



# FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

**ALMA CAROLINA RÍOS CASTILLO**

JEFATURAS DE ENSEÑANZA DE SECUNDARIAS TÉCNICAS CHIHUAHUA, CHIH.  
alma.car066@hotmail.com

## RESUMEN

Mediante una estrategia metodológica ubicada en la perspectiva del enfoque cualitativo se investigó la práctica educativa de nueve docentes de Secundarias técnicas que atienden la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCE), en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria. A través de entrevistas y observaciones de clase se procuró rescatar los significados, costumbres, historia y cultura de su quehacer profesional.

Este proceso de búsqueda tiene como finalidad comprender la práctica educativa que realizan los docentes desde su escenario original, entendido éste como el espacio en donde se convive cotidianamente y se desarrollan múltiples actividades relacionadas con el pensar, el saber y el hacer.

Los resultados muestran en general una disposición favorable de los docentes a cumplir con las demandas que plantea la reforma educativa, es decir, se muestran dispuestos a participar, a innovar en la metodología y a diseñar planeaciones congruentes con el enfoque de la asignatura. Esta disposición implica participar en la organización del trabajo, utilizar estrategias de aprendizaje, atender situaciones didácticas y de evaluación que propone la asignatura.

La práctica educativa, desde la visión de los docentes, comprende aspectos relacionados con el trabajo que se desarrolla desde el interior del aula hasta cuestiones vinculadas a las relaciones del colectivo escolar, la organización, la gestión y las políticas públicas educativas.

**Palabras clave:** Práctica Educativa, Formación Cívica y Ética, Reforma Educativa, Estudio de Caso.





## **INTRODUCCIÓN**

Se realizó esta investigación de la práctica educativa de los maestros que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética desde una concepción del conocimiento llamada constructivismo donde los elementos principales son: comprender los significados desde la comprensión de significados de participantes múltiples, la construcción histórica y social de los conceptos.

Fue importante abordar este objeto de estudio y delimitarlo, porque está en el marco de una reforma educativa. Los hallazgos son novedosos, relevantes y útiles para comprender la práctica educativa en el escenario de esta nueva propuesta curricular.

## **OBJETIVO GENERAL**

Comprender la práctica educativa de los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética en el marco de la Reforma de Secundaria.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo es la práctica educativa de los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética en el marco de la Reforma a la Educación Secundaria?

## **REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS**

Posturas sobre educación moral, valores, formación cívica y ética y las teorías sobre desarrollo moral son referentes y pautas para abordar los contenidos en la práctica educativa.

T. Posturas cognitivas para el desarrollo y educación moral

T. Aprendizaje social

T. Formación de la moralidad

T. Juicio moral

T. Desarrollo social y moral

T. Finalidades valores y moral

T. Del modelo descriptivo- explicativo





T. prosocialidad

T. Crecimiento moral

T. la Moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino

La reforma 2006 aborda la formación cívica y ética y retoma modelos y paradigmas acordes al desarrollo moral, las teorías que se han mencionado las explican a detalle.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se ubica en el nivel consciente profundo (Fox, 1981). Así mismo se realizó en un nivel descriptivo y un acercamiento cualitativo, la información se obtuvo de nueve casos, se les entrevistó sobre ciertos aspectos de la reforma en general y la práctica educativa se les observó en su práctica educativa durante dos ciclos escolares.

Entender el contexto, la subjetividad, la construcción social y la dependencia del observador son algunos de los factores que representan la perspectiva interpretativa (Klein & Myers, 1999), en esta investigación.

El método utilizado fue el estudio de caso (Yin, 1994). Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron la observación y la entrevista (Hernández, Fernández & Batista 1998).

“Es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre los fenómenos y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p. 13.).

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Los datos cualitativos se analizan con un modelo que inicia con la reducción de datos, posteriormente la disposición y transformación de datos y por último la obtención y verificación de conclusiones.

Se seleccionó a la práctica educativa como fenómeno global, ésta se dividió en dieciséis unidades de análisis agrupadas en seis categorías (concepto de primer orden) y en tres metacategorías (concepto de segundo orden) las cuáles se ensamblaron y relacionaron entre sí para dar un todo llamado concepto de tercer orden: La práctica educativa.





- Primera Meta-categoría: Estructura Académica, sus categorías: La tarea y Patrones académicas de clases.
- Segunda Meta-categoría: Estructura Social, sus categorías: Estructuras organizativas y los Patrones participativos/Relacionales.
- Tercera Meta-categoría: Estructura cognitiva sus categorías: Entrevistas del profesorado/observación y Pensamiento del profesorado.

