

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 28 Número 188

21 de diciembre 2020

ISSN 1068-2341

---

## Desempeño Docente en Formación Cívica y Ética: Estudio Empírico y Recomendaciones de Política Educativa para el Nivel Secundaria en México

*Francisco Urrutia de la Torre*  
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara  
México

**Citación:** Urrutia, F. (2020). Desempeño docente en formación cívica y ética: Estudio empírico y recomendaciones de política pública para el nivel secundaria en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(188). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5255>

**Resumen:** El propósito de este artículo es compartir los resultados de un estudio sobre el desempeño docente de profesores de secundaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Incluye un análisis y evaluación profunda de los desempeños de cuatro docentes en seis sesiones de clase, con base en una metodología para el análisis cualitativo de situaciones de clase y un modelo de estándares de desempeño docente en el aula. Esta evaluación permitió identificar elementos de la práctica docente que son las principales oportunidades de mejora para los profesores: relacionar los contenidos de asignaturas distintas, ofrecer atención diferenciada al alumnado, propiciar la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación entre ellos. Asimismo, fue posible encontrar que son fortalezas de los docentes evaluados: las relaciones de aprendizaje entre estudiantes, los recursos didácticos, las actividades dirigidas por los docentes, las relaciones interpersonales y la evaluación del docente al alumnado. El estudio muestra la utilidad de las metodologías empleadas para el estudio y valoración de desempeños docentes. Este diagnóstico de las necesidades de mejora presentes en la práctica del profesorado fundamenta un conjunto de recomendaciones para la formulación de políticas educativas encaminadas a la formación continua y el acompañamiento del profesorado.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 8-1-2020  
Revisiones recibidas: 13-4-2020  
Aceptado: 4-8-2020

**Palabras clave:** Instrucción ética; educación secundaria; evaluación docente; evaluación formativa; uso de la evaluación; México, 2007-2020

### **Teacher performance in civic and ethical formation: Empirical study and educational policy recommendations for junior high school in Mexico**

**Abstract:** The purpose of this article is to expose the process and results of a research on a study on teacher practices in order to understand the opportunities and ways to improve their performance in the class on civics and ethics. The author carried out teacher performance analysis and assessment on the basis of a methodology for the qualitative analysis of classroom situations and a model of standards for teacher performance in the classroom. The study allowed the author to build a series of recommendations for policy decisions, oriented to the improvement of teacher performance. The teaching practice elements defined as connection among subjects, differentiated attention, student-to-student assessment, and self(student)-assessment received the lowest scores among the group of evaluated teachers. Thus, Mexican teachers require training and support in these specific elements. The elements with the highest scores for the evaluated teachers were: student-student learning relations, didactic resources, directed activities, interpersonal relationships and teacher's assessment of students. The standards for teacher performance in the classroom and its evaluation model have proven to be relevant and useful tools for diagnosing the need for improvement in teaching practice, and therefore for reporting the training and technical assistance required by teachers and schools.

**Key words:** Ethical instruction; junior high schools; teacher evaluation; formative evaluation; evaluation utilization; Mexico; 2007-2020

### **Desempenho docente na formação cívica e ética: Estudo empírico e recomendações de políticas educacionais para México**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é compartilhar os resultados de um estudo sobre o desempenho docente de professores do ensino fundamental na disciplina de Formação Cívica e Ética. Inclui uma análise e avaliação aprofundada do desempenho de quatro professores em seis sessões de aula, com base numa metodologia de análise qualitativa das situações de aula e num modelo de padrões de desempenho dos professores em sala de aula. Essa avaliação permitiu identificar elementos da prática docente que são as principais oportunidades de aprimoramento para os professores: relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas, oferecer atenção diferenciada aos alunos, promover a autoavaliação dos alunos e a avaliação entre eles. Da mesma forma, foi possível constatar que os pontos fortes dos professores avaliados são: as relações de aprendizagem entre os alunos, os recursos didáticos, as atividades dirigidas pelos professores, as relações interpessoais e a avaliação do professor aos alunos. O estudo mostra a utilidade das metodologias utilizadas para o estudo e avaliação do desempenho docente. Este diagnóstico das necessidades de melhoria presentes na prática docente é a base para um conjunto de recomendações para a formulação de políticas educacionais voltadas para a formação continuada e o apoio docente.

**Palavras-chave:** Instrução ética; Educação secundária; avaliação de professores; Teste formativo; uso de avaliação; México, 2007-2020

## **Desempeño Docente en Formación Cívica y Ética**

Este trabajo presenta la síntesis de un estudio empírico que analizó y evaluó el desempeño de una muestra de profesores del nivel secundaria en México, en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Sus aportaciones son particularmente aprovechables en el marco de la Reforma educativa de 2019, que al explicitar los fines de la educación en el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, amplió los contenidos de este campo formativo; y en la Ley general del sistema para la carrera de los maestros y los maestros, reorientó los fines y medios de la evaluación de la docencia (Presidencia de la República, 2019<sup>a</sup>, 2019b).

A un año de la Reforma de 2019, las y los docentes aun inician el paulatino proceso de ajustar su práctica docente a las reorientaciones pedagógicas recientes. Con esto en mente, el enfoque del presente estudio fue poner en práctica una propuesta metodológica en profundidad y pequeña escala, que permitió construir hallazgos y recomendaciones para mejorar el desempeño docente en la formación cívica y ética. Tuvo como base el análisis y evaluación de sesiones de clase, y su comparación con un estudio en gran escala sobre la práctica áulica del magisterio en educación básica.

El primer apartado presenta una breve aproximación filosófica, sociológica y pedagógica a la formación ética, para posteriormente exponer la metodología empleada en el estudio reportado: el análisis cualitativo de situaciones áulicas, con base en el abundante cuerpo de información producido por el proyecto “Estándares para la educación básica” en su componente de Desempeño docente en el aula (CEE, SIEME & HE, 2013; Centro de Estudios Educativos, 2010a). Con esta base, el estudio produjo una síntesis de datos sobre la práctica de un conjunto de docentes evaluados, con distintos niveles de desempeño. A partir de la discusión de estos datos, se formulan recomendaciones de política educativa, como el uso del modelo de evaluación empleado, a manera de instrumental útil para el diagnóstico de las oportunidades de mejora en la práctica docente, y para identificar necesidades de formación y acompañamiento pedagógico requerido por el profesorado.

### **Aproximación Teórica a la Formación Cívica y Ética con Estudiantes Mexicanos del Nivel Secundaria**

El campo de la formación cívica y ética requiere un acercamiento complejo, dado el estatus de la ética como ámbito filosófico, la influencia de los grupos sociales en la acción ética de los individuos y el necesario planteamiento pedagógico sobre cómo formar ciudadanos que actúen cívica y éticamente. Por esta razón, las próximas páginas exponen el abordaje filosófico, sociológico y pedagógico de este trabajo al campo en cuestión, que el sistema educativo mexicano concreta con una asignatura en el nivel secundaria, entre otras mediaciones.

#### **Aproximación Filosófica a la Formación Cívica y Ética**

En este estudio, se concibe como formación moral, a la educación orientada a la integración personal (es decir, individual y social) de la inteligencia –nuestro modo de habérselas con la realidad– y la libertad –nuestro modo de responder a ella– (Urrutia, 2011, 2016; Zubiri, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1986, 1993). Por su parte, por formación ética, se refiere a la 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 vida, así como de la incidencia de nuestras acciones en la de los otros (Ellacuría, 1978; Ferrer, 2010; González, 1997; Rojas, 2010; Samour, 2007; Zubiri, 1984b, 1986). En el proyecto nacional mexicano contemporáneo, la formación moral y ética se concreta en una formación cívica orientada

pedagógicamente 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— tal ejercicio (Poveda et al., 2003; Presidencia de la República, 2019a; Secretaría de Educación Pública, 2011, 2017).

A partir de las nociones anteriores, se puede comprender como formación moral, cívica y ética al *continuum* que transcurre entre los tres ámbitos educativos anteriores, cuya separación solo existe en términos analíticos, puesto que están integradas antropológicamente en cuanto modo humano de habérselas con la realidad y como justificación de dicho modo (Ellacuría, 1978; González, 1997; Samour, 2007; Zubiri, 1984b, 1986). En el Estado mexicano actual, esta integración de las personas con la realidad social se desarrolla legalmente en torno a categorías como la ciudadanía, los derechos humanos y la democracia (Estados Unidos Mexicanos, 2020). Esta pretensión social se concreta en un ámbito formativo y asignatura del nivel secundaria en México, denominada Formación cívica y ética (Secretaría de Educación Pública, 2006, 2011 & 2017; Presidencia de la República, 2019a).

### Aproximación sociológica a la formación cívica y ética

Un análisis pedagógico de la índole de la formación cívica y ética de los jóvenes mexicanos como proyecto nacional requiere de una fundamentación sociológica. Con base en la sociología de Pierre Bourdieu puede afirmarse que la formación moral, cívica y ética ha de comenzar con y, a la vez, trascender los *habitus* —sistemas de disposiciones personales y sociales— de los formandos, de modo que sean un punto de arranque realista de los procesos formativos que liberen paulatinamente a los estudiantes de las propiedades que los condicionan desde sus perfiles demográficos, productivos, del volumen de sus capitales, sus desplazamientos inter e intrageneracionales, y las relaciones entre todos estos elementos.

