltiple. La cual, se ubica dentro de la investigación cualitativa y analizando sus componentes y características, se considera que es pertinente para alcanzar los objetivos del presente trabajo. Stake (citado en Denzin y Lincoln (2013) y en (Vasilachis de Gialdín, *et al.* 2006), explica que, los estudios de caso se pueden

contemplar como un proceso de investigación donde se aborda lo particular dándole prioridad al caso único y donde los resultados se obtienen debido a que la eficiencia de la delimitación, y a la vez, reemplaza la validez de la generalización.

Por otra parte, Bisquerra, *et al.* (2004), Yin, (citado en Bisquerra *et al.* 2004), y Patton, (citado en Rodríguez, *et al.* 1999) concuerdan que, el estudio de caso, es un método de investigación cualitativa caracterizado por ser sistemático y detallado de fenómenos sociales o entidades educativas en un espacio y tiempo determinado.

Asimismo, Álvarez, *et al.* (2005) consideran que el método de estudios de caso se fundamenta mediante una discusión de un caso, vinculando aspectos teóricos y prácticos con el fin de que el investigador pueda apropiarse de conocimientos teóricos y así, poder desarrollar habilidades prácticas mediante su aplicación a situaciones concretas.

Por su parte, Dooley, (citado Vasilachis de Gialdin, *et al.* 2006) considera que el caso o los casos de un estudio pueden estar conformados por un hecho, grupo, relación, institución, organización, proceso social o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social que conforma un tema y o problema de investigación.

Los estudios de caso tienden a enfatizar, dados sus rasgos en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual; Stake, (citado Vasilachis de Gialdin, *et al.* 2006) expone que, la pregunta de investigación se convierte en el eje conceptual de la estructura el estudio de caso.

En cuanto a los tipos de estudio de caso, Stake, (citado en Denzin y Lincoln 2013), menciona tres tipos de estudio de casos: 1) estudio de caso intrínseco cuando el objetivo general es lograr un mejor entendimiento de ese caso en particular, 2) estudio de caso instrumental al examinar un caso para comprender una incógnita o formular una hipótesis. Aquí, el caso pasa a un segundo plano ya que tiene como función el de respaldar y facilitar el entendimiento de algo más. 3)

estudio de caso múltiple o estudio de caso colectivo; es aquel que consiste en un estudio de varios casos, pueden o no, tener características similares o en común.

Por lo tanto, esta investigación se abordará con la metodología de estudio de caso. Para ser más concreto, un estudio de caso múltiple o colectivo ya que se pretende indagar sobre las consideraciones e interacciones de los alumnos en dos grupos heterogéneos del segundo grado de secundaria en una institución privada.

3.6 Valores para la convivencia en el Colegio Los Fresnos como caso de estudio

Respecto a la delimitación del tema, se optó por el contexto de la educación básica, en específico la educación en secundaria, segundo de secundaria para ser preciso. La principal razón fue que los contenidos que se seleccionaron forman parte fundamental del programa de estudios de secundaria y en segundo de secundaria se consideran como contenidos eje tal como se demostró en el apartado del programa de estudio.

Una segunda razón por la cual se llevó a cabo en una escuela privada fue por la oportunidad de acceso que se me otorgó por parte del director de la institución.

En cuanto a porque se eligió dentro de la educación básica, la educación secundaria y no la primaria, se debe a que los adolescentes en esa instancia, están pasando por una etapa de cambios significantes en su desarrollo tanto biológico, como psicológico, sexual, social y emocional.

Además, es en donde la formación de la identidad del individuo se establece y por lo tanto la educación para la ciudadanía constituye un aspecto indispensable de este proceso.

El estudio de caso múltiple, se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Particular. N° 0307 "LOS FRESNOS A.C.", ubicada en Av. del Vidrio No. 9 y 11, Col. Centro Urbano, en Cuautitlán Izcalli, Edo. De México. El municipio se localiza en la parte noroeste de la cuenca del Valle de México. Éste, cuenta con alrededor de 500,000 habitantes.

En educación, cuenta con alrededor de 300 escuelas oficiales de nivel básico y alrededor de 100 de carácter privado; para nivel medio superior se cuenta

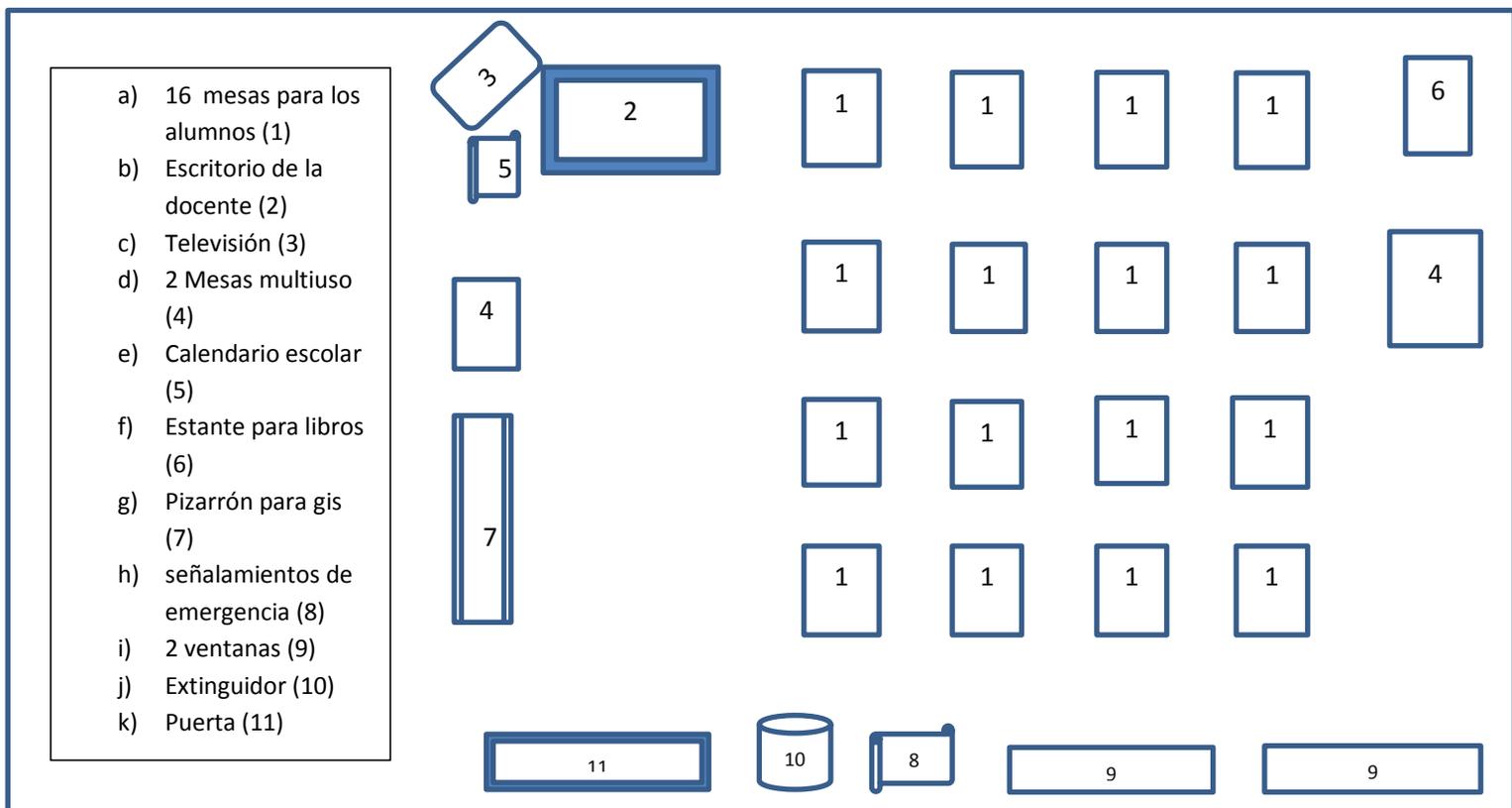
con 22 planteles tanto públicos como privados y con 15 instituciones aproximadamente de nivel superior.

La colonia donde se sitúa el colegio cuenta con todos los servicios y el nivel socioeconómico de los estudiantes se encuentra en un rango de media baja a media alta. Las condiciones institucionales (infraestructura) es la siguiente: En la planta baja se puede ubicar un patio, un comedor con cafetería, dos canchas de basquetbol, una cancha de futbol rápido, una oficina de control escolar y dos salones.

En el primer piso se encuentran cuatro salones, la oficina del sub-director, y los sanitarios de los docentes. En el segundo piso se localizan cuatro salones, los sanitarios de damas y la oficina del director. En el tercer piso se sitúan la sala de computo, la de audiovisual y los sanitarios de caballeros. Por último, en el cuarto piso se encuentra la oficina de las orientadoras.

En cuanto al aula donde se llevaron a cabo las observaciones, a continuación se presenta un diagrama del aula

Esquema del salón de clases



El trabajo de campo está compuesto por dos entrevistas semiestructuradas: la primera entrevista a la profesora se llevó a cabo el día 10 de febrero y la segunda fue el día 17 de febrero.

A su vez, se realizaron dos grupos focales con siete alumnos en cada grupo, los cuales fueron elegidos al azar. Ambos tuvieron lugar el día 23 de febrero durante la sesión de clase para no interrumpir a los alumnos de sus actividades escolares fuera de la asignatura.

3.7 Instrumentos de Recolección de datos

Estas son las técnicas y estrategias que se utilizaron para la recolección de datos: la entrevista (semiestructurada), el grupo focal.

3.7.1 La Observación

Boggino, Rosekrans (2004) exponen que la observación es un recurso frecuentemente utilizado en investigaciones sobre la práctica educativa. Por lo general, es utilizada cuando el propósito es el de cambiar prácticas en el aula o la institución.

Ésta, debe ser enfocada a los hechos que se pretende cambiar y los instrumentos deben ser adecuados para registrar la información recogida con la observación. Para este caso, el instrumento con el cual se llevó a cabo las observaciones, es una cedula de observación.

El propósito de las cedulas de observación fue el de examinar las interacciones y comportamientos de los alumnos dentro del aula. A la vez, también se contempló la práctica de la docente conforme a los contenidos de formación cívica y ética, en específico, los relacionados con el respeto, la tolerancia, la valoración de la diversidad y la convivencia armónica. **(Ver anexo 1).**

3.7.2 La entrevista

Elliot (2000) considera que la entrevista es una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación estudiada (el fenómeno) desde otros puntos de vista. Esta puede ser estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Para la investigación, se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas ya que como comenta el autor, en las mismas, el entrevistador plantea determinadas

cuestiones preparadas, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas en medida en que se desarrolla la entrevista y no al final de la misma.

