

Capítulo 6. La oferta valoral docente bajo el enfoque de la eficacia escolar en bachilleratos profesionales técnicos

Susana Olivia Moreno Gutiérrez¹

Resumen

Se realizó una investigación cualitativa en dos planteles de bachilleratos profesionales técnicos, con el objetivo de describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes mujeres. Se aplicó a los profesores la prueba de Definición de Criterios (versión en español del Defining Issues Test) con la finalidad de identificar su perfil de desarrollo moral. Se observaron clases de las profesoras, siguiendo los componentes que conforman la oferta valoral (Fierro y Carbajal, 2003). Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente observada con el objetivo de conocer sus características y su percepción sobre la oferta valoral. Los resultados mostraron que los docentes tienen la intención de hacer una oferta valoral que aporte a la

1 Investigadora Independiente.

formación integral de sus estudiantes y que el nivel de eficacia escolar de sus planteles les permite propiciar la reflexión valoral en sus aulas.

Palabras clave: eficacia escolar, oferta valoral, bachilleratos profesionales técnicos.

Introducción

En el estado de Aguascalientes, a través del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) se administra de manera censal cada año la prueba EXANI II, la cual proporciona información acerca del potencial de los aspirantes para tener un buen desempeño al cursar algún programa de educación superior y es comúnmente utilizado para apoyar a las instituciones de educación superior en los procesos de admisión (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2020). Al respecto, de las escuelas de EMS que obtienen puntajes por arriba de los 1000 puntos se encuentran los bachilleratos autónomos y algunos del sistema particular; entre los que obtienen puntajes por debajo de la media a nivel estatal se encuentran los planteles de tipo Telebachillerato, CEMSAD, CECyTEA y CONALEP. Respecto a este último tipo de servicio, éste ha evidenciado un descenso llamativo en las áreas de estructura de la lengua y comprensión lectora (Peniche, 2020). Con respecto al asunto del desempeño escolar en EMS y los factores que lo podrían explicar, Rodríguez (2018) manifiesta que los alumnos de bachillerato se caracterizan por tener bajo rendimiento escolar, poco interés por las materias y las formas en que se imparten, problemáticas de acoso escolar, consumo de sustancias ilegales, relaciones sexuales desprotegidas y violencia en general. Relacionado a lo anterior, en México, el 70% de los estudiantes de EMS ha sufrido algún tipo de violencia en la escuela, y de éstos la mitad ha sufrido violencia reiterada, 14% ha tenido alguna experiencia con una droga ilícita, casi 50% ingiere alcohol y 22% tiene relaciones sexuales sin protección, lo que se traduce en un alto porcentaje de embarazos (Tuirán, 2017).

Con los datos previos, es claro ver que la formación, presencia y actuación en las aulas, de los alumnos en la actualidad no es una tarea fácil para los docentes; la información señala que la realidad de los estudiantes de EMS no es tan afortunada, tal como lo declaran Tuirán y Hernández (2016) al presentar y analizar los datos arrojados por la Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia

y Exclusión aplicada en 2013, en donde concluyeron que: alrededor de uno de cada cuatro estudiantes de EMS experimentó violencia o acoso escolar; cerca de 35% de los estudiantes ha probado el tabaco y 50% ha tomado bebidas alcohólicas en alguna ocasión; poco más de 12 por ciento de los alumnos de EMS ha fumado marihuana alguna vez en su temprana vida e incluso alrededor de 3% ya probó la cocaína; hay una proporción significativa de jóvenes activos sexualmente (alrededor de 35%); de ese total, poco más de uno de cada cinco (22%) no utiliza los medios de prevención adecuados, lo que eventualmente puede contribuir a propiciar embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual, asuntos que se asocian con el abandono escolar; sólo 4% de los jóvenes identifican la escuela como una fuente de apoyo, cuando debería ser uno de los espacios privilegiados de seguridad.

Los resultados anteriores indican las dificultades que tienen los estudiantes de EMS para decidir entre lo correcto y lo incorrecto. Los jóvenes mexicanos que se encuentran en la EMS son más proclives a soluciones que violenten la ley, se informan menos de asuntos políticos, tienen poca confianza en los partidos políticos y muchos de ellos consideran la escuela como un lugar hostil: situación que contrasta con la idea de que la EMS es un momento de la vida de los jóvenes en que se deben de consolidar los valores cívicos, el conocimiento de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y a la otredad así como la aceptación de uno mismo como individuo y futuro ciudadano (Rodríguez, 2018).

En el cuestionario de contexto que acompaña a la prueba EXANI II, aplicada en 2019, los alumnos de bachilleratos profesionales técnicos en el estado de Aguascalientes manifestaron sufrir una marcada violencia (*bullying*, acoso, violencia física), y son quienes obtienen puntajes menores (por debajo de la media estatal) que los alumnos que no expresan sufrir violencia (Peniche, 2020). Ante todo, este panorama apremiante, en donde la EMS presenta avances en asunto de cobertura, pero no consolida que los estudiantes concluyan exitosamente el nivel educativo, las aulas pueden y deben ser escenarios en donde los jóvenes pueden encontrar un camino y una formación. Dicha formación que está en manos del docente y que sucede en las aulas es muy importante ya que, como mencionan Gui *et al.* (2020), los profesores no solamente enseñan el conocimiento de su asignatura, sino que tienen el rol de ser modelo moral, mentor, inculcador de valores, creador de ambiente de aprendizaje, facilitador, consejero y comunicador, por lo que la trascendencia de su trabajo es fundamental.