## **CARACTERÍSTICAS DE LOS 9 PARTICIPANTES**

El 55% son mujeres y el 45% son hombres, el 100% trabaja en Secundarias Técnicas en el turno matutino, con tercero y segundo grado.

El 36% cursó la carrera de Licenciado en Administración de Empresas, el 45% estudió una licenciatura en Psicología Educativa, este porcentaje es el más alto y se debe a que partir de la reforma del 93 desapareció orientación como espacio curricular y los orientadores pasaron a dar la clase de civismo, actualmente Formación Cívica y Ética, el 18% estudió la carrera de derecho, el 45% acreditó la normal superior, y un 45% tiene Nivelación Pedagógica y el 36% egresó de la Normal básica.

### **Principales Resultados**

Tanto en los aportes recuperados en la literatura como en la expresión de los informantes existen diferentes puntos de vista sobre la reforma educativa; la práctica educativa que se realiza durante sus procesos de aplicación y sobre sus dimensiones académica, social y cognitiva. Estos son los elementos centrales en las preguntas y objetivos del presente trabajo. Estas concepciones se traducen tanto en afirmaciones, como en haceres y saberes docentes que definen los estilos del quehacer cotidiano.

La mayoría de los docentes investigados relacionaron la reforma educativa con aspectos como: compromiso social, actualización/capacitación, teoría/práctica, academias, desarrollo profesional/crecimiento laboral, vocación, conducta de los jóvenes dentro y fuera de la escuela, madurez cognitiva, métodos y estrategias, proceso de enseñanza aprendizaje, beneficio educativo de la persona (alumno), replanteamiento de modelos pedagógicos, punto de partida y llegada, competencias, complejidad.





Asumí que las opiniones expresadas por los docentes mostraban una actitud dispuesta a desarrollar los planteamientos de la reforma. La reforma interpretada desde los significados de los participantes es una experiencia positiva, ésta generó procesos nuevos y un compromiso de arduo trabajo y actualización. Los docentes incluyen en su discurso una serie de elementos que se vinculan a la implementación del cambio.

*En la estructura académica*, el 89% de los docentes desarrollaron sus clases atendiendo sus planeaciones previamente diseñadas, las cuales contenían los siguientes elementos: a) competencias a desarrollar con sus componentes (noción, destreza y actitud), b) aprendizajes esperados, c) las fases de la secuencia de aprendizaje: apertura, desarrollo, cierre, y d) criterios y recursos de evaluación. El 11% restante no presentó documento de planeación, ni le dio una estructura constructivista a la clase, sólo se observaron trabajos de resumen con un sólo libro, no hubo actividades de reflexión y trabajo colaborativo por parte de los alumnos.

*En la estructura social*, uno de los hallazgos de esta investigación consistió en que la asistencia a las academias era factor influyente más no determinante para el cumplimiento de entrega de planeaciones a la coordinación académica.

El 77% de los participantes investigados asistió con regularidad a las 8 academias de FCE, programadas en los dos ciclos escolares, durante los meses de septiembre, diciembre, marzo, junio y julio 2009-2010 y 2010-2011. La asistencia promedio de docentes de toda la región es de 35 a 40 maestros por reunión de un total de 70 maestros frente a grupo en la asignatura.

El otro 23% de los participantes acudió a otras academias por tener más de una asignatura, o bien, tienen su máxima carga horaria en asignaturas como Geografía, Cultura de la Legalidad e Historia y asisten a esas academias. O por el contrario, alegan ellos no tener el tiempo para hacerlo, cuestión poco creíble ya que la academia se hace en el horario de su trabajo, esto es, se suspenden clases para que tengan la posibilidad de asistir a ellas.

En el proceso de observación de clases, en lo referente a la dimensión de estructura cognitiva, se concluye que los docentes utilizaron las mismas estrategias didácticas de simbolización, de especificación y establecieron un tipo de relación y conexión estable entre: acción-representación mental-pensamiento y acción. La utilización de los medios didácticos para establecer esta conexión en la clase depende de la intención, orientación y sentido pedagógico





que el docente promueve para que dichos medios aporten en la organización de la realidad y faciliten el aprendizaje.

Para Zabalza (1997), “sucede a veces que el medio utilizado se despoja de su función instrumental (de “servir para”) y se convierte él mismo en contenido del objetivo del aprendizaje (aprender el medio)”. (p.203). El riesgo es pasar más tiempo en aprender a usar el medio complejo p.e. aprender el uso del video que aprender derechos humanos con el video.

En este aspecto fue necesario conocer los medios didácticos que más utilizan los docentes participantes, para comprender primero que tipo de contenido estaban transmitiendo o construyendo y qué tipo de aprendizajes quisieron alcanzar.