Este tipo de entrevista, permite una fluidez que la entrevista estructurada, por su carácter rígido, no permitiría. Asimismo, este tipo de entrevista permite que el entrevistado se sienta en un ambiente de confianza para contestar las preguntas sin necesidad de limitarlo con sus respuestas. Se llevó a cabo dos entrevistas semiestructuradas a una docente a cargo de dos grupos de segundo de secundaria (segundo rojo y segundo azul).

En cuanto a las entrevistas, la primera entrevista fue diseñada para conocer la formación académica y profesional de la docente. También, sus experiencias dentro de la institución con el fin de tener un primer acercamiento con la maestra y establecer las pautas de cooperación para la segunda entrevista y el trabajo de campo **(Ver anexo 2)**.

La segunda entrevista tenía el propósito de indagar sobre la perspectiva de la docente conforme a sus prácticas y su opinión sobre los planes y programas de estudio de la asignatura **(Ver anexo 3)**.

3.7.3 El grupo focal

Otra técnica que se utilizó y la cual está ligada a la entrevista, es el grupo focal. Boggino, Rosekrans (2004) expresan que, la única excepción con la técnica de la entrevista, es que, se trabaja con un grupo determinado y no solamente con una persona. De la misma manera que en la entrevista, se puede trabajar de manera estructurada, semiestructurada o no estructurada.

Sin embargo, como ésta se llevó a cabo con los alumnos, para no correr el riesgo de una desviación total de tema y para no ser tajante con las preguntas, se realizó de forma semiestructurada utilizando un guion de preguntas. Ésta se implementó con dos muestras (una muestra de siete alumnos por cada grupo) en un tiempo de duración variado.

El objetivo de los grupos focales fue el de identificar lo que los alumnos comprenden o conciben conforme a los conceptos de respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica **(Ver anexo 4)**.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

4.1 Descripción y análisis por categorías

Al analizar los datos que se obtuvieron en la investigación de campo se logró ubicar diferentes factores interrelacionados dentro de la forma en la que interactúan los alumnos, así como de la práctica docente que inciden en el aprendizaje de los principios de respeto, tolerancia y valoración de la diversidad así como de la convivencia armónica.

La forma en que se identificarán los grupos es a través de la siguiente nomenclatura: Grupo Segundo Rojo como (GSR), Grupo Segundo Azul como (GSA) en total, fueron 7 alumnos por cada grupo.

El análisis se divide en tres categorías interrelacionadas pero sujetas a sus propios criterios de disección. 1) Los alumnos, 2) La Institución y 3) La docente

1) Los alumnos

Dado que este trabajo toma como referencia los contenidos de respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica, las observaciones y grupos focales se encaminaron a analizar las interacciones y consideraciones de los alumnos hacia estos aspectos.

Empezamos con las consideraciones de los alumnos conforme a los conceptos. Sobre el concepto de **respeto**, los alumnos del GSR, expresan diferentes opiniones. Algunos lo interpretan como una forma de valorar la diversidad de opiniones e ideas, y para otros es el vivir en armonía con las personas y establecer límites en sus acciones para evitar conflictos. Esto, se puede observar en los siguientes testimonios:

...eh, bueno, por ejemplo, pues entre todos, no agredirse, respetar sus ideas, de todos y, y, ya (A5-GSR)

...valorar, las opiniones de otras personas (A6-GSR)

...Pues no agredir física, ni verbalmente a ningún compañero, ni maestro, ni, ninguno de los que te rodean (A3-GSR)

...yo digo que es mantenerse al margen, de lo que puedes hacer y no (A4-GSR)

...Yo creo que no es juzgar a las personas por lo que hagan o por lo que crean (A7-GSR)

...bueno, para mí, el respeto es, este, la convivencia en armonía con los demás, el no, el respetar sus preferencias o gustos (A1-GSR)

En el GSA, los educandos coinciden con algunos de sus compañeros del GSR, al percibir al respeto como una forma de valoración de la diversidad de ideas y opiniones; además, también contemplan el incorporar aspectos de igualdad y justicia, tal como se puede apreciar en sus testimonios:

...que debes de aceptar las opiniones de otras personas y no juzgarlas porque cada quien tiene derecho a pensar y decir lo que el piense u opine (A7-GSA)

...mmm el trato justo hacia los demás porque este, podríamos no se mmm, pues para, hacernos sentir bien y porque no nos gustaría que a nosotros nos trataran mal (A2-GSA)

...ah, pues es como que dejar que, las personas tengan su propia opinión y no intervenir entre ellas porque no todos van a pensar igual (A1-GSA)

Si bien, algunos de los alumnos en ambos grupos (A5, A3, A4, A6) por parte del GSR y (A7, A1) del GSA se acercan a las concepciones planteadas por los autores señalados en el marco conceptual. Las cuales, retomaremos brevemente.

Los autores Insanally, Álvarez y Martí, (citados en Vilchez 2009) consideran que el respeto, incorpora los siguientes aspectos; la aceptación y comprensión tanto de la dignidad y derechos humanos de las personas, como sus formas de pensar, ideologías y creencias.

Cómo se puede observar, las consideraciones de los alumnos antes indicados, se ubican dentro de los marcos explicativos del respeto, coincidiendo con la idea general del respeto conforme a los autores citados; sin embargo no todos los alumnos que opinaron (A7,A1) del GSR y (A2) del GSA acertaron con la idea general de concepto.

El alumno (A7) distingue al respeto como abstenerse de hacer juicios valorativos hacia otras personas por sus acciones o forma de pensar. Y en cuanto al alumno (A1), éste, lo relaciono con el principio de la convivencia armónica sin distinguir de manera clara ambos conceptos. Si bien es cierto que el respeto es

uno de los elementos indispensables para la convivencia armónica, no significan lo mismo.

Aunque si mencionó que a su parecer, también es respetar las preferencias o gustos, no logró hacer una diferenciación entre ambas y en su caso, lograr vincularlas preservando sus respectivas concepciones.

Por otro lado, el alumno (A2) del GSA ponderó al respeto como una forma de igualdad y justicia al mencionar que no se puede exigir un trato justo si no se trata con igualdad y justicia a los demás. Lo que nos indica que hay que reforzar la diferenciación conceptual dentro del aula conforme al concepto.

Para el concepto de **tolerancia**, los alumnos del GSR lo entendieron como permitir y aguantar agresiones a su persona, tal como se evidencia en sus testimonios:

...es aguantar al otro, a pesar de lo que está haciendo ¿no?, pues, bien podría estarte molestando, pero, tú tienes esa tolerancia de, respirar, decir, no pasa nada y aguantar (A2-GSR)

...tranquilizarse y aguantar, ósea, no, no, irse por el instinto (A6-GSR)

...mmm, aguantar, este, aguantar las acciones del otro, eh, eh, y, pues, yo creo que, si tú, eres tolerante con alguien, ese otro algún día va a ser, tolerante contigo, y pues, pueden llegar a, mejores acuerdos (A4-GSR)

...bueno, este, yo pensé que, además de aguantar, también es, respetar ideas de, por ejemplo, si alguien tiene diferente creencia, esto, es, simplemente no, no molestar, no enojarte ni nada con él, que, el, simplemente tiene esa creencia y la vas a respetar (A5-GSR)

En el GSA, los alumnos opinan que la tolerancia es aceptar que las personas son diferentes, lo cual, conlleva a lograr una convivencia armónica, tal como se aprecia en sus testimonios:

...es el aceptar que cada quien tienes su forma de pensar, sus propias ideas y el, la tolerancia es poder aceptar que él tiene esas ideas y yo tengo ideas diferentes y al aceptarlo, pues ya no va a haber conflictos y entonces estas aceptando y tolerando sus ideas, aunque te parezcan bien o mal son sus ideas y pues eso ya es como que de el cómo de ti (A3-GSA)

...amm aceptar y tolerar las diferentes opiniones que tiene cada quien, es un rasgo que distingue sobre todo a la tolerancia, no en si la desesperación porque em, el ser tolerante te ayuda de cierta manera en que puedes respetar y opinar de manera libre y sin tener que llegar a inventar cosas que no estás pensando realmente (A4-GSA)

Las consideraciones de los alumnos aluden a las concepciones conforme a la tolerancia de los autores (Latapí 2003, Ortega y Mínguez 2001) quienes explican que la tolerancia en general, se percibe como la disposición de los individuos para permitir ciertas consideraciones y situaciones ajenas a sus perspectivas y formas de actuar haciendo caso omiso de posibles esfuerzos para la modificación de las mismas, apegándose a los ideales del respeto y teniendo en cuenta de que también hay un límite de las cosas que se pueden tolerar.

Por lo cual, nos deja como evidencia que los alumnos, en general si tienen una cierta comprensión del concepto acorde con su significado, por lo que solamente sería útil reforzar dichas nociones.

En cuanto al concepto de **valoración de la diversidad**, algunos de los alumnos del GSR (A4, A5, A1) confundieron el concepto de diversidad con el de biodiversidad ya que sus respuestas apuntaban al respeto de la flora y la fauna.

Otros, si manifestaron tener la noción del concepto, sin embargo, sus respuestas eran limitadas con respecto a las diferentes preferencias e ideales de las personas, tal como se demuestra a continuación.

...yo creo que es el respeto a la fauna y a la flora, eh, tener respeto por los ecosistemas, mmm, yo creo que, también para el ambiente, eh, hoy en día usamos mucho combustible y hacemos mucho daño a, eh, la capa de ozono, eh, yo creo que sería conveniente que cambiáramos el rumbo en el que estamos haciendo este mundo, porque un día, la naturaleza nos va a cobrar lo que le hemos estado haciendo (A4-GSR)

...bueno, este, pues, como dijo mi compañero, es como respetar a la naturaleza y, a también a la fauna y, por ejemplo, eh no, especies en peligro de extinción, no hacerlas mascotas y así, respetarlas y dejarlas vivir en su hábitat y ya (A5-GSR)

...bueno, pues es, este, no juzgar a las personas que tengan unas preferencias diferentes a las que la mayoría de las personas tienen (A7-GSR)

...bueno, yo pienso que es, más que nada, respetar un hábitat, una preferencia o un gusto ¿no? (A1-GSR)

...pues, respetar a las personas de distinto sexo, podríamos decirlo, y tratarlas igual por son personas como nosotros (A6-GSR)

...pues yo pienso que, es respetar todo, todas las culturas y lo que cree la gente y todos los grupos sociales y pues básicamente eso (A3-GSR)

Cómo se puede apreciar, el que los alumnos hagan una relación de conceptos tan diferentes como la diversidad y la biodiversidad es algo alarmante ya que de los siete alumnos entrevistados, tres, es decir casi la mitad del grupo confundieron los significados de los términos, lo que quiere decir que hay que trabajar de manera concreta en los esquemas de conocimiento de los alumnos conforme a este contenido y reforzarla para que no suceda esta situación.