Ahora bien, atendiendo al panorama presentado y considerando que el profesor es un actor clave para repercutir en el desempeño de los alumnos y su formación integral, es importante preguntarse sobre lo que ocurre en escuelas donde obtienen mejores notas de desempeño, y en aquellas donde los resultados no son tan afortunados, esto considerando el contexto de las escuelas. A lo anterior se le reconoce como estudio de la eficacia escolar, y contextualizando la necesidad presentada en este estudio respecto a la oferta valoral que un profesor pueda presentar a los jóvenes en el bachillerato, el objetivo de la presente investigación fue describir la oferta valoral que hacen cuatro profesoras de educación media superior, de tipo profesional técnica, pertenecientes a centros escolares con diferente nivel de eficacia escolar.

El estudio de la eficacia y la oferta valoral docente

Desde la política educativa, se establece la necesidad de la formación en valores que debe hacer la escuela para permitir la formación integral de los estudiantes de EMS, y que es uno de los factores que permite observar si la escuela cumple con sus funciones o no. Si una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2003) entonces la eficacia escolar es una cuestión que se relaciona directamente con el desarrollo personal y con las funciones sociales de la escuela. En la noción de la eficacia escolar está el sentido humanizador de la educación en sus vertientes personal y social. La eficacia es la expresión de la educación realizada, esto es, del desarrollo humano (Barba, 2007). Particularmente y partiendo de la afirmación anterior, en el caso de la EMS, si las escuelas de bachillerato logran el desarrollo humano de sus alumnos se convierten en escuelas eficaces; así entonces, existe una relación entre eficacia escolar y desarrollo moral. Para poder comprender de mejor manera la teoría de la eficacia escolar, ésta se constituye como movimiento investigador en la primera década del siglo XX (Martínez Garrido, 2011) por lo que es una teoría que ha sido ampliamente investigada a lo largo de la historia. Entre 1929 y 1931 aparecían los primeros estudios de eficacia, dirigidos por Charters y Waples, o de Cattell, quienes se centraban específicamente en la enseñanza eficaz o en las características que

debería tener un buen docente. Los estudios sobre eficacia escolar siguieron avanzando y en gran cantidad de estudios se ha investigado acerca de cuáles son los factores que influyen en la eficacia escolar. La pregunta, ¿por qué algunas escuelas obtienen mejores resultados que otras?, ha sido eje central de varias investigaciones. Una investigación relevante fue el Informe Coleman, el cual fue un estudio realizado y dirigido por James Coleman (1966) a petición del presidente estadounidense Lyndon B. Johnson, que tenía como objetivo promover la igualdad de oportunidades educativas y se realizó investigando con alumnos, escuelas y familias. Los resultados fueron impresionantes: poco es el peso de la escuela sobre el éxito educativo. El informe ofreció una visión bastante negativa de la influencia de la educación en general y, más específicamente, de la influencia de la escuela y de la enseñanza.

A partir de la presentación de los resultados del Informe Coleman, se comenzaron a realizar estudios que dieran aportaciones de que la escuela sí es importante y sí influye sobre el éxito educativo. A este nuevo movimiento que surgió después del Informe Coleman, se le conoce como movimiento de eficacia escolar. Éste determinó que era importante mostrar qué tipo de factores podían explicar las diferencias de éxito escolar y, por lo tanto, conocer cuáles eran las características de la escuela eficaz.

Los primeros trabajos de escuelas eficaces son representados por Edmonds en 1979, quien realizó un modelo de cinco factores de eficacia escolar, los cuales son: 1. Un fuerte liderazgo educativo, 2. Altas expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos, 3. Énfasis en las destrezas básicas, 4. Un clima seguro y disciplinado, 5. Evaluaciones frecuentes del progreso del alumno. Otra clasificación es la de Mortimore citado en Creemers (1997) quien afirma que las escuelas que son eficaces tanto en lo académico como en lo social cuentan con las siguientes características: 1. Liderazgo razonado del claustro por parte del director, 2. Participación del subdirector, 3. Participación de los profesores, 4. Coherencia entre los profesores, 5. Sesiones estructuradas, 6. Una enseñanza intelectualmente estimulante, 7. Un ambiente centrado en el trabajo, 8. Un propósito concreto en cada sesión, 9. Comunicación máxima entre profesor y alumnos, 10. Registro de los progresos, 11. Participación de los padres, 12. Un clima positivo. Con el paso del tiempo, los estudios sobre eficacia escolar, encabezados por Murillo, dieron grandes avances de investigación. Resultados de sus estudios (Hernández-Castilla, Murillo, Martínez-Garrido, 2014), los factores de eficacia escolar pueden resumirse en: 1. Sentido de comuni-

dad; 2. Liderazgo educativo; 3. Clima escolar y de aula; 4. Altas expectativas; 5. Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; 6. Organización del aula; 7. Seguimiento y evaluación; 8. Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; 9. Implicación de las familias; 10. Instalaciones y recursos.

