DESARROLLO MORAL Y COMPETENCIA CIUDADANA

YOLANDA HEREDIA ESCORZA
SARAÍ MÁRQUEZ GUZMÁN

- EDITORAS -

Catalogación en la fuente

Desarrollo moral y competencia ciudadana / Yolanda Heredia Escorza y Saraí Márquez Guzmán, editoras.

280 p. ; 21.59 x 23.94 cm.

1. Desarrollo moral—Investigaciones
2. Ciudadanía—Investigaciones
3. Estudiantes—Aspectos morales y éticos

I. Heredia Escorza, Yolanda II. Márquez Guzmán, Saraí

LC: BF723.M54 Dewey: 155.25

ISBN: 978-1-312-43944-3 Primera Edición: Agosto de 2014

Coordinación editorial

Yolanda Heredia Escorza

Saraí Márquez Guzmán

Coordinación de producción editorial

Saraí Márquez Guzmán

Diseño de portada

Débora Márquez Guzmán

El trabajo intelectual contenido en esta obra, se encuentra protegido por una licencia de Creative Commons México del tipo "Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco", para conocer a detalle los usos permitidos consulte el sitio web en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/

Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra sin costo económico, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra diferente a partir de la original, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia equivalente a esta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

DESARROLLO MORAL Y COMPETENCIA CIUDADANA

YOLANDA HEREDIA ESCORZA

SARAÍ MÁRQUEZ GUZMÁN

-EDITORAS-

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL 11

LOS DILEMAS MORALES COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO MORAL EN ALUMNOS DE PREESCOLAR 41

LA DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES PARA FOMENTAR EL DESARROLLO MORAL EN ALUMNOS DE PRIMARIA 75

PROYECTO CULTURA DE LA LEGALIDAD EN MI ESCUELA 95

MARCO CONCEPTUAL DE CIUDADANÍA 119

LA CIUDADANÍA ACTIVA Y LOS SISTEMAS DE RELACIONES CIUDADANAS EN ALUMNOS DE PREPARATORIA 129

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 191

EL VOLUNTARIADO MEXICANO: ESTUDIO FENOMENOLÓGICO SOBRE LAS EXPERIENCIAS Y LOS SIGNIFICADOS QUE LE OTORGAN SUS PROTAGONISTAS 209

CONCLUSIÓN 275

SOBRE LAS EDITORAS 279

Introducción

El presente libro compila la investigación realizada por alumnos de la Maestría en Educación y el Doctorado en Innovación Educativa de la Escuela Nacional de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey, así como la investigación realizada por un grupo de investigación sobre el desarrollo moral y las competencias ciudadanas.

Los alumnos de maestría se abocaron a la investigación sobre el desarrollo moral de los alumnos de educación básica, los alumnos doctorales al desarrollo de competencias ciudadanas en alumnos de educación media superior y un estudio fenomenológico sobre la formación de voluntarios y el grupo de profesores e investigadores al desarrollo de las competencias ciudadanas en alumnos de educación superior todos los estudios se realizaron en nuestro país.

En el caso de los estudiantes de maestría tiene la oportunidad de adecuar dentro de sus posibilidades reales el Proyecto de Investigación, que en este caso buscaba indagar sobre la forma en que la discusión de dilemas morales fortalece el desarrollo moral, con base en una alternativa didáctica llamada el Curso de Cultura de la Legalidad en mi escuela, mismo que fue diseñado, implementado y evaluado y cuyo reporte se integra en este compendio también.

Por el modelo educativo que se siguen en la maestría y por la cantidad de alumnos que están inscritos, el proceso se organiza como una comunidad académica. Esto es, a cada proyecto que ha sido diseñado por un asesor titular con grado doctoral se le asignan entre 4 y 6 asesores tutores, los cuales tienen el grado de maestría y amplia experiencia en la tutoría en línea y son especialista en el tema; cada uno de ellos atiende a 5 estudiantes.

Los alumnos eligen aquel Proyecto con los que se identifican más o que considerar que tienen elementos para aportar de una oferta de 12 a 15 proyectos. Una vez que han decidido el proyecto se inscriben a este y de inmediato se les nombra un asesor tutor.

La asesoría se realiza en “cascada” esto es, el titular a los tutores y ellos a los alumnos directamente, aunque el titular tiene momentos específicos para la revisión de los avances. Por esta razón los artículos que integran esta obra, llevan el nombre del alumno y del asesor tutor como sus autores, todos dentro del proyecto de la asesora titular, quien también fungió como editora este libro.

Por otro lado, los estudiantes del doctorado realizan su disertación bajo la directa supervisión de su asesor principal, que en este caso es editora de este compendio. Asimismo, la editora formó parte de grupo de investigadores que analizaron la formación de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios.

El proceso de asesoría de tesis es en sí mismo el tradicional, en el sentido de la conducción de los alumnos a lo largo de la elaboración de su tesis en un periodo de dos semestres; una vez concluido el documento, pasa por la lectura de dos lectores más. El jurado del documento lo constituyen entonces su asesor titular y tutor y dos lectores más.

Este libro entonces nos permite mostrar los resultados obtenidos en las diversas investigaciones y que aportan evidencias sobre el desarrollo moral de los alumnos de educación básica cuando se utilizan la discusión de dilemas morales como estrategia de aprendizaje y fomento del desarrollo moral. También se presentan estudios sobre los aspectos claves para la formación de las competencias ciudadanas en alumnos de educación media superior y algunas formas de validar el desarrollo en estudiantes universitarios; finalmente, se presentan los aspectos claves en la formación de voluntarios activos. Se considera que es esta una forma natural y evolutiva desde el preescolar hasta la vida de adulta, ya que sobre el desarrollo moral descansan las competencias ciudadanas y las competencias de servicio necesarias para una participación activa en la sociedad como la que ejercen los voluntarios.

El libro presenta un marco teórico amplio al inicio de la obra con la finalidad de que el lector tenga una idea general sobre el estado del arte de ambos temas el desarrollo moral y la ciudadanía.

Cada artículo de este compendio es una síntesis de la tesis, disertación o reporte de investigación entregada por los alumnos. Cada artículo se organizó de la siguiente manera: título, autores, resumen, palabras claves, introducción que presenta el problema que guio la investigación, un marco teórico más acotado a las variables estudiadas, el método utilizado, la discusión de los resultados, conclusiones y bibliografía.

Los temas que se abordan son los siguientes:

- Los dilemas morales como estrategia de enseñanza- aprendizaje para el desarrollo moral en alumnos de preescolar
- La estrategia didáctica de la discusión de dilemas morales para fomentar el desarrollo moral en alumnos de primaria
- Proyecto Cultura de la Legalidad en mi Escuela

- La ciudadanía activa y los sistemas de relaciones ciudadanas en alumnos de preparatoria
- Estudio de las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios
- El voluntariado mexicano: Estudio fenomenológico sobre las experiencias y los significados que le otorgan sus protagonistas

Finalmente, el libro cierra con una conclusión general que permite obtener algunos hallazgos que emanan de este grupo de investigación, sus alcances y limitaciones que pueden ser de utilidad para otros estudiantes de maestría o investigadores que tengan interés en estos dos temas.

Teorías sobre el desarrollo moral

Adriana Castro Aguirre

Los aspectos morales del comportamiento humano han sido motivo de estudio a través de los años, tanto para el campo de la Filosofía como para el de la Psicología. Mientras que la Psicología se ha enfocado en estudiar el desarrollo moral, la Filosofía se ha ocupado de la reflexión de la moral.

La rama de la Filosofía que se dedica a la reflexión sobre la moral es la Ética (del griego *ethos*, que significa "el carácter", "el modo de ser"), en tanto que el significado moral (del latín "*mos, moris*") es "carácter" o "modo de ser". Si bien ambos conceptos tienen similitud etimológica, estos no son sinónimos, ya que la pregunta básica de la moral es: "¿Qué debo hacer?", cuya respuesta depende del código moral normativo aceptado como guía de conducta. Por su parte, la cuestión central de la Ética es "¿por qué debo obedecer las normas morales?", cuya respuesta demanda razones y argumentos que avalan y sostienen el código moral aceptado como guía de conducta (Beller, 2007; Cortina y Martínez, 2001).

Desde la antigua Grecia y de acuerdo a la clasificación aristotélica de los saberes, ética y moral son considerados saberes normativos y prácticos, es decir, saberes que pretenden orientar las acciones de los seres humanos y que versan sobre lo que se puede controlar a voluntad, saberes que guían para conducir la vida de un modo bueno y justo, para tomar la decisión más correcta y para que la vida sea buena en su conjunto (Cortina y Martínez; 2001).

El término "moral" tiene varias acepciones. Se entiende como moral al conjunto de principios, normas y valores que orientan el comportamiento para llevar una vida buena y justa, que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano concreto en una determinada época histórica. En este sentido, la moral es un determinado modelo ideal de conducta socialmente establecido en una sociedad concreta y prescribe cuáles son los valores más significativos de una sociedad (Beller, 2007; Cortina y Martínez; 2001).

La moral también puede hacer referencia a un código de conducta personal, a un código moral que guía los actos de una persona concreta a lo largo de su vida; se trata de un conjunto de convicciones y pautas de conducta que sirven de base para los juicios morales que cada quien hace sobre los demás o sobre sí mismo. No obstante que la mayoría de los contenidos

morales del código moral personal coincidan con los del código moral social, siempre existirá un espacio para las expresiones de la individualidad (Beller, 2007; Cortina y Martínez; 2001).

Por otro lado, la moral puede aludir a una dimensión de la vida humana: la dimensión moral, esto es, ese aspecto compartido por todos que radica en la necesidad inevitable de tomar decisiones y llevar a cabo acciones de las que se tiene que dar razón ante uno mismo y ante los demás, situación que conlleva a buscar orientación en los valores, principios y preceptos que conforman la moral individual y la moral social establecida (Cortina y Martínez; 2001).

Lo anterior indica que la moral es una dimensión indispensable de la vida en sociedad, ya que está presente en la vida misma y en los acontecimientos humanos. La moral es exclusiva de los seres humanos, ya que solo ellos tienen deberes, generan convenciones para convivir y son responsables de sus actos (Beller, 2007; Bonilla y Trujillo, 2005; Cortina y Martínez; 2001).

Se usa el término "moralidad" para indicar esa dimensión de la vida humana, que en ese sentido sería sinónimo de la "vida moral" en general. Así mismo, suele utilizarse para señalar la conformidad o disconformidad de los actos humanos en relación a un código moral (Beller, 2007; Cortina y Martínez; 1996).

Como se ha mencionado, las normas y los códigos normativos morales son el eje de la moralidad. Para cada norma o código normativo moral, subyace un valor. De esta manera, ante la norma que prescribe "Se prohíbe la esclavitud", subyace el valor de la libertad; la norma "Está prohibido matar" conlleva el valor por la vida y el valor básico de los derechos humanos universales, es la dignidad humana. Estos son solo algunos de los valores que se consideran esenciales para la convivencia social (Beller, 2007).

El juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores para ordenarlos en una jerarquía lógica cuando se enfrenta una situación moral. Mediante el razonamiento moral las personas realizan valoraciones acerca de las normas aceptadas convencional y socialmente, esto es, conforme a su juicio moral. La propuesta kohlbergiana define al juicio moral como la capacidad de tomar decisiones y juicios basados en principios internos, así como el actuar de acuerdo a tales juicios (Barra, 1987; Robles 2011)

En este sentido, la dimensión moral de la vida humana, aquella necesidad inevitable del ejercicio moral en la vida cotidiana, es la que construye la realidad social. Son los individuos quienes, a través de sus decisiones y acciones morales, crean las sociedades justas o corruptas, violentas o con convivencia armónica. Patiño (2007) considera que la realidad social puede ser

perfeccionada cuando los individuos se asuman a sí mismos como seres con iniciativa transformadora.

El asunto de la moralidad en el ser humano desde el punto de vista psicológico ha sido abordado desde diferentes perspectivas o enfoques, con el propósito de comprender y describir este complejo fenómeno de la realidad, lo que ha derivado en una diversidad de teorías sobre el desarrollo moral.

El enfoque cognitivo-estructural del biólogo y psicólogo suizo Jean Piaget representa la parte medular de las actuales teorías del desarrollo moral. En su *epistemología genética* Piaget explica que el desarrollo cognitivo humano, desde la niñez hasta la etapa adulta, pasa por cuatro etapas de razonamiento progresivamente abstracto:1) Inteligencia sensomotriz, 2) Pensamiento preoperacional, 3) Operaciones intelectuales concretas y 4) Operaciones formales o abstractas. Todos los niños pasan por la misma secuencia de desarrollo cognitivo, independientemente de sus experiencias particulares, familiares o culturales (Barra, 1987, Berhard, 2003; Zerpa, 2007).

La explicación piagetiana del desarrollo cognitivo alude a esquemas, entendidos como unidades mentales que representan categorías de acciones o pensamientos similares y que, mediante procesos de asimilación y acomodación, se utilizan, modifican o bien se coordinan entre sí para formar estructuras cognitivas que van evolucionando. En síntesis, las estructuras mentales son construcciones activas de experiencias que se asimilan mientras que el individuo se acomoda a ellas. Una parte importante de la teoría evolutiva de Jean Piaget está dedicada al desarrollo de estructuras cognitivas que gobiernan el razonamiento lógico, conocidas como operaciones (Bonilla y Trujillo, 2005; Ormrod, 2005).

Para Piaget, el concepto de moral en los niños se desarrolla en dos etapas que coinciden de manera más o menos simultánea con las etapas su desarrollo cognitivo:

a) Etapa moral heterónoma: Los niños pequeños y de edades tempranas, al poseer pensamiento concreto, ven a las normas como elementos externos a ellos, impuestas por las personas adultas; consideran que son inalterables y deben ser cumplidas al pie de la letra, pero no las comprenden. Sus juicios son simples y rígidos; piensan que un comportamiento únicamente puede ser bueno o malo y que cualquier desobediencia a la norma merece un castigo severo; el criterio del bien es el de los padres. Esta moral es heterónoma, ya que depende de una voluntad exterior, ya sea de los padres o de otros seres respetados. Los actos no se evalúan en función de la intención sino por el resultado final (García, 1997; Berhard, 2003; Zerpa, 2007).

b) Etapa moral autónoma: Conforme progresa el desarrollo cognitivo hacia el pensamiento abstracto y el razonamiento lógico, se va transformando la percepción hacia las normas y reglas. Los niños empiezan a tomar conciencia que las reglas se generan dentro de un grupo como acuerdos de igualdad y respeto mutuo entre pares y va emergiendo en ellos la noción de justicia El niño es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. Los niños buscan la intención detrás de la acción y va aceptando de manera autónoma las normas y reglas. Van surgiendo en ellos nuevas formas de sentimientos morales y se encuentran en camino de formular sus propios códigos morales (García, 1997; Berhard, 2003; Zerpa, 2007)

La perspectiva cognitivo-estructural expuesta por Jean Piaget sirvió de inspiración para quien fuera su discípulo, el reconocido psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, para formular su teoría cognitiva evolutiva del desarrollo moral, uno de los marcos teóricos más sólidos y vigentes. Sin embargo, la teoría de Kohlberg ha sido bastante controvertida por el hecho de enfatizar en algunos aspectos y descuidar otros al momento de describir el desarrollo moral. Por ello, investigadores como Georg Lind, James Rest y Carol Gilligan partiendo del paradigma kohlbergiano, proponen sus respectivas teorías en un intento por aportar una visión más amplia, integral e inclusiva al estudio del desarrollo moral. Estas teorías representativas se describen a continuación.

Teorías emblemáticas del desarrollo moral

La teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg ha sido utilizada en numerosos estudios en todo el mundo por su consistencia y aplicabilidad. Sin embargo, no ha sido ajena a críticas, como las de su discípula Carol Gilligan, quien cuestiona la deliberada exclusión de la mujer en sus estudios y el hecho de basarse solo en aspectos cognitivos y en principios morales universales al momento de describir el desarrollo moral. Debido a esto, Gilligan propone una teoría en donde atiende a la voz femenina, considera los aspectos contextuales de la situación y los aspectos afectivos como el cuidado hacia los otros al momento de explicar el razonamiento moral.

Georg Lind integra el componente afectivo al componente cognitivo mencionado por Kohlberg para describir el concepto de competencia moral y plantea su teoría del aspecto dual como una propuesta para lograr una mejor comprensión de la noción del juicio moral y estrechar el vínculo entre juicio y acción moral. De manera similar, el planteamiento neo-kohlbergiano de la teoría de James Rest se basa en el enfoque conceptual del juicio moral de

Kohlberg. Sin embargo, Rest considera que existen cuatro componentes implicados en el comportamiento moral en donde convergen afecto y cognición, siendo el juicio moral solo un componente de la acción moral.

Teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg retoma los fundamentos psicológicos de Jean Piaget y los amplía para formular su teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral. Kohlberg se basa en el planteamiento piagetiano del avance de una moralidad heterónoma hacia una moralidad autónoma, pero con base en sus investigaciones con adolescentes concluye que la madurez moral no se consigue con la etapa de autonomía moral propuesta por Piaget. Considera que existen principios morales de carácter universal que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro, de tal manera que elabora un esquema de desarrollo moral, en seis estadios progresivos, que abarca el razonamiento del niño, del adolescente y del adulto, en donde los dos primeros estadios corresponden a las etapas piagetianas (Barra, 1987).

El planteamiento de Kohlberg establece la evolución de la moralidad en tres niveles de razonamiento moral organizados jerárquicamente, cada uno compuesto por dos estadios: 1) Nivel Preconvencional. 2) Nivel Convencional y 3) Nivel Postconvencional. Cada estadio implica una diferencia cualitativa en estructuras o formas de pensamiento. La transición de un estadio al siguiente requiere que los individuos reorganicen sus estructuras hacia formas de pensamiento más avanzadas; esto sucede cuando en las personas surge el conflicto cognitivo que implica reconocer que sus estructuras actuales o formas de pensamiento no son las adecuadas al momento de enfrentar ciertas situaciones de su realidad social. El conflicto cognitivo puede surgir de contradicciones internas o resultar de la confrontación con determinados acontecimientos o con el razonamiento de los demás. El enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg concibe el desarrollo moral como producto de la interacción entre estructuras del individuo y las del medio ambiente. (Barra, 1987; Bonilla y Trujillo, 2005).

Uno de los factores básicos que influyen en el desarrollo moral es el desarrollo cognitivo. Kohlberg coincide con Piaget en que el desarrollo cognitivo es una condición necesaria para el desarrollo moral, esto es, un individuo no puede tener un nivel de juicio moral mayor que su pensamiento operacional, ya sea concreto o formal. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral, ya que solo estando la persona en el estadio de operaciones formales puede razonar en abstracto. Sin embargo el desarrollo cognitivo no

conduce directamente al desarrollo moral (Barra, 1987; Bonilla y Trujillo, 2005; Mestre, Pérez y Samper, 1999).

Otro factor determinante para el desarrollo moral es la experiencia social; la interacción con diferentes grupos sociales (familia, escuela, trabajo, compañeros) que permita al individuo ubicarse desde la perspectiva de los otros y ponerse en su lugar; que le brinde la oportunidad de sentirse responsable y partícipe de la sociedad. La participación social y asunción de roles son una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral (Barra, 1987; Bonilla y Trujillo, 2005).

En un estudio llevado a cabo por Susana Patiño (2004) con estudiantes universitarios, se observó que la participación en actividades extracurriculares con oportunidad de toma de rol influyó favorablemente en el juicio moral de los alumnos. Esta investigación se conformó por 85 estudiantes inscritos en el curso de valores para el ejercicio profesional a quienes se les aplicó el Test de Juicio Moral (MJT) del Dr. Georg Lind, el cual mide el índice C de juicio moral, así como el cuestionario origen del mismo autor y que explora los antecedentes escolares y sociales de quien lo responde en relación con haber participado o no en actividades que demandan cierto grado de responsabilidad o "role taking opportumities", buscando correlacionar ambas variables.

El curso de valores para el ejercicio profesional emplea la técnica didáctica del método del caso orientada a la clarificación de valores y la discusión de dilemas morales. En estudios previos ya se había avalado la efectividad de dicho curso mediante la aplicación del MJT a una muestra de 150 estudiantes en un diseño de investigación pre-post con grupos testigo y experimental. A partir de los resultados de este estudio se decidió indagar qué otras variables institucionales podrían utilizarse para promover la competencia moral de los estudiantes (Patiño, 2004).

El estudio se enfocó en determinar cómo el juicio moral puede estar influido por otras experiencias formativas o ambientes de aprendizaje, como las actividades extraescolares, que incluyen ser integrante de asociaciones estudiantiles, algún tipo deportivo representativo, participante en actividades de servicio social comunitario y otras actividades similares en las cuales los estudiantes tenían la oportunidad de tomar el rol activo, a la vez que institucionalmente se les ofrecía una orientación o reflexión guiada sobre tales actividades. Los resultados mostraron que existe una correlación positiva entre la participación de este tipo de actividades y el índice C que mide el juicio moral (Patiño, 2004).

Las experiencias que vinculan a los individuos con su realidad social le permiten identificarse con su propia comunidad, de modo que reconocen las normas morales correctas que se consideran vigentes. Posteriormente son capaces de distinguir las normas comunitarias convencionalmente establecidas, de los principios universalistas de justicia, que le permiten valorar el grado de moralidad de las normas en cualquier comunidad, incluyendo la suya. Lo anterior corresponde a la evolución de una moralidad convencional a una moralidad postconvencional, según el esquema propuesto por Kohlberg. Es importante enfatizar que las normas y principios emergen a partir de las experiencias de interiorización social. (Bonilla y Trujillo, 2005; Cortina y Martínez, 2001).

En el esquema del desarrollo moral planteado por Lawrence Kohlberg (Tabla 1.1), los niveles están definidos por las diferentes perspectivas que las personas pueden adoptar en relación a las normas sociales; los estadios definen los criterios por los que los individuos ejercitan su juicio moral. Dentro de estos criterios se encuentran un conjunto de valores, o lo que se considera correcto o justo, así como un conjunto de razones para apoyar lo correcto (Barra, 1987).

Tabla 1.1
Esquema del desarrollo moral planteado por Kohlberg.

Nivel de desarrollo	Estadio
Nivel 1. Moral Pre convencional	Estadio 1. Orientación hacia el obediencia por castigo (heteronomía) Estadio 2. Orientación instrumental y relativista
Nivel 2. Moral Convencional (Conformidad)	Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal Estadio 4. Sistema social y conciencia (Orientación de la ley y el orden)
Nivel 3. Post Convencional o principios morales auto aceptados	Estadio 5. La orientación de derechos prioritarios y contrato social Estadio 6. Principios éticos universales

En el nivel preconvencional (Tabla 1.2), las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al niño. Sus acciones se basan en satisfacer sus propias necesidades e intereses. Su razonamiento moral está controlado por recompensas y castigos externos o bien por intercambio de favores. El individuo juzga lo justo desde su interés egoísta. Este tipo de razonamiento es característico de niños pequeños (Barra, 1987; Patiño, 2007, Zerpa, 2007).

Tabla 1.2
Nivel Preconvencional de desarrollo moral.

Nivel	Estadio	Valores	Razones
Nivel I: Moral Preconvencional La norma es externa a la persona y reconocida solo por las consecuencias de no cumplirla	Estadio 1 Orientación de obediencia por castigo (heteronomía) Niños pequeños Estadio 2 Orientación instrumental y relativista Individualismo, fines instrumentales e intercambio Niños de preescolar	Es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas Seguir las reglas solo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y dejar que los otros hagan lo mismo. Lo correcto también es lo justo, lo que es un intercambio igual, un pacto, un acuerdo. La reciprocidad es un asunto de "me das y te doy", no de lealtad, gratitud o justicia	Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades "Me lo ordenó mi mamá" Satisfacer los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.

En el nivel convencional (Tabla 1.3), las personan se asumen como miembros de la sociedad y actúan de acuerdo a lo que la sociedad espera de ellos; basan sus acciones en mantener las expectativas de la familia, grupo o nación a la que pertenecen. Los individuos se identifican con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo; el comportamiento correcto radica en conservar el orden social, lo que justifica el cumplimiento y el respeto a las normas vigentes. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades (Barra, 1987; Patiño, 2007, Zerpa, 2007).

Tabla 1.3
Nivel Convencional de desarrollo moral.

Nivel	Estadio	Valores	Razones
Nivel II: Moral Convencional Actuar de acuerdo a las expectativas de la sociedad Lo correcto es el cumplimiento y respeto de las normas vigentes para conservar el orden social	Estadio 3 Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal. (Orientación del "niño bueno") Niños en edad escolar y adolescencia temprana	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. "tenía una buena intención" También significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro quisiera que los demás se porten bien.
	Estadio 4 Sistema social y conciencia (Orientación de la ley y el orden) Etapa de la adolescencia	Es cumplir con los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo en casos extremos.	Mantener el funcionamiento del sistema ("qué pasaría si todos lo hicieran"); imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de cada uno.

		También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o institución	

En el nivel postconvencional o de principios (Tabla 1.4), la persona se distancia de las normas y expectativas ajenas y define su propio código moral. La acción correcta tiende a ser definida en términos de los derechos generales del individuo, lo que conduce a la posibilidad de cambiar las leyes en términos racionales de utilidad. Lo correcto es definido por la decisión de la conciencia (lo que denota autonomía moral) de acuerdo a los principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos humanos, así como por el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Este nivel, el más difícil de encontrar, puede surgir durante la adolescencia o el comienzo de la adultez, y caracteriza el razonamiento de solo una minoría de adultos (Barra, 1987; Patiño, 2007, Zerpa, 2007).

Tabla 1.4
Nivel Postconvencional de razonamiento moral.

Nivel	Estadio	Valores	Razones
Nivel III: Moral Postconvencional o basada en principios Reconoce su escala de valores pero acepta que haya otras opciones, explora diferentes opciones y decide basándose en el código moral propio	Estadio 5 Estadio 5. La orientación de derechos prioritarios y contrato social	Consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones de las personas y de que sus valores y normas son relativos al grupo al que pertenecen. Algunos valores y derechos no relativos (ej. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría	Sentido de obligación de la ley, a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato aceptado libremente para con la familia, la amistad, la confianza y el trabajo.
La persona puede asumir como propio un criterio moral , autónomo y vinculado a valores morales absolutos (vida, libertad, justicia)	Etapa 6. Principios éticos universales Autonomía	Guiarse por principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	Racionalmente se ve la validez de los principios morales y se llega a un compromiso personal con ellos, que denota la autonomía moral

Kohlberg diseñó la Entrevista de Juicio Moral (Moral Judgement Interview; MJI) como metodología para determinar el estadio de desarrollo moral de las personas. Este instrumento se compone por dilemas morales hipotéticos, que son historias cortas que describen situaciones que plantean un conflicto de índole moral. De esta manera, en cada dilema un personaje se enfrenta a la necesidad de escoger entre dos valores que entran en conflicto, como lo son el valor de la vida contra el valor de la ley, o el valor de la autoridad contra el valor del contrato.

La perspectiva kohlbergiana expone que la provocación del conflicto y el asumir el punto de vista del otro estimulan el juicio moral, ya que el individuo ante tal situación recurrirá a formas más avanzadas de razonamiento para resolver el conflicto y se ubicará en el lugar de los otros para encontrar soluciones justas. Uno de los dilemas clásicos utilizado por Kohlberg es el dilema de Heinz, el cual se menciona a continuación:

> En Europa, una mujer estaba gravemente enferma (próxima a morir) de un tipo especial de cáncer. Había un medicamento que los médicos creían que podía salvarla. Era una forma de radio que había descubierto recientemente un farmacéutico de la misma ciudad. El medicamento era costoso de fabricar y el farmacéutico cobraba diez veces la cantidad que le había costado hacerlo. Pagaba 200€ por el radio y cobraba 2000€ por una pequeña cantidad de la medicina. El marido de la enferma, Heinz, visitó a todos sus conocidos para pedir prestado el dinero e intentó todos los medios legales, pero solo pudo reunir 1000€, la mitad del coste. Le dijo al farmacéutico que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarlo más tarde. Pero el farmacéutico dijo: "No. Yo he descubierto la medicina y quiero ganar dinero". Así que, habiendo intentado todos los medios legales, Heinz se desespera y piensa asaltar la farmacia y robar el medicamento para su mujer. ¿Debe Heinz robar el medicamento? (Colby y Kohlberg, 1987).

La persona responde a una serie de preguntas estándar en donde expone tanto lo que considera la mejor manera en que el personaje debería resolver el dilema, así como los motivos o razones que justifican la elección. Posteriormente, el investigador analiza las respuestas centrándose en el razonamiento moral del individuo (Barra, 1987).

Si bien Kohlberg reconoce que los dilemas hipotéticos no provocan la misma intensidad de sentimientos que se viven ante situaciones eventos reales, aclara que se utilizan las mismas estructuras cognitivas de toma de perspectiva de los otros en los juicios morales, tanto en los dilemas reales como hipotéticos (Bonilla y Trujillo, 2005).

Los dilemas morales son la herramienta didáctica característica en la medición del desarrollo moral de los individuos, así como en los programas de intervención educativa para estimular el desarrollo del razonamiento moral. En este sentido se han llevado a cabo diversas investigaciones para evaluar la eficacia de dichos programas, encontrándose resultados contradictorios.

En un estudio llevado a cabo con jóvenes universitarios españoles, Mestre, Pérez y Samper (1999) constataron la eficacia de un programa de intervención de desarrollo del juicio moral y

la empatía aplicado a un grupo de 54 estudiantes de psicología con una edad promedio de 22 años en comparación con un grupo control de 48 estudiantes de edad similar. El programa de intervención del juicio moral incluyó 10 sesiones semanales: 2 (la primera y la última) para la evaluación del juicio moral utilizando el Cuestionario de problemas sociomorales (Defining Issues Test, DIT) diseñado por James Rest con fundamento en la teoría de Lawrence Kohlberg, y 8 para el debate de dilemas morales que incluyeron temas tales como: Qué es ético; el área de la vida: valor de la vida humana; el derecho de propiedad y la igualdad humana.

Los resultados mostraron que el programa de intervención en razonamiento moral originó un discreto progreso en la capacidad de juicio moral de los estudiantes que participaron en este programa en relación al grupo control, ya que manifestaron un avance significativo de moralidad del estadio 3 hacia el estadio 4. Aunque el porcentaje de Índice P (moral de principios) mejoró después del tratamiento, el crecimiento no fue significativo. Se trató entonces de un progreso más bien dentro del nivel convencional que en la moral de principios. El autor concluye que, para mejorar los resultados en este tipo de programas, es necesario ampliar la duración de su aplicación (Mestre, Pérez y Samper, 1999).

Por otro lado, Robles (2011) observó resultados poco favorecedores en el desarrollo moral como producto de una intervención mediante el Método de Discusión de Dilemas morales de Konstanz (MDDK), desarrollado por Georg Lind. Esta investigación se llevó a cabo en Guanajuato, México, y se compuso de dos estudios: en el primero participaron 32 alumnos universitarios (17 mujeres y 15 hombres) de una edad promedio de 19 años, y en el segundo participaron 30 empleados de un museo (14 mujeres y 16 hombres) con un promedio de edad de 22 años, con su respectivo grupo control. En ambos grupos se realizaron intervenciones de 5 y 6 sesiones, respectivamente, de 90 minutos de duración por sesión, bajo el MDDK. Estudios previos han demostrado la eficacia de este método para estimular el crecimiento del juicio moral (Índice C) medido por el Cuestionario de Juicio Moral (MJT).

Como resultado de esta intervención se observó un efecto negativo (disminución) en el Índice C en ambos grupos de participantes, lo que significa que la discusión de dilemas morales del MDDK resultó ineficiente para estimular el juicio moral, particularmente en el contexto mexicano. La recomendación del autor es integrar a las intervenciones educativas para estimular el juicio moral, dilemas particulares y contextuales basados en dilemas con vivencias reales, enfatizando en que la discusión de dilemas es solo una parte de la estimulación del

crecimiento moral, y que el entorno en el hogar, la escuela y la sociedad también juegan un papel relevante en dicho crecimiento (Robles, 2011).

Linde (2009) asegura que trabajar con dilemas morales en las intervenciones educativas es muy provechoso, ya que el razonamiento moral se activa ante situaciones conflictivas o problemáticas, y que el desarrollo del juicio moral y comprender el punto de vista del otro se ven favorecidos por la participación de discusiones entre compañeros. Linde constató que los clásicos dilemas ficticios de Kohlberg han perdido vigencia ya que no plantean actualmente conflicto cognitivo para estimular el desarrollo moral, por lo que considera que los dilemas morales basados en casos reales son más motivadores y cercanos a los estudiantes.

Teoría del aspecto dual o cognitivo-afectivo de Georg Lind

El psicólogo alemán Georg Lind plantea su teoría del aspecto dual partiendo del concepto de juicio moral, definido por Lawrence Kohlberg como la capacidad que permite tomar decisiones morales basadas en principios internos y actuar conforme a tales principios. En este sentido, Kohlberg basó su concepto de competencia moral solo en aspectos cognitivos; sin embargo, Lind consideró que en los procesos cognitivos de la decisión moral están también presentes aspectos afectivos que se involucran e influyen en dicha decisión. En la teoría del aspecto dual Lind integra la dimensión cognitiva y afectiva como una propuesta más acertada a la descripción y explicación del juicio moral, así como una manera de estrechar la relación entre el juicio y la acción moral (Lind, 2013b; Zerpa, 2007).

Lind expresa su planteamiento teórico con el diseño del Método de Discusión de Dilemas Morales de Konstanz (MDDK) como una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia moral. Fue el discípulo de Kohlberg, Moshe Blatt, quien inicialmente evaluó y comprobó los beneficios de plantear de manera regular los dilemas morales en el aula de clase para promover el desarrollo moral. Con base en la experiencia en estos programas, Kohlberg concluye que el cambio moral ocurre cuando una persona se expone a puntos de vista basados en razonamientos morales más altos que el suyo, ya que se suscita un conflicto cognitivo y la persona inicia con un proceso de reestructuración de su propio modo de razonar sobre cuestiones morales, estimulando de esta manera el crecimiento moral (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002).

A diferencia de lo mencionado por Kohlberg, Lind considera que no es indispensable la exposición a argumentos con un razonamiento superior o más avanzado para estimular el desarrollo moral y que, en general, son los argumentos diferentes y contradictorios a los

propios los que incitan el raciocinio moral e impulsan el desarrollo. En tal sentido el MDDK parte de la confrontación de contraargumentos y el autocontrol en las discusiones. Este método emplea dilemas morales semirreales que fungen como estímulo del juicio y de la competencia discusiva con efectos positivos considerables, por lo que se ha convertido en un método de intervención educativa muy efectivo (Farías, 2010; Lind, 2013b).

Georg Lind desarrolla el Test de Juicio Moral (Moral Judgment Test MJT) como un instrumento teóricamente útil y válido, desde el punto de vista educativo, para probar las teorías modernas de desarrollo moral, así como para evaluar la efectividad de los métodos educativos enfocados en desarrollar las competencias morales. El MJT mide la capacidad de juicio moral o Índice C, entendido como la capacidad de una persona para juzgar los argumentos de otros en relación a los estándares morales aceptados por el mismo como válidos; dicho de otra manera, el Índice C refleja la habilidad de una persona para juzgar argumentos de acuerdo a su calidad moral. Adicionalmente, califica las actitudes morales de la persona, es decir, sus actitudes hacia cada etapa de raciocinio moral como las definió Kohlberg; de esta manera el MJT mide tanto los aspectos afectivos como los cognitivos del juicio moral, esto es, las preferencias que uno tiene y la habilidad de usarlas en forma consistente (Lind, 1999).

El MJT contiene dos historias y en cada una de ellas una persona se enfrenta a un dilema en el que se tiene que decidir por un comportamiento u otro, y ambos entran en conflicto en relación con alguna norma de conducta; no importa la decisión que se tome, sino los argumentos y razones que la respaldan. A la persona por evaluar se le exponen 12 argumentos por dilema y se le solicita que juzgue si los argumentos del personaje son aceptables para posteriormente calificar en una escala +4 a -4 el grado de aceptabilidad, tanto de los argumentos a favor como los argumentos en contra de la conducta del personaje de la historia (Lind, 1999).

El Índice C se mide en una escala de 1 a 100. Indica el porcentaje de la variación de la respuesta total de un individuo que refleje la preocupación por la calidad moral de los argumentos o del comportamiento mostrado. El rango del 1 al 9 se califica como bajo y corresponde a una moralidad preconvencional, de acuerdo al esquema de desarrollo moral de Kohlberg; una calificación de 10 a 29 se ubica en un Índice C medio, correspondiente a una moralidad convencional; de 30 a 49 se considera alto, y mayor de 50 muy alto, correspondiendo estas últimas a un nivel postconvencional (Lind, 1999).

La teoría neo-kohlbergiana de los esquemas morales de James Rest

Propuesta del psicólogo norteamericano James Rest, investigador en el campo de la educación moral y fundador del Centro para el Estudio del desarrollo Ético con base en la Universidad de Minnesota, la teoría de desarrollo moral de Rest surge como una alternativa para una explicación más comprensiva e integral del desarrollo moral. Esta considera que la teoría estructural de Kohlberg plantea una visión limitada del desarrollo moral, ya que se enfoca solo en el razonamiento y excluye otros elementos, como la afectividad, las emociones y propiamente la acción o comportamiento moral (Bonilla y Trujillo, 2005).

El planteamiento neo-kohlbergiano de la teoría de Rest sigue del enfoque conceptual del juicio moral de Kohlberg: su punto de partida es la cognición, destaca la construcción personal de categorías epistemológicas básicas como el derecho, el deber, la justicia, el orden social y la reciprocidad, describe el cambio a través del tiempo en términos de desarrollo y caracteriza el cambio en el desarrollo de adolescentes y adultos en términos de un desplazamiento de un pensamiento moral convencional a uno postconvencional. No obstante, en este planteamiento se considera que las personas, al ejercer su juicio moral, pueden utilizar otros tipos de pensamiento, además del pensamiento basado en la justicia, al momento de tomar decisiones al enfrentarse a dilemas morales. Si bien el pensamiento moral puede influir sobre la conducta, otros factores también puede influir en esta y este fenómeno se torna cada vez más complejo conforme avanza la edad y la educación (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000; Zerpa, 2007).

La propuesta de Rest establece que existen cuatro componentes de la moralidad o procesos principales involucrados en el comportamiento o acto moral, de los cuales solo los dos primeros conforman el juicio moral; el juicio es solo un componente de la acción moral. Los cuatro componentes son unidades de análisis que intentan describir cómo se produce un particular curso de acción o comportamiento en el contexto de una situación concreta; cada uno de ellos responde a una pregunta (Bonilla y Trujillo, 2005).

Tabla 1.5
Componentes o procesos psicológicos básicos para un comportamiento moral de Rest.

Pregunta	Componente o proceso
1) ¿Cómo es interpretada la situación por el sujeto?	El primer componente llamado sensibilidad moral se basa en cómo la persona interpreta una situación en relación a las posibles acciones que pueda ejercer y determina como cada una de esas acciones podrían afectar a los demás involucrados en la acción. La sensibilidad moral es tener conciencia de cómo las propias acciones afectan a otros.
2) ¿Cómo es definido un curso moral de acción?	Premeditar los mejores cursos de acción. La persona hace un juicio sobre qué curso de acción es moralmente correcto, o justo o moralmente bueno, para de ese modo saber qué hacer en tal situación.
3) ¿Cómo escoge y valora el sujeto lo que va a emprender?	El tercer componente llamado motivación moral consiste en decidir qué hacer basado en valores tanto morales como no morales. La persona debe dar prioridad sobre otros valores personales de modo que se tome una decisión para intentar hacer lo que es moralmente correcto.
4) ¿Cómo un individuo implementa y persigue sus intenciones?	El cuarto componente llamado carácter moral estriba en ejecutar e implementar lo que la persona se ha propuesto hacer. Esto requiere de suficiente perseverancia, fortaleza del ego y habilidades de implementación así como resistir la fatiga, la falta de voluntad y superar obstáculos en el intento por comportarse moralmente.

El modelo de los cuatro componentes de Rest no divide a la moralidad en aspectos afectivos, cognitivos y conductuales, sino que considera que existen diferentes interacciones entre afecto y cognición en cada proceso o componente, y que estos se encuentran interconectados y se vinculan de diferentes maneras. De esta manera, por ejemplo, una persona puede tener gran capacidad para efectuar juicios morales pero ser insensible a los diferentes aspectos que una situación moral plantea. El fundamento de este modelo es que el comportamiento moral observable se genera a partir de la conjugación de diversos procesos psicológicos internos (Bonilla y Trujillo, 2005).

El planeamiento de Rest describe el desarrollo moral no como estadios entendidos como operaciones cognitivas, sino como esquemas que expresan estructuras generales de conocimiento que permiten a los individuos entender nueva información basada en experiencias previas; estos representan comprensiones morales implícitas que son más contextuales que los estadios y no necesariamente universales (Bonillla y Trujillo, 2005).

Los esquemas se describen en tres estructuras de razonamiento moral que, de acuerdo a Rest, son diferentes maneras para organizar la cooperación entre individuos, ya que el gran avance en el desarrollo cognitivo-social en la adolescencia es el descubrimiento de la sociedad. Las personas en sociedad se relacionan entre sí a través de las instituciones, prácticas establecidas y sistema de roles, y no solo en el trato con parientes, amigos o conocidos. Los

esquemas propuestos como determinantes del juicio moral están organizados en etapas de desarrollo que guardan relación con los estadios kohlbergianos (Rest et al, 2000).

Tabla 1.6
Modelo de desarrollo moral de James Rest.

Esquema	Etapa
1) Esquemas de los intereses primarios: Deriva de los estadios 2 y 3 de Kohlberg. No implica una perspectiva sociocéntrica.	Etapa 2 Egoísmo instrumental y simple intercambio: Un acto es correcto si le resulta bueno a quien lo realiza, entonces puede no ser moral pero sirve a su propósito. Etapa 3 Acuerdo interpersonal: Ser considerado bueno y amable conduce a llevarse bien con la gente.
2) Esquemas de Mantenimiento de las Normas: Deriva del estadio 4 de Kohlberg. Avance para atender una perspectiva sociocéntrica en donde la persona toma en cuenta como las personas que no son sus amigos, parientes o conocidos puede cooperar en ella.	Etapa 4 Mantener la estabilidad del orden social define la moralidad. Es un sistema estable de interacción social basado en el entendimiento mutuo, que va más allá de las relaciones primarias basadas en el sentimiento, lo que implica la necesidad de una cercanía o contacto afectivo en el cumplimiento de la norma moral.
3) Esquemas Postconvencional: Deriva de los estadios 5 y 6 de Kohlberg. Esencial para el pensamiento postconvencional es que las obligaciones morales deben basarse en ideales compartidos, son plenamente recíprocas y están abiertos al escrutinio (es decir, sujetos a pruebas de consistencia lógica, la experiencia de la comunidad y la coherencia con la práctica aceptada)	Etapa 5 Existe un consenso social. El juicio moral se orienta a coordinar perspectivas imaginando los términos de acuerdo según lo que aceptaría un grupo de personas La definición del estadio 5, es hecha por Rest en la sub-etapas 5a y 5b, estas son utilizadas en la estructura del cuestionario. Etapa 5a Son las concepciones morales idealistas. De la justicia igualitaria se comienza a ingresar a una justicia equitativa. Es la etapa del idealismo. Etapa 5b Conciencia moral autónoma integrada al consenso social. La justicia de la equidad alcanza su máxima expresión Etapa 6 Los principios son universales. El individuo aspira a ser un sujeto ético.

Las investigaciones de Rest se enfocaron en conocer la preferencia de un esquema en la resolución de un dilema moral, diseñando y utilizando para tal propósito el cuestionario de problemas sociomorales (Defining Issues Test, DIT). El DIT es un instrumento compuesto por dilemas morales donde el individuo, en una primera fase, juzga el grado de importancia de 12 enunciados que plantean o proponen posibles resoluciones para cada dilema. Cada enunciado representa las perspectivas sociales de los estadios morales de Kohlberg y que además contienen diversos valores implicados en las historias. En la siguiente fase, la persona elige los 4 enunciados más importantes, jerarquizándolos en orden decreciente de importancia. Posteriormente se asignan valores a los enunciados de acuerdo a la jerarquía que recibieron y se elaboran puntuaciones brutas y porcentuales que expresan la frecuencia con que el individuo utiliza estructuras del juicio correspondientes a los estadios del 2 (se empieza a puntuar desde

el estadio 2 ya que se considera que el nivel de compresión lectora que demanda el instrumento implica que la persona ha avanzado cognitivamente lo suficiente para no presentar elementos del estadio 1) al 6 dando como resultado un perfil moral de cada sujeto.

De igual manera se calcula el índice de razonamiento moral de principios (índice P), que refleja el grado en que una persona juzga los problemas morales desde la perspectiva postconvencional. El índice P se elabora con los puntajes correspondientes a los estadios 5 y 6; es una medición que expresa la importancia relativa que el individuo da a las razones o argumentos de principios morales para tomar una decisión respecto a los dilemas morales. Estos principios tienen un valor moral interno para la persona, por lo que los escoge de manera autónoma (Barba, 2001).

El desarrollo moral desde la ética del cuidado de Carol Gilligan

La psicóloga y filósofa norteamericana Carol Gilligan publica en 1982 su obra traducida al español como "La moral y la teoría", producto de su experiencia en estudios con mujeres, excluidas hasta ese momento de los análisis teóricos sobre el desarrollo moral. Gilligan detectó anomalías importantes en la teoría de Kohlberg, entre ellas el hecho que en sus estudios se basara únicamente en varones y que consecuentemente la forma masculina de pensamiento llegara a ser la norma. Kohlberg justifica la deliberada exclusión de la visión femenina en su planteamiento de desarrollo moral argumentando que cuando evaluó a mujeres, estas generalmente llegaban al estadio 3, cuya perspectiva moral está basada en las relaciones de cuidado, confianza y respeto ente los individuos y que tenían problemas al hacer la transición al estadio 4, caracterizado por el reconocimiento de una definición social de la moralidad o una tendencia hacia la ley y el orden, concluyendo que las mujeres alcanzaban un grado de desarrollo moral menor al hombre y por tanto mostrando el desarrollo femenino como deficiente (Altez, 2004; Bonilla y Trujillo, 2005; Fascioli, 2010; Patiño, 2007).

En sus investigaciones utilizando dilemas morales reales que abordaban temas como el aborto y el control natal, Gilligan descubre la voz diferente de los juicios morales de las mujeres, distinta al modelo de desarrollo moral masculino presentado como patrón universal por Kohlberg. La postura de Gilligan radica en que las mujeres tienen una visión única, definida en términos por la preocupación por el bienestar de los otros y de autosacrificio para asegurar ese bienestar; de esta manera la disyuntiva de las mujeres resulta ser el conflicto entre ella misma y los demás. Esta particular forma de razonamiento moral observada en las mujeres entrevistadas llevó a Gilligan a una distinción fundamental en su teoría: los hombres presentan

una orientación ética a la justicia y los derechos, en donde se valora la imparcialidad sin tomar en cuenta los detalles de la situación o los involucrados para no dejarse influir por la simpatía o el sentimiento; por otro lado, las mujeres se orientan por una ética del cuidado y la responsabilidad, en donde tienen juicios morales más contextuales, tomando en cuenta los detalles de la situación e involucrando en sus juicios los sentimientos y el análisis del conjunto de circunstancias y no solo la normativa de lo moral (Altez, 2004; Bonilla y Trujillo, 2005; Fascioli, 2010; Patiño, 2007).

La actuación moral de las mujeres se centra en la responsabilidad que emana de la conciencia de formar parte de una red de relaciones interpersonales, es decir su relación con el otro, ya sea su hijo, hija, padres, esposo, amistades, etc. Considerando las diferencias en el razonamiento moral entre hombres y mujeres, Gilligan elaboró un esquema del desarrollo moral en el ámbito de la ética del cuidado similar al propuesto por Kohlberg en el ámbito de la ética de la justicia, pero con contenido diferente. La secuencia de desarrollo moral femenina propuesta por Gilligan consta de tres niveles con sus respectivas fases de transición, misma que se describe a continuación (Altez, 2004; Bonilla y Trujillo, 2005; Fascioli, 2010; Patiño, 2007).

Tabla 1.7
Secuencia del desarrollo moral femenino propuesto por Carol Gilligan.

Nivel o transición	Característica
Nivel 1.- Orientación de supervivencia individual. Egocentrismo	La mujer se concentra en el cuidado de sí misma: en lo que es práctico y es mejor para ella; esta situación es considerada egoísta por quienes ya la han superado
Transición 1: Del egoísmo a la responsabilidad	La mujer reconoce su vinculación con otros y piensa en lo que sería la elección responsable en función de otras personas, como también de ella misma.
Nivel 2: Bondad como abnegación	El bien se identifica con el cuidado de los otros. Esta convencional forma de pensar femenina exige sacrificar los propios deseos de la mujer a lo que otras personas quieren y pensarán de ella, por lo que en esta etapa se confunde el cuidado y el sacrificio. Se considera a sí misma responsable de las acciones de otros, mientras hace a otros responsables de sus propias elecciones. Está en una posición dependiente, en la cual sus esfuerzos indirectos para ejercer control a menudo se convierten en manipulación, algunas veces mediante el empleo de la culpa.
Transición 2: De la bondad a la verdad.	Fundamenta sus decisiones, no sobre la manera como otros reaccionarán a ellas, sino sobre la base de sus intenciones y de las consecuencias de sus acciones. Desarrolla un nuevo juicio que tiene en cuenta sus propias necesidades, junto con las de otros. Quiere ser "buena" siendo responsable de otros, pero también desea ser "honesta", siendo responsable de ella misma. La supervivencia retorna como una preocupación fundamental.
Nivel 3: La moralidad de la no violencia.	No causar daño a otros ni tampoco a uno misma gobierna todo juicio y acción moral. Aprender a cuidar a los demás como de sí misma y asumir la responsabilidad de sus opciones.

Más que una propuesta feminista para sustituir la ética de la justicia por una ética del cuidado, Gilligan considera que una persona moralmente madura es aquella que logra integrar ambas perspectivas y crear conjuntamente una visión más amplia de la moral. Esto es, desde la psicología individual, una persona tendría dos formas distintas de percibirse y conducirse cuando enfrenta elecciones morales: la perspectiva individual autónoma orientada a la justicia, característica de la propuesta kohlbergiana, o la perspectiva relacional, que enfatiza en la responsabilidad y el cuidado por los otros. A pesar de esto, se ha manifestado poca atención en proponer métodos o estrategias de intervención educativa con el fin de fortalecer y desarrollar la dimensión ética del cuidado en los jóvenes en formación (Altez, 2004; Bonilla y Trujillo, 2005; Fascioli, 2010; Patiño, 2007).

Estudio del desarrollo moral

La importancia del quehacer moral dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad ha impulsado el interés por investigar el desarrollo moral de los individuos, con el fin de lograr una mejor comprensión de la manera en que las personas razonan y ejecutan las normas sociales.

El ámbito educativo es considerado un espacio relevante para la promoción del desarrollo moral, ya que es un ambiente de interacción social importante en donde se adquieren valores personales y se construye la moralidad. En este sentido, en el entorno educativo se han llevado a cabo diversos estudios enfocados en investigar las variables tanto personales (comúnmente la edad, el género o el nivel educativo) como institucionales (como la orientación laica o religiosa) que influyen en el desarrollo del juicio moral. Así mismo, se han realizado investigaciones orientadas a implementar y/o determinar la eficacia del uso de dilemas morales como métodos didácticos para favorecer o influir en desarrollo del juicio moral.

Estos estudios han permitido tanto identificar los avances particulares del desarrollo moral relativos al desarrollo humano, así como han ayudado a constatar la eficacia del sistema escolar como promotor de la formación moral del estudiante. Este tipo de estudios han sido predominantemente cuantitativos, utilizando instrumentos tales como el MJI, el MJT o el DIT, basados en dilemas morales para medir el desarrollo moral de los individuos. En algunos casos se han utilizado de manera conjunta métodos cualitativos basados en el análisis y organización de contenidos de discusión de dilemas morales, con el propósito de indagar las experiencias y procesos de socialización que intervienen en la construcción de la moralidad.

Uno de los investigadores mexicanos más prolíficos en el campo del desarrollo moral en el ámbito educativo es el profesor e investigador Bonifacio Barba, quien ha realizado una serie de estudios orientados a la evaluación del juicio moral en estudiantes de diferentes niveles (secundaria, bachillerato, superior), así como en docentes y adultos no docentes del estado de Aguascalientes, participando también en esta línea de investigación José Matías Romo. La metodología utilizada en estas investigaciones se basó en el uso del Cuestionario de problemas sociomorales (Defining Issues Test, DIT), diseñado por James Rest, para evaluar el desarrollo del juicio moral con fundamento en la teoría de Lawrence Kohlberg. El DIT es un instrumento que calcula el perfil moral, así como el Índice P, que refleja el grado en que una persona juzga los problemas morales basado en principios morales universales.

La descripción y principales hallazgos de esta y otras investigaciones similares se presentan a continuación.

Con el objetivo de evaluar el nivel de desarrollo moral alcanzado durante la secundaria y el bachillerato, así como conocer el grado de avance en el razonamiento moral basado en principios morales universales (Índice P), Barba (2001) aplicó el DIT a 1191 estudiantes con un rango de edad de los 11 a los 19 años (631 de secundaria y 560 de bachillerato) pertenecientes a 15 escuelas secundarias y 12 bachilleratos; participaron tanto planteles públicos como privados en sus diferentes modalidades.

Los resultados mostraron que el perfil de desarrollo moral de los estudiantes de secundaria corresponde a un estadio 3 y los de bachillerato a un estadio 4: ambos estadios corresponden a un nivel de razonamiento moral convencional, aunque también se observó que estos alumnos todavía realizan un número importante de juicios morales preconvencionales (estadio 2). Así mismo se encontró que la moralidad de principios (Índice P) no crece gradualmente al aumentar la edad/escolaridad; en conjunto, los alumnos de secundaria y bachillerato tienen igual moralidad de principios.

De manera general, el grupo de 611 mujeres mostró un mayor crecimiento en el razonamiento moral de principios, comparado con el grupo de los 580 hombres que participaron es este estudio; no es común que en estudios con el DIT se observen diferencias con respecto al género, pero cuando ocurren suelen favorecer a las mujeres. La variable de género en el desarrollo moral tomó relevancia cuando Carol Gilligan cuestionó el enfoque de Kohlberg en el sentido de que tenía un sesgo de género en favor de los hombres. Las investigaciones posteriores de James Rest mostrarían que esta tesis no tiene fundamento y que

existen otras variables más poderosas que el género, como lo es la educación, para explicar el avance del desarrollo moral (Barba. 2001).

Los resultados de este estudio manifiestan que la socialización en general y la experiencia escolar en particular no promueven de manera significativa el crecimiento en el desarrollo del razonamiento moral después de la educación secundaria, por lo que Barba (2001) concluye que, considerando la función formadora de la escuela respecto al desarrollo moral y social de sus estudiante, se manifiesta la urgencia de promover más consistentemente la perspectiva de razonamiento moral de principios, particularmente en el bachillerato, por sus implicaciones en la formación de los valores de convivencia democrática. En tal sentido es necesario que el entorno educativo ofrezca experiencias que estimulen el crecimiento moral a través de las formas de enseñanza, el currículo o las relaciones escolares.

En un estudio posterior, Barba (2002) indaga sobre la influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. Considerando que el interés por el comportamiento ético y el desarrollo moral se ha enfocado en el los estudiantes, Barba se dedicó a evaluar los niveles de desarrollo de juicio moral en un grupo de 111 adultos con edades que oscilan de los 18 a los 41 años, compuesto por 84 docentes (45 de prescolar, 19 de primaria cursando una maestría en educación y 20 maestros de secundaria) y 27 no docentes (19 personas cursando la carrera de técnico en policía preventiva y 8 profesionistas); posteriormente comparó el desarrollo del juicio moral de los adultos con los grupos de estudiantes de secundaria y bachillerato producto del estudio previo realizado en 2001.

Con base en los resultados del DIT aplicado al grupo de adultos, Barba (2002) determinó que los grupos de adultos comparten un perfil de crecimiento moral predominantemente en el estadio 4, que corresponde al nivel moral convencional referido al mantenimiento de las normas, pero que han evolucionado moralmente y han alcanzado mayor desarrollo moral postconvencional (Índice P) que los estudiantes de secundaria y bachillerato de Aguascalientes. Así mismo, observó que el aumento de la edad y particularmente la escolaridad muestra una relación positiva en el desarrollo del razonamiento moral de principios (Índice P), pues los sujetos con escolaridad de maestría aventajan en todas las variables a los otros grupos.

En este sentido, una consideración importante que destaca el autor es que, en relación a la formación de los docentes, es necesario que el entorno educativo promueva ambientes organizacionales y estilos pedagógicos que se orienten con más eficacia al desarrollo moral del docente y que además le ayuden a comprender la naturaleza moral de la acción educativa, así

también que lo capaciten ampliamente para realizar una práctica docente que impulse el desarrollo moral de los estudiantes (Barba, 2002).

La fuerte influencia de la formación moral en la vida de las personas y los grupos sociales, así como la escasez de trabajos de investigación sobre el desarrollo moral en universitarios, impulsaron en 2005 a Barba y Romo a analizar el desarrollo del juicio moral en estudiantes de educación superior.

Esta investigación se realizó con una muestra de 1656 estudiantes de 11 diferentes carreras universitarias, con un rango predominante de edad de los 18 a los 23 años (971 mujeres y 685 hombres) pertenecientes a ocho instituciones de educación superior de Aguascalientes. Los resultados del DIT aplicado a la muestra revelaron que el nivel de moralidad predominante es el convencional (estadio 4), lo que significa que la perspectiva de sistema social de ley y orden o mantenimiento de las normas es la estructura de juicio moral más frecuentemente utilizada por los alumnos cuando se ven ante situaciones morales. Cabe destacar que una cantidad considerable de estudiantes realiza juicios con las perspectivas 2 (moral individualista de propósito instrumental o intercambio) y 3 (moral de expectativas interpersonales mutuas). Estas características limitan el crecimiento de la moralidad de principios (Índice P), lo que apunta a la necesidad de experiencias socializadoras escolares que promuevan con mayor eficacia el desarrollo moral (Barba y Romo, 2005).

Al igual que Barba y Romo, Claudia Bernhard (2003) considera que la universidad es un agente socializador y formador esencial en el desarrollo moral de los estudiantes, por lo que debe tener presente las exigencias de la sociedad y por tanto aportar los valores democráticos y solidarios que la sociedad exige y necesita por parte de sus ciudadanos. Debido a la importancia del comportamiento moral para la vida en sociedad, Bernhard condujo una investigación encauzada a determinar el nivel de razonamiento moral de estudiantes universitarios guatemaltecos, tomando en cuenta que estos serán los próximos profesionistas y promotores del desarrollo del país.

Para evaluar el nivel de razonamiento moral se aplicó el Test de Juicio Moral (Moral Judgment Test, MJT), elaborado por el Dr. Georg Lind con base en la teoría de Lawrence Kohlberg, a una muestra de 168 alumnos universitarios entre 17 y 40 años (52 hombres y 116 mujeres) de diferentes carreras. Se partió de la hipótesis que los estudiantes de todas las carreras que están por egresar presentan una diferencia en el nivel de razonamiento moral que

aquellos de primer ingreso. También se hipotetizó que existen diferencias en el nivel de razonamiento moral con relación al género y entre las diferentes carreras (Bernhard, 2003).

Los resultados de esta investigación mostraron que el número de años cursados no se relaciona con un avance en el nivel desarrollo moral, así como tampoco se encontraron diferencias en cuanto al género y facultades de los universitarios. Ante estos resultados, la autora argumenta que no solo la universidad, sino también la cultura y la educación recibida en el grupo primario de apoyo juegan un papel esencial en el ritmo del desarrollo moral de las personas. Además, las normas y valores morales son relativos al momento histórico de las personas, por lo que la cultura y un contexto social negativo, como el que se vivían en ese momento en Guatemala, tienden a reforzar las conductas en donde lo que se valora es lo que produce beneficios personales y no se toman en cuenta los principios supremos, como la justicia y la honestidad (Bernhard, 2003).

El contexto social, institucional, familiar o grupal en el que se encuentran inmersas las personas es de gran influencia y está ligado a su comportamiento y juicios morales. Una atmósfera moral positiva, en el que se valoran y respetan las normas morales, provee un entorno en el cual las personas se sienten más comprometidas a actuar moralmente, tanto con sus compañeros como con las figuras de autoridad. Una atmósfera democrática les da la oportunidad a las personas de tomar decisiones y asumir las responsabilidades que conllevan, entender las reglas como producto del consenso y actuar dentro de límites claros, experimentar la empatía y avanzar en su desarrollo moral. Una atmósfera negativa en donde se vive cotidianamente el crimen y lo ilícito contribuye a crear una conciencia moral en donde lo bueno es lo que produce beneficios y evita el castigo, o bien el ser aceptado por el grupo. Si bien el contexto influye, no justifica las acciones morales, ya que en definitiva estas son decisiones personales intencionales y voluntarias hechas por los individuos, y como tales deben ser responsables de ellas (Bernhard, 2003).

En relación a la evaluación del desarrollo moral se encontró que un 43% de los alumnos presentó un razonamiento moral preconvencional, lo que resulta inesperado para su edad y nivel educativo. El 47 % de los universitarios se ubicó en un nivel de desarrollo moral convencional; este nivel lo conformaron 45 estudiantes que cursaban su primer año, lo que implica que su razonamiento moral se encuentra en el nivel esperado para su nivel educativo, teniendo como referencia estudios europeos análogos, sin embargo, los otros 29 alumnos de quinto año ubicados en esta categoría no presentaron el nivel de desarrollo moral esperado a su

edad y formación universitaria. Solo un 10 % (7 alumnos de primer año y 5 de quinto) presentó una moralidad postconvencional (Bernhard, 2003).

Un análisis global de los resultados muestra que la gran mayoría de los estudiantes universitarios (62%) presentan un nivel de desarrollo moral menor al esperado y solo una minoría ha avanzado desde el interés personal hacia una visión universalista basada en los principios de equidad y justicia a la hora de hacer sus juicios morales. En este sentido la autora reflexiona acerca de las implicaciones sociales que arroja este estudio, pues al parecer para la gran mayoría de los estudiantes que participaron en esta investigación lo que los motiva a cumplir con las normas que la sociedad exige es el evitar los castigos, satisfacer sus necesidades personales y el deseo de complacer a otros, especialmente a las figuras de autoridad. Una atmósfera social negativa no es la más propicia para promover el desarrollo moral de las personas, por lo que las instituciones universitarias deben procurar a que por lo menos dentro de sus instituciones se promueva la valoración y el cumplimiento de normas morales, así como diseñar programas educativos que promuevan el desarrollo moral. La autora concluye que para que pueda haber un cambio en el contexto social primero debe haber un cambio en los individuos que la conforman (Bernhard, 2003).

De acuerdo a la óptica de Carol Gilligan, las mujeres tienen perspectivas y preocupaciones únicas; partiendo de esa idea, Altez (2004) aplica el DIT a una muestra de 545 estudiantes mujeres universitarias con un rango de edad de 17 a 24 años, con el propósito de indagar cómo se presenta el juicio moral en el género femenino. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las edades y ciclos académicos y que la muestra se ubica en el estadio 4 en primer lugar, el estadio 3 en segundo lugar y el estadio 5a en el tercer lugar. Este estudio demuestra la invariabilidad y la universalidad de las etapas del juicio moral propuestos por Kolhberg.

El estudio del desarrollo moral, realizado por Nestor Leal (2011) en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), surgió a raíz de la preocupación generada por el fenómeno del fraude académico; en tal sentido, la investigación se enfocó en indagar el vínculo entre el desarrollo moral y este comportamiento no lícito.

Los alumnos involucrados en la vida académica universitaria están constantemente expuestos a situaciones en las que emiten juicios morales que ponen en evidencia el desarrollo de su moralidad; esto resulta más notorio cuando se emite un comportamiento ilícito o no permitido en relación al cumplimiento de las obligaciones o normas institucionales. Los tipos

de comportamiento fraudulento observado en los estudiantes de esta universidad incluyen principalmente el plagio de trabajos de compañeros de curso, trabajos idénticos por dos personas, “ayudas escritas” no permitidas durante la aplicación de las pruebas, posesión de exámenes con respuestas correctas antes de su aplicación y la utilización de personas sustitutas para presentar los exámenes (Leal, 2011).

Considerando que el manifestar comportamientos fraudulentos con el fin de alcanzar metas académicas refleja el grado de desarrollo moral de los estudiantes, se diseñó y aplicó un instrumento compuesto de tres situaciones o circunstancias académicas que involucraban de manera explícita o implícita un fraude académico. Las razones expuestas por los estudiantes para justificar el fraude o para explicar sus causas fueron categorizadas de acuerdo a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para determinar su nivel de juicio moral (Leal, 2011).

En este estudio cualitativo participaron 2263 estudiantes (1118 mujeres y 1145 hombres) de entre 20 y 43 años; los resultados globales indican que el 28% mostró un nivel de moralidad preconvencional; el 61% un nivel convencional y solo el 11% ha alcanzado el nivel postconvencional. Con base en estos resultados se dedujo que la tendencia del desarrollo moral de los estudiantes ante el fraude académico se orienta a evitar el incumplimiento de las normas, ya es lo que se espera de ellos, además de que atenta contra la estabilidad de la universidad. Por otro lado, Leal (2011) consideró que el alto porcentaje de alumnos con una moralidad preconvencional, en donde las acciones se basan en satisfacer las propias necesidades e intereses y evitar las sanciones, bien podría incentivar a la institución a iniciar todo un proceso de concientización de las implicaciones que a nivel institucional e individual tiene el fenómeno del fraude académico, que enfatizara en el reajuste de valores y la promoción del desarrollo ético.

Dentro de la misma línea de investigación liderada por Barba, José Matías Romo (2005) realiza un diagnóstico del desarrollo del juicio moral en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Aguascalientes. En esta investigación que fungió como tesis de maestría del autor, el mismo destaca que el estudio del desarrollo moral es particularmente relevante en jóvenes adolescentes, ya que de acuerdo a la teoría evolutiva del desarrollo cognitivo de Piaget, en esta etapa se dan cambios importantes en el pensamiento operacional, al ocurrir la transición de las operaciones concretas a las operaciones formales, necesarias para el razonamiento en abstracto como sucede con razonamiento moral.

En este estudio participaron 906 jóvenes adolescentes, la mayoría entre 14 y 18 años, de los cuales solo 617 (258 hombres y 359 mujeres) fueron considerados en el análisis de resultados del DIT; con base en estos se determinó que el nivel de juicio moral se ubica predominantemente en el estadio 4, lo que indica que la moralidad de los adolescentes de la muestra está orientada hacia la ley y el orden. Le prosigue el razonamiento moral basado en la necesidad de ser buena persona a los ojos de los demás y a los propios, y el preocuparse por los demás (estadio 3); ambos estadios constituyen la moralidad convencional. También se pudo observar que alrededor de un 10% de los razonamientos que realizan estos jóvenes corresponden a una moral preconvencional, caracterizada por una acción moral orientada a evitar el castigo y lograr el mayor bien personal sin importar el bien común (Romo, 2005).

Romo (2005) observó un menor avance hacia la moralidad postconvencional (Índice P) en los jóvenes que participaron en este estudio, en relación a estudios análogos; el autor atribuye esa diferencia a que los factores del medio social, tales como el ambiente académico, las estrategias didácticas, las relaciones alumno-alumno o alumno-maestro, no brindan elementos suficientes que favorezcan el desarrollo del razonamiento moral de principios. En tal sentido, Romo recomienda algunas metodologías de reflexión, como la discusión de dilemas morales o los seminarios de discusión y debates que favorecen la abstracción y la búsqueda de soluciones a situaciones y casos concretos; todas estas como una alternativa para generar ambientes estimulantes que favorezcan el desarrollo moral de los estudiantes.

Dado que la moralidad se estudia atendiendo los procesos de desarrollo del juicio moral de las personas, Bonifacio Barba (2007) llevó a cabo un estudio con el propósito de averiguar las experiencias y procesos de socialización que promueven el desarrollo moral. Para tal propósito seleccionó un grupo de 6 estudiantes (1° secundaria, mujer, 14 años; 3°secundaria, hombre, 16 años; 1° bachillerato, mujer, 15 años; 3° bachillerato, hombre, 17 años; 1° licenciatura, mujer, 18 años; 2° técnico, hombre, 22 años) que habían participado en un estudio previo y que, de acuerdo a los resultados del DIT, presentaban diferentes perfiles de moralidad y de Índice P (crecimiento en la moralidad postconvencional).

Kohlberg considera que el desarrollo moral tiene una naturaleza psicosocial, lo que significa que el crecimiento moral está sustentado en el desarrollo cognitivo y en la experiencia social del individuo. Si bien se considera que la socialización escolar debe ser una experiencia formativa de desarrollo moral, se conoce poco sobre de los procesos formativos escolares; además, existen otros ámbitos de interacción social igualmente relevantes en donde se adquiere

la moralidad y los valores personales, como la familia y el conjunto de las relaciones sociales (Barba, 2007).

En este sentido, se realizó una entrevista a profundidad a los jóvenes que conformaban la muestra con el objetivo de conocer el perfil moral de dichos jóvenes, identificar las experiencias y los procesos de socialización que sustentan la construcción de su moralidad, identificar las personas más relevantes en la adquisición se sus valores personales y para comparar la influencia de diversas instancias socializadoras en su formación valoral (Barba, 2007).

Los resultados de este estudio mostraron que todos los jóvenes reconocen la influencia familiar en su desarrollo moral destacando el papel de los padres como ejemplo de vida. La mayoría señala la ausencia de experiencias escolares de carácter institucional significativas que estuviesen orientadas a la formación de sus criterios morales, por lo que la escuela aparece como una institución de poca influencia en el desarrollo de competencias morales. De igual manera, la mayoría reconoce tener conciencia de su crecimiento moral y ninguno de ellos habla de su experiencia de crecimiento moral y de formación de valores con referencia a cuestiones como la perspectiva de género y la socialización política (Barba, 2007).

En cuanto a los procesos de moralización, los jóvenes mostraron diferencias en el papel que le atribuyen al pensamiento o reflexión en los procesos de aprendizaje de valores y en la acción moral, difiriendo igualmente en el número de valores personales identificados y en los significados de algunos valores en los que coinciden. La mayoría reconoce la influencia de algún componente escolar, como la amistad, en su aprendizaje moral. En cuanto a la influencia religiosa, la mitad de los jóvenes afirma que su vivencia religiosa no tiene relación con su formación moral o en valores, y el resto reconoce cierta influencia (Barba, 2007).

En 2009 Barba utiliza los mismos objetivos, marco teórico y metodología para hacer una réplica de la investigación realizada en 2007. En esta ocasión, la muestra de 6 estudiantes quedó conformada de la siguiente manera: 1° secundaria, hombre, 13 años; 3°secundaria técnica rural, mujer, 15 años; 1° bachillerato tecnológico, hombre, 15 años; 2° bachillerato tecnológico a distancia, mujer, 16 años; 1° licenciatura, mujer, 18 años; 2° administración, hombre, 24 años. De manera semejante a la investigación anterior, en este estudio se concluye que la familia constituye el ámbito más relevante para promover el desarrollo moral y que la escuela no representa una experiencia de importancia comparable a la familia.

Un estudio similar fue llevado a cabo en España. En una investigación realizada desde dos ángulos complementarios (cuantitativo y cualitativo), María Teresa García (2002) se enfocó en indagar el universo moral de los jóvenes, en cómo van avanzando de una moral heterónoma a una moral cada vez más autónoma, y si en ambos sexos se lleva a cabo este avance de la misma manera. Para tal propósito, García (2002) aplicó la entrevista semiestructurada del juicio moral de Kohlberg (Moral Judgement Inteview, MJI) a una muestra de 92 jóvenes de ambos sexos, con edades entre los 14 y 19 años, estudiantes de 1° y de 3° de B.U.P. (bachillerato unificado polivalente), alumnos del Instituto de Enseñanza secundaria Antonio Martínez Ortiz de Madrid, España.

Para el estudio cualitativo, García (2002) seleccionó a 48 de estos estudiantes organizándolos en grupos de 8 para que participaran en dos sesiones de grupos de discusión, en donde se abordó cómo sería su comportamiento en una situación imaginaria que los ubicara como únicos sobrevivientes habitando una isla desierta y con qué criterios morales rigen su vida cotidiana: lo que les parece moral, inmoral, justo, injusto, responsable, irresponsable, culpable y no culpable.

Los resultados cuantitativos del estudio mostraron que tanto en hombres como en mujeres la mayoría de los alumnos de 1° pertenecen al estadio 2, correspondiente a una moral preconvencional, y los de 3° al estadio 3, con una moralidad convencional, por lo que se estableció una relación entre el grado de escolaridad y el nivel de desarrollo moral, pero se encontró que el género no es un determinante en el avance de la moralidad. De acuerdo al análisis de las discusiones, se observó que la familia es uno de los componentes básicos del universo moral de los jóvenes, coincidiendo en la responsabilidad que sienten hacia sus padres y hermanos y el reparto desigual de las tareas domésticas debido al género. En cuanto a las normas, los varones se mostraron muy interesados por el tema de la justicia y las leyes, incluso convinieron en la ventaja de las normas escritas y el castigo por su incumplimiento. En este sentido, las mujeres no se mostraron interesadas en el tema y mostraron una actitud más compasiva y tolerante a la hora de su aplicación.

Referencias

Altez, I. (2004). El juicio moral en estudiantes mujeres de una universidad en Lima Metropolitana. *Consensus*, *8*(9), 19-32.

Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *6*(13), 501-523.

Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(2), 23-45.

Barba, B. (2007). Experiencia y construcción personal de la moralidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *12*(35) 1209-1239.

Barba, B. (2009). Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *11*(1) 95-122.

Barra, E. (1987). El Desarrollo Moral: Una introducción a la teoría de Kolhberg. *Revista Latinoamericana de Psicología, 19*(1), 7 -18.

Barba, B. y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10*(24) 67-92.

Beller, W. (2007). El estudio de la ética y las morales particulares. En A. Hernández (Ed.), *Ética actual y profesional: Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI* (pp. 3-27). México, D.F., México: Thomson.

Bernhard, C. (2003). *Capacidad de razonar acerca de argumentos morales: una caracterización de estudiantes universitarios guatemaltecos* (Tesis de grado). Universidad Francisco Marroquín. Guatemala. Recuperado de http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/3777.pdf

Bonilla, A. y Trujillo, S. (2005). Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral (Tesis de gado). Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Colombia. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf

Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment.* Nueva York, EUA. Cambridge University Press.

Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética.* Madrid, España: Akal.

Farías, L. (2010). Dilemas morales para la educación superior (material didáctico). *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*, *0*(1), 136-145. Recuperado de http://www.postconvencionales.org.ve/index.php/ethikos/article/view/28/28

Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57. Recuperado de http://www.actio.fhuce.edu.uy/Textos/12/Fascioli12.pdf

García, M. (1997). *Desarrollo moral y culpabilidad. Modelos conceptuales y Aplicación empírica* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4014301.pdf

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Leal, N. (2011). Juicio moral del estudiante de la UNA ante el fraude académico. *Revista UNA Investig@ción, 3*(6)*, 14-35*. Recuperado de http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/issue/view/127/showToc

Lind, G. (1999). *Una Introducción al Test de Juicio Moral* (MJT). Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf

Lind, G. (2013a). *Förderung der moralische-demokratischen Kompetenz mit der KMDD*. Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm#anwendung

Lind, G. (2013b). *Moral Judgment Test.* Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm#theorie

Mestre, V., Pérez, E. y Samper, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*(2) 251-270.

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.

Patiño, S. (2004, octubre). *Enseñanza de ética profesional y ambientes de aprendizaje*. Trabajo presentado en la Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación. ITESM . Monterrey, N.L., México. Recuperado de http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s4/38DHCSSusanaPatinoFinal.pdf

Patiño, S. (2007). Desarrollo Moral. En A. Hernández (Ed.), *Ética actual y profesional: Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI* (pp. 75-99). México, D.F., México: Thomson.

Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, *29*(4), 382-395. Recuperado de http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552-04/slide%20sets/steph_sohl/rest_neokohlbergian_approach.pdf

Robles, V. (2011). La ineficacia de la discusión de dilemas morales en el crecimiento de la competencia moral en trabajadores y estudiantes. Dos casos Mexicanos. *Revista CES Psicología*, *4*(2), 47-59. Recuperado de http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1543/1389

Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(24) 43-66.

Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus, 13*(23) 137-157.

Los dilemas morales como estrategia de enseñanza- aprendizaje para el desarrollo moral en alumnos de preescolar

Gladys Scherezade Berlanga García

José Ramiro Espinoza Guajardo

Resumen

La investigación versa sobre la implementación de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fortalecer el desarrollo moral de los alumnos de preescolar. El enfoque en que se basó esta investigación fue de naturaleza cualitativa descriptiva, al analizar un escenario educativo y describir los factores que intervienen en él al respecto de la temática de estudio, la cual tuvo que ver con la aplicación de la estrategia de solución de dilemas morales para el fomento del desarrollo moral de los niños de preescolar. Se buscó describir las reacciones y respuestas de los alumnos a los diversos dilemas morales que se les presentaron estableciendo su nivel de desarrollo moral. Al recabar los datos se utilizaron dos instrumentos: la observación y las entrevistas, las cuales fueron realizadas al docente frente a grupo y a los alumnos, los cuales fueron los dos grupos de tercer grado de prescolar de una institución privada. Los hallazgos mostraron que es una estrategia novedosa para el nivel preescolar, reconociendo que la escuela debe ser considerada como una institución que coopere en la formación de valores, por ser la segunda instancia socializadora, lo que demanda al docente crear estrategias que apoyen al desarrollo moral de los alumnos de preescolar. Los resultados que arroja la investigación confirman que el uso de los dilemas morales es una estrategia apropiada para fortalecer la cultura de la legalidad en los alumnos de preescolar. Se comprobó en esta investigación que los niños de entre 4 y 5 años de edad se encuentran en el nivel I del moral pre convencional de los estadios de Kohlberg.

Palabras clave: Desarrollo moral, dilemas morales, alumnos de preescolar

Introducción

La moral de la sociedad actual ha sido cuestionada por la diversidad de escalas de valores. La realidad en México en cuestión académica muestra niveles de desempeño por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009). Analizado a la luz de los valores, podemos concluir que existe una carencia en la responsabilidad, honestidad, autogobierno y otros valores inherentes al desempeño académico.

La ausencia de dichos valores, aunque no en su totalidad, se debe en gran medida a las tendencias de la economía mundial, particularmente en México, que no cuenta con una sustentabilidad en su desarrollo. En este marco social, político y económico, los padres de familia se ven obligados a tratar de solventar los requerimientos de la sociedad del consumo trabajando ambos, participando así de una dinámica que exige entrega, pero no provee de elementos para apoyar el crecimiento integral de cada miembro de la familia y, en consecuencia, de la sociedad en general. Por esta razón, muchos de los niños carecen de figuras de autoridad en las cuales puedan recrear los valores necesarios que requiere esta misma sociedad.

Los graves acontecimientos de violencia que aquejan a México, y en particular al Estado de Nuevo León, llevaron a la creación en 2010 de la Asociación de Líderes Ciudadanos, la cual, junto con las principales instituciones de educación superior, pretende colaborar en el fortalecimiento de la Cultura de la Legalidad, la cual definen con 3 puntos básicos:

- El respeto a las normas y la ley
- La introyección de principios éticos como fundamento para la toma de decisiones
- El respeto por la diversidad y el cuidado del otro

Con base en estos parámetros, se realizó un estudio en el que se encontraron resultados relevantes en cuanto a los reglamentos establecidos por las escuelas, tanto en la percepción de los directivos como en la percepción de los alumnos, y otro punto en relación a la jerarquía valores, en la que se encuentra como resultado que los jóvenes se manejan bien en cuanto a valores morales, religiosos y sociales, pero tienen un interés menor por los valores intelectuales que fomentan el pensamiento crítico y el razonamiento, que es, sin duda, uno de los objetivos primordiales de las escuelas (ITESM 2011).

Estos resultados sirvieron como punto de partida para presentar una propuesta a la convocatoria del Centro de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, que forma parte de la Secretaría de Gobernación, para realizar un curso para el fomento de la Cultura de la Legalidad para alumnos de primaria y secundaria. Cuatro investigadores de la Escuela de Graduados en Educación y el Centro de Valores propusieron diseñar, implementar y evaluar el Curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela, dirigido a primaria y secundaria. Sus ejes son: 1) el conocimiento de las normas y leyes, 2) fortalecimiento del desarrollo moral de los niños a través de la interiorización de valores universales y 3) cuidado y aprecio de la vida humana.

Este curso contempló la introducción de la discusión de dilemas morales como estrategia didáctica para impulsar el desarrollo moral de los alumnos.

Con esto como antecedente, esta investigación pretende hacer una adaptación del curso para estudiantes de preescolar y para ello es primeramente necesario entender las características en el niño de cinco a seis años en el área moral, como el curso que antecede a este, ya que también se utilizará como estrategia de enseñanza-aprendizaje la solución de dilemas morales.

La moral y los valores han sido tema de estudio y discusión desde tiempos antiguos; sin embargo, estudiarlos y ponerse de acuerdo en cuestiones subjetivas implica niveles considerables de trabajo e investigación. Uno de los pioneros en abordar el tema del pensamiento moral del niño fue Jean Piaget, que en su libro *El criterio moral en el niño* propone dos etapas de la moral en los infantes: la primera es la heterónoma o de realismo moral y la segunda la autónoma o de independencia moral (Barra 1987)

Tomando en cuenta estas propuestas, fue posteriormente Lawrence Kohlberg quien, interesado en desmitificar el hecho que planteaban otras corrientes de que la moral es un hecho inconsciente, toma como base las dos etapas mencionadas por Piaget y las complementa, llegando a proponer seis estadios, donde los dos de Piaget se consideran aquí los dos primeros, ya que encuentra que la moral se sigue desarrollando en etapas posteriores.

Lo importante para esta investigación, y sobre los que primordialmente se sustenta, son los estudios realizados por Kohlberg sobre el uso de dilemas morales. Como ya se mencionó, Kohlberg considera que la moral se desarrolla aún después de la etapa preescolar a través de una reflexión y jerarquización lógica de los valores, especialmente cuando se les enfrenta a dichos dilemas (Barra 1987).

A partir de estas conclusiones, se han realizado diversos estudios que se enfocan en el uso de dilemas para desarrollar juicios morales en los estudiantes. Para efectos de esta investigación, y tomando en cuenta los resultados arrojados en otras investigaciones, se pretende adecuar e implantar el Curso de Cultura de la Legalidad creado por el Tecnológico de Monterrey basado en los datos encontrados por la Asociación de Líderes Ciudadanos, pero ahora enfocado al nivel de preescolar.

En el caso particular de esta investigación, se buscó también corroborar y ampliar los datos obtenidos en un estudio cuantitativo realizado a lo largo de tres años sobre el uso de dilemas morales, con el objetivo de fortalecer el programa de valores implementado en una institución

privada preocupada por la gran carencia de valores en la sociedad actual, ya que sus estudiantes tienen tres años utilizando esta estrategia de enseñanza-aprendizaje en su programa de valores.

Los resultados de este estudio formarán parte del proyecto general comenzado por la Asociación de Líderes Ciudadanos y podrá servir en un futuro para promover y proponer un programa nacional de estudio que incluya los dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la ciudadanía y la legalidad en el país y, por ende, el desarrollo moral de los estudiantes de educación básica, y de esta manera disminuir los índices de violencia tanto estructural como física existente en la sociedad actual.

Integrar un curso de este tipo permitirá dar continuidad y será congruente al mismo tiempo con el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011), ya que existen pocos recursos didácticos y pedagógicos que orienten al docente acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan el desarrollo de la moral en los niños de preescolar.

Los programas de la Reforma Integral de la Educación promueven el desarrollo de competencias en los alumnos. Estos deberán responder a los cuatro pilares de la Educación, que son: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. (SEP 2011). Para el primer pilar, las escuelas no presentan muchas dificultades, puesto que tradicionalmente la función del docente ha sido la transmisión del conocimiento y esto se vio reflejado en los resultados de las pruebas PISA, en donde México se encuentra muy por debajo del nivel de comprensión lectora y matemáticas del promedio de la OECD; es decir, los alumnos poseen básicamente la capacidad de lectura solamente del primer nivel tomado en cuenta en las pruebas PISA, que es responder a preguntas de información en textos (OECD 2009).

Por otro lado, los índices de violencia indican claramente una carencia de valores implícitos en los otros tres pilares de la educación, que son saber hacer, ser y convivir, ya que a través de estos los alumnos deberán utilizar los conocimientos de la escuela en beneficios de la sociedad para ser personas críticas y propositivas. Esto significa que una carencia académica es resultado de una sociedad que posee una paz negativa, es decir, una sociedad con desigualdad social, económica y educativa, y que por ende resulta en violencia, corrupción y falta de interés por el bien común.

Alejandro Poiré (2011), quien sustituyó a José Francisco Blake Mora como Secretario de Gobernación del gobierno de México después del fallecimiento de Blake, escribió en su ensayo *El aumento de la violencia en México* sobre el incremento en años recientes, sobre todo en algunas entidades del país, de la violencia asociada a las organizaciones criminales. Mencionó

que una de las muchas causas de este fenómeno se debían a factores estructurales causados principalmente por las crisis económicas que se generaban año tras año, con grandes incrementos en inflación, devaluación y disminución de la inversión pública, lo que provocó un grave costo social como pobreza, marginación y un daño en el tejido social (Poiré, 2011).

Sin hacer un juicio o poner en un orden jerárquico las diversas causas, se revela urgente la necesidad de regresar al origen de los valores que sostienen a las sociedades, siendo este es la familia. Por ello es necesario comenzar a formar a los ciudadanos desde la infancia temprana, etapa en la que se forma un parte importante del juicio moral, incluyendo a los docentes y, por tanto, una adaptación del currículum para tener éxito (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002) y esto deberá tener mayor éxito si se utilizan las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas e innovadoras al contexto en que se presentan.

La pregunta de investigación es, por tanto: *¿Cuál es el efecto del uso de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo moral de los niños de tercero de preescolar de la escuela privada en donde se realiza el estudio?*

A partir de esta pregunta y tomando en cuenta que se busca implementar una innovación educativa en el campo de la cultura de la legalidad, surgen las siguientes preguntas subordinadas a la pregunta general:

¿Qué actitud se observa en los niños de tercero de preescolar al solucionar dilemas morales?

¿Qué relación tiene la solución de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo moral de los niños de preescolar?

¿Cómo se realiza la implementación del curso Cultura de la Legalidad en mi escuela cuando se imparte a estudiantes prescolares?

Marco teórico

Juicio moral

Kant fue el primer gran teórico en estudiar o hablar sobre el juicio moral en su obra Crítica de la razón práctica (2003), en la que pretendía explicar la razón que determina la acción de las personas. Según el autor, lo importante era la autonomía del sujeto para obrar.

Para Kant (2003), existen dos tipos de leyes: las naturales, por las que todo sucede y a las que llama Ciencia, y las leyes de libertad, según las cuales todo debe suceder, y a las que les

llama Ética. Cuando el ser humano actúa según las segundas leyes, sus decisiones pueden definirse como juicio moral, ya que tiene la autonomía de obedecer o no.

Por tanto podemos decir que una definición de juicio moral es la construcción del ser humano en la que influye un dominio cognitivo pero también afectivo, aunque algunos autores se enfoquen en uno u otro. Aquí la primera inconsistencia en torno al desarrollo del juicio moral, ya que hablar de un sujeto interno como el ello de Freud, el cual determina nuestras conductas primitivas, y un superyo, que se forma a través de las reglas y normas sociales pero que resulta independiente al sujeto, se contrapone a la idea kantiana o kolhberina de un desarrollo moral autónomo.

Para Lawrence Kohlberg y Piaget estos dos dominios se dan de forma simultánea. La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivos y socio-morales ha mostrado que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de poder generar roles y juicio moral, debido a que estos últimos requieren de cierta madurez en el niño para poder asumir posiciones morales (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988).

El ejercicio del juicio moral como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, se emplea para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria (Hersh et al, 1988, p. 47). Sin embargo, no se puede dejar de lado el sentido afectivo que lleva a la toma de decisiones morales.

Otra definición similar sobre el juicio moral es la que hace Kohlberg (2008), quien define el juicio moral como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias. Es razonable que solo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro (Hersh et al, 1988, p. 48). Con esta definición se puede entender con mayor claridad las respuestas que Piaget (1932/1965) encontró en sus primeras investigaciones sobre la moral en el niño, modificando el método clínico, centrándose en las diferencias entre las respuestas más que en la constancia de las mismas respuestas.

Dilemas morales

Los dilemas morales son un tema interesante y problemático para la filosofía moral, pues existe la idea de que no hay lugar para auténticos conflictos entre obligaciones morales, y que puesto en la realidad, esto puede considerarse como no cierto, pues por ejemplo, en el área jurídica, los conflictos entre normas jurídicas son frecuentes (Martínez 2008). Aunque aquí un dilema es más fácil de definir en tanto las leyes están escritas, el dilema es la situación en la

que ninguna situación puede satisfacer o cumplir todas las exigencias impuestas por el sistema normativo para ese caso (Martínez 2007).

Existen dos tipos de dilemas morales: los hipotéticos y los reales. En el primer caso, las historias son sacadas de la literatura, medios de comunicación o la propia imaginación, y muchas veces al ser analizados se puede concluir que pueden darse en la vida real en determinadas ocasiones. Los segundos tipos de dilema son sacados de la realidad, incluso de experiencias cercanas a los sujetos que los analizarán. Estos generalmente motivan más su análisis y reflexión debido a lo cercano que se presentan al sujeto y que en ocasiones incluso servirán para resolver un conflicto sucedido.

Se deberá recordar que los dilemas morales para fines educativos no representan una técnica de terapia de grupo ni deberá involucrarse a ningún sujeto presente. Su objetivo deberá ser el análisis de un cuestionamiento o disyuntiva, y la reflexión sobre las opiniones de los demás. Deberán estar centrados en cuestiones de valor moral, ser planteados con claridad y presentar preguntas finales que lleven al desequilibrio de los supuestos que tienen los alumnos.

Otros tipos de dilema son los de análisis, en los que el protagonista de la historia ya ha tomado una decisión y ha ejecutado una conducta. En este caso, el alumno deberá emitir juicios de valor sobre la acción ejecutada. El dilema de solución, por el contrario, presenta un problema de manera abierta, es decir, se limita a exponer el caso y sus circunstancias pero sin presentar una solución concreta, para que el participante sea el que tome la decisión sobre la situación planteada (Benítez 2009).

Por último, podemos mencionar que según la información que se presenta, pueden dividirse en completos, para aquellos que informan con amplitud las circunstancias que envuelven el dilema y que sirven para emitir un juicio con la mayor cantidad de información posible de tal manera que sea más razonada y correcta la respuesta, a diferencia del segundo tipo, que es el incompleto, en donde no existe información suficiente sobre la situación o actor del dilema y en donde los participantes deben reflexionar más para discernir las circunstancias en donde se tomaría tal o cual decisión (Benítez 2009).

Los dilemas morales escogidos en esta investigación toman en cuenta diversos valores para desarrollar la ciudadanía y la legalidad en los niños preescolares, tales como el patriotismo, el respeto y la ecología, puesto que su finalidad surge de la necesidad de crear una cultura de la legalidad.

Las reformas educativas actuales involucran nuevas orientaciones psicopedagógicas que promueven un especial interés por las estrategias de aprendizaje y su uso en el aula, que, según Monereo y Castelló (1996), suponen procesos a través de los cuales se toman decisiones de manera consciente o intencional. Esto permite a los alumnos elegir y recuperar coordinadamente los conocimientos que necesitan para lograr el objetivo propuesto por el docente y que depende de las características y contexto en que se desarrolla la situación educativa.

Con base en esto, podemos inferir que los dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje deben ser considerados y elegidos de manera consiente, tomando en cuenta la edad a la que están dirigidos y la experiencia previa de los participantes. Deben ser motivadores y controvertidos, de manera que se puedan dar pie a diferentes argumentos y soluciones. Así mismo, deben favorecer el desarrollo del juicio moral.

Se pueden seguir algunas pautas específicas:

- Centrarlo en una situación y definir a los protagonistas
- Plantear cuestiones morales, el conflicto
- Plantear las alternativas; preguntar qué debería hacer el protagonista
- Formular otras preguntas relacionadas. (Carrillo, 1992)

Para aplicar los dilemas una vez elaborados, se debe tomar en cuenta:

- La creación de una atmósfera adecuada, es decir, de un entorno que estimule el desarrollo moral de los alumnos.
- Tener presente que durante la discusión de dilemas morales el no obligar a nadie a expresar su opinión, ya que ello puede desmotivar el diálogo.
- Aparte de dialogar sobre la pregunta central del dilema en torno a la decisión que debería tomar el protagonista, se pueden plantear otras cuestiones relacionadas con el conflicto y analizar las consecuencias de cada elección. (Carrillo, 1992)

El desarrollo moral del niño preescolar

Piaget, basado en los estadios del desarrollo cognitivo, formula tres estadios del desarrollo moral: el premoral, el heterónomo y el autónomo. En el primero de ellos, el sujeto no percibe las reglas con un sentido de obligación. En el segundo estadio, las reglas son definidas por una obligación respecto de la autoridad. En el último estadio, y al que se pretendiera llegar de manera idónea, las normas son vistas desde un punto de reciprocidad y observando las consecuencias de los actos.

Para entender la relación entre estos estadios y los que posteriormente formula como del desarrollo moral, se entiende que las características que presentan los estadios son:

- Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.
- Cada estadio forma un todo cruzado. Cuando el niño pasa de un estadio a otro no solo salta en pensamiento, sino que reestructura todo su modo de pensar.
- Los estadios forman una secuencia invariante. Todos los niños pasan de un estadio a otro en forma subsecuente y sin saltarse ninguno.
- Los estadios son integraciones jerárquicas. Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

Basado en este entendido, Piaget (1977) relaciona el desarrollo moral del niño con base a lo que este evoluciona en los estadios cognitivos. Hasta los siete años, el niño sigue siendo prelógico, pero ya posee el pensamiento intuitivo, es decir, rígido e irreversible. También se desarrollan los sentimientos interindividuales, ligados a la socialización de la acción, la aparición de los sentimientos morales intuitivos que surgen de la relación entre adultos y niños, y, finalmente, las regulaciones de intereses y valores relacionados con las del pensamiento intuitivo en general (Mifsud 1985).

Según Piaget, la voluntad es el equivalente afectivo a las operaciones concretas de la razón; incluso determina que se desarrollen al mismo tiempo. Es quizá la causa por la que esta investigación podrá tener variantes sobre su predecesora, en la que se basa este estudio, ya que la presente se enfocará en alumnos de preescolar con edades de cinco a seis años y que se encuentran en su mayoría en un estadio preoperatorio. Por lo tanto, algunos procesos abstractos y de la razón no se encuentran maduros para generar juicios morales que determinen realmente una jerarquización de valores, sino simplemente una respuesta a las consecuencias de la acción. En una etapa anterior, los niños consideran justo lo que dice el adulto, pues esa es su concepción de justicia; en los niños de cinco y seis años, sin embargo, este tipo de pensamiento ha cambiado por la idea de una justicia distributiva en la que hay una igualdad estricta, así como la idea de una justicia retributiva, en la que se cuentan las intenciones y las circunstancias de cada uno y no solo la materialidad de las acciones (Misfud, 1985).

Para Piaget, la moral tiene dos componentes: el respeto y un sistema de reglas. Estas concepciones las toma Piaget de Durkheim, quien aporta que todas las acciones morales tienden a venir de normas preestablecidas, por lo que ser un ser humano moral implica cumplir con dichas normas. Aún más importante es el hecho que cumplir con esas normas no persigue

fines personales, sino impersonales, es decir, los del bien común. De aquí que Piaget mencione un sistema de reglas como componente de la moral (Misfud, 1985).

En segundo término, Piaget toma de Pierre Bovert el respeto como elemento fundamental para la moral, pues en el artículo *Le sentiment religieux et la psychologie de lénfant,* citado por Misfud (1985) y escrito por Bovert, mantiene que del sentimiento de amor del niño hacia sus padres está el elemento de respeto, que se origina del amor tierno hacia la madre y el temor de admiración hacia el padre. Con ambas ideas de estos autores, Piaget concluye que la moral es un sistema de normas, por tanto un hecho moral, pero que la esencia de toda moralidad es el respeto hacia estas normas, resultando en el aspecto individual de la moralidad (Piaget, 1977).

Piaget considera que la cooperación y el respeto mutuo son los que permiten el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. Lo que se buscó con este estudio fue lograr que los alumnos pasaran de la primera a la segunda (si es que todavía no lo han hecho) a través del uso de dilemas morales que los confronten y los sitúen en la realidad. A esta edad, es difícil pasar al siguiente estadio, puesto que los niños siguen siendo egocéntricos, no en el sentido moral sino en el sentido epistemológico, en el que no son capaces de ponerse en el lugar del otro, al no considera que el otro tenga un punto de vista propio (Piaget, 1977).

Para el niño preescolar, cualquier acto que no acate la regla es malo, y bueno el que se someta a la obediencia. Existe un realismo moral, como lo llama Piaget, en el que el niño evalúa los actos en función de su conformidad material a las reglas y no considera la intención subyacente en los actos, por lo que es probable que si se le propone al niño el dilema piagetano de los vasos de vidrio, en el que en el primer caso un niño rompe quince vasos de vidrio sin intención alguna, y en el segundo se rompe una sola taza por descuido de otro niño, el preescolar responda que cometió mayor daño el primer niño y a él es a quien hay que aplicar el castigo, puesto que rompió más cosas.

Kohlberg, a pesar de seguir los pasos de Piaget en sus investigaciones sobre el desarrollo del juicio moral, concentra su investigación en los adolescentes, y difiere del segundo en tanto que no considera suficientemente determinantes los estadios del desarrollo cognoscitivo para el desarrollo de los estadios morales. Para Kohlberg, la diferencia entre las respuestas de un niño de seis años y uno de ocho radica en el desarrollo de la capacidad de asumir roles, de reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro. Esto es una capacidad social desarrollada a partir de los seis años, considerando esta edad como determinante en el desarrollo del juicio moral (Hersh et. al, 1988).

Los dilemas morales son narraciones breves, contados como historia, en donde se plantea una situación que puede ser real pero que involucra un conflicto moral, y se les pide a los oyentes una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el protagonista de la narración (Zerpa 2007).

Los dilemas morales hacen que el individuo presente conflictos morales y pueden también presentarse entre varios individuos. Involucran una incompatibilidad normativa, como contradicción o contrariedad. Un dilema siempre involucra un conflicto, a diferencia del conflicto, que no siempre involucra un dilema. En los dilemas, se manifiesta una ausencia de criterios, escalas o procedimientos racionales de solución que sean plausibles (Lariguet 2010).

Una característica de los dilemas es que el sujeto se ve comprometido a tomar una decisión que compromete dos normas o postulados morales válidos para él. Un ejemplo de dilema es el siguiente:

> Por medio de un diálogo entre Céfalo y Sócrates, Platón cuenta el dilema de un hombre que tiene que determinar si devuelve o no el arma que le ha prestado un amigo. El dilema surge porque el amigo ha enloquecido y podría dañarse a sí mismo y/o dañar a los demás. Por un lado, este hombre tiene ante sí el deber de devolver los préstamos (en este caso, el arma) y, por otro lado, el deber de salvaguardar a un amigo de un probable daño (Platón 1993, libro I).

Kohlberg utilizó este tipo de dilemas en sus estudios sobre el desarrollo moral, ya que, como se mencionó anteriormente, sus divergencias acerca de los estudios de Piaget se daban en relación al tipo de razonamiento moral al que sometía a los niños dándoles un problema moral que se debía resolver solamente a través de dos opciones. Para Kohlberg esto resultaba insuficiente para verificar el proceso usado para tal razonamiento, por lo que realiza y aplica dilemas morales con respuestas abiertas o para ser analizadas por el individuo o el grupo.

En el estadio correspondiente a tercero de preescolar, en donde el niño comienza a liberarse de su egocentrismo intelectual y comienza a construir nuevas coordinaciones, la lógica constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también a los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo (Misfud 1985). Lo mismo sucede con la afectividad, que deriva en una moral intuitiva de heteronomía propia de la edad.

En esta etapa, la respuesta a los dilemas morales está supeditada a la moral heterónoma del alumno, en la que el respeto es unilateral, se basa en el deber ser debido a que se considera que el respeto, o el deber ser, es hacer lo que el adulto dice. Aquí también encontramos una noción de expiación, en la que el castigo se encuentra en relación con la ruptura de obediencia, a diferencia de la fase de autonomía en niños más grandes, en donde el castigo está en relación con la ruptura del lazo social. Los niños de cinco a siete años tenderán a defender la autoridad y los niños mayores la igualdad (Piaget, 1977).

Para Piaget, el respeto mutuo permite que la ley se convierta en acuerdo mutuo y, por tanto, no será obligatoria ni externa al individuo. Este acuerdo se expresa mediante una ley que no es otra cosa que los deberes y normas constitutivas que definan el bien (Misfud, 1985).

Basado en la conclusión de Piaget de la moral heterónoma, en la que el adulto ejerce presión a través de la obediencia, se puede fundamentar entonces el uso de dilemas morales para el desarrollo de la autonomía moral ayudando al alumno a pasar de un estadio a otro a través de la reflexión. Esta queda libre del juicio del maestro, puesto que se llevará a cabo entre alumnos, usando una intervención docente pensada para dejar al alumno concluir de una forma autónoma.

Kohlberg (2008) muestra ciertas discrepancias entre los postulados de Piaget. Sin embargo, basa su trabajo en ellos e incluso hay quienes consideran que los complementa, postulando él seis estadios evolutivos del desarrollo moral:

- La orientación del castigo y de la obediencia
- La orientación instrumental relativista
- La orientación de la concordia interpersonal
- La orientación de “ley y orden”
- La orientación legalista del contrato social
- La orientación de principios éticos universales

A pesar de que los estadios de Piaget corresponden o se acomodan dentro de los propuestos por Kohlberg, este último se centra en los estudios de la moral, a diferencia de Piaget, quien solo le dedica un estudio. Una de las aportaciones, en cuanto a los instrumentos de investigación que Kohlberg mejora, es el hecho de que redacta dilemas morales abiertos, mientras que Piaget ofrece solamente dos opciones de respuesta, lo que implica que quizá el niño pudiese aprenderlas o adivinarlas y no necesariamente que las responda por estar madurativamente listo.

Kohlberg está preocupado también por desarrollar una cambio positivo moral en los estudiantes, pero de forma más autónoma e independiente, por lo que pasa de la teoría evolutiva a la sociología de la educación, a través de los trabajos de Durkheim (1925, 1973), Dreeben (1968) y de Jackson (1968). Para estos autores, la escuela representa la ocasión para que el niño ingrese por primera vez en la sociedad en general, es en ella donde se aprende a cumplir con los roles sociales esperados (Kohlberg, Power, Higgins, 2008).

Aquí Kohlberg le da un nuevo sentido y peso al currículum oculto, determinando que la escuela deberá ser congruente entre las normas ofrecidas a través de la enseñanza de valores y las observadas en la vida cotidiana dentro de ella, ya que si se percibe alguna diferencia, el alumno tenderá a pensar en las primeras como una conversación grata con los maestros y las segundas como las reglas reales del juego. Deriva también de esto su interés por pasar del currículum oculto al currículum de justicia, pues considera que el primero siempre se mantendrá oculto (Kohlberg et. al., 2008).

A pesar de que Kohlberg pasa por constantes cambios en su forma de investigación, sí se centra en el desarrollo sociomoral individual. Esto, a través de su estudio sobre la participación en el gobierno de una pequeña comunidad escolar, el cual estimularía el crecimiento del razonamiento moral en mayor medida que la participación en las escuelas secundarias dirigidas de manera más tradicional. Se buscó identificar si el compromiso explícito del cuerpo docente con una teoría de la comunidad moral conduciría a un proceso más eficaz para estimular el cambio en el razonamiento moral, que el compromiso de un cuerpo de profesores con una democracia escolar, relativamente independiente de las teorías de la comunidad moral.

En este estudio, se hizo una evaluación anual del cambio del juicio moral entre tres escuelas alternativas: la Escuela Cluster en Cambridge, la EDE en Brookline y la Murray Road School en Newton. Sin embargo el primer año la Murray Road School cerró como escuela alternativa, lo que ofrecía una desventaja entre las dos restantes en cuanto a diferencias sociales entre ambas, por lo que en 1979, se integró la Escuela A de Scarsdale en Nueva York.

Se emplearon dos formularios (A y B) de la entrevista estándar sobre el juicio moral (Colby y Kohlberg, 1987) para evaluar el juicio moral individual. Se suministró también una batería de cuatro tareas piagetanas: una tarea de oraciones absurdas; una tarea de verbos transitivos; una tarea de combinación química y una tarea de aislamiento de variables. La entrevista etnográfica sobre la atmósfera moral fue realizada en la primavera de cada año escolar durante cuatro años. Finalmente, en el caso de las entrevistas sobre dilemas escolares prácticas, se les preguntó a los

sujetos qué debía hacer el protagonista y por qué, y luego qué pensaban los sujetos que deberían hacer y harían y por qué.

Los resultados de esta investigación revelaron que los cambios medios significativos solo se produjeron en las escuelas centradas explícitamente en la teoría de la comunidad justa y no se halló cambio significativo en la EDE ni en la Escuela Alternantiva Mamaroneck, que no adopta las teorías del desarrollo moral ni de la comunidad justa. En cuanto a la relación entre desarrollo lógico y moral, existe una relación significativa entre el desempeño en las dos tareas cognitivas más difíciles y la evaluación de la etapa moral. Para el cambio de tipo moral no se encontraron hallazgos significativos.

En el análisis más profundo de todos los resultados de esta investigación, se puede decir que si los educadores se ocupan solo de estimular el cambio del razonamiento moral, pueden optar por las discusiones morales en el aula, pero que están supeditados al desarrollo cognitivo planteado por Piaget.

Según Kohlberg, los métodos indirectos no son necesarios para "convencer" a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos. Solo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y porqué (Hersh et al., 1988).

En esta investigación se tomaron como base los estudios de Piaget y Kohlberg, y se espera que los resultados obtenidos difieran de la investigación que precedió a esta por lo que ya se mencionó sobre las características particulares en el pensamiento cognitivo y moral de los niños preescolares, puesto que la primera investigación realizada se aplicó a niños en etapas cognitivas más desarrolladas, y se presenta a continuación.

En 2011, la Asociación de Líderes Ciudadanos, en vista de los hechos violentos vividos en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, decidieron, junto con instituciones de educación superior, realizar un estudio sobre cómo se vivía la cultura de la legalidad en diferentes contextos, como el escolar y el familiar. Con base en los resultados obtenidos en esta investigación que se describe posteriormente, se lanzó una convocatoria para diseñar y pilotear un curso de Cultura de la Legalidad para niños y adolescentes que fomentaran el desarrollo moral y las relaciones familiares y sociales. De esta convocatoria surge el curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela, coordinado por el Tecnológico de Monterrey y que constaba de cuadernillos de trabajo divididos en ocho lecciones y dirigidos a alumnos de primaria superior y secundaria.

El estudio inicial del que surgieron los datos para poner en práctica este curso en las escuelas fue aplicado en alumnos de quinto año y secundaria, y se llamó *Cultura de la Legalidad en mi Escuela,* aplicada a 13 escuelas primarias y 13 secundarias de la zona Metropolitana de Monterrey, con características similares, utilizando instrumentos de recopilación de información diversos, como entrevistas o dilemas morales, y se centró en el estudio sobre los reglamentos en la escuela, el nivel de conocimiento que tienen los alumnos de él, su aplicación y quiénes contribuyeron a hacerlo. Los resultados revelaron que, en el caso de primaria, los alumnos tienen mayor participación en la elaboración del reglamento, lo conocen, aunque en muchas escuelas no se encuentra visible. También un 46% de los alumnos están en etapa convencional del desarrollo moral, mientras que el 54% están en post-convencional.

En el caso de secundaria se encontró que los alumnos tienen poca participación en la elaboración de los reglamentos y en pocas escuelas se encuentra visible. Se encontró también que el 82% de los alumnos están en etapa post-convencional y solo el 12% en nivel convencional, lo que muestra un desarrollo normal e incluso elevado para lo que Kohlberg (2008) considera adecuado. En este nivel también se les aplicó un test de valores para identificar la jerarquía que le atribuyen a cada valor y se encontró que los alumnos se sienten afines primeramente a los valores afectivos, ecológicos y morales, y en menor medida a los intelectuales.

Con base en este estudio se puede concluir que las escuelas sí están apoyando la educación en valores, que cuentan con infraestructura suficiente y adecuada para fomentar la cultura de la legalidad. Cuentan con un reglamento conocido y acatado, aunque podría ser más participativo para su elaboración. Existe una escala de valores en los alumnos de secundaria en la que se le da mayor importancia a la conservación de normas y aspectos sociales y poca jerarquía a la valoración de calibrar la vida a través de la razón y el juicio crítico. Se observa que las escuelas están preparando a los alumnos en una cultura de legalidad a través de normas que desarrollan el respeto, la igualdad y la diversidad, los docentes tienen un conocimiento del reglamento y la experiencia docente necesaria, y sobre todo el compromiso y la reflexión sobre la importancia de su labor para formar alumnos morales. Por último, se concluye la poca participación de los padres para conocer el programa.

Una investigación similar se dio en 2003, cuando George Lind capacitó a 70 maestros de Bogotá, Colombia en el uso del método Konstanz, que tiene dos principios pedagógicos: el primero es asegurar la atención de los alumnos en todo momento para que se aproveche y se

cumpla con el objetivo planteado, y el segundo implica que los maestros deberán estar conscientes de los retos y desafíos que presentan sus alumnos en la vida diaria, de manera que a través de los dilemas les permitan desarrollar competencias para enfrentar estas tareas morales.

Para los alumnos de preescolar, se deben usar dilemas que contengan lenguaje adecuado a su edad, así como periodos de trabajo cortos para asegurar la reflexión y la atención. Los dilemas no presentan soluciones correctas e incorrectas y el docente lleva a cabo la mediación durante la reflexión, de manera que se desarrollen las capacidades morales y habilidades cognitivas y comunicativas para que el preescolar encuentre la mejor solución posible para su caso. La base principal de este método es el trabajo para la solución de conflictos de manera pacífica, desarrollando capacidades de escucha y respeto hacia las opiniones de los demás (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

En la investigación Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar, Velázquez y Candela (2006) proponen, a través de una alternativa al enfoque metodológico dominante, la investigación del juicio moral de los niños y adolescentes a través de entrevistas, cuestionarios y resolución de dilemas morales.

Se analizó el discurso de los alumnos por medio de sus argumentos y acciones en el contexto escolar, ya que las autoras exponen que los niños actúan diferente en la realidad cotidiana a cómo responderían ante dilemas morales hipotéticos, por lo que a través de este tipo de observaciones logran captar la interacción discursiva y los comportamientos habituales de alumnos y maestros en el primer semestre del ciclo escolar.

La población escolar fue de 408 alumnos y las observaciones se centraron en específicamente 13 niños y 14 niñas, incluidos sus maestros titulares, todos de sexto año de primaria. La investigación arrojó que se pueden analizar los valores implícitos a través del discurso de los alumnos y que el saber moral no depende solo de la enseñanza intencional del maestro, sino de los valores experimentados en las acciones cotidianas hacia situaciones normativas que los confrontan.

Con esto nos podemos dar cuenta que el uso de dilemas morales para estudiar el desarrollo del juicio moral de los alumnos de preescolar no es suficiente, en tanto que los resultados puedan ser analizados únicamente como razonamiento cognitivo y no acciones reales. Sin embargo, implementar a través de este trabajo un herramienta didáctica que apoye al docente para desarrollar competencias sociales y valores en los alumnos desde edades tan tempranas

como el preescolar, servirá para mejorar en gran medida las situaciones sociales violentas que aquejan a México en la actualidad.

López (2006), en su trabajo denominado *Del hecho al dicho y del dicho al aula: Una mirada a la formación valorar en nuestro sistema educativo*, menciona la manera en la que parece muy aceptado a nivel general en nuestra sociedad, la existencia en el pasado de una educación cívica que se brindaba en las escuelas y que las generaciones que pasaron por esas aulas en esta época son, en general, ciudadanos más respetuosos y conscientes de los valores nacionales, más imbuidos de la identidad nacional y más responsables en su vida personal, familiar y social. Menciona también cómo las nuevas generaciones que han carecido de esta educación, tienen menos desarrollados estos valores nacionales y estos comportamientos ciudadanos, que se ven reflejados en corrupción y aceptación de la ilegalidad. Aunque sea una hipótesis solamente, el autor propone la implementación de cambios en la educación para revertir este proceso de degradación social.

La cultura de la legalidad que se busca formar a través de la enseñanza de diversos valores morales en la escuela, incluye temas variados, que van desde el respeto a las leyes, el patriotismo y la ecología como ejemplos. De este último, pocos autores han centrado sus estudios en el uso de valores para generar una conciencia ecológica en las personas, lo cual representa un tema importante en cuanto a violencia, ya que un gran porcentaje de las guerras mundiales se deben a temas ecológicos como el uso de recursos naturales, el agua, el petróleo, etcétera.

En este sentido, Nuévalos (2006), en su investigación *La evaluación de la educación en valores ambientales*, y basado en la teoría de Lawrence Kohlberg, diseña y construye modelos y herramientas para la evaluación de lo moral en materia medioambiental. Propone una diferenciación en virtud de si el instrumento pretende un análisis de contenidos en valores, o bien se orienta a la evaluación de las estructuras del pensamiento moral.

Aquí, se aplica un instrumento novedoso llamado DITAM, que sirve para evaluar de manera empírica el razonamiento moral en dilemas medioambientales. Este instrumento intenta poner de manifiesto las estructuras de razonamiento moral subyacente al pensamiento de los sujetos, a partir de inducirles a la selección de juicios morales específicos. En el cuestionario se incluyen algunos de los dilemas que se utilizan en los cuadernillos de trabajo que sirven como instrumento para esta investigación. Con esta evaluación se sitúa a los sujetos en un continuo

de seis estadios jerarquizados del desarrollo del juicio moral, así como también los estadios posconvencionales en conjunto.

M. Caduto (1993), quien fue pionero en el tratamiento científico de la evaluación de valores ambientales, afirma que evaluar el nivel de desarrollo cognitivo y razonamiento moral de los alumnos es esencial para poder elaborar un programa de educación moral y de valores.

Para fines de esta investigación, se incluyeron solamente dilemas socio ambientales, por lo que sus siglas se amplían a DITAM por sus siglas en inglés Defining Issues Test Ambiental (Nuévalos, 1996). Los datos obtenidos de esta investigación sugieren que la gente parece razonar a un nivel significativamente más alto en dilemas morales ambientales que en otro tipo de dilemas. Y que, cuando los sujetos son motivados, o conocen sobre temas ambientales, puntúan más alto que otros sujetos en dilemas ambientales, pero no en otro tipo de dilemas.

En la aplicación de las actividades y planteamiento de las lecciones del curso, un factor determinante para el éxito de la investigación es que el docente y la institución tengan claro lo que se busca con los valores expresados en los cuadernillos y la razones por la que se escogieron estos precisamente para desarrollar en el niño una cultura de la legalidad.

Método

La metodología que se utilizó para realizar el estudio acerca de desarrollo moral en alumnos de preescolar utilizando las estrategia de discusión de dilemas morales es de tipo cualitativo, ya que se recopiló información sobre las opiniones, reacciones y procesos que se van dando en la solución de los dilemas propuestos en el cuadernillo de trabajo del curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela.

De acuerdo a Sandín (2003), el paradigma de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, es considerado como una modalidad de investigación de las ciencias sociales surgido de la antropología cultural y de la sociología cualitativa. Al referirnos a etnografía se alude tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo, como al producto de la investigación; es decir, un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida.

Tomar en cuenta este paradigma específico nos permitirá retomar, analizar y clasificar las respuestas de los alumnos de tercero de preescolar frente a la solución de dilemas morales tomados del Curso de Legalidad en mi Escuela.

Cada método de investigación cualitativa particular imprime un sello propio al diseño del estudio y, además, se ve influido por las perspectivas teóricas y marcos disciplinares que lo informan. Sus objetivos también están íntimamente relacionados con las diversas metodologías de investigación existente (Sandín, 2003). En el caso de la investigación cualitativa de tipo etnográfico, sus objetivos se centran en la identificación de elementos y exploración de sus conexiones, y pretenden describir los procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas, y con esto aportar datos valiosos de esto en los escenarios educativos. Tiene como propósito describir y confirmar información; se usará para documentar y sus alcances se encuentran limitados por el contexto (Sandín, 2003).

El paradigma etnográfico es de carácter holista, es decir, que describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales. Tiene condición naturalista, ya que el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural, usa la vía inductiva y se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, así como en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas. Es de carácter fenomenológico, ya que sus significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales, los datos aparecen de forma contextualizada, son libres de juicios de valores y tienen carácter reflexivo, ya que el investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él (Sandín, 2003).

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionó la población de dos grupos de tercero de preescolar de una escuela privada de Saltillo, en donde hay 30 alumnos, de los cuales doce son de género femenino y 18 de género masculino, en edades de cinco a seis años. Los alumnos pertenecen a una clase social media alta con acceso a tecnología y el 86.8 % de los padres son profesionistas. El 20% de ellos cursan en el colegio desde maternal, el 58.3% desde primero de preescolar, el 8.3% desde segundo y solo el 12.5% desde el tercer grado.

En el caso de los adultos, la población es de dos docentes de Inglés y una docente de Español; la primera maestra de inglés tiene tres años de antigüedad y es Licenciada en Educación Preescolar con experiencias previas en grupo. La segunda maestra de inglés es Licenciada en Psicología. La maestra de Español tiene 13 años trabajando en tercero de preescolar, tiene una licenciatura en Educación Especial con acentuación en Problemas de Aprendizaje.

Uno de los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación es la observación que no se refiere solamente a mirar de forma pasiva sino adentrarse en profundidad en las situaciones sociales y mantener un rol activo y una reflexión permanente que permita

estar atento a los detalles, sucesos, eventos o interacciones. Deberán cumplir su objetivo que es explorar ambientes, contextos, subculturas, y la mayoría de los aspectos de la vida social, describir comunidades, actividades que se desarrollan en los diferentes contextos, personas que participan en dichas actividades y su significado, comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos, patrones, identificar problemas y generar hipótesis para futuros estudios (Hernández et al. 2006).

El investigador estuvo presente en todas las sesiones de trabajo del cuadernillo. Puesto que las observaciones cualitativas carecen de formato, este se fue dando conforme a las características que el propio investigador requería para responder a su pregunta inicial. Se tomaron las notas correspondientes utilizando un lenguaje claro y haciendo anotaciones claves que posteriormente serían analizadas a fondo. Se realizó con antelación un listado de palabras o conceptos claves que se consideraron importantes para guiar la observación.

Un segundo instrumento utilizado en la investigación fue la entrevista, definida por Hernández et al. (2006) como íntima, abierta y flexible, y se refiere a una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados). Con esto se logra una comunicación y construcción de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Debido al tiempo dedicado a esta investigación y al ser esta una continuación de otra, los objetivos eran más claros y el fin más concreto, por lo que se pudo trabajar con una entrevista semiestructurada para dar mayor riqueza a las respuestas de los niños y poder indagar incluyendo nuevas preguntas en caso de que no quedara lo suficientemente claro para el investigador la respuesta de los niños de la muestra.

Las entrevistas fueron aplicadas a los 8 niños de la muestra de manera individual y en un ambiente de confianza, ayudando el hecho de que el investigador era también su maestro, lo cual formaba un lazo de afectividad en cada sesión. Las sesiones se realizaron antes de que cada lección en el grupo, y la única variante fue el valor en el que se enfocaban las preguntas. Posterior a las lecciones, se volvía a entrevistar a los mismos estudiantes siguiendo el mismo patrón y sin variar las preguntas de la entrevista, de manera tal que se pudiese tener un comparativo de sus respuestas en el antes y después del uso de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Otra entrevista fue realizada al inicio y final del curso a las maestras que aplicarían las actividades dentro del salón, con la finalidad de obtener datos de interés que pudiesen

enriquecer las conclusiones sobre las características con las que debe contar un docente que utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje como técnica para desarrollar la moral en el niño preescolar, así como la de obtener datos de sus percepciones y sentimientos acerca del éxito del curso. Esta entrevista fue realizada de manera individual en un ambiente cómodo para ellas.

Las entrevistas se estructuraron de acuerdo a Grinnell (1997), usando preguntas generales o detonadoras redactadas de una manera más abierta, preguntas para ejemplificar, que sirven para hacer exploraciones más profundas a través de ejemplos libres del entrevistado. Se utilizaron también preguntas de estructura, en las que se pidió una lista de conceptos a manera de conjunto o categoría. Finalmente, se emplearon las preguntas de contraste, que cuestionan sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos.

Un último instrumento utilizado fueron las notas de campo, debido a la necesidad de llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados al planteamiento, por lo que se decidió que el investigador llevaría a cabo el papel de observador y capacitó a la docente para aplicar el Curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela, lo que le permitió realizar las anotaciones en tiempo real, anotando las fechas correspondientes a cada sesión que se llevó a cabo (Hernández et al 2006). Como ya se mencionó también, se grabaron las sesiones para evitar perder información valiosa y poder recurrir a ellas en caso de dudas, ya que también en las notas de campo se utilizaron términos propios del investigador, sentimientos y conductas.

Debido a que la investigación se llevó a cabo con niños pequeños, fue necesario percibir y anotar todo lo que sucedía. Estas notas fueron útiles posteriormente para analizar y describir las reacciones y situaciones llevadas a cabo durante las sesiones en las que se presentaron los dilemas morales, los cuentos y las actividades de cada valor. Como se sugiere en Hernández et al (2006), se realizaron anotaciones de la observación directa, en donde se describió lo que se observó, escuchó y palpó del contexto y de los participantes. También se realizaron anotaciones interpretativas, en donde el propio investigador, al ya conocer a los participantes con anterioridad, pudo complementar y percibir de sus reacciones. Otro tipo de anotación que se llevó a cabo fue la temática, pues al ser un tema que ya se había estudiado en el Colegio, sugirieron hipótesis, ideas, preguntas de investigación y especulaciones de la teoría en la que se sustentó el trabajo.

Para la investigación se diseñaron materiales didácticos específicos para el nivel prescolar del curso original de Cultura de la Legalidad en mi Escuela, que originalmente constaba de 8

lecciones en su formato para escuelas primaria, pero se redujeron a 5 lecciones. Estas lecciones fueron diseñadas en formato de láminas (*flash cards*) respetando el contenido y el dilema, pero usando un lenguaje e ilustraciones adecuados para el público de preescolar. La actuación de las docentes que implementaron el curso fue decisiva, pues ellas condujeron la sesión usando estos materiales. El grupo de educadoras investigadoras diseñaron los materiales y fueron otros docentes quienes los impartieron; de esta forma, las investigadoras pudieron en cada sesión registrar lo observado, entrevistar y llevar el diario de campo.

Resultados

Como lo sugiere Zapata (2005), y para una mejor organización y análisis de los datos, se establecieron dimensiones esenciales, operativas, concretas y códigos. Primeramente, se utilizaron las sesiones de cada lección que había sido grabada para generar los códigos y categorías. Se analizaron también, usando la misma técnica, las observaciones, las notas de campo y las entrevistas a maestros y alumnos. Al dar lectura a cada uno de los elementos, se generaron códigos que apoyaron en la creación de categorías para el análisis y comparación de resultados. En la Tabla 2.1 se muestra un ejemplo del libro de códigos elaborado con el propósito que lector pueda comprender el significado que se le da a cada código.

Tabla 2.1
Ejemplo de libro de códigos.

Código	Claves
Reglas	Los niños están de acuerdo en que haya reglas
Respetar	Las reglas son para respetar
No reglas	Los niños manifestaron no querer reglas
Robar	Está bien que Roberto haya robado
Pedir	Hay que decirle a la señora de la tienda que le regale a Roberto los chocolates

A través del análisis de resultados de esta investigación, se le dio respuesta a nuestra pregunta, que es: ¿Cuál es el efecto del uso de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo moral de los niños de tercero de preescolar de la escuela privada en donde se realiza el estudio? También se pudo comprobar si los objetivos siguientes fueron cubiertos: describir la actitud que observan los niños de tercero de preescolar al solucionar dilemas morales, determinar la relación que tiene la solución de dilemas morales como estrategia de aprendizaje con el desarrollo moral de los niños de preescolar y evaluar la manera en cómo se implementa el curso Cultura de la Legalidad en mi Escuela en el nivel educativo de preescolar.

Dado que la investigación fue de corte cualitativo con un enfoque etnográfico, y de acuerdo con lo que menciona Martínez (2007), se realizaron entrevistas a alumnos posterior a la

presentación del dilema y maestros previos al inicio de las lecciones, de manera tal que se complementara con las observaciones y así captar la realidad de ambos y dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación, de esta forma también otorgándole validez y confiabilidad a través de la triangulación de datos.

La primera dimensión esencial relacionada con las estrategias fue tomada en cuenta para dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el efecto del uso de dilemas morales como estrategia de enseñanza- aprendizaje en el desarrollo moral de los niños de tercero de preescolar de la escuela privada en donde se realiza el estudio? (Tabla 2.2).

Tabla 2.2
Dimensión esencial relacionada con las estrategias.

Dimensión esencial	Dimensión concreta	Dimensión operativa	Códigos
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Lección 1	Historia	Ejemplo de respuestas: Si queremos reglas No me gustan las reglas
		Dilema moral	Ejemplo de respuestas: debe regresar los chocolates Observación: La mayoría de los niños respondieron que se deben regresar los chocolates
		Discusión grupal	Ejemplo de respuesta: podemos pedirle a la señora que le regale a Roberto los chocolates Notas de campo: Los alumnos se mostraron interesados ante la respuesta de pedir a la señora los chocolates
		Actividad individual	Ejemplo de respuesta: Yo le diría a su mamá.
		Actitud ante los dilemas	Ejemplo de observación: Los niños muestran interés y cambios de opinión ante los dilemas. Los alumnos discuten las respuestas.
	Lección 2	Historia	Ejemplo de respuesta: Hay que cuidar nuestro cuerpo haciendo ejercicio. Hay que cuidar nuestra mente escuchando música clásica.
		Dilema moral	Ejemplo de respuesta: Estuvo mal que no hiciera ejercicio. Yo invitaría a Carlos a jugar.
		Discusión grupal	Ejemplo de respuesta: Yo me hubiera comido las dos cosas y hecho ejercicio.
		Actividad individual	Ejemplo de respuesta: Yo convencería a Carlos de hacer ejercicio. Si no nos cuidamos podemos enfermarnos.
	Lección 3	Historia	Ejemplos de respuesta: Mi familia me cuida.
		Dilema moral	Ejemplo de observación: Este fue uno de los dos dilemas que causaron mayor confrontación entre los participantes.
		Discusión grupal	Ejemplo de respuesta: Yo mataría a la mamá y a la hija y metería a la cárcel al papá.
		Actividad individual	Ejemplo de respuesta: obedecería a mis papás y ya no me juntaba con Alicia.
	Lección 4	Historia	Ejemplos de Observación: el dilema resultó difícil de comprender por los niños
		Dilema moral	Ejemplo de respuesta: convertir electrópolis en una ciudad

Dimensión esencial	Dimensión concreta	Dimensión operativa	Códigos
			como ecópolis
		Discusión grupal	Ejemplo de nota de campo: Los niños cambiaron de opinión al escuchar a los demás.
		Actividad individual	Ejemplo de observación: Uno de los niños cambió radicalmente de respuestas al escuchar a su compañero de forma individual.
	Lección 5	Historia	Ejemplo de respuesta: si hacemos algo malo, nos pueden castigar.
		Dilema moral	Ejemplo de respuesta: Yo me robaría la medicina
		Discusión grupal	Ejemplo de respuesta: Yo pedía prestado o le diría a mi hijo que se esperara tantito para trabajar y juntar dinero.
		Actividad individual	Ejemplo de nota de campo: Fue un momento de mucho enriquecimiento para sustentar sus respuestas o cambiarlas.

A través de esta organización de datos, se logró que el análisis fuera ordenado y lógico. Ante lo encontrado en la Tabla 2.2, se puede considerar que el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje forma parte ya de las reformas educativas actuales puesto que, como mencionan Monereo y Castelló (1996), involucran nuevas orientaciones psicopedagógicas que promueven un especial interés en su uso dentro del aula, al suponer procesos a través de los cuales se toman decisiones de manera consciente o intencional, permitiendo así a los alumnos elegir y recuperar coordinadamente los conocimientos que necesitan para lograr el objetivo propuesto por el docente y que depende de las características y contexto en que se desarrolla la situación educativa.

Las características del docente también se ven involucradas aquí, pues como se puede observar en la entrevista que se le aplicó, muestra interés, conocimiento y sustento teórico tanto de este como de la institución donde labora. Tiene preparación académica, experiencia laboral y control de grupo debido al programa de disciplina que se trabaja en el colegio y que se sustenta en el constructivismo, según lo informado por ella misma. A continuación se muestra un ejemplo de respuesta conforme a lo que se acaba de establecer:

> "A mí me gusta mucho trabajar aquí, porque todo lo que hago tiene que ver, siempre que nos presentan un programa nuevo o así, nos dicen el por qué y el cómo y de dónde viene, y pues siempre termina siendo que está sustentado en la filosofía del colegio. Lo mismo con el programa de valores, incluso se agregó al diseño curricular hace dos años."

Con esto evaluamos las características que tiene el programa de Cultura de la Legalidad en la Escuela en su implementación en el nivel de preescolar. Más adelante, se hablará también

sobre algunos aspectos que fueron observados y evaluados respecto a esta implementación que pueden ser modificados para lograr mejores resultados en los alumnos, como en el caso siguiente:

> "Pues está bien, solo que hay algunas historias muy complicadas que no se adaptan a la edad de los niños y pierden un poco el interés. Yo creo que si cambiaran eso, estaría mejor."

Durante las observaciones realizadas en las lecciones, se pudo observar la manera en la que los niños se muestran interesados en las historias y los dilemas cuando la maestra aplica estrategias de enseñanza como la discusión grupal, la lluvia de ideas o recordar los aprendizajes previos, pero sobre todo, el uso de dilemas morales para solucionar un conflicto que se acerca a su realidad cotidiana lograba captar su atención e iniciar discusiones que llevaban al análisis y a la reflexión conjunta.

Podemos concluir entonces que el uso de dilemas morales es una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora, creativa, constructiva e interesante para los alumnos. A la par de esto, fue posible alcanzar nuestro objetivo de investigación al describir la actitud de los alumnos ante ellos, pues a través de las notas de campo se realiza una descripción de este aspecto que nos permitió comprobar la teoría acerca del uso de estrategias de aprendizaje que fomenten el aprendizaje significativo, ya que como dice Pimienta (2008), el docente debe intentar que los estudiantes descubran los principios implicándoles un diálogo activo, presentando información que debe ser aprendida en un formato adecuado al estado y nivel de comprensión del alumno, permitiéndoles expresar sus ideas. A través de esto, el docente elige correctamente las estrategias más adecuadas para este propósito, buscando los intereses y aprendizajes previos de los niños.

En la denominada sociedad del conocimiento es muy importante y necesario que los alumnos aprendan de una manera significativa la gran información que se genera diariamente. Como afirma Tiba (2006), el saber no es solo acumulación de información; son las capacidades adquiridas y desarrolladas en la escuela que ayudan a los alumnos a prepararse para ser aptos para enfrentar las situaciones que se les presenten cada día. Esto representa una forma de respuesta posterior cuando se trabaja con dilemas morales: tener otras opciones de acción ante casos que se nos pueden presentar en la vida diaria.

Se encontró que los alumnos muestran mayor atención e interés durante el proceso de lectura y discusión del dilema que durante la historia o la actividad individual. Lo anterior nos

llevó a pensar que el uso de una estrategia de enseñanza-aprendizaje que no solamente fue presentada como un recurso virtual, sino que aparte se acerca a la realidad significativa del niño, logra generar un aprendizaje real. Más adelante se presenta la manera en la que esto también es de utilidad para apoyar el desarrollo moral de los niños de preescolar y que respondería a uno de nuestros objetivos.

Otra estrategia para encontrar resultados fue el análisis de las notas de campo, realizadas durante la aplicación de las cinco lecciones, en las que se observó una actitud positiva del docente ante el curso. Se demostró una preparación previa, tanto de lectura teórica como de materiales de apoyo para los alumnos, puesto que desde el primer día, la maestra llevaba una presentación de Power Point que proyectó, para presentar la historia, el dilema y el vocabulario, agregándole imágenes interesantes para los alumnos, ya que desde el momento en que vieron que la maestra prendía el proyector, se empezaron a acercar a la pantalla. Con esto se responde a otro objetivo de la investigación que pretendía evaluar la implementación del curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela. Triangulado con la entrevista del docente nos muestra que este curso debe ser implementado de manera atractiva a los niños, modificando algunas lecciones que resultaron difíciles de entender por los contenidos y el vocabulario utilizado. Lo anterior se muestra con el siguiente fragmento de la entrevista:

> "Vocabulario más sencillo y actividades más al aire libre, lúdicas, incluso incluir canciones, eso les gusta bastante y se aprenden más rápido las cosas con ellas."

Una siguiente etapa en el proceso de análisis de datos se llevó a cabo con la realización de la Tabla 2.3, que presenta la siguiente dimensión esencial surgida de la pregunta de investigación y que se refiere al desarrollo moral en preescolar. Con la triangulación de datos de las notas de campo, las observaciones y las entrevistas, podemos dar confiabilidad y validez a los resultados, ya que, como dice Zapata (2005) un instrumento es válido si realmente logra medir lo que pretende. En este caso, pretendemos medir dos variables y encontrar la relación entre ellas.

Tabla 2.3
Dimensión esencial relacionada con el desarrollo moral.

Dimensión esencial	Dimensión concreta	Dimensión operativa	Códigos
Etapas del desarrollo moral	Lección 1	Estadio 1	Ejemplo de respuesta: está bien que Roberto haya robado.
		Estadio 2	Ejemplo de respuestas: debe regresar los chocolates Observación: La mayoría de los niños respondieron que se deben regresar los chocolates
		Estadio 3	Ejemplos de respuesta: Que se los pida a la señora
		Estadio 4	Ejemplos de respuesta: Hay que decirle a su mamá para que así no lo vuelva a hacer, porque lo pueden meter a la cárcel
	Lección 2	Estadio 1	Ejemplos de respuesta: yo me comía el pastel y la fruta
		Estadio 2	Ejemplo de respuesta: Es bueno hacer ejercicio y comer bien.
		Estadio 3	Ejemplo de respuesta: Yo lo invitaría a hacer ejercicio
		Estadio 4	Ejemplo de respuesta: Lo convencería de hacer ejercicio y comer bien
	Lección 3	Estadio 1	Ejemplo de respuesta: La familia son personas que nos cuidan. Me seguiría juntando a escondidas de mi mamá
		Estadio 2	Ejemplo de respuesta: matar a la mamá y a la hija y meter al papá a la cárcel
		Estadio 3	Ejemplo de respuesta: metería al papá a la cárcel
		Estadio 4	Ejemplo de respuesta: le diría a mi mamá que habláramos con sus papás para que ya no vendieran películas piratas porque está mal.
	Lección 4	Estadio 1	Ejemplos de respuesta: Construir casas en Ecópolis aunque contaminen.
		Estadio 2	ejemplo de respuesta: La tecnología nos ayuda
		Estadio 3	Ejemplo de respuesta: es mejor cuidar la naturaleza.
		Estadio 4	Ejemplo de respuesta: Yo convertiría Electrópolis en una ciudad como Ecópolis.
	Lección 5	Estadio 1	ejemplo de respuesta: Yo me robaría la medicina
		Estadio 2	Ejemplo de respuesta: Le diría a mi hijo que se esperara tantito para juntar dinero. Ejemplo de notas de campo: La muerte es un concepto muy abstracto para ellos.
		Estadio 3	Ejemplo de respuesta: Le pediría al doctor la fórmula de la medicina.
		Estadio 4	Ejemplo de respuesta: Pediría dinero prestado y lo pagaba después.

La tabla 2.3 nos muestra diversos tipos de respuesta en un grupo cuyas edades oscilan entre los cinco y los seis años. Por política de la institución, el corte de edad para entrar a tercero de preescolar es cinco años cumplidos al 31 de mayo, lo que lo convierte en un grupo madurativamente grande a diferencia de las escuelas públicas. Lo anterior se menciona para entender las respuestas dadas por la mayoría del grupo, y que se ubican en el estadio 3 y 4 de Kohlberg (Kohlberg, et al 2008)

Al realizar la lectura de la Tabla 2.3, se encontraron datos relevantes e inesperados, como la respuesta ante un dilema en el que un alumno respondió que mataría a los responsables, y que consideraba una falta no tan grave o bien no una consecuencia para estos personajes.

Se encontraron datos que refieren que el uso de dilemas morales y discusiones grupales, promueven la participación activa de los alumnos, pero, sobre todo, interfieren con las respuestas que los alumnos dan ante las situaciones planteadas, encontrando que al escuchar

una opinión diferente a la suya pero que es moralmente más aceptable, modifican su primera respuesta y se adhieren a la respuesta de su compañero, encontrando una lógica que va más allá del castigo o consecuencia negativa, y reflexionando sobre el bien común. Un ejemplo de esto es el siguiente:

Alumno 1: "Yo robaría la medicina"

Alumno 2: "Yo no porque robar está mal, mejor yo le pediría dinero a mi jefe para comprarla y que luego se lo pagaba trabajando."

Alumno 1: "Sí, yo mejor también le pediría dinero a mi jefe."

Según las observaciones y notas de campo, así como las entrevistas a los alumnos, estos cambios de opinión sucedían más comúnmente durante la discusión grupal, que se llevaba a cabo siempre después de la actividad individual y en donde la primera parte consistía en dibujar sus respuestas en una hoja, pero teniendo oportunidad, por la manera en cómo estaba organizado el salón, de discutir con sus compañeros de mesa. Posterior a esto, se pasaba al círculo y se volvía a discutir el dilema, y se observó que los alumnos que en un principio habían respondido con características de la etapa 1 o 2, respondían ahora con un razonamiento más elevado, correspondiente a una o dos etapas mayores, pues como lo menciona Hersh et al (1998), el desarrollo de los períodos cognitivos es una condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales, por lo que en niños que muestran mayores características de la etapa pre-operatoria, era más difícil lograr una lógica moral más elevada.

Para sustentar esta idea, se presenta a continuación un ejemplo de las respuestas dadas por los alumnos durante las discusiones de cierre de las lecciones, posterior a presentarles el dilema y la historia. En ella podemos observar como el tipo de respuesta no se ve influenciado por un miedo a la represión, sino a un respeto a la diversidad que permite al docente no juzgar las respuestas.

Alumno 1: "Yo mataría a la mamá y a la hija y metería a la cárcel al papá."

Maestra: "Y ¿eso estaría bien?, ¿ustedes qué piensan?"

Alumno 2: "Que está mal porque la niña no sabía que su papá vendía películas pirata."

Sin embargo, ante esta respuesta, los alumnos se motivan para iniciar una discusión mediada por la docente y en donde la socialización del dilema lleva al niño a modificar su respuesta a la siguiente:

Maestra: “Entonces ¿Tú dices que matarías a la mamá y a la niña y a la cárcel al papá, cierto?”

Alumno 1: “Si, porque venden cosas piratas”

Alumno 3: “Pero la niña no sabía”

Alumno 4: “Y aparte matar está mal, mejor que lo metan a la cárcel”

Alumno 1: (Se nota por su cara que sintió presión) “Bueno, que metan a la cárcel al papá porque roba.”

De acuerdo a Kohlberg (2008), los métodos indirectos no son necesarios para “convencer” a una persona para que revele su pensamiento sobre temas éticos. Solo hay que proponerle dilemas morales que le despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué. Así pues, por una parte, podemos comprobar dicha teoría a través de las actitudes que presentaron los niños ante los diversos dilemas morales que se les plantearon, pues según las notas de campo, las observaciones y las entrevistas a los niños, al momento de plantearles un dilema moral, se abrían en sus respuestas y prestaban atención a las opiniones de los demás, mismas que rebaten, reflexionan y analizan, primero de manera individual y posteriormente de manera grupal, viendo en ellos grandes modificaciones en su pensamiento.

El mayor número de respuestas que se pudieron observar en los alumnos, de acuerdo a las transcripciones, corresponden al estadio tres, que se define por tener conciencia de los sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales, y la etapa cuatro del juicio moral, que se define por tomar el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema (Kohlberg, 2008). Un ejemplo de esto es el siguiente:

“Yo le diría a su mamá, porque si no le digo, la próxima vez va a seguir robando y lo pueden meter a la cárcel, y que también regrese los chocolates”

Igualmente, hubo respuestas que se ubican en el primer estadio, el preconvencional, en el que hay una confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. Sin embargo, fueron muy pocos los alumnos que utilizan este tipo de razonamiento y que en ocasiones, a pesar de escuchar otro tipo de soluciones, seguían insistiendo sobre la propia.

Una de las posibilidades que quedan abiertas con este estudio es el hecho de que el 92% de los alumnos ya ha trabajado con dilemas morales similares en años anteriores, y que puede

convertirse en una variable a ser estudiada con mayor profundidad en otro estudio. También se encontraron áreas de oportunidad en el Curso de Cultura de la Legalidad, en torno a la dificultad de ciertas lecciones en las que el vocabulario y las historias resultaban muy complejas para los alumnos, por lo que estos perdían el interés con facilidad. Un ejemplo de esto es el concepto de muerte, donde las notas de campo muestran que es un concepto muy abstracto para ser comprendido en su totalidad y responder a un dilema con esta variable.

Mertens (2005) define la confiabilidad como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados al planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante. Para dar validez a la investigación, se realizó un análisis por triangulación, analizando los datos a través de la lectura de tablas basadas en las notas de campo, observaciones y entrevistas (Ver Tabla 2.4).

Tabla 2.4
Ejemplo análisis por triangulación de resultados.

Entrevistas a maestros	Entrevistas a alumnos	Observación en clase	Notas de campo
Pues es una de las actividades que más interés les causa, siempre participan mucho en los dilemas, en la historia no tanto, si se distraen, pero los dilemas tienen algo, que cuando se los leo, empiezan a querer participar y a veces hasta discuten porque no están de acuerdo con lo que su compañero dice. Y generalmente usan las reglas para dar ejemplos de sus respuestas.	Me hubiera sentido mal porque hice algo malo.	Los alumnos muestran gran interés cuando se les presentan los dilemas, incluso cuando la maestra comienza a leer, cruzan brazos y piernas sin que se los digan.	Al iniciar el dilema, los niños se acomodan y se ponen en actitud de atención, se denota un interés general ante la situación que plantea la maestra.

Al analizar los datos obtenidos para su triangulación, encontramos coincidencias acerca de la opinión y respuesta ante los beneficios que trae trabajar con dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje. La docente tiene manejo de información, ha sido capacitada en el Curso de Cultura de la Legalidad y previamente, durante su experiencia laborar en la institución, ha manejado dilemas morales que se sustentan en la filosofía constructivista

Los comentarios de los alumnos y maestros son confiables y válidos cuando se confrontan con el análisis del entorno, que cuenta con la infraestructura necesaria para llevar a cabo el curso de manera innovadora: la preparación académica del docente y su experiencia trabajando, el sustento teórico de la institución, las edades de los niños permitidas ahí y la planeación previa de las lecciones diarias para ser presentadas a los alumnos, que incluían estrategias

adecuadas a la edad y que fueron modificadas con anterioridad para ser adaptadas al nivel preescolar.

Por otro lado al triangular los datos del maestro con los de los alumnos, nuevamente la validez y la confiabilidad se confirmó, pues los alumnos respondieron ante las actividades, dilemas, historias y discusión grupal, tal como la maestra lo planteó en la entrevista previa, donde mencionó su experiencia al usar esta estrategia para enseñar valores. También se relaciona con las notas de campo y observaciones, al observarse un interés grande de los niños y un razonamiento moral adecuado a la edad y modificado por las discusiones y dilemas utilizados.

Con esto, se ha dado respuesta a nuestra interrogante inicial: ¿Cuál es el efecto del uso de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo moral de los niños de tercero de preescolar de la escuela privada en donde se realiza el estudio? Los dilemas morales son una estrategia válida y confiable para desarrollar la moral en los alumnos de preescolar a través del Curso de Cultura de la Legalidad.

Conclusiones

En esta investigación se concluye que los dilemas morales son una estrategia viable, novedosa e interesante para los alumnos de preescolar en tercer grado, al fortalecer el desarrollo moral de los mismos. Es importante mencionar que gracias a la adaptación de los cinco dilemas morales que se llevó acabo por parte del grupo de docentes estudiantes de la Maestría en línea del Tecnológico de Monterrey, la aplicación de estos dilemas logró el propósito al ser una estrategia viable de enseñanza aprendizaje para el desarrollo moral.

Gracias a la disposición del docente frente a grupo de tercer grado de educación preescolar, que fungió como guía al aplicar los cinco dilemas morales, se logró llevar a cabo esta investigación con éxito. Lozano (2005) menciona que el docente actual debe ser un asesor, sus lecciones deben ser lecciones de vida, siendo paciente, prudente y practicar el acto de escuchar con el debido respeto las inquietudes, intereses y problemáticas que presenten cada uno de sus alumnos, logrando ser el tutor que la actual educación de calidad por competencias demanda.

Los dilemas morales se ubican en el campo formativo de desarrollo personal y social, pero no son aplicados en el nivel de educación preescolar ya que son poco conocidos por los docentes y no existe una asignatura formal para la aplicación de los mismos, siendo que son una herramienta fundamental en desarrollo moral de los alumnos. La educadora manifestó que

existe una necesidad de talleres o cursos que difundan su implementación como parte de su propia preparación y actualización profesional.

El docente como un profesional debe buscar estrategias adecuadas para el desarrollo moral de sus estudiantes, implementando la aplicación dilemas morales en su labor educativa, coadyuvando a la formación de una cultura de la legalidad.

Actualmente, el docente debe comprometerse a desarrollar una educación de calidad por medio de los cuatro pilares de la educación que menciona Bloom (citado por Lozano, 2005), los cuales son el saber conocer (aprender a aprender), saber hacer (habilidades, destrezas, tanto intelectuales como del dominio psicomotor), saber ser (actitudes, valores, dominio afectivo), y saber convivir con otros (trabajo colaborativo, habilidades interpersonales y dominio relacional o social). De esta manera lograría fomentar una cultura de la legalidad, implementando dilemas morales desde el nivel de educación preescolar.

Otro de los hallazgos esenciales que se realizaron durante esta investigación fue la importancia de la seguridad y afecto que mostraron los alumnos al comprender los dilemas morales y al proponer alternativas de solución acordes a su edad y experiencia. Dicha afirmación la confirma la docente frente al grupo, argumentando que la implementación de los dilemas morales le permitió conocer aspectos emocionales y familiares de cada uno de sus alumnos, los cuales desconocía y fueron significativos para ella, entendiendo la razón de sus conductas inapropiadas.

Esta convivencia entre sus pares también permite a los niños desarrollar la autoestima, apoyada del afecto y en un ambiente de respeto, por lo que depende de que el niño y la niña reconozcan que son individuos con dignidad y derechos, que son capaces de aprender con errores, pero que pueden remediarlos para ser cada día mejores personas. La confianza en los otros depende de la confianza que se tengan ellos mismos.

Referencias

Barra, Enrique (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología, 19* (001*),* 7-18.

Carrillo, I. (1992). Comunicación, Lenguaje y educación. *Revista de teoría, investigación y práctica, 15*(2)*,* 55-62.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw.

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* Madrid, España: Narcea S.A.

ITESM. (2011). *Cultura de la Legalidad en mi Escuela.* Recuperado de http://www.ruv.itesm.mx/convenio/cultura/homedoc.htm

Jackson P. (1968). *Life in the Classroom.* Nueva York, EUA: Holt, Rinehart and Winston.

Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica.* Buenos Aires, Argentina: La Página S.A.

Kohlberg, L., Power, F.C., Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kolhberg.* Barcelona, España: Gedisa.

López, M. (2006). "Del hecho al dicho y del dicho al aula": Una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo. En Hirsch. A (Ed.), *Educación y Valores. Tomo II.* (381-396). México: Gernika.

Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods.* Thousand Oaks: Sage.

Misfud, T. (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: presentación crítica.* México: Limusa.

Monereo, C. y Castelló, M. (1996). Estrategias de (Meta) memoria. En Saiz, D.; Saiz, M. y Baquis, J. (Coords.). *Psicologia de la memoria. Manual de prácticas* (pp. 339-352). Barcelona: Avesta.

Nuévalos, C. (2006). Fundamentos teóricos y evaluación en la educación en valores ambientales. En Hirsch. A (Ed.), *Educación y Valores. Tomo II.* (pp. 335-356). México: Gernika.

OECD (2011). ¿La asistencia en educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar? *PISA in focus. 1,* (1-4). Recuperado de http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/26/50/48408322.pdf

OCDE (2009). *The PISA 2009 profiles by country/economy.* Recuperado de http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias.* México: Trillas.

Proyecto Cultura de la Legalidad del National Strategy Information Center en colaboración con México Unido Contra la Delincuencia, A.C. (2009). *Material de Apoyo para la Asignatura Estatal de Cultura de la Legalidad para Primero de Secundaria. Manual del Docente.* Recuperado de http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/files/educacion/Guia_del_Docente_de_Cultura_de_%20la_Legalidad.pdf

Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones.* México. Mc. Graw Hill.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Educación Preescolar.* México: SEP.

Velázquez, M. y Candela, A., (2006). Juicio Moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar. En Hirsch. A (Ed.), *Educación y Valores. Tomo II.* (pp. 335- 356). México: Gernika.

Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Revista de Educación Laurus, 13*(23), 137-157.

La discusión de dilemas morales para fomentar el desarrollo moral en alumnos de primaria

Ingrid Zavaleta Heredia

Saraí Márquez Guzmán

Resumen

La presente investigación se realizó para identificar el nivel de desarrollo moral de los alumnos de quinto grado de primaria de una escuela primaria pública de Nuevo León. Se trató de un estudio cuasi experimental en la que los alumnos del grupo experimental tomaron el curso *Cultura de la Legalidad en mi Escuela* el cual constó de ocho lecciones en las que se abordan los temas sobre conocimiento y aprecio por las normas y leyes, la reflexión sobre los valores éticos universales y el cuidado y aprecio del otro. Como estrategia didáctica fueron utilizadas la solución de dilemas morales. El curso tuvo una duración de un semestre. Los resultados obtenidos apuntan que los estudiantes tienen un nivel de desarrollo moral del nivel convencional en la etapa 4, el cual es ligeramente mayor que su edad cronológico y no se encontró diferencias entre los dos grupos por lo que estos resultados concuerdan con el postulado teórico que el desarrollo moral se ve más afectado por la edad y el nivel educativo. No obstante no se desestima que la escuela primaria deba ofrecer experiencias que fomenten el desarrollo moral.

Palabras clave: desarrollo moral, educación primaria, dilemas morales.

Introducción

Desde una postura de la ética y de formación de los valores, se ha identificado una necesidad de fomentar en la sociedad valores culturales y cívicos basados en la empatía hacia la aplicación de la ley (Godson, 2000). La forma más eficiente para que la sociedad se mantenga dentro de lo que se denomina Estado de derecho, es precisamente que los individuos que la componen tengan una firme cultura de la legalidad. En la que cada uno haya aceptado, internalizado y reflexionado sobre una escala de valores con fundamento en los valores éticos universales que privilegien el respeto a la vida y derechos de las personas, que conocen y respetan las normas y leyes de su grupo social. Estos individuos deben ser formados desde niños en esta Cultura de la Legalidad para que, llegado el momento de ser adultos sus acciones morales permitan una sociedad justa e igualitaria.

En el paradigma de la educación moral como desarrollo, son tres las perspectivas teórico-prácticas que hay tenido mayor influencia: ética liberal, psicología moral cognitivo-evolutiva y pedagógica moral curricular.

La ética liberal fundamenta una educación moral que persigue la idea de un modelo de educación moral autónomo, que no se derive de un solo enfoque ideológico, ni tampoco que caiga en una diversidad de valores que se confronten; es decir, busca un marco de puntos de vista comunes y un procedimiento que sean apreciables para considerar los aspectos controvertidos.

La psicología cognitivo-evolutiva desde las teorías de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg han ilustrado la formación de la moralidad como el desarrollo del juicio moral a través de continuas etapas evolutivas vinculadas a condiciones sociales adecuadas, estos postulados que plantean dichos teóricos han sido un fundamento teórico y práctico que han permitido una educación moral apropiada a una sociedad plural y democrática.

La pedagogía moral curricular, prácticamente consiste en la discusión de dilemas, por la clarificación de valores y por los debates centrados en temáticas de la ética aplicada, propone una actuación educativa basada en la estrategia didáctica de actividades de debate, reflexión simulación y otras al respecto, apoyados en materiales de trabajo que permitan sesiones dentro de las clases. Se implementan dentro de un salón durante un plazo específico, el éxito consistirá en lograr desarrollar capacidades morales o la sensibilización de la moralidad (Puig, 2003).

Estas tres líneas definen un marco teórico muy coherente: el paradigma de la educación moral como desarrollo. Un marco definido por la finalidad de índole liberal: unos valores mínimos y universales, el reconocimiento de las diferencias y un procedimiento para considerarlas de modo autónomo; una teoría del desarrollo moral que destaca la maduración de una capacidad común de todos los humanos: el juicio moral; y una realización educativas de naturaleza curricular: el diseño y aplicación de programas vinculados a las materias escolares o tutorías Se trata de un paradigma que ha esbozado lo que debe ser la educación moral en sociedades plurales y democráticas al defender la autonomía, la tolerancia y la búsqueda de unos mínimos comunes de convivencia (Puig, 2003).

Partiendo de esta problemática es que en esta investigación se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿La estrategia didáctica de solución de dilemas morales fomenta el desarrollo moral de los estudiantes de quinto año de primaria? y ¿Existen diferencias en el desarrollo moral de los alumnos de quinto grado de primaria que han sido expuestos a la*

solución de dilemas morales como una estrategia didáctica de aquellos alumnos que no lo estuvieron?

De esta manera, el objetivo general de la investigación fue identificar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de quinto grado de primaria al ser expuestos a la solución de dilemas morales como estrategia didáctica para la formación de una Cultura de Legalidad.

Marco teórico

Enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, perspectivas de la lógica y desarrollo operatorio de Piaget

Psicólogo reconocido por el estudio del desarrollo del pensamiento y del razonamiento lógico, Piaget define a la moralidad como un conjunto de reglas: "Toda moral consiste en un sistema de reglas y la escancia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas" (Piaget, 1932, pág. 9, Citado en Villegas, 1998). Es decir, se hace énfasis a las estructuras (razonables e innatas) ordenadoras de experiencia, creando un sistema de operaciones en constante cambio y evolución, que manifiesta el crecimiento y desarrollo intelectual del individuo.

De la observación del juego infantil de las canicas, Piaget clasifica y desarrolla una serie de explicaciones para las etapas de desarrollo moral, y deduce que hay dos etapas respecto a la *regla* (Piaget, 1932, 1974): la primera de ellas se relaciona con una regla de origen omnipotente e inmutable, proviene del exterior al individuo trasmitida y obligada por el adulto a cumplirla. A esta etapa se le denomina como heteronomía y trascurre hasta final de la niñez.

La segunda etapa, la regla ya no es inmutable, comienza a cambiar la noción de la norma considerando la posibilidad de creación o un cambio a la norma, al relacionarse entre iguales, también da pie a la noción de respeto entre ellos y a las normas como parte del producto de este consenso. También se da en un periodo hasta el final de la infancia.

La noción de norma o regla está relacionada y se ve afectada por el desarrollo intelectual y por las relaciones sociales que se establezcan en la infancia. El respeto a las reglas es el producto que domina en el niño: respeto unilateral para el adulto en la etapa de heteronimia o respeto mutuo hacia los iguales en la etapa de autonomía (Villegas, 1998).

Piaget (1932/1983) hace referencia a fases sucesivas de procesos regulares, que producen como ritmos, en los terrenos supuestos del componente y la conciencia, no hay estadios globales definidos por la heteronomía o la autonomía, es decir, un niño puede estar en el

estadio de la autonomía en la práctica de las reglas pero su conciencia de la regla está caracterizada por la heteronomía (Bonilla y Trujillo, 2005).

Para estudiar el desarrollo es sumamente importante comprender el fenómeno moral ya que es imposible hablar de hecho moral cuando no hay intención por parte del individuo. Por lo tanto, para Piaget, es necesario observar si el niño al juzgar los hechos morales tiene en cuenta la intención así como la de los demás y qué responsabilidad le imputa al agente.

Los estudios de Piaget fueron un tanto innovadores en su obra sobre el estudio de la moral ya que utilizando el método clínico que adoptó la observación, la entrevista clínica, y el análisis interpretativo así como la relación que mostraba el razonamiento lógico y el desarrollo moral (Bonilla y Trujillo, 2005).

Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg, psicólogo estadunidense destacado del siglo XX en el campo de la investigación del desarrollo moral, retomó parte de las aportaciones de Piaget para continuar con el desarrollo del juicio moral: ambos creían que la moral se desarrolla en cada persona pasando por una serie de fases o etapas. En este enfoque cognitivo evolutivo propone que existen principios morales de carácter universal, aprendidos en la primera infancia y que el juicio moral es producto de un racionalizar maduro.

En su cuestionamiento en cómo evaluar este desarrollo del juicio moral y sus justificaciones sobre asuntos sociomorales o dilemas morales, Kohlberg se dio cuenta que podía clasificar dentro de seis estadios o fases del juicio moral. Estos estadios representan la secuencia del desarrollo evolutivo en el que el juicio moral sobre la justicia se vuelve cada vez más abstracto y tiene origen en aspectos concretos como el castigo, la ley y las normas sociales.

Al igual que la teoría sobre el desarrollo cognitivo de los niños, el desarrollo moral también fue propuesto como etapas de desarrollo que se suceden una a otra en forma sucesiva aunque la edad cronológica puede ser aproximada. El esquema propuesto por Kohlberg incluía tres niveles de desarrollo con dos subetapas cada uno, el desarrollo abarca desde la infancia temprana hasta la edad adulta y resume el tipo de moralidad que se tiene y la forma en que las personas se relacionan con las normas de su grupo social (ver tabla 3.1). El desarrollo moral visto en forma completa y la forma en que con la edad debe evolucionar de una orientación hacia una más evolucionada (Kohlberg, 2008).

Tabla 3.1
Niveles de desarrollo moral.

Nivel de desarrollo	Etapa o tipo
Nivel 1. Moral Pre convencional	Etapa 1. Orientación hacia el obediencia y el castigo (heteronomía) Etapa 2. Intercambio e individualismo
Nivel 2. Moral Convencional (Conformidad)	Etapa 3. Moralidad basada en la aprobación de los otros Etapa 4. Moralidad sostenida por la autoridad
Nivel 3. Post Convencional o principios morales auto aceptados	Etapa 5. Moralidad sostenida por el contrato social y aceptación de la ley y la democracias Etapa 6. Moralidad basada en principios aceptados por una conciencia personal

Kohlberg utilizó como medio de investigación la descripción de situaciones hipotéticas a las que se llamó dilemas morales. Los dilemas morales que Kohlberg (1984/1992) desarrolló hacen alusión a tres problemas de justicia: el primer problema es el de la justicia distributiva, o la manera como la sociedad o un individuo distribuyen bienes deseables de la comunidad, como por ejemplo la riqueza o el alimento. El segundo problema es el de la justicia conmutativa, que se ocupa del acuerdo voluntario, contrato e intercambio equivalente. El tercer problema es el de la justicia correctiva que es administrada en transacciones que han sido desiguales, por tanto injustas, y que requieren compensación, a estas narraciones se la llamo dilemas morales. Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores (Kohlberg, 1981).

Método

La presente investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, ya que las variables principales del estudio fueron medidas a través de métodos numéricos. El desarrollo moral fue la variable principal de estudio, el cual fue medido por medio de la resolución de dilemas morales, cuya solución se representó en forma numérica.

El diseño de la investigación corresponde a un estudio cuasiexperimental, en tanto que se tuvieron dos grupos. El grupo experimental se sometió a tratamiento, es decir, tomar el curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela, mismo que utilizó la solución de dilemas morales como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo moral de los estudiantes. El grupo control no se sometió a este tratamiento. La investigación se desarrolló en una escuela primaria pública en donde los grupos ya estaban constituidos y el investigador no asignó aleatoriamente a los participantes a los grupos, siendo esta la principal característica de un cuasiexperimento.

La primaria pública que fue objeto de esta investigación es una escuela primaria pública de organización completa, ubicada en la zona urbana del municipio de San Nicolás de los Garza en el estado de Nuevo León. En el contexto de esta escuela se seleccionaron dos grupos de quinto grado de primaria. El grupo experimental constaba de 35 estudiantes, con 18 niños y 17 niñas. El grupo control constaba de 32 alumnos, en el cual había 16 niños y 16 niñas. Así, se consideró como sujetos de estudio a 67 estudiantes de quinto de primaria cuya edad oscila entre 10 y 11 año de edad, de ambos sexos.

Al respecto de las variables de estudio, en la investigación la variable independiente fue el desarrollo moral de los alumnos. Se entiende por desarrollo moral la capacidad de las personas para hacer juicios basados en principios internos y actuar de acuerdo a los juicios (Kohlberg, 1964). Por ser un constructo abstracto la forma de operacionalizarlo se adecuó a la cuantificación del razonamiento que siguieron los estudiantes para resolver una serie de dilemas morales que fueron presentados en clase a lo largo de las sesiones del curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela.

Como variable dependiente se consideró el uso de dilemas morales como estrategia didáctica. Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores.

En cuanto a los instrumentos aplicados en el estudio, se utilizaron dos dilemas: Dilema de Enrique (Anexo 1) y Dilema de la Sra. García (Anexo 2). Los dilemas morales fueron adaptados de los dos dilemas diseñados originalmente por el Kohlberg (1984). La adaptación del clásico dilema de Kohlberg fue presentada Navas (2009), en la que cada dilema se resuelve pidiendo a cada sujeto que señale las razones para estar de acuerdo o no con una serie de postulados. Además, se solicita a los participantes que señale en una escala de tipo Likert su acuerdo o desacuerdo el razonamiento, y se les pide que también escriban las razones por las que aprueban o desaprueban el razonamiento. Finalmente, los alumnos deben discutir y llegar a un acuerdo sobre las razones de su elección.

El tratamiento que se aplicó en esta investigación cuasiexperimental fue el curso *Cultura de la Legalidad en mi Escuela*. El curso fue diseñado por el grupo de investigadores y está basado en la Cartilla Moral de Alfonso Reyes (2004), la estructura se presenta a través de lecciones. El

curso consta de 8 lecciones, cada una de las lecciones fue diseñada con la siguiente estructura: Objetivo de aprendizaje, contenido, preguntas para iniciar la lección, desarrollo del contenido, solución del dilema, vocabulario y una sección de mano a la obra en la que los alumnos realizaban algún proyecto concreto que les permitiera fijar los conceptos abstractos que fueron trabajados en la lección. El curso fue impartido en el semestre de agosto-diciembre del 2011, por el profesor el grupo, con una frecuencia de una lección por semana. Se realizaron 8 notas de campo una por cada lección impartida.

En el estudio se buscó discriminar entre el desarrollo moral de estudiantes de quinto grado de primaria que fueron sometidos a la solución de dilemas morales como estrategia didáctica de un grupo que no fue sometido a dicho tratamiento.

Resultados

Para la evaluación del desarrollo moral de los alumnos se utilizaron dos dilemas –el Dilema de Enrique y el de la Sra. García– que tienen el mismo formato que los que fueron resueltos por los alumnos durante el curso.

A continuación se presentan los resultados de la solución de los dilemas morales que su utilizaron para medir el nivel de desarrollo moral de los estudiantes, tanto en su forma numérica como por el análisis de las respuestas emitidas para la aplicación previa y posterior al curso.

En la tabla 3.2 se muestran los puntajes promedio de los alumnos del grupo experimental en la resolución previa y posterior del Dilema de Enrique.

Tabla 3.2
Respuestas del grupo experimental en la resolución previa y posterior del Dilema de Enrique.

¿Debe Enrique robar la medicina? Supongamos que la respuesta es Sí	Aplicación previa	Aplicación posterior
¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció Enrique? ¿Por qué?	En Desacuerdo - - -De acuerdo	En Desacuerdo - - -De acuerdo
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque la amo	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque los entierros son muy costosos y es mejor que viva para evitar el gasto	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque prometí en el altar estar con ella en las buenas y en las malas	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque es lo que se espera de un buen esposo	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque el farmacéutico está lucrando y hay que vengarse	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque debemos protegernos unos a otros y la vida humana es lo más importante que existe	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque así podré pedirle luego el mismo favor a ella	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

Como se observa no hay un cambio drástico ente las primera vez que resuelven el dilema y la siguiente y esto tiene dos maneras de interpretarse. Por una parte, ya que el desarrollo moral sigue un esquema evolutivo, es natural que lo sujetos no cambien de un nivel de desarrollo a otro en un periodo de tiempo relativamente corto como son 8 semanas. En este sentido estos resultados avalarían que el desarrollo moral siguen un esquema evolutivo, que si bien puede verse favorecido con la práctica, su mayor determinante es la maduración del sujeto en sus proceso cognitivos. Por otro lado el hecho de que los alumnos hayan estado resolviendo los dilemas puede darles experiencia en la solución de dilemas y la capacidad de analizar más los argumentos que se les piden, sin embargo, estas son tareas cognitivas complejas que dependen también de la comprensión lectora de cada sujeto. Estos hallazgos concuerdan con los obtenidos en otros estudios (Rest, 1979, 1986) los que señalan que la edad y la educación son los predictores más fuertes de desarrollo del juicio moral.

La tabla 3.3 presenta las razones de las respuestas al dilema de Enrique de los alumnos en el grupo experimental.

Tabla 3.3
Comparativo de las razones al dilema de Enrique de los alumnos del grupo experimental.

¿Debe Enrique robar la medicina? Supongamos que la respuesta es Sí ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció Enrique? ¿Por qué?	Aplicación previa ¿Por qué?	Aplicación posterior ¿Por qué?
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	Si él tiene manos y lo necesario para poderse cocinar	Tiene todo su cuerpo y puedo cocinar
Sí, porque la amo	Porqué es el amor de su vida	Haría lo que fuera por ella
Sí, porque los entierros son muy costosos y es mejor que viva para evitar el gasto	No importa lo que cueste, es su esposa	No importa el precio
Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	La vida es más importante que cualquier cosa	Porqué está mal robar pero la vida es más importante
Sí, porque prometí en el altar estar con ella en las buenas y en las malas	Porqué haría cualquier cosa por ella	Porqué lo prometió en el altar
Sí, porque es lo que se espera de un buen esposo	Porque es un delito	Aunque la ame está mal robar
Sí, porque el farmacéutico está lucrando y hay que vengarse	La venganza es mala	Por qué la venganza es mala y lo importante es la vida del esposa
Sí, porque debemos protegernos unos a otros y la vida humana es lo más importante que existe	La vida es más importante	Por qué la vida es lo más importante en el mundo
Sí, porque así podré pedirle luego el mismo favor a ella	Está mal robar	Lo que importa es la vida de la esposa nada más

Las respuestas en el grupo experimental en el dilema de Enrique demostraron una preocupación por la vida humana; en segundo lugar dan un valor al amor o compromiso adquirido en el matrimonio; reconocieron que robar es un delito pero que ante la situación, este puede ser pasado por alto, finalmente que venganza es un sentimiento negativo.

Las respuestas dadas desde la aplicación previa demostraron que los alumnos tienen un nivel de desarrollo moral un poco más avanzado que su edad cronológica, pues sus respuestas se pueden identificar con el nivel convencional en la etapa 4 en la que se caracteriza por cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones (Portillo, 2005). Por lo que las razones aportadas por los alumnos y sus elecciones no cambian mucho para la aplicación del postest. En este sentido se concluye también que como lo han declarado otros investigadores que la edad y el nivel educativo tiene influencia en el desarrollo moral (Rest, 1979, 1986; Narvaes y Gleason 2007).

La tabla 3.4 muestra los resultados obtenidos por el grupo control.

Tabla 3.4
Comparativa entre las elecciones respuestas del grupo control al Dilema de Enrique.

¿Debe Enrique robar la medicina? Supongamos que la respuesta es Sí	Aplicación previa	Aplicación posterior
¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció Enrique? ¿Por qué?	En Desacuerdo - - -De acuerdo	En Desacuerdo - - -De acuerdo
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque la amo	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque los entierros son muy costosos y es mejor que viva para evitar el gasto	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque prometí en el altar estar con ella en las buenas y en las malas	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque es lo que se espera de un buen esposo	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque el farmacéutico está lucrando y hay que vengarse	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque debemos protegernos unos a otros y la vida humana es lo más importante que existe	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
Sí, porque así podré pedirle luego el mismo favor a ella	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

Los resultados que muestra la tabla 3.4, que fueron obtenidos por el grupo control, confirma el postulado que señala que el desarrollo moral es un proceso evolutivo que depende de la edad y de que los sujetos tengan un nivel educativo. En este caso los alumnos tienen la misma edad y el mismo nivel educativo y con ello su nivel de desarrollo es similar, en tanto que las respuestas son semejantes entre la aplicación previa y posterior y no hay cambios radicales.

La tabla 3.5 presenta las razones de las respuestas al dilema de Enrique de los alumnos en el grupo control.

Tabla 3.5
Comparativo de las razones al dilema de Enrique de los alumnos del grupo control.

¿Debe Enrique robar la medicina? Supongamos que la respuesta es Sí ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció Enrique? ¿Por qué?	Aplicación previa ¿Por qué?	Aplicación posterior ¿Por qué?
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	Su esposa no sirve simplemente para cocinar	Porque él puede cocinarse solo
Sí, porque la amo	Porque la ama	Es por amor
Sí, porque los entierros son muy costosos y es mejor que viva para evitar el gasto	Solo pensaba en cómo no gastar dinero	Ella vale más que el dinero porque no quiere gastar
Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	Nada más importa la vida de la esposa	Es mejor una vida
Sí, porque prometí en el altar estar con ella en las buenas y en las malas	Sí, porque las promesas se cumplen	Se lo prometió, que lo cumpla
Sí, porque es lo que se espera de un buen esposo	Sí, porque lo prometió en el altar	Porque a la vez sí y no
Sí, porque el farmacéutico está lucrando y hay que vengarse	No porque vengarse no es bueno	La venganza no es buena
Sí, porque debemos protegernos unos a otros y la vida humana es lo más importante que existe	Sí, está protegiendo a la familia	Si porque la vida es lo más importante
Sí, porque así podré pedirle luego el mismo favor a ella	Si alguien lo quiere hacer no sirve para que luego le hagan lo mismo	Los favores se hacen sin pensar algo a cambio

En el caso del grupo control sus respuesta son también muy consistentes entre las dos aplicaciones: no se observa que haya sucedido un cambio sustancial, sus argumentos también privilegian la vida, el compromiso contraído en el altar, al cumplimiento de las promesas y desaprueban respuestas que privilegian razones concretas e individualistas (Portillo, 2005) sus respuestas también apuntan a la etapa 4 de desarrollo moral. De esta manera, se confirma la hipótesis de que el desarrollo moral es un proceso de tipo evolutivo cognitivo como lo señalaba el propio Kohlberg.

La tabla 3.6 muestran los datos del grupo experimental para el dilema de la Sra. García.

Tabla 3.6
Comparativa entre las elección de los alumnos del grupo experimental al Dilema de la Sra. García.

¿Debe la Señora García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que vuelva a la cárcel? Supongamos que la respuesta es No ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció la Sra. García? ¿Por qué?	Aplicación previa En Desacuerdo - - -De acuerdo	Aplicación posterior En Desacuerdo - - -De acuerdo
No, porque si lo denuncio, ¿quién atenderá el negocio?	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque es un buen hombre	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

No, porque la policía puede causar mucho desorden cuando vengan a detenerlo y es mejor no pasar por eso.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque su generosidad actual está por encima de cualquier delito que haya cometido antes.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque prometí ser solidaria con los demás en las buenas y en las malas.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque es lo que se espera de una buena amiga.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque de esta forma le puedo pedir dinero a cambio de mi silencio.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque la rehabilitación de un ciudadano es lo fundamental para su integración a la sociedad y mi vecino lo ha demostrado con creces.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque así podré pedirle luego el mismo favor a él cuando yo actúe mal.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

En los resultados de la tabla 3.6, nuevamente se observa que los puntajes promedio de los alumnos en ambas aplicaciones no muestran cambios radicales entre una y otra aplicación. Se puede decir que en ambos dilemas se mide el acuerdo o desacuerdo de la persona que los resuelve con argumentos que se pueden identificar con los niveles y etapas del esquema de Kohlberg sobre el desarrollo moral y que los alumnos de quinto grado tienen respuestas ligeramente elevadas para su edad cronológica, es decir que identifican como propios argumentos que se clasifican como propios del nivel convencional de etapa 4, como ya había sido identificado en el dilema de Enrique.

La tabla 3.7 presenta las razones de las respuestas al dilema de la Sra. García de los alumnos en el grupo experimental.

Tabla 3.7
Comparativo de las razones al dilema de la Sra. García de los alumnos del grupo experimental.

¿Debe la Señora García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que vuelva a la cárcel? Supongamos que la respuesta es No ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció la Sra. García? ¿Por qué?	Aplicación previa ¿Por qué?	Aplicación posterior ¿Por qué?
No, porque si lo denuncio, ¿quién atenderá el negocio?	Está mal escaparse de la cárcel	El negocio no es importante
No, porque es un buen hombre	Porque está mal escaparse pero ya cambió	Porque cambió
No, porque la policía puede causar mucho desorden cuando vengan a detenerlo y es mejor no pasar por eso	Porque eso no importa	Es más importante la justicia que el desorden que puedan provocar los policías
No, porque su generosidad actual está por encima de cualquier delito que haya cometido antes	Porque es bueno y generoso	Está siendo muy bueno y cambio

No, porque prometí ser solidaria con los demás en las buenas y en las malas	Lo prometió y debe cumplir	Es bueno ser solidario pero debe haber justicia
No, porque es lo que se espera de una buena amiga	Porque aunque debe ser un buen amigo debe respetar las leyes	Tenemos que hacer lo correcto aunque sea tu amiga
No, porque de esta forma le puedo pedir dinero a cambio de mi silencio.	Los favores no se deben pagar con dinero	El dinero no importa, el dinero no hace la felicidad, importa más la vida
No, porque la rehabilitación de un ciudadano es lo fundamental para su integración a la sociedad y mi vecino lo ha demostrado con creces	Por ya cambio ya no sirve de nada meterlo a la cárcel	Porque ya se rehabilitó es bueno
No, porque así podré pedirle luego el mismo favor a él cuando yo actúe mal	Porque él la puede traicionar	Porque no debe de actuar mal y no debe pedir que le regrese el mismo favor

En el dilema de la Sra. García, el grupo experimental demostró en sus respuestas argumentos sobre una preocupación por el respeto a las leyes, en segundo lugar dan valor a la rehabilitación de los delincuentes; rechazan las disyuntivas que derivan en un razonamiento que privilegia las alternativas que favorecen con dinero a la protagonista. Por lo que las razones aportadas por los alumnos y sus selecciones no cambian mucho para la aplicación del postest. En este sentido se concluye también que como lo han declarado otros investigadores que la edad y el nivel educativo tiene influencia en el desarrollo moral (Rest, 1979, 1986, Rest et al, 1999; Narvaes y Gleason 2007; Latif 2000; Shapiro y Hassinger, 2007).

En la tabla 3.8 se muestran los puntajes del dilema de la Sra. García el grupo control las cuales no cambian entre una aplicación y otra y concuerdan con los que se presentó en el caso de los alumnos del grupo control. Este grupo a pesar no haber tomado el curso de Cultura de la Legalidad ha logrado conformar un nivel de desarrollo moral adecuado para su edad.

Tabla 3.8.
Comparativa entre las respuestas del grupo control al dilema de la Sra. García.

¿Debe la Señora García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que vuelva a la cárcel? Supongamos que la respuesta es No ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció la Sra. García? ¿Por qué?	Aplicación previa En Desacuerdo - - -De acuerdo	Aplicación posterior En Desacuerdo - - -De acuerdo
No, porque si lo denuncio, ¿quién atenderá el negocio?	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque es un buen hombre	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque la policía puede causar mucho desorden cuando vengan a detenerlo y es mejor no pasar por eso	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque su generosidad actual está por encima de cualquier delito que haya cometido antes	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque prometí ser solidaria con los demás en las buenas y en las malas	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque es lo que se espera de una buena	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

amiga		
No, porque de esta forma le puedo pedir dinero a cambio de mi silencio.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque la rehabilitación de un ciudadano es lo fundamental para su integración a la sociedad y mi vecino lo ha demostrado con creces	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
No, porque así podré pedirle luego el mismo favor a él cuando yo actúe mal	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

La tabla 3.9 presenta las razones de las respuestas al dilema de la Sra. García de los alumnos en el grupo control.

Tabla 3.9

Comparativo de las razones del dilema de la Sra. García de los alumnos del grupo control.

¿Debe la Señora García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que vuelva a la cárcel? Supongamos que la respuesta es No	Aplicación previa	Aplicación posterior
¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo están con las siguientes razones que ofreció la Sra. García? ¿Por qué?	¿Por qué?	¿Por qué?
No, porque si lo denuncio, ¿quién atenderá el negocio?	No importa las cosas materiales sino lo que usas solo importa la vida	Siempre debes denunciar
No, porque es un buen hombre	Si estuvo en la cárcel pero es un buen hombre	Cometió algo malo para merecer eso pero ahora ayuda a la gente
No, porque la policía puede causar mucho desorden cuando vengan a detenerlo y es mejor no pasar por eso	No importa el desorden que haga la policía	La policía es buena, no tienes que temer de ella porque hace su trabajo
No, porque su generosidad actual está por encima de cualquier delito que haya cometido antes	Sí, porque tú haces algo mal y lo quieres borrar eso es bueno	No porque ahora es bueno
No, porque prometí ser solidaria con los demás en las buenas y en las malas	No porque hay que ser honestos	Eso no tiene nada que ver, lo tiene que denunciar
No, porque es lo que se espera de una buena amiga	No importa la amistad importa lo que piense ella	No importa la amistad sino denunciarlo
No, porque de esta forma le puedo pedir dinero a cambio de mi silencio.	No porque estaría abusando de él	No porque eso es soborno
No, porque la rehabilitación de un ciudadano es lo fundamental para su integración a la sociedad y mi vecino lo ha demostrado con creces	Sí porque lo demostró	Sí porque ahora es bueno
No, porque así podré pedirle luego el mismo favor a él cuando yo actúe mal	Si tu no quieres decirlo pues no lo digas pero eso no significa que vas a hacer los mismo	No porque está mal

En el caso del grupo control, sus respuestas son también muy consistentes: entre las dos aplicaciones no se observa que haya había un cambio sustancial. Sus argumentos también privilegian el respeto por la ley, aunque reconocen cierto valor a la rehabilitación y al

comportamiento actual, desaprobando las respuestas que representan algún beneficio para la protagonista y sus respuestas también apuntan a la etapa 4 de desarrollo moral.

De acuerdo a la escala de Likert utilizada para la cuantificación de las respuestas de los alumnos, los rangos para establecer el nivel de desarrollo moral son: Nivel de razonamiento moral -144 a -49 puntos, Nivel Pre convencional, de -48 a 48 puntos, nivel Convencional y de 49 a 144 puntos, nivel Postconvencional. La tabla 3.10 presenta los puntajes obtenidos por los alumnos del grupo experimental y control, para determinar su nivel de desarrollo moral.

Tabla 3.10
Nivel de desarrollo moral de los alumnos grupo experimental y control.

	Puntaje obtenido	Nivel de desarrollo moral
Grupo experimental aplicación previa	76	Postconvencional
Grupo experimental aplicación posterior	79	Postconvencional
Grupo control aplicación previa	71	Postconvencional
Grupo control aplicación posterior	91	Postconvencional

La tabla 3.10 permite observar que ambos grupos resultaron estar un nivel más arriba que el esperado para su edad cronológica, lo que ya ha sido señalado desde las críticas hechas a los esquemas de desarrollo por etapas en las no siempre los rangos de edad suelen coincidir con la realidad de las personas, en tanto que cada una tiene un ritmo individual.

Por otro lado, desde la aplicación previa para ambos grupos, estos ya estaban en el nivel postconvencional, lo que no varía para el grupo experimental después del curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela. Cabe señalar que el tiempo en que se impartió el curso es relativamente poco para que los alumnos pudieran madurar entre un nivel y otro y, según la escala aplicada, los alumnos están en el nivel superior.

Para buscar mayor evidencia sobre el nivel de desarrollo moral que cada grupo alcanzó, se buscó si las razones que expresaron para cada reactivo coinciden entre una y otra aplicación y clasificar la razón de acuerdo a la caracterización y las razones que cada nivel de desarrollo moral describe para ello (tablas 3.11 y 3.12).

Tabla 3.11
Coincidencia entre las razones previas y posteriores del grupo experimental dilema de Enrique.

	Aplicación previa ¿Por qué?	Aplicación posterior ¿Por qué?	Coincidencia entre previo y posterior
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	Si él tiene manos y lo necesario para poderse cocinar	Tiene todo su cuerpo y puedo cocinar	Coinciden en el mismo sentido
Sí, porque la amo	Porqué es el amor de su vida	Haría lo que fuera por ella	Coinciden
Sí, porque los entierros son muy costosos y es mejor que viva para evitar el gasto	No importa lo que cueste es su esposa	No importa el precio	No interpretaron bien el reactivo

Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	La vida es más importante que cualquier cosa	Porqué está mal robar pero la vida es más importante	Coinciden hacia la importancia de la vida
Sí, porque prometí en el altar estar con ella en las buenas y en las malas	Porqué haría cualquier cosa por ella	Porqué lo prometió en el altar	Coinciden en el sentido de valorar a la esposa
Sí, porque es lo que se espera de un buen esposo	Porqué es un delito	Aunque la ame está mal robar	Coinciden en que robar no es lo más adecuado
Sí, porque el farmacéutico está lucrando y hay que vengarse	La venganza es mala	Por qué la venganza es mala y lo importante es la vida del esposa	Coinciden en que el motivo de la venganza no es apropiado
Sí, porque debemos protegernos unos a otros y la vida humana es lo más importante que existe	La vida es más importante	Por qué la vida es lo más importante en el mundo	Coinciden en la importancia de la vida
Sí, porque así podré pedirle luego el mismo favor a ella	Está mal robar	Lo que importa es la vida de la esposa nada más	No hay coincidencia

Tabla 3.12
Coincidencia entre las razones previas y posteriores del grupo experimental dilema de la Sra. García.

	Aplicación previa ¿Por qué?	Aplicación posterior ¿Por qué?	Coincidencia entre previo y posterior
No, porque si lo denuncio, ¿quién atenderá el negocio?	Está mal escaparse de la cárcel	El negocio no es importante	No coinciden
No, porque es un buen hombre	Porque está mal escaparse pero ya cambio	Por qué cambio	No coinciden
No, porque la policía puede causar mucho desorden cuando vengan a detenerlo y es mejor no pasar por eso	Porque eso no importa	Es más importante la justicia que el desorden que puedan provocar los policías	Hay coincidencia
No, porque su generosidad actual está por encima de cualquier delito que haya cometido antes	Porque es bueno y generoso	Está siendo muy bueno y cambio	Hay coincidencia
No, porque prometí ser solidaria con los demás en las buenas y en las malas	Lo prometió y debe cumplir	Es bueno ser solidario pero debe haber justicia	No hay coincidencia
No, porque es lo que se espera de una buena amiga	Porque aunque debe ser un buen amigo debe respetar las leyes	Tenemos que hacer lo correcto aunque sea tu amiga	Hay coincidencia
No, porque de esta forma le puedo pedir dinero a cambio de mi silencio.	Los favores no se deben pagar con dinero	El dinero no importa, el dinero no hace la felicidad, importa más la vida	No hay coincidencia
No, porque la rehabilitación de un ciudadano es lo fundamental para su integración a la sociedad y mi vecino lo ha demostrado con creces	Por ya cambio ya no sirve de nada meterlo a la cárcel	Porque ya se rehabilitó es bueno	Hay coincidencia
No, porque así podré pedirle luego el mismo favor a él cuando yo actúe mal	Porque él la puede traicionar	Por qué no debe de actuar mal y no debe pedir que le regrese el mismo favor	No hay coincidencia

Para confirmar el análisis realizado con las respuestas del grupo experimental, se compararon sus repuestas para los dos dilemas en sus aplicación previa y posterior y las respuestas son muy consistentes antes y después y apuntan a la etapa 4 del desarrollo moral tal como fue establecido en la teoría de Kohlberg (2008), aunque su edad cronológica es un poco inferior a la que se esperaría para esta etapa.

Conclusiones

Los principales hallazgos de esta investigación en la que se identificó el nivel de desarrollo moral de los alumnos de una escuela primaria pública del municipio de San Nicolás de los Garza en Nuevo León antes y después que se impartiera el Curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela, el cual utilizó la estrategia didáctica de la discusión de dilemas morales, se pueden resumir de la siguiente manera.

Los alumnos que participaron en la muestra de esta escuela demostraron un desarrollo moral que está ligeramente por encima del que se plantea para su edad cronológica, lo cual es aceptado por algunos estudios previos. Su nivel de desarrollo moral corresponde al nivel Convencional etapa 4.

Sin embargo, no se encontraron diferencias entre el puntaje obtenido por los estudiantes entre las aplicaciones previa y posterior en el grupo experimental y control, por lo que no es posible con este estudio establecer que el curso de Cultura de Legalidad en mi Escuela que utilizó como estrategia didáctica la solución de dilemas morales tenga un impacto tan inmediato en el desarrollo moral de los estudiantes.

Por otro lado, es importante recordar que el desarrollo evolutivo no se da en lapsos tan breves, por lo que es necesario conducir investigaciones con lapso de mayor tiempo y se establezca el fomento del desarrollo moral.

Los resultados obtenidos no obligan desestimar que la escuela debe ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas que están implícitas en el análisis de un dilema moral, ni la discusión y reflexión sobre la escala de valores social y que permita poco a poco la formación de una escala personal de valores sobre la cual fundamentar la toma de decisiones como un elemento de vital importancia para el desarrollo moral de las personas.

En relación con la pregunta de investigación planteada en esta investigación: ¿La estrategia didáctica de solución de dilemas morales fomenta el desarrollo moral de los estudiantes de

quinto año de primaria? Se puede decir que no se encontró evidencia que permita decidir si la estrategia didáctica de la solución de dilemas morales fomenta el desarrollo moral en los estudiantes de primaria, los resultados demuestran que los factores que parecen tener mayor peso en el desarrollo moral están relacionados con la edad y en períodos cortos de un semestre, como lo fue en esta investigación, parece imposible ver cambios en el nivel de desarrollo. No obstante que se carece de evidencia, desestimar la experiencia que la escuela primaria está obligada a ofrecer a sus estudiantes como mecanismos para la madurez cognitiva y moral no parece tampoco ser una mejor alternativa, en ese sentido se hace necesario conducir más investigación en el contexto mexicano que nos ofrezca más evidencia.

Una de las recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos, es que es necesario promover que en todos los niveles de primaria se ofrezcan oportunidades para que los alumnos tengan experiencias que les permitan desarrollar su propia moralidad.

Para preparar a los estudiantes como futuros ciudadanos es necesario fortalecer en ellos el desarrollo moral que les permita de adolescentes y adultos lograr personalidad moral sólida basada en los principios éticos universales y en el aprecio de una cultura de la legalidad que hacen posibles las sociedades democráticas. De esta manera, se hace necesario seguir indagando sobre cuáles estrategias didácticas existen para el fomento del desarrollo moral que puedan ser adaptados a estudiantes de educación primaria y sean ampliamente utilizadas por los profesores de dicho nivel educativo. Lo que en el caso de México implicaría que se hiciera una corrección al currículo oficial.

Para futuras investigaciones se pueden plantear como estudios en los que se graben las discusiones en el salón de clase para su posterior análisis desde perspectivas cualitativas o de análisis del discurso. Otras investigaciones se hacen necesarias para ajustar y validar instrumentos de medición del desarrollo moral como algunos test que han sido diseñados y aplicados en otros estudios con poblaciones anglosajonas. Por otro lado investigación sobre el desarrollo moral diferenciado entre niños y niñas puede ser otra importante fuente de investigación.

De cualquier forma no es tampoco posible disminuir la importancia que tiene el hecho de que la escuela brinde oportunidades para la discusión y reflexión de dilemas éticos para que los estudiantes puedan desarrollar tanto habilidades de pensamiento como el análisis de la información, así como establecer su propia escala de valores al identificar claramente normas, argumentos de índole moral.

Referencias

Bonilla, A. y Trujillo, S. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral.* Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf

Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. En B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg* (pp. 15-98). Birmingham. Religious Eductation Press.

Kohlberg, L. (2008). Development of Children´s orientations toward a moral order: I Sequence in the development of moral thought. *Human Development 51*, 18 – 20.

Latif, D. (2000). The relationship between ethical dilemma discussion and moral development. *American Journal of Pharmaceutical Education 64*(2), 126.

Navas, A. (2009). La educación Moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica (28),* 7-22.

Narvaez, D.y Gleason, T. (2007). Relation of Moral Judgment Development and Educational Experience to Recall of Moral Narratives and Expository Text. *The Journal of Genetic Psychology 168*(3), 251-76.

Piaget, J. (1976). *El criterio moral en el niño*. Barcelona España: Fontanella.

Portillo, C. (2005, marzo). *La teoría de Lawerence Kohlberg.* Recuperado de http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html#inicio

Puig, M. J. (2003). *Prácticas Morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona, España: Paidós.

Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Pres.

Rest, J. (1986*). Moral development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.

Reyes, A. (2004). *Cartilla Moral*. México: Fondo de Cultura Económica.

Shapiro, P. J. y Hassinger, E.R. (2007). Using case studies of ethical dilemmas for the development of moral literacy: Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration 45*(4), 451-470.

Villegas, C. (1998). Influencia de Piaget en el desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología 30* (002), 223 -232.

Anexo 1

Dilema de Enrique

Una mujer estaba a punto de morir de un tipo raro de cáncer. Había una medicina que los doctores pensaban que podría salvarla. Era una forma de radium que un farmacéutico en el mismo pueblo había descubierto recientemente. La droga era muy cara de fabricar, pero el farmacéutico quería cobrar 10 veces más de lo que le había costado hacerla. Él farmacéutico gastaba $500 por el radium y cobraba $5000 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el esposo de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles el dinero prestado, y trató todos los medios legales, pero solo pudo reunir $2500, la mitad de lo que la medicina costaba. Enrique le dijo al farmacéutico que su esposa estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barata o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la medicina y ahora voy a ganar dinero con ella". Entonces, habiendo tratado todos los medios legales posibles, Enrique se desespera y considera la posibilidad de entrar en la farmacia para robar la droga para su mujer.

Anexo 2

Dilema de la Sra. García

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se fugó de la cárcel, se fue a otra parte del país y se puso otro nombre. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus ganancias las utilizaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, lo reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía había estado buscando.

Proyecto Cultura de la Legalidad en mi Escuela

Yolanda Heredia Escorza

Juan Manuel Fernández Cárdenas

Resumen

Este proyecto se realizó con fondos del Fondo para la Prevención del Delito y Participación Ciudanía consistió en el diseño, desarrollo implementación y evaluación del curso *Cultura de Legalidad en mi Escuela* el cual estuvo basado en la Cartilla Moral de Alfonso Reyes, de la cual se extrajeron 8 lecciones y se enriquecieron con un dilema moral como estrategia de aprendizaje cuyo fundamente teórica se encuentra en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Se diseñaron dos cursos uno para los grados superiores de primaria y para secundaria. El curso fue plasmado en los cuadernos para los estudiantes, guías para los profesores y padres de familia así como un sitio web en el que se almaceno toda la información. En su impartición participaron 20 escuelas primarias y secundarias con 40 docentes y 1,435 estudiantes de cuarto grado de primaria a tercer grado de secundaria. Los resultados obtenidos demuestran que la escuela debe ofrecer experiencias orientadas al desarrollo moral de los estudiantes, que esto se logra con la discusión de dilemas morales, que los docentes deben aprender a aplicar esta técnica didáctica en el salón de clases, que las discusión grupal refleja en nivel de desarrollo moral que los estudiantes han alcanzado hasta el momento.

Palabras clave: desarrollo moral, educación básica, discusión de dilemas.

Introducción

El Proyecto de Cultura de Legalidad en mi Escuela es una iniciativa que tuvo su origen en septiembre del 2010, cuando un grupo de ciudadanos de Nuevo León consternados por la creciente situación de inseguridad en el estado se dieron a la tarea de impulsar la Cultura de la Legalidad en todos los contextos sociales; en ese sentido se dan los pasos para el establecimiento de la Asociación de Lideres Ciudadanos. Líderes Ciudadanos es una organización civil que incluye como participantes a las Universidades del Estado de Nuevo León, algunas empresas, a otras organizaciones sociales, cuya principal misión es la de promover la Cultura de la Legalidad a través de formar líderes ciudadanos. La primera tarea que Líderes Ciudadanos emprendió fue la realización de 6 estudios diagnósticos para conocer

cuál era la situación que existía en el ámbito familiar, educativo, empresarial y gubernamental respecto de la cultura de legalidad.

Así, el primer estudio sobre Cultura de la Legalidad en el ámbito educativo se llevó a cabo de agosto de 2010 a enero 2011. En este estudio participó la Escuela de Graduados de Educación del Tecnológico de Monterrey para realizar el diagnóstico en educación básica y la Facultad de Educación de la Universidad de Monterrey para hacerlo en educación media superior y superior.

El diagnóstico en educación básica se realizó con el objetivo de evaluar las creencias, valores y prácticas sociales de una muestra de alumnos, docentes, directivos y padres de familia de escuelas primarias y secundarias del Área Metropolitana de Monterrey (AMM) sobre la Cultura de la Legalidad. En las escuelas estudiadas se encontró, entre otras cosas, evidencia de algunas de las problemáticas las escuelas, como la desvinculación entre la escuela y la comunidad, falta de herramientas adecuadas para el manejo del concepto de legalidad por parte de los docentes y alumnos, así como una falta de instrumentos y ejercicios de evaluación de la cultura de la legalidad y de una perspectiva histórica y formal sobre la enseñanza de la ética como disciplina.

Derivado de este diagnóstico se vio la necesidad de realizar un curso para el fomento de la cultura de la legalidad para estudiantes de quinto y sexto grados de primaria así como de segundo y tercer grados de secundaria que incorporara la solución de dilemas morales como herramienta didáctica para el fortalecimiento del desarrollo moral de los estudiantes.

En marzo de 2011, el Centro de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, organismo perteneciente al Secretariado Ejecutivo de la Secretaria de Gobernación, lanzó la primera convocatoria a los actores sociales para presentar proyectos que fomentaran la participación ciudadana para la prevención del delito en sus comunidades. Es así que cuatro investigadores de la Escuela de Graduados en Educación y el Centro de Valores del Tecnológico de Monterrey presentaron a dicha convocatoria la propuesta de La Cultura de la Legalidad en mi Escuela, la cual fue aceptada y apoyada por la convocatoria. La propuesta respondía a una necesidad educativa detectada en el primer estudio diagnóstico realizado por Lideres Ciudadanos.

El proyecto consistió en diseñar, implementar y evaluar el curso de la *Cultura de la Legalidad en mi Escuela* en su versión para escuelas primarias y escuelas secundarias; se compuso de 8 fases consecutivas que fueron entrelazando acciones para la consecución de los

objetivos de cada a una, a fin de alcanzar el objetivo general que es: *Promover la cultura de la legalidad en el ámbito de las escuelas de educación básica así como fomentar el desarrollo moral entre los niños y jóvenes.* En la Figura 4.1 se muestran las fases de trabajo.

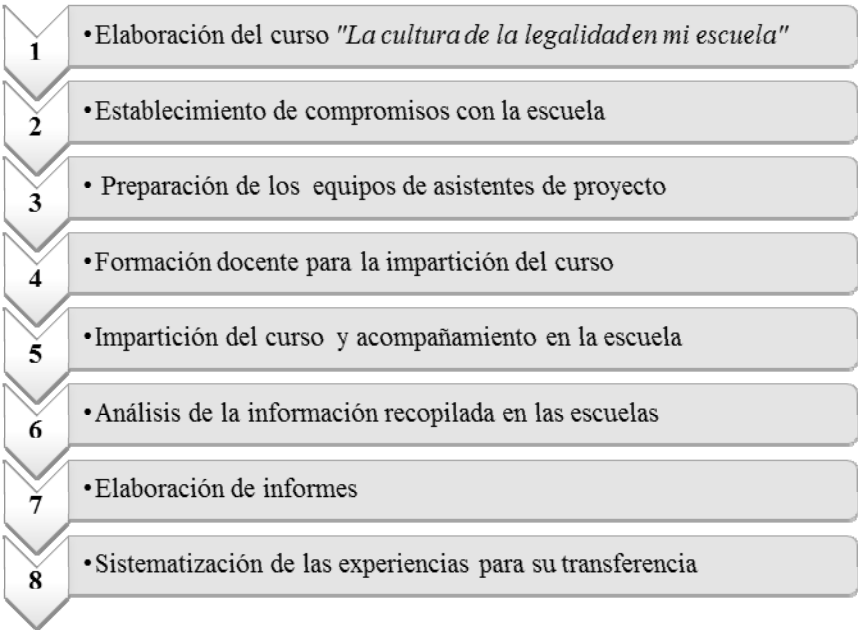

Figura 4.1. Fases del proyecto.

Fase 1. Diseño del curso "La cultura de la legalidad en mi Escuela"

Para diseñar el curso era necesario partir de un concepto sobre cultura de la legalidad. La Cultura de la Legalidad de una sociedad determinada, "es el conjunto de creencias, valores, normas y acciones que promueve que la población crea en el Estado de derecho, lo defienda y no tolere la ilegalidad". Sirve como criterio para evaluar el grado de respeto y apego a las normas vigentes por parte de sus aplicadores y destinatarios (culturadelalegalidad.org). Para llegar a esta cultura de la legalidad es necesario que desde la familia y la escuela básica se viva en forma cotidiana acciones que respeten la ley, acciones que se basan en una jerarquía de valores universales, pero que ha sido reflexionada y aceptada por cada una de las personas que conforman la sociedad y cuyo mayor valor sea el respeto a la vida humana. Para lograr esta sociedad es necesario que los niños y jóvenes desarrollen el aspecto moral de la personalidad, para entonces llegar a ser adultos plenamente desarrollados.

Con estas premisas fue necesario hacer una operacionalización de la definición de Cultura de la Legalidad en tres aspectos: 1) el conocimiento y respeto a las normas y leyes, 2) la introyección de principios éticos y valores universales y 3) el respeto por la diversidad y el cuidado del otro.

Con este concepto dividido en tres ejes se diseñó el curso, el cual contiene 8 lecciones que abordan los ejes propuestos. Otra fuente de inspiración para el diseño del curso fue la Cartilla Moral escrita por Alfonso Reyes en 1944, en la cual se describe en forma de lecciones diferentes aspectos del desarrollo moral, así como profundas reflexiones sobre la manifestación de los valores universales.

Otro aspecto tomado en cuenta para el diseño fue el principio pedagógico de las ciencias sociales de presentar el contenido iniciando con lo que el alumno conoce de forma más inmediata que es su persona y luego incorporar círculos sociales más amplios.

El Objetivo General del curso fue: *El alumno identificará a la cultura de la legalidad como una forma de vida basada en el conocimiento y respeto de las leyes y normas; la interiorización de valores éticos universales y el respeto a la diversidad y cuidado del otro.*

Con estos antecedentes se desarrollaron dos versiones del curso: una para primaria y otra para secundaria. Las tablas 4.1 y 4.2 detallan los nombres de las lecciones, los objetivos de aprendizaje de cada lección, el contenido y el dilema o caso que se presentó y el eje que se desarrolla en cada una.

Tabla 4.1
Curso de Cultura de la legalidad en mi escuela para primaria.

Nombre de la lección	Objetivo de aprendizaje	Contenido	Dilema	Eje
¡Eso no se vale!	El alumno será capaz de enunciar los elementos de la cultura de la legalidad	- ¿Qué es la cultura de la legalidad? - Cumplimiento de las normas y leyes - Desarrollo de valores - El cuidado del otro	La caja de chocolates	Concepto de cultura de la legalidad y conocimiento y respeto de la ley
Tú y tu cuerpo, tú y tu mente	El alumno será capaz de identificar que las personas están conformadas por la dimensión corporal y la dimensión mental	-¿Qué es el cuerpo? -¿Qué es la mente? -Integración de las dos dimensiones	La enorme bolsa de dulces	Respeto a la diversidad y cuidado de uno y del otro
Tú me haces sentir seguro	El alumno será capaz de identificar el concepto de vínculo o apego seguro dentro de la familia y lo ubicará como parte de las funciones de los padres	-¿Qué es el sentimiento de seguridad? -¿Cómo se construye este sentimiento dentro de la familia? -¿En qué nos ayuda en la vida sentirnos seguros?	La familia de los discos piratas	Respeto a la diversidad y cuidado del otro
La tecnología y el ser humano	El alumno será capaz de identificar que el progreso humano está nada más determinado por el avance tecnológico	-¿Qué es el progreso? -¿Qué es el bienestar humano? -Integración de dos dimensiones	La ciudad de Metrópolis y el abasto de agua	Respeto por la diversidad y cuidado del otro
La voz de la conciencia	El alumno será capaz de identificar que la ley moral orienta nuestro juicio para	-¿Qué es la culpa? -¿Qué es una convención moral?	Entre dos principios no robar y el	Introyección de valores universales

Nombre de la lección	Objetivo de aprendizaje	Contenido	Dilema	Eje
	distinguir lo que es éticamente correcto o incorrecto.	-¿Qué es un principio moral?	derecho a la vida	
México, una nación... mi patria	El alumno será capaz de describir los conceptos de nación y patriotismo. Reconocerá que respetar las leyes es una forma de amor por la patria	-¿Qué se entiende por nación? -¿Qué diferencia hay entre país y patria? -¿Qué es el sentimiento patriótico?	Copiar la tarea	Introyección de valores universales
Somos seres humanos	El alumno será capaz de identificar que los seres humanos tenemos diferencias en la forma pero no el fondo ya que todos pertenecemos a la misma especie y tenemos derechos	-La especie humana y los derechos humanos universales	El niño nuevo en la escuela	Respeto por la diversidad y el cuidado del otro
Nuestra casa… nuestro planeta	El alumno será capaz de describir cómo las acciones de las personas afectan el planeta y los riesgos que conlleva	-Desarrollo sostenible	La huella ecológica	Respeto por la diversidad y el cuidado del otro

Tabla 4.2.
Curso Cultura de la Legalidad en mi Escuela para secundaria.

Nombre de la lección	Objetivo de aprendizaje	Contenido	Caso	Eje
Introducción a la cultura de la legalidad	El alumno será capaz de comprender la importancia que tiene la cultura de la legalidad en la sociedad. Identificará sus elementos y advertirá os riesgos de que esta falte en la sociedad	-La cultura de la legalidad ¿qué significa' -Características de la Cultura de la Legalidad -Problemas que genera la Cultura de la Legalidad -Beneficios que aporta la Cultura de la Legalidad a la sociedad -Posibilidades de desarrollar una Cultura de la Legalidad en la sociedad.	Minicaso "Los discos piratas"	Concepto de cultura de la legalidad y conocimiento y respeto de la ley
La dignidad humana y el respeto a sí mismo	Apreciar el valor de la dignidad humana y comprenderá cómo el respeto hacia ella es importante en tu proyecto de vida. Analizar y argumentar porqué es importante respetar la dignidad humana de los demás. Proponer formas de aplicar el respeto a la dignidad humana en tu entorno.	- La dignidad humana: ¿Qué quiere decir? -El respeto al cuerpo y mente de la persona -El respeto al otro y el respeto a sí mismo -La libertad y responsabilidad de elegir la propia vida -El respeto a la dignidad humana y el respecto a sí mismo como forma de vida	Minicaso "Bullying a Martha	Respeto a la diversidad y cuidado de uno y del otro
Respeto a la familia	Reconocer la importancia de la familia en el desarrollo y crecimiento de	-La familia: definición y clasificaciones -La importancia de la	Mini-caso "El dilema de María"	Respeto a la diversidad y cuidado del otro

Nombre de la lección	Objetivo de aprendizaje	Contenido	Caso	Eje
	las personas. Identificará los principales problemas de las familias en nuestra sociedad y describirá algunas de formas de proteger y fortalecer la integración de la familia.	familia como base de la sociedad -Problemas de la familia hoy en día -Obligaciones y derechos en el entorno familiar -Formas de fortalecer la integración de la familia		
Respeto a la sociedad	Entender tu rol como ciudadano dentro de una sociedad Analizar y argumentar por qué es importante respetar las normas, así como proponer formas de respetar las normas en la comunidad.	-El ser humano: individuo y ente social -El respeto a las normas sociales para favorecer la paz y la convivencia social -La ciudadanía y el respeto a la sociedad -Los problemas que genera la falta de una cultura ciudadana -Vías para la participación ciudadana en la sociedad	Minicaso "El exacto de Pedro"	Conocimiento y respeto por la ley
Respeto a las normas jurídicas	Reconocer las características de las normas, leyes y costumbres Identificar las consecuencias que tiene en la vida social el promoverlas y respetarlas.	-Normas y leyes: definición y alcances -Justificación del respeto a las normas y leyes en la sociedad -Problemas que genera la falta de respeto a las normas y leyes en la sociedad -Beneficios que aporta el respeto a las normas y leyes en el contexto social -Maneras de promover el respeto a las normas y leyes en la sociedad	Mini-caso "El maletín del compañero"	Conocimiento y respeto por la ley
Respeto a la patria	Comprender lo que significa patria y la importancia de valorarla; Analizar y argumentar por qué es necesario respetarla; Proponer formas de fomentar el respeto a la patria y aquello que la simboliza	-La patria: ¿Qué es? -El respeto a la patria ¿Por qué? -Los símbolos patrios como forma de identidad nacional -Implicaciones del respeto a la patria -Fortalecimiento del aprecio a la patria.	Minicaso ¡A ti no te estamos diciendo nada!	Conocimiento y respeto por la ley
Respeto a la especie humana	Reconocer los Derechos Humanos que posees como persona, así como el ser capaz de respetar los Derechos Humanos de todos los demás seres humanos. Identificar algunas estrategias para promoverlos en el medio en el que se desarrolla.	-Derechos Humanos y el respeto a la especie humana -¿Qué son los Derechos Humanos?, -¿Cómo se clasifican? -Los Derechos Humanos: algunos temas controvertidos -Consecuencias de no respetar los Derechos Humanos	Minicaso "¡Déjenos trabajar!"	Respeto a la diversidad y cuidado del otro

Nombre de la lección	Objetivo de aprendizaje	Contenido	Caso	Eje
		-Posibilidades para promover los Derechos Humanos.		
Respeto a la naturaleza	Comprender cómo afectamos a la naturaleza y cómo podemos cuidar de ella Analizar y argumentar porqué es importante cuidar el entorno natural Proponer formas de cuidar el medio ambiente en tu comunidad.	-El ser humano y la naturaleza -Formas de vinculación humana con el entorno natural - El efecto del ser humano en el entorno ambiental - La responsabilidad ambiental hacia futuras generaciones - Estrategias para preservar y mejorar el medio ambiente	Minicaso "20,000 cajas de comida"	Introyección de valores universales

Los dos cursos en esencia presentaron las mismas temáticas pero ajustadas cada una al nivel cognitivo de los estudiantes para los cuales estaba dirigido. Cada lección estuvo dividida en varios momentos didácticos para que los profesores tuvieran una guía para su impartición a menara de sugerencia, pues los profesores tuvieron toda la libertad de elegir la metodología que mejor se adaptará a su grupo, espacio y condiciones de imparticiones en particular.

En el curso se dio especial énfasis en la solución de dilemas morales en el caso de primaria, debido a que esta herramienta didáctica permite conocer el nivel de razonamiento moral que los alumnos tienen.

El Desarrollo moral

El conocimiento del desarrollo moral de las personas fue abordado por Jean Piaget y su discípulo Lawerence Kohlberg en el Instituto Jean Jaques Rousseau en los años 30 (Kohlberg, 1981).

Al igual que la teoría sobre el desarrollo cognitivo de los niños, el desarrollo moral también fue propuesto como etapas de desarrollo que se suceden una a otra en forma sucesiva aunque la edad cronológica puede ser aproximada. El esquema propuesto incluía tres niveles de desarrollo con dos subetapas cada uno, el desarrollo abarca desde la infancia temprana hasta la edad adulta y resume el tipo de moralidad que se tiene y la forma en que las personas se relacionan con las normas de su grupo social.

Para alcanzar el nivel de máximo desarrollo se hace necesario que en cada etapa se tenga la oportunidad de tener vivencias que vayan dando a la persona esta formación. Por supuesto que este aspecto de la personalidad de las personas (tanto como el desarrollo físico, el desarrollo del

pensamiento, de la afectividad) le corresponde en primer lugar a la familia y en segundo término a la escuela. Para alcanzar una sociedad plena y justa es necesario contar con ciudadanos moralmente bien desarrollados que vivan en forma cotidiana una cultura de la legalidad y cuyo valor supremo sea siempre la conservación de la vida humana y el respeto de los derechos de las personas.

La figura 4.2 muestra el esquema del desarrollo moral como fue planteado por Kolhberg.

Nivel	Subetapas
Nivel I: Moral preconvencional	Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).
	Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo).
Nivel II: Moral convencional	Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).
	Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden).
Nivel III: Moral postconvencional o basada en principios.	Etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad)
	Etapa 6: principios éticos universales (autonomía)

Figura 4.2. Esquema del desarrollo moral.

En el nivel preconvencional, que corresponde a la primer infancia y hasta el nivel preescolar, los niños van asumiendo de forma paulatina las normas de su grupo social primario, que en nuestra sociedad sigue siendo la familia y son los padres, las figuras de apego, los encargados de la transmisión de estas normas y valores que el niño va ir introyectando durante la infancia, pero en este primer nivel los niños se basan en sus propias necesidades y su satisfacción como marco de referencia para sus acciones y responden de manera inmediata a los premios o castigos que se den como forma de conducción de sus acciones.

El siguiente nivel es el convencional que abarca la infancia o etapa escolar hasta la secundaria y que es precisamente a la cual se dirigió el curso. En esta etapa los niños van a asimilar las normas y valores que de forma cotidiana se vivan en su entorno siendo que los "modelos de identificación" son los padres y en segundo término los maestros. Por la necesidad

de ser apreciados por sus padres van ajustando sus acciones y reconociendo aquellas que a la vista de los padres y maestros son más aceptables. Es necesario que los adultos sean muy conscientes de las acciones, actitudes y valores que en forma de ejemplo transmiten a sus hijos, pues los niños aprenden lo que ven dado que aún carecen de elementos para discriminar lo adecuado de lo que no lo es. Acciones cotidianas como tirar basura en la calle, pasarse la luz roja de un semáforo o insultar a otras personas son acciones que los niños observan en esta etapa y que harán suyas, si son una forma "natural" para sus padres.

El nivel postconvencional abarca de finales de la adolescencia a la edad adulta. En este nivel la persona ha introyectado o ha hecho suyas las normas, leyes y costumbres de su medio social. También ha realizado un esfuerzo reflexivo para establecer una escala de valores propios, que pueden tener algunos elementos de los de sus padres y medio social pero también puede haber elementos nuevos, ya que finalmente la disidencia es lo que hace a las sociedad avanzar. Una vez que la persona ha decidido su escala personal de valores, está en disposición para controlar su conducta desde el interior y no como respuesta a controles externos o a lo que dicen otras personas. Normalmente estas personas suelen actuar con base en sus principios que además tienen como base los valores éticos universales.

Si el desarrollo se da por etapas es necesario que la escuela ofrezca experiencias significativas para que el niño-joven tenga la oportunidad de desarrollar en forma sistemática el razonamiento moral que lo lleve al desarrollo. Por esta razón Kohlberg e Inhelder crearon la estrategia didáctica de los dilemas morales (Kohlberg, 1981).

Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores (Kohlberg, 1981).

La metodología que se sigue para la solución de dilemas morales es la siguiente:

- Se plantea un dilema moral ya sea que el maestro(a) lo escriba, o lo tome ya de alguna fuente.
- Se lee con el grupo en conjunto
- Se divide a los alumnos en grupos de 3 o 4 estudiantes
- Cada grupo discute el dilema para plantear una solución dependiendo de la edad de los estudiantes entre 10 a 15 min

- En forma de plenaria se escucha el razonamiento de cada grupo para llegar a la solución
- Se describen las soluciones planteadas

Para el curso de *Cultura de la Legalidad en mi Escuela*, como ya se mencionó, se tomaron los dilemas clásicos que desarrollaron el grupo de Kohlberg (Linde Navas, 2009) y se adaptaron para el curso, otros fueron desarrollados por los investigadores para este fin.

En el caso de secundaria se siguió otra estrategia didáctica que es el llamado método de casos para el manejo de esta parte del curso. El método de casos nació en la Universidad de Harvard formalmente como estrategia educativa a principios de 1900. El método de casos pretende traer la realidad al salón de clases y aportar un método para pensar; se basa en un modelo de aprendizaje activo ya que el estudiante se involucra directamente en el proceso de aprendizaje.

Un caso no es otra cosa más que el vehículo por el cual se lleva al aula una parte de la realidad para que alumnos y maestro lo examinen a conciencia. Un buen caso enfrenta a los alumnos a ciertas situaciones de la vida real y los enseña a tomar decisiones. En toda discusión de casos hay un principio guía: No hay una única solución, pero sí hay soluciones mejores que otras (Barnes, Christensen, y Hansen, 1994).

Las sesiones de discusión con casos se basan en 5 fases que siguen una estructura similar a un diamante que se abre, se expande y luego cierra.

- Trabajo individual
- Trabajo en pequeños equipos
- Discusión del caso con todo el grupo
- El cierre de la sesión
- La meta-reflexión individual

Materiales didácticos

Una vez que las dos versiones del curso estuvieron diseñados se prepararon dos materiales didácticos: el cuaderno de los alumnos y la guía para el profesor. Los cuadernos de los alumnos contienen las lecciones tal y como se han mencionado, las cuales fueron escritas por los investigadores del proyecto.

El curso también incluyó una Guía para el padre de familia. En este documento se abordaron aquellos temas que se consideraron necesarios para trabajar con los padres y madres de familia y que están ligados al tema de la cultura de la legalidad, ya que como se ha dicho,

son ellos los primeros modelos de identificación y los primeros interlocutores de los niños y jóvenes con los cuales establecer el diálogo sobre los valores universales.

Fase 2. Establecimiento de compromisos con las escuelas

En la segunda fase del proyecto se solicitó autorización a las autoridades educativas estatales para llevarlo a cabo la impartición del curso. Se solicitó por escrito la autorización a las Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaria de Educación de Nuevo León. La Subsecretaria designó tanto a la Dirección General de Primarias y a la de Secundarias para emitir los oficios necesarios para llevar a cabo el proyecto. En ambos casos fueron concedidas las autorizaciones y con estos oficios las escuelas permitieron a los investigadores trabajar en ellas. Las escuelas que aceptaron impartir el curso fueron 14 primaras y 6 secundarias ubicadas en la zona metropolitana de Monterrey.

Se visitaron a las escuelas por primera vez en el mes de agosto cuando el ciclo escolar 2011 -2012 había iniciado, para dar a conocer al director(a) el proyecto así como el oficio de autorización que se tenía y sobre todo interesarlo para impartir el proyecto. En su gran mayoría los directores se mostraron muy interesados en realizarlo. Sin embargo, era necesario contar con el apoyo de los profesores frente a grupo pues serían ellos los que directamente lo impartirían.

La segunda entrevista en la escuela se realizó con los profesores que serían los encargados de impartir el curso en sus grupos. Se encontró más resistencia en el grupo de profesores que en de directivos, la razón que ellos daban es el limitado tiempo que tienen con su grupo, fue interesante ver que en muchas de las escuelas primarias ya se imparten clases de inglés y computación lo que hace que el tiempo limitado de la jornada de trabajo diaria de 4 horas se vea reducida aún más, por lo que pedirles una sesión a la semana como estaba planteada el proyecto, resultaba para ellos en menor tiempo para trabajar con los contenidos del currículo oficial. Con toda y la reticencia de algunos profesores, se comprometieron a impartir el curso. Fue entonces cuando se firmaron en cada escuela la Carta compromiso que además incluía el calendario de sesiones del semestre. Cada escuela decidió el día en que impartiría la sesión de clase a reserva de que en caso de presentarse algún imprevisto la sesión sería repuesta en otro momento.

Fase 3. Preparación de los equipos de asistentes de investigación

La fase 3 del proyecto permitió a los investigadores solicitar al Subsecretario de Desarrollo Magisterial de la Secretaría de Educación de Nuevo León, responsable de las escuelas Normales, para contar con un grupo de estudiantes Normalistas como asistentes de investigación. Se asignó a la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano; para la recopilación de las evidencias y de la información en cada escuela se contó con la participación de 65 estudiantes.

Posteriormente, se capacitó a los estudiantes para que conocieran el Proyecto de Cultura de la Legalidad en mi Escuela. Los asistentes de investigación también aplicaron los diversos instrumentos que se diseñaron para el proyecto, de ahí que era necesario que también recibieron capacitación sobre estos. Una vez que los asistentes estuvieron capacitados se unieron a las escuelas cada semana mientras duró el curso se dispuso de un equipo de tres asistentes para cada escuela.

Fase 4. Capacitación de los docentes para la impartición de curso

En la cuarta fase del proyecto, se llevó a cabo la capacitación de los profesores de cada escuela, a fin de darles a conocer los pormenores del curso, sus materiales y especialmente la metodología de la solución de los dilemas morales y la discusión de caso. Una vez realizadas las sesiones de capacitación, cada escuela inició con la impartición del curso en dos grupos y cada escuela decidió en qué grados impartir el curso y en qué grupos.

Fase 5. Implementación del curso "La cultura de la legalidad en mi Escuela"

En la quinta fase del proyecto se llevó a cabo la impartición del curso y acompañamiento en la escuela. En cada escuela se llevaron a cabo las 8 sesiones del curso entre las semanas del 15 de septiembre y el 24 de noviembre de 2011. A razón de una por semana, se vieron interrumpidas en algunos casos por a) ausencia del profesor de grupo, b) realización de exámenes, c) alguna asamblea o evento en la escuela. En estos casos la sesión fue reprogramada para otro día. En las sesiones estuvieron presenten los asistentes de investigación junto con los profesores de grupo. Los asistentes reportaron cada una de las sesiones a través de una nota de campo en la cual describían de manera detallada lo que aconteció en ellas, además de acompañar dicha nota con fotografías de la sesión y recopilación de evidencia de los productos de aprendizaje de los alumnos de primaria.

Además, se aplicaron los siguientes instrumentos para recoger información sobre la escuela, los docentes y los alumnos. Como ya se mencionó, las escuelas fueron separadas en dos grupos: las escuelas de investigación a las cuales se les aplicaron los siguientes instrumentos los cuales fueron diseñados exprofeso para este estudio y otro se adaptaron de algunos existentes como fue el caso del test de dilemas y el de valores. Y las de intervención en las que solo se recogieron datos sobre la implementación pero sin los instrumentos de investigación cuya finalidad era determinar el nivel de desarrollo de los alumnos. El curso se implementó para alumnos de cuarto, quinto y sexto grado y los tres grados de secundaria.

Tabla 4.3
Instrumentos de investigación – intervención.

Investigación	Intervención
Fichas de la escuela (entrevista a director)	Fichas de la escuela (entrevista a director)
Ficha de docente	Ficha de docente
Ficha de alumno	Ficha de alumno
Ficha de campo de cada sesión	Ficha de campo de cada sesión
Pretest dilemas	La solución a al menos dos dilemas/casos con los alumnos
Postest de valores (Solo secundaria)	
Postest de dilemas	

Otra tarea que se realizó con miras a la difusión y la transferencia del proyecto a otras escuelas, fue la creación de un sitio para el proyecto el cual está temporalmente en los servidores del Tecnológico de Monterrey. En ese sitio se han colocado todos los materiales en formato PDF para que cualquier escuela los pueda obtener y bajar de ahí para su uso y se irá incrementando conforme se realicen nuevas acciones para la difusión y transferencia del proyecto. La dirección electrónica del sitio es: http://ege.ruv.itesm.mx/convenio/cultura/

Fase 6. Análisis de la información recopilada en las escuelas

Sobre el alcance de este proyecto, en total participaron 20 escuelas, con 40 docentes y 1,435 estudiantes de cuarto grado de primaria a tercer grado de secundaria. La tablas 4.4 y 4.5 presentan los datos correspondientes a las escuelas primarias y secundarias participantes.

Tabla 4.4
Datos de las escuelas primarias.

Datos de la Escuelas	Porcentajes
La escuela cuenta con dirección	100%
Cantidad de salones en promedio por escuela	10 salones
Cuenta con aula de medios	93%
Cuenta con equipo de Enciclopedia	93%
Número de profesores de sexto grado en promedio	2
Número de profesores de quinto grado en promedio	2
Alumnos de sexto grado	60
Alumnos de quinto grado	55
Cuentan con reglamento para profesores	100%
Cuenta con reglamento para alumnos	100%

Tabla 4.5
Datos de las escuelas secundarias.

Datos de la Escuelas	Porcentajes
La escuela cuenta con dirección	100%
Cantidad de salones en promedio por escuela	17 salones
Cuenta con aula de medios	100%
Número de profesores de primer grado	7
Número de profesores de segundo grado en promedio	7
Número de profesores de tercer grado en promedio	5
Alumnos de primer grado	158
Alumnos de segundo grado	158
Alumnos de tercer grado	147
Cuentan con reglamento para profesores	100%
Cuenta con reglamento para alumnos	100%

La tablas 4.6 presentan información sobre los profesores de primaria y secundaria.

Tabla 4.6
Datos de los profesores de primaria y secundaria.

Datos	Porcentajes n = 28	Porcentajes n = 8
Nivel que imparte	Primaria	Secundaria
Grado que imparte	35% de profesores de quinto grado 57% de profesores de sexto grado 25% de profesores de cuarto grado	Primer grado 50% Primero y segundo grado 25% Segundo grado 12 Tercer grado 12
Sexo	Femenino 89% Masculino 11%	Femenino 100%
Edad del docente en promedio	38 años	42 años
Años de servicio	9 en promedio	18 en promedio
Está en carrera magisterial	60%	75%
Niveles de la carrera magisterial	Nivel A 18% Nivel B 23% Nivel C 11% Jubilados con primer nivel 18%	Nivel A 66% Iniciales 33%
Ultimo grado de estudios	Licenciatura 50% Maestría 14% Sin datos 42%	Licenciatura 100%
Tiempo de traslado a la escuela	40 minutos	30 minutos
Conoce el reglamento de la escuela	100%	100%
Además del reglamento escolar usted aplica uno dentro del salón	100%	100%

En las tablas 4.7, 4.8, 4.9 y 4.10 se identificó que los alumnos de las primarias están en edad que corresponde a su grado escolar, la cual es de los 9 a los 12 años de edad, en su gran mayoría no han repetido algún grado y su estancia en la escuela revela que un poco más de la mitad ha estado inscrito en la misma escuela por lo que la comunidad escolar también puede considerarse madura pues los alumnos y los padres están familiarizados con las reglas de la escuela.

En cuanto al conocimiento de los reglamentos tanto de la escuela como del salón se encontró que hay una diferencia entre lo que los maestros piensan sobre el conocimiento del reglamento y lo que los alumnos responden por lo que se puede decir que es necesario hacer campañas de difusión que haga evidente estos a los alumnos.

Tabla 4.7
Edad de los Alumnos primaria.

Edad de los alumnos	Porcentaje N = 871
8 años	0.8
9 años	6
10 años	29
11 años	54
12 años	8
13 años	0.34
Sin datos	0.9

Tabla 4.8
Años de estancia en la escuela alumnos de primaria.

Años de estancia en la escuela	Porcentaje N = 871
Menos de una año	1.8
1 año	7
2 años	7.3
3 años	6
4 años	9.6
5 años	24
6 años	37
Sin datos	7

Tabla 4.9
Reprobación de grado escolar primaria.

Has reprobado algún grado	Porcentaje N = 871
No	92
Si	5
No contestó	3.5

Tabla 4.10
Conocimiento de los reglamentos escolares.

Sobre los reglamentos	Porcentajes N = 871		
	Sí	No	No contestó
Existe un reglamento en tu salón	96	2.9	1.1
Conoces el reglamento de tu salón	85	14	1.3
Existe el reglamente en tu escuela	97	1.9	1.1
Conoces el reglamento en tu escuela	77	20.9	2.1

Como se puede apreciar en las tablas 4.11, 4.12 y 4.13 los alumnos de secundaria están en la edad adecuada para el nivel educativo que cursan y muchos de ellos han estado en la misma escuela por varios años consecutivos. A diferencia de los alumnos de primaria, estos jóvenes conocen mejor los reglamentos tanto de la escuela como del salón de clase.

Tabla 4.11
Edad de los alumnos de secundaria.

Edad de los alumnos	Porcentaje N = 871
11 años	0.46
12 años	60
13 años	22
14 años	16
15 años	1.9

Tabla 4.12
Años de estancia en la misma escuela secundaria.

Años de estancia en la escuela	Porcentaje N = 871
Menos de una año	33
1 años	29
2 años	27
Sin datos	11

Tabla 4.13
Acerca de los reglamentos escolares.

Sobre los reglamentos	Porcentajes N = 871		
	Si	No	No contestó
Existe un reglamento en tu salón	99	0.46	0.23
Conoces el reglamento de tu salón	92	7.5	0
Existe el reglamente en tu escuela	99	0	0.23
Conoces el reglamento en tu escuela	85	14.3	0.23

Se aplicaron los Dilemas de Enrique y la Sra. García para medir el nivel de desarrollo moral de una muestra de estudiantes en las escuelas, esta versión son una adaptación hecha por los investigadores de los dos dilemas originales de Kohlberg, a los cuales se les dio una puntuación para poder cuantificar y clasificar el razonamiento de los participantes. Siguiendo el esquema de desarrollo de Kohlberg se esperaría que alumnos de primaria como los de secundaria su edad cronológica se encuentren en el Nivel convencional. Los resultados obtenidos por los alumnos se muestran en la figura 4.3.

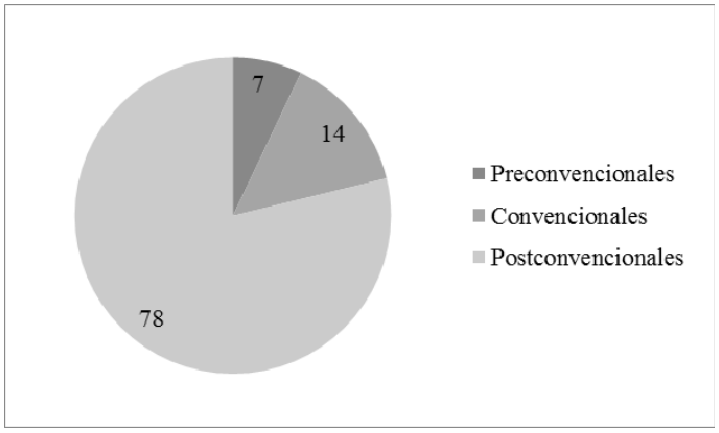

Figura 4.3. Nivel de desarrollo moral obtenido por una muestra de alumnos

Se encontró un porcentaje de desarrollo moral preconvencional, lo cual manifestaría que este grupo de estudiantes no ha tenido oportunidad de madurar este aspecto de su personalidad. Si bien estos datos no son concluyentes, se hace necesaria mayor investigación sobre el tema para identificar con más precisión en tipo de razonamiento moral que están haciendo para buscar alternativas para su madurez. El dato que también llama la atención es la gran mayoría de esta muestra de alumnos obtiene un puntaje que los coloca en el nivel postconvencional que tampoco corresponde a su edad cronológica y hablaría de un nivel de desarrollo más maduro. Como se mencionó este tema debe ser estudiado aún con mayor profundidad.

Otros resultados obtenidos, recolectados a través del análisis de las notas de campo de los asistentes de investigación se describen a continuación.

Los docentes realizaron diferentes estrategias de trabajo con los dilemas, introduciéndolos de manera creativa a los alumnos, buscando que ellos mismos reflexionaran a partir de sus experiencias cotidianas. A continuación se presentan dos viñetas que ilustran estos procesos. La primera ilustra el trabajo de una clase de quinto/sexto grado con el dilema de Karla y Roberto.

> La maestra leyó en voz alta el capítulo 1 de las Garantías Individuales, después de esto les pregunta a dos alumnas si ellas respetan y contestaron que no.
>
> La maestra diseñó un dilema contextualizado a su grupo de clases en el cual la maestra deja solo al grupo, un alumno comienza a incitar a los demás a hacer desorden y comienzan a molestar a Ana, la alumna más noble e inteligente del grupo; Ricardo no estuvo de acuerdo en que molestaran a su compañera pero sin embargo aventó papeles en el aula, regresa la maestra de grupo y Ricardo le dice que estuvieron molestando a Ana pero no le dice que él también estuvo aventando papeles, solo le dijo lo que le convenía. La maestra los castiga y deja sin descanso a los niños que estaban molestando a Ana y el sale al descanso.
>
> ¿Está bien lo que realizó Ricardo?
>
> Los alumnos se identificaron con el dilema y empezaron a nombrar a sus compañeros que en alguna ocasión lo habían realizado; concluyeron en que él debió decir que no estuvo de acuerdo en molestar a Ana pero sí realizó desorden en el grupo.
>
> Después mostró un video sobre legalidad en el cual un grupo de alumnos querían elegir a un representante y lo hicieron legalmente sin trampa.
>
> Dieron lectura al dilema de Karla y Roberto
>
> Dividió a los alumnos en equipos; entregó una cartulina y un marcador y les dio la indicación de que escribirían 5 ideas acerca de las garantías individuales y en la parte de abajo de la cartulina escribirían sobre lo que piensan del dilema de Karla y Roberto.
>
> Para concluir con la actividad pasaron dos alumnos por equipo a exponer su trabajo; la maestra les realizaba preguntas como: ¿Tú que hubieras hecho en el caso de Roberto? ¿Tú que hubieras hecho en el caso de Karla? ¿Si tu fueras el señor de la tienda que hubieras hecho?

En la viñeta anterior, la maestra inicia la lección revisando las garantías individuales de la constitución, cubriendo de esta manera el primer eje temático del curso que es el conocimiento de las leyes. En segundo término, es interesante ver cómo la maestra decide crear un dilema sobre la vida en el aula referida al desorden que pueden crear un grupo de alumnos y asumir la responsabilidad individual en estos casos. Es claro que los alumnos se identifican con la historia, pues incluso recordaron eventos similares y nombraron a compañeros específicos que habían aventado papeles. Esta estrategia la refuerza con la presentación de un video y de ahí muestra el dilema de Karla y Roberto acerca de la necesidad de ser honestos al buscar conseguir un bien, por un lado, y por otro, de ser leales con relación a conservar un secreto de una amistad. Para tratar este dilema, divide a los niños en pequeños grupos y al entregarles materiales, les pide que relacionen las garantías individuales con los argumentos presentados en el dilema como una manera de reforzar el conocimiento de la ley con el desarrollo de principios morales. De esta forma, la maestra cumple cabalmente con los fines de la lección, enfatizando la manera en la que la honestidad debe prevalecer en los casos de controversia como los que ocurren en la escuela. La maestra se preparó ampliamente, ajustando el dilema de la lección a uno propio que ella creó, además buscó y seleccionó un recurso multimedia que ilustrara la relevancia de las garantías individuales para poder ejercer los valores de la libertad, el respeto al derecho ajeno, y la fraternidad entre pares. Estos son los mismos valores que están en juego en el dilema.

En la segunda viñeta, la maestra trabaja el tema de la familia y la manera en la que las reglas nos hacen sentir seguros:

> La maestra realizó la clase en papel rotafolio para impartir la lección. La maestra comenzó explicando lo que el juicio moral era sentirse culpables o satisfechos por algo que hayan hecho. Siguió con la pregunta ¿Qué es culpa?
>
> Las repuestas de los alumnos fueron: Algo que hiciste y que te quedas toda la vida pensando en eso, algo que te estorba, algo que no te deja dormir.
>
> Ejemplificó el concepto de juicio moral a los alumnos mediante el robo de un sacapuntas, en el que la persona que lo había robado se sentía culpable y pensaba que ya todos sabían que él lo había robado.
>
> Siguió con las preguntas de inicio:
>
> Levante la mano ¿Quien alguna vez se ha sentido culpable por algo que ha hecho?
>
> R: La mayoría de los alumnos la levantó.
>
> ¿De dónde crees que viene ese sentimiento?
>
> R: Del corazón, del alma, del pensamiento de la memoria.
>
> ¿Por qué suelen premiarte en casa?

R: Por sacar buenas calificaciones, cuando me porto bien, cuando recojo mi cuarto, porque soy el hijo preferido.

¿Por qué cosas te regañan?

R: Cuando me porto mal, golpeo a mis hermanos, cuando desobedezco, por amenazar a mis hermanos, contestarle a mis papás.

¿Qué es lo que se espera de un buen niño?

R: Que se porte bien, saque buenas calificaciones, haga cosas buenas, obedezca.

¿Qué cosas deben ser hechas aun cuando te gustaría que no fueran así?

R: Estudiar.

Después leyó a los alumnos los niveles del juicio moral.

En esta lección la maestra define el juicio moral y lo relaciona con los posibles sentimientos de los alumnos al actuar bien o mal. Es relevante la claridad de las respuestas de los alumnos con relación a sentimientos complejos como la culpa y sus manifestaciones, así como los aspectos de autorregulación que conllevan estos sentimientos, como lo demuestra la historia del sacapuntas. De nuevo nos encontramos con un ajuste creativo de la maestra para contextualizar la presentación de la lección, así como para ajustar las preguntas originales a los fines de la interacción en la clase. El cierre de la viñeta viene con una interpretación más literal de la maestra con respecto a los fines de la clase, al decidir ella leerles las definiciones de los niveles de desarrollo del juicio moral.

A continuación se presenta una viñeta sobre la manera en la que las lecciones del curso destacaban el ejercicio de una virtud, emulando los contenidos de la Cartilla Moral de manera ajustada a los fines de este proyecto. De manera más específica, la siguiente viñeta ilustra el trabajo de una clase sobre la virtud del patriotismo, en tanto que se trata de la práctica y ejercicio del amor y respeto a tu país. La lección se desarrolló de la siguiente manera:

El pasado 7 de Noviembre del presente año se llevó a cabo la sexta sesión del proyecto "Cultura de la Legalidad" en la cual se tomó como referencia la sexta lección, denominada "México una nación, mi patria"

Para comenzar con la exposición del tema, el maestro empezó haciendo preguntas en forma oral a los alumnos, para de esta manera obtener sus conocimientos previos. El docente comenzó preguntando: ¿Qué se entiende por nación? ¿Cuál es la diferencia entre un país y la patria?

¿Qué es el sentimiento patriótico?

Al empezar el tema, el maestro dio una explicación sobre qué es nación/País, a lo que entre alumnos y maestro se llegó a la conclusión de que pertenece al territorio y a la población. Posteriormente se hizo un recuentro histórico de las épocas como, prehispánica, colonial, independencia, reforma, Porfiriato, revolución, y post- revolución, a lo que cada uno de los alumnos hacía mención de los personajes principales de cada época.

Posteriormente el maestro de manera oral realizó las siguientes preguntas.

¿Qué sientes al ver la bandera de México? A lo que los alumnos contestaron: Orgullo, respeto, honor y valor.

¿Qué sientes al escuchar el himno nacional antes de un partido de futbol? Respuesta: Orgullo de que sea mi país, honor, y emoción.

¿Te gusta la comida mexicana?; Una de las respuestas de los alumnos fue "Sí, es la más rica, me gusta mucho el pozole, flautas, mole, tacos, y las tortillas"

Como conclusión de estas preguntas el maestro hace referencia a que cada uno de estos sentimientos y expresiones es lo que hace sentirnos mexicanos.

También se llegó a la conclusión que nuestro país es democrático porque nosotros mismos elegimos a nuestros gobernantes, y a todos nuestros representantes.

El maestro comentó sobre el significado de patriotismo, a lo que mencionó: "Patriotismo es sentirnos unidos y orgullosos de ser mexicanos".

En esta lección el maestro busca definir algunos conceptos clave con los alumnos, como es el caso de la nación y la patria. Similarmente, hace un recuento histórico de las diferentes épocas en las que la nación se ha constituido y de ahí los alumnos son capaces de nombrar los principales protagonistas de capa período. Estos conceptos los extrapola a los sentimientos que despierta en los alumnos diferentes símbolos como la bandera, el himno nacional o la comida mexicana. Todo esto los entusiasma y revela una identidad nacional en los alumnos. Sin embargo, lo que parece un poco limitado es la reflexión con respecto a otros aspectos del patriotismo, como lo es el ejercicio de elección de nuestros representantes. Aun cuando el maestro refiere las características de la democracia para elegir legalmente a nuestros representantes, hay muy pocos cuestionamientos con respecto a la realización cabal de este ejercicio en nuestra democracia.

A los alumnos de secundaria se les aplicó el test de valores (Cazares, 1995) dicho test mide la jerarquía de valores de los estudiantes, los resultados se muestran en la tabla 4.14.

Tabla 4.14
Porcentaje de la escala de valores de alumnos de secundaria.

Valores	Porcentajes N = 674
Estéticos	8
Corporales	9
Intelectuales	9
Individuales	9
Sociales	10
Instrumentales	10
Morales	11
Ecológicos	11
Religiosos	11
Afectivos	12

Para establecer al menos una medición sobre el desarrollo del juicio moral en los docentes y directivos se les aplicó el test de juicio moral de Lind (2008) mismo que ha sido más utilizado en poblaciones de adultos europeos. Dicha prueba utiliza dos dilemas morales que presentan situaciones cuya solución tiene implicaciones morales, la persona debe responder ubicando su postura en una escala de total acuerdo a total desacuerdo en su formato es muy semejante a los dilemas morales de Kohlberg usados en niños. Lind parte del supuesto de que los adultos han logrado un desarrollo pleno de la moralidad.

Para la muestra de este estudio sus puntajes se muestran en la tabla 4.15.

Tabla 4.15
Competencias de juicio moral de los profesores y directivos.

Nivel de la competencia	Porcentaje N = 20
Bajo	55
Medio	40
Alto	5

Este instrumento está estandarizado en poblaciones de diferentes países y culturas, y se ha señalado que las poblaciones de países en desarrollo suelen obtener puntajes más bajos que los países desarrollados. Aun así, el resultado obtenido en este estudio demuestra un nivel de bajo a medio de juicio moral.

Conclusiones

El curso de la *Cultura de la Legalidad en mi Escuela* fue diseñado para ser impartido en escuelas de educación básica, esto es en primaria y secundaria. La prueba piloto que se realizó en 20 escuelas en la zona Metropolitana de Monterrey arrojo los siguientes aspectos que deben ser tomados para replicar el curso en cualquier otra escuela interesada en ello.

Las autoridades educativas sean de nivel estatal o a nivel de supervisión deben estar de acuerdo en su impartición ya que esto facilita que los actores escolares lo acepten y lleven a cabo.

Es necesario que el director esté convencido de la importancia de que el curso se imparta en la escuela ya que en la medida en que él/ella lo acepte en esta medida los profesores que se vean involucrados dedicarán tiempo y esfuerzo para su impartición.

Se hace necesaria una sesión de capacitación sobre el curso y sobre la estrategia de solución de dilemas morales como estrategia didáctica para los profesores de primaria para que les permita aplicar en forma adecuada la estrategia. Así como en el método de casos para los profesores de secundaria.

El curso se puede impartir desde cuarto a sexto grado de primaria y en cualquiera de los tres grados de secundaria pues el material está adecuado para cualquier grado.

La nueva versión de la Carrera Magisterial tiene un inciso sobre actividades cocurriculares, las cuales se otorgan a aquellos profesores que fuera de su horario de trabajo regular organizan actividades para sus alumnos o dedican tiempo a la regularización de algunos alumnos atrasados. Bajo este precepto impartir el curso de *Cultura de la Legalidad en mi Escuela* fuera del horario regular puede ser una excelente alternativa para que, además los profesores puedan traducir su esfuerzo en puntos para su escalafón.

Como el tiempo es el recurso más valioso y escaso en las escuelas primarias y secundarias se recomienda que la impartición del mismo se lleve a cabo al ritmo de una sesión de 1.30 horas aproximadamente cada dos o tres semanas. Otra forma de impartición es que la lección se dosifique en dos o tres sesiones de 40 minutos cada una, especialmente en secundaria en la que el material es más extenso.

Es importante que el tiempo se dosifique para que la estrategia de la solución de dilemas sea realizada tal como debe ser y se disponga del tiempo suficiente para que los alumnos, divididos en grupos pequeños de 4 o 5 miembros discutan la solución al dilema. En el caso de primaria se estimó que esta discusión no llevaba más de 10 minutos pues este es el tiempo que los alumnos mantienen la discusión apropiadamente.

Es importante también que los profesores de primaria dispongan de material de papelería necesarios para que los estudiantes elaboren los productos de aprendizaje de cada lección. Dichos materiales son cartulinas blancas, de color, o negras; hojas de rotafolio, plumines, pegamento, hojas de colores, gises de colores, etc.

Los materiales que los alumnos elaboraron en la sesión puede después ser mostrada en el periódico mural de la escuela, o en el patio escolar a fin de que el resto de los estudiantes de la escuela puedan verlo.

A la par que el curso se está impartiendo es necesario que se trabaje con los padres de familia, en este caso cada escuela elige la mejor forma de logarlo si en sesiones que se hacen junto con la entrega de calificaciones o el llenado alguna papelería. La guía de padres contiene 4 temas por lo que es posible hacer hasta cuatro sesiones a lo largo del ciclo escolar y en cada una abordar en forma de conferencia cada tema, si se hace de esta forma cada sesión puede tener una duración de 40 minutos a 1 hora. O bien pensar al menos en dos sesiones durante el

ciclo escolar en las que se aborden dos temas y estas sesiones tengan una duración de 1.30 a 2.00 horas. Normalmente es mejor tener un conferencista invitado que suele tener más impacto en la comunidad escolar o bien que entre los profesores se dividan los temas para su presentación a los padres.

Los resultados encontrados en relación al nivel de desarrollo moral de los estudiantes de primaria y secundaria es alentador, por el nivel alcanzado hasta el momento, el cual es superior a lo esperado para su edad. Por lo que es posible inferir que tanto la familia como la escuela están cumpliendo con su labor. No obstante son un campo fértil para experiencias como la que les plantea como la que se logra con el curso de Cultura de la Legalidad en mi Escuela que les permite reflexionar en forma individual y colectiva sobre el respeto a las normas, la escala de valores personal y el cuidado y aprecio por el otro.

Otro resultado interesante que se hizo patente en esta investigación es que los dilemas que mejor funcionaron son aquellos que más se acercaron a las circunstancias reales de los estudiantes. Aunque es posible discutir dilemas en un nivel conceptual con temas desvinculados de lo cotidiano, el poder discutir temas cercanos a la vivencia de los alumnos y docentes ayuda a tender puentes entre llegado el momento, tengan elementos de juicio para tomar decisiones basadas en principios éticos.

Referencias

Barnes L. B., Christensen, R. C. y Hansen A. J. (1994). *Teaching and the case method.* Estados Unidos: Harvard Business School Press.

Casares García, P. M. (1995). Test de valores: Un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, (203), 513-535.

Christensen, R. C. (1991). *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership.* Estados Unidos: Harvard Business School Press.

Cultura de la Legalidad (2011). *México Unido contra la delincuencia.* Recuperado de http://www.culturadelalegalidad.org.mx/index.php

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice.* San Francisco, EUA: Harper & Row.

Linde Navas, A. (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto, 28*(2), 137-149.

Reyes, A. (1970). *Cartilla Moral.* México. Fondo de Cultura Económica.

Marco conceptual de Ciudadanía

María Auxiliadora Ballesteros Valle

Eloísa Heredia Escorza

Formación y aprendizaje de la ciudadanía

Si se quiere reflexionar y enmarcar dentro de cierto conjunto de referentes a la formación ciudadana desde la educación superior, es importante conjuntar conceptos y enfoques de distintas disciplinas. No basta acercarse a la filosofía política y replantearse las principales aportaciones y enfoques de los sentidos asociados a la ciudadanía, pues la perspectiva de la filosofía política aporta matices que los enfoques liberales, comunitaristas o republicanos otorgan al significado de ser ciudadano más pierde de vista un aspecto esencial: toda noción de ciudadanía con independencia de los matices ideológicos que se le quieran dar, es una noción construida socialmente y deriva de un proceso de aprendizaje.

A ser ciudadano de corte liberal, comunitarista o republicano se aprende y en ocasiones se es parte de grupos establecidos y definidos que otorgan al individuo una determinada identidad, incluso puede llegar a ser parte indeleble de un destino como parte de la vida de un individuo en una determinada sociedad. Al respecto Otaway (2010) ofrece distintos ejemplos en diversos contextos en donde el nacimiento en el seno de una familia con determinada orientación religiosa o política hace inevitable la pertenencia a ese mundo de representaciones y creencias provenientes de la familia de origen.

El aprendizaje ciudadano y el desarrollo de determinadas competencias ligadas a la ciudadanía, forman parte de un largo proceso de socialización en la vida de las personas ampliamente detallado desde hace varias décadas. En dicho proceso de socialización primaria (en la cual se adquiere una identidad) y secundaria (en la cual se evalúan los referentes sociales) se desarrollan distintas competencias sociales, aunadas a la construcción de la identidad individual. En otras palabras, las competencias se desarrollan en el seno de instituciones sociales que juegan un papel central en la incorporación del individuo a la vida social, como lo son la familia y la escuela.

Esta construcción, al mismo tiempo individual y social, Castoriadis la expresa de la siguiente forma: La psique debe ser, bien o mal, domada y debe aceptar una “realidad” que para

ella es, desde el principio y, en un cierto sentido hasta el fin, heterógena y extranjera. Esta "realidad" y su aceptación son el trabajo de la institución (Castoriadis, 1996, p. 50)

El desarrollo de ciertas competencias básicas para la vida como la adecuada recepción de mensajes y sentidos a través de la lectura, están fuertemente determinadas por el comportamiento lector de los padres, en particular de la madre, como lo ha comprobado la UNESCO (2005) en sus estudios de factores asociados al rendimiento académico.

Por lo tanto, el aprendizaje ciudadano y la enculturación política son dos referentes indispensables si se pretende reflexionar sobre la forma, los procesos y los contenidos de una educación ciudadana.

Construcción social del aprendizaje y de la competencia social

El aprendizaje es resultado de un proceso individual y social. Para estudiar el proceso de aprendizaje, la psicología ha desarrollado importantes aportaciones a través de diferentes escuelas, aquí se retoman brevemente solo aquellas premisas de mayor contacto con el aspecto social del aprendizaje, y algunos elementos que la sociología ha aportado en su estudio.

Si al proceso de aprendizaje se le privilegia el desarrollo de competencias y de este se subrayan los aspectos procedimentales, -es decir, aquellos que conducen a las destrezas y los desempeños específicos en una tarea específica (con especial énfasis en aquellas que derivan en resultados económicos)- se corre el riesgo de perder de vista la totalidad del proceso de aprendizaje en aquellos aspectos relacionados con las diversas competencias sociales de las que derivan las relacionadas a la construcción de ciudadanos.

Por ello es necesario reconocer desde la psicología que el proceso de construcción de una consciencia reflexiva es fruto de mecanismos sociales y representacionales y se establece un compromiso como resultado de una complicada red de motivaciones y conocimientos, desarrolladas en el individuo de forma tanto intra como interpersonal. Se identifican dos elementos propios de la consciencia reflexiva: la flexibilidad y la crítica a los dogmatismos propios y ajenos. "En síntesis, la conciencia reflexiva se despliega a través de las competencias para el mundo de la vida, las cuales pueden entenderse y explicarse como competencias sociales" (Gómez, 2005, p. 27) La noción de competencias sociales ha evolucionado con las aportaciones de distintos autores a lo largo de tres décadas; de entenderse en la década de 1960 como un conjunto de habilidades sociales susceptibles de ser medidas a través de técnicas

sicométricas, el concepto evolucionó en la década de 1990, hacia variables más afectivas como la empatía.

De acuerdo con López (2006) las competencias sociales incluyen un conjunto disposicional en el individuo del cual deriva la capacidad de relación con los otros; la capacidad de entender y aceptar puntos de vista opuestos a los propios; la capacidad para mediar conflictos, los vínculos afectivos y el autoconcepto personal en relación a los demás.

Es por ello que en la base de la educación y la formación para la ciudadanía, las competencias sociales posibilitan y preparan el terreno para la participación ciudadana del individuo a través de cualquier mecanismo de participación formal o informal en el ámbito social.

Sería impreciso insistir que el conocimiento erudito a cerca de los modelos de ciudadanía y de la democracia como forma de gobierno constituyen los únicos elementos deseables en la formación del ciudadano, más lo que resulta indispensable es la presencia de este conjunto disposicional de competencias sociales relacionadas con la convivencia dentro de un grupo social y orientadas hacia el cuidado y la supervivencia del mismo.

Desde la perspectiva de la sociología, a través de Anthony Giddens (1986) es posible también descubrir esta conciencia reflexiva en su teoría de la estructuración. En dicha propuesta teórica, la reflexividad desde su planteamiento, implica que todo actor social se convierte en un teórico social, en alguien que su actuar es producto de una acción reflexiva y solo desde ahí se define como agente social. En este sentido, uno de los aportes propios de la fenomenología y sobre todo de la etnometodología, fue mostrar que 1) la conducta de la vida social supone una continua teorización, y 2) aun el hábito más inveterado, o la norma social más arraigada, supone una atención reflexiva, continua y prolija (Giddens, 1986, p.5)

Esa teorización continua otorga a los actores sociales una competencia social permanente que les permite actuar a través de lo que llama competencia práctica y expresar en términos discursivos, a través del lenguaje y expresión verbal su actuar en el mundo. Ambas resultan congruentes con el concepto de competencia social utilizado por la psicología al tener como bases comunes los aspectos autorreferenciales del individuo (cuestión que también desde el discurso de la ética ha sido subrayado a través de los trabajos de Victoria Camps (2004) y los procesos de descentración cercanos a la conciencia discursiva de Giddens (1986).

El cuerpo conceptual de una teoría social del aprendizaje ha sido clasificado por Gómez (2005) en tres grandes corrientes: las Teorías de la práctica, en donde identifica entre otros autores a Pierre Bourdieau (2003) dentro de la sociología crítica neomarxista francesa y dentro de la que el aprendizaje es resultado de un proceso continuo y permanente de producción de significados; este proceso deriva de una interacción permanente entre los actores sociales y desde contextos particulares.

Una segunda vertiente se identifica dentro del llamado intreaccionismo simbólico -que tiene sus raíces en la Escuela de Chicago, desde los planteamientos de Blumer (1938) quien acuñó el término-, plantea que a partir de la interacción y mediante el intercambio de símbolos que el individuo amplía su percepción del entorno, incrementa la capacidad de resolución de problemas para llegar a formar identidades en espacios particulares; en esta perspectiva se subraya el papel de intercambio y la descentración individual del símbolo, mientras que en las primeras se subraya el papel del contexto y las prácticas interpretativas de la comunidad.

Y finalmente, se identifica una tercera línea teórica en relación con la construcción social del aprendizaje, dentro de las Teorías de la identidad. Aquí se integran las reflexiones de corte psicoanalíticas en donde se tiende a enfatizar la construcción individual, por lo que el aprendizaje es un proceso activo de asociación y construcción de categorías; uno de los principales autores que dan origen a esta línea es Jerome Bruner (1915).

De esta forma, entre lo individual y lo social se van construyendo las competencias ciudadanas de una persona. Dependerá del proceso y del contexto histórico las características que los ciudadanos puedan tener frente a determinadas situaciones y momentos cronológicos. Lo importante es señalar que la ciudadanía se considera como algo aprendido y llevado a la práctica en un marco colectivo o grupal de personas.

En conclusión, es posible afirmar que las competencias ciudadanas son producto de un contexto social en el que se desarrolla la biografía personal. Es en el ámbito del espacio privado, que se construye el conocimiento de lo social, la conciencia de sí mismo, la conciencia del otro y las habilidades y las destrezas para interactuar en el ámbito público sujeto a una normatividad históricamente determinadas.

Se ha puesto de manifiesto que la ciudadanía como objeto de aprendizaje requiere de un abordaje desde la institución educativa donde las prácticas democráticas sean parte de su ejercicio cotidiano y ella pueda ser entendida como un aprendizaje plural y no como un concepto monolítico que se introduce en los contenidos de uno o varios cursos que algunos de

sus estudiantes deban cursar. Y a través de algunas estrategias formativas que permeen en la cultura institucional.

El aprendizaje ciudadano, como lo plantea Gómez (2005) en tanto proceso de producción y reproducción de significados construidos y adoptados por los actores sociales, requiere el reconocimiento y la revisión de las propias prácticas institucionales y de la generación de espacios de reflexión, más allá de la mera capacitación docente al cual puedan participar todos los actores sociales que interactúan en su espacio. Es tanto en el aula como en el espacio institucional y en el social, que los estudiantes dotan de un sentido propio a la ciudadanía, y en ese aprendizaje confluyen normas, valores, actitudes y conductas aceptadas y puestas en marcha por el sistema sociopolítico existente y contribuyen a la conformación de una socialización política a través de todos los recursos que la institución y la comunidad proporcionan al estudiante y lo dotan para participar en los diversos escenarios políticos y simbólicos de la sociedad civil y del Estado.

La preocupación por formar a los seres humanos en el sentido de la convivencia social armónica, el respeto y lo que el ser un buen ciudadano implica, ha tenido muchos acercamientos a través de la investigación. Pérez (1997) presenta diferentes argumentos sobre la importancia de educar en la democracia, lo que representaría educar en función del ejercicio del poder del ciudadano. Acercamientos y preocupaciones que no tuvieron origen en la última década sino desde hace ya más de 30 años. La ciudadanía es una competencia, que se ejerce a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la convivencia con los otros; tiene diferentes dimensiones: cultural, política, social, relacionadas entre sí y que suceden en la comunidad y la interrelación con los demás.

Se han realizado estudios de corte cuantitativo y cualitativo exclusivos, así como mixtos, para definir a la ciudadanía, pero han sido en términos y condiciones muy específicos. La convivencia humana y el sentido de ciudadanía están directamente relacionados con asuntos culturales. Pérez (1997) propone estrategias muy puntuales para la reflexión de estas diferencias, en los contextos en que puedan presentarse.

La ciudadanía desde el punto de vista liberal debe cumplir con tres requisitos: a) los seres humanos son autónomos y racionales, su existencia es originada incluso antes que la sociedad, b) la sociedad debe garantizar la libertad de todos sus miembros para ejercer esta competencia ciudadana, c) la igualdad humana (Dietz, 2003). Por lo tanto, el contexto que exista para ejercer la ciudadanía es fundamental y debe estar asegurado desde la existencia del ser humano, la

libertad que ejerza en esa existencia, y la igualdad que pueda lograr a través de la convivencia. Existencia, libertad e igualdad son piezas clave en la definición de la ciudadanía.

Además, Dietz (2003) considera a la ciudadanía como un continuo, no como una actividad momentánea, que sucede en la mayoría de las ocasiones en tiempos de elecciones, o en tiempos de crisis. Si se tiene claro que la ciudadanía tiene como objetivo final el arreglo social, la armonía social, es entonces cuando se confirma que no es un momento, sino es un paso por la historia de los grupos o sociedades. En este sentido, la convivencia social tiene dos implicaciones: el ser individual, y el ser relacionado con otros.

La ciudadanía ha sido definida por Xiaohua y Carey (2009) a través de dos factores: a) autorregulación y orientación a los otros y b) su relación con la motivación y la personalidad. La ciudadanía auto-regulada está relacionada positivamente con la motivación intrínseca mientras que la ciudadanía orientada a los otros está significativamente relacionada con la interdependiente auto-construcción. De tal forma que hay dos componentes claramente identificados: individual y social.

La ciudadanía también ha sido abordada desde diferentes perspectivas: la republicana, la neoliberal y la empírica. La republicana tiene su base en la antigua Grecia y la política. Los neoliberales hablan sobre asegurar los servicios educativos y de salud. Los empíricos establecen actitudes políticas esperadas. En los tres casos se puede presentar de forma activa o pasiva. La primera se mide a través de comportamientos, la segunda son actitudes, valores o creencias. Las principales actitudes han sido ejemplificadas como: disponibilidad, justicia social, cumplimiento con los deberes, satisfacción de vida, auto-regulación, cohesión familiar, cohesión cultural, orientación a los otros, motivación intrínseca, reciprocidad, conciencia, independencia, espontaneidad, personalidad. Los valores de la ciudadanía pasiva son operacionalizados a través de la identidad, lealtad, responsabilidad, pertenencia, solidaridad, patriotismo. Por su parte, la ciudadanía activa ha sido definida por diferentes comportamientos como: autoeficiencia, liderazgo, participación, voluntariado, enfrentamiento, compromiso con los deberes, cooperación y contribución (Kennedy, 2007).

La ciudadanía se ha clasificado en diversas formas. La primera es: política, social, democrática, científica y cultural. Para la política, el ciudadano es aquel que cumple con sus obligaciones políticas, ejerce sus derechos políticos, realiza voluntariado, protesta, participa en sindicatos, tiene un compromiso con el gobierno, ejerce una confianza política y define sus

intereses políticos. En suma, participa activamente en los aspectos relacionados con la gobernabilidad de su comunidad.

El dinamismo del concepto de ciudadanía se debe a que las implicaciones activas de los comportamientos, así como la reflexión que requiere un cambio de actitud, forma de pensar o actuación humana, son procesos complejos. Para operacionalizar los valores, las actitudes y comportamientos se han realizado diferentes investigaciones de corte cuantitativo. Mejlgaard y Stares (2009), Westheimer y Kahne (2004), Kennedy (2007), Vryonides (2007) realizan un esfuerzo por encontrar los constructos que definan al buen ciudadano, al ciudadano responsable o al ciudadano en general. Su principal contribución es agregar indicadores a la lista de lo que podría ser observado.

En relación a lo anterior, pero en el aspecto social, el ciudadano revisa y engrandece el capital social, evita el aislamiento, participa en redes sociales (no necesariamente las que tienen que ver con la tecnología), evita el racismo y pertenece a asociaciones o clubes. Finalmente también representa un aspecto activo o de participación en otros sentidos. De manera muy específica, la ciudadanía democrática se traduce en un compromiso cívico, la eliminación de estereotipos, practicar la tolerancia, preocuparse por la desigualdad y evitar el etnocentrismo. Tanto en lo social, lo político y lo democrático - considerando a estos tres subconjuntos concéntricos – la participación es un elemento común. Un aspecto aún más específico es la ciudadanía cultural y científica. En ambas, se determina también como un ciudadano a aquel que presenta interés en la ciencia (Pedretti, 1996), está al pendiente de la tecnología, busca información actualizada y tiene un compromiso con el conocimiento.

Diversidad de conceptos en torno a la ciudadanía

No solo bajo la concepción de ciudadanía activa están los autores como Faulks (2006), Kiwan (2007), Westheimer y Kahne (2004), o Mejlgaard y Stares (2009) desde la participación y competencia; Knight y Harnish (2006), también definen a la ciudadanía en una democracia como aquella que: (a) le da la condición de miembro de los individuos dentro de una unidad política, (b) otorga una identidad a las personas, (c) constituye un conjunto de valores, generalmente se interpreta como un compromiso con el bien común de una unidad política particular; (d) implica la práctica de un grado de participación en el proceso de la vida política, y (e) implica ganar y utilizar el conocimiento y la comprensión de las leyes, documentos, estructuras y procesos de gobernabilidad.

Por su parte, Knight y Harnish (2006) revisan los diferentes conceptos de ciudadanía de acuerdo con las ideologías dominantes. A pesar de que Kennedy (2007) aporta una distinción importante entre derechos y obligaciones, el concepto de ciudadanía sigue siendo operacionalizado desde otros comportamientos, nuevamente relacionados con aspectos políticos más que sociales. Cabe resaltar que contempla al voluntariado, dentro del giro político de su propuesta, al igual que Mejlgaard y Stares (2009), Westheimer y Kahne (2004).

De manera muy específica Mejlgaard y Stares (2009), abordan a la ciudadanía como una dicotomía participación-competencia. La participación y la competencia han sido definidas como contradictorias u oponentes cuando en realidad son complementarias. Argumentan que medir a la ciudadanía no debe hacerse con indicadores de participación o competencia sino como una relación entre ambas. La diferencia cultural y la participación vertical y horizontal son aspectos relevantes a considerar en una investigación. La participación horizontal se relaciona con el compromiso en la ciencia y la cultura. Y la vertical es la forma en que las personas toman parte de las actividades. Así, la conclusión es que ante una mayor participación ya sea vertical u horizontal, hay una mayor competencia. De ahí que su relación con el voluntariado exista, ya que se ha identificado que este indicador es continuamente estudiado, pero poco se ha profundizado sobre sus características y las causas o motivos que llevan a las personas a ser voluntarias.

Por otro lado, clasificar al buen ciudadano en tres diferentes tipos: responsable personalmente, participante, y orientado a la justicia es una problemática presente. (Westheimer y Kahne, 2004). Determinar al ciudadano desde una perspectiva positiva o aceptable desde el punto de vista moral, ha sido un tema de discusión entre los diferentes investigadores. ¿La ciudadanía implica bondad? ¿Bajo qué circunstancias? ¿Qué relación tiene con la ética y la moral?

Una de las posibles respuestas ha sido su carácter activo. Faulks (2006) identifica a la ciudadanía activa y pasiva, frente a la ciudadanía individual y múltiple. La teoría de la ciudadanía contemporánea, y especialmente las nociones de la ciudadanía individual y la múltiple, proporcionan útiles herramientas conceptuales para responder a las preguntas antes expuestas. Algunas propuestas realizadas en Inglaterra (Arnot, 2006) para la formación de ciudadanos, no consideraron la comprensión del ciudadano como parte de una comunidad, ni de los efectos de sus comportamientos, sin embargo, sí hacen alusión a la responsabilidad social y

moral, al involucramiento en la comunidad, y al alfabetismo político, sin llegar a respuestas generalizables o adaptables a otros contextos.

Principales indicadores de la ciudadanía y su relación con las clasificaciones

La ciudadanía, la responsabilidad social y moral, la cultura política y de participación en la comunidad, son indicadores propuestos por Kiwan (2007). A raíz de la ciudadanía "participativa", "incluyente" y ciudadanía "democrática", se determina el carácter activo de la ciudadanía participativa en la democracia y la diversidad, además de cómo se entrelazan en la educación para la ciudadanía. Es importante resaltar que la democracia se relaciona directamente con la ciudadanía; la igualdad y la justicia social parecieran ser parte del concepto de ciudadanía, sin embargo, sigue sin ser una definición hecha por la mayoría de los autores revisados y sin aclarar su carácter moral.

Aún es necesario discutir algunas de las tensiones teóricas entre la participación, la democracia y la diversidad. El concepto de "democracia deliberativa", destacó dos temas: los sectores público y privado en la esfera de distinción, y "valores compartidos" que son particularmente pertinentes en el ejercicio de la ciudadanía en la diversidad étnica y religiosa. Finalmente, se propone que la educación para la ciudadanía debe centrarse en el proceso de comunicación inclusivo y solución colectiva de problemas, en lugar de un privilegio de un "bien común" de fondo o de "valores compartidos". De ahí que el factor bondad propuesto en la pregunta ¿La ciudadanía implica bondad? , no sea determinante para su definición.

La ciudadanía es principalmente definida a través de actitudes, valores, habilidades y comportamientos. Es también importante revisar conocimientos, sin embargo, en conjunto todos ellos forman una competencia. La definición de actitudes, valores y comportamientos no basta, deben relacionase además con ambientes de aprendizaje específicos, en donde la actividad del profesor, ya sea en comportamientos o en el diseño del curso, son fundamentales para lograr los objetivos. Hasta aquí se han presentado una serie de indicadores que serían el punto de partida para una investigación sobre ciudadanía. Cabe señalar que un indicador frecuentemente definido por los autores es el voluntariado.

Referencias

Arnot, M. (2006). Gender equality, pedagogy and citizenship. Affirmative and transformative approaches in the UK. *Theory and Research in Education, 4*(2), 131–150 DOI: 10.1177/1477878506064539

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, España: Visor.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de Sociología.* Madrid: Itsmo Col Fundamentos.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas.* Madrid: Espasa-Calpe.

Castoriadis, C. (1996b). La democracia como procedimiento y como régimen. *Iniciativa Socialista nº 38*.

Dietz, M. (2003). Ciudadanía con cara feminista. En M. Lamas (Comp), *Debate Feminista.* México: IFE y UNIFEM.

Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England. Some lessons from contemporary social and political theory. *Education, citizenship and social justice, 1*(2), 123–140.

Giddens, A. (1986). *Las nuevas reglas del método sociológico.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caladas.

Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 304-324. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00381.x

Kiwan, D. (2007). Uneasy relationships?: conceptions of `citizenship', `democracy' and `diversity' in the English citizenship education policymaking process. *Education, Citizenship and Social Justice, (2*), 223-235.

Knight, A. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research,* 76(4), 653–690. doi: 10.3102/00346543076004653

López, De Di Castillo, N. e Iriarte, C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre educación*. Publicaciones de la Universidad de Navarra No. 11.

Mejlgaard, N. y Stares, S. (2009). Participation and competence as joint components in a cross-national analysis of scientific citizenship. *Public Understanding of Science, 19*(5), 545-561. doi: 10.1177/0963662509335456

Otaway, M. (2005). Civil Society. En P. Brunerr y V. Randall (2005), Politic in the developing world. Oxford: Oxford University Press.

Pedretti, E. (1996). Learning about science, technology, and society (STS) through an action research project: co-constructing an issues-based model for STS education. *School science and mathematics, 96*(8), 432-440.

Pérez, S. G. (1997). *Cómo educar para la democracia.* Madrid España: Editorial Popular.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO.* París, Francia: UNESCO.

Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal, 33*(6), 867-885.

Xiaohua, S. y Carey, T. P. (2009). Assessing citizenship behavior in educational contexts. The role of personality, motivation, and culture. *Journal of Psycoeducational Assessment, 29*(2), 125-137. doi: 10.1177/0734282908325146

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237-270.

La ciudadanía activa y los sistemas de relaciones ciudadanas en alumnos de preparatoria

J. Jesús Benítez Cuevas

Yolanda Heredia Escorza

Resumen

El presente trabajo es una investigación de carácter cualitativo y de tipo descriptivo, respaldada en la teoría fundamentada. El objetivo general fue explorar, describir y teorizar sobre la formación, evolución y consolidación de los sistemas de relaciones ciudadanas desarrollados por alumnos de preparatoria. Para la recopilación de la información, se emplearon algunas estrategias como el muestreo teórico, las entrevistas a profundidad y el análisis comparativo constante. También se registraron y representaron de manera esquemática los sistemas de relaciones que desarrollaron los entrevistados considerando cuatro ámbitos: la familia, los amigos y conocidos, las agrupaciones e instituciones y, la comunidad. En cada uno de los ámbitos las relaciones establecidas fueron ubicadas en tres categorías: influencia en la formación ciudadana, ejercicio de la ciudadanía y proximidad de la relación; posteriormente estas mismas relaciones se calificaron de acuerdo a un nivel de desempeño básico, intermedio y superior. También se identificaron algunos conceptos emergentes propios de los sistemas de las relaciones ciudadanas, vinculados con la temporalidad, la manera de incorporar a las personas en el desarrollo de los sistemas de relaciones ciudadanas, con la existencia de activadores ciudadanos y con la interpretación del ejercicio de las actividades comunitarias. Los resultados muestran la importancia de la continuidad temporal en la formación ciudadana, las implicaciones de los ciclos escolares, los beneficios de la incorporación familiar y de las instituciones sociales, así como la función esencial de los activadores 8 de la ciudadanía y el sentido de los principios personales en la conversión de los ciudadanos mínimos en ciudadanos activos.

Palabras clave: Ciudadanía activa, relaciones ciudadanas, estudiantes de preparatoria

Introducción

La educación para la ciudadanía ha adquirido durante los últimos diez años, tanto a nivel nacional como internacional, un impulso importante en nuestras sociedades y en nuestros sistemas educativos. Este impulso, de acuerdo con Barba (2007), es una respuesta a la

naturaleza del Estado moderno y a sus desafíos, a la necesidad de redefinir las relaciones entre el Estado, los diferentes grupos sociales y las personas. Es una respuesta orientada a considerar a las personas como seres dignos de un trato autónomo y equitativo. La educación ciudadana es, desde la óptica de Conde (2007) una tendencia que otorga privilegios a la formación para la acción transformadora desde una propuesta crítica y contextualizada.

La acción transformadora, como un eje central de la educación para la ciudadanía, propone el cambio social a partir de la formación de nuevas personas sociales y nuevas estructuras organizativas a partir de diferentes escenarios educativos, teniendo como principal recurso las instituciones escolares. Estas instituciones, formadoras de los nuevos ciudadanos, se vislumbran como un escenario que promueve de manera integral las competencias ciudadanas, es decir, un conjunto de valores, saberes, creencias y comportamientos dirigidos a que las personas se vean a sí mismas como una parte activa de su comunidad y a que se comprometan con la democracia, la legalidad y la justicia (Conde, 2007).

En México la formación ciudadana se ha venido conformando a partir de un complejo mosaico de condiciones históricas que implican circunstancias políticas, económicas y sociales que han transformado al Estado mexicano abonando la necesidad de un nuevo ciudadano. Un ciudadano alejado de posturas doctrinarias que trascienda el concepto tradicional ligado a los derechos y responsabilidades civiles, colectivas y que se convierta en una persona activa no sujeta a esquemas paternalistas (Tapia, 2007). En este sentido, como lo establece el IFE en su carácter de promotor de la formación ciudadana, es pertinente concebir a los ciudadanos "como actores fundamentales de la democracia y (…) dotarlos de competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes cívicas) para el ejercicio pleno de su ciudadanía" (Instituto Federal Electoral [IFE], 2005, p.6). Un ejercicio de la ciudadanía que permita el "fortalecimiento de vínculos horizontales de ciudadano a ciudadano" (Giroux, 2003, p.56). Un ejercicio de la ciudadanía, que sea parte de los criterios del desarrollo humano con dignidad (Nussbaum, 2003), que abra una ruta para el cuestionamiento frontal de los modelos sociales o educativos del siglo pasado y, que así mismo, abra la oportunidad de pensar sobre las nuevas sociedades y sobre los nuevos modelos educativos que las generarán.

Es la oportunidad de plantear, desde el desarrollo humano del ciudadano, nuevas formas de interrelación social respaldadas en principios democráticos, en los derechos humanos y en la reinterpretación de las relaciones entre el ciudadano y el Estado. Es impostergable la necesidad de concebir a la sociedad como un interlocutor del Estado y como un interlocutor consigo

misma, con ciudadanos empoderados que sean formados como personas con propósito: resolver los grandes problemas sociales relacionados con la pobreza, la exclusión, la inequidad, el deterioro ambiental y la crisis energética entre otros (Caruso, 2007).

Sin embargo, es importante señalar que la ciudadanía se construye, se interpreta y se asume, que se convierte en un devenir histórico que se completa y se aprende cotidianamente (Etchegoyen, 2006).

La ciudadanía no es una condición natural, no es una condición biológica o fisiológica; es una relación política entre las personas y su comunidad (Cortina, 2003). Dicha relación no se encuentra definida de manera preestablecida a la formación de los grupos humanos. Las relaciones, cuando no se imponen, se debaten, se negocian y se acuerdan. Las relaciones diseñadas y acordadas por los miembros de los grupos humanos, establece límites, alcances y condiciones para la convivencia, dando significado a la realidad social.

No obstante, la realidad social con los niveles de complejidad existentes en la actualidad, ha contribuido en gran medida a diversificar y a diluir el significado profundo del ser ciudadano: la ciudadanía activa. Un significado que debe ser rescatado y promovido, mediante su ejercicio, en los principales espacios públicos de formación humana: las escuelas.

En este contexto, la escuela adquiere una relevancia especial, ya que es, precisamente en las escuelas, en dónde los jóvenes tienen la posibilidad de desarrollar un razonamiento crítico y un mayor grado de responsabilidad respecto a la sociedad y a los principios democráticos y éticos que se demandan (Reyes Lizama, 2005). Es urgente concebir a la educación como un asunto no delimitado por las bardas escolares o encausado principalmente por las demandas de la economía, sino como un proceso vinculado con la estructura social en su totalidad (Barba, 2007).

A pesar de su reconocimiento y de la relevancia adquirida, la formación ciudadana tiene grandes desafíos, algunos de ellos se relacionan con la apatía y la falta de compromisos a todos niveles. Cox, Jaramillo y Reimers (2005), señalan que la forma en que se imparte la educación para la ciudadanía en las escuelas, la tradicional educación cívica, debe ser profundamente reformulada. El corazón de esta reformulación puede ser localizado en los modelos educativos.

Los modelos educativos representan una propuesta en muchos sentidos. Una manera de percibir, organizar, interpretar y compartir la realidad. Una propuesta que define la manera en la que las personas establecen las relaciones con los otros y con ellas mismas. Los modelos

constituyen, también, una propuesta cultural, una forma de concebir y de vivir la vida. Se convierten, los modelos, en un recurso de su propia vida. Los modelos educativos son estructuras dinámicas que nacen, se combinan, se adaptan, se multiplican o perecen, es decir, evolucionan. Son propuestas orientadas a la satisfacción de las necesidades sociales de su tiempo y de las necesidades personales de desarrollo. Por otra parte, son también, un reflejo de los ideales más elevados del ser humano.

Un modelo educativo, que puede ser definido como progresista, revolucionario y de vanguardia, es el que ha sido propuesto, a lo largo de su historia, por una de las instituciones privadas de educación superior de mayor relevancia en la república mexicana. Esta universidad, desde su fundación en 1943, siempre se ha definido como una institución de vanguardia. Su propósito, al momento de su fundación, fue garantizar la preparación de sus egresados como una respuesta a las circunstancias sociales de inestabilidad e incertidumbre predominantes. Posteriormente ha expresado sus objetivos institucionales a través de la declaración de su misión y de la actualización de la misma a lo largo del tiempo.

La misión que guía actualmente al Instituto en sus actividades educativas, declarada en el año 2005, piensa en los egresados como personas formadas en valores, con una visión y un desempeño específicos. Se con el desarrollo de su comunidad en algunas áreas ya mencionadas, pero se incorpora, además, el aspecto cultural y los recursos naturales.

La misión del Instituto se ha convertido en la fuente de su modelo educativo y este último en una extensión operativa de la primera. Uno de los aspectos más importantes incorporados en el modelo educativo de esta institución educativa privada, es la dimensión de la formación ciudadana. Esta referencia alusiva a la formación ciudadana es una muestra patente del interés de esta institución educativa privada en torno a la ciudadanía activa.

Si se considera, de acuerdo con Etchegoyen (2006) que la ciudadanía se construye, se aprende y se asume cotidianamente, y si se vinculan estas ideas con el reconocimiento de que las escuelas deben ser legitimadas, por los profesores, como espacios que proporcionan "un servicio público esencial en la formación de ciudadanos activos" (Giroux, 2003, p. 59), se vuelve imperante delimitar, antes de plantear las preguntas de investigación, lo que en este estudio se entiende por ciudadanía activa. Sobre todo si se considera, junto con Sacristán (2007), que los programas, las estrategias de enseñanza- aprendizaje y el sistema de valores, constituyen el marco de referencia esencial para el ejercicio de la educación.

En este sentido, la ciudadanía activa se entiende como una serie de principios o comportamientos que pueden ser desempeñados por las personas en el ejercicio de su ciudadanía. Las categorías a considerar, de acuerdo a diferentes autores, son las siguientes: a) Participación pública, en la que se gestione la toma de decisiones grupales a partir de la expresión y planteamiento de ideas bien sustentadas en un dialogo democrático (Folgueiras, 2003; Hoar, 2001; Savater, 2000; Schugurensky y Myers, 2003); b) Responsabilidad personal, en relación a la expresión de posturas y ejecución de acciones (Westheimer y Kahne, 2004); c) Organización colectiva, vinculada con la definición de proyectos (Westheimer y Kahne, 2004); d) Intervención y acción social, como una expresión dirigida hacia las comunidades de pertenencia (Savater, 2000); y, e) Interpretación y explicación de las circunstancias sociales que se viven en la comunidad (Westheimer y Kahne, 2004).

A partir de lo expuesto con anterioridad, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se ejercen los principios de la ciudadanía activa en el sistema de relaciones ciudadanas de los alumnos de preparatoria del cuarto semestre?
- ¿Las experiencias ciudadanas proporcionadas por una institución educativa se constituyen en un contexto que promueva el desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas en sus alumnos?
- ¿Cómo se desarrollan los vínculos de ciudadanía entre los estudiantes y su comunidad a partir de un sistema de relaciones ciudadanas?
- ¿Cómo evoluciona un sistema de relaciones ciudadanas a través de las diferentes etapas?

Marco teórico

La ciudadanía es un concepto más complejo de lo que se podría suponer. Es un concepto dinámico, con significados sorprendentes que han evolucionado y continuarán haciéndolo junto con las organizaciones sociales del ser humano (Bermudo, 2001; Martínez, 2000; Peyrou, 2005).

Lo que se entienda por ciudadanía dependerá siempre del momento histórico que se aborde, de las culturas consideradas o de las interpretaciones construidas en una misma cultura por diferentes grupos o instituciones sociales. Los criterios para definirla y justificarla son muy diversos e implican regularmente privilegios para unos y desventajas para otros.

Bajo las perspectivas actuales y considerando su proceso histórico, puede decirse que la ciudadanía implica: “afiliación política, identidad, asimilación de valores como un acuerdo para

el bienestar común, la participación en la vida pública, la obtención y el uso de conocimientos, la comprensión y aceptación de leyes, documentos y estructuras, además de la colaboración en los procesos de gobierno" (Enslin, citado por Knight y Harnish, 2006, p.653).

Crick (1998) expresa la necesidad de reformular el concepto de ciudadanía como un punto de partida indispensable para elaborar un marco conceptual que respalde la educación ciudadana. Para este autor, la ciudadanía es concebida como un recurso que otorga coherencia a las estrategias y procedimientos que apoyan a los alumnos en el desarrollo y la comprensión de los roles y responsabilidades ciudadanas en una democracia moderna. La redefinición de ciudadanía la fundamenta en cuatro dimensiones: derechos y responsabilidades, acceso, pertenencia y otras identidades. Estas dimensiones pretenden responder, específicamente, a cuatro retos actuales de la sociedad: diversidad, localización, derechos sociales y participación.

La ciudadanía no se concibe solamente como el interés en los asuntos públicos, sino el aprendizaje de las habilidades, el conocimiento y las actitudes para formar personas efectivas en el trabajo con otros y para otros ya sea en trabajos pagados o voluntarios (Crick, 1998). Para lograr que la efectividad de la educación ciudadana se manifieste en la escuela y más allá de la misma, se propone la realización de un trabajo en cuatro áreas: a) elaboración detallada de las recomendaciones y las guías sobre ciudadanía para los maestros y los alumnos, b) financiamiento de la producción de recursos para cubrir los vacíos relacionados con las disposiciones del currículum identificados por los maestros, c) promoción del crecimiento de comunidades para la práctica de la ciudadanía junto con el desarrollo de profesionales en la ciudadanía y, d) disposición de un conocimiento bien fundamentado e investigación básica sobre la educación ciudadana.

La enseñanza de la ciudadanía en México

En torno a la educación cívica y ciudadana, Ramírez (2005) presenta una interesante exposición de las diferentes reformas que se han sucedido en este ámbito. Como un punto de apoyo inicial hace referencia a la aprobación de la Ley Federal de Educación promulgada en 1973 como un vínculo en política educativa que integra el artículo 3° Constitucional y los principios incluidos en la declaración universal de los derechos humanos. En esta ley federal de educación se mencionan como postulados fundamentales la promoción de las condiciones sociales que llevan a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, el conocimiento de la democracia como forma de gobierno, el impulso de la convivencia y la participación en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad y los valores

individuales y sociales. Sin embargo, menciona, que existe un cuestionamiento importante sobre la aplicación real de estos postulados en el quehacer cotidiano de las escuelas aun en la actualidad.

En 1989 se publica el diagnóstico de la educación secundaria elaborado por el Programa de Modernización Educativa. A través de este programa se retoman nuevamente los conceptos relacionados con los derechos humanos como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. En este año reaparece el civismo como una asignatura específica ligada a la nueva ley general de educación aprobada en 1993, en la que se plasma como uno de los fines principales de la educación promover la justicia, la igualdad de las personas ante la ley, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos. Ramírez comenta que a pesar de haberse incorporado entre 1993 y 1999 los derechos humanos en los programas de educación cívica de primaria y secundaria, esta acción no se respaldó con la capacitación y actualización correspondiente para los docentes.

En el año de 1999 se promueve una nueva reforma educativa en la que la enseñanza cívica se substituye por la "Formación cívica y ética" en la que se pretende preparar a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables hacia sí mismos y hacia los demás. Las áreas consideradas se relacionan con el trabajo, el estudio y el esparcimiento, la sexualidad y la prevención de adicciones.

Para el periodo 2001-2006 se plantea el proyecto de reforma integral de la secundaria (RIES) con la intención de lograr una articulación y continuidad pedagógica en todos los niveles de la educación básica. El proyecto, basado en los programas de 1999 del nivel secundario y en las experiencias del IFE en el nivel primario, inició en el 2004 su fase exploratoria con 150 planteles escolares y comprende una reforma integral de la formación cívica y ética en la educación básica. Para el periodo escolar 2006-2007 se programó la aplicación de esta reforma en los tres niveles de la educación básica con el objetivo de generar experiencias organizadas y sistematizas que brinden a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para actuar responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo y con el mejoramiento de la vida social (SEP, 2005).

Esta reforma aborda el desarrollo de "competencias cívicas y éticas" en los tres niveles de la educación básica. Hasta este momento no se han publicado evaluaciones oficiales sobre la aplicación de los programas.

En un estudio que aborda las reformas de la educación cívica en Latinoamérica durante la última década, Reimers (2007) menciona que hasta 1993 la educación cívica en México se enfocó en fomentar la unidad nacional y que hasta 1999 la educación cívica se abordó como una asignatura en los niveles de educación primaria y secundaria. La asignatura, desarrollada con la colaboración del Instituto Federal Electoral, se denominó "Educación cívica y ética" y se planteó como objetivo principal desarrollar en los alumnos habilidades y competencias democráticas mediante el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento. Las ocho competencias que se propusieron desarrollar se relacionan con: a) el conocimiento personal, b) el ejercicio de la libertad con responsabilidad, balanceando los intereses personales y colectivos, c) el respeto por la diversidad, incluyendo la equidad, la empatía y la solidaridad, d) el sentido de pertenencia la comunidad, al país y a la humanidad, con un enfoque en el desarrollo comunitario, e) el manejo de conflictos y la generación de soluciones a través del dialogo, f) la habilidad para participar en asuntos políticos y sociales, g) el aprecio por la justicia y la legalidad y, h) el aprecio por la democracia como una forma de gobierno y de relacionarse en la vida diaria. El desarrollo de estas competencias se basa en un ambiente que estimule el dialogo, el análisis, la toma de decisiones y el compromiso. Se considera que es responsabilidad del maestro convertir el salón de clase y la escuela en un ambiente de aprendizaje democrático, diseñar actividades para una comunicación abierta y respetuosa. La evaluación del alumno pretende ser formativa e ir más allá de las pruebas escritas que determinan tan solo una calificación.

Con respecto a la formación ciudadana en el nivel primario, en el Programa Nacional de Educación 2001–2006, se declara como parte de las metas el que los niños y los jóvenes desarrollen las habilidades intelectuales los valores y las actitudes para ejercer una ciudadanía competente y comprometida. Con este propósito el gobierno de la república mexicana a través de la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado diversos programas curriculares vinculados con la formación ciudadana: a) Hacia una cultura de la legalidad iniciado en 1998 en el tercer año de secundaria, b) Formación cívica y ética para secundaria iniciado en 1999 y, c) el programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria iniciado en el 2003.

El programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria busca asegurar que los niños y jóvenes que cursan este nivel educativo reciban una sólida y consistente formación en la materia con la finalidad de propiciar el desarrollo del potencial humano y la

adquisición de competencias para la vida (SEP, 2003). Este programa se diseñó para ser aplicado en tres fases. Durante la primera etapa o prueba piloto iniciada en el ciclo escolar 2003-2004 se aplicó en un grupo de planteles de 10 estados de la república. En la segunda etapa o prueba experimental, efectuada en el ciclo 2004-2005, se aplicó el programa en los dos últimos grados de la educación primaria, en todas materias del currículo. Para la tercera etapa o etapa de expansión se esperaba la aplicación del programa en todos los grados de las primarias del país y consideraba la distribución de materiales y textos para los profesores. Los tres ejes formativos del programa se relacionan con la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana. Con respecto a la evaluación de las competencias que se promueven se considera que cada persona las construirá por sí misma en función de sus conocimientos previos, de sus estructuras de pensamiento, de sus experiencias e intereses y de las oportunidades que les brinde la escuela (Barba, 2007; SEP, 2003).

Sobre la educación secundaria, Manteca (2006) menciona que hasta la reforma educativa de 1993 el enfoque nacionalista predominó como parte de los programas de civismo en este nivel. Posteriormente a esta fecha, tras la reforma de los artículos 3° y 31° de la constitución y el reconocimiento de la obligatoriedad de la secundaria como última etapa de la educación básica, se concibió la posibilidad de vincular los recursos cognitivos con la formación de una ciudadanía responsable y participativa.

A partir de 1998, se han desarrollado y aplicado diversos programas orientados al desarrollo de la ciudadanía; en esta fecha se inició en Baja California el programa denominado "Hacia una cultura de la legalidad". En el ciclo escolar de 1999-2000, inició la aplicación de la asignatura de "Formación Cívica y Ética" en secundaria. La incursión de esta asignatura se consideró como una apertura explícita de los temas éticos en los programas.

Durante el año de 2002, a partir de la revisión de los resultados obtenidos con la reforma de 1993, el Pro-NaE (Programa Nacional de Educación) propuso reformar nuevamente la educación secundaria. Durante el 2004 se planteó un curso de "Formación Cívica y Ética" para el tercer grado de secundaria y en el 2005 se inició la reformulación de los programas para los cursos de segundo y tercero de secundaria que integran la versión del 2006.

Además de las competencias ya mencionadas por Reimers (2007), los programas de "Formación Cívica y Ética" pretenden desarrollar la capacidad crítica, renovar la relación entre maestros y alumnos, aplicar un enfoque vivencial de la enseñanza mediante la conexión de los contenidos teóricos con la intervención comunitaria a través de proyectos de investigación en

el entorno; estos proyectos de trabajo suelen incorporar otras asignaturas del mismo grado como soporte a los contenidos de los mismos. De la misma manera que los cursos desarrollados en la primaria, estos programas se integran por los tres ejes ya mencionados: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana, que son enmarcados por una serie de valores considerados propios de la educación básica en su conjunto e indispensables para la convivencia social: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, respeto a la dignidad humana, a la diversidad, a la vida y a la legalidad (Barba, 2007; Manteca, 2006; Rodríguez y Klein,2007).

Guevara reportó (2006), que durante el ciclo escolar 1999-2000, se implementaron tres cursos de formación cívica y ética en el nivel secundario, con el propósito de promover los valores individuales y sociales contenidos en el artículo tercero de nuestra constitución: la libertad, la igualdad, la justicia, la inclusión, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la democracia como una forma de vida. Citando los documentos editados por la SEP, este autor resalta que los objetivos de los cursos mencionados se planteaban la formación de estudiantes que internalizaran los valores y principios estudiados para convertirlos en su forma de ser cotidiana y para ejercerlos en la toma de decisiones y en los procesos democráticos escolares. A los docentes se les recomendó relacionar los temas con la vida de sus alumnos y con la legislación vigente, promover la investigación y la libertad de expresión. No obstante la renovación de la perspectiva educativa con respecto al tradicional unidad nacional, se enfrentaron importantes problemas de fondo relacionados con las prácticas docentes, con la capacitación de los profesores, con la organización escolar y con los materiales educativos. Las primeras evaluaciones describen inconsistencias en diversas dimensiones. La enseñanza continuaba siendo predominantemente expositiva, los fundamentos conceptuales no eran los adecuados, los alumnos no eran involucrados en procesos democráticos escolares, los padres y los maestros se responsabilizaban mutuamente de la formación moral de los niños. Estos últimos mantenían pautas impositivas con respecto a sus propios valores, sin lograr convertirse en un verdadero interlocutor.

En un artículo de reflexión sobre la educación ciudadana en México, Barba (2007), plantea que la educación ciudadana significa, en esencia, formación para una vida democrática tanto dentro como fuera de las instituciones escolares con un sustento enraizado profundamente en los derechos humanos. La democracia, considerada como un concepto dinámico y complejo, se le relaciona con una estructura jurídica, con el mejoramiento de la vida de los ciudadanos, con

la toma de decisiones, con la distribución del ingreso y con el acceso a la cultura y al poder. De acuerdo a este autor la formación para la democracia es responsabilidad de todos: individuos, grupos y clases sociales, gobernantes y funcionarios, todas las iglesias y asociaciones religiosas, todas las familias y todos los partidos políticos, todas las escuelas en todos los niveles del sistema educativo y todas las empresas. La formación democrática, afirma, impacta en la formación humana, en el gobierno y en la economía. Considera que "lo fundamental es que toda la experiencia social -la externa a la escuela y la específica de esta institución- tenga y promueva el conocimiento de la democracia y la construcción de la identidad ciudadana" (Barba, 2007, p. 68). Sus principales propuestas son: a) Promover prácticas formativas de identidad basadas en la comunidad, b) la estructuración de un currículo que promueva el conocimiento crítico de la comunidad y la evaluación del ejercicio de la democracia en la misma, c) promover las actitudes y valores de la democracia social ligados a las estrategias pedagógicas y experiencias de aprendizaje, d) promover la participación de las personas en la toma de decisiones, e) promover que, a partir del ejercicio de los derechos y de la participación ciudadana, las personas conciban la realización del gobierno como un servicio.

En un estudio sobre la concepción de los docentes sobre la formación cívica y ética y las circunstancias de la historia personal que las definen, Landeros (2007) presenta las reflexiones y las experiencias de vida ciudadana de cuatro maestros que imparten o han impartido la asignatura en secundaria. La herramienta de investigación utilizada fue la entrevista a profundidad y los datos obtenidos se consideran de carácter cuantitativo y exploratorio. La entrevista exploró los significados sobre los conceptos básicos para la asignatura como lo son la democracia, la ciudadanía y sus valores; abordó también la manera en la que conciben su labor como formadores de ciudadanos y su trayectoria ciudadana.

Las experiencias en la vida personal de los maestros, tres hombres y una mujer, les han permitido, en general, concebir a la democracia como "algo más que ir a votar" expresado como una reflexión sobre la calidad de vida, sobre la distribución del poder, la libertad de expresión, la armonía, la prevención de conflictos o la toma de conciencia.

Con respecto a los valores que se deben promover en la asignatura, estos se constituyen en una mezcla entre los valores oficiales contenidos en los programas y los valores generados por la experiencia propia de cada maestro. Como parte de los valores adquiridos por la experiencia personal, se resaltaron la solidaridad, el orden y el servicio a los otros. Las conclusiones de Landeros (2007), le permiten inferir que el legado del profesor no se manifiesta en

concepciones claras y profundas sobre teorías y conceptos claves sobre formación cívica. Su impacto, su legado personal, es sobre la relación diaria con el alumno, la manera de vincularse, los valores que se viven y los hábitos que se desarrollan.

En otras palabras, de acuerdo con Huerta (2009), respecto a la formación ciudadana todavía existe la gran oportunidad de lo personal, es decir, la posibilidad de desarrollar procesos de socialización vinculados a la ciudadanía a partir de la interlocución humana en contextos familiares y escolares. La calidad y la cantidad de la interacción humana, la interacción de persona a persona, es el recurso más valioso para bosquejar, delinear y confirmar las cualidades de los ciudadanos.

Referentes conceptuales en el proceso de investigación

Una vez establecido que la interacción de persona a persona, define gradualmente los atributos del ciudadano, se hace evidente, que la conceptualización de la ciudadanía, en la actualidad, va más allá de su asociación con atributos estáticos relacionados con la edad, los derechos y las obligaciones de diferente índole. En los planteamientos recientes, se le encuentra estrechamente ligada con las ideas de participación activa, contribución, involucramiento, acción, transformación, comportamientos, manifestación de habilidades, servicio, vida social y construcción, todas ella encuadradas por la generación y el desarrollo de relaciones sociales. Estas relaciones, establecidas entre las personas, o entre las personas y las instituciones, se constituirán, eventualmente, en un sistema de relaciones sociales o redes sociales.

Las relaciones sociales o interpersonales pueden ser definidas, de acuerdo con Grossetti (2009), como "un conocimiento y un compromiso recíproco fundado en las interacciones que dan lugar a formas específicas de confianza entre los compañeros" (p.60). Una relación sustentada en el conocimiento, el compromiso y la confianza permite la coordinación, la circulación y la transmisión de recursos entre las personas involucradas (Grossetti, 2009). Estas relaciones sociales caracterizadas por las historias narradas entre personas o entre identidades, constituyen los elementos fundamentales alrededor de los cuales se generan los procesos sociales (White, 1998, 2009).

El análisis de este tipo de sistemas de relaciones sociales o redes sociales permite estudiar la conducta de las personas consideradas como "estructuras relacionales que surgen cuando diferentes organizaciones o individuos interaccionan, se comunican, coinciden, colaboran…a través de diversos procesos o acuerdos, que pueden ser bilaterales o multilaterales" (Sanz, 2003, p.22). Los sistemas de relaciones que emergen mediante el estudio de los vínculos entre

las personas contribuyen en la comprensión, predicción y gestión de la acción humana (Sanz, 2003).

La acción humana, unida de manera ineludible, a los sistemas de relaciones sociales, se genera y se desarrolla en una gran diversidad de contextos con características propias: política, educación, producción, migración, salud, etc. En el caso del presente proyecto de investigación, el tema abordado es el sistema de relaciones sociales en el contexto de la ciudadanía, por lo cual se le denominó sistema de relaciones ciudadanas.

Considerando estos últimos párrafos se plantearon los siguientes referentes conceptuales con el propósito de guiar el proceso de observación y de investigación en general:

- Experiencias ciudadanas proporcionadas por una institución educativa. Consiste en el conjunto de actividades consideradas como parte del programa de desarrollo ciudadano ejecutado por una institución educativa.
- Sistema de relaciones ciudadanas. Este concepto hace referencia al número y al tipo de relaciones que establece una persona como parte de su ejercicio ciudadano. Es el conjunto de nexos que la persona establece con un propósito vinculado a un desarrollo comunitario o de grupos sociales. Los valores corresponden directamente a las relaciones establecidas ya sea con personas o instituciones y a los proyectos que se realizan conjuntamente.
- Vínculos de ciudadanía entre los estudiantes y su comunidad. Consiste en la descripción detallada de cada relación ciudadana establecida entre los estudiantes y su comunidad. Las categorías a considerar son la frecuencia de las entrevistas, el tiempo de convivencia, objetivos, acuerdos generados, lugar de las entrevistas, etc.
- Evolución de un sistema de relaciones ciudadanas. Se refiere al cambio de una etapa a otra en la que se pueda categorizar a un sistema de relaciones ciudadanas de acuerdo a su desarrollo considerando las categorías correspondientes.
- Etapas de evolución del sistema de relaciones ciudadanas. Se consideran como etapas, los diferentes periodos temporales y las acciones realizadas en el mismo. Para el propósito de esta investigación se vislumbraron, tentativamente, tres etapas: inicial, intermedia y consolidación. Cada etapa hace referencia a un nivel evolutivo del sistema de relaciones aludiendo a su complejidad y su persistencia.

Método

En cuanto a su carácter, se considera una investigación cualitativa. No se sustentó en la aplicación de pruebas estadísticas para respaldar sus conclusiones. Se orientó por la búsqueda del sentido y significado del fenómeno estudiado, apoyándose en las técnicas de observación, entrevista y registro adecuados para describir e interpretar en un marco natural la información

generada. El propósito de la investigación fue descubrir conceptos y relaciones para organizarlos en esquemas explicativos (Kerlinger, 2002; Ruiz Olabuénaga, 1999; Sierra, 1995; Strauss y Corbin, 2002).

Por otra parte, los datos obtenidos de manera directa, se abordaron como el sustento esencial para el proceso de teorización. Las personas entrevistadas, fueron consideradas de manera holística y humana, en el sentido de que fueron interpretadas como un todo y se buscó la comprensión de sus experiencias tomando en cuenta su propio marco de referencia (Taylor y Bogdan, 1987).

En cuanto a su profundidad, es una investigación descriptiva; el objetivo principal de este tipo de estudios es "describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno" (Hernández, Fernández y Baptista, 1995, p. 60). Esta descripción, en todo lo posible, ha de convertirse en una "descripción íntima" de la vida social de las personas investigadas, de tal manera que los contextos y los significados de los acontecimientos y las escenas importantes, puedan ser presentadas con detalle (Taylor y Bogdan, 1987).

El diseño de la presente propuesta se integró considerando los principios de la teoría fundamentada de corte cualitativa. Esta teoría, considerada como un "método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones" (Taylor y Bogdan,1987, p.13), establece que: a) La recolección de datos, el análisis y la teoría deben estar estrechamente vinculados, b) No se debe iniciar una investigación con una teoría preconcebida, c) Se debe iniciar con un área de estudio y se debe permitir que la teoría emerja de los datos, d) El análisis implica la interacción entre el investigador y los datos y, e) La comparación constante debe ser considerada como una estrategia esencial para el desarrollo de conceptos (Glaser y Strauss, 2009; Strauss y Corbin, 2002).

Considerando que la investigación cualitativa no pretende lograr un nivel de generalización en el que se abarque la población a partir de una muestra representativa, sino profundizar en el conocimiento de individuos o grupos pequeños en torno a diferentes situaciones (Ruiz Olabuénga, 1999), en la tabla 4 se presentan las características del grupo de personas entrevistadas para la investigación. Todas ellas se encuentran relacionadas de alguna manera con la institución educativa privada en la que se realizó la investigación.

El grupo de entrevistados, casos iniciales y posteriores, se integró por alumnos de bachillerado, profesional, profesores y padres de familia, a partir de los criterios establecidos para el muestreo teórico e intencional, considerando que este tipo de muestreo permite al

investigador definir, de manera no aleatoria, las características de las personas, grupos o escenarios que proveerán los datos esenciales para la investigación (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; Ruiz Olabuénga, 1999).

Tabla 6.1
Características de las personas entrevistadas entre estudiantes de bachillerato, profesional, profesores y padres de familia.

Número de entrevistado	Edad en años	Género	Programa Académico	Semestre inscrito al momento de la entrevista
1	17	F	Bilingüe	Quinto
2	17	F	Bilingüe	Quinto
3	17	F	Bilingüe	Sexto
4	16	M	Biculural	Cuarto
5	17	F	Internacional	Cuarto
6	17	F	Internacional	Sexto
7	16	F	Internacional	Segundo
8	20	M	Bicultural	Segundo
9	17	M	Internacional	Cuarto
10	40	F	Graduada	Madre de familia
11	21	M	Ingeniería mecatrónica	Sexto
12	38	F	Graduada	Profesora
13	22	F	Relaciones internacionales	Octavo

La investigación cualitativa dispone de diferentes técnicas para la recolección de datos. Estas técnicas, dependiendo del enfoque metodológico, pretenden obtener respuestas de fondo sobre los comportamientos de las personas, sus creencias y sus relaciones sociales, entre otras variables o categorías. Los métodos cualitativos, pretenden, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999), llegar al conocimiento de la realidad desde la perspectiva del protagonista, es decir, desde el significado particular que le otorga quien ha sido participe del fenómeno que se estudia.

Es en este contexto que se utilizó la entrevista a profundidad como la técnica de mayor utilidad para la recolección de datos en el presente proyecto.

La entrevista en profundidad se caracteriza, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), por la realización de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal y como lo expresan con sus propias palabras.

Considerando los objetivos planteados en el presente proyecto, la entrevista se orientó en la descripción de experiencias ciudadanas, situaciones y escenarios. Todo en torno al desarrollo del sistema de relaciones ciudadanas, ya que como lo afirma Sierra (1995), la entrevista profunda se propone investigar de manera detallada una determinada cuestión.

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante una programación previamente acordada con los estudiantes y egresados, y con un formato de guía, sin embargo es importante señalar de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), que las entrevistas cualitativas son consideradas como "flexibles y dinámicas…no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas" (p. 101).

La entrevista que menos tiempo requirió fue de 75 minutos y la que tuvo una mayor duración fue de 120 minutos. Todas las entrevistas se realizaron en una de las oficinas de la institución educativa. En total se llevaron a cabo 19 sesiones.

Creación, extensión y organización de la base de datos

La creación de la base de datos desarrollada a partir de las entrevistas a profundidad, se alimentó de las propiedades relacionadas con las categorías emergentes de los sistemas de relaciones ciudadanas, es decir, de los datos directos desprendidos de los fenómenos estudiados. El valor de estas propiedades radica en que son indicios de otros conceptos más complejos o abstractos. Strauss y Corbin (2002), las definen como "las características generales o específicas o los atributos de una categoría" (p. 128). Por otra parte, estas propiedades son consideradas simple y llanamente como los datos empíricos que el investigador tiene a sus disposición para vincularlos con los datos de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 1995).

Las propiedades seleccionadas para el presente proyecto, consideradas como una evidencia de que se estaba manifestando un sistema de relaciones ciudadanas en el marco de la ciudadanía activa, se respaldan en la concepción general de esta como participación, protagonismo e intervención en la vida pública (Benedicto y Morán, 2002; Eurydice,2005).

Respaldados en lo anterior y tomando como referencia las etapas del desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas propuestas originalmente (inicial, intermedia y consolidación), las propiedades se categorizaron de la siguiente manera:

- Etapa inicial:
    - Asistencia a conferencias relacionadas con problemáticas sociales.
    - Visitas a instituciones de asistencia social.
    - Visitas a la comunidad con proyectos de intervención comunitaria.
    - Asistencia a reuniones con representantes de la comunidad.
    - Cooperación con recursos de algún tipo para el desarrollo de proyectos sociales.
    - Contribuciones personales de cuidado o servicio comunitario.

- Etapa Intermedia:
  - Participación activa en la ejecución proyectos comunitarios.
  - Integración de equipos de trabajo para proyectos de intervención comunitaria.
  - Promoción de proyectos comunitarios.
  - Desarrollo de recursos para campañas comunitarias.
  - Existencia de vínculos con algún grupo de la comunidad.
- Etapa de Consolidación:
  - Pertenencia y participación activa en una ONG.
  - Diseño de proyectos comunitarios.
  - Participación en la organización de eventos para desarrollo comunitario.
  - Participación en proyectos conjuntos con diferentes organizaciones sociales.
  - Organización de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos comunitarios.
  - Fundación y organización de grupos sociales para el cambio comunitario.

A partir de la información obtenida en estas diferentes fases y considerando las características propias de la entrevista a profundidad, la base de datos incorporó nuevos datos que se organizaron de acuerdo a los procesos de análisis comparativo propio de la metodología de la teoría fundamentada.

Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos se realizó considerando dos referentes principales. El primero de ellos, integrado por los planteamientos expresado en las preguntas de investigación, en los objetivos del proyecto y en los principios sobre la ciudadanía activa. El segundo referente fue la teoría fundamentada.

Tomando en cuenta el primer referente:

- Se representa de manera esquemática los sistemas de relaciones ciudadanas establecidos por los entrevistados.
- Se describe la formación, evolución y consolidación de las relaciones ciudadanas.
- De la misma manera, se describe la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad.

Con respecto al punto número 1, para la representación esquemática del sistema de relaciones de los entrevistados, y para describir las características de las personas con las que se han establecido los nexos, se utilizó un esquema compuesto por cuadrantes. Cada uno de los cuadrantes constituye una área delimitada de los vínculos establecidos en un ámbito determinado; los ámbitos considerados son: a) los familiares, b) los amigos y conocidos, c) las

agrupaciones, organismos e instituciones y, c) la comunidad. Los vínculos establecidos en los cuatro ámbitos en su totalidad constituyen el sistema de relaciones de cada entrevistado.

Para la representación se utilizaron tres categorías (Strauss y Corbin, 2002) con tres niveles en cada una de ellas. La primera categoría se denominó influencia en la formación ciudadana, la segunda ejercicio de la ciudadanía, y la tercera proximidad de la relación. Para cada una de estas categorías se contemplaron tres niveles de desempeño, un nivel básico, un nivel intermedio y un nivel superior.

Cada uno de estos niveles tiene un significado en particular:

- Nivel básico: se establecen relaciones con personas que no se orientan hacia las actividades comunitarias de manera frecuente y consistente. No reciben una influencia importante para su desarrollo hacia la comunidad y sus actividades se limitan al ámbito escolar y al hogar.
- Nivel intermedio: se establecen relaciones con personas orientadas hacia las actividades comunitarias. Son influidos de manera importante por sus vínculos. Sus actividades van más allá del ambiente escolar y del hogar, pueden abarcar el vecindario o grupos de otras poblaciones.
- Nivel superior: se relacionan con personas muy activas en la comunidad. Sus vínculos son muy estrechos. Sus actividades involucran diferentes tipos de agrupaciones sociales, dependencias de gobierno y empresas.

Para facilitar la representación y la visualización de los niveles de desempeño, se empleó un símbolo para cada uno de ellos. Con respecto a los niveles de influencia se utilizó un ovalo delgado de línea continua, un ovalo segmentado y un ovalo grueso de línea continua:

Figura 6.1. Representación de la influencia en la formación ciudadana

Para representar el ejercicio de la ciudadanía, se emplearon tres tipos de rectángulos, con líneas delgadas y continuas, con líneas segmentadas y con líneas gruesas y continuas:

Figura 6.2. Representación del ejercicio de la ciudadanía

Con respecto a la proximidad de la relación, se utilizó una segmentación de los cuadrantes, con el propósito de indicar una ubicación relativa relacionada con las personas entrevistadas:

Figura 6.3. Representación de la proximidad en una relación ciudadana

Cada uno de los elementos del sistema de relaciones se valoró de acuerdo a las categorías descritas con anterioridad y se representaron en el espacio correspondiente de los cuadrantes. Posteriormente, se presentan las categorías que emergieron en el proceso de investigación, en torno a la formación de las relaciones ciudadanas y al ejercicio de la ciudadanía.

Los datos se presentan para cada uno de los objetivos planteados considerando tanto los resultados individuales como grupales. Se utilizan las tablas, imágenes o texto de manera pertinente a cada categoría de los datos.

El segundo referente para la presentación de los resultados es el proceso de análisis propuesto por la teoría fundamentada, el análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 2009; Strauss y Corbin, 2002; Toro y Parra, 2006). En este sentido, la investigación se enfocó en un proceso de ordenamiento conceptual mediante la utilización de las diferentes técnicas de codificación con el propósito de identificar y describir las categorías y sub-categorías pertinentes a través de las propiedades o dimensiones apropiadas. Se exploraron, en el proceso de teorización, las categorías relacionadas con los planteamientos ya propuestos en el marco teórico y las conceptualizaciones novedosas. Así mismo, se abordan los resultados obtenidos mediante la comparación constante entre los datos propios de las diferentes categorías o sub-categorías generadas entre cada uno de los entrevistados. En todo momento del análisis de los datos se mantienen presentes los indicadores y las etapas propuestas para el sistema de relaciones ciudadanas, sin embargo, se mantiene la sensibilidad hacia las manifestaciones no contempladas del fenómeno estudiado.

Con respecto a la teorización, como parte de la metodología de la teoría fundamentada, se busca la comprensión, vinculación y descripción de las relaciones identificadas a diferentes niveles (Glaser y Strauss, 2009).

En este apartado es pertinente resaltar que los procesos de la teoría fundamentada se enfocan en los "acontecimientos o sucesos y no en las personas *per se*" (Strauss y Corbin,

2002, p. 220). Es decir, el investigador no ha de centrarse en las personas propiamente dichas, ni en los incidentes, sino en la observación y el análisis de los conceptos que los trascienden. Estos planteamientos llevan a entender la credibilidad como una relación simétrica entre los datos de una investigación y los datos que los fenómenos representan (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993). En este sentido las técnicas de credibilidad utilizadas en la presente investigación, se respaldan ante todo en los procesos de codificación abierta y codificación axial; es decir en la confirmación de que los conceptos estudiados emergen en cada una de las entrevistas realizadas y en el respaldo de diferentes fuentes de información sobre estos mismos conceptos (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993).

Resultados

Tomando como referencia las cuatro preguntas de investigación planteadas en un principio, se iniciará la presentación de resultados con las respuestas correspondientes a las preguntas: ¿Cómo se desarrollan los vínculos de ciudadanía entre los estudiantes y su comunidad a partir de un sistema de relaciones ciudadanas? y ¿Cómo evoluciona un sistema de relaciones ciudadanas a través de las diferentes etapas? Para estas preguntas se plantearon cómo objetivos el describir la formación, evolución y consolidación de las relaciones ciudadanas, así como describir la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad. Posteriormente, se presentan las categorías que emergieron en el proceso de investigación en torno a la formación de las relaciones ciudadanas y al ejercicio de la ciudadanía.

Sobre la formación de las relaciones ciudadanas

Las relaciones, en su sentido básico, implican algún tipo de nexo, conexión o vínculo entre dos o más personas. Estas relaciones, no necesariamente bidireccionales, desempeñan un papel relevante e indispensable para generar, sustentar y nutrir una estructura que puede, eventualmente, ser cada vez más compleja. Es, por así expresarlo, la unidad fundamental para desarrollar una estructura relacional más sofisticada que posteriormente podría crear confianza, compromisos, y colaboraciones para la generación de procesos personales, familiares o sociales (Grossetti, 2009; Sanz, 2003; White, 1998,2009).

Las relaciones, es importante mantenerlo presente, son un proceso, lo cual implica construcción, es decir, la formación de vínculos mediante interacciones en el tiempo. La formación se constituye en una serie de experiencias de todo tipo a lo largo de diferentes periodos o etapas, que permiten al ser humano apropiarse de su medio ambiente social en

general. En este sentido, la apropiación o internalización de las relaciones puede, experimentarse, representarse y expresarse de maneras muy diversas.

Esta diversidad conlleva superficialidad o profundidad, intermitencia o permanencia, proximidad o distanciamiento, entre otras características, y puede implicar lazos que van desde un referente distante, al que solamente se ha leído y con el que se comparten puntos de vista, hasta aquel amigo con el que se ha participado en la fundación de una organización no gubernamental (ONG). La definición de un sistema de relaciones se va delineando a lo largo de la vida de cada persona en los diferentes ámbitos de los que esta forma parte.

Las conexiones establecidas por los entrevistados, en los diferentes ámbitos considerados para este trabajo: ámbito familiar, ámbito de los amigos y conocidos, ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, ámbito de la comunidad, pueden observarse en las tablas 6.2 y 6.3.

Tabla 6.2
Relaciones reportadas por los entrevistados considerando los dos primeros ámbitos abordados

Entrevistados	Ámbito de la Familia	Ámbito de los amigos y conocidos
1	Mamá. Tía	
2	Mamá. Papá. Medio hermano mayor	Amigas 2, 3, 4
3	Papá. Mamá	Amigos 1, 2, 3
4	Hermana. Primo	Amigos 1, 2, 3
5	Bisabuela. Amiga de mamá	Mamá de amigo. Amigos 1, 2
6	Mamá. Amiga de mamá. Amigo de papá	Amigos 1, 2, 3
7	Papá. Mamá	Compañeras de la escuela profesional.
8	Madrina	Amiga 1
9	Papá. Mamá	
10	Esposo	Mejor amiga. Amigos 1, 2 3, 4. Amigas 1, 2, 3, 4, 5,6, 8. Conocidos 1,2,3
11		Amigos 3,4,5,6,7,8
12		Compañeros de trabajo. Conocidos 1,2,3,4
13	Familiares	Novio. Amigos 1,2. Compañera 1

Tabla 6.3
Relaciones reportadas por los entrevistados considerando los dos últimos ámbitos abordados.

Entrevistados	Ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones	Ámbito de la comunidad
1	Escuelas. Delegación municipal	Casa
2	Escuelas. Institución estatal de asistencia social	Casa. Vecinos. Delegada
3	Escuelas. Dependencia de gobierno. Instituto de asistencia para adultos mayores	Casa. Vecinos
4	Escuelas. Comunidad misionera	Poblaciones 1-3
5	Escuelas. Institución estatal de asistencia social	Casa. Poblaciones 1-5
6	Escuelas. Escuela para niños invidentes. Organismo de voluntariado internacional. Institución estatal de asistencia social.	Casa. Población 1

7	Fundación ciudadana. Escuelas. Parque municipal. Empresa de máquinas de coser. Recuperadora privada. Gobierno municipal	Casa, paseo, colonia. Municipio. Estado
8	Escuelas. Grupo estudiantil. Asilo. Empresas. Dependencia de gobierno estatal	
9	Fundación. Escuelas. Grupo estudiantil	Casa, fraccionamiento. Poblaciones 1-5
10	Escuela primaria. Asociación de padres. Comité ecológico. Fundaciones ciudadanas. Empresas. Organizaciones ecológicas. Dependencias de gobierno. Recuperadora de residuos	Casa. Poblaciones 1-3
11	Fundación para el desarrollo social. Escuelas preparatoria, profesional. Empresas. Gobierno. Universidades.	Poblaciones 1- 4
12	Escuela preparatoria. Grupo estudiantil. Fundaciones. Empresas. Ayuntamiento. Agrupaciones ciudadanas. Empresa evaluadora. Hospitales. Escuelas. Institución estatal de asistencia social	Poblaciones 1-4
13	Escuelas. Empresa ecológica. Universidad. Fundaciones. Dependencias de gobierno. Agrupaciones ecológicas. Radiodifusora. Escuela primaria, escuelas preparatorias.	Casa. Vecinos. Municipio

En el ámbito de la familia, es interesante resaltar que también pueden ser incluidas las amigas o amigos de los papás, es decir, personas que no tienen una relación directa con los entrevistados, pero que han constituido un nexo importante para las actividades ciudadanas. También se presenta una relación de carácter religioso, la madrina, quien suele asumir en nuestro contexto cultural un papel de protección y guía. Es importante destacar, que siete de los entrevistados no hacen referencia a alguno de los padres como un referente importante en la formación de sus vínculos con la ciudadanía y de estos, tres no mencionan a ningún familiar.

Las actividades ciudadanas de los familiares se relacionan con el servicio en el hogar, apoyos a la familia, reuniones vecinales, donaciones, pláticas, proyectos en empresas, programas en instituciones asistencia social del gobierno, acopio de productos para damnificados, evangelización, fundación de agrupaciones sociales, campañas de reciclaje, campañas de limpieza, reciclaje, y otros proyectos para diferentes comunidades.

En el ámbito de los amigos y conocidos, se mencionan, desde luego a los diferentes amigos o amigas, pero también se incluyen a las mamás de los amigos, a compañeras de la escuela, conocidos, compañeros de trabajo o al novio. Las actividades ciudadanas asociadas con los amigos o conocidos tienen que ver con liderazgo en proyectos escolares, donaciones, apoyo a instituciones de asistencia social del gobierno, conservación de parques, participación en comunidades religiosas, participación en proyectos de alguna ONG, formación de grupos pro

derechos humanos, acopio de productos para damnificados, vivienda, proyectos ecológicos y proyectos sociales de diferentes tipos.

Con respecto a las agrupaciones, organismos e instituciones, se mencionan escuelas en todos sus niveles; escuelas normales y universidades. Grupos estudiantiles. Asociaciones escolares. Dependencias de gobierno en diferentes niveles y áreas. Fundaciones. Empresas. Asilos. Hospitales. Parques. Radiodifusoras. Agrupaciones ciudadanas. Voluntarios y donadores. Las fundaciones, en espacial, desempeñan un papel muy activo en la educación ciudadana y en la realización de proyectos en beneficio de la comunidad.

Los diferentes niveles de la enseñanza escolarizada, se mencionan frecuentemente como instituciones que se vinculan con la formación ciudadana o bien, que se encuentran conectadas con esta. En especial la secundaria y la preparatoria fueron nombradas en 9 y 11 ocasiones respectivamente.

Un aspecto interesante a resaltar en relación a educación escolarizada, es que no se menciona alguna relación entre los diferentes niveles que permita una continuidad en proyectos de formación ciudadana, es decir, la primaria, secundaria, preparatoria o profesional no comparten proyectos conjuntos y acordados entre ellos sobre formación ciudadana. Cabe mencionar, que esta continuidad si suele presentarse entre los grados o semestres de un mismo nivel educativo.

En el ámbito de la comunidad se mencionan espacios ciudadanos, que van desde el hogar hasta el Estado, considerando también, el paseo o calle, el vecindario, fraccionamiento, la colonia, el municipio, diferentes poblaciones próximas o alejadas respecto a su centro educativo o a su lugar de vivienda. Las actividades realizadas en estos espacios se relacionan con el mantenimiento de la casa y del vecindario, campañas de limpieza, reuniones de seguridad, evangelización, centros de acopio, capacitación de vecinos para el tratamiento de los residuos, asistencia social y experiencias culturales.

En la tabla 6.2, puede observarse que la formación de los vínculos, puede tener su origen en diferentes ámbitos. Por ejemplo, el entrevistado 7 considera a ambos padres de familia como las personas que mayor influencia han tenido en su desempeño como ciudadano; el entrevistado 8, menciona su madrina, como uno de los referentes más importantes; los entrevistados 10 y 11 resaltan de manera importante la intervención de sus amigos y conocidos. 9 de 13 entrevistados mencionan a sus amigos como un factor relevante para vincularse con actividades comunitarias. De la misma manera, 9 de los entrevistados declaran que realizan en su casa algún tipo de

actividades que benefician a su comunidad; los entrevistados que no mencionaron su casa tampoco mencionaron a sus papás como un referente para su vinculación social. Por otra parte, el 100 % señalan a las instituciones educativas como un ámbito que los liga con la formación ciudadana de diferentes maneras.

Sobre la evolución del sistema de relaciones ciudadanas

En los procesos evolutivos, desde la evolución de los organismos más sencillos hasta la evolución misma del hombre o de sus complejos sistemas de organización y comunicación, se hace referencia al cambio, a la adaptación, a la selección, a la diversidad, a la especialización y al desarrollo, ya sea de los organismos o de las relaciones que se establecen entre ellos o con el medio. También se aborda la generación de enlaces, la derivación, la agrupación, la interconexión, la modificación o la eliminación de los mismos como fenómenos naturales, propios de un medio ambiente en el que se ha de definir la sobrevivencia (Barbadilla, 2013; Peset, Ferrer-Sapena, Baiget, 2008).

Ahora bien, en un sistema de relaciones ciudadanas como el que se aborda en este trabajo, la evolución implica el tránsito por diferentes etapas de desarrollo, considerando los niveles de desempeño de acuerdo a las relaciones establecidas por los entrevistados en cada categoría. Las etapas de desarrollo propuestas, e identificadas posteriormente, se denominaron: a) etapa inicial, b) etapa intermedia y c) etapa de consolidación.

a) Etapa inicial. Se observó que los entrevistados (1,3 y 12) se relacionaron en un nivel básico en las categorías consideradas. No se vincularon con personas que tuvieran relaciones persistentes con su entorno social, o bien, esas relaciones se establecieron como parte de su trabajo. Así mismo, sus declaraciones no permiten identificar que se haya recibido una influencia significativa por parte de alguna persona con respecto a su formación ciudadana. En el ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, las relaciones se establecieron en un contexto escolar. Con respecto al ámbito de la comunidad, las actividades ciudadanas se realizaron fundamentalmente en casa.

b) Etapa intermedia. Los entrevistados (2, 4, 5, 6, 8 y 9) se relacionaron, por lo menos, con una persona, familiar, amigo o conocido, que realizaba actividades orientadas a la comunidad de manera relativamente frecuente. En ambas categorías, la influencia en la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía, las interacciones corresponden al nivel intermedio. En el ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, las relaciones se establecieron en un contexto no escolarizado, principalmente en algún tipo de instituciones de asistencia social.

Con respecto al ámbito de la comunidad, las actividades ciudadanas se desarrollaron en ambientes fuera de casa, en la colonia o el fraccionamiento.

c) Etapa de consolidación. Los entrevistados (7,10, 11 y 13) se vincularon a un nivel superior con quienes formaron parte de su sistema de relaciones. Es decir, se relacionaron con personas que respaldaron uno o más proyectos importantes para la comunidad. Así también, recibieron de su parte una influencia determinante para sus propias actividades sociales. En el ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, las relaciones se establecieron en un contexto que va más allá de la escuela y que involucra, además de instituciones de asistencia social, dependencias de gobierno, empresas, fundaciones y agrupaciones de diferentes tipos. Con respecto al ámbito de la comunidad, sus actividades ciudadanas se orientan a grupos de personas de diferentes poblaciones, sin excluir a las instituciones que se encuentran en estas.

En la tabla 6.4 pueden verse las etapas del desarrollo de un sistema de relaciones y los niveles de desempeño (básico, intermedio y superior).

Tabla 6.4
Etapas del desarrollo de un sistema de relaciones y los niveles de desempeño correspondientes

Etapas del desarrollo	Entrevistados	Niveles de desempeño correspondientes a las etapas de desarrollo de un sistema de relaciones
Inicial	1,3, 12	Básico: Su relación es con personas que no se orientan hacia las actividades comunitarias de manera frecuente y consistente. No reciben una influencia importante para su desarrollo hacia la comunidad. Sus actividades se limitan al ámbito escolar y al hogar
Intermedia	2,4,5,6,8,9	Intermedio: Se relacionan con personas orientadas hacia las actividades comunitarias. Son influidos de manera importante por sus vínculos. Sus actividades van más allá del ambiente escolar y del hogar, pueden abarcar el vecindario o grupos de otras poblaciones
Consolidación	7, 10,11,13	Superior: Se relacionan con personas muy activas en la comunidad. Sus vínculos son muy estrechos. Sus actividades involucran diferentes tipos de agrupaciones sociales, dependencias de gobierno y empresas.

Con el propósito de ejemplificar, los datos que se resumen en la tabla 7, puede observarse en la figura 6.4 que el entrevistado 1 tiene representados cuatro vínculos en el ámbito familiar de su esquema, sin embargo ninguno de ellos ejerce una influencia importante en su formación como ciudadano.

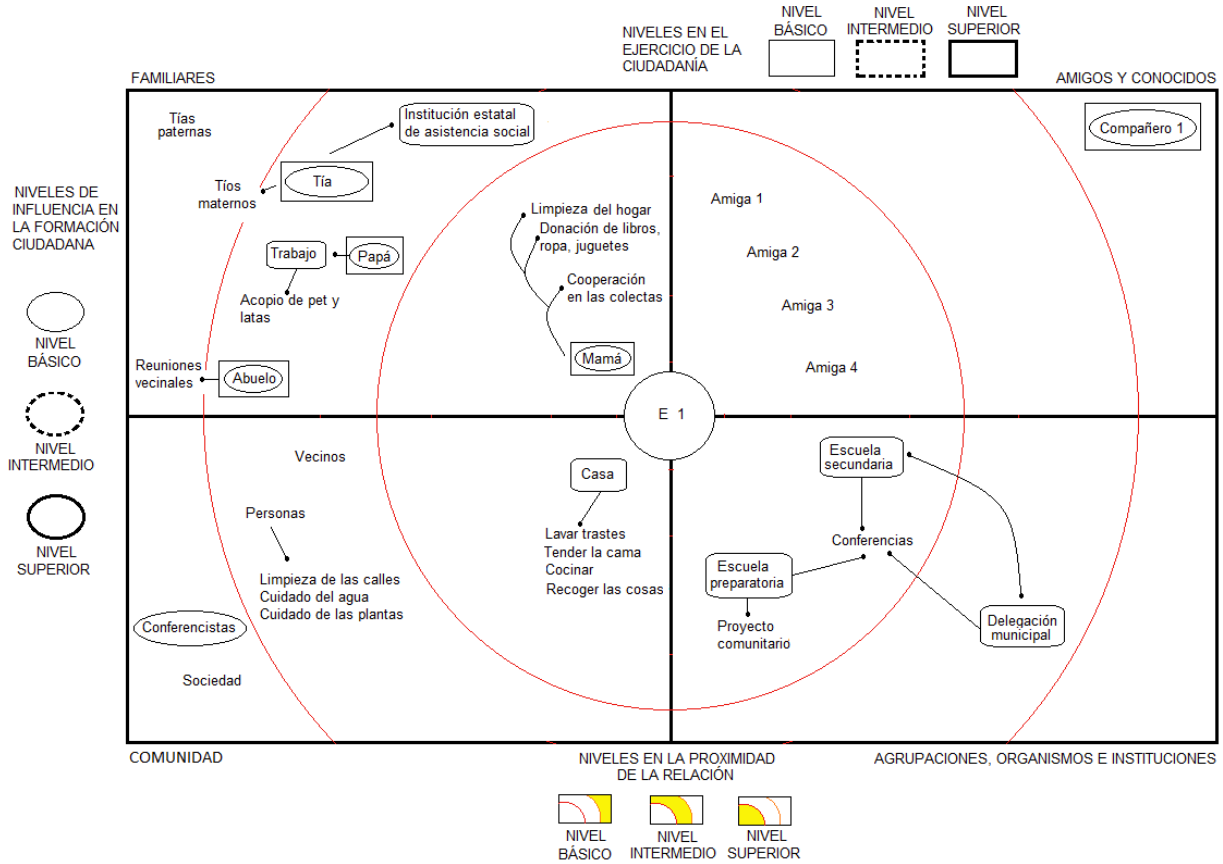

Figura 6.4. Sistema de relaciones del entrevistado número 1 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

Para el entrevistado 3, existen 6 vínculos de influencia intermedia, incluyendo a los papás, sin embargo los niveles de desempeño ciudadano de estos, se ubican en un nivel básico.

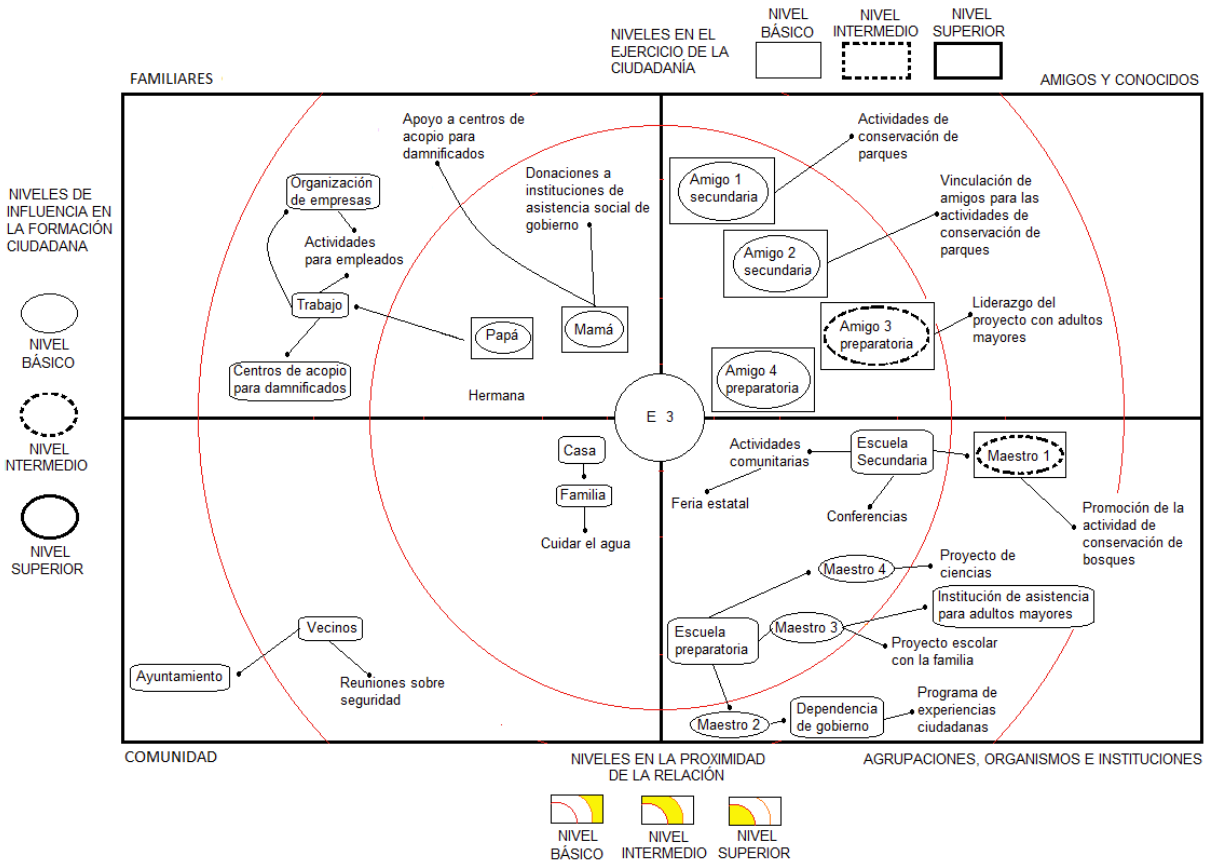

Figura 6.5. Sistema de relaciones del entrevistado número 6 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

En el esquema del entrevistado número 6 pueden observarse 7 vínculos de los tres tipos considerados. Su mamá representa un vínculo a nivel superior, su papá a nivel básico y sus amigos intermedio. A pesar de que existe una influencia muy importante en casa, la etapa en la que personalmente se encuentra esta entrevistada es la intermedia si consideramos el ámbito correspondiente a las agrupaciones y a la comunidad.

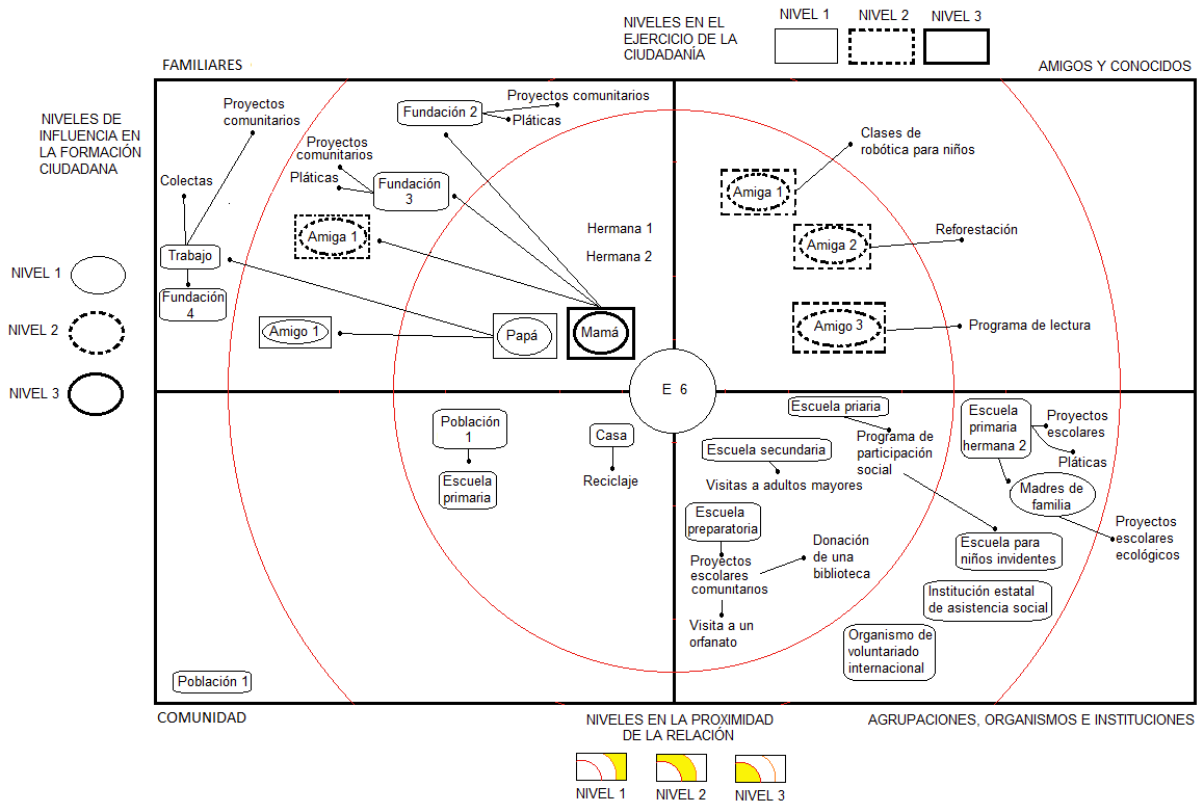

Figura 6.6. Sistema de relaciones del entrevistado número 6 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

Sobre la consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas

Las relaciones entre ciudadanos, orientadas hacia la comunidad no son fáciles de establecer y mucho menos de mantenerse. Muchas veces este tipo de relaciones son fortuitas (Entrevistado 2, amiga4), de una temporalidad circunscrita a un calendario escolar (Entrevistada 3, maestro 3, institución de asistencia para adultos mayores; entrevistado 5, amigo 2), familiares (Entrevistado 9, papás) e incluso, relaciones con un propósito económico (entrevistado 7, empresa de máquinas de coser).

Asumiendo que las relaciones suelen delinearse en contextos sociales muy específicos, estos contextos pueden estimular o inhibir el contacto, el diálogo, el crecimiento mutuo. Cuando el contexto es inhibitorio, las relaciones son principalmente utilitarias, intermitentes y asistencialistas. Las relaciones no se dan entre iguales, como lo declara Cortina (2007) sino entre personas que se utilizan, se someten o se adoctrinan. En estas circunstancias, los frágiles contactos terminan por diluirse gradualmente hasta romperse y alejar a los ciudadanos entre sí.

No obstante, existen relaciones, que superando un periodo de fragilidad, de ambigüedad o de incertidumbre, se convierten en una ruta que ha de ser transitada con mucha frecuencia o con la convicción de que es el camino que ha de conducir a experiencias significativas o con sentido para la vida de las personas (entrevistados 7, 10, 11, 12 y 13).

La consolidación de un sistema de relaciones, implica la existencia de vínculos propiamente dichos, es decir, relaciones estrechas, frecuentes y significativas. Orientados tanto hacia el exterior como hacia el interior y de manera multidireccional, en el sentido de que la información, las emociones, el conocimiento y los compromisos deben compartirse con los otros y con uno mismo, la construcción de uno mismo con los demás.

Esta consolidación se encuentra fuertemente asociada con la pertenencia a un grupo, con el surgimiento de amistad en el interior del mismo, con los intereses compartidos, con amistades o relaciones con otros grupos similares, con amistades de otras fundaciones u organizaciones. Con el desarrollo de proyectos y programas de trabajo a largo plazo. Con la educación en familia y con la consigna de la inclusión.

En esta etapa es en la cual las definiciones propuestas para el concepto de vínculo adquieren un verdadero significado. Un vínculos, dice Sosa, es toda relación profunda, cargada de afecto, libre y permanente, aceptada desde el interior de la persona y que la afecta por entero. El vínculo es lo que le permite al hombre integrarse a