Tal formación sería una en la que la experiencia del mundo social sea más compleja que una simple “toma de conciencia” y asuma su desconocimiento respecto al orden establecido. Lo anterior requiere formar el *habitus* de los individuos y grupos, o sea, sus gustos, propensiones y aptitudes para la apropiación material y simbólica de objetos y prácticas específicas como base de sus estilos de vida (Bourdieu, 1988; Bourdieu & Wacquant, 2005). Para ello, es necesario abordar la organización de las prácticas morales, cívicas y éticas a partir de las estructuras de oposición, homólogas entre sí, que las configuran socialmente, en diversos campos y condiciones sociales objetivas, tales como: bueno-malo, distinguido-vulgar, legítimo-ilegítimo, legal-ilegal, formal-informal (Bourdieu, 1988).

Cuando se busca formar ética y cívicamente los *habitus* de los individuos, ha de problematizarse la imposición entre individuos y grupos, como el *ethos* de una ética convencional —de respeto a los acuerdos—, propicia para el nivel secundaria. Es necesario que los alumnos cuestionen esta ética progresivamente, lo que también puede prepararlos para el desarrollo posterior de una ética basada en principios, que posibilite de mejor manera el cambio social.

Respecto al *ethos* descrito, es necesario que además se comprenda el modelado social que implica y a la vez trasciende los ingresos familiares, para ajustar las preferencias personales en tanto: 1) gustos de lujo o de libertad por parte de aquellos cuyas condiciones materiales de vida los distancian de la necesidad mediante la posesión de capitales, y 2) gustos de necesidad, cuyo ajustamiento expresa las necesidades que los han producido (Bourdieu *et. al.* 1988, 1997 y 2010). Una reflexión adecuada a los estudiantes de secundaria en torno a estas diferencias desde la perspectiva de los derechos humanos y de la equidad es central para que la formación cívica y ética mexicana concientice al alumnado para su futura acción social en este asunto, que es uno de los problemas sociales y éticos centrales para nuestro país (OCDE, 2015; INEE, 2017).

La manera de formar a los estudiantes del nivel secundaria respecto a los asuntos sociológicos tratados aquí, y a las posibilidades de desarrollo tratadas filosóficamente en las páginas previas, es un reto pedagógico que se aborda a continuación.

### **Aproximación Pedagógica a la Formación Cívica y Ética con Estudiantes de Secundaria en México**

En diálogo con los elementos filosóficos y sociológicos y pedagógicos desarrollados en las páginas anteriores, enseguida se ofrece un acercamiento pedagógico a la formación cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Para construirlo, se perfilan: la relación de lo cívico y lo ético con otras dimensiones de la socialidad humana; las concepciones sobre el estudiantado y la formación que requiere; el acercamiento curricular necesario; y la didáctica y organización áulica y escolar.

Lo cívico y ético está profundamente relacionado con otros ámbitos de la socialidad humana, es decir, con la co-determinación de cada humano por parte de los otros (Damasio, 2017; De Waal, 2009; Zubiri, 1984). Una concreción pertinente para la formación de lo cívico y lo ético, con enfoque social, es contextualizar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el proyecto democrático que la acompaña. Esto ha de concretarse desde la asunción de una realidad ecológica viable para toda la humanidad, y no desde un proyecto que exacerbe el consumismo y degrade el planeta (Presidencia de la República, 2019). También es necesario, en este sentido, hacerse cargo de la grave y reproductiva inequidad del sistema educativo mexicano (INEE, 2017; OCDE, 2015) como un asunto insoslayable para toda pedagogía de formación cívica y ética con pretensión de pertinencia.

En el apartado anterior se subrayó, además, la relevancia de intencionar procesos educativos que partan de y, a la vez, trasciendan los *habitus* de sus formandos, de modo que estos, como sistemas de disposiciones personales y sociales, sean el punto de arranque realista de procesos formativos que los vayan liberando de las propiedades que los condicionan a partir de su perfil demográfico y productivo, del volumen de sus capitales, sus desplazamientos inter e intrageneracionales, y las relaciones entre todas ellas.

Las anteriores relaciones entre la formación cívica y ética, y la dimensión social de lo humano son coherentes con una concepción de esta dimensión formativa y la integración de la compleja multidimensionalidad de la realidad de cada humano. Formarnos en lo cívico y lo ético es, entonces, integrar nuestras dimensiones intuitiva, racional y emocional (López Calva, 2006, 2009, 2010), es decir, nuestra inteligencia, sentimiento, voluntad y corporalidad (Rojas, 2010; Zubiri, 1986), a fin de que cuidemos la propia y vida y la de los otros. Esta integración se da mediante el esbozo y puesta a prueba de proyectos de vida, llevados a cabo desde el querer personal (individual, social, histórico) más real de cada cual, en relación de circularidad interventiva con los otros, la naturaleza y la cultura (Urrutia, 2016). Esta antropología es coherente con los hallazgos de la neurociencia y la biología contemporáneas respecto a la imbricación de nuestra inteligencia sentiente o sentir inteligente, a la relación sistémica entre los elementos del universo, y a la interrelación interpersonal cooperativa (cfr. Damasio, 2017; De Waal, 2009).

Ahora bien, los estudiantes del nivel secundaria viven un periodo etario que particularmente adecuado para la educación cívica y ética, toda vez que en la adolescencia se desarrollan, particularmente, la socialización, la integración de preferencias personales, el conocimiento de horizontes normativos y axiológicos, y la incorporación de procedimientos de juicio, comprensión y autovaloración. Es posible formar a estos jóvenes para que al egresar del nivel secundaria sean saludables, en tanto sistemas psico-orgánicos, y también responsables de su propia felicidad y de la incidencia de sus acciones en las de otros, en lo correspondiente a su edad. También se les puede

educar para que al egresar de este nivel sean solidarios, de manera que consideren a los otros en el mismo plano de realidad que a sí mismos, y cuiden el ecosistema que todos compartimos (Corominas, 1999; Ellacuría, 1978; González, 1987, 1997; Schmelkes, 2004; Urrutia, 2016; Zubiri, 1982, 1983, 1984<sup>a</sup>, 1986, 1993).

Por las razones expuestas, el acercamiento curricular a la formación cívica y ética ha de privilegiar un tratamiento transversal, que aproveche los contenidos de distintas asignaturas de los planes y programas educativos, que propicien: un adecuado desarrollo psicológico y social, incluida una alfabetización emocional, la configuración del propio querer, el ejercicio responsable de la libertad, el establecimiento de relaciones respetuosas y equitativas, y el manejo y resolución pacífica y justa de los conflictos. También es necesario formar transversalmente para la toma de decisiones y el esbozo de proyectos de vida juvenil. Esta formación debe integrarse con los contenidos de la formación cívica y ética vigente en el currículo mexicano, a saber: la alimentación saludable, la actividad física y la prevención de riesgos; el conocimiento y cuidado de sí mismo; el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; la participación social y política, y el apego a la legalidad, con sentido de justicia (Chávez, 2013; Fierro, 2012; López-Calva, 2001, 2006, 2009, 2010; Payá, 2000; Puig 2007; Presidencia de la República, 2019a; Schmelkes, 2004; SEP, 2006, 2011, 2017).

La relación entre el alumnado y el docente de formación cívica y ética ha de pautarse mediante propuestas didácticas que asuman el contexto de los educandos como punto de partida de experiencias directas y contenidos formativos a pensar críticamente para su aprovechamiento en la vida. Además deben realizarse, aprovechando distintas asignaturas, actividades que forman en cívica y ética, como son: la escritura, el análisis crítico, el autodescubrimiento, la problematización y la solución de problemas como medios para el desarrollo del juicio moral. Otros medios necesarios para esta formación son: el conocimiento de los distintos, la asunción de los roles de otros, y la de responsabilidades; así como 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 emociones (Chávez, 2013; Fierro, 2012; Goleman, 2011; Schmelkes, 2004).

Adicionalmente, debe formarse a los estudiantes de secundaria en el tratamiento de problemas éticos, la reflexión crítica, la deliberación y la toma de decisiones; asimismo, en la consideración de la comunidad educativa y de una sociedad que desfavorece a buena parte de su población, como realidades limitadas evaluables y superables mediante la acción. Finalmente, ha de construirse un clima de formación cívica y ética con base en el diálogo, la confianza, el respeto, la aceptación, la pluralidad, la colaboración y la justicia, con apertura la participación de los familiares y otros miembros de la comunidad (López Calva, 2006, 2009, 2010; Payá, 2000; Puig 2007; Schmelkes, 2004; Urrutia, 2016).

Las didácticas y las propuestas organizativas citadas consideran la educación ética de los docentes como el mejor medio para facilitar la formación del estudiantado. Esta formación puede organizarse según la configuración de la profesión docente, que se desdobra en la gestión del ambiente de clase, y el currículo, didáctica y evaluación de la formación ética (CEE, SIEME & HE, 2013). Y como trayecto formativo, debe enriquecerse con comprensión de las diferencias socioculturales relevantes en este campo formativo –de género, de configuración de la propia sexualidad, conformación familiar, ideología, condiciones materiales de vida, entre otras– como realidades propicias para el aprendizaje cívico y ético. Además, los propios docentes han de alfabetizarse socio-emocionalmente, aprender a ser auténticos, facilitar el diálogo, así como a regular la participación, el trabajo en equipo y la colaboración en red (Goleman, 2011; Puig, 2007; Urrutia, 2016).

Expuesta hasta aquí la aproximación teórica de este trabajo a la formación cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México, enseguida se explica el acercamiento metodológico al estudio del desempeño docente en el aula. Con base en este acercamiento, más adelante se analizan y evalúan en profundidad un conjunto de prácticas docentes en sesiones de clase, se identifican sus oportunidades de mejora y se elaboran recomendaciones de política educativa para el campo formativo en cuestión.