Así entonces, los factores enlistados por Murillo (2003) tienen una fuerte relación con la formación valoral ya que en cada uno de ellos se aprecian conductas, comportamientos deseables, actitudes y maneras relacionados con valores, tanto para docentes, alumnos, y miembros en general de una institución educativa. Por ejemplo, el desarrollo profesional del docente se ve manifestado por el dominio de los contenidos, la actitud que muestra por el desarrollo de su profesión y este desarrollo se manifiesta en los valores que pone en su práctica docente. Muchos han sido los avances que ha traído el estudio de la eficacia escolar, tal como lo menciona Martínez-Garrido (2015) al afirmar que los aportes que ha realizado la investigación en eficacia escolar a los sistemas educativos contribuyen a llevar las escuelas hacia la igualdad de oportunidades, maximizar el tiempo en ambientes educativos, propiciar la formación continua, cuidar los ambientes y mejorar la evaluación. Para Murillo (2003) una escuela no será eficaz si los alumnos obtienen resultados académicos sobresalientes, pero no se preocupan por la formación en valores, bienestar o satisfacción de los alumnos.

En el caso de la EMS, Preston *et al.* (2017) identifican ocho componentes esenciales que caracterizan a los bachilleratos con alta eficacia escolar. Éstos son: 1. Liderazgo centrado en el aprendizaje, 2. Plan de estudio riguroso y alineado, 3. Instrucción de calidad, 4. Uso sistemático de los datos, 5. Conexiones de aprendizaje personalizadas, 6. Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional, 7. Rendición de cuentas, y 8. Conexiones a las comunidades externas.

Por su parte, Rutledge y Cannata (2016) identifican que los bachilleratos altamente efectivos son aquellos en donde los docentes personalizan a sus alumnos, es decir, hacen de una escuela grande una pequeña comunidad en donde todos los miembros de la comunidad escolar llegan a conocer a sus alumnos. Comparar escuelas fuertes y débiles de un mismo distrito revela que el éxito proviene de una cultura de personalización académica y aprendizaje social y emocional de los estudiantes. Los autores mencionados descubrieron que las escuelas con alta eficacia escolar tienen estudiantes que se sienten seguros y atendidos por sus docentes. El rol del docente requiere un com-

promiso personal profundo, así como principios claros y racionales, por lo que la enseñanza es una profesión moral (Rissanen *et al.*, 2018). Para Barba (2007) todo el sistema educativo, todos sus servicios deben someterse a una valoración de eficacia pedagógica, social y política que no deja lugar a dudas; así entonces, si la formación en valores y el desarrollo moral se apoyan sobre el enfoque de eficacia escolar pueden contribuir a conocer la aportación social que hace la escuela y estar en una continua mejora de su trabajo.

El docente y sus prácticas impactan en la formación de los estudiantes. Dentro de las prácticas educativas, la oferta valoral, es una forma de visibilizar la formación en valores en el aula y puede observarse en el docente a través de tres senderos descritos en la Tabla 1: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción que hace de los procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003).

Tabla 1. *Oferta valoral del docente*

Aspectos que permiten hacer observable la oferta valoral	Definición
Comportamiento normativo	Conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general, y hace referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación.
Comportamiento afectivo	Comportamiento que manifiesta las regulaciones que delimitan la relación del docente con los alumnos en distintos espacios formales e informales, desde su posición de autoridad.
Conducción de los procesos de enseñanza	Componente que aborda un aspecto de las prácticas de enseñanza, orientado a identificar aquellas oportunidades que ofrece el docente a sus alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares como de eventos de la vida cotidiana escolar.

Nota: Elaboración propia con información tomada de Fierro y Carbajal (2003).

En la formación en valores, el rol del docente es de suma importancia, ya que como afirma Latapí (2000), el maestro es el factor más relevante, en cuanto encarna los valores y los realiza ejemplarmente ante los alumnos. Educar y enseñar a valorar, reflexionar, sentir, pensar, imaginar, compartir, vivir honestamente y amar es una de las tareas del profesor como educador que incide en la formación integral del individuo (Estrada, 2012). Con base en esta revisión de literatura se puede afirmar que las escuelas tienen entre sus finalidades la formación en valores de sus estudiantes y que en este proceso el rol del docente y su desarrollo moral es de gran influencia, por lo que analizar lo que sucede en la práctica docente desde el aula es relevante para identificar de qué manera se hace una oferta valoral a los estudiantes.

La importancia de estudiar el asunto de la formación valoral de jóvenes de EMS por parte de sus profesores es notoria, considerando la eficacia escolar como marco de investigación. Vale la pena comentar que en este estudio no se pretende determinar o comprobar el nivel de eficacia de las escuelas estudiadas por medio de la formación valoral de las profesoras. La investigación aquí descrita se enfoca a enriquecer el entendimiento de las escuelas de EMS que son identificadas por su nivel de eficacia escolar, especialmente en los acontecimientos relativos a los factores que determinan esa eficacia.