Por otra parte, en el GSA, los adolescentes vincularon a la valoración de la diversidad con el respeto en el sentido de que el respeto conlleva a la valoración de la diversidad y estar conscientes de que las personas son diferentes en diferentes cuestiones y por ello es necesario no solo respetar, sino tolerar sus preferencias para tener una mejor convivencia. En los testimonios, se puede corroborar lo anterior.

...pues yo creo opinar que sobre todo el valor a la diversidad interfiere en el respeto ya que hay que respetar la diversidad de opiniones o comentarios que se realizan a cualquier tema (A4-GSA)

...es en sí como el saber que todos tienen diferentes ideas, todos son diferentes en cuanto a rasgos, formas de ser, formas de vestir, es el respetarlo ósea que no dices no pues como no piensa como yo, es menos, y también es bueno, esta, el pensar que eres mejor, entre más, hay ósea es como, el valorar sería ósea, todos tienen diferentes ideas y todo eso ayuda a una mejor convivencia (A3-GSA)

...no se, saber que nuestra idea no es única y que hay otras personas que tal vez igual consideren que ellos están en lo correcto, pero hay que tratar de comprenderlos y saber que, nosotros igual, tenemos una creencia o, no sé, una opinión y, tratar de convivir sin esa diferencia (A2-GSA)

...sí, no, es tener el respeto hacia las decisiones y opiniones de los demás para que todos puedan convivir bien (A1-GSA)

Si bien los alumnos se acercaron a la noción del concepto, contrario a los tres destacados del GSR, es necesario reforzar que la valoración de la diversidad no sólo se remite al respeto y consideración de las diferentes opiniones, ideales y creencias de las personas sino que también incluye tal como lo explicitan Valenzuela y Gamboa (2010) las demás características: físicas, raciales, culturales, familiares, de género, gustos, preferencias y capacidades.

Las consideraciones respecto al concepto de valoración de las diversidades descubiertas en los grupos focales, nos proporcionaron indicios de aspectos particulares para trabajar con los alumnos conforme a este concepto.

Por último, conforme a la **convivencia armónica**, los estudiantes del Grupo Segundo Rojo, consideran que, la convivencia armónica consiste en convivir de manera pacífica y sin conflictos con las demás personas del entorno como puede ser constatado en los siguientes testimonios:

...la convivencia armónica es, pues, estar en paz con todos los que estamos, ¿no?, en un ambiente, y respetarse sus opiniones (A2-GSR)

...pues convivir en paz con toda la gente que nos rodea y estar, pues en, no tener problemas con, pues con la gente (A3-GSR)

...evitar los conflictos y estar en paz con todas las personas (A6-GSR)

En cuanto al Grupo Segundo Azul, los estudiantes también conciben a la convivencia armónica como una forma de convivencia donde exista el dialogo para evitar conflictos como se observa en los testimonios:

...una convivencia en la que no haya peleas entre las personas, o que se lleven bien (A2-GSA)

...vivir eh bien, sin que haiga problemas sin que nadie se meta con nadie (A3-GSA)

...ah, empezar a convivir, a hablar sin ningún problema en armonía (A4-GSA)

...este, sería que pudiera, pudiera convivir las personas dialogando y sin crear ningún problema (A1-GSA)

Conforme a los testimonios de los alumnos del GSR, se puede notar que sus respuestas tienden a una concepción o vinculación de la convivencia armónica con el concepto de la paz. Sin embargo, el concepto de paz y el de convivencia armónica aunque contengan componentes similares; divergen de manera conceptual.

La paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus actividades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible (UNESCO citada en Pascual, 2000)

Esta definición proporcionada por la UNESCO alude a la paz como la representación de otros valores como la justicia y la armonía; así como posibilita el derecho de las personas para llevar a cabo sus actividades cotidianas de manera digna y autónoma.

La cual, difiere de la concepción de convivencia armónica que expone Jares (2001) en la que considera que para convivir armónicamente es necesario regirse bajo un marco de normas sociales que estén cimentadas en los derechos humanos y los principios de la democracia. Además, que se puedan regular y que logren cumplir con las exigencias y constantes cambios de la sociedad globalizada en la que vivimos y se logren adaptar a los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos.

Lo cual, indica que en los alumnos del GSR hay una confusión entre ambos conceptos y por ende no existe una comprensión concreta de cada uno. A su vez, los alumnos del GSA aluden a la convivencia armónica como el evitar conflictos y estar en armonía; lo cual también confirma que los alumnos de este grupo no tienen claros los conceptos.

En el contexto familiar es donde el educando crea sus primeros esquemas de conocimiento, los cuales, mantienen una relación con las actitudes, comportamientos y conductas esenciales para su proceso de aprendizaje en el ámbito escolar.

Es ahí donde adquieren un papel vital para establecer vínculos socioafectivos con los docentes y compañeros tal como lo precisan Coll, *et al.* (1993), por lo que la FCyE desde sus primeras instancias (en el ámbito familiar), adquiere un peso importante para el proceso de desarrollo formativo del alumno.

Como es en el contexto familiar donde el educando crea sus primeros esquemas de conocimiento, en este caso los que pertenecen a las contenidos de corte valoral, es necesario cuestionar cuáles son las deficiencias formativas que han ido arrastrando los alumnos desde su formación en el hogar, así como durante el trayecto que han tenido de formación inicial en la primaria y el primer año de secundaria para exteriorizar unas evidentes deficiencias en los esquemas

de conocimiento conforme a contenidos de FCyE como el respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica.

Grosso modo nos encontramos con interpretaciones de ambos grupos donde algunas de las concepciones coinciden en algunos aspectos y discrepan en otros. La tabla que se presenta a continuación nos permite apreciar dichos aspectos de manera concreta.

En qué concuerdan	En qué discrepan
Respeto	
En ambos grupos, se presentaron respuestas ligadas a la aceptación y valoración de la diversidad, pero solo en los aspectos de ideales y opiniones.	Algunos de los alumnos del grupo segundo rojo añadieron que también es tener conciencia de sus actos y poner un límite a las acciones que ellos consideren que pueden agredir a otras personas. Los alumnos del grupo segundo azul por su parte, incorporaron aspectos de igualdad y justicia ya que consideraron que todas las personas se merecen un trato justo y equitativo.
Tolerancia	
Los alumnos coincidieron en que se deben aceptar y respetar a las personas por sus diferencias.	En el grupo segundo rojo, los adolescentes manifestaron que la tolerancia también es acceder y soportar cualquier tipo de agresiones.
Valoración de la Diversidad	
Los adolescentes consideraron que la diversidad es el respeto de la diversidad de opiniones, gustos y preferencias.	Aquí se pudo apreciar que algunos de los alumnos del grupo segundo tuvieron una confusión del concepto, con el de biodiversidad y no fue sino que hasta que otros alumnos mencionaron a las personas como parte de la diversidad que las incluyeron en sus respuestas. En cuanto al grupo segundo azul, un alumno recalco que la valoración de la diversidad se vincula directamente con el respeto ya que el respeto conlleva a la valoración de la diversidad.
Convivencia Armónica	
En ambos grupos, en su mayoría, los alumnos describieron a la convivencia armónica como el logro de un ambiente de paz y armonía evitando cualquier tipo de conflictos.	Los alumnos del grupo segundo azul, contemplan el dialogo como una forma para el logro de un ambiente de paz y como herramienta para evitar y solucionar conflictos.

Al haberse expuesto y revisado las consideraciones de los alumnos en cuanto a los contenidos; es momento de enfocarnos a indagar sobre las interacciones de los alumnos dentro del aula. Para ello, a continuación se desglosan los siguientes testimonios de ambos grupos conforme a los problemas que ellos lograban identificar en el aula. Estos, son los testimonios de los alumnos del Grupo Segundo Azul (GSA):

...cuando alguien dice algo que como que nada que ver con el tema, entonces todos empiezan a burlarse de él, o molestan a alguien por tener otros rasgos...hay personas que son tolerantes y hay otras que no toleran que haya diferencias entre las demás personas (A6-GSA)

...sí, yo creo que sí, este, creo que hay personas que no saben respetar que, que pus otras personas puedan tener otros gustos, aunque sean totalmente diferentes a los que ellos les gustan, entonces causa conflictos porque lo ven como menos, ósea como si a una persona le gusta la música pop y a otra le gusta el reggaetón y son más a los que le gusta el pop entonces molestan al que le gustan la otra porque lo ven como, no se (A6-GSA)

...hay personas que no, que no se, los están molestando en clase y en ese momento en lo que lo empiezan a molestar, él les dice que no que está mal y que se siente molesto con lo que están haciendo y hay personas que se dejan y que pues durante todo el año le van a estar haciendo eso (A6-GSA)

...pues yo creo que lo que más se da, es el molestar verbalmente a las personas, como insultarlas (A6-GSA)

Mientras, tanto, en el Grupo Segundo Rojo, se identificaron los siguientes problemas:

...hay veces que son algunos racistas, no creo que lo hagan con intención a lastimar, sino que lo toman como juego pero creo que, se sale de control....por ejemplo, este, son blancos y hay un negro en el grupo y como que le hacen bromas (A4-GSR)

...algunas veces es por bromas, pues molestamos a los demás, no, por, pues por no ser igual a nosotros, bueno por ser diferentes y, pues, yo las veces que, pues si, nos pasamos (A1-GSR)

...mmm, por ejemplo, eh, es que por ejemplo, el cómo se peina y así, tiene la cabeza como cubica y pues, hay veces que le dicen rubrick o minecraft (A4-GSR)

... también tenemos un compañero que le decimos Elena, bueno, no porque se llame Elena, sino porque es el enano, Elena, entonces bueno a él siempre le decimos Elena (A1-GSR)

Cómo lo confirman los testimonios, encontramos dos tipos de problemas en ambos grupos: a) problemas visibles y b) problemas invisibles. Se denominaron de esta forma debido a que los problemas visibles son aquellos que los estudiantes identifican, reconocen y denuncian pero también los naturalizan; por su parte, los invisibles, son aquellos que no reconocen y por lo mismo, los naturalizan.