## **El Estudio del Desempeño Docente en Aulas del Nivel Secundaria<sup>1</sup>**

Este estudio adopta la Metodología para el análisis cualitativo de situaciones áulicas (Centro de Estudios Educativos, 2008), diseñada con el propósito de explorar, describir y explicar situaciones de clase en términos de las interacciones entre estudiantes, maestros, objetos de aprendizaje y los elementos en que se apoyan los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esta aproximación consiste en una serie de pasos para identificar y crear secuencias, segmentos, descripciones y mapas en cada una de las clases observadas, que posteriormente se aprovechan para el análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, una clase es un conjunto de secuencias de interacción comunicativa entre el docente y el estudiantado, que gira en torno ciertos objetos de aprendizaje durante un periodo específico. En estas interacciones, el alumnado construye aprendizajes sobre la base de los significados que ellos y el docente ponen en diálogo y “negociación”. Con este aprendizaje registrado en audio o video durante las clases, el método lleva al investigador a construir “secuencias de significado”, es decir una serie de actos de habla y gestos mediante los cuales los hablantes se refieren a un cierto objeto, y a través de los cuales construyen un cierto significado.

Esta metodología considera enseguida un elemento que tiene linealidad temporal: el “segmento de clase”. Estos segmentos son un conjunto de secuencias de significado arreglados en sucesión cronológica y unidos en referencia a un amplio significado didáctico, determinados temporalmente por momentos de clara transición temporal observable en la clase (Centro de Estudios Educativos, 2006a, 2006b, 2010b). Cada segmento de clase debe contar con: a) una síntesis de lo que la maestra o maestro y el alumnado hace en el segmento, en relación con los objetos de aprendizaje abordados; b) las secuencias que conforman cada segmento; b) la duración temporal del segmento y la duración de cada una de sus secuencias; c) los tópicos u objetos de aprendizaje tratados en cada segmento; d) los recursos didácticos materiales o digitales puestos en práctica (Centro de Estudios Educativos, 2006a, 2006b, 2010b).

La descripción de un segmento indica, de manera adicional a lo descrito, si es que los estudiantes desarrollan competencias, en este caso, de formación cívica y ética, y cómo es que el profesor propicia este desarrollo, si es que lo hace. Este estudio consideró las competencias (es decir, la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores) propuestas en el currículo 2006 del nivel secundaria, que estaba en vigor cuando las clases fueron videograbadas, y que fue renovado en sus expresiones por las reformas curriculares de 2011 y 2017 (Secretaría de Educación Pública 2006, 2011<sup>a</sup>, 2017).

La construcción de estos segmentos de clase posibilitó la creación de “mapas”, que a su vez permitieron identificar la estructura general de la clase a partir de la delimitación del conjunto de los

---

<sup>1</sup> Los estudios y métodos referidos en esta sección incluyen todas las metodologías puestas en práctica en el estudio que reporta este artículo, y que fueron aprobadas por el Consejo de Normatividad y Evaluación Académica del Centro de Estudios Educativos, A.C. El autor agradece este Centro el bagaje metodológico y soporte institucional para esta investigación.

segmentos. Para este propósito, el método implicó agrupar los segmentos de manera cronológica: al inicio, en el intermedio y al final de la clase. Esto permitió, además, identificar el periodo de tiempo dedicado a cada segmento, y a la sesión clase completa, así como la actividad central de cada segmento, la ubicación del docente y la organización de los estudiantes.

### **Evaluación y Análisis de Sesiones de Clase con Base en Estándares de Desempeño Docente en el Aula**

Las sesiones de clase que fueron examinadas para este estudio a través de la “Metodología para el Análisis Cualitativo de Situaciones Áulicas” fueron, posteriormente, analizadas y evaluadas por medio del modelo de “Estándares de desempeño docente en el aula” –que en adelante también se denominará “Estándares”–. Los estándares de desempeño son unidades de información referentes a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes mexicanos realizan en su trabajo en el aula; describen lo que el profesorado hace, y cómo lo hace en el proceso de construir conocimiento junto con el alumnado.

Los Estándares fueron formulados, validados y legitimados bajo la coordinación del Centro de Estudios Educativos (CEE) entre 2007 y 2008, por solicitud de la Fundación Empresarios por la Educación Básica. Su implementación piloto se realizó 2008 y 2010 en 600 escuelas (primarias generales, rurales e indígenas, así como secundarias generales, técnicas y telesecundarias), como parte del Proyecto “Estándares para la Educación Básica en México. El Proyecto fue financiado por la Secretaría de Educación Pública federal, y apoyado por la Organización de Estados Iberoamericanos, la Universidad Pedagógica Nacional (CEE, SIEME & HE, 2013). Cabe aclarar que el estudio que aquí se reporta es una profundización en pequeña escala –seis sesiones de clase– a partir de la investigación fuente en gran escala, referida en este párrafo. Más adelante se explican las razones para la selección de las seis sesiones referidas.

Las categorías, referencias y maneras de evaluar que se emplean con los Estándares de desempeño docente en el aula se explican en el apartado siguiente, donde se plantea el modelo puesto en práctica particularmente para el estudio que se reporta en estas páginas.

### **Categorías y Referencias Empleadas para Evaluar el Desempeño Docente en el Aula**

Cinco categorías facilitan la evaluación del desempeño docente en el aula, dado que agrupan las características constitutivas de la práctica áulica: planeación, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación. La Tabla 1 muestra los referentes que conforman cada categoría.

**Tabla 1**

Categorías y elementos de desempeño docente en el aula

<b>Categorías</b>	<b>Planeación</b>	<b>Gestión del ambiente de clase</b>	<b>Gestión curricular</b>	<b>Gestión didáctica</b>	<b>Evaluación</b>
Referentes	Selección de contenido Selección del propósito Diseño de estrategias didácticas	Relaciones interpersonales Manejo de grupo	Conocimiento de la asignatura Relaciones entre asignaturas Conexión asignaturas-contextos	Presentación curricular Atención diferenciada (al alumnado) Organización del grupo	Autoevaluación (del alumnado) Evaluación entre estudiantes Evaluación del docente al alumnado



**Tabla 1 cont.**

Categorías y elementos de desempeño docente en el aula

Categorías	Planeación	Gestión del ambiente de clase	Gestión curricular	Gestión didáctica	Evaluación
	Selección de mecanismos de evaluación			Relación de aprendizaje alumno-alumno Recursos didácticos Recursos espaciales Manejo del tiempo Instrucciones Explicaciones Preguntas Actividades dirigidas Actividades no dirigidas	Retroalimentación de saberes

*Fuente:* Centro de Estudios Educativos, 2010b.

Las categorías se definen como sigue:

**Planeación:** preparación para determinar los contenidos de la clase; incluye cómo y para qué se realizarán las actividades que propiciarán el aprendizaje del alumnado.

**Gestión del ambiente de clase:** construcción de un entorno propicio para el aprendizaje.

**Gestión curricular:** comprensión y movilización educativa del cuerpo de conocimiento que constituye la asignatura abordada en clase.

**Gestión didáctica:** comprensión e implementación de acciones metodológicas y estrategias para propiciar procesos de aprendizajes en el alumnado.

**Evaluación:** acciones puestas en juego por el profesorado y el alumnado para articular valoraciones a través de la sistematización de evidencias pertinentes de los procesos y resultados de aprendizaje.

Cada referente incluye, en el instrumental para poner en práctica el modelo de Estándares de desempeño docente en el aula, su descripción, guías de observación para el desempeño docente en el

aula, y una rúbrica de cuatro niveles, con una descripción para cada nivel en cada referente.<sup>2</sup> El nivel 4 representa el cumplimiento del estándar esperado y viable que se formula para cada referente, el nivel 1 significa el desempeño más lejano del estándar, y los niveles 2 y 3 completan el *continuum* de niveles de desempeño entre los niveles 1 y 4.

### **Aplicación del Modelo “Estándares de desempeño docente” en este estudio**

El profesorado participante evaluó cada una de las categorías y referentes expuestos arriba durante la implementación piloto de los estándares. Además, cada docente fue coevaluado por un colega, y hetero-evaluado por parte del director de su escuela, un asesor técnico pedagógico (ATP), supervisor o jefe de sector escolar. Estos agentes evaluaron el desempeño de los cuatro profesores a cargo de las seis sesiones de clase grabadas, y cada evaluador justificó sus evaluaciones con un texto breve a propósito de lo que percibían en el video. El autor de este estudio hizo lo propio, a fin de contar con su propia versión de la evaluación del desempeño docente en el aula.

Una vez que las cuatro evaluaciones fueron hechas para cada sesión de clase, estas se promediaron, y su media se consideró la evaluación para cada docente, en lo relativo a cada referente de desempeño. Posteriormente, se recuperaron las secuencias y segmentos de clase para ilustrar, a partir de su análisis, las razones subyacentes a las evaluaciones y, con base en este análisis, construir hallazgos comparables y contrastables con el conjunto del estudio de Estándares de desempeño docente (CEE, SIEME & HE 2013), respecto a la formación áulica en educación básica en México.

### **La Selección de Sesiones de Clase**

El autor seleccionó y las sesiones de clase analizadas entre las más de mil quinientas sesiones de clase grabadas como parte del piloteo de los Estándares de desempeño docente en el aula. Este piloto partió de una muestra de 600 escuelas del nivel primaria y secundaria de las 32 entidades federativas de México, incluyendo una variedad de modalidades y contextos: primarias generales, multigrado, indígenas, rurales y urbanas; secundarias generales, técnicas y telesecundarias. Estas 600 escuelas fueron seleccionadas para el pilotaje del modelo de aquellas entre las que fueron seleccionadas para poner a prueba la Reforma integral de la educación básica, impulsada por la Administración Federal 2006-2012. En otras palabras, fueron también las primeras en poner a prueba una reforma curricular nacional.