Metodología

Contexto del estudio²

Los planteles participantes fueron seleccionados con base en un estudio macro sobre eficacia escolar en EMS desarrollado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, por Peniche y Padilla (2016). El proceso de selección realizado fue de tipo transversal contextualizado, y se desarrollaron modelos multinivel. Se emplearon las bases de datos del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) el cual es administrado de manera censal en el Estado de Aguascalientes, así como el cuestionario de contexto que acompaña dicha prueba. En el estudio se identificaron 20 escuelas de alta

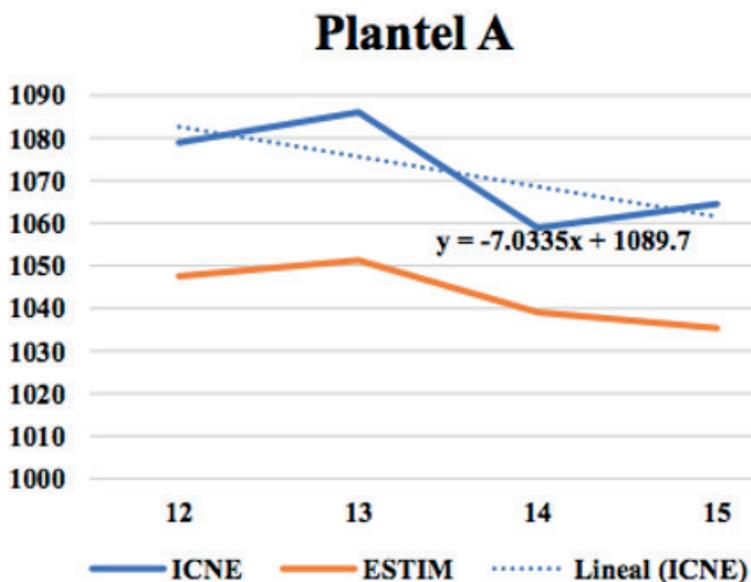
2 La metodología empleada en la investigación macro se reporta en el presente libro *Aportes de la investigación para la Educación Media Superior. Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar*; en el capítulo 1. *Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples*.

eficacia y 24 de baja eficacia escolar. Posteriormente, se elaboraron fichas descriptivas para cada uno de los planteles.

Casos seleccionados

Se analizaron las fichas descriptivas y se identificó que en el subsistema Profesional Técnica (CONALEP) había una única escuela de alta eficacia y cuatro de baja eficacia escolar, por lo que se procedió a determinar como foco de estudio un plantel de alta eficacia y uno de baja. En las siguientes figuras 1 y 2 puede observarse el comportamiento de cada centro escolar respecto de nivel socioeconómico y sus puntajes en la prueba, por año de evaluación.

Figura 1. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel A 2012-2015, adaptada de fichas de trabajo Peniche y Padilla, 2016

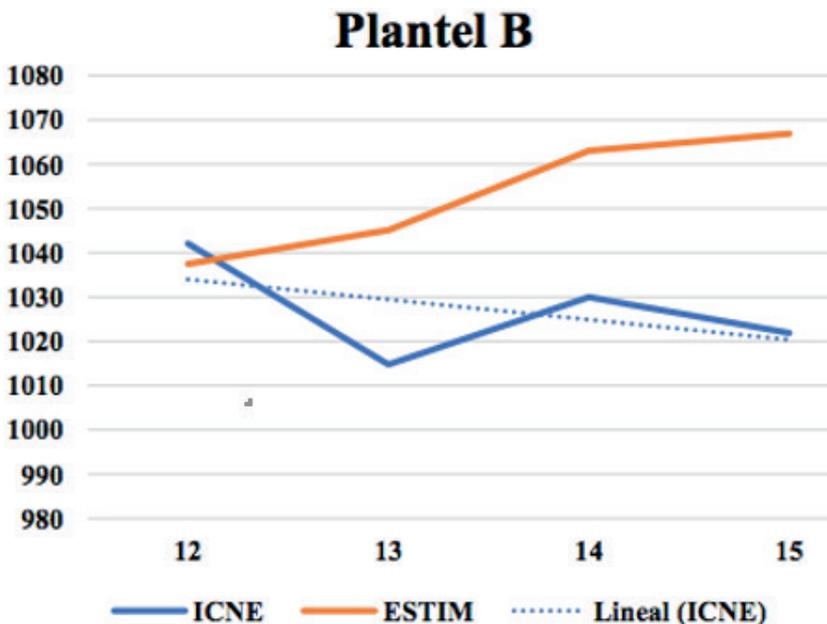


Esta escuela, representada en la figura 1, ha presentado puntuaciones superiores a las esperadas en todos los años (2012-2015) lo que causa un residuo positivo entre dichos valores. Se consideró importante estudiar esta escuela, al ser identificada como único caso de alta eficacia escolar. El plantel A se

encuentra ubicado en la delegación Zona Centro del municipio de Aguascalientes y según datos del Instituto Municipal de Planeación de Aguascalientes (IMPLAN, 2018) esta zona se caracteriza por tener un total de 104,756 habitantes y en donde el grueso de la población (73.10%) tiene entre 18 y 60 años de edad. El 43.47% de la población de la zona se encuentra económicamente activa (IMPLAN, 2018). El plantel A se caracteriza por la estrecha relación que mantiene con las empresas automotrices que se encuentran en el Estado. Respecto del plantel, en el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula es de aproximadamente 650 alumnos y un promedio de 45 docentes. Se especializa en la formación de bachilleres técnicos profesionales en mantenimiento de sistemas electrónicos, control de calidad e informática.

Respecto al plantel B, representado en la figura 2, se observa en color azul el índice CENEVAL, puntuaciones promedio obtenidas en el EXANI II por esta escuela durante los años 2012- 2015. En contraste, se presentan en color naranja las calificaciones que serían esperables.