Es decir, tanto en el grupo GSA, como en el GSR, se hallaron problemas de convivencia relacionados con el acoso y la discriminación. La única diferencia fue que en el GSR, también se determinó que hay un problema más específico: el racismo.

Desglosaremos primero los problemas de convivencia ubicados en el GSA (causas y a qué tipo de problema pertenecen). En cuanto a las causas del acoso entre estudiantes; algunos de ellos manifestaron lo siguiente:

... porque hay unos, hay veces que lo hacen jugando y otras que si lo hacen a propósito (A5-GSA)

... pero es que esas personas a veces lo hacen para pertenecer a un grupo social porque los molestan y siguen ahí y no les dicen nada se ríen, y ahí siguen y les siguen haciendo cosas (A7-GSA)

Cómo se podrá apreciar, los alumnos del GSA están conscientes de que si hay problemas de acoso en el aula (los visibilizan) pero también los justifican y naturalizan al considerar que forman parte de las interacciones entre ellos; aunque sí reconocen que algunos alumnos llegan al límite “jugando” y otros lo hacen con la intención de molestar a sus compañeros.

Además, naturalizan este tipo de prácticas diciendo que los alumnos que son víctimas de acoso lo permiten debido a que en ciertas ocasiones el acceder a ser acosados los beneficiará al ser aceptados dentro de un grupo de alumnos y formar parte de ese círculo.

Lo último, es un grave problema ya que por ningún motivo o razón es permisible la violencia y acoso como parte de las interacciones entre los alumnos dentro y fuera de la institución, ya que no refleja la interiorización de los contenidos de respeto, tolerancia y convivencia armónica dentro del aula e institución.

Otro problema que se vincula con éste es que existe la posibilidad de que los padres de familia no estén al tanto de este tipo de comportamientos dentro del aula y el alumno víctima no se acerque a su familia, docente u autoridad para denunciar estos problemas de acoso.

Por su parte, dentro de los problemas visibles encontrados dentro del GSA, se notaron los siguientes:

...o sea en que, si les dicen algo, o se quedan callados no dicen así como de oye ya déjame en paz, me estas molestando o todavía, ósea cuando están, estás viendo que lo hacen por mal plan y el otro todavía, bueno que se quede ahí haciendo nada tratando de tolerarlo pues no está bien ósea, tiene que decir no oigan ya bájénle porque pues me están molestando (A5-GSA)

...o hay personas que no, que no se, los están molestando en clase y en ese momento en lo que lo empiezan a molestar, él les dice que no que está mal y que se siente molesto con lo que están haciendo y hay personas que se dejan y que pues durante todo el año le van a estar haciendo eso (A6-GSA)

...si hay personas en el salón que intervienen, cuando ven que, quizá lo sigan haciendo de juego pero no sé, como que no piensan que se están pasando, ósea que están haciendo algo que ya está muy mal (A5-GSA)

Se consideran problemas visibles porque los alumnos reconocen el acoso hacia otros compañeros y en ciertas ocasiones intervienen y en otras no. Sin embargo, cuando intervienen, lo hacen hasta en el momento que ellos consideran oportuno interferir, es decir, no intervienen en cuanto detectan que están acosando a otro compañero por lo que se puede considerar como naturalizar en cierta forma los problemas de acoso al hacer una consideración subjetiva del nivel de acoso que se permite dentro del aula.

Además, los alumnos que son víctimas de acoso, como lo comenta el alumno seis, aunque se tratan de defender y expresar su inconformidad, no es lo suficiente para detener el acoso ya que como lo confirma el alumno entrevistado, a ese compañero lo acosan constantemente durante el año escolar.

En cuanto a los problemas invisibles situados en el grupo, se localizó el siguiente:

... este, más bien hacen como que jugando, bueno hay veces que lo hacen jugando y otras que si se pasan diciendo las cosas, pero la mayoría de las veces jugando y a los que se lo hacen, se dejan (A7-GSA)

En esta situación, el acoso es visto como un “juego” en donde la victima permite el acoso y forma parte de las interacciones entre los alumnos por lo que se considera como un problema invisible ya que, contrastándolo con los problemas visibles mencionados anteriormente; no todos los alumnos consideran al acoso como juego. No obstante, si existen otros alumnos que opinan que estas prácticas de acoso solamente forman parte de la interacción entre ellos, además de que se naturalizan.

Ahora, nos trasladamos a los problemas de convivencia en el grupo segundo rojo GSR, identificaremos cuales son los visibles, invisibles y las causas de estos problemas.

En cuanto a las causas de los problemas de acoso, discriminación y racismo; los alumnos mencionan lo siguiente:

... mmm, por ejemplo, hay veces que son algunos racistas, no creo que lo hagan con intención a lastimar, sino que lo toman como juego pero creo que, se sale de control (A4-GSR)

... mmmm, por ejemplo, puede que él, le dijeron algo y, le pongan un sobre nombre con esas características (A4-GSR)

... no, yo creo que lo hacen de juego pero como que, no lo saben controlar (A4-GSR)

...porque, bueno, sí, algunas veces es por bromas, pues molestamos a los demás, no, por, pues por no ser igual a nosotros, bueno por ser diferentes y, pues, yo las veces que, pues si, nos pasamos (A1-GSR)

Al comparar los testimonios de los alumnos del GSR con los del GSA, se puede apreciar que en ambos grupos los alumnos consideran que sus interacciones (acoso, discriminación, racismo) solamente forman parte de un “juego” o “broma” y naturalizan estas interacciones.

La única diferencia que se encontró en ambos grupos es que en el GSR, tal como lo expresa el alumno uno, el origen del acoso hacia otros alumnos se debe a que son diferentes a los alumnos que acosan; siendo la diversidad la causa principal por la cual se da el acoso, discriminación y racismo.

Esto es algo serio ya que es un problema más profundo que el del acoso como forma de interactuar; el hecho de que se le discrimine a un alumno por su diversidad indica claramente que existe un problema de valoración de la

diversidad que subyace del respeto y tolerancia y que por ende afecta a la convivencia dentro del aula.

Al respecto, Espíndola (2007) enfatiza que existen por lo menos seis grandes consecuencias de la discriminación. Sin embargo, dentro de ellos, los que se presentan a continuación validan nuestra perspectiva de los efectos de la discriminación dentro del grupo observado. **a) Daña la dignidad de las personas.** Al ser humillado, degradado, discriminado; el individuo es hurtado de su condición humana y las deja vulnerables a un sinfín de abusos. **b) Socava la igualdad, principio constitutivo de la democracia.**

Es decir, la discriminación incita a la negación de los derechos humanos, por lo que, en cierta forma otros son privilegiados al no ser privados de ellos (los derechos); por lo que dentro de una sociedad democrática, no se puede considerar equitativo. **c) Ataca el principio de ciudadanía.** Uno de los fundamentos de la ciudadanía es el goce de derechos; la discriminación impide el ejercicio de dichos derechos (sociales, económicos, políticos y civiles).

Por lo tanto, una persona discriminada no puede disfrutar y ejercer dichos derechos (ser un ciudadano) en su totalidad. **d) Niega la diversidad.** La discriminación en términos generales, se caracteriza por juzgar y estigmatizar a las personas con base en sus características (físicas, emocionales, actitudinales) y/o en sus capacidades tanto físicas como intelectuales.

Por lo tanto, dentro del GSR es viable considerar que la discriminación y sobretodo el racismo, no sólo afecta de manera explícita la convivencia dentro del grupo sino también afecta al estudiante(s) en cuanto a la negación de sus derechos humanos.

Por su parte, dentro del GSR, los problemas invisibles situados son los siguientes:

... bueno, algunos no, otros si, otros si dicen, hay pues es broma y así, así nos llevamos pero otros, como que lo llevan a instancias muy, eh, elevadas (A4-GSR)

Los testimonios hacen referencia a que en el grupo, las interacciones entre los alumnos se naturalizan cuando mencionan que “así nos llevamos” es decir, ellos consideran que el acoso, la discriminación y el racismo solo son “bromas” y que es

algo frecuente que sucede; aunque también reconocen que hay veces que se sale fuera de control.

No obstante, en ambos grupos es posible confirmar que existen problemas concretos de acoso y discriminación que forman parte del cotidiano de los alumnos, lo cual, es una situación desconcertante que necesita ser atendida. En cuanto a los problemas visibles situados, estos, son los siguientes:

...por ejemplo, tenemos un compañero, eh bueno, es de, color moreno, entonces como que lo molestan y también el molesta, y lo siguen molestando y el como que, lo toma muy apecho (A4-GSR)

Este problema de racismo no es el único problema de convivencia que los alumnos del grupo identificaron, a éste, se une el acoso y discriminación a otros alumnos por sus características físicas, lo cual también resultó ser el causante de los mismos problemas.

Sin embargo, los educandos también comentaron que observaron problemas fuera del aula, dentro de la institución. Al respecto, declararon lo siguiente:

...este, yo, en el año pasado he sabido de personas y hubo, así como una pelea (A5-GSR)

...pero así a golpes, este, entonces, fue porque, eh, por intolerancia, fue porque el caso de una compañera que había puesto una música, no, entonces a él, no le gusto esa música, entonces este, le dijo de una manera muy grosera que, quitara esa música, no, entonces, la niña se enojó y así, se llevaron, prácticamente de las greñas (A5-GSR)

Si bien, este problema de violencia no se situó dentro del aula de los grupos que se observaron, se dio dentro de la institución. Por lo cual, también es un problema de convivencia que nos concierne para motivos de esta investigación.

Al respecto, los alumnos, al preguntarles sobre cuál fue el resultado del conflicto entre sus compañeros contestaron que otros compañeros los separaron y no se llegó a instancias peores donde se pudieron haber lastimado seriamente. Aquí es donde se establece el vínculo entre los alumnos y la institución. Por lo tanto, es pertinente continuar con el análisis desde esta categoría.

2) La Institución

Continuando con el problema ubicado anteriormente conforme a los alumnos comentando sobre problemas de violencia situados fuera del salón de clases;

también, se les preguntó que si el docente está en el salón cuando ocurrió y ellos contestaron que el docente había salido, por lo que existe una parte de la responsabilidad del conflicto al docente. En cuanto a las formas en la que la institución responde a este tipo de situaciones, los alumnos respondieron lo siguiente:

... hay algunos, bueno, si hay sanciones como el reporte, expulsión, eh también suspensiones (A4-GSR)

...o también, eh, también en sus casas, les ponen sanciones (A5-GSR)

Lo que llama la atención sobre la forma en la que la institución afronta estos problemas es que lo hace bajo un modelo punitivo. Torrego, *et al* (2006) consideran que, la función principal del modelo punitivo es la instauración de sanciones ante acciones que se consideren como faltas a las normas de convivencia establecidas. Ya sean las generales (derechos y deberes de los alumnos) o particulares, como en los reglamentos particulares de los centros escolares.

El modelo se basa en que hipotéticamente, si se sanciona al infractor o infractores, se logrará prevenir la repetición de la falta en el futuro; este ideal corresponde a un concepto retributivo de la justicia ya que el individuo compensa el daño cometido al ser reprimido.

Por ende, la autoridad correspondiente de la institución es la que establece el castigo correspondiente al sujeto que cometió la falta de diferentes formas (sanción, suspensión, expulsión). Según los autores, este modelo “soluciona” los problemas de convivencia de manera superficial en el sentido de que se tratan los problemas visibles, pero no lo invisibles. También, no se indaga profundamente sobre las causas de los conflictos y por ende, no se resuelve completamente.

En la institución, el castigo a los alumnos por problemas de indisciplina se sistematiza de la siguiente manera:

- 2 reportes de indisciplina genera un citatorio
- 3 reportes (suspensión de dos o más días según la ofensa)
- 4 reportes (citatorio y suspensión, se retira carta de reinscripción)

A ello, cabe añadir que dada la modificación de los reglamentos generales para la educación secundaria, ya no es posible expulsar de manera definitiva a los alumnos que remiten actos de indisciplina por lo que la Institución opta por presionar a los padres de familia a firmar la baja voluntaria del alumno y se reportar a la supervisión escolar de la zona.

Por lo cual, se puede constatar que la institución se rige bajo este modelo punitivo. Éste, parece dejar de lado el aspecto de la prevención de conflictos ya que solamente procura sancionar a los responsables después de que se hayan cometido las faltas. Además, las sanciones impuestas pueden generar resentimiento en vez de reflexión y entendimiento por parte del alumno castigado al grado de que se puede caer en la reiteración de la falta.

En general, los autores establecen que el modelo limita su carácter educativo al no favorecer el desarrollo del aprendizaje moral y la autorregulación por parte de los educandos.

Esto último, se puede corroborar con los datos proporcionados por el subdirector de la institución, el profesor Mario, quien, a través de una conversación personal (no grabada) proporciono los siguientes datos:

- Las conductas más frecuentes de indisciplina son las faltas al reglamento escolar.
- La mayoría de las faltas al reglamento se dan cuando los alumnos no se mantienen ocupados o los docentes no están al pendiente de ellos.

Él considera que aproximadamente la mitad de los problemas de disciplina se debe a la inadecuada organización de la institución ya que los docentes llevan a cabo diversas tareas que requieren su ausencia temporal de los salones de clases.

- Esto lo sustenta con los siguientes datos conforme a los reportes del ciclo escolar anterior (2013-2014)
 - 92 reportes en primer grado
 - 63 reportes en segundo grado
 - 55 reportes en tercer grado
 - En total fueron 210 reportes, de ellos, 157 fueron de indisciplina

Cómo se puede apreciar, existe un alto número de problemas de indisciplina a lo largo del ciclo escolar, y tal como lo comenta el subdirector, la mitad de ellos se atañan a la ausencia temporal del docente. Lo anterior, confirma lo que se presentó con anterioridad del autor Cava (2003) quien manifiesta que la escasa supervisión de los alumnos favorecen las conductas agresivas dentro del aula, lo cual se confirma con lo que menciona el subdirector y los datos institucionales.

Sin embargo no se puede responsabilizar completamente a los docentes por el comportamiento que exhiben los alumnos dentro del aula. Si los alumnos lograran interiorizar los contenidos de FCyE no como meros contenidos, sino como forma de vida, no se ubicaría un alto indicio de problemas de convivencia relacionados con la ausencia docente en el aula.

No obstante, el rol del docente si incide dentro de las interacciones entre los alumnos ya que en el trabajo de campo se detectaron aspectos de la práctica de la docente que llamaron la atención. Por lo cual, en la siguiente categoría de análisis se exponen dichos hallazgos.

3) La Docente

Las entrevistas que se realizaron a la docente, así como las observaciones de su práctica proporcionaron datos considerables que nos permiten corroborar información que se presentó en los grupos focales. Por ejemplo, al preguntarle sobre problemas de convivencia que haya detectado dentro de las clases que imparte de FCyE, la docente negó rotundamente que haya existido algún problema de esta índole.

Por lo cual, y tomando en consideración los resultados del análisis de ambos grupos podemos asegurar que si existen problemas relevantes que probablemente no haya descubierto o que no contemple como problemas de convivencia.

Si es el caso de lo último, entonces estaríamos hablando de que la docente, forma parte de los problemas dentro del aula al naturalizar las formas de convivencia entre los alumnos; restándole el impacto del acoso, discriminación y racismo al negar su existencia, tal como lo hace la docente al explicitar que en su opinión, no hay problemas de estos tipos dentro de su práctica.

Por lo tanto, conforme a las evidencias, se puede establecer que en un principio, la docente no exhibe las características del perfil que la SEP presenta dentro del programa de estudios en referencia al profesor “ideal” para impartir la asignatura de FCyE.

Es decir, si revisamos brevemente los atributos que debe poseer un educador para enseñar la asignatura de la mejor manera posible, los cuales fueron expuestos en el capítulo dos, se destacan los siguientes: 1) Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar. 3) Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica 8) Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo. 9) Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva. SEP (2011).

Si se contrastan los puntos anteriores con la respuesta de la docente y con las acciones que se identificaron dentro de las observaciones; de las cuales se presentan las más relevantes a continuación:

- La docente utiliza frecuentemente un libro de FCyE de su selección para la asignatura, en la cual asigna actividades para que los alumnos trabajen de forma individual y no en grupos
- Mientras trabajan con el libro, la docente utiliza su equipo de cómputo mientras alumnos realizaban actividades de su libro, lo que ocasionaba que no estuviera al tanto de las interacciones entre los alumnos; lo que generó que los alumnos que concluían se dispersaban y llevaban a cabo actividades no relacionadas con la clase; lo cual se trasladaron a que algunos alumnos interrumpieran a sus compañeros y se ocasionaran problemas entre ellos.
- También se evidencia que la forma de evaluar no es acorde con el tipo de contenidos de la asignatura ya que al finalizar la sesión, la docente solamente revisa que hayan realizado las actividades del libro y les otorga sellas de participación sin llevar a cabo una retroalimentación o reflexión de las actividades o aprendizajes que hayan logrado los alumnos durante la sesión y es hasta el fin del curso donde aplican un examen estandarizado de los contenidos de FCyE.

Por lo tanto, podemos establecer que los esquemas de conocimiento de los alumnos conforme a los contenidos son deficientes ya que presentan una interiorización superficial y la cual genera las situaciones de conflicto que se detectaron en el trabajo de campo, situación que la docente a cargo del grupo no ha notado ya que existe una reincidencia de problemas de convivencia dentro del aula y que la misma docente naturaliza y forma parte de ellas.

Su rol como promotor o recurso para que el alumno logre llevar a cabo su proceso de aprendizaje de manera efectiva se logra percibir como un impedimento más que como una contribución. No es claro si la docente, al inicio del ciclo escolar, llevo a cabo un diagnóstico de las necesidades de formación que requieren sus alumnos, así como la disposición e interés por parte de ellos; por lo cual, queda como incógnita cuales fueron los criterios para la selección de los contenidos y situaciones de aprendizaje que utilizó durante su práctica.

Además, a éste problema, se le agrega que la docente no utiliza o adapta los contenidos y competencias que propone el programa de estudios para la asignatura ya que a su consideración:

Siento que le falta mucho, este, como que está enfocado en manera muy general y como que creo yo, que las personas que a veces hacen los programas, son personas que no están frente a grupo y no ven las necesidades que pueda repercutir eh, para un adolescente, ciertos tipos de, de de temas. (Profesora Beatriz)

Y respecto a la metodología didáctica dentro del programa de estudio, esto es lo que comento:

En general, está mal. Como que no está encaminada a objetivos reales, como que cada, obviamente cada profesor lo tiene que amoldar, y no se puede crear una metodología universal cuando es muy variada los contextos, yo podría decir que a la mejor en el contexto de una escuela privada los chicos tienen bien firme, cimentados los valores y los practican, los llevan a cabo, y uno se da cuenta tan solo en la prueba enlace no, que salen buenos resultados pero no es lo mismo el el el, la cuestión con la, la materia de formación cívica y ética es que, lo que para mí es un valor, para el alumno puede ser otro tipo de valor o darle prioridad, entonces, pues esta materia tendría que ser muy flexible a las condiciones de cada, de cada alumno. (Profesora Beatriz)

Cómo se puede apreciar, en ambos comentarios, la docente evidencia la carencia de argumentos sólidos para respaldar sus opiniones, además de que sus

respuestas son muy generales y no proporcionan información suficiente para argumentar porque no utiliza el programa de estudios.

Aunque es claro que en esta situación la docente no proporciona argumentos claros para corroborar lo que opinó sobre el programa de estudios, así como su justificación para hacer caso omiso del mismo y no integrarlo en lo mínimo dentro de su práctica; desafortunadamente la institución le permite a la docente tomar este tipo de decisiones al otorgarle el derecho a cátedra libre.

No por ello quiere decir que tampoco se pueda instaurar un programa formativo y de evaluación a los docentes para corroborar que dentro de sus prácticas incorporen aspectos elementales esenciales como la utilización de los planes y programas de estudios como una guía, tomando en cuenta las sugerencias, contenidos, estrategias y algún otro componente que tengo a su disposición y probablemente le pueda auxiliar dentro su práctica.

4.2 Discusión general de los hallazgos

Al presentarse una descripción de forma categórica del estudio de caso y el análisis pertinente la cual nos permitió mostrar cuales fueron los hallazgos del trabajo de campo, es momento de revelar cuales fueron las premisas que se obtuvieron del trabajo de investigación:

- a) Los alumnos en general evidencian una interiorización superficial de los contenidos de respeto, tolerancia, y convivencia armónica; y para el caso de valoración de la diversidad se presentan deficiencias importantes en la interiorización del contenido.**

Los esquemas de conocimiento de los alumnos conforme a los contenidos de respeto, tolerancia y convivencia armónica, por lo menos de manera conceptual, se acercan a las concepciones presentadas por los autores citados en el capítulo del marco conceptual. Además, logran identificar la importancia de estos valores dentro de su actuar, de su manera de convivir, pueden comprender cuales son los propósitos, los fines, de que sirve respetarse el uno al otro, tolerarse, convivir en armonía.

Demuestran que tienen la capacidad para hacerlo, que conocen que acciones se consideran como falta de respeto, como intolerancia, que situaciones perjudican, obstaculizan a la convivencia armónica.

El problema aquí es que aunque ellos comprendan cuales son los actos que dañan la integridad moral de las personas y tratando de no generalizar, sino que se está trabajando con los datos, se están contradiciendo en su forma de pensar, con su hacer.

Conforme a la forma en la que interactúan dentro del aula y la institución, a los problemas que se ubicaron de violencia, acoso, discriminación racismo, es posible derivar que su forma de interactuar y relacionarse, no corresponde con la forma en la que supuestamente interiorización estos valores.

En cuanto al valor de la valoración de la diversidad, se demostró la deficiencia por parte de los discentes para el entendimiento del mismo. La mayoría de los alumnos en ambos grupos confundieron el término con el de biodiversidad o con el respeto sin tener claramente cuál es la finalidad de valorar a la diversidad de las personas.

En ambos casos, los estudiantes presentan necesidades formativas en cuanto a la comprensión, interiorización de estos conceptos. No solo hay que reforzarlos, sino que hay que concientizarlos sobre el impacto positivo que genera en su vida diaria tener bien cimentados estos principios y los beneficios no solo individuales sino colectivos, tanto para ellos como para las futuras generaciones.

La siguiente premisa, va de la mano con la anterior ya que están mutuamente ligadas en cuanto a que también se manifestaron carencias considerables en la forma en la que los alumnos interactúan entre ellos tanto con la presencia de una figura de autoridad o sin ella.

b) La naturalización de prácticas de Interacción con discursos ofensivos, violentos y agresivos así como de acoso, discriminación y racismo por parte de los alumnos y la docente.

En ambos grupos, se detectó que los alumnos constantemente se faltan al respeto, se acosan física y verbalmente, se discriminan estando en la presencia de la docente a cargo y en su ausencia.

Lo alarmante de esta situación reside en que la docente forma parte de estos problemas de convivencia; al permitir que los alumnos se agredan dentro de la clase y no ponerle un alto, sino al contrario, permitirlo y naturalizarlo, la docente está formando parte de éstos problemas. Lo llamativo de esto es que probablemente no se dé cuenta de que lo hace y no es capaz de detectar cuáles son los problemas.

Aunado a esto los problemas de convivencia en general no se le pueden adjudicar solamente a los docentes o a la institución. Los padres de familia también influyen considerablemente en el comportamiento de los discentes ya que en el contexto familiar es donde los educandos van asimilando, van interiorizando, van creando sus primeros esquemas de conocimiento.

Desde el hogar desarrollan las habilidades socio-afectivas que utilizarán por el resto de su vida. Los padres de familia son los que cimientan las bases de la educación en valores a sus hijos, son los primeros actores educativos de ellos, los que tienen que hacerse cargo de la forma en la que interactúan, se relacionan con las demás personas. Por lo cual, la responsabilidad de formar a los educandos se tiene que distribuir entre padres de familia, institución y docentes.

Aunque la teoría del desarrollo moral de Kohlberg no se logró implementar como un elemento para el análisis, se considera como un instrumento valioso para poder identificar mediante los estadios del desarrollo moral, a cuál pertenecen cada uno de los alumnos que se entrevistaron. Hubiera sido de gran utilidad para poder indagar un poco más para poder probablemente identificar algunas de las causas por las cuales se generan los problemas de convivencia en el aula.

Cambiando un poco de vertiente, nos trasladamos al ámbito institucional, el cual, también forma parte de los problemas de convivencia que se detectaron. Como se explicitó en la descripción del trabajo de campo, la forma en la que la institución interviene directamente para afrontar situaciones de tipo disciplinaria, utiliza un modelo punitivo, por lo que, la premisa que surgió de esta revelación es que

c) El modelo disciplinario bajo el que se rige la institución no favorece la resolución de conflictos de manera eficiente para lograr un bajo índice de reincidencia.

Esto quiere decir que la efectividad de la institución para resolver cualquier problema relacionado con la disciplina y las formas de convivencia de los alumnos es deficiente. Ya que el modelo punitivo por el cual se rige no consigue dar resultados favorables para disminuir los conflictos y fomentar un ambiente armónico indispensable para el proceso formativo de los alumnos.

Si retomamos lo que el subdirector, a cargo de la disciplina comento sobre las faltas disciplinarias de los alumnos, las cuales en su mayoría se dieron a causa de que el docente no se encontraba en el salón de clases y que el comportamiento de los alumnos generó conflictos que se pudieron haber evitado si el docente se hubiera encontrado en el aula, podemos llegar a dos situaciones entrelazadas que influyen en la manera en la que se promueve o no se promueva la convivencia armónica en el colegio.

La primera es que el modelo disciplinario no se puede considerar como apto para no solo disminuir, o prevenir cualquier problema de indisciplina y convivencia dentro de la institución.

Solamente procura por penalizar administrativamente la falta o faltas cometidas por el alumno al reglamento y se sanciona acorde a la infracción cometida. No procura por el alumno en el sentido de tratar de hallar la raíz de su accionar, no trata de encauzarlo para que no vuelva a reincidir en este comportamiento, por acobijarlo y ver por su estabilidad física, intelectual y emocional.

Además, la institución no fomenta la cooperación entre docente, padre de familia y alumno, independientemente de que se lleven a cabo pláticas con los padres de familias, exposiciones y ferias donde se les involucren; la formación ciudadana tiene que ser un trabajo en equipo.

Debe de existir una relación casi simbiótica entre el alumnado, los docentes, las figuras de autoridad y los padres de familia para estar en constante comunicación y ver por las necesidades educativas y personales de los

educandos; además de promover ambientes y condiciones ideales para su proceso formativo. Lo anterior va de la mano con las siguientes premisas:

- d) Existe una escasa capacitación de la docente sobre la metodología del programa de estudios en general y el manejo de los contenidos propuestos por el programa es nula.**
- e) La práctica de la docente es deficiente y se refleja en los comportamientos de los alumnos y en la forma en la que lleva a cabo las sesiones de clase.**

Éstas, están ligadas en el sentido en el que la institución también es responsable de fomentar el desarrollo personal de los docentes, tanto en el personal, como en el académico.

Para desarrollar este argumento, es necesario retomar estudios y documentos académicos (Cerón y Pedroza, 2009; Ochoa, 2010) que demuestran que la práctica educativa del docente no es la adecuada para lograr los objetivos planteados por el programa de la asignatura. Algunas prácticas evidencian la falta de conocimiento respecto a la asignatura como los fundamentos de los contenidos; otras, demuestran que los profesores no promueven los contenidos de FCyE de manera transversal. Cabe recordar que, los contenidos de FCyE son de corte actitudinal y el docente no está al tanto de esto; por lo que la transversalidad curricular se convierte solo en un ideal.

Por su parte, Vidales, Elizondo y Granados (2005) en su investigación, llaman la atención sobre algunos aspectos medulares del problema en la formación de valores a nivel básico como son: el desconocimiento del enfoque de la asignatura de FCYE. Así como la escasa capacitación en metodologías idóneas para impartirla, la ausencia de recursos proporcionados por las instancias educativas oficiales para apoyarla; la presencia de enfoques contrapuestos y negativos en la oferta extracurricular; el manejo del proyecto escolar; y la escasa difusión de las experiencias sobre gestión escolar y valores.

Las investigaciones expuestas, presentan problemas en torno a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de FCyE, entre ellos destaca que es

frecuente que los contenidos no estén contextualizados a las características de los educandos.

Es decir, en educación básica, los programas de formación cívica y ética proponen un modelo único de FCyE para la heterogeneidad de la población nacional; esto es problemático ya que requiere que el docente tenga la sensibilidad para realizar las adecuaciones necesarias dentro del aula para contextualizar el contenido, lo cual no siempre ocurre.

Grosso modo, es evidente que los profesores requieren de una formación pedagógica independientemente de su formación inicial; además de evaluaciones interinstitucionales y nacionales de sus conocimientos con el propósito de detectar áreas de oportunidad para mejorar la calidad de sus prácticas.

Trasladando lo anterior a los resultados que se obtuvieron sobre la práctica de la docente, es viable considerar que la profesora no promueve la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideren la diversidad de capacidades de los alumnos.

Me refiero a que actividades como videos, debates y ejercicios de un libro no se pueden considerar como pertinentes para alumnos con capacidades diferentes. Por lo cual, el aspecto integral de la diversidad, no se ve reflejado en su totalidad, lo cual pone en duda la selección de situaciones de aprendizaje escogidas por la docente.

Lo último, tampoco se le puede adjudicar toda la responsabilidad a la docente ya que no se capacitan a los profesores para trabajar con modelos inclusivos; así como carecen los conocimientos para incorporar a alumnos con problemas cognitivos o motrices de diferente índole. Por lo que esta responsabilidad se le atañe a la institución y los planes y programas de estudios.

Sin embargo, la docente si logra activar los esquemas de conocimiento previo de los alumnos cuando introduce un nuevo contenido. No obstante, no establece una relación o continuidad con lo que se vio en las sesiones anteriores, lo cual genera en el alumno un distanciamiento entre la importancia de lo que se vio y su rol en el panorama general de la formación en valores así como reduce la

probabilidad de que logren interiorizar los contenidos para generar un aprendizaje significativo.

A esto se le añade que no contempla al programa de estudios dentro de su práctica, el cual concuerda con lo que exhiben Cerón, Pedroza (2009) y Ochoa (2010) conforme a práctica educativa del docente no es la adecuada para lograr los objetivos planteados por el programa de la asignatura. Y en este caso es irrefutable el argumento ya que la docente hace caso omiso del programa de estudios; por lo que considerar que la docente pueda modificar y contextualizar lo propuesto por el programa se quede solo en un ideal y refuerza el dilema de la adaptación de los contenidos de FCyE dentro de la práctica docente.

En términos generales, y retomando un aspecto fundamental del constructivismo el cual se remite a que la interacción social funciona como un medio para la interiorización adecuada de los contenidos.

En el caso de los grupos estudiados se logra distinguir que, las interacciones entre los alumnos son deficientes; en lugar de formar parte del proceso de reequilibración del sujeto conforme a los contenidos de FCyE, actúa como un obstáculo dentro del mismo ya que está permeado por los problemas que existen entre los alumnos y la práctica de la docente en el sentido en que las actividades que se llegan a realizar en equipos o en grupos no permiten que los alumnos logren interiorizar los nuevos contenidos al verse obstaculizados por problemas de violencia y acoso.

A su vez, no se crean ambientes de aprendizajes cimentados en la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo. Además, la organización de la clase, que conforme a las observaciones, se logró notar que la utilización de un libro de texto y el trabajo individual para el aprendizaje de contenidos de corte actitudinal, no corresponde con la naturaleza didáctica del mismo.

Por lo tanto, existe una deficiencia considerable en la parte del desequilibrio del alumno (no se encuentran en las condiciones ideales para lograr establecer un reequilibrio efectivo) y por ende, no se está logrando un aprendizaje significativo de los contenidos de FCyE.

Como se podrá observar, cada una de las premisas describen en general, cuáles fueron los resultados prominentes destacados tanto del trabajo de campo, así como de la investigación. El trabajo de campo proporcionó respuestas a las incógnitas planteadas en los problemas de investigación.

Además se cumplieron los objetivos plasmados al lograrse documentar y analizar las consideraciones e interacciones de los alumnos de ambos grupos en torno a los contenidos de respeto, tolerancia, valoración de la diversidad y convivencia armónica.

Reflexiones finales

A modo de conclusión, es posible destacar la importancia que tiene la interiorización de los valores de respeto, tolerancia y valoración de la diversidad como marco para la convivencia armónica.

Ésta se presenta como un ideal para las interacciones, no solo en el contexto escolar, sino en la vida cotidiana en la que participan los educandos de secundaria. Si bien, como pudo constatarse a lo largo de este trabajo, su relevancia es reconocida en el proceso de formación cívica, de modo tal que aparecen como contenidos del currículo.

Sin embargo, esta investigación permitió observar que su simple inclusión curricular es insuficiente para promover una verdadera convivencia armónica, o que esta misma pueda ser concebida de manera confusa, toda vez que a pesar de que el respeto, la tolerancia, y la valoración de la diversidad formen parte de los discursos escolares, en la práctica, las formas de convivencia reflejan una concepción alejada del ideal.

En ello existen responsabilidades múltiples, por un lado las consideraciones sobre éstos valores indispensables para la convivencia que provienen del ambiente familiar y de contexto de origen, las concepciones permeadas por los distintos medios de información, las pautas y prácticas que acota la institución escolar, así como las dinámicas que establecen los docentes en las aulas.

Esto tiene como consecuencia entender a estos valores necesarios para la convivencia social, como meros contenidos escolares dignos de ser solo enseñados y aprendidos para aprobar la asignatura, sin que exista una preocupación institucional para regular si han sido o no interiorizados por el educando.

Una de las consecuencias negativas de lo anterior recae en que la institución escolar permite y legitima formas de interacción entre los estudiantes donde se pueden observar manifestaciones de transgresión a la norma, de discriminación, de agresión verbal e incluso de violencia física. Ello puede tener repercusiones en las formas futuras de entender la norma, no como una estructura

de convivencia sino como algo que puede ser transgredido siempre que haya oportunidad o no haya sanción; así como en no desarrollar un sentimiento de empatía por los otros, en la baja autoestima o incluso en el riesgo sobre la integridad física, emocional y moral.

Al respecto destacar, que de manera tradicional, la escuela interviene ante la violencia como una figura de disciplina sancionatoria, con lo que no necesariamente se resuelve el problema, con ello la institución demuestra una insuficiencia en su capacidad mediadora de conflictos.

Es en este sentido que considero, a partir de las reflexiones que surgen de este trabajo, que el papel de la institución debería ser de mediación de incorporación y vigilancia de estrategias que promuevan la interiorización de estos valores para lograr la convivencia armónica en el contexto escolar y como un aprendizaje para la vida.

Es importante enfatizar que la violencia no debe ser naturalizada bajo ninguna circunstancia, debido a que permite que se invisibilice, se normalice y tenga efectos negativos en las personas que la sufren. Por tanto es relevante intervenir desde la sensibilización y el trabajo exhaustivo de educar en valores para que los adolescentes sean capaces de identificar, denunciar, y frenar actos de violencia, no importando si son ejecutores, víctimas o espectadores de la misma.

Del mismo modo, es menester de las instituciones educativas ampliar sus funciones, para entenderse a sí mismas como espacios de convivencia armónica, como espacios de participación social, que involucren a los espacios sociales, familiares y contextuales, de los educandos. Así también que redoblen esfuerzos para la mediación de conflictos.

1) Recomendaciones pedagógicas

A propósito de las prácticas educativas en el aula, considero importante disminuir las formas tradicionales y optar por el uso de estrategias orientadas a la cooperación, al trabajo en equipo, a la reflexión de las acciones cotidianas, y a análisis de los acontecimientos de sucesos en contextos inmediatos y globales, ello permitirá tomar conciencia de las repercusiones de sus acciones y desarrollar

conductas respetuosas, tolerantes y empáticas. Así también la acción de actividades que involucren a la comunidad escolar y sus contextos de origen, tales como talleres de sensibilización y promoción de la cultura de paz.

Del mismo modo, adaptar un modelo de mediación de conflictos por parte de la institución, en primera instancia para identificar los problemas de convivencia desde la raíz y proporcionar posibles soluciones para la mejora de las pautas de convivencia.

Un modelo que reduzca los índices de reincidencia, promueva y estimule en los alumnos su participación para el fomento de valores indispensables para la convivencia donde también se involucren a los padres de familia, la comunidad, los docentes y las figuras de autoridad.

Aunado a esto, también se puede fomentar a los alumnos a que participen en el establecimiento de las reglas, que ellos mismos, se vigilen y se regulen, en este aspecto, se retoma con lo precisa Jares (2001) quien explicita que para que se pueda lograr una convivencia armónica, es necesario que las personas se rijan bajo un marco normativo en la cual se puedan autorregular y que ellas tienen el derecho a determinar y aprobar estas reglas.

Trasládanoslo esto al ámbito educativo, si los alumnos forman parte del establecimiento de las reglas dentro de la institución generará en ellos un sentido de pertenencia a una comunidad donde se considera sus opiniones y también se puede tomar en cuenta como un buen ejercicio en la participación democrática; la cual, es también uno de los propósitos del programa de estudios.

La institución necesita establecer programas de capacitación para los docentes de manera constante y permanente en la que se lleve un control y seguimiento para ver el progreso de los mismos, para ver cuáles son sus necesidades, para proporcionarles más herramientas pedagógicas, para establecer una comunicación constante con ellos y con los padres de familia.

Para los docentes en concreto, recomiendo tratar de incorporar la normativa que enmarca la SEP. Verla como una herramienta dentro de su repertorio pedagógico. Tienen derecho a criticarla y a tomar lo que encuentre útil para formar

parte de su práctica con el fin de mejorar la calidad de la misma y no verla como una imposición institucional o gubernamental.

En cuanto a la promoción de contenidos de carácter actitudinal y en concreto los de formación cívica y ética; los docentes pueden considerar que los valores se logran interiorizar de varias formas, pero la una de las formas efectivas para hacerlo es a través del aprendizaje vicario y mediante el enfoque basado por competencias.

También, los docentes deben tratar de ser objetivos en cuanto a su práctica, permitir que se les auxilie al evaluar su forma de trabajo, pero no con el fin de penalizar sino de mejorar. Trabajar en conjunto para analizar desde diferentes ópticas, cuales son los aspectos que pueden mejorar o cambiar de su práctica y en cuales pueden trabajar más.

Al tener alguien que observe su forma de trabajo de manera objetiva, puede dar recomendaciones o en su caso, informar si está formando parte de algún problema que no se haya dado cuenta.

2) Las limitaciones del estudio

Uno de los inconvenientes en el trabajo de investigación fue el trato con la docente a cargo del grupo; las pautas de cooperación se fueron modificando a lo largo del proceso del trabajo de campo.

Es decir, al comienzo, la docente manifestó su disposición para establecer un ámbito de cooperación y comunicación constante durante mi estancia en el colegio. Sin embargo, se percibió un cambio de actitud hacia conforme se llevaron a cabo las observaciones de su práctica.

Me percaté de que mi presencia y las anotaciones que realicé generaron inquietud de su parte. Por lo que al solicitarle que me permitiera examinar su planeación para cada sesión observada solamente recibí explicaciones por la cual no me podía proporcionar esa información.

Por cuestiones de tiempo y evaluaciones bimestrales no pude continuar con las observaciones dentro del aula por lo que la mayor parte del análisis de los datos se derivaron de los grupos focales.

La limitante anterior tuvo como consecuencia no poder profundizar en el análisis de la práctica docente por falta de datos. No solo con la docente a cargo del grupo sino también con los demás profesores dentro de la institución.

Aunque el análisis de la práctica docente no forma parte de los objetivos de la investigación, hubiera sido de gran ayuda esclarecer algunas incógnitas del manejo de los cuatro contenidos actitudinales que formaron la columna vertebral de éste trabajo.

Una de estas dudas es que se desconoce si se trabajan los contenidos de manera transversal, si los docentes trabajan en conjunto, llevan una mesa de trabajo para dialogar en cómo pueden mejorar su prácticas y tratar de aportar con ideas para la solución de los problemas de convivencia que se dan dentro de la institución.

Otra limitante considerable fue el no haber llevado a cabo la prueba de los dilemas para identificar el estadio en el que se encuentran los alumnos conforme al desarrollo de la moral. Por lo que, podría formar parte de la agenda para las futuras investigaciones.

3) La agenda para futuras investigaciones

A mi consideración, uno de los frutos de esta indagación fue la distinción de algunos de los problemas de convivencia dentro del ámbito educativo y sus repercusiones en la población adolescente.

La formación ciudadana en nuestro sistema educativo se postula como un espacio para generar interés por parte de diferentes sectores sociales y en concreto de la pedagogía y las ciencias de la educación.

Este documento es prueba de la necesidad para establecer canales de comunicación y cooperación con instituciones educativas gubernamentales y particulares con el fin de atender los distintos problemas de convivencia que se identifiquen no solo en la educación básica sino también en la media superior y superior.

Al presentar los problemas de convivencia en un contexto específico, es posible identificar de manera puntual, cuales son los elementos a los que se le

deben prestar atención y cuáles son algunas de las necesidades que presenta la formación ciudadana en nuestro país.

Por lo cual, tomando en consideración los resultados que se obtuvieron; es oportuno contemplar el darle continuidad a éste trabajo de investigación en mis estudios de maestría.

Para ello, es necesario estructurar un buen proyecto de intervención dentro de la institución, cimentado en la profundización de los problemas de convivencia y sus causas; así como tratar de encontrar posibles soluciones a estos problemas mediante un trabajo colaborativo donde se involucre a las figuras de autoridad, docentes, alumnos y padres de familia.

Además, sería de gran utilidad poderlo pilotear con el propósito de observar qué tan viable y eficaz puede ser para prevenir y solucionar problemas de convivencia dentro de otras instituciones tanto públicas como privadas dentro del territorio nacional; fomentando su modificación y contextualización conforme sea pertinente para atender a la población destinada.

La educación es una labor de constante esfuerzo y dedicación. Probablemente nunca sea suficiente lo que cómo pedagogo haga por México para mejorarlo pero, como dice el dicho, Roma no se construyó en un día.

Para cerrar, dejo esta frase de uno de los personajes más importantes de la historia, quien luchó por su país hasta su fallecimiento. Una persona tan sabia que reconocía la importancia y transcendencia de la educación.

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela

REFERENCIAS

Abdón Montenegro, A. (1999). *Civismo, Urbanidad y Valores humanos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ariza, A. (2007). *Democracias, ciudadanías y formación ciudadana*. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, sin volumen (27), 150-163. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/366/index.php?id=366>

Álvarez García, I. (Coord.). (2005). *Los Estudios de caso como estrategia para la formación en gestión: Experiencias del sector educativo*. México: Ediciones "Taller Alberto".

Berkeley, G., Hume, D., Locke, J. (1996) 6º edición. *Great Books of the Western World*. E.E.U.U: Encyclopedia Britannica, Inc.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Boggino, N., Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.

Cadierno, O. (2003). *Clasificación y características de las capacidades motrices*. *Revista Digital*, 9(61). Recuperado de, <http://www.efdeportes.com/efd61/capac.htm> el 17 de mayo, 2015.

Cajas Castro, J. (2000). *Educar para la democracia: algunas campañas y experiencias de educación cívica en América Latina*. (1ª Ed.). México: Instituto Federal Electoral.

Calderius Fernández, M. (2007) *Apuntes sobre la formación ciudadana en la Educación Superior Cubana desde una perspectiva histórica*. S.N

Cava, M.J. (2003). *Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa "Convivir"*. En L. Gómez Jacinto (coord), *Encuentros en Psicología Social*, Vol 1, pp. 315-320. Málaga: Aljibe.

Cerón, L.M. y Pedroza, L.H. (2009, Septiembre). *Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria*. Documento presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, México.

Coll, C. Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAO.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: S.E.

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Díaz Barriga, F., Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Díaz Vidal, I., Montiel Ramírez, M. (2004). *La conceptualización de la responsabilidad en la asignatura de Formación Cívica y ética en segundo año de secundaria* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México.

Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. España: Morata.

Esper Jorge, M. (2007). *¿Cómo educar en valores éticos?* México: Trillas.

Flores, M. (2013). *Estrategias Participativas Vivenciales para la Construcción de la Cultura Cívica, en la I.E. N° 7081 JOSÉ MARÍA ARGUEDAS – UGEL 01 SJM*. Tesis de Especialista en Educación en Formación Ciudadana y Cívica. Universidad Peruana Unión.

Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

García González, E. (2010). *Pedagogía Constructivista y Competencias: lo que los maestros necesitan saber*. México: Trillas.

Gutiérrez Espindola, J. (2007). *Educación: formación cívica y ética*. México: Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, S. A. de C. V.

Hernández Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 3era ed. México: McGraw Hill

Horrillo de Pardo, A, González, L. (2007). *Pedagogía en valores cívicos para la democracia y la convivencia ciudadana en la escuela*. *Revista ORINOQUIA*, 11 (1), 41-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89611104>

Huerta, J. (2009). *Formación Ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noroeste de México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 121-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004007>

INEE (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: S.E.

Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto: Guía de educación para la convivencia*. España: Editorial Popular, S.A.

Kohlberg, L., Pomer, F., Higgins, A. (1989). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa

Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meléndez Irigoyen, M. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural* (Tesis de Doctorado). Universitat de Barcelona. Barcelona.

Ochoa, A. (2010, Septiembre). *La formación del docente para la asignatura "formación cívica y ética": el caso de Querétaro, México*. Documento presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Estado de Buenos Aires, República Argentina.

Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Pascual Morán, A. (2000). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica...* (Publicado en) *Pedagogía*. Volumen 34, págs. 47-82

Pérez Álvarez, S. (1978). *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación*. México: Ediciones Braga S.A.

Quiroz P., Ruth E. y Jaramillo, O. *Formación ciudadana y educación cívica*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Junio. Nº 14 (2009):123-138.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz Cuellar, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), pp. 51-60. Recuperado de

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Secretaría de Salud (2006) *Informe Nacional de Violencia y Salud*. México: S.N.

Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de estudio 2011. *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPROGRAMASDEESTUDIO2011.GUIAPARAELMAESTRO.EDUCACIONBASICA.SECUNDARIA.FORMACIONCIVICAYETICA.pdf>

Subcomisión de Formación Ciudadana (2000). *Formación Ciudadana*. México: UNAM

Unidad Técnico Pedagógica (2013). *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana. 7º Básico a 4º Medio*. Chile, Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Educación.

Valenzuela y Gómez Gallardo, M., Gamboa Suarez, M. (2010). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo: carpeta didáctica para aprender a convivir y resolver conflictos sin violencia*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM).

Vasiliachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Vidales, I., Elizondo, M., Granados, N. (2005). *La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León*. Monterrey, N.L., México. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL).

Vílchez, Y. (2009). *Efectos de un programa en los valores de respeto, tolerancia y honestidad en los alumnos de educación básica* (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo.

Torrego, J. (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de convivencia*. Barcelona: Grao.

ANEXOS

ANEXO 1

CEDULA DE OBSERVACION

FECHA

LUGAR

PARTICIPANTES (ALUMNOS Y PROFESOR)

MATERIA

HORA DE INICIO:

HORA FINAL:

TIEMPO	DESCRIPCION	OBSERVACIONES	DATO PARA ANALISIS

ANEXO 2

GUIA DE PRIMERA ENTREVISTA A DOCENTE A CARGO DE GRUPOS A OBSERVAN E INTERVENIR

Asignatura que imparte:

Número de Grupos que maneja:

- 1) ¿Cuál es su trayectoria académica y profesional?
- 2) ¿Le gusta ser docente? ¿Por qué?
- 3) ¿Desde hace cuánto que usted colabora con la institución?
- 4) ¿Ha tenido experiencias exitosas, infortunadas o ambas en la institución? ¿Cuántas?
- 5) ¿Usted considera necesario que el docente tenga una formación constante? ¿Por qué?
- 6) ¿La institución le ha promovido cursos de capacitación continua? (en caso de que sí) ¿A cuántos cursos ha asistido al año y en total? ¿Aproximadamente de cuántas horas son los cursos?
- 7) (si la pregunta anterior es no) ¿Ha buscado alternativas para seguir actualizándose? ¿Cuántas veces y horas al año?
- 8) ¿Cuáles son los aportes que usted considera, ha contribuido a la institución?
- 9) ¿La institución ha obstaculizado su práctica en algún sentido? ¿Por qué?
- 10) ¿En general, tiene usted alguna recomendación para la institución?

ANEXO 3

GUIA DE SEGUNDA ENTREVISTA A DOCENTE A CARGO DE GRUPOS A OBSERVAR

- 11) ¿Me podría describir brevemente en general como son sus clases cuando incluye contenidos de convivencia armónica y respeto y valoración de la diversidad?
- 12) ¿Cómo evalúa los contenidos?
- 13) ¿Qué opinión tiene sobre la propuesta de contenidos en el plan de estudios de formación cívica y ética de secundaria?, ¿Por qué?
- 14) ¿Qué opinión tiene sobre metodología didáctica propuesta por la SEP en el programa y planes de estudios de secundaria? ¿Por qué?
- 15) ¿Qué recomendaciones haría?
- 16) ¿Qué problemas de convivencia ha tenido en el salón de clases? (ejemplos), ¿En la escuela?
- 17) ¿Usted intervino en su resolución? ¿Cómo fue?
- 18) ¿Qué tipo de problemas de convivencia identifica entre sus alumnos?
- 19) ¿Qué acciones promueve para resolverlos?
- 20) ¿Ha tenido que modificar sus clases por eventos de la realidad social?

ANEXO 4

GUIA DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL (7 alumnos de cada grupo)

Objetivo del instrumento: Identificar que comprenden o como conciben los alumnos a los conceptos de convivencia armónica, el respeto, tolerancia y valoración de la diversidad

- 1) ¿Qué comprenden por convivencia armónica?
- 2) Esto que dicen ¿Cómo se refleja en el salón? (como los trata el maestro, como se tratan entre ustedes)
- 3) ¿Cuáles son los problemas más comunes que tienen en el grupo?
- 4) ¿Se resuelven esos problemas?, ¿Cómo se resuelven?
- 5) ¿Ha habido peleas? (ya sea en el aula o en la institución), ¿Cómo se pudo o pudieron haber evitado? , ¿Cuáles fueron las consecuencias de ese conflicto?
- 6) ¿Han tenido algún problema con algún maestro?, ¿Cómo fue y como se resolvió?
- 7) ¿Han abordado en clase los temas de: respeto, tolerancia, valoración de la diversidad?
- 8) ¿Qué entienden de estos conceptos?, ¿Para qué sirven?
- 9) ¿Cómo se ven o reflejan en la realidad?