El piloteo del modelo de estándares incluyó tres fases, realizadas en los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010. Académicos de los planteles de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en las 32 entidades federativas grabaron las sesiones de clase con base en la metodología desarrollada por el CEE, como parte del proyecto “Estándares para la educación básica en México”. De las escuelas y maestros que participaron en este pilotaje, para este estudio se seleccionó a aquellos que participaron en más de una fase del pilotaje, y lo hicieron ofreciendo sesiones de clase de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el nivel secundaria –la participación de escuelas y profesores en el estudio fue voluntaria, por invitación de los académicos de la UPN y las autoridades educativas estatales a las escuelas seleccionadas, no a los docentes–. A este criterio se añadió el de la calidad técnica de las grabaciones de sesiones de clase y, finalmente, el del alto nivel con que fueron evaluadas las tres sesiones impartidas por una docente cuyas clases cubrían los criterios previos. La selección resultante de la aplicación de los criterios anteriores se reporta en la tabla 2.

---

<sup>2</sup> Los referentes fueron construidos con base en la observación y análisis de registros de video de clase (2007-2008), y de su subsecuente legitimación (2008), validación (2008), y piloteo (2008-2010) (CEE/SIEME/HE; 2010<sup>a</sup>, 2013).

**Tabla 2**  
Sesiones de clase estudiadas

<b>Docente</b>	<b>Asignatura impartida</b>	<b>Escuela</b>	<b>Estado</b>	<b>Fecha</b>
Javier	Formación Cívica y Ética	Secundaria Josefa Ortiz de Domínguez	Coahuila	4 de diciembre de 2008
Gabriel	Formación Cívica y Ética	Secundaria Américo Vespucio	Nayarit	11 de febrero de 2009
Isabel	Formación Cívica y Ética	Secundaria Gral. Álvaro Obregón	Sonora	11 de diciembre de 2008
Luz María	Formación Cívica y Ética	Secundaria Educación cívica y ética	Durango	3 de diciembre de 2008
Luz María	Formación Cívica y Ética	Secundaria Educación cívica y ética	Durango	15 de junio, 2009
Luz María	Formación Cívica y Ética	Secundaria Educación cívica y ética	Durango	10 de junio, 2010

*Fuente:* El autor. Los nombres del profesorado y escuelas son ficticios para proteger la confidencialidad de quienes aceptaron participar en las sesiones de clase videogradas y estudiadas.

Este estudio se concentró en el nivel secundaria debido a que la edad de estos estudiantes es adecuada para la Formación Cívica y Ética, dado que durante la adolescencia los estudiantes consolidan las competencias de desarrollo moral heterónomo desarrolladas a lo largo de su infancia y la educación primaria. Con esta consolidación se espera que los formandos transiten hacia una moral convencional (de respeto a los acuerdos del grupo), como parte de su trayecto hacia la moral autónoma (de autorregulación) que podrán configurar en su edad adulta (Schmelkes, 2004).

Los resultados del procesamiento, análisis y síntesis de datos, como se describe en la metodología expuesta hasta aquí, se reportan en la sección siguiente. Como se refiere en la introducción, el análisis y evaluación de las sesiones de clase de Formación Cívica y Ética, con base en el modelo de Estándares de desempeño docente en el aula es una de las contribuciones originales de este trabajo.

### **Análisis y Síntesis de Datos**

El primer producto elaborado para las seis sesiones de clase estudiada fue un mapa de secuencias y segmentos de clase. El mapa hizo posible reconocer, desde una perspectiva integradora, la cantidad de tiempo dedicado a cada segmento, la actividad central de cada segmento, la organización y acciones de estudiantes y docentes, los mecanismos de evaluación empleados y,

finalmente, las competencias cívicas y éticas que la sesión de clase propició desarrollar. El análisis y evaluación de cada sesión, con apoyo en los mapas elaborados y el del modelo de Estándares de desempeño docente en el aula, se expone a continuación.

### Análisis y Evaluación de Sesiones de Clase

La Tabla 3 presenta la síntesis de las evaluaciones de los desempeños docentes en las clases estudiadas. Las cinco primeras evaluaciones muestran un *continuum* en el orden de los promedios de desempeño docente, que van desde un nivel de 2.1 (que se convierte en 5.3 en una escala del 2.5 al 10), obtenido por el profesor Javier, hasta el 3.8 (9.5 en una escala del 2.5 al 10) de la profesora Luz María en su segunda clase. Es interesante notar que en su tercera clase (realizada en la tercera fase del piloto de los Estándares), la maestra Luz María obtuvo una evaluación menor que en su segunda clase; mientras que la segunda clase sí había reportado un progreso respecto a la primera. La columna de la extrema derecha muestra el promedio de todos los referentes que conforman las evaluaciones de desempeño docente, e indican tanto aquellos que denotan los niveles más altos de desempeño docente como los que reportan las mayores oportunidades de mejorar.

El análisis y la evaluación detallada que se explica a continuación inicia con las áreas del desempeño docente que son más claramente mejorables, y concluye con las clases en que la docente a cargo reportó el mejor desempeño. La explicación de cada evaluación incluye los referentes en que la o el docente obtuvo los mayores y los menores niveles de desempeño, con la finalidad de destacar tanto sus fortalezas como las áreas de oportunidad para mejorar su práctica.

### Síntesis de Datos

Las páginas siguientes contienen una síntesis de las sesiones de clase observadas, analizadas y evaluadas, con la finalidad de construir algunas conclusiones respecto a la formación moral, cívica y ética en las escuelas secundarias estudiadas, compararlas y contrastarlas con los hallazgos del piloteo general de los Estándares respecto al desempeño de los docentes en escuelas de educación básica de cada entidad federativa de México.

**Tabla 3**  
Calificaciones y promedios para cada docente evaluado

Referentes	Javier	Isabel	Gabriel	Luz María 1	Luz María 2	Luz María 3	Promedio del Referente	Promedio en escala 2.5-10
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 las asignaturas	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

**Tabla 3 (Cont.)**

Calificaciones y promedios para cada docente evaluado

Referentes	Javier	Isabel	Gabriel	Luz María 1	Luz María 2	Luz María 3	Promedio del Referente	Promedio en escala 2.5-10
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 de grupo	0.7	3.2	3.8	3.3	4.0	3.7	3.1	7.8
Relaciones 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
Manejo del tiempo	2.3	3.2	3.5	2.3	3.8	2.7	3.0	7.4
Instrucciones	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
Autoevaluación	2.0	3.4	3.0	2.7	3.3	3.0	2.9	7.2
Evaluación entre estudiantes	2.0	1.8	2.8	3.0	4.0	2.3	2.6	6.6
Evaluación del docente al alumnado	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 en una escala del 2.5 al 10	5.3	8.2	8.4	7.5	9.5	8.5	7.9	

Fuente: El autor.

Si se parte con la clase del profesor Javier, es claro que las razones principales para el mejorable nivel de su desempeño, según la evaluación promedio, fueron la organización del grupo a su cargo y su manera para manejarlo y facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales de respeto y comunicación. El profesor empleó el trabajo en equipo para organizar el grupo en tareas poco propicias para ello, lo que provocó que los estudiantes perdieran buena parte de la sesión de clase hablando y jugando, y por lo tanto no pudieran concluir la actividad asignada, que se hubiera realizado mejor de manera individual. Además, el profesor no intervino apropiadamente para resolver este problema, así que al final de la sesión comentó al grupo que no se había alcanzado el objetivo establecido en la sesión. Así, no solo los referentes de manejo de grupo y relaciones interpersonales fueron evaluados lejos del estándar, sino que también el de manejo del tiempo lo fue, para el desempeño de este profesor.

El maestro Javier invirtió la mayor parte de la clase pidiendo a los estudiantes que se callaran y pusieran atención, mientras ellos jugaban, reían y no lo escuchaban. Les tomó mucho tiempo seguir las instrucciones, y se burlaban abiertamente de uno de sus compañeros, mientras el profesor no hacía nada al respecto. Esto es grave en cualquier sesión de clase, puesto que imposibilita el aprendizaje y desperdicia el tiempo. Pero resulta más preocupante en una clase de Formación Cívica y Ética del nivel secundaria, dado que la adolescencia es la etapa de desarrollo en que los estudiantes transitan hacia una moral convencional, desde la moral heterónoma (de respeto a las normas dispuestas por la autoridad) que, se espera, hayan desarrollado durante el preescolar y la educación primaria.

Cabe mencionar también que las preguntas que el profesor Javier planteó a los estudiantes durante la sesión fueron cerradas y no propiciaron la reflexión, así como que las actividades que propuso no fueron particularmente relevantes o motivantes para el alumnado. En el estudio solamente se evaluó al profesor con un nivel cercano al estándar en el referente sobre su conocimiento de la asignatura impartida, dado que sus explicaciones en clase así lo denotaron. Sin embargo, su manejo de grupo no le permitió comunicar este conocimiento adecuadamente, por lo que sus explicaciones fueron evaluadas como insatisfactorias.

Por otra parte, la profesora Isabel mostró un mejor desempeño que el profesor Javier en cada referente evaluado, excepto en la conexión asignaturas-contextos y la evaluación entre estudiantes; pero no mejor que el profesor Gabriel, a excepción de las áreas de relaciones entre asignaturas, atención diferenciada al alumnado, aprendizaje entre alumnos, recursos didácticos, explicaciones, preguntas, actividades dirigidas y no dirigidas, y autoevaluación de estudiantes. Isabel obtuvo sus mejores calificaciones en los referentes de manejo didáctico, donde se desempeñó de manera cercana al estándar, puesto que facilitó actividades motivantes y relevantes para el estudiantado, empleó recursos didácticos pertinentes, y formuló preguntas abiertas, que propiciaron la reflexión estudiantil. Desde un punto de vista crítico, puede notarse que la profesora Isabel no ofreció al alumnado la oportunidad de evaluarse entre sí, y que sus áreas de oportunidad para mejorar incluyen el establecimiento de relaciones entre asignaturas, y conexión entre ellas y el contexto del estudiantado, para facilitar aprendizajes significativos.

Cuando se aborda la clase del profesor Gabriel, se destaca su desempeño cercano al estándar en referentes como las relaciones entre asignaturas, el manejo de grupo, el conocimiento de la asignatura, la presentación curricular, la organización del grupo, los recursos didácticos y espaciales, el manejo del tiempo, su evaluación al alumnado y la retroalimentación de saberes. La aproximación de este docente al contenido de la asignatura fue especialmente destacada, como lo fue su adecuada presentación de este contenido a los estudiantes en forma de objetivos de la sesión. También fue relevante su oportuna retroalimentación a los saberes de los estudiantes, la cual es una de las necesidades más urgentes del profesorado de todo el país, según la evaluación comprendida en el

pilotaje de los Estándares de desempeño docente en el aula (CEE, SIEME & HE, 2013; Centro de Estudios Educativos, 2010a).

Por otra parte, las oportunidades para mejorar del maestro Gabriel incluyen una mejor interrelación de los contenidos de Formación Cívica y Ética con los de otras asignaturas, así como la posibilidad de proveer una atención diferenciada a los estudiantes con necesidades distintas (una mayor atención a quienes más lo requieren), y promover la evaluación de conocimientos y progresos entre ellos. Estas áreas de oportunidad son comunes a todos los profesores evaluados en este estudio, y de la mayoría de quienes participaron en el pilotaje del modelo de los Estándares.

Finalmente se abordan las tres clases impartidas por la profesora Luz María, una para cada fase del pilotaje. Su primera clase reportó como mayor necesidad de mejora los referentes relativos a la gestión curricular: el conocimiento de la asignatura, las relaciones entre asignaturas, la conexión asignaturas-contextos, y la presentación curricular, así como el referente didáctico de la atención diferenciada al alumnado según sus distintas necesidades de aprendizaje. La segunda clase de esta docente se mostró una mejora sustancial, como se hizo evidente en su evaluación promedio de 3.5 o más, en la escala del 1 al 4, en cada referente con excepción del relativo al planteamiento de actividades no dirigidas, y el de motivar la autoevaluación del alumnado sobre sus propios aprendizajes. En esta sesión la profesora aprovechó de manera respetuosa y adecuadamente gestionada el diálogo con los estudiantes, y también la participación de algunos de ellos para retroalimentar a sus compañeros –lo que fue menos notorio en la primera y tercera sesión a cargo de ella.

La tercera sesión facilitada por la profesora Luz María denotó una ligera caída en su desempeño, si bien este también fue mejor que el reportado en las sesiones facilitadas por sus colegas evaluados. Obtuvo calificaciones cercanas a los estándares en los referentes de relaciones interpersonales, manejo del grupo, conocimiento de la asignatura, organización del grupo, relación de aprendizaje entre estudiantes, recursos didácticos, actividades no dirigidas, evaluación al estudiantado y retroalimentación de saberes. Por otra parte, sus oportunidades de mejora incluyeron la atención diferenciada al alumnado, el manejo del tiempo y la evaluación entre estudiantes. El manejo del tiempo y las explicaciones de esta maestra fueron evaluadas con el nivel 3; dejó que desear una de ellas, sobre el proceso electoral en el sistema político mexicano –clave en el conocimiento cuya construcción facilitó en esta sesión– particularmente en lo relativo al derecho al voto libre y secreto, y al rol del entonces denominado Instituto Federal Electoral en la organización de elecciones. Más aún, sus problemas para manejar el tiempo de clase adecuadamente impidieron que dos de los tres partidos políticos organizados por sus alumnos para una simulación electoral en clase no tuvieran oportunidad de presentar sus propuestas de campaña, lo que a la postre resultó en una elección en la que se votó con esta base injusta e injustificada por parte de la profesora.

Con todo, el desempeño de la profesora Luz María en sus tres sesiones de clase fue muy notable en comparación con el de sus pares evaluados, en particular en los referentes de relaciones interpersonales, manejo de grupo, organización del grupo y relaciones de aprendizaje entre el alumnado, lo que denota claramente un entorno de aprendizaje que propicia la formación moral, cívica y ética, y el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la confianza. Otra fortaleza del desempeño de esta maestra fue la claridad y precisión de sus instrucciones, la promoción de la reflexión mediante preguntas abiertas, la planeación de actividades dirigidas y no dirigidas pertinentes y motivantes, y su adecuada evaluación y retroalimentación de los saberes y aprendizajes del alumnado. En cambio, sus calificaciones más alejadas del estándar se reflejaron en los referentes de autoevaluación del alumnado, la evaluación entre estudiantes y la atención diferenciada al estudiantado, lo que sugiere que esta profesora haría bien en incluir más y mejores actividades en las

cuales los alumnos puedan evaluar su propio aprendizaje y el de sus pares, y atender preferencialmente a quienes más lo requieren en el grupo.

La anterior síntesis, cuya intención es la de explicar las evaluaciones de la práctica docente en las sesiones de clase estudiadas, soportan la discusión de los hallazgos de este estudio, así como las recomendaciones de política educativa que se exponen a continuación, con la finalidad de contribuir a la mejora de la formación moral, cívica y ética en las escuelas del nivel secundaria en México.

## **Discusión de Hallazgos y Recomendaciones de Política Educativa**

En las páginas siguientes se presentan los aprendizajes construidos a partir del análisis, la síntesis y la evaluación de las sesiones de clase explicadas brevemente en la sección anterior, a fin de responder a la pregunta, ¿cómo puede contribuir el estudio de prácticas en el aula a la formulación de políticas para mejorar el desempeño docente en la Formación Cívica y Ética de la educación secundaria mexicana? El estudio de las sesiones de clase en cuestión ha permitido identificar áreas de oportunidad para mejorar, según el desempeño de los distintos docentes y los contenidos curriculares abordados por ellos. Asimismo, las clases evaluadas de manera más cercana a los estándares también iluminan las posibles fortalezas del profesorado al impartir formación moral, cívica y ética. En coherencia con esta lógica, en los hallazgos que se discuten a continuación se explican las oportunidades para mejorar la docencia del docente con la evaluación más claramente mejorable, las oportunidades compartidas por el resto del profesorado, y finalmente las alternativas, más sutiles, para mejorar la práctica de los profesores con los desempeños más altos.

### **El Profesor con las Mayores Oportunidades de Mejorar**

El profesor Javier reportó las mayores oportunidades para mejorar su práctica; sus desempeños (calificados con 5.3 en una escala del 2.5 al 10) fueron claramente menores que los de sus colegas (evaluados con 7.5 en un caso, y con más de 8 en otras cuatro sesiones de clase). Es notoria la necesidad de atender especialmente este caso.

Las razones del mejorable desempeño de este maestro fueron: a) la poco pertinente formación de equipos para actividades individuales, y las explicaciones confusas y superficiales, que ocasionaron desorden en clase, retrasaron la actividad y complicaron el manejo del tiempo; así como b) su manejo de grupo, que no propició relaciones interpersonales basadas en el respeto y la comunicación. Estos problemas son particularmente serios dado que la formación moral, cívica y ética de adolescentes requiere facilitar su transición de una moral heterónoma a una convencional, mientras que un aula sin relaciones basadas en el respeto y la confianza entre pares y hacia el profesor debilita los fundamentos (heterónomos y convencionales) del desarrollo moral (Schmelkes, 2004).

El sistema Educativo Mexicano carece actualmente de los mecanismos para realizar evaluaciones sistemáticas a cada uno de sus docentes de educación básica, que contribuyan a mejorar tanto su formación inicial y continua, como la asistencia técnica que reciben de sus superiores (directores escolares, supervisores y asesores). La Reforma educativa realizada en 2019 delega en las entidades federativas la responsabilidad de definir los parámetros para la evaluación interna y externa de los docentes en servicio (Presidencia de la República, 2019). Aun cuando esta Reforma establece que la formación, actualización y el desarrollo profesional de los docentes, así como la asistencia técnica provista para ellos deberán considerar sus necesidades y las de sus escuelas no aclara con base en qué criterios se definirán estas necesidades.

Tanto en las clases impartidas por el profesor Javier como en las demás sesiones estudiadas en esta investigación, los Estándares de desempeño docente en el aula han mostrado ser un



instrumental relevante y útil para el diagnóstico de las oportunidades de mejora en las prácticas docentes, y por lo tanto para identificar las necesidades de formación y asistencia técnica del profesorado. Esta apreciación coincide con la percepción de ocho de cada diez de los 4,543 docentes y directores que participaron en el pilotaje de los Estándares, y con nueve de cada diez de los 1,475 que contribuyeron a su puesta en práctica en escuelas de educación indígena. Estos profesores y directivos consideraron que el modelo de Estándares les resultó útil para diagnosticar oportunidades de mejora en su práctica, y para guiar el apoyo provisto a la docencia por parte de los asesores técnico-pedagógicos participantes (CEE, SIEME & HE, 2013; Centro de Estudios Educativos, 2010a).

Puesto que los procesos de evaluación reportados en este estudio, y en el pilotaje de los Estándares no incluyeron sanciones administrativas o laborales, la información provista por ellos es confiable, a diferencia de las evaluaciones externas y de alto impacto que estipulaba la Reforma constitucional de 2013 y sus leyes secundarias, que por esta razón estaban expuestas a producir los resultados perversos documentados por D. Koretz, en su síntesis de la Ley de Campbell. Koretz (2008) explica cómo los indicadores sociales cuantitativos que se utilizan para tomar decisiones sociales de alto impacto terminarán por corromper los procesos sociales que originalmente pretenden evaluar.

Con base en los hallazgos expuestos en esta sección, en diálogo con la literatura referida, puede afirmarse que los Estándares de desempeño docente en el aula y su modelo de evaluación son instrumentos útiles para diagnosticar las áreas de mejora de la práctica docente en general, así como para orientar la asistencia técnica y la formación continua de profesores en servicio que contribuya a mejorar dicho desempeño. Esta mejora es un fundamento necesario para encaminar a formación moral, cívica y ética hacia la excelencia, dado que las competencias docentes en general son, como se hace evidente en estas páginas, una condición *sine qua non* para la formación moral, cívica y ética de los estudiantes mexicanos en el nivel secundaria.

### **Oportunidades para Mejorar que son Comunes a los Profesores Evaluados**

Los referentes de desempeño docente denominados como relaciones entre asignaturas, atención diferenciada al alumnado, evaluación de estudiante a estudiante, y autoevaluación del alumnado recibieron las calificaciones más bajas para el grupo de profesores participantes en este estudio. Los promedios de estos referentes fueron de 6.4, 6.7, 6.6 y 7.2, respectivamente, en una escala de 2.5 a 10, y fueron también estos elementos de la práctica los que obtuvieron las calificaciones más bajas en el pilotaje de los Estándares de desempeño docente en el aula realizado en una muestra de 608 escuelas, con la participación de profesores de los 32 estados del país. Lo anterior parece indicar que no pocos docentes mexicanos requieren formación y asistencia en los elementos de su práctica educativa relativos a esto referentes, para poder mejorarla.

Si se consideran estas oportunidades de mejora desde la perspectiva de la asignatura de Formación Cívica y Ética, no es sorprendente la falta de relaciones entre los contenidos de esta y otras asignaturas. Este es un problema reportado por la docencia en México en general, y relacionado con la falta de propuestas prácticas para el desarrollo transversal de esta formación en el aprendizaje del alumnado de la educación básica en México (Chávez, 2013; Fierro, 2012).

De manera similar, la carencia de una atención diferenciada acorde con las (diversas) necesidades del alumnado es un problema especialmente relevante en México en tanto que, sin ella, el profesorado difícilmente puede ofrecer un trato equitativo a sus estudiantes –por ejemplo, una atención preferencial a quienes más la requieren–. La literatura mexicana que ha documentado históricamente los factores del contexto estudiantil asociados al aprendizaje ha encontrado que el alumnado proveniente de las familias con la mayor vulnerabilidad económica recibe la educación

más pobre (INEE, 2017; Muñoz et al., 1995; OCDE, 2015; Presidencia de la República, 2019<sup>a</sup>; Santos & Carvajal, 2001; Schmelkes et al., 1996; Secretaría de Educación Pública, 2013). Más aún, el pilotaje de los Estándares de desempeño docente en el aula (CEE, SIEME & HE, 2013; Centro de Estudios Educativos, 2010a) identificó como una de las mayores oportunidades de mejora del profesorado participante la promoción de la equidad en clase a través de la mejor y mayor atención a los estudiantes que así lo requieren. En cambio, la mayoría de los docentes del piloteo ofrecieron una atención idéntica y general a todo el alumnado, como se reportó también en los casos evaluados en el estudio revisado en este artículo.

Para (des)atender este problema, la política educativa mexicana no suele priorizar la formación, la supervisión, la asistencia técnica ni la discusión en consejos técnicos orientada a que el profesorado mejore sus recursos didácticos para la atención diferenciada a los estudiantes. Sin embargo, esta manera de atender al alumnado es esencial para mejorar sus aprendizajes, en particular los de quienes se van rezagando en ellos, y por lo tanto, resulta indispensable si se pretende mejorar la equidad de nuestro sistema educativo nacional.

Así, el sistema educativo mexicano tiene como pendiente el desarrollo de políticas y programas de formación y asistencia técnica basados en las mejores prácticas y modelos de atención diferenciada existentes en México y adaptables desde otros países. Para ello, son aprovechables los aprendizajes construidos desde la puesta en práctica de modelos educativos que incluyen la atención diferenciada al estudiantado como un elemento central de su actividad educativa cotidiana. Tal es el caso del modelo impulsado en el nivel básico por la *Fundación Escuela Nueva*, de Colombia, y puesto en práctica en más de diez países emergentes de distintos continentes, incluyendo un piloto en el estado mexicano de Puebla (Fundación Escuela Nueva, 2014; Mejía et al., 2016; Schiefelbein, 1993). Entre las características más notables de este modelo está la participación voluntaria de cada estudiante, y por lo tanto de toda la escuela, en distintos comités, de acuerdo con sus intereses y capacidades, con el apoyo y motivación del magisterio y la dirección escolar. También es destacable la elección democrática de un gobierno estudiantil que facilita la conformación de comités para la autorregulación de la asistencia a clase, la limpieza, los asuntos ambientales, los materiales didácticos, el equipamiento deportivo, y las actividades con las familias del alumnado y la comunidad externa, entre otros.

Nuestro sistema de educación pública necesita aprovechar las aportaciones de esta y otras iniciativas para mejorar la práctica docente de manera que cada estudiante, además, evalúe sus propios procesos y resultados de aprendizaje, así como el de sus pares. El modelo de “Escuela nueva”, así como otras experiencias de educación activa, son ejemplos notables que facilitan la asunción de roles de liderazgo individual y colectivo por parte del alumnado en la planeación y seguimiento a sus actividades, avances y logros. Esta participación se logra a través de actividades que promueve la proactividad estudiantil autorregulada en el control de la asistencia, la creación de periódicos murales, mapas de la comunidad, buzones de sugerencias, buzones de compromisos, amistades por correo, cuadernos de confidencias, cuadernos viajeros y controles del uso de los baños, entre otros (Fundación Escuela Nueva, 2014; Mejía et al., 2016).

### **Áreas de Oportunidad para Mejorar el Desempeño de la Docente Mejor Evaluada**

En este apartado se reflexiona sobre las más notables áreas de oportunidad de la profesora Luz María, quien reportó el mejor desempeño entre los profesores evaluados. En primer lugar, fue notorio un inadecuado manejo del tiempo en su tercera clase, en tanto que ella optó por concluir el simulacro electoral que realizaba con los alumnos, sin otorgar a dos de los tres “partidos políticos” conformados por ello la oportunidad de exponer sus propuestas de campaña y posponer la elección hasta la clase siguiente. Lo anterior implicó un simulacro electoral injusto e injustificado. Esta

situación fue especialmente problemática debido a que el simulacro no logró contribuir al desarrollo de competencias como el apego a la legalidad, el sentido de justicia, la comprensión y la apreciación de la democracia, que se consideraban en el plan de estudios vigente como elementos esenciales del contenido cubierto en la clase impartida.<sup>3</sup>

Adicionalmente, en la clase referida, a la maestra Luz María le hubiera ayudado ofrecer mejores explicaciones sobre tópicos como la relevancia del voto, y el rol del entonces denominado Instituto Federal Electoral (IFE) para la organización de elecciones. La oportunidad de explicar mejor los contenidos de clase no lo fue solo para esta docente. La maestra Isabel también reportó, en su clase, la posibilidad de haber explicado de mejor manera que el derecho a la educación implica a las escuelas admitir a estudiantes embarazadas, en lugar de excluirlas, al abordar esta situación culturalmente problemática en la región donde labora.<sup>4</sup>

Por otra parte, la profesora Luz María no ofreció a sus estudiantes oportunidades de autoevaluación, ni de evaluar y ser evaluados por sus pares en la primera y la tercera sesiones de clase. En la segunda clase, en cambio, sí aprovechó las intervenciones de algunos estudiantes para contribuir a las evaluaciones de otros –pero no de sí mismos–. Estas carencias en la dimensión evaluativa de la docencia fueron compartidas por el conjunto de los profesores.

### **Fortalezas de los Docentes**

Los referentes mejor calificados en promedio para los docentes evaluados, fueron: relaciones de aprendizaje alumno-alumno (8.8 en una escala del 2.5 a 10), recursos didácticos (8.7), actividades dirigidas (8.6), relaciones interpersonales (8.5) y evaluación del docente al alumnado (8.5). Puede afirmarse que el trabajo en equipo organizado con pertinencia, recursos didácticos relevantes y motivantes, actividades conducidas y evaluadas por los docentes son rasgos recurrentes en los que los profesores fueron calificados de manera cercana al estándar.