Figura 2. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel A 2012-2015, adaptada de fichas de trabajo Peniche y Padilla, 2016



El plantel B se encuentra ubicado en el sur de la ciudad, en la delegación José María Morelos, la cual, según datos del IMPLAN, se caracteriza por tener un total de 159,540 habitantes y en donde el grueso de la población (61.30%) tiene entre 18 y 60 años. La población económicamente activa de la zona representa el 41.94%. Llama la atención que, según los datos aportados por el IMPLAN, el 52.31% de los mayores de 18 años no cuentan con escolaridad de EMS. De acuerdo con los bienes y servicios públicos que hay alrededor, el plantel cuenta con todos los servicios básicos. El plantel B también se caracteriza por la estrecha relación que mantiene con las empresas automotrices que se encuentran en el Estado. La matrícula del plantel es de aproximadamente 550 alumnos y con un total de 40 docentes. Se especializa en la formación. Existe un contraste entre el plantel A y el plantel B respecto a sus niveles de eficacia escolar, lo que los convierte en un interesante caso de estudio al ser ambos planteles pertenecientes al mismo subsistema.

Docentes

Con el objetivo de seleccionar de manera objetiva a los docentes participantes, se tuvo una breve conversación con las autoridades de cada plantel, las que indicaron que la selección se lograría de una manera adecuada por medio de los encargados de formación técnica de cada plantel, quienes son los responsables de asignar materias y horarios a los docentes, por lo que tienen una relación laboral muy cercana con ellos. Para la selección de los docentes participantes se consideró que en los planteles CONALEP hay dos áreas de formación: el núcleo de formación disciplinar básica, que comprende materias de sociales y ciencias, cursadas por todos los alumnos sin importar su carrera técnica; y la segunda área de formación es el núcleo de formación profesional, que son diferentes materias para cada carrera técnica. Las docentes seleccionadas imparten materias del núcleo de formación disciplinar básica. Cabe destacar que los participantes de la investigación fueron cuatro docentes mujeres, dos del plantel de alta eficacia y dos del plantel de baja eficacia. Para cuidar la confidencialidad de las docentes se usaron nombres ficticios para identificarlas; las maestras del plantel de alta eficacia fueron llamadas Andrea y Aranza, y las docentes del plantel de baja eficacia fueron Beatriz y Berenice.

Instrumentos

Para realizar el proceso de recolección de datos se utilizaron tres instrumentos que se describirán a continuación.

Prueba Defining Issues Test (DIT). Al iniciar el semestre enero-junio 2019, la primera acción que se realizó fue la aplicación a los docentes de la Prueba de Definición de Criterios (Defining Issues Test, por sus siglas en inglés, diseñado por James Rest) en una versión de tres historias que fue validada y adaptada por Barba y Muñoz (2001). La prueba evalúa los niveles de razonamiento moral de acuerdo con la teoría de Kohlberg, quien propuso una teoría que completó y extendió el enfoque cognitivo-evolutivo de moralidad planteado por Piaget (Barba, 2002). Ramírez *et al.* (2008) establecen que el DIT para EMS y Educación Superior posee un adecuado nivel de validez para medir el desarrollo moral, así como adecuados niveles de confiabilidad interna, que se expresa con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.73. A partir de las respuestas que el sujeto da a un conjunto de consideraciones sobre cada uno de los dilemas y las diversas situaciones que se le plantean, se identifica su perfil de desarrollo moral. Posteriormente, se determina el Índice P, un puntaje que indica el total de los juicios de nivel postconvencional que realiza un sujeto, sumando las puntuaciones correspondientes a los estadios 5 y 6, y significa la perspectiva postconvencional en el juicio moral (Rest, 1979). Éste es el indicador más usado de la prueba DIT, se expresa en porcentaje y determina la importancia que el sujeto concede a los principios morales más avanzados al considerar un dilema social (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009).

Guías de observación para las clases. Para identificar el conjunto de acciones que el docente efectúa en su oferta valoral, se empleó una guía de observación que considera la metodología propuesta por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003) al tomar en cuenta tres aspectos que hacen visible la oferta valoral: a. El comportamiento normativo, b. El comportamiento afectivo, y c. La conducción de los procesos de enseñanza. A través de la guía de observación, se obtuvo la información que, luego de ser sistematizada y analizada conforme a los objetivos de la investigación, permite también al investigador describir la oferta valoral de las docentes y formular conclusiones. La guía de observación está basada en el trabajo de Fierro y Carbajal; además se utilizaron audio grabaciones que permitieron hacer una revisión más exhaustiva del comportamiento normativo, afectivo y de la conducción de los procesos de

enseñanza. *Entrevista semiestructurada*: El objetivo de la entrevista fue obtener información directa de las participantes de la investigación respecto de sus opiniones y perspectivas de su práctica diaria hacia la formación en valores. La guía de entrevista tiene su fundamento en la teoría de la oferta valoral de Fierro y Carbajal (2003). La entrevista consiste en dos fichas; la primera se enfoca en la Caracterización del profesor y consta de ocho preguntas; la segunda ficha cuenta con cuatro categorías: Aplicación de normas en el aula, Relación con el estudiante, Procesos de enseñanza y Papel de la dirección escolar y cuenta con 15 preguntas.

Recolección de datos

El proceso de recolección de datos se dio con base en tres técnicas: primero, aplicación de la Prueba de Definición de Criterios a profesores para conocer su perfil de desarrollo moral; segundo, observación de clases para conocer los senderos que utilizaron las docentes para hacer una oferta valoral a sus estudiantes; y, por último, aplicación de una entrevista semiestructurada para conocer la opinión de las docentes sobre la oferta valoral que hacen.

Resultados

Este reporte no permite una explicación directa del nivel de eficacia escolar de los planteles participantes, pero es un interesante medio para analizar la práctica educativa en relación a la oferta valoral que realizan los profesores. De los dos planteles seleccionados, como se explicó en la metodología, uno tiene la característica de ser de alta y el otro de baja eficacia escolar; es decir, que la escuela de alta eficacia obtiene resultados por arriba de sus condiciones contextuales o de los esperados; por el contrario, una escuela de baja eficacia los obtiene inferiormente, aun cuando sus condiciones se los permitan.

En relación con la oferta valoral de la docente, ésta se observa a través de tres senderos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003). En cuanto al primer sendero, en la tabla 2 se encuentra el comportamiento normativo de las docentes de ambos planteles.

Tabla 2. Comportamiento normativo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela

Docente / Eficacia	Área del conocimiento	Tipo de comportamiento	Valor al que más se alude en clases	Normas más aludidas
Andrea / Alta	Sociales	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Dejar ordenado su lugar
Aranza / Alta	Ciencias	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Dejar ordenado su lugar
Beatriz / Baja	Sociales	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Trabajar sentados en su lugar 4° No golpear, no pelear y no molestar
Berenice / Baja	Ciencias	Reactivo	Orden y Responsabilidad	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° No golpear, no pelear y no molestar

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la similitud de normas aludidas en los cuatro grupos: indican una problemática común en los planteles, es decir, existe una carencia en las condiciones básicas de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe aquí el cuestionarse si el comportamiento reactivo que las docentes de ambos planteles manifiestan en su oferta valoral es el adecuado para lograr el desarrollo integral de cada estudiante.

Las maestras se muestran reactivas porque predomina su referencia a las normas concretas a causa del comportamiento de los estudiantes; al respecto, ante esto Pas *et al.* (2015) reportan que las aulas con profesores que usan la desaprobación y un comportamiento reactivo hacia sus estudiantes tienen alumnos no conformes y con una pobre disposición hacia el aprendizaje; en cambio, los estudiantes que se esfuerzan en mayor medida y aprovechan las oportunidades de aprendizaje tienen docentes que daban más oportunidades para responder, menos desaprobación y evitaban un manejo reactivo del com-

portamiento. En ambos planteles se observó un comportamiento normativo reactivo, que podría ser generado en algunas ocasiones por la falta de orden en los alumnos, lo que causa un estado de estrés en los docentes, poco control en su salón de clases y menor compromiso con la enseñanza (Pas *et al.*, 2015).

En cuanto al comportamiento afectivo, en la tabla 3 se describe tal comportamiento de las docentes de ambos planteles.

Tabla 3. *Comportamiento afectivo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela*

Docente/Eficacia	Área del conocimiento	Vehículos	Juicios de valor	Expresiones afectivas
Andrea / Alta	Sociales	1er grupo: invitan al cumplimiento de la norma. 2º grupo: comunican la falta de la norma.	Apoyados en creencias religiosas	2º grupo: Atención a los alumnos de manera general o escuela
Aranza / Alta	Ciencias	1er grupo: invitan al cumplimiento de la norma. 2º grupo: comunican la falta de la norma.	Generalmente la docente hace formulaciones escuelas respecto de los juicios de valor.	1er grupo: Reconocen necesidades y logros, manifiestan atención al alumno.
Beatriz / Baja	Sociales	2º grupo: se concretan a comunicar la falta.	Se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor.	2º grupo: se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo.
Berenice / Baja	Ciencias	2º grupo: se concretan a comunicar la falta.	Se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor.	2º grupo: se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo. 3er grupo: aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos.

Nota: Elaboración propia.

Al comparar ambos planteles, se observa que solamente en el plantel de alta eficacia se manifiestan expresiones afectivas que muestran un interés genuino en el estudiante, lo que coincide con la teoría de Rutledge y Cannata (2016) que mencionan que en los bachilleratos de alta eficacia hay docentes que personalizan a sus alumnos y buscan comprenderlos y conocerlos, elemento clave en la teoría de la eficacia escolar. Las docentes del área de sociales de ambos planteles, Beatriz y Andrea, que asemejan el perfil de desarrollo moral, usan en su mayoría expresiones afectivas que solamente se concretan en atender de manera puntual al alumno y; la docente de ciencias del plantel de baja eficacia, que tiene el perfil de desarrollo moral más bajo, fue la única en llegar a usar expresiones afectivas del número tres, en las cuales el docente cambia la atención al alumno de acuerdo con sus actitudes o humores. Aun cuando no se puede afirmar que el desarrollo moral se manifieste a través de las expresiones afectivas del docente, en estos casos fue coincidente el desarrollo moral de las docentes y la disciplina en la que imparten cursos. El compromiso de los docentes en conocer y manifestar expresiones afectivas a sus elementos es un elemento que distingue la enseñanza eficaz de un profesor.

Respecto al último sendero, la conducción de los procesos de enseñanza, en la tabla 4 se exponen los resultados de las maestras de ambos planteles.

Tabla 4. *Conducción de los procesos de enseñanza de las docentes y nivel de eficacia de la escuela*

Docente/Eficacia	Área del conocimiento	Secuencias de reflexión de contenido	Secuencias de reflexión valoral
Andrea / Alta	Sociales	Preguntas orientadas hacia la deducción usando experiencia.	Argumentan la norma con prejuicios o creencias religiosas.
Aranza / Alta	Ciencias	Preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos.	Proviene de situaciones escolares y en pocos casos de contenidos curriculares.
Beatriz / Baja	Sociales	Preguntas orientadas hacia la deducción usando experiencia.	Argumentan sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos.
Berenice / Baja	Ciencias	Preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos.	Proviene de contenidos curriculares.

Nota: Elaboración propia.

En la teoría de la eficacia escolar, un componente es la instrucción de calidad (Preston *et al.*, 2017) en donde los docentes se caracterizan por tener altas expectativas hacia sus estudiantes y les brindan oportunidades de autonomía y liderazgo. Las prácticas educativas de los docentes se expresan a través de secuencias de reflexión de contenidos académicos y secuencias de reflexión valoral. En cuanto a las secuencias de reflexión de contenidos académicos por parte de las docentes de ciencias de ambos planteles se caracterizan por hacer preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos. De la misma manera, las docentes del área de sociales también tienen iguales secuencias de reflexión de contenido académico, al retomar experiencias de los estudiantes para llevarlos hacia la deducción de conclusiones.

Respecto a las secuencias de reflexión valoral, en el plantel de alta eficacia era común observar situaciones escolares y personales para llevar a los estudiantes a un conflicto moral. En cambio, en el plantel de baja eficacia escolar se recurría más bien a retomar contenidos curriculares y se llevaba a sus alumnos a una experimentación.

Discusión y conclusiones

El profesor es un agente clave para la formación de los adolescentes en EMS, considerando que, en este nivel educativo, la formación de adolescentes requiere de mayores retos en el aula, al estar estos jóvenes en una búsqueda de identidad personal y profesional; como se mencionó desde los primeros capítulos, los asuntos de indisciplina y violencia escolar son marcados en los bachilleratos mexicanos, y más en el subsistema CONALEP. Por ello, el desarrollo de este estudio se enfocó en el estudio de la oferta valoral docente en dos aulas de una escuela de alta eficacia y en dos de baja eficacia. Con base en los resultados, se puede concluir que las cuatro docentes participantes en este estudio comparten los problemas de disciplina, lo cual condiciona mucho su oferta valoral, en particular la forma en que realizan el primer sendero: comportamiento normativo. Según los resultados, cada docente mostró un estilo particular de enseñanza y características personales en la oferta valoral que hacían a sus estudiantes.

Con base en los datos recabados, la edad y la experiencia laboral no son elementos que podrían relacionarse con el desempeño docente y, por

consiguiente, con la oferta valoral en este estudio. Respecto de los años de experiencia en la docencia, se concluye por el estudio que las dos maestras con mayor edad y experiencia laboral no mostraron una oferta valoral diferente a las docentes de menor edad y experiencia laboral. En suma, los años de experiencia no son determinantes para una mayor competencia profesional en lo que concierne a la oferta valoral. Al no haber diferencia en la oferta valoral, las cuatro docentes tienen una oferta limitada sin importar el nivel de eficacia escolar de su plantel, es decir, no es mejor la oferta valoral de las docentes de mayor edad y experiencia al compararlas con las otras dos, o al compararlas con la eficacia escolar de sus planteles. Ante esto, es importante comentar que en el caso de la docente Andrea, quien forma parte del grupo de la tercera edad (70 años) y con la mayor experiencia en la docencia en EMS (34 años), compartió su percepción respecto de su propia práctica docente y la oferta valoral, manifestando así cierto sentimiento de desgano al ser afectada por las situaciones laborales de su plantel educativo.

Aun y cuando los profesores con más experiencia, aquellos que se van acercando a la jubilación deben ser presentados como ejemplo y mentores de otros profesores (Álvarez y Rodríguez, 2012), eso no sucedía en el caso de la docente. Respecto a la docente Aranza, ella fue quien manifestó un interés genuino en la formación de sus estudiantes, lo cual coincidía con su perfil de desarrollo moral que es predominante el estadio 5 y con lo observado en sus sesiones de clases, al ser la única que manifestaba expresiones afectivas hacia sus estudiantes que transmitían atención y preocupación a las necesidades de sus estudiantes. En cuanto a la docente Berenice, en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante el estadio 3, particularmente en el comportamiento normativo, para la profesora establecer disciplina en el aula es un objetivo que no había sido alcanzado.

El desarrollo moral de las docentes guarda una relación con su oferta valoral. Específicamente se observó en el segundo sendero que la docente, en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante el estadio 5 (perteneciente al nivel más alto de desarrollo moral), demostró un mejor comportamiento afectivo que sus otras colegas. Por otra parte, la docente en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante en el estadio 3, se caracterizó por tener un comportamiento afectivo más inestable en donde a través de sus expresiones afectivas no mostraba reconocimiento ni interés genuino en sus estudiantes. Considerando que la formación en valores puede y debe estar incluida en todo

curso curricular, y aunque en las ciencias sociales se considera un terreno más propicio para dicha formación (Sobejano, 2001), las prácticas docentes de las cuatro profesoras observadas no evidenciaron alguna diferencia respecto de su oferta valoral realizada a pesar de que se desempeñaban en áreas diferentes, es decir, las maestras de las áreas de ciencias sociales no hicieron una oferta valoral diferente o mejor a la oferta que hacen las profesoras de ciencias.

Al comparar el desempeño en la oferta valoral de las docentes, se puede concluir que, en cuanto al comportamiento normativo, todas las docentes observadas, sin considerar su asignatura, presentan una forma de actuar similar a la que reaccionan o hacen indicaciones cuando los alumnos rompen las reglas.

Respecto del comportamiento afectivo, solamente una de las docentes, Aranza, resaltó por el uso que hacía de sus expresiones afectivas que eran favorecedoras para la formación integral del estudiante y que concordaban con las expectativas de la política educativa. Sobre el tercer sendero, conducción de los procesos de enseñanza, todas las maestras observadas hacían uso irregular de llevar a sus estudiantes a la reflexión a través de contenidos académicos o situaciones de la vida escolar.

Con base en el análisis comparativo realizado, se presentan los siguientes puntos:

Plantel de alta eficacia:

- a. Aranza, mucho más cercana e interesada en sus estudiantes y en su crecimiento profesional.
- b. Andrea, con la necesidad de formar buenos estudiantes ante un escenario complicado laboral y socialmente.

Plantel de baja eficacia:

- a. Beatriz, con un fuerte replanteamiento de su labor, pero con habilidad para utilizar sus contenidos académicos hacia la reflexión.
- b. Berenice, con severas dificultades para poder controlar su grupo, pero con el interés de mejorar como docente.

Cada profesora, sin importar el nivel de eficacia de sus escuelas, tiene un estilo particular para hacer una oferta valoral a sus estudiantes, aunque es de reconocerse que hay una diferencia entre el actuar de las profesoras, considerando el nivel de eficacia de la escuela a la que pertenecen. Se reconoce

la labor de los profesores como agentes de vital importancia en la formación de sus estudiantes y, a pesar de todas las dificultades a las que se pueden enfrentar, las cuatro docentes participantes mostraban una intención genuina de impactar positivamente en la vida de sus alumnos, ya que así lo afirmaban en la entrevista y lo manifestaban en los esfuerzos en cada clase por cumplir con la formación integral de los alumnos. Es importante comentar que los docentes en general no logran solos la formación de sus estudiantes, requieren del apoyo de la familia, la sociedad y de las escuelas en general. El gobierno actual tiene la misión y responsabilidad de implementar políticas educativas que capaciten a los docentes para enfrentar los conflictos que viven los estudiantes en el aula y la escuela.

Referencias

- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/59/1199>
- Barba, B. (2007). Valores, formación integral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 32-36.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2020). Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior. https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/163432/Gu%C3%ADa+EXANIII_25a.+edici%C3%B3n+2020.pdf/d3332d56-ff5f-48fa-8bd9-fa2933d01d88
- Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. En línea: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. Reynolds (Ed.) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. (pp. 51-70). Santillana.
- Estrada, M. O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 240-267.

- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Editorial Gedisa.
- Gui, A., Yasin, M., Abdullah, N. & Saharuddin, N. (2020). Roles of Teacher and Challenges in Developing Students' Morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 52-59. Doi: 10.13189/ujer.2020.081606.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez- Garrido, C. (2014), Factores de ineficacia escolar, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1) 103-118.
- Latapí, P. (2000). Valores en la educación. Conferencia, UANL.
- Martínez-Garrido, C. (2015). "Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica", Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Pas, E., Cash, A., O'Brennan, L., Debnam, K. & Bradshaw, C. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 53(2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Peniche, R. (2020, Junio 3). "El logro al finalizar la Educación Media Superior en Aguascalientes: Análisis y explicaciones acerca de los resultados" [Webinar]. En Serie webinar gLocal 2020. https://demys.webinarninja.com/serieswebinars/2232/330921?tok_reg=a4e7b666-e863-4dc6-a493-ab67680ea867-7580194 1
- Peniche, R. y Padilla, L. (2016). *Proyecto de eficacia escolar en Educación Media Superior*. UAA.
- Pérez-Olmos, I., y Dussán-Buitrago, M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-13.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). "Conceptualizing essential components of effective high schools". *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Ramírez, L., Jorge, J., Zerpa, C., e Itriago, C. (2008). "Confiabilidad y validez de un Índice objetivo de medición del desarrollo moral en estudiantes universitarios venezolanos". *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 30-39

- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Universidad de Minnesota.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland, *Journal of Moral Education*, 47(1) 63-77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rodríguez, R. (2018). La deuda con la educación media superior. RED. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (03), 5-6. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/Red09.pdf>
- Rutledge, S. A., & Cannata, M. (2016). "Identifying and understanding effective high school practices". *Phi Delta Kappan*, 97(6), 60-64. En línea: <https://kappanonline.org/rutledge-cannata-identifying-understanding-effective-high-school-practices/>
- Tuirán, R. (2017). La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida. Entrevista con Lizbeth Torres Alvarado. <https://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2800-la-educacion-mediasuperior-como-cimiento>
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media. <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-mediasuperior>