“La diferente semántica del medio afecta el tipo de operaciones mentales que a través del medio se promueve en los sujetos” (Piaget, como se cita en Zabalza, 1997, p. 203).

Las prácticas educativas de los docentes, en el marco de esta reforma, incluyeron interesantes acercamientos al modelo por competencias que comprende, en su propuesta curricular, diferentes tipos de contenidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales), por lo que los participantes se vieron en la necesidad de utilizar diferentes medios para abordarlos.

A partir de los hallazgos, las investigaciones previas y la literatura especializada, se establece un nivel mayor de inferencia, interpretación e integración teórica, para superar los límites de la mera descripción del uso de los medios didácticos utilizados en clase. Se concluye que existe un vínculo contextual entre el medio, el alumno y el docente, se establece una generalización analítica (que es la que permite esta perspectiva cualitativa) en los siguientes términos.

*En la estructura cognitiva:* Los docentes lograron niveles de experiencia vicaria verbal y simbólica, cuando a través de: palabras y símbolos, representaciones abstractas de la realidad, lenguaje hablado y escrito se abordaron los contenidos propuestos en el programa.

Por otro lado lograron niveles de experiencia vicaria icónico-figurativa cuando con participación verbal, dando prioridad a: representaciones mecánicas de la realidad, mapas, carteles, collages, planos, objetos ejemplares, modelos, figuras, iconos, diapositivas, filmas, transparencias, grabaciones, radio, televisión y videos se desarrollaron los contenidos programáticos.





Así mismo, lograron experiencias directas de primera mano y total cuando con contactos sensoriales inmediatos con la realidad, visitas, entrevistas, excursiones, inspecciones, caminatas, campamentos, servicios, experiencias de trabajo, fabricaciones, experimentos, dramatizaciones, debates, trabajo por proyectos, estudios de caso y discusión de dilemas morales se abordaron los contenidos del programa.

## **CONCLUSIONES**

De lo descriptivo a lo explicativo, los docentes que cuidaron hacer coincidir el enfoque de la asignatura con las estrategias, usaron medios más idóneos para alcanzar los aprendizajes esperados.

La clasificación de experiencias vicarias, verbal-simbólica, icónica-figurativa y directa, la estableció Huerta (1983, citado por Zabalza, 1997).

En esta investigación se encontró que las experiencias que más se consideraron acordes a la reforma por los participantes son las directas de primera mano, sin embargo, no fueron las más utilizadas.

En los grupos grandes se usaron más los medios estructurales, en los grupos no tan numerosos prevalecieron los medios actitudinales y en los grupos indisciplinados (expresado por los docentes) los medios figurativos, los medios semánticos estuvieron presentes en la mayoría de los casos.

Los hallazgos relacionados con las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje revelan diversas formas de utilizarlas en el abordaje de los contenidos temáticos. Las secuencias que fueron mayormente utilizadas en los temas de sexualidad, por ejemplo, fueron las de tipos “complejas y retroactivas” (figura 1).

En esta ordenación, menciona Zabalza (1997):

Se prevé saltos adelante y hacia atrás, sobre todo en el sentido de ir aclarando para qué sirven los nuevos conceptos (qué aplicación tendrán aspectos introducidos en 1 para entender las cuestiones fundamentales planteadas en 3. A su vez las vueltas atrás reaseguran y fijan las nuevas adquisiciones (p. 134).



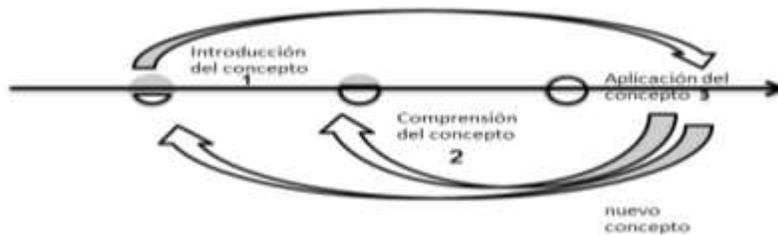


Figura 1. Secuencia compleja retroactiva (Zabalza, 1997)

Una de las participantes comenta lo siguiente:

“Introduje el tema relacionado con la sexualidad y al instante, en cascada, los alumnos mostraron interés en temas relacionados tales como: el uso del preservativo, el noviazgo, la violencia dentro del mismo, embarazos de adolescentes, enfermedades de transmisión sexual, relaciones, el beso, libertad, decisiones, entre otros ... retomé el tema inicial y regresé a él cuantas veces fue necesario, para que el alumno no fragmente ni aísle la información de los nuevos temas, sino que la integre, la comprenda y la aplique” (VM61, en observación octubre 2010).

Otro hallazgo, en los sistemas de ordenación utilizados por los participantes, fueron las secuencias convergentes de Zabalza (1997), quien manifiesta al respecto: “el mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o nivel de desempeño, requiere introducir nuevos conceptos y por ello se convierte a su vez en un tema (p. 135) (ver figura 2).

El informante SM40 explica lo siguiente: “porque a veces los temas a tratar son polémicos y algo difíciles pero para eso y más estamos preparados” (O1SM20, octubre 2010); esto es, al abordar temas, que por su naturaleza son sensibles para los estudiantes, los docentes investigados cuidaron el sentido de las opiniones de los alumnos, solicitándoles que explicaran el contenido desde su propia creencia, afinidad partidista, etnia o religión. Relata el caso SM40: “con mucho cuidado y tacto para no herir creencias y opiniones de los alumnos” (E1SM40, 17 de marzo 2011), al referirse al tema de valorar la diversidad cultural, religiosa étnica como elementos de identidad



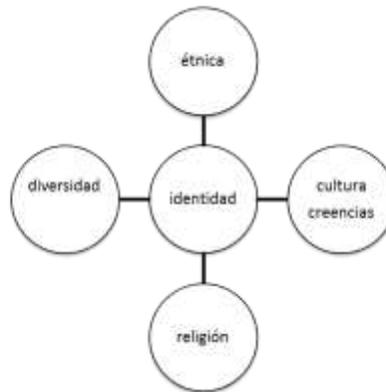


Figura 2. Secuencia compleja convergente (Zabalza, 1997)

A la pregunta: ¿qué contenidos le corresponde desarrollar la próxima semana?, los maestros respondieron acertadamente, sin necesidad de consultar el programa, lo que muestra el conocimiento y dominio que tienen de los contenidos de los bloques que conforman el programa de FCE. Si esto es así, luego entonces: ¿cómo organizan los contenidos?, ¿cómo utilizan el libro de texto?, ¿cómo presentan los temas?, ¿con qué intención pedagógica y didáctica lo hacen?

Para Ausubel (citado en Zabalza, 1997): “La cuestión es organizar la información en una secuencia significativa utilizando organizadores” (p. 173).

En este sentido, los temas de mayor dificultad para ser desarrollados en el salón de clase son los correspondientes a la cívica, derechos, normas, leyes, Estado Mexicano, nacionalidad y globalización. Los temas que se abordan de manera más fluida son los que se relacionan con la dimensión personal. Esta situación puede asociarse al perfil profesional de los docentes, ya que la mayoría de ellos son orientadores y poseen un conocimiento claro de cuestiones relacionadas con el desarrollo personal.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Buxarrais, M. et al. (1997). *La educación moral en primaria y en Secundaria*. México: Cooperación Española/SEP.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications. Carnegie.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cerón, L. & Pedroza, Z. (2006). *Valores en la práctica docente un estudio de caso en Secundaria*. Disponible en: [www.qualite-research.net](http://www.qualite-research.net)
- Conde, F. S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. En E. Eisner & D. J. Clandinin (1989), *Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms*. *Curriculum Inquiry*, 121-141.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.
- Delval, J. (2007). El desarrollo moral. En SEP. (Comp.), *Formación Cívica y Ética. Antología II*. México: Autor.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.





- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós Educador.
- Escámez, J. & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Libres.
- Etxebarría, I. (Comp.) (1989). *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro, C. (2000), *La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana*”. Revista Cero en Conducta Número. Año 2000.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra
- Gil, Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos, aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Guzmán Arredondo, A. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarsfeld, P. (1972). *Metodología de las Ciencias Sociales, I. Conceptos e*
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. Educational Communications and Technology Journal, vol. 30 (4).
- Martín, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.





- Miranda López, F. & Reynoso Angulo, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el Debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI(31), 1423-1462.
- Pérez Delgado, E. & García-Ros, R. (Comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. & Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Quiroz, R. (1987). *El maestro y el saber especializado*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Sacristán, G. J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid:
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SEP. (2006). *Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programa de Estudios para Educación Secundaria*. México: Autor. Disponible en:  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=4915713](http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=4915713)
- SEP. (2008). *Programa integral de la formación cívica y ética*. México. pp. 39 y 40.
- SEP. (2005). *Propuesta curricular para la educación Secundaria, proceso de construcción*. Consultado en: <http://www.ReformaSecundaria.sep.gob.mx>.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social, Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research design and methods*, 4<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.





Zabala Vidiells, A. (2007). *La práctica educativa como enseñar* (13ª ed.). Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Editorial.

Zorrilla, M. (2005). Reseña historia de la escuela secundaria general José María I. Consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace//reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