El referente de relaciones interpersonales merece una mención especial, debido a la relevancia crítica de un entorno que propicie la comunicación basada en el respeto y la confianza para una adecuada formación moral, cívica y ética. La carencia de este entorno, presente en la sesión guiada por el profesor Javier, no fue en cambio un problema en el resto de las clases evaluadas, que reportaron calificaciones cercanas al estándar. La gestión de relaciones interpersonales adecuadas no solamente crea un ambiente propicio para el aprendizaje de cualquier contenido escolar (LLECE-UNESCO, 1998, 2010), sino que además contribuye a formar a los estudiantes en la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, el respeto y la apreciación de la diversidad, el sentido de pertenencia a sus comunidades, el manejo y la resolución de conflictos, la participación política y social, el apego a la legalidad y el sentido de justicia. Estas competencias formaron parte del plan de estudio vigente cuando las sesiones de clase fueron impartidas, y son parte de las actualizaciones de los planes de estudio de 2011 y 2017, así como de la orientación educacional dispuesta en la Reforma de 2019, pendiente de expresarse en un nuevo currículo (Presidencia de la República, 2019a).

En la categoría de gestión curricular, los referentes de conocimiento de la asignatura y presentación curricular fueron los mejor evaluados en promedio (con calificaciones de 8.8 y 8.0, respectivamente). Aun así, en la sección anterior se destacaron dos oportunidades para mejorar los

---

<sup>3</sup> El problema subyacente al que se reporta fue el de realizar demasiadas actividades didácticas para abordar los contenidos referidos en una sola sesión de clase.

<sup>4</sup> Los dos tópicos referidos pudieron ser abordados desde una perspectiva convencional, que los estudiantes de secundaria pueden aprehender de manera problematizada, de manera que se sentaran las bases para el desarrollo de su juicio moral en el nivel posconvencional de manera posterior en la vida de los estudiantes (Schmelkes, 2004).

conocimientos curriculares de las profesoras Luz María e Isabel. En lo que se refiere a la presentación curricular de los contenidos por tratar en la sesión de clase, cinco de las seis sesiones fueron evaluadas de manera cercana o equivalente al estándar. El manejo adecuado del currículo es muy relevante en las pedagogías contemporáneas para la formación moral, cívica y ética, dada su amplitud de contenidos. Esta incluye, en primer lugar, programas para el desarrollo psico-social del estudiantado, y formación para la toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida responsables –aspectos destacados por la perspectiva de Educación en valores para el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004). También incluye la formación para la toma de decisiones con base en el manejo de la propia voluntad (querer, no querer), en concordancia con enfoques pedagógicos como la Literacidad emocional (Goleman, 2011), la Educación de la libertad (López-Calva, 2001, 2006, 2009, 2010) y la Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011, 2016).<sup>5</sup>

Ahora bien, las fortalezas presentes en las sesiones de clase estudiadas (particularmente en cinco de ellas, descontando la del profesor Javier) son consistentes con las fortalezas promedio del pilotaje de los Estándares de desempeño docente en el aula, realizado en una muestra de 600 escuelas de educación básica (primarias urbanas, rurales e indígenas, secundarias generales, técnicas y telesecundarias) de las 32 entidades federativas de México, y con posterior implementación de los Estándares en 332 escuelas de educación indígena. Los cinco referentes mejor evaluados en las clases aquí estudiadas en profundidad también forman parte de los diez mejor evaluados entre los 25 referentes del modelo en las muestras más amplias del pilotaje y la implementación en educación indígena. Este no fue el caso del referente de aprendizaje de alumno a alumno, que en las muestras más amplias fue evaluado, en promedio en el lugar 14 entre 25 referentes (CEE, SIEME & HE, 2013).

Las claras similitudes entre las sesiones de clase estudiadas en este trabajo y las sesiones del pilotaje de los Estándares, y de su implementación en escuelas indígenas (930 escuelas en total), hace evidente la utilidad y relevancia de este modelo para diagnosticar las fortalezas de los docentes participantes. Las fortalezas identificadas, presentes en la práctica de profesores de los 32 estados del país, deben ser preservadas con el apoyo del sistema de formación y profesionalización docente, si bien no deben considerarse como prioridades para su mejora, y por lo tanto, no deben serlo para la formación continua ni la asistencia técnica al magisterio en servicio.<sup>6</sup>

### Más Allá de Este Estudio

Los Estándares de desempeño docente en el aula y su modelo de evaluación han mostrado ser un instrumental relevante y útil para diagnosticar tanto las fortalezas como las necesidades de

---

<sup>5</sup> Esta pedagogía se plantea una orientación actual a una formación en y para la salud, la solidaridad, la sustentabilidad y la sabiduría como orientación vital a lo realmente trascendente.

<sup>6</sup> Aquí cabe destacar que los referentes de la categoría de “Planeación”, es decir la selección de contenidos, propósitos y estrategias didácticas para la sesión de clase a impartir se encuentran entre los cinco referentes mejor calificados tanto en el pilotaje como en la implementación de los Estándares en escuelas indígenas. Esto puede deberse a la abundante formación en planeación de clase (por competencias) en que los docentes mexicanos de educación básica han participado en las décadas recientes, dadas las reformas curriculares realizadas cada periodo presidencial. Puede afirmarse, dada esta frecuente formación, y las altas calificaciones del profesorado evaluado en esta categoría, y su coincidencia con los muy mejorables resultados de los estudiantes mexicanos en las pruebas estandarizadas de logro, nacionales e internacionales, en que participan, que la formación para planear mejor no es hoy una prioridad, ni sus resultados son suficientes, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de clase de México.

mejora en la práctica docente, y por lo tanto para identificar la orientación de la formación y la asistencia técnica requerida por el magisterio. Sin embargo, la clara recomendación de este trabajo respecto al modelo de Estándares como un medio para mejorar el desempeño docente no implica que esta sea la única herramienta relevante para que el profesorado y los directivos escolares y de la meso-estructura del sistema educativo mejoren su práctica a través de la asistencia técnica, las reuniones deliberativas de consejo técnico, y la formación continua. Todos estos agentes cuentan con un significativo bagaje pedagógico y didáctico, basado en su formación y experiencia, que sin duda puede enriquecerse por medio de la capacitación que el sistema educativo pueda proveerles, y de la experiencia reflexionada que su práctica continua les seguirá proveyendo. La capacidad auto, co y hetero-evaluativa de estos actores, y las reflexiones que plasman para justificar sus evaluaciones denotan que es relevante considerar su experiencia no solo para mejorar el desempeño docente en el aula, sino también al diseñar y desarrollar intervenciones de política educativa orientadas a esta mejora.

La Reforma educativa de 2019 abre una posibilidad para poner en diálogo el actual acervo pedagógico y didáctico de nuestros docentes y directivos con aproximaciones teóricas como las expuestas en este trabajo. La relación entre lo cívico y lo ético con la educación del estudiantado del nivel secundaria, así como la aproximación curricular, didáctica y organizativa para propiciarlo, son ámbitos formativos que pueden servir a la docencia mexicana. Lo anterior puede concretarse mediante la actualización de los planes de formación inicial y continua conforme a la reciente Reforma y a planteamientos educacionales como los referidos arriba.

Las implicaciones educativas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como proyecto democrático es un campo de reflexión relevante para el profesorado mexicano (Poveda, Carbajal & Rodríguez, 2003). Esto es particularmente necesario en un país donde la inequidad en la distribución de capitales conforma trayectorias de vida muy desiguales (Bourdieu, 1988; Bourdieu & Wacquant, 2005; INEE, 2017; OCDE, 2015). En este sentido, los enfoques pedagógicos referidos en la primera sección de este artículo (Chávez, 2013; Fierro, 2012; López-Calva, 2001, 2006, 2009, 2010; Payá, 2000; Puig, 2007; Schmelkes, 2004, Urrutia, 2016) pueden contribuir a que los docentes encuentren acercamientos a la formación cívica y ética para cada con una atención diferenciada según las necesidades de cada estudiante.

Incluso la docente mejor evaluada en este trabajo reportó una relevante oportunidad para mejorar su tratamiento de la justicia electoral. Por lo discutido en torno a su práctica, es evidente que conviene fortalecer la formación del profesorado en los niveles pedagógico, didáctico y organizativo. Contenidos y medios educativos para el ejercicio responsable de la libertad (López Calva, 2001, 2010), el establecimiento de relaciones respetuosas y equitativas, la resolución pacífica y justa de conflictos, y el apego a la legalidad con sentido de justicia y pertenencia comunitaria (Chávez, 2013; Fierro, 2012; Schmelkes, 2004), son ámbitos de competencia que pueden enriquecer incluso a los docentes de mejor desempeño.

Asimismo, el modelo de la Fundación Escuela Nueva, referido en la sección anterior, es uno de los acercamientos pedagógicos, didácticos y de organización escolar más pertinentes para la formación democrática entre los evaluados con rigor en América Latina (Fundación Escuela Nueva, 2014; Schiefelbein, 1993). Sus elecciones democráticas de gobierno y comités estudiantiles que trabajan responsablemente y rinden cuentas a la comunidad escolar son una entre otras oportunidades destacables para que los estudiantes aprendan a convivir democráticamente con un enfoque práctico. (Mejía et al., 2016).

Enfoques y modelos como los mencionados harían a nuestra formación cívica y ética coherente con el discurso socio-educativo presente en la Ley General de Educación reformada en 2019. En esta Ley se destaca como fin de la educación el desarrollo humano integral que permite

contribuir a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, en el marco del respeto a los derechos humanos (Presidencia de la República, 2019a). Por esta razón, las pedagogías y los acercamientos didácticos expuestos al inicio de esta publicación son pertinentes para enriquecer el contenido práctico de la llamada “Nueva escuela mexicana”. Nuestra educación cívica y ética debe transitar de la ley a la práctica educativa. Las actividades que propicien la interacción con personas provenientes de contextos distintos a los del alumnado, el intercambio de roles, así como ejercicios de reconocimiento mutuo y trabajo en equipo pueden ser medios adecuados para ello (Chávez, 2013; Fierro, 2012; Schmelkes, 2004).

La dimensión sociopolítica de lo cívico y lo ético no es la única que las leyes y el currículo vigentes ponen de relieve, puesto que hay ámbitos (inter)culturales, ambientales, económicos y psico-corporales imbricados con ella (Presidencia de la República, 2019a). Por esta razón, conviene ampliar las oportunidades de formación disponibles y accesibles para el profesorado mexicano, y tanto adaptables como aceptables para formar a su alumnado (Tomasevski, 2004) en su propia: alimentación saludable, actividad física, prevención de riesgos, alfabetización emocional, configuración responsable del propio querer, conocimiento de sí mismo y autocuidado. Lo anterior puede formarse mediante enfoques como la Educación en valores para el desarrollo del juicio moral (Puig, 2007; Schmelkes, 2004), la Literacidad emocional (Goleman, 2011); la Educación de la libertad (López-Calva, 2001, 2006, 2009, 2010), y Pedagogía Ignaciana (Urrutia, 2011, 2016).

Hay, finalmente, actividades propias del aprendizaje escolar que propician la formación de competencias transversales y por ello, contribuyen con la educación cívica y ética. Es el caso de la escritura, el análisis crítico, el autodescubrimiento, la problematización, la búsqueda y hallazgo de soluciones y la toma de decisiones (Schmelkes, 2004). Será pertinente recuperar las pedagogías y didácticas presentes en el acervo del profesorado, a fin de fortalecerlo. Este bagaje puede organizarse conforme a la metodología puesta a prueba en este estudio, que concibe la docencia como gestión del ambiente de clase, del currículo, de la didáctica y de la evaluación (CEE, SIEME & HE, 2013). La manera en que los docentes realizan esta gestión abre o cierra sus posibilidades para propiciar una formación ética acorde con la reciente Reforma y los enfoques pedagógicos referidos.

La Reforma educativa de 2019 puede ser, a pesar de sus aspectos mejorables, una oportunidad para enriquecer la aproximación del sistema educativo mexicano a la formación cívica y ética, y para mejorar el desempeño docente en ella. El profesorado y los directivos del sistema están hoy en el proceso de incorporar el enfoque pedagógico de la Reforma y sus indicios de concreción en la “Nueva escuela mexicana”. Este complejo trayecto implica una oportunidad para quienes buscan investigar y acompañar los esfuerzos del magisterio por mejorar su desempeño al formar en Cívica y ética.

Quienes procuramos incidir en la política educativa nacional debemos tener en mente los contextos y prácticas con que los docentes mexicanos forman, de cierto modo, a la infancia y juventud mexicana. Estas condiciones son diagnosticables en el nivel de las aulas, escuelas, localidades, estados, regiones y en el plano nacional. Diagnósticos como el reportado en este estudio pueden aportar datos contextualizados y orientativos, que ofrezcan mapas de ruta para la mejora de la actividad docente, tanto en la formación cívica y ética como en otros ámbitos educacionales.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower.

- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Agone.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006). La lógica de los campos. Entrevista a Pierre Bourdieu. [Blog post]. *Pierre\_Bourdieu\_Blog, Foro para investigadores y estudiosos de las disciplinas sociales interesados en la heurística del socio análisis bourdieuano*. Recuperado de: <http://pierre-bourdieu-textos.blogspot.com/2006/07/la-lgica-de-los-camposentrevista.html>.
- CEE, SIEME & HE. (2008). *Estándares para la educación básica en México. Fundamentos conceptuales*. Ciudad de México: SEP; SNTE; ExEb.
- CEE, SIEME & HE. (2013). 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. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 23-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898002>
- Centro de Estudios Educativos. (2006 a). *Apuntes sobre el modelo de análisis de la situación áulica en lo referente a la clase o unidad básica*. Ciudad de México: CEE.
- Centro de Estudios Educativos. (2006b). *Notas sobre lo que puede seguir en el proceso del modelo del análisis del registro de la situación áulica*. Ciudad de México: CEE.
- Centro de Estudios Educativos. (2008). *Metodología para el análisis cualitativo de situaciones áulicas*. Ciudad de México: CEE.
- Centro de Estudios Educativos. (2009). *Estándares de desempeño docente en el aula. Instrumentos de evaluación*. Ciudad de México: OEI.
- Centro de Estudios Educativos. (2010a). Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México [Data file]. Ciudad de México: SEP; SNTE.
- Centro de Estudios Educativos. (2010b). *Modelo de análisis: Levantamiento a pequeña escala en escuelas Enciclomedia 2010*. Ciudad de México: CEE.
- Centro de Estudios Educativos. (2010c). Bases de datos del piloteo de Estándares de desempeño docente en el aula. Ciudad de México: CEE.
- Centro de Estudios Educativos. (2011a). *Propuesta educativa del IPODERAC*. Ciudad de México: CEE.
- Centro de Estudios Educativos. (2011b). *Diálogo sobre el diseño de la Licenciatura en Educación Intercultural del Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Ciudad de México: CEE.
- Chávez, M. C. (2013). *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Damasio (2017). *The strange order of things: Life, feeling and the making of cultures*. Random House.
- Ferrer, U. (2010). El hecho moral en Zubiri: una lectura fenomenológica. *Veritas*, 23, 23-43.
- Fierro, C. (2012). Educación cívica y ética, exclusiva o evasiva. In R. Barriga Villanueva (Ed.), *Entre paradojas: A cincuenta años de los libros de texto gratuitos* (pp. 54-78). El Colegio de México: COLMEX; SEP; CONALITEG.
- Fundación Escuela Nueva. (2014). *¿Qué es escuela nueva?* Recuperado de <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva.html>
- Goleman, D. (2011). *La inteligencia emocional*. Ciudad de México, México: Javier Vergara.
- González, A. (1997). Fundamentos filosóficos de una “civilización de la pobreza”. *Estudios Centroamericanos*, 583, Recuperado de [http://di.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas\\_anter/eca/583art3.html](http://di.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas_anter/eca/583art3.html)
- INEE. (2017). *Informe de resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015*. Ciudad de México: INEE.

- Koretz, S. (2008). *Measuring up. What educational testing really tells us*. Harvard University Press.
- López-Calva, M. (2001). *Educación la libertad: más allá de la educación en valores*. Ciudad de México: Trillas.
- López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. Trillas.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. Tomo III.
- López-Calva, M. (2010). *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.
- López-Calva, M. (s.f.). *Toda educación genera una visión ética que la genera*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- LLECE-UNESCO. (1998). *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.
- LLECE-UNESCO. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo Estudio Internacional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M. Olvera, A. & Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3) 111-135.
- Estados Unidos Mexicanos. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_090810.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090810.pdf)
- Muñoz Izquierdo C., Zorrilla Fierro, M., & Palomar Lever, J. (1995). Valoración del desarrollo de habilidades cognoscitivas en la educación superior: Comparación de los resultados de una universidad pública con los de una privada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(2), 9-55.
- OCDE. (2015). *Índice para una vida mejor*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/centrodemexico/Working%20draft%20Mexico%20Report\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/centrodemexico/Working%20draft%20Mexico%20Report_FINAL.pdf)
- Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Desclée de Bower.
- Poveda, L. (2003). *Evaluación de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la secundaria*. CEE.
- Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. GRAO.
- Presidencia de la República. (2019, septiembre 30a). *Ley general de educación*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Presidencia de la República. (2019, septiembre 30b). *Ley general del sistema para la carrera de las maestras y los maestros*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)
- Rojas, C. (2010). La ética de Zubiri. *Ceiba*, 10(1), 120-126.
- Samour, H. (2007). Postmodernidad y filosofía de la liberación. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 54. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/~cmunoz11/samour54.pdf>.
- Santos, A., & E. Carvajal (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), 69-96.
- Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del S. XXI. ¿Puede darnos la pista Escuela Nueva de Colombia?* Santiago de Chile: UNESCO; UNICEF.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Nueva escuela mexicana*. Recuperado de <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/>



- Secretaría de Educación Pública. (2006.) *Plan de estudios para el Nivel Secundaria*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica*. Ciudad de México, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Encuentro Educación y Valores para la Convivencia en el Siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.educacionyvalores.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). 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. Recuperado de: [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: SEP.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>
- Urrutia, F. (2011). Hacia una propuesta pedagógica para una formación ética orientada a la construcción de relaciones responsables y solidarias con jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(1-2), 13-59.
- Urrutia, F. (2016). Debate en torno a la formación cívica y ética en México: fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 12(54).
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y logos*. Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y publicaciones.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y realidad. Inteligencia y razón*. Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. (1984a). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*, Madrid, España, Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (1993). *Sobre el sentimiento y la volición*, Madrid, España, Alianza Editorial/Fundación Xavier Zubiri.

## Sobre el Autor

### Francisco Urrutia de la Torre

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

[furrutia@iteso.mx](mailto:furrutia@iteso.mx)

Director de la Oficina de Relaciones Institucionales del ITESO y miembro del Consejo Editorial de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colaboró como Coordinador de Investigación y Posgrado del ITESO, y como Secretario Ejecutivo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (2017-2019). Fue Director Académico del Centro de Estudios Educativos (2009-2015), y Coeditor de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Es docente en el Doctorado Interinstitucional en Educación y la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO. Miembro de la Red de Investigación en Educación en Territorios Rurales, de la Asociación Universitaria Iberoamericana del Postgrado. Doctor en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara, Maestro en Filosofía Social por el ITESO y Maestro en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 188

21 de diciembre 2020

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley,**

**Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi  
Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil