

Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora*

Moral, civic and ethical education with 7th to 9th
grade students in Mexico. Study and assessment
of teaching performance and pedagogical
proposal for its improvement

*Francisco Urrutia de la Torre***

RESUMEN

La finalidad de la investigación sobre la que aquí se informa es la de establecer una propuesta educativa que contribuya a la mejora de la formación moral, cívica y ética en México. Para ello, y con base en el sistema de referencia de base filosófica, sociológica y pedagógica que se recupera de modo sucinto en el apartado de conclusiones, en este trabajo se sintetiza un estudio empírico de análisis y valoración de los desempeños áulicos de una selección de docentes del nivel secundaria en México, en la asignatura de formación cívica y ética.

Palabras clave: formación moral, cívica y ética, educación básica, evaluación docente en México

ABSTRACT

This paper presents the synthesis of an empirical, analytical and assessment study of the performances of a 7th-9th grade level teacher selection in Mexico, in the course of civic and ethical education. The research process was based on the philosophical, sociological and pedagogical reference system that is recovered concisely in the conclusions of this work, with the purpose of building an educational proposal that contributes to the improvement of the field that is adressed here as moral, civic and ethical education.

Key words: moral, civic and ethical education, basic education, teacher evaluation in Mexico

* El autor agradece al Centro de Estudios Educativos la intensa formación en investigación educativa recibida de 1999 a 2003 y de 2009 a 2015. Uno de sus frutos es este trabajo, en el que también se hacen evidentes las oportunidades del autor para continuar su proceso de aprendizaje. En particular agradece a Fernando Mejía Botero y Adriana Olvera López el acceso a la base de datos del componente de desempeño docente en el aula del proyecto “Estándares para la educación básica en México”, elemento central de este trabajo, y a Lucila Mondragón, la revisión final de la redacción y estilo. También agradece a Teresa Fuentes Navarro su cuidadosa y oportuna asesoría académica durante su elaboración; a la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, la formación filosófica y sociológica que están en la base de la aproximación pedagógica presente en el estudio que aquí se reporta. Los aspectos mejorables en este trabajo son responsabilidad exclusiva del autor.

** Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); francisco.urrutia.de.la.torre@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta la síntesis de un estudio empírico, análisis y valoración de los desempeños de una selección de docentes del nivel secundaria en México, en la asignatura de formación cívica y ética.¹ Este proceso de investigación se realizó con base en el sistema de referencia construido en un estudio más amplio (Urrutia, 2015) –que se recupera de modo sucinto en las conclusiones–, con la finalidad de construir una propuesta educativa que contribuya a la mejora de la educación que se realiza en este campo formativo en nuestro país.

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO INTERPRETATIVO

El paradigma metodológico en el que se inscribe este trabajo es interpretativo, si bien recupera y aprovecha elementos fenomenológicos, de la hermenéutica y del interaccionismo simbólico. Lo anterior se ha realizado en coherencia con la comprensión de Jiménez y Torres (2006), respecto a que los planteamientos “asépticos” acerca de la ciencia y su configuración han sido superados por la investigación social, en la cual prevalece una noción de la indagación como proceso subjetivo, intersubjetivo, contextualizado e histórico, donde entran en diálogo las concepciones teórico-metodológicas y la creatividad de los investigadores. Así, en el diseño teórico metodológico de este trabajo se ha priorizado, con rigor, aunque con flexibilidad respecto a tal pureza, la construcción de recomendaciones de políticas públicas y la de una propuesta de formación moral, cívica y ética que trascienda la vigente en las aulas mexicanas, para así contribuir a un mejor desarrollo democrático en nuestro país.

En el interaccionismo simbólico se concibe que se ha de abordar la interpretación de los actores que interactúan en una situación, desde la que ellos dan a esta, a sus conductas y a las de los otros. Tal es el caso de las autoevaluaciones que han hecho las maestras y maestros, sus colegas coevaluadores y directivos

¹ Asignatura en el Plan de estudios del nivel secundaria (SEP, 2011a) con el que en el currículo mexicano de este nivel educativo se pretende atender, específicamente, lo que aquí se define como formación moral, cívica y ética.

heteroevaluadores de los desempeños docentes en el campo de la formación cívica, moral y ética que más adelante se caracterizarán. Se trata de las interpretaciones de los actores respecto a sus propias prácticas, o bien, a prácticas de sus colegas en el lugar de trabajo. Hablamos de pensamientos individuales configurados en la interacción social (en las aulas, en las escuelas) como adaptación recíproca de las conductas; en el proceso de evaluación se posibilita la autoconciencia, que se sitúa en el mundo objetivo en que se encontraron los actores en cuestión al evaluar sus prácticas de manera colegiada (Ibañez, 2003).

Por otra parte, y en diálogo con el planteamiento anterior, para este trabajo se recoge la concepción, desde las bases de la fenomenología, del estudio de lo social como intersubjetivo y, por lo tanto, se propone su abordaje a partir de la mutua comprensión interpersonal, mediante la interrelación intersubjetiva como medio para la autointerpretación. Lo anterior debe tener, como punto de partida, los conocimientos e interpretaciones (tipificaciones, creencias, conocimientos técnicos y científicos) que nos entregan nuestros predecesores como mundo organizado o mundo de la vida (Schutz, citado en Briones, 2002). Al hacer una fenomenología, puede realizarse “una conversión de sí”, lo que no solo implica saber-se (orientación a sí mismo), sino un salir de sí (un descentramiento u orientación a los otros) (Valera Villegas, 2009).

De manera fenomenológica, fueron construidas la filosofía de la inteligencia y la antropología filosófica de Xavier Zubiri, así como las propuestas éticas derivadas de ellas, de las que se han incorporado a este estudio comprensiones filosóficas que sirven de base a una pedagogía de la formación cívica, moral y ética, tales como:

- “Formación moral”: educación orientada a la integración personal (es decir, individual y social) de la inteligencia –el modo humano de habérselas con la realidad– y la libertad –nuestro modo de responder a ella– (Zubiri, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1986, 1993), y
- “Formación ética”, educación encaminada a la opción y la justificación radical y rigurosa de nuestro modo de integrar



inteligencia y libertad a través de la proyección de una forma humana en que nos hagamos responsables de nuestra propia felicidad, así como de la incidencia de nuestras acciones en la de los otros (Zubiri 1984b y 1986; Ellacuría, 1978; González, 1997; Samour, 2007).

La filosofía zubiriana se plantea la actualización socio-histórica de la integración de inteligencia y libertad (Garza, 2007). En el Estado mexicano actual, esta integración de las personas con la realidad social se plantea en clave de ciudadanía, derechos humanos y democracia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014). Por lo anterior, es necesario concebir también una “Formación cívica”, es decir, la que se orienta a la convivencia libre y concertada entre ciudadanos que ejercen derechos democráticos y que participan en la configuración de una sociedad que propicia (o llegue a propiciar, según sea el caso) tal ejercicio (Poveda, Carvajal y Rodríguez, 2003).

En síntesis, aquí se empleará la aproximación fenomenológica zubiriana a una “Formación moral, cívica y ética” para referir al *continuum* que transcurre entre estos tres ámbitos educativos, indivisibles en cada persona sino con fines analíticos de (auto) estudio, es decir, integradas antropológicamente en cuanto modo humano de habérselas con la realidad (siempre a la vez individual y social), y justificación de dicho modo (Zubiri, 1984b, 1986; Ellacuría, 1978; González, 1997; Samour, 2007; Urrutia, 2009). Este acercamiento fenomenológico se justifica debido a que el análisis de situaciones áulicas de educación moral, cívica y ética que está por abordarse, ha requerido ponerse “en (la) situación” de los docentes y alumnos que las protagonizan, y experimentarse “como si” se estuviera en ellas, lo que significa un desplazamiento del investigador.

Por su parte, en la mirada hermenéutica o interpretativa se propone que la investigación se ocupe de un universo producido por los procederes activos de los sujetos, por lo que la producción y reproducción social ha de considerarse como realización inteligente de sus miembros, y no como mecánica de procesos. Puesto que los humanos producen la sociedad como actores históricamente situados, no en condiciones elegidas, la inmersión en una

forma de vida es la única manera en que un investigador puede caracterizarla; esto es, saber orientarse en ella y participar de sus prácticas. Para el investigador, este es modo de generar descripciones mediadas, es decir, transformadas en categorías científico-sociales. Así, los conceptos obedecen a una doble hermenéutica: un universo ya constituido dentro de marcos de significados dados por los actores, que la investigación reinterpreta dentro de sus esquemas técnicos, los cuales modifican el lenguaje original de las personas (Giddens, en Briones, 2002). Será este, en estricto sentido, el paradigma en el que se inscriba el análisis de situaciones áulicas que se explica, desde el punto de vista metodológico, en el próximo apartado.

Descrita hasta aquí la aproximación teórico-metodológica al estudio en cuestión, en el próximo apartado se abordan los métodos puestos en práctica para el análisis, síntesis e interpretación de sesiones áulicas de formación moral, cívica y ética con estudiantes mexicanos del nivel secundaria.

EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA EN LAS AULAS



Cada espacio de interacción social es –en cuanto que interactuar nos puede configurar, en el ejercicio (ir)responsable de nuestra inteligencia libre o libertad inteligente– un ámbito de formación moral, cívica y ética. Sin embargo, la educación escolarizada es el campo en el que esta formación se impulsa socialmente, de una manera cuyos argumentos evidencian la mayor pretensión de rigor y sistematicidad y cuenta, frente a otros campos de formación moral, cívica y ética (entre los que se destacan el familiar, el de las relaciones de convivencia informal como la amistad, y el de los medios de comunicación masiva), con el mayor bagaje de estudios de investigación educativa rigurosos, pertinentes y relevantes para conocer, juzgar e intentar mejorar la formación que se realiza (Yurén y Hirsch, 2012; Maggi *et al.*, 2003). Por lo anterior, y debido a que el estudio de los procesos formativos de los otros ámbitos de formación moral, cívica y ética trasciende los fines y las posibilidades de este trabajo, en las páginas siguientes se plantean las vías metodológicas para estudiar, a manera de “botones

de muestra”, cómo se realiza cotidianamente esta formación en escuelas mexicanas y, de estas, en el lugar que en México se ha destinado más explícitamente al hecho educativo: las aulas (Centro de Estudios Educativos, 2010a).

Para el análisis cualitativo de situaciones áulicas²

En este estudio se emplea la “Metodología para el análisis cualitativo de situaciones áulicas” (Centro de Estudios Educativos, 2008), cuyo propósito es la exploración, descripción y explicación de las situaciones que se viven en las aulas, en la interacción entre alumnos, docentes, objetos de aprendizaje y elementos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este acercamiento está conformado por una serie de pasos para identificar y elaborar secuencias, segmentos, descripción y mapas de cada una de las clases registradas, que se constituyen en insumos para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una clase puede ser vista, entonces, como un conjunto de secuencias de interacciones comunicativas entre el maestro y los alumnos, en torno a ciertos asuntos de aprendizaje tratados durante un tiempo específico. En estas interacciones, los alumnos construyen gran parte de lo que aprenden, a partir de los significados que ellos y el maestro ponen en juego y negocian. Con base en estas comprensiones, a partir del registro de las clases en audio o video, se construyen, en este método, “secuencias de sentido”, es decir, una serie de actos de habla y gestos mediante los cuales los hablantes se refieren a cierto objeto y a partir de los cuales construyen cierto sentido. Los sentidos “se tejen con los hilos de las distintas intervenciones”, de modo que no son lineales en el tiempo. Este método considera, en cambio, un elemento con linealidad temporal: el “segmento de clase”.

Los segmentos se pueden definir como “conjunto de secuencias de sentido, cronológicamente sucedidas, que tienen unidad de sentido didáctico amplio y que están determinadas de manera temporal por claros momentos de transición de actividades”. Cada segmento de clase requerirá del tratamiento de los siguientes asuntos:

² Este apartado es una síntesis de Centro de Estudios Educativos, 2006a y 2006b y 2010b.

- Síntesis del segmento: hacer una síntesis de lo que se hace en el segmento por maestros y alumnos, en razón de los objetos de conocimiento tratados. También se incluyen las secuencias que componen el segmento.
- Tiempo: señalar el tiempo total del segmento, así como el tiempo de cada secuencia.
- Sobre qué trabajan: consiste en señalar aquellos asuntos u objetos de conocimiento tratados en cada segmento.
- Recursos didácticos: indicar cuáles recursos didácticos materiales e informáticos son utilizados en clase para abordar los objetos de conocimiento.
- Competencias en Formación cívica y ética: describir si los alumnos desarrollan competencias en Formación cívica y ética, y la forma en que el docente las promueve intencionalmente o no. Para lo anterior, se considerarán las competencias (o bien, la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores) propuestas en el currículo 2006 para el nivel secundaria, vigentes al momento de la videograbación de clases, y refrendado en 2011 por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006 y 2011a).



Con base en la construcción de “segmentos de clase”, es posible elaborar “mapas”, que nos permiten identificar la estructura total de la clase trabajada mediante la delimitación de todos los segmentos; para ello, se agruparán los segmentos en: inicio, intermedio y cierre. Con ello, se identificará también el tiempo dedicado a cada segmento y total de la clase, la actividad central que se realiza en cada uno, la ubicación del docente, y la organización de los alumnos.

Para el análisis de procesos de enseñanza aprendizaje en Formación moral, cívica y ética

Para explicitar la comprensión actual construida en el proyecto referido respecto a la manera en que se configura la formación moral, cívica y ética escolarizada, se ha construido un sistema de referencia que incluye: los objetivos educativos planteados por los docentes; las concepciones de lo moral presentes en el aula (de

modo tácito o implícito), y la relación de estas concepciones con otros ámbitos de las dimensiones individual y social de lo humano; las concepciones sobre los alumnos y los docentes presentes en las sesiones de clase (presentes de los dos modos referidos); contenidos/organización curricular, organización escolar/áulica, y procesos didácticos.

Cabe destacar, entre los asuntos referidos en el mapa anterior, tres senderos que Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003: 33-36) plantean para la apertura de posibilidades de un docente frente a los alumnos, en el desarrollo de su moralidad: 1) su comportamiento normativo, o los “parámetros que el docente establece para regular las conductas de sus alumnos en el salón de clases y la escuela, que hacen referencia a normas concretas y abstractas, así como a la consistencia en su aplicación”; 2) el comportamiento afectivo, o los valores implícitos en su trato con los alumnos, en tanto manifestación de las regulaciones que delinear la relación docente-alumnos (“vehículos” para la presentación de normas, expresiones afectivas, etc.); 3) la conducción de los procesos de enseñanza, es decir, las oportunidades que ofrece a los estudiantes para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares, como de eventos de la vida cotidiana escolar.

Finalmente, aquí se hace explícita la referencia curricular del análisis de los procesos de formación moral, cívica y ética que conviene cuidar particularmente y estudiar en el nivel secundaria, dado que es en este nivel en el que se forma a los adolescentes, cuya edad es la más adecuada para esta formación, en cuanto se espera que en la infancia hayan consolidado las competencias básicas que sustentan su desarrollo moral, y puedan, por lo tanto, avanzar desde un comportamiento heterónimo, a uno convencional, como transición hacia una moral autónoma, al llegar a la vida adulta. El currículo pertinente para abordar este estudio es, por lo tanto, el del nivel secundaria publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2011, y cuya base fue el plan de estudios aprobado por la propia SEP en 2006 –de hecho, es este, como se explica más adelante, el que fue utilizado por los docentes responsables de las sesiones de clase en aula que se estudian como referencia empírica de este trabajo, y por lo tanto, el que se consideró más adecuado al abordar en este estudio.

Valoración y análisis de clases con base en estándares de desempeño docente en el aula

Las sesiones de clase que fueron estudiadas para este trabajo, mediante la “Metodología para el análisis cualitativo de situaciones áulicas” fueron, a su vez, analizadas y valoradas por medio del modelo de “Estándares de desempeño docente en el aula” (en adelante, también “Estándares”). Los estándares de desempeño docente son unidades de información que aluden a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que las y los maestros mexicanos realizan durante su trabajo en el aula; explicitan lo que el docente hace y las maneras como lo hace en el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos.

Estos estándares fueron formulados, validados y legitimados por el Centro de Estudios Educativos entre 2007 y 2008, por solicitud de la Fundación Empresarios por la Educación Básica, y fueron piloteados exitosamente entre 2008 y 2010 en un total de 934 escuelas (primarias indígenas, rurales y urbanas, así como secundarias generales, técnicas y telesecundarias), como parte del proyecto Estándares para la educación básica en México, coordinado por el CEE, en el que colaboraron Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa y Heurística Educativa. Este estudio contó con el financiamiento de la Subsecretaría de Educación Básica y el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos y la Universidad Pedagógica Nacional (CEE/SIEME/HE, 2013).

La investigación empírica que se presenta en las páginas siguientes es la primera en aprovechar el valioso y abundante cúmulo de información producida por el proyecto de Estándares para la Educación Básica, en su componente de Desempeño docente en el aula, a fin de profundizar, en pequeña escala, sobre un trabajo en gran escala, en el estudio de prácticas docentes en la asignatura de formación cívica y ética para caracterizarlas, revalorarlas y construir conocimiento respecto a las oportunidades y maneras de mejorar el quehacer docente en este ámbito formativo.

Enseguida se explican las categorías, referentes y modos de evaluación planteados en los Estándares de desempeño docente en el aula para, posteriormente, explicitar el modelo utilizado para su aplicación en este estudio.

Categorías y referentes para evaluar el desempeño docente en el aula

El desempeño docente en el aula se evalúa con el apoyo de cinco categorías, en las que se agrupan los referentes o rasgos constitutivos de la práctica en el aula: planeación, gestión del ambiente en el aula, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación. Por cada una de ellas se entiende:

- a) Planeación: preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos.
- b) Gestión del ambiente de clase: construcción de un clima propicio para el aprendizaje.
- c) Gestión curricular: conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas.
- d) Gestión didáctica: conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.
- e) Evaluación: acciones que realizan docentes y alumnos con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos.

En el cuadro 1 se muestran los referentes que conforman cada una de estas categorías. Cada uno de estos referentes cuenta con una descripción, pautas para observar el desempeño docente en el aula en relación con él, y una graduación en cuatro niveles, con una descripción de cada nivel para cada referente, donde el nivel 4 es el cumplimiento del estándar deseable y posible que se formuló para el referente,³ y el nivel 1 es el desempeño más alejado del estándar, con los niveles intermedios 2 y 3, para señalar un *continuum* de desempeño transitable desde el nivel 1 hasta el 4.

³ A partir de la observación y análisis de videograbaciones de clase (2007-2008), y posterior legitimación (2008), validación (2008), piloteo (2008-2010) e implementación (CEE/SIEME/HE, 2010a y 2013).

CUADRO 1. Categorías y referentes de desempeño docente en el aula

<i>Categorías</i>	<i>Planeación</i>	<i>Gestión del ambiente de la clase</i>	<i>Gestión curricular</i>	<i>Gestión didáctica</i>	<i>Evaluación</i>
Referentes	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de contenidos • Selección del propósito • Diseño de estrategias didácticas • Selección de mecanismos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Manejo de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la asignatura • Relaciones entre asignaturas • Conexión asignaturas-contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación curricular • Atención diferenciada • Organización del grupo • Relación de aprendizaje alumno-alumno • Recursos didácticos • Recursos espaciales • Manejo del tiempo • Indicaciones • Explicaciones • Preguntas • Actividades dirigidas • Actividades no dirigidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración • Valoración entre alumnos • Valoración del docente a los alumnos • Retroalimentación de saberes

Fuente: Centro de Estudios Educativos, 2010b.

Aplicación del Modelo de Estándares de desempeño docente en este trabajo



Cada referente fue evaluado, en el piloteo de los Estándares de desempeño docente en el aula, por el propio docente que impartió la clase (autoevaluación); además, por un colega maestro o maestra (coevaluación) y un directivo cercano a su práctica –director de su escuela, asesor técnico pedagógico (ATP), supervisor o jefe de sector (heteroevaluación)–. Estos actores valoraron el desempeño de los cuatro docentes que impartieron las seis clases videograbadas que se señalaron al inicio de esta sección respecto a cada referente y justificaron cada valoración con un texto breve, construido con base en lo percibido en la videograbación y su transcripción. El autor de este trabajo hizo lo propio, para este estudio, a fin de contar con su propia versión de la evaluación del desempeño docente en el aula.

Una vez que se contó con las cuatro valoraciones elaboradas para cada sesión de clase –auto, co, heteroevaluación y evaluación del autor del trabajo–, se calculó un promedio entre ellas, y este se asignó como la evaluación, para cada docente, respecto a cada referente de su desempeño.

Posteriormente, se recuperaron secuencias y segmentos de cada clase, con el propósito de ilustrar, mediante su análisis, las razones que justificaron las valoraciones del desempeño de cada docente y, a partir de dicho análisis, construir aprendizajes sobre la formación moral, cívica y ética en las aulas del nivel secundaria de nuestro país.

Por último, se elaboró una síntesis sobre los datos analizados, en la que: a) se muestra un *continuum* de las prácticas de los docentes que se estudiaron, con base en los niveles en que fueron valorados sus desempeños áulicos; y b) se revisan, sintéticamente, las razones por las que las prácticas fueron evaluadas de tal manera, para bordar sobre los aprendizajes que pueden construirse a partir de ellas, formular recomendaciones de políticas públicas con base en ellas, y preparar las conclusiones de este estudio, hacia una mejor formación moral, cívica y ética en las escuelas del nivel secundaria en México.

Los resultados del procesamiento, análisis y síntesis de datos planteados metodológicamente en las páginas anteriores se reportan en la siguiente sección de este texto. Como se mencionó en la introducción de este trabajo, el análisis y valoración de sesiones de clase desde una perspectiva de formación moral, cívica y ética apoyada en el modelo de Estándares de desempeño docente en el aula es una de las aportaciones originales de este estudio, en cuanto que el modelo referido es el único que se ha piloteado en México, de manera rigurosa y sistemática, para la valoración de la práctica de docentes en más de tres mil sesiones de clase, y que ahora se pone en práctica para apreciar el desempeño de maestras y maestros desde el punto de vista de la educación moral, cívica y ética.

La selección de las sesiones de clase a estudiar

Las sesiones de clase por analizar fueron seleccionadas entre aquellas videograbadas durante el piloteo del modelo de Estándares de desempeño docente en el aula. Esto fue así debido a que se consideró que tal selección permitiría observar, documentar y apreciar desempeños docentes de los que pudiera rescatarse elementos relevantes para la “poner a prueba” las comprensiones que sobre

formación moral, cívica y ética tenía el autor de este trabajo. Así también debido a que:

- El piloteo se realizó en una muestra de 600 escuelas de educación primaria y secundaria de las 32 entidades federativas de México, en sus distintas modalidades y contextos: primarias generales, multigrado, indígenas, en contextos rurales y urbanos; secundarias generales, técnicas y telesecundarias, también de localidades urbanas y rurales.
- Las escuelas seleccionadas para el piloteo de los estándares se eligieron entre aquellas en las que se comenzó a pilotear la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) impulsada durante el sexenio 2006-2012; es decir, se trata de escuelas que se cuentan entre las primeras que comenzaron a poner en práctica el currículo vigente a la fecha de este trabajo.

El piloteo del modelo de Estándares se realizó en tres fases, durante los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010. Las sesiones de clase referidas fueron videograbadas por académicos de los planteles de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de las 32 entidades federativas, según la metodología propuesta por el CEE, como parte del proyecto “Estándares para la educación básica en México” (CEE/SIEME/HE, 2008).

Entre las escuelas y docentes que participaron en el piloteo de los Estándares de desempeño docente en el aula, se seleccionaron para este estudio los casos de aquellos docentes que participaron en el piloteo en más de una fase, y que también en más de una fase permitieron la videograbación y participaron en la evaluación de sus sesiones de clase, habiendo impartido en ellas contenidos de la asignatura de Formación cívica y ética en el nivel secundaria. Un criterio de selección adicional fue el de la calidad técnica de la videograbación de las sesiones de clase en cuestión y, el último de los criterios, la evaluación de alto nivel de las tres sesiones de clase impartidas por una de las docentes que cumplieron con los criterios anteriores.

La selección resultante de la aplicación de los criterios anteriores se presenta en el cuadro 2, a continuación:



CUADRO 2. Sesiones de clase estudiadas

<i>Clase</i>	<i>Videograbación</i>	<i>Escuela</i>	<i>Entidad</i>	<i>Fecha</i>
Javier*	Clase de Formación cívica y ética	Secundaria Técnica Josefa Ortiz de Domínguez	Coahuila	4 de dic. 2008
Gabriel	Clase de Formación cívica y ética	Secundaria Técnica Américo Vespucio	Nayarit	11 de feb. 2009
Isabel	Clase de Formación cívica y ética	Secundaria Técnica Gral. Álvaro Obregón	Sonora	11 de dic. 2008
Luz María	Clase de Formación cívica y ética	Secundaria Educación cívica y ética	Durango	3 de dic. 2008
Luz María	Clase de Formación cívica y ética	Secundaria Educación cívica y ética	Durango	15 de jun. 2009
Luz María	Clase de Formación cívica y ética	Secundaria Educación cívica y ética	Durango	10 de jun. 2010

Fuente: Elaboración propia.

* Los nombres de los docentes y escuelas que aquí aparecen son ficticios, y se han puesto en el lugar de los docentes y escuelas reales para respetar la confidencialidad con que aceptaron que sus clases se registraran en video y fueran estudiadas.



Los docentes que impartieron estas sesiones permitieron el registro de sus clases de Formación cívica y ética en diferentes fases del piloteo de Estándares, mediando entre ellas algunas actividades propias del proyecto, tales como: a) un ejercicio de autoevaluación –a partir de la observación del video y la valoración del propio quehacer, con el apoyo de instrumentos del modelo de evaluación de “Estándares de desempeño docente en el aula”–, coevaluación (apoyada por otro docente, que observó la clase o el video y la evaluó con el apoyo de los instrumentos referidos), y heteroevaluación (a cargo del directivo de la escuela o de la zona escolar, que observó la clase o el video y la valoró con el mismo instrumental); y b) una reflexión de los tres evaluadores respecto a la práctica del docente evaluado y las maneras de mejorarla.

Es notorio que tres de las seis sesiones de clase estudiadas fueron impartidas por la misma docente. Aun cuando los tres docentes restantes también impartieron más de una clase de la asignatura de Formación cívica y ética para el piloteo (es decir, participaron con una clase de dicha asignatura en más de una fase del piloteo): a) la calidad de sus videograbaciones en las clases restantes no permitió su análisis y valoración conforme a lo ne-

cesario para este estudio, y b) el nivel de su desempeño docente, según la auto, co y heteroevaluación realizadas en el piloteo, hizo menos llamativas sus demás sesiones de clase para la recuperación de elementos que contribuyeran a la “probación” del sistema de referencia construido en este estudio, caso distinto a las tres sesiones de clase de la docente “Luz María”.

A continuación se presentan los procesos y resultados del análisis, síntesis y valoración de las sesiones de clase referidas, por medio del modelo y metodología ya descritos, con base en la aproximación teórico-metodológica desarrollada en este apartado.

ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE DATOS

El primer producto elaborado para las seis sesiones de clase por estudiar es un mapa de cada sesión, organizada por segmentos, que pueden consultarse en Urrutia, 2015. La intención del autor al elaborar estos mapas ha sido la de ayudar a la identificación de la estructura total de la clase trabajada, a partir de todos sus segmentos. Con lo anterior es posible observar, en una perspectiva integradora, el tiempo dedicado a cada segmento, la actividad central que se realiza en cada uno, así como la organización y acciones realizadas por los alumnos y el docente, los mecanismos de evaluación empleados y, finalmente, las competencias ético-cívicas a las que apunta.⁴

A continuación se presenta el análisis y la valoración de cada una de las sesiones de clase, por medio del instrumental del Modelo de estándares de desempeño docente en el aula. El reporte de este ejercicio incluye la recuperación de secuencias y segmentos de clase, con el fin de ilustrar las razones en que se apoyan las valoraciones del desempeño de los docentes.



⁴ Estos mapas, elaborados por el autor, contaron con el insumo de una primera aproximación a ellos, por parte de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), bajo la coordinación del Dr. Eduardo Arias.

Análisis y valoración de sesiones de clase

En el cuadro 3 se presenta una síntesis de las valoraciones al desempeño docente de las y los maestros cuyas clases se analizaron. En las primeras cinco puede apreciarse un *continuum* en el ordenamiento de los desempeños docentes promedio, que van desde el desempeño valorado en 2.1 (5.3 en una escala del 2.5 a 10.0) del docente Javier, hasta el 3.8 de la docente Luz María (9.5 en escala 2.5-10.0), en su segunda clase. Llama la atención, además, que en su última clase (impartida en la tercera fase del piloteo de Estándares), la maestra Luz María haya obtenido una calificación inferior respecto a la segunda, cuando en esta había mostrado un progreso respecto a la primera.

Por otra parte, en la columna de la extrema derecha se presenta el promedio de las evaluaciones de los docentes en cada uno de los referentes de desempeño docente. En ellos se muestran aquellos referentes que fueron valorados en el nivel más alto, así como aquellos en los que los maestros cuyas clases se estudiaron tienen una mayor oportunidad para mejorar su práctica.

CUADRO 3. Valoraciones promedio para cada docente evaluado

Referente	Javier	Isabel	Gabriel	Luz María1	Luz María 2	Luz María3	Promedio referente	Promedio referente 1-10
Relaciones interpersonales	1.7	3.8	4.0	3.3	4.0	3.7	3.4	8.5
Manejo de grupo	2.0	3.4	3.8	3.3	3.8	3.7	3.3	8.3
Conocimiento de la asignatura	3.0	3.4	3.5	2.7	3.5	4.0	3.3	8.4
Relaciones entre asignaturas	2.0	2.4	2.0	1.7	4.0	3.3	2.6	6.4
Conexión asignaturas-contextos	2.7	2.4	3.3	2.7	3.5	3.3	3.0	7.4
Presentación curricular	2.3	3.4	3.8	2.3	4.0	3.3	3.2	8.0
Atención diferenciada	2.0	3.2	2.8	2.0	3.5	2.7	2.7	6.7
Organización del grupo	0.7	3.2	3.8	3.3	4.0	3.7	3.1	7.8
Relación de aprendizaje alumno-alumno	3.0	3.4	3.0	4.0	4.0	3.7	3.5	8.8
Recursos didácticos	2.7	3.8	3.8	3.0	3.8	4.0	3.5	8.7
Recursos espaciales	2.0	3.4	4.0	3.3	4.0	3.3	3.3	8.4

FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA CON ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA EN MÉXICO...

Referente	Javier	Isabel	Gabriel	Luz María1	Luz María 2	Luz María3	Promedio referente	Promedio referente 1-10
Manejo del tiempo	2.3	3.2	3.5	2.3	3.8	2.7	3.0	7.4
Indicaciones	2.7	2.8	3.8	3.3	4.0	3.7	3.4	8.4
Explicaciones	2.3	3.5	3.5	2.7	3.8	3.0	3.1	7.8
Preguntas	1.7	3.8	3.0	3.7	4.0	3.3	3.2	8.1
Actividades dirigidas	2.0	4.0	3.3	3.7	4.0	3.7	3.4	8.6
Actividades no dirigidas	1.7	3.7	2.8	3.0	3.3	3.7	3.0	7.5
Autovaloración	2.0	3.4	3.0	2.7	3.3	3.0	2.9	7.2
Valoración entre alumnos	2.0	1.8	2.8	3.0	4.0	2.3	2.6	6.6
Valoración del docente a los alumnos.	2.0	3.4	3.8	3.7	4.0	3.7	3.4	8.5
Retroalimentación de saberes	2.0	3.4	3.5	3.3	3.8	3.7	3.3	8.2
Promedio	2.1	3.3	3.4	3.0	3.8	3.4	3.2	7.9
Promedio escala 1-10	5.3	8.2	8.4	7.5	9.5	8.5	7.9	

Fuente: Elaboración propia.



El análisis y valoración en detalle que siguen, se reporta a partir del desempeño del docente con mayores oportunidades para mejorar, y concluye con las sesiones de clase de la docente que alcanzó el mejor desempeño. Para cada uno de los maestros se reportan los referentes en los que fue evaluado en los niveles más altos y más bajos, con el fin de denotar sus fortalezas, así como las mayores necesidades de mejorar su práctica.

Síntesis de datos

En las páginas siguientes se realiza una síntesis de las sesiones de clase observadas, analizadas y valoradas, con la finalidad de recuperar aprendizajes para la formación moral, cívica y ética en el nivel secundaria, en México.

Si, para ello, se inicia por concentrar la mirada en la sesión de clase del profesor Javier, es claro que la principal razón de la baja evaluación de su desempeño fue una deficiente organización del grupo, aunada a su falta de capacidad para manejarlo y establecer relaciones interpersonales de respeto y confianza. El docente empleó el trabajo en equipo cuando no era pertinente,

lo que ocasionó que los alumnos tardaran demasiado, por estar conversando y jugando, en realizar una actividad de índole individual. El maestro no intervino adecuadamente para resolver este problema, y al final de la clase valoró, en voz alta, que el tiempo había transcurrido sin lograr el objetivo planteado para la clase –la valoración de su Manejo del tiempo es también la más lejana a lo propuesto por el estándar.

En relación con lo anterior, el profesor Javier invirtió la mayor parte de la clase en pedir a los alumnos que guardaran silencio y lo atendieran, mientras que ellos hablaban y reían sin escucharlo, tardaban en seguir sus instrucciones, e incluso se burlaban abiertamente de una de sus compañeras, sin que el maestro hiciera algo al respecto. Lo anterior sería muy grave en una sesión de clase de cualquier asignatura, puesto que, en sentido estricto, imposibilita el aprendizaje y hace perder el tiempo de clase. Y resulta particularmente dañino en lo que se refiere a la formación moral, cívica y ética, puesto que es en la adolescencia cuando los estudiantes podrían transitar de una moral heterónoma a una convencional –y, en el aula del maestro Javier, en cambio, no se favorece siquiera una heterónoma, como la que se esperaría que los alumnos hubiesen desarrollado a lo largo de la educación preescolar y primaria.

De manera adicional, puede mencionarse que las preguntas que el docente planteó en clase fueron cerradas, y no promotoras de la reflexión, y que las actividades que el docente propuso realizar en clase fueron poco pertinentes o motivantes.

Solamente el conocimiento de la asignatura por parte del maestro Javier fue valorado en el nivel cercano al estándar (nivel 3), puesto que en las explicaciones que intentó desarrollar durante la clase, se notan saberes suficientes, aun cuando su manejo del grupo no bastó para que estos pudieran ser elaborados, ni sus explicaciones fueron satisfactorias.

Si, por otra parte, se atiende la clase de la maestra Isabel, puede observarse un mejor desempeño que el del profesor Javier en todos los referentes, salvo en la relación asignaturas-contextos y en la valoración entre alumnos; pero no mejor que la del profesor Gabriel, salvo en el establecimiento de relaciones entre asignaturas, la atención diferenciada a los alumnos, relación de

aprendizaje alumno-alumno, recursos didácticos, explicaciones, preguntas, actividades dirigidas, no dirigidas, y autovaloración. Los referentes mejor valorados de la maestra Isabel se concentran en la gestión didáctica, en la que reportó desempeños cercanos al estándar, o incluso prácticamente acordes con él, como es el caso de las pertinentes y motivantes actividades que planteó realizar en clase a sus alumnos, los recursos didácticos empleados, y la formulación de preguntas abiertas, promotoras de la reflexión de los estudiantes.

Desde el punto de vista crítico, llama la atención que la maestra Isabel no ofrece a sus estudiantes oportunidades para valorarse entre sí, a la vez que reporta desempeños que requieren ser mejorados para acercarse al estándar en el establecimiento de relaciones entre los contenidos de asignaturas distintas, y entre estos y los contextos de los alumnos, para facilitar su aprendizaje significativo.

Ahora bien, si se considera la clase del docente Gabriel, y se intenta explicar su desempeño, puede destacarse la alta valoración (equivalente o muy cercana al estándar) de su práctica en lo relacionado con los referentes relaciones entre asignaturas, manejo de grupo, conocimiento de la asignatura, presentación curricular, organización del grupo, recursos didácticos, recursos espaciales, manejo del tiempo, valoración del docente a los alumnos y retroalimentación de saberes. Llama la atención, en particular, el dominio del maestro Gabriel sobre los contenidos de la asignatura y su adecuada presentación al grupo de los contenidos y propósitos de la sesión de clase, así como su destacado desempeño en uno de los grandes pendientes de la docencia en México (de acuerdo con el piloteo de Estándares para la educación básica): la oportuna retroalimentación de los saberes de los estudiantes por parte de las y los maestros.

Entre sus oportunidades para mejorar, se puede destacar la poca relación que estableció entre los contenidos de Formación cívica y ética con otras asignaturas, así como la posibilidad de atender, de manera más claramente diferenciada a los alumnos (mejor a quien más lo requiere), y promover la valoración de saberes y avances entre ellos —oportunidades de mejora comunes al conjunto de los docentes evaluados en este trabajo, y a la mayoría

de quienes participaron en el piloteo del Modelo de evaluación para la mejora empleado para ello.

De la maestra Luz María fueron analizadas y valoradas tres sesiones de clase (una en cada fase del piloteo de Estándares). Su primera clase, la segunda de desempeño más claramente mejorable en promedio, reporta una mayor necesidad de trabajo para acercarse a lo estipulado por el estándar en los referentes de la categoría gestión curricular: conocimiento de la asignatura, relaciones entre asignaturas, conexión asignaturas-contextos y presentación curricular, así como el referente didáctico de atención diferenciada a los alumnos, según sus distintas necesidades de aprendizaje.

Para la segunda sesión de clase, hay una mejora muy notable en el desempeño de la maestra Luz María. Lo anterior puede destacarse en que la valoración de su desempeño haya sido superior a 3.5 en la escala de 1 al 4 en todos los referentes, salvo en el planteamiento de actividades no dirigidas pertinentes y motivantes, y en la promoción de la valoración de los propios avances y aprendizajes por parte de cada estudiante. En esta sesión, la docente aprovechó, en un respetuoso, bien manejado y adecuadamente organizado diálogo en plenaria con los alumnos, las participaciones de algunos estudiantes para retroalimentar a los otros (valoración entre alumnos) –modo de interacción menos presente tanto en la primera como la tercera sesión impartida por esta maestra.

En su tercera sesión de clase evaluada, la maestra Luz María reporta una ligera disminución en su buen desempeño, si bien este sigue siendo superior al de sus pares. En ella, reporta desempeños equivalentes o cercanos al estándar respecto a los referentes de relaciones interpersonales, manejo de grupo, conocimiento de la asignatura, organización del grupo, relación de aprendizaje alumno-alumno, recursos didácticos, actividades no dirigidas, y valoración del docente a los alumnos, retroalimentación de saberes. En cambio, en lo referente a la atención diferenciada, el manejo del tiempo y la valoración entre alumnos reportó desempeños que todavía denotaron la oportunidad de mejorar para acercarse a los estándares planteados.

El manejo del tiempo y las explicaciones de la docente en la tercera sesión fueron calificados en un menor nivel que el resto

de los referentes (nivel 3). Fueron particularmente insatisfactorias las explicaciones de la docente respecto a temas electorales, clave en el contenido que ella trata, tales como el cuidado del voto libre, y el papel del Instituto Federal Electoral en la organización de elecciones; y respecto al problema de que su deficiente manejo del tiempo, imposibilitara que dos de tres partidos políticos conformados por los alumnos para simular una jornada electoral, expusieran sus promesas de campaña (realizándose, así, un simulacro electoral injusto e injustificado por la maestra).

Es particularmente destacable, respecto a los demás docentes cuyas sesiones de clase se analizaron, el desempeño de la profesora Luz María en lo relacionado a los referentes de relaciones interpersonales, manejo de grupo, organización del grupo y relación de aprendizaje alumno-alumno, los cuales, sin duda, hablan de un ambiente muy propicio para la formación moral, cívica y ética, de relaciones de respeto, confianza y aprendizaje eficaz entre los estudiantes a su cargo. Otros ámbitos de fortaleza en el desempeño de la maestra Luz María son la claridad y precisión de sus indicaciones, la promoción de la reflexión por medio de preguntas, el planteamiento de actividades dirigidas y no dirigidas pertinentes y motivantes, y su adecuada valoración y retroalimentación a los saberes y aprendizajes de los alumnos.

En los referentes autovaloración, valoración entre alumnos y atención diferenciada, la maestra Luz María reportó sus niveles de desempeño menos altos, por lo que puede afirmarse que también ella requiere incluir en su práctica más y mejores actividades de manera que los estudiantes expresaran valoraciones sobre sus propios procesos y resultados de aprendizaje, y respecto a los de sus compañeros; así también acciones de trato preferencial a los alumnos que más lo requieren.

La síntesis con que se intenta explicar el análisis y las valoraciones a la práctica de los docentes en las sesiones de clase estudiadas –que concluye en esta página– da pie para recogerlos, a manera de conclusiones de este trabajo, y para establecer con ellas, algunas recomendaciones de política orientadas a la mejora de este campo formativo, en el nivel secundaria de la educación mexicana.

DISCUSIÓN DE HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

En las páginas siguientes se recogen los aprendizajes que pueden construirse a partir del análisis y valoración de las sesiones de clase reportados en el apartado anterior. Con ello, se intenta responder a la pregunta: ¿cuál puede ser el aporte del estudio de algunas prácticas docentes de formación moral, cívica y ética para la formulación de una propuesta educativa propiciatoria de una formación moral, cívica y ética que trascienda la vigente en el currículo del Sistema Educativo Mexicano para el nivel secundaria?

Oportunidades para mejorar la formación moral, cívica y ética, a partir del análisis y la valoración con base en estándares



En las prácticas docentes estudiadas se han identificado oportunidades de mejora, en mayor o menor grado, según la o el maestro, o los contenidos curriculares tratados. También se han detectado, en particular en las prácticas de la clase mejor evaluada, las fortalezas del quehacer docente en el aula. En tal lógica, se exponen estos hallazgos, desde las oportunidades para corregir la práctica del docente con desempeño más claramente mejorable y las oportunidades comunes a todos los demás, hasta las fortalezas y las más sutiles oportunidades para mejorar el quehacer de las docentes de más alto desempeño.

El docente con mayores oportunidades para mejorar

El profesor Javier fue quien reportó mayores oportunidades para mejorar su práctica; su desempeño (5.3 en una escala de 2.5 a 10), fue claramente inferior al del resto (7.5 en un caso y superiores a 8 en cuatro clases más), por lo que merece una mención particular.

Las razones de su bajo desempeño fueron: a) una inadecuada organización del grupo en equipos, para realizar un trabajo individual lo que, al retrasar el trabajo debido al desorden de los

alumnos, derivó en un mal manejo del tiempo, y b) su falta de capacidad para manejar el grupo de manera que se propiciara la comunicación y se establecieran relaciones interpersonales de respeto y confianza. Como se señaló al recuperar los aportes de la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (S. Schmelkes, 2004), este problema es particularmente grave cuando se intenta formar en lo moral, cívico y ético a adolescentes, puesto que su edad sería apropiada para transitar de una moral heterónoma a una convencional, y un aula sin relaciones respetuosas y confiables mina las bases de desarrollo moral (heterónimo o convencional) que los estudiantes hayan construido hasta el momento. Como problema adicional, se refirieron las explicaciones superficiales, confusas y desorientadoras del docente.

Los problemas notables en las clases del maestro son situaciones mejorables en su desempeño docente general, y no tanto oportunidades específicas para mejorar su quehacer como formador en la asignatura de cívica y ética. A la vez, sus necesidades para mejorar su ejercicio docente en asuntos elementales son, probablemente, ilustrativas de las de otras maestras y maestros que, dado su mejorable desempeño en el aula, no son capaces de contribuir a la formación moral, cívica y ética de los estudiantes a su cargo.

Para atender estas situaciones, el Sistema Educativo Mexicano cuenta, como medios, con la evaluación interna y externa, la formación, actualización y desarrollo profesional a docentes en servicio, y con la asistencia técnica de los directivos (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos) que acompañan a los docentes en su quehacer (Presidencia de la República, 2013). En la recién aprobada Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se encarga a las entidades federativas la definición de los parámetros para la evaluación interna y externa de la práctica de los maestros, y aunque en dicha Ley se afirma que tanto la formación, actualización y desarrollo profesional, como la asistencia técnica a docentes considerarán las necesidades de los mismos y sus escuelas, no está claro todavía con qué criterios se definirán dichas necesidades.

Tanto en las sesiones de clase del maestro Javier, como en el resto de las sesiones estudiadas en este trabajo, los Estándares de

desempeño docente en el aula y su Modelo de evaluación han mostrado ser herramientas pertinentes y útiles para el diagnóstico de necesidades de mejora de la práctica docente y, por lo tanto, para informar respecto a los requerimientos de formación y asistencia técnica de los maestros y las escuelas. Esta valoración coincide con la apreciación de ocho de cada diez de los 4 543 docentes y directivos que participaron en el piloteo de los Estándares, y nueve de cada diez de los 1 475 que contribuyeron a su implementación en escuelas de educación indígena, quienes consideraron este Modelo de evaluación como útil para diagnosticar sus oportunidades de mejorar la práctica, y para pautar el acompañamiento de los asesores técnico pedagógicos –quienes impulsaron la implementación del Modelo en escuelas de educación indígena– a las y los maestros (Centro de Estudios Educativos, 2010a; CEE/SIEME/HE, 2013).

Recientemente, la Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle, actual presidenta del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), afirmó que los Estándares de desempeño docente son una herramienta adecuada para los procesos de evaluación interna estipulados en la LGSPD (Schmelkes, 2013).⁵ Y es que de estos procesos no se seguirán sanciones ni procedimientos administrativos o laborales, sino que puede obtenerse de ellos información confiable, a diferencia de la evaluación externa estipulada en la misma Ley, de alto impacto que, justo por esta razón, puede tender a pervertirse, como lo documenta D. Koretz en su síntesis de la Ley de Campbell, cuando explica que “los indicadores sociales cuantitativos que se utilizan para la toma de decisiones sociales, servirán para presionar la corrupción y para deformar y corromper los procesos sociales para los que están destinados a vigilar” (D. Koretz, en Mejía, 2009).

Así, puede afirmarse, con base en los trabajos citados y en los hallazgos del que concluye con este apartado: a) que los Estándares de desempeño docente en el aula y su Modelo de evaluación son instrumentos pertinentes y útiles para el diagnóstico de las

⁵ Presentación del artículo “Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares”, en el Acto académico para conmemorar el 50 aniversario del Centro de Estudios Educativos, A. C., México, D. F., 28 de noviembre de 2013.

necesidades de mejora en la práctica docente en general, y para la orientación de la asesoría técnica y la formación continua a maestros en servicio dirigidas a contribuir con dicha mejora, y b) que la mejora del desempeño docente es una base necesaria para aquella de la formación moral, cívica y ética, en cuanto las competencias docentes generales son un sustento *sine qua non* para la formación personal, ciudadana y ética de los estudiantes mexicanos.

Las oportunidades de mejora comunes al conjunto de los docentes

Los elementos de la práctica docente que están referidos como relaciones entre asignaturas, atención diferenciada, valoración entre alumnos y autovaloración fueron apreciados con los niveles más bajos para el conjunto de los docentes (su promedio fue de 6.4, 6.7, 6.6 y 7.2, respectivamente, en la escala de 2.5 a 10). Estos referentes fueron los evaluados en los niveles más bajos en el conjunto de los docentes cuya práctica se estudia en este trabajo, pero también en el piloteo de los Estándares de desempeño docente en el aula con una muestra de 608 escuelas, donde reportaron las evaluaciones más bajas entre maestras y maestros de las 32 entidades de la República mexicana. Es decir, que se trata de elementos del quehacer docente en los que las y los maestros mexicanos requieren más formación y acompañamiento para mejorar su desempeño.

Si lo anterior se juzga desde el punto de vista de la asignatura de formación cívica y ética, no es extraña la carencia de relaciones entre los contenidos de esta asignatura y el resto de las materias puesto que, además de ser este un problema patente en la docencia mexicana (sin importar la asignatura en cuestión), la falta de propuestas prácticas para que los aprendizajes esperados respecto a esta asignatura se desarrollen de manera transversal, es decir, en relación con los contenidos de otras (Fierro, 2012 y Chávez, 2013) es una debilidad del currículo mexicano consignada en el sistema de referencia de este estudio.

Asimismo, la falta de una atención diferenciada, de acuerdo con las necesidades (diversas) de los estudiantes, es especialmente

problemática en cuanto que, sin ella, es difícil que los maestros modelen en sus alumnos un trato equitativo en el aula, es decir, preferente para quienes más apoyo requieren en sus procesos de aprendizaje. En México está ampliamente documentado, con estudios basados en pruebas estandarizadas asociadas a factores del contexto de los alumnos, el hecho de que la población más descapitalizada recibe la educación de peor calidad (Schmelkes *et al.*, 1996, Muñoz, Zorrilla y Palomar, 1995; Santos y Carvajal, 2001; SEP, 2013). El piloteo de Estándares de desempeño docente en el aula (Centro de Estudios Educativos, 2010a y CEE/SIEME/HE, 2013), además, permitió documentar que una de las principales oportunidades de mejorar de los docentes mexicanos es el fomento de la equidad al interior del aula, es decir, ofrecer más y mejor atención a los alumnos que más lo requieren –puesto que muchos de ellos ofrecen una atención, en general, idéntica a todos los alumnos, como se denota en la mayoría de los casos estudiados en este trabajo.



La formación y la asistencia técnica a los docentes respecto a la mejora de sus recursos y actividades didácticas para atender de manera diferenciada las necesidades de sus alumnos no son, habitualmente, uno de los temas centrales de las políticas de formación continua, supervisión, asesoría técnica pedagógica o consejos técnicos escolares. Esta manera de atender a los alumnos es, sin embargo, una condición necesaria para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes rezagados, y por lo tanto, para que nuestro sistema de educación crezca en equidad.

Un pendiente de nuestro sistema es el desarrollo de políticas y programas de formación y asistencia técnica a partir de las mejores prácticas y modelos de atención diferenciada en México. Para ello, algo puede aprenderse, por ejemplo, de los modelos para tener en cuenta las condiciones en los que la atención diferenciada es un elemento central de las clases cotidianas: la educación multigrado. En México y América Latina hay modelos educativos especialmente diseñados para esta modalidad educativa. “Escuela Nueva” (Fundación Escuela Nueva, 2014; Schiefelbein, 1993), de origen colombiano, se ha implementado en las reformas educacionales de alrededor de diez países en vías de desarrollo, en distintos continentes. Particularmente destacable, en este modelo

es la participación voluntaria de cada uno de los alumnos en los comités, de acuerdo con sus intereses y capacidades, a partir de la animación de los docentes y el director, así como en un gobierno estudiantil conformado democráticamente por los estudiantes (se forman comités de autocontrol de asistencia, de limpieza, de cuidado de medio ambiente, de materiales de aula, de materiales deportivos, de activación y de actividades con padres de familia, entre otros).

Desarrollos similares se requieren para mejorar el quehacer docente, de modo que los alumnos valoren sus propios procesos y resultados de aprendizaje, así como los de sus compañeros. El modelo “Escuela Nueva”, entre otros de educación activa, son ejemplos destacables dada la protagónica participación de los estudiantes, de manera individual y mediante el trabajo en equipo, para planear y dar seguimiento a sus actividades y a sus frutos. Esta participación se realiza mediante actividades que promueven la proactividad de los alumnos, tales como el autocontrol de asistencia, la elaboración de periódicos murales, mapas veredales, buzones de sugerencias, buzones de compromisos, correos amistosos, cuadernos de confidencias, cuadernos viajeros y controles para ir al baño, entre otros (Fundación Escuela Nueva, 2014).



Las fortalezas de los docentes

Los referentes mejor valorados para el conjunto de los docentes fueron: relaciones de aprendizaje alumno-alumno (8.8 en la escala de 2.5 a 10), recursos didácticos (8.7), actividades dirigidas (8.6), relaciones interpersonales (8.5) y valoración del docente a los alumnos (8.5). Puede afirmarse que los evaluadores, seguramente, han apreciado —es el caso del autor de este trabajo— que las actividades de trabajo en equipo oportunamente gestionadas, con recursos didácticos motivantes y pertinentes tanto en tal organización de grupo como en otro tipo de organizaciones (trabajo individual o en plenario) son uno de los aspectos en que los docentes reportaron desempeños cercanos a lo estipulado en los estándares correspondientes. Lo anterior fue realizado, en la mayoría de los casos, en actividades donde fueron los docentes quienes definieron los procedimientos a realizar para llevar a cabo las actividades (dirigidas).

Mención aparte merece el referente de relaciones interpersonales puesto que, como se mencionó anteriormente, la falta de un ambiente de respeto, confianza y propicio para la comunicación resulta especialmente adverso a la formación moral, cívica y ética. Dicho problema, presente en la primera clase valorada, no se repite en las sesiones de clase impartidas por los demás docentes, cuya práctica fue calificada en niveles cercanos al estándar. Lo anterior no solo configura un clima de aula propicio para facilitar cualquier aprendizaje (LLECE-UNESCO, 1998, 2010), sino que forma a los educandos en la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, el respeto y valoración de la diversidad, el sentido de pertenencia a la comunidad, el manejo y resolución de conflictos, la participación social y política, y el apego a la legalidad y el sentido de justicia, competencias planteadas en el plan de estudios vigente cuando los docentes impartieron su clase, y recuperadas en su versión de 2011 (SEP, 2006 y 2011c). Esta aproximación curricular es, además, coherente con los planteamientos de la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral, que enfatiza la orientación psicosocial al conocimiento de los distintos, la facilitación del reconocimiento mutuo, el diálogo y la participación (Schmelkes, 2004).

El conocimiento de la asignatura y la presentación curricular fueron, entre los referentes de la categoría gestión curricular, los mejor evaluados (con 8.75 y 8.0, respectivamente). En la sección anterior se encontró que las docentes Isabel y Luz María se destacaron en sus saberes respecto a los contenidos de formación cívica y ética puestos en juego durante sus clases. En cuanto a la presentación clara de los contenidos o propósitos a desarrollar en clase, en cinco de las seis clases evaluadas se obtuvieron evaluaciones acordes con el estándar o cercanas a él. El adecuado manejo de estos contenidos no solo es coherente con el currículo mexicano, sino con la síntesis de los planteamientos curriculares de las propuestas pedagógicas planteadas en el marco teórico de este trabajo, a saber: a) los programas de desarrollo psicológico y social, la formación para la toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida (aspectos destacados por la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral, de acuerdo con Schmelkes, (2004); b) La amplitud temática de los contenidos de la

Alfabetización emocional (Goleman, 2011); c) el énfasis, en la Educación de la libertad (López Calva, 2001, 2006, 2009, 2010) y la Pedagogía ignaciana (Urrutia, 2011), en la configuración del querer y el no querer.

Las fortalezas de esta selección de sesiones de clase (en particular, las de cinco de ellas) son coherentes con el piloteo de los Estándares en una muestra de 600 escuelas primarias (indígenas, rurales y urbanas) y secundarias (generales, técnicas y telesecundarias) de las 32 entidades de la República, y su implementación en 334 escuelas de educación indígena, donde los cinco referentes mejor evaluados en estas páginas se contaron entre los diez mejor valorados en los estudios referidos, en el total de 25.⁶ Y no lo es, en cambio, en lo relativo al referente relación de aprendizaje alumno-alumno, que en el piloteo e implementación de los estándares en escuelas indígenas se ubicó en el lugar catorce de veinticinco (CEE/SIEME/HE, 2013).

Las diferencias entre la selección de sesiones de clase aquí estudiada y el total de las sesiones del piloteo e implementación de estándares denotan las particularidades de las prácticas analizadas y valoradas en el trabajo que se reporta en estas páginas. Pero tanto en estas como en las documentadas en las más de 930 escuelas donde se ha puesto en práctica el Modelo de estándares de desempeño docente, es claro que este es útil y pertinente para diagnosticar las fortalezas de los docentes que han valorado su desempeño con dicho Modelo, y el apoyo de un par y un directivo que han fungido, respectivamente, como co y heteroevaluadores.

Estas fortalezas, muy posiblemente, lo son no solo de la práctica de los docentes evaluados, sino también de la formación (inicial y continua), de la formación escolarizada en el nivel básico y medio, donde los docentes, por modelaje, también aprenden su profesión, además de las condiciones de aprendizaje que ofrece su práctica educativa cotidiana, y el acompañamiento y la asistencia que en ella reciben de sus pares, los directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores. Estas son fortalezas a cuidar en nuestro sistema de formación y profesionalización docente, si bien también son indicadores respecto a asuntos que –según lo

⁶ Se reitera que en el estudio reportado en este documento no se incluyeron los referentes de planeación, que estuvieron presentes en el piloteo del modelo.

que indican las muestras referidas, guardadas sus proporciones, donde la más relevante, a escala nacional, es la del piloteo— no son los prioritarios para la mejora del desempeño del magisterio mexicano, y por lo tanto, no han de serlo en los esfuerzos de formación y asistencia técnica para contribuir a tal mejora.⁷

Las oportunidades de mejora de la docente de mejor desempeño

Las más destacables oportunidades de mejora de la docente Luz María, quien reporto el más alto desempeño entre las y los maestros evaluados, fueron:

- El inadecuado manejo del tiempo en su tercera clase, puesto que prefirió concluir en esa sesión el tema tratado, y no continuar en la sesión siguiente para incluir la presentación de las campañas de dos de los partidos políticos y la elección, pendientes en su simulacro electoral, lo que implicó realizarlo de manera injusta e injustificada (puesto que no había razón suficiente para explicar a los estudiantes su modo de proceder). Esta situación es particularmente problemática porque, tal simulacro electoral difícilmente contribuye al desarrollo de competencias como el apego a la legalidad, el sentido de justicia, y la comprensión y aprecio por la democracia, consideradas en el plan de estudios, y fundamentales para el tema tratado en la sesión de clase que aquí se refiere.⁸

⁷ Un asunto destacable a este respecto es el hecho de que los referentes de la categoría “Planeación”: selección de contenidos, selección de propósitos y selección de estrategias didácticas se cuentan entre los cinco mejor evaluados tanto en el piloteo, como en la implementación de los Estándares en escuelas indígenas. Lo anterior puede atribuirse a la abundancia de formación respecto a la Planeación de clase a la que las y los maestros mexicanos del nivel básico han estado sometidos en las últimas décadas, dado que, además de los cursos para aprender a planear, la capacitación respecto a las reformas curriculares y sus enfoques, suele impartirse mediante cursos de planeación (p. ej., “planeación por competencias”). Además de la atribución anterior, puede inferirse que este tipo de formación, dado el alto desempeño de los docentes de las muestras reportadas, y los mejorables niveles de logro de sus alumnos en pruebas estandarizadas (particularmente los de educación indígena), no está siendo suficiente, ni es, en la actualidad, prioritaria, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

⁸ Tal problema también podría referirse a una planeación de demasiadas actividades didácticas para abordar este tema en una sola sesión de clase, lo que aquí difícilmente puede juzgarse, por no contar con la planeación de clase de la docente para apreciar si la sesión se realizó conforme a lo planeado, o de acuerdo con la flexibilidad que la docente consideró necesaria en algunos momentos —previos al referido, lo que habría consumido el tiempo de clase antes del simulacro electoral—, e innecesaria en otros —como el simulacro electoral.

- La falta de oportunidades de autoevaluación y evaluación entre pares para los estudiantes en sus clases 1 y 3, puesto que en la segunda clase, en cambio, aprovecha las participaciones de algunos estudiantes para contribuir a la evaluación de otros –no de sí mismos–, mencionada previamente como un problema común a todos los docentes.

Ahora bien, en la práctica de esta maestra, que se acerca a lo deseable y posible de acuerdo con los Estándares de desempeño docente,⁹ como en el resto de los profesores evaluados, son apreciables otras oportunidades de mejorar, a partir de una mirada aún más especializada que la que el Modelo de estándares permite.

MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN CON BASE EN ESTÁNDARES

Desde una perspectiva más detallada que la expuesta en la sección anterior, hay mejoras posibles, particularmente para las docentes cuyo buen desempeño sienta una base para pretensiones más ambiciosas respecto a lo posible en la formación moral, cívica y ética en el nivel secundaria. Es el caso de la posibilidad de que la maestra Luz María mejore sus explicaciones respecto a temas como el cuidado del voto y el papel del Instituto Federal Electoral (IFE) en la organización de elecciones, o la maestra Isabel explique mejor a los alumnos cómo es que la admisión de adolescentes embarazadas en la escuela es un mejor acuerdo para cuidar los derechos de los estudiantes que su rechazo.¹⁰

La clara recomendación que aquí se ha argumentado respecto al Modelo de estándares como medio para la mejora del desempeño docente, está lejos de pretender que dicho modelo sea la única herramienta de docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos para que mejoren su práctica mediante la asistencia técnica, las reuniones colegiadas, como los consejos



⁹ La Prof. Luz María obtuvo, en sus dos primeras clases, promedios de desempeño redondeables al nivel 4 en una escala del 1 al 4, y ella misma en su tercera clase, como la maestra Isabel en su única clase, promedios prácticamente de 3 en la misma escala.

¹⁰ Ambos temas se podrían haber tratado desde el punto de vista convencional, que es el aprehensible por los alumnos del nivel secundaria, si bien problematizado, para preparar el desarrollo del juicio moral en el nivel postconvencional, más adelante, en sus vidas (Schmelkes, 2004).

técnicos escolares y la formación continua. Todos ellos cuentan con un bagaje pedagógico y didáctico basado en la experiencia de su ejercicio en la docencia –además de la de quienes fungen como directivos del sistema–, que sin duda puede seguir enriqueciéndose con la formación que el sistema puede proveer, y con el aprendizaje que su práctica profesional les brinda.

A este enriquecimiento pueden contribuir sistemas de referencia como el que se construyó para este trabajo y que, por razones de espacio, solo se presenta en la versión sintética siguiente –esta síntesis se presenta en los párrafos numerados, y se comenta, con referencia a las sesiones de clase analizadas y valoradas, en los párrafos punteados con viñetas.

Respecto a la didáctica/organización aula-escuela

- a) El contexto de los estudiantes, como punto de partida de experiencias directas de contenidos formativos a ser pensados críticamente para su aprovechamiento en la vida, como se plantea en las aproximaciones pedagógicas de Educación de la libertad (López Calva, 2001, 2006, 2009, 2010) y Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011).
- Los docentes evaluados, en promedio, se aproximaron al desempeño deseable y posible respecto al vínculo entre los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contextos de los alumnos, de acuerdo con lo considerado en el referente Conexión asignaturas-contextos.
- b) La transversalidad de contenidos cívicos y éticos en actividades como la escritura, el análisis crítico, el autodescubrimiento, la problematización y la solución de problemas, como se propone en la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004; Hirsch, 2001).
- Estas prácticas transversales (salvo el autodescubrimiento, difícil de constatar mediante los medios empleados en este estudio) fueron actividades presentes en el conjunto

de las sesiones de clase analizadas (particularmente en las impartidas por las maestras de mejor desempeño).

- Si, además de las sesiones de clase estudiadas aquí, se consideran los buenos desempeños documentados en el piloteo e implementación de los Estándares desempeño docente en el aula, puede afirmarse que las prácticas transversales referidas son patrimonio de los buenos docentes mexicanos, de quienes los docentes con mayores oportunidades para mejorar pueden aprender, por ejemplo, mediante procesos de reflexión colectiva sobre la propia práctica.
- c) La orientación psicosocial al conocimiento de los distintos, la asunción de roles de otros y la asunción de responsabilidades; la facilitación de la autenticidad, el reconocimiento mutuo, el diálogo, la participación, el trabajo en equipo y el aprovechamiento de la vida social para la formación de las emociones. Lo anterior se propone en los planteamientos pedagógicos de: la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004 e Hirsch, 2001), la Construcción de la personalidad moral (Payá, 2000; Puig, 2007) y la Alfabetización emocional (Goleman, 2011).
- En las sesiones de clase estudiadas, prácticamente no se documentaron procesos de conocimiento de los distintos, de formación explícita de las emociones o de facilitación de la autenticidad. La investigación específica respecto a estos procesos, realizables en el aula, es un pendiente que deja el trabajo que concluye en estas páginas.
 - En cambio, el diálogo en plenario, los trabajos en equipo y, entre estas, la elaboración de síntesis y aplicación de los contenidos temáticos en productos para exponer al grupo, y la preparación y actuación de sociodramas fueron actividades presentes en las sesiones analizadas y pertinentes para formar en la asunción de roles de otros, la asunción de responsabilidades, el diálogo, la participación, el trabajo en equipo y el aprovechamiento educativo de la vida social.



- d) El tratamiento de problemas morales, la reflexión crítica, la deliberación ética y la toma de decisiones, como se propone en todas las aproximaciones pedagógicas analizadas en el marco teórico (Schmelkes, 2004; Hirsch 2001; Payá, 2000; Puig, 2007; Goleman, 2011; López Calva, 2001, 2009, 2010; Urrutia, 2011).
- Los anteriores procesos morales fueron tratados, de manera adecuada a las posibilidades de los estudiantes (de acuerdo con la teoría del desarrollo del juicio moral desde las dimensiones cívica y ética), en cinco de las seis clases analizadas, para temas como la ciudadanía y los derechos políticos, el respeto a los derechos y la asunción de obligaciones, los artículos constitucionales que versan sobre las garantías individuales, y el ejercicio del sufragio (con los aspectos mejorables destacados arriba).
- e) La consideración de una comunidad educativa y de una sociedad que desfavorece a buena parte de su población, como realidades limitadas evaluables y que pueden trascenderse mediante la acción moral. Lo anterior se enfatiza, particularmente, en las propuestas de Educación de la libertad (López Calva, 2001, 2009, 2010), y la Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011).
- Casi nada se problematizó al respecto en las sesiones de clase analizadas y valoradas. En esta misma sección se destacaron las oportunidades para mejorar, en el sentido propuesto por estos temas problematizables, las explicaciones de las dos docentes de mejor desempeño. Aun así, no ha de ser la problematización pos-convencional el énfasis de la formación moral, cívica y ética en el nivel secundaria, cuya finalidad ha de orientarse, más bien, a desarrollo de una moralidad convencional en los adolescentes.



Respecto a los alumnos, los docentes y la formación de ambos

- a) La atención en la adolescencia como un periodo particularmente adecuado para la formación moral, en tanto

que en ella se desarrollan la especialmente la socialización, la integración de preferencias personales, el conocimiento de horizontes normativos y axiológicos, y los procedimientos de juicio, comprensión y autovaloración. En esto confluyen la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004; Hirsch, 2001), la Construcción de la personalidad moral (Payá, 2000; Puig, 2007) y la Alfabetización emocional (Goleman, 2011).

- Esta postura pedagógica fue uno de los sustentos para seleccionar el nivel secundaria para el análisis de sesiones de clase videogradas.
- b) La educación ética de los docentes como el mejor medio para facilitar la formación moral de sus alumnos, tal y como se propone en la pedagogía de Construcción de la personalidad moral (Puig, 2007).
- El análisis de las sesiones de clases estudiadas aquí –en particular, el de las sesiones de los docentes con desempeños claramente mejorables–, muestra que los docentes pueden requerir, antes que educación ética, la mejora de sus desempeños básicos en la gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación, para mejorar su práctica profesional en general, y con ella, la formación moral, cívica y ética de sus alumnos. Con lo anterior no se desprecian las posibilidades de la educación ética para “moralizar” (en palabras de López Calva, 2009) a los docentes – como, por ejemplo, se observa desmoralizado al docente de desempeño menos alto, quien no pudo manejar al grupo de estudiantes a su cargo–. Sin embargo, en su práctica, como en la del segundo docente con el desempeño más lejano al planteado en los estándares, se notan requerimientos de asistencia técnica y formación en asuntos elementales de docencia, antes que de formación ética en sí.



Respecto al currículo

- a) Los programas de desarrollo psicológico y social.

- b) La formación para la toma de decisiones.
 - c) La construcción de proyectos de vida (los tres aspectos anteriores, planteados en por la propuesta de Formación valoral para el desarrollo del juicio moral en Schmelkes, 2004; Hirsch, 2001).
 - d) La amplitud temática de los contenidos de la alfabetización emocional (Goleman, 2011).
 - e) El énfasis en la configuración del querer y el no querer, según se propone en la Educación de la libertad (López Calva, 2001, 2009, 2010), y la Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011).
- Los contenidos curriculares recomendables, según el sistema de referencia construido en este trabajo, se abordan, en general, en el programa de estudios para el nivel secundaria vigente en México al momento en que se realizaron las sesiones de clase (SEP, 2006) y en su versión recuperada en la última Reforma a la educación básica (SEP, 2011b). Lo anterior es constatable en las competencias cívicas y éticas contenidas en dichos planes, que fueron adecuadamente gestionadas por tres de los cuatro docentes evaluados en el aula en relación con los contenidos temáticos tratados:
 - Conocimiento y cuidado de sí mismo.
 - Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
 - Respeto y valoración de la diversidad.
 - Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.
 - Manejo y resolución de conflictos.
 - Participación social y política.
 - Apego a la legalidad y sentido de justicia.
 - Comprensión y aprecio por la democracia.
 - Aun así, cabe rescatar los señalamientos de Fierro (2012) y Chávez (2013), recuperados aquí, respecto a:

- La necesidad de expresar en estándares y graduar y mejorar los contenidos, así como sustentar, con competencias básicas, aquellas integradoras curriculares.
- El sesgo a la dimensión cognoscitiva y el descuido del ámbito afectivo, en el que se asienta el desarrollo socio-moral –entre los contenidos recomendados arriba, cabría reforzar, particularmente, la construcción de proyectos de vida, la alfabetización emocional, y la configuración del querer y no querer, menos enfatizadas en el currículo, y prácticamente ausentes en las sesiones de clase estudiadas–. Esta es la más clara carencia del currículo vigente y, en consecuencia con él, de la práctica de los docentes en el aula, desde el punto de vista curricular, y con origen en él.
- El requerimiento de fortalecer la invitación a la transversalidad de la formación moral, cívica y ética con estrategias para destacar el aporte de distintas asignaturas a ella.



Relación de lo moral con otros ámbitos de lo social

- a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y el proyecto democrático que la acompaña como concreción pertinente para contextualizar la formación moral, cívica y ética en nuestra actualidad, como se considera en la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004; Hirsch, 2001).
- Es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos –expresión nacional del proyecto democrático presente en la DUDH– el referente para fundamentar jurídicamente la ciudadanía y los derechos políticos es el respeto a los derechos humanos y a las garantías individuales.
- b) La necesidad de hacerse cargo de la grave y reproductiva inequidad del Sistema Educativo Mexicano, como asunto insoslayable en toda pedagogía de formación moral, cívica y ética que pretenda pertinencia, según se plantea en

la propia Formación valoral para el desarrollo del juicio moral, y en la Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011).

- Es la atención diferenciada, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, la mejor manera de contribuir a la equidad desde el ejercicio de la docencia. Y tal atención, como se analizó con anterioridad, fue uno de los aspectos mejorables centrales en las prácticas docentes analizadas y valoradas en este trabajo.
- c) La relevancia de intencionar procesos educativos que partan de y a la vez trasciendan los *habitus* de los estudiantes, en tanto sistemas de disposiciones personales y sociales que pueden ser un punto de arranque realista de procesos formativos que los vayan liberando de las propiedades que los condicionan a partir de su perfil demográfico, productivo, volumen de capital, desplazamientos inter e intra-generacionales y las relaciones entre estos factores (Bourdieu, 1998; Bourdieu y Wacquant, 2005 y 2007; Bourdieu y Chartier, 2010).
- La conexión asignaturas-contextos, aceptable en algunos casos, y mejorable en otros, es un modo pertinente de partir de los *habitus* de los estudiantes en la formación moral, cívica y ética. El proceso de liberación respecto a ellos, sin embargo, puede ser un largo proceso vital, más propio de la edad joven y adulta que de la adolescencia. A él se puede contribuir, sin embargo, con problematizaciones como las referidas arriba, como oportunidades para que el desempeño de las docentes mejor evaluadas mejore en lo referente a la asignatura que aquí nos ocupa.
- d) El requerimiento de vigilar la apertura a los otros como elemento formativo, en tanto que el acento introspectivo de algunas aproximaciones a la formación ética puede hacer caer en prácticas subjetivistas que desatiendan el papel formativo de la comunidad educativa y el contexto social, en particular el de nuestros congéneres desfavorecidos socialmente, como referentes para la acción moral. Lo an-

terior se destacó especialmente en la Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011), la Educación de la libertad (López Calva, 2001, 2009, 2010); y la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004; Hirsch, 2001).

- En la significativa proporción del tiempo de cinco de las seis clases analizadas, dedicadas al trabajo en equipo respecto a temas éticos, con una fuerte dimensión social es notorio que, el anterior requerimiento, estuvo bien atendido por los docentes que las impartieron. Lo contrario ocurrió en la clase peor evaluada, en la que no solo cada alumno “hizo lo que quiso”, sino que, de manera colectiva, faltaron al respeto al docente, quien resultó directamente “desfavorecido” por su comportamiento –si bien los más desfavorecidos, indirectamente, fueron ellos mismos, al no permitirse ser educados–. Hubo además, en dos sesiones de clase, aproximaciones didácticas, mejorables, a las condiciones de poblaciones desfavorecidas (como la de los niños trabajadores, si bien esta se situó en los siglos XIX, y a las adolescentes que se embarazan).



Respecto a la concepción de lo moral en cada humano

La Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011), la Educación de la libertad (López Calva, 2001, 2009, 2010) y la Formación valoral para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004; Hirsch, 2001) conciben lo cívico y ético como integración de la compleja multidimensionalidad humana, que ha de estar expresada, primeramente, en el currículo, base de la práctica docente, ha sido valorada, en general, como adecuada en el currículo vigente, y en particular, como mejorable respecto a su énfasis cognoscitivo y carente de acento afectivo –problema curricular presente, también, en las sesiones de clase estudiadas.

MÁS ACÁ DE LA REFLEXIÓN SOBRE LO CÍVICO Y LO ÉTICO

El sistema de referencia sintetizado en los párrafos anteriores y relacionado con los hallazgos del estudio de las sesiones de clase reportado en este trabajo puede, como aquí se ha mostrado,

contribuir al enriquecimiento de los enfoques que, respecto a la formación moral, cívica y ética como campo educativo específico, utilizan los docentes y directivos de las escuelas y los sistemas educativos estatales y nacional.

El verano de 2015 se manifiesta como uno relativamente propicio para este enriquecimiento, puesto que el reciente cambio del titular de la Secretaría de Educación Pública ha estado acompañado de los discursos del secretario ahora en funciones y el presidente de la República respecto a la necesidad de aprovechar la evaluación del quehacer de los docentes para la mejora de su desempeño, en beneficio de las y los estudiantes del Sistema Educativo Mexicano.

Este enfoque aunado a la consulta realizada el año pasado para contribuir a la mejora del “modelo educativo” –sería mejor hablar de los modelos educativos– del sistema nacional de educación, ponen de manifiesto lo que cientos de docentes mexicanos propusieron como mejoras al abordaje de la formación moral, cívica y ética en nuestras escuelas y sistema, cuya condensación en documentos conclusivos ha sido, en términos generales, coherente con los planteamientos pedagógicos y didácticos presentes en el sistema de referencia tratado arriba. Está pendiente su consideración seria por parte de la SEP.

Sin embargo, tanto en las propuestas presentadas ante la consulta referida, como en la reflexión y la investigación sobre la formación moral, cívica y ética en México, antes de las posibilidades de imaginar, filosófica y pedagógicamente, las maneras de mejorar los abordajes teóricos y prácticos al proceso de desarrollo educativo de nuestra responsabilidad y solidaridad, hemos de tener presentes las condiciones y la práctica con que, cotidianamente, las y los maestros mexicanos intentan y, de cierto modo, logran formar moral, cívica y éticamente a los estudiantes a su cargo. Estas condiciones son diagnosticables a escala escolar, local, regional, estatal y nacional, como aquí se ha referido. De tales diagnósticos pueden emerger, como datos contextualizados y orientadores, trayectos para la mejora del quehacer de nuestros docentes, tanto en la formación moral, cívica y ética como en otros campos formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P.** *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, España, Labor, 1967.
- Bourdieu, P.** *La distinción. Criterios y bases del gusto*, Madrid, España, Taurus, 1988.
- Bourdieu, P.** *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, España, Desclee de Brower, 2000.
- Bourdieu, P. y Chartier, R.** *Le sociologue et l'historien*, Marseille, Agone, 2010.
- Bourdieu, P. y Passeron J.** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, España, Laia, 1979.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI, 2005.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** “La lógica de los campos. Entrevista a Pierre Bourdieu”, en *Pierre_bourdieu_Blog, Foro para investigadores y estudiosos de las disciplinas sociales interesados en la heurística del socio análisis bourdieuano*, 2006. Disponible en Pierre_bourdieuBlog, <http://pierre-bourdieu-textos.blogspot.com/2006/07/la-lgica-de-los-camposentrevista.html>. Fecha de acceso, noviembre de 2007.
- Briones, G.** *Epistemología de las ciencias sociales*, 2002. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Epistemologia%20de%20las%20ciencias%20sociales.pdf>. Fecha de acceso, septiembre de 2012.
- Centro de Estudios Educativos.** *Apuntes sobre el modelo de análisis de la situación áulica en lo referente a la clase o unidad básica*. Manuscrito, México CEE, 2006a.
- Centro de Estudios Educativos.** *Notas sobre lo que puede seguir en el proceso del modelo del análisis del registro de la situación áulica*, Manuscrito, México, CEE, 2006b.
- Centro de Estudios Educativos.** *Metodología para el análisis cualitativo de situaciones áulicas*, México, CEE, 2008.
- Centro de Estudios Educativos.** *Estándares de desempeño docente en el aula. Instrumentos de evaluación*, México, OEI, 2009.
- Centro de Estudios Educativos.** *Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en*

México. *Versión preliminar*, México, SEP/SNTE/SEB/OEI/ExEb/UPN/CEE/SIEME/HE, 2010a.

Centro de Estudios Educativos. *Modelo de análisis: Levantamiento a pequeña escala en escuelas Enciclomedia 2010*. Manuscrito, México, CEE, 2010b.

Centro de Estudios Educativos. *Bases de datos del piloteo de Estándares de desempeño docente en el aula*, Manuscrito, México, CEE, 2010c.

Centro de Estudios Educativos. *Propuesta educativa del IPODERAC*. Manuscrito, México, CEE, 2011a.

Centro de Estudios Educativos. “Notas de un diálogo sobre el diseño de la Licenciatura en Educación Intercultural del Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, Manuscrito, México, CEE/ISIA, 2011b.

Centro de Estudios Educativos. *Diagnóstico del volumen, la dinámica y la distribución de la situación problemática asociada a alimentación incorrecta y falta de actividad física*, México, Juego y comida dan salud a tu vida/CEE, 2011c.

Centro de Estudios Educativos. Desarrollo de una plataforma de conocimiento para orientar las acciones de la SAGARPA en materia de promoción de la salud alimentaria, Manuscrito, México, CEE, 2011d.

Centro de Estudios Educativos/Ogali Consultoría en Nutrición. *Una diaria en nuestra escuela. Acciones para promover el consumo de verduras y frutas. Guía del director de la escuela*. México, SAGARPA/SEP/SALUD, 2012.

Centro de Estudios Educativos/Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa/Heurística Educativa CEE/SIEME/HE. *Estándares para la educación básica en México. Fundamentos conceptuales*, México, SEP/SNTE/ExEb, 2008.

Centro de Estudios Educativos/Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa/Heurística Educativa. “Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 23-72.

- Chávez, M. C. “Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente”, Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México, 2013.
- Chávez, M. C., Hirsch A., y Maldonado, H. (Coord). *México. Investigación en educación y valores*, México, Ediciones Gernika-Red Nacional de Investigadores en Educación y valores, 2007.
- Ellacuría, I. “Ética fundamental”, Manuscrito, curso inédito, San Salvador, El Salvador, 1978.
- Estados Unidos Mexicanos. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados. Congreso de la Unión. LXII Legislatura, México, 2014. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/hm/1.htm> Fecha de acceso, 31 de agosto de 2014.
- Fierro, C. y Carbajal, P. *Mirar la práctica docente desde los valores*. México, Gedisa, 2003.
- Fierro, C. “Educación cívica y ética, ¿elusiva o evasiva?”, en *A cincuenta años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga Villanueva (Ed.), México, El Colegio de México, Conaliteg, 2012.
- Fundación Escuela Nueva “¿Qué es escuela nueva?”, 2014. Disponible en: <http://www.escuelanueva.org/portal/es/mo-delos-escuela-nueva.html> Fecha de acceso, enero de 2014.
- Fundación EducarUno. Portal *Diseña el cambio*, 2014. Disponible en <http://www.disenaelcambio.com/> Fecha de acceso, enero de 2014.
- Garza, H. Notas del curso Filosofía de la Sociedad, de la Maestría en Filosofía Social del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Manuscrito, 2007.
- Goleman, D. *La inteligencia emocional*, México, Javier Vergara Editor, 2011.
- González, A. “Fundamentos filosóficos de una ‘civilización de la pobreza’”, en *Estudios Centroamericanos*, San Salvador, El Salvador, Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, núm. 583, mayo, 1997. Disponible en: http://di.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas_anter/eca/583art3.html. Fecha de acceso, febrero de 2007.



- Hirsch, A. *Educación y valores* [3 tomos], México, Ediciones Gernika, 2001.
- Hirsch, A. *Educación, valores y desarrollo moral*, México, Ediciones Gernika, 2004.
- Ibañez, S. N. “La construcción del mundo en el lenguaje”, en *Revista de Psicología*, vol. XII, No. 2, Universidad de Chile, 2003. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26412206.pdf>. Fecha de acceso, noviembre de 2012.
- Jiménez Becerra, A. y A. Torres Carrillo (Comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, Colombia, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- Latapí, P. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés editores, 1999.
- Latapí, P. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- López Calva, M. *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*, México, Gernika, 2009. Tomo III.
- López Calva, M. *Una filosofía humanista de la educación*, México, Trillas, 2006.
- López Calva, M. *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*, México, Gernika, 2009. Tomo III.
- López Calva, M. *La formación valoral social: tendencias y horizontes. Hacia la construcción de lineamientos para una formación valoral-social para el cambio de época*. Sistema de Colegios Jesuitas /Universidad Iberoamericana León, 2010.
- López Calva, M. *Toda educación genera una visión ética que la genera*. Puebla, México, UIA Puebla, s. f.
- López, R. *Para vivir humanamente. Ejercicios espirituales como esbozo de realización humana*. Licenciatura en Filosofía con Especialización en Ciencias Sociales. Guadalajara, México, Instituto Libre de Filosofía y Ciencias, A. C., 1999.
- Loreto, J. S. “Reseña de ‘El método 6. Ética’, de Edgar Morin”, en *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 19, enero-junio, 2009, pp. 243-257.

- LLECE-UNESCO Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos de Tercer y Cuarto grado de la Educación Básica, Santiago de Chile, UNESCO, 1998.
- LLECE-UNESCO Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo Estudio Internacional Comparativo y Explicativo, Santiago de Chile, UNESCO, 2010.
- Loyola, I. de. *Ejercicios espirituales*, México, Obra Nacional de la Buena Prensa, 2004.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, M. T. “Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos”, en Bertely, M. (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 (III), pp. 923-941, México, COMIE/SEP/CESU, 2003.
- Martínez, D. *En camino hacia la pedagogía de los Ejercicios de San Ignacio de Loyola*, Tlaquepaque, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Filosofía y Humanidades, Doctorado en Filosofía de la Educación, 2007.
- Mejía, F. “La evaluación que se ha descuidado”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XXXIX, núm. 3-4, 2009, pp. 5-8.
- Muñoz Izquierdo C., M. Zorrilla Fierro y J. Palomar Lever. “Valoración del desarrollo de habilidades cognitivas en la educación superior: comparación de los resultados de una universidad pública con los de una privada”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXV, núm. 2, 1995, pp. 9-55.
- Muñoz Izquierdo, C. “Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de políticas públicas: la experiencia de México”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 9, 2009. Disponible en [http://www.rinace.net/reice/numeros/ arts/vol7num4/art1.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf). Fecha de acceso, septiembre de 2011.

- Niembro, C. y N. Sosa “Evaluación de un programa de promoción de estilos de vida saludable”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 133-152.
- Payá, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*, Bilbao, Desclée de Bower, 2000.
- Plazas, M. “Juego y comida dan salud a tu vida”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL, núm. 2, 2010, pp. 153-164.
- Poveda, Liliana, Enna Carvajal y Pedro G. Rodríguez. *Evaluación de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la secundaria*, México, Centro de Estudios Educativos, A. C. Manuscrito, 2003.
- Presidencia de la República. “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, México, D. F., *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013.
- Puig, J. M. *Las siete competencias básicas para educar en valores*, Barcelona, GRAO, 2007.
- Rest, J. “Morality”, en P. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, Cognitive Development, Nueva York, Wiley, 1983.
- Rest, J. *Manual DIT*. 3a ed., Minnesota, Center for the Study of Ethical Development, 1990.
- Samour, H. “Postmodernidad y filosofía de la liberación”, en *A Parte Rei. Revista de filosofía*, Madrid, España, núm. 54, noviembre de 2007. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/~cmunoz11/samour54.pdf>. Fecha de acceso, junio de 2008.
- Santos, A. y E. Carvajal “Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2, 2001, pp. 69-96.
- Schiefelbein, E. *En busca de la escuela del S. XXI. ¿Puede darnos la pista Escuela Nueva de Colombia?*, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1993.
- Schmelkes, Sylvia, Carmen Noriega, Sonia Lavín, Francisco Martínez, Elisa Cassigoli y Laura Wong. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla*, México, IPE/CEE, 1996.

- Schmelkes, S. *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP, 2004.
- Schmelkes, S. “Evaluación formativa con la escuela al centro”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIII, núm. 4, 2013, pp. 6-10.
- Secretaría de Educación Pública *Formación cívica y ética. Programas de estudio comentados. Educación secundaria*, México, SEP, 1999.
- Secretaría de Educación Pública *Plan de estudios para el Nivel Secundaria*, México, D. F., SEP, 2006.
- Secretaría de Educación Pública. *Formación cívica y ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de estudio 2006*, México, SEP, 2007.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, México, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, SEB/SEP, 2008.
- Secretaría de Educación Pública *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular, SEB/SEP, 2011a.
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, SEP, 2011b.
- Secretaría de Educación Pública. *Encuentro Educación y Valores para la Convivencia en el Siglo XXI*, México, SEP, 2011c. Disponible en <http://www.educacionyvalores.mx/> Fecha de acceso, noviembre de 2011.
- Secretaría de Educación Pública. *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013. 3º, 4º 5º y 6º de Primaria. 1º, 2º y 3º de secundaria. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética*, México, SEP, 2013. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf. Fecha de acceso, marzo de 2014.
- Secretaría de Educación Pública. *Portal de la Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F./SEP*, 2014a. Disponible en: http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/primaria.jsp. Fecha de acceso, marzo de 2014.
- Secretaría de Educación Pública. *Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo. Documento base Edu-*

- cación básica, 2014b. Disponible en: <http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/> Fecha de acceso, agosto de 2014.
- Urrutia, F.** “La ‘formación ética’ con jóvenes mexicanos, urbanos y del estrato medio-alto: hacia una propuesta filosófico-pedagógica, zubiriano-ignaciana”, Tesis de Maestría en Filosofía Social, Tlaquepaque, México, ITESO, 2009.
- Urrutia, F.** “Hacia una propuesta pedagógica para una formación ética orientada a la construcción de relaciones responsables y solidarias con jóvenes mexicanos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XLI, núm. 1-2, 2011, pp. 13-59.
- Urrutia, F.** “Formación cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México: Sistema de referencia, estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora”, Tesis de Doctorado en Educación, Zapopan, México, Universidad Marista de Guadalajara, 2015.
- Valera Villegas, G.** “Yo, otro y el texto. Una fenomenología de la lectura”, en *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 14, núm. 47, octubre-diciembre, 2009, pp. 59-78. Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1279/27911868005.pdf>. Fecha de acceso, noviembre de 2012.
- Yurén, T. y A. Hirsch.** *La investigación en México en el campo Educación y Valores*, México, D. F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2012.
- Zubiri, X.** *Inteligencia sentiente. Inteligencia y logos*, Madrid, España, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y publicaciones, 1982.
- Zubiri, X.** *Inteligencia y realidad. Inteligencia y razón*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1983.
- Zubiri, X.** *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1984a.
- Zubiri, X.** *El hombre y Dios*, Madrid, España, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1984b.
- Zubiri, X.** *Sobre el hombre*, Madrid, España, Alianza Editorial, 1986.
- Zubiri, X.** *Sobre el sentimiento y la volición*, Madrid, España, Alianza Editorial/Fundación Xavier Zubiri, 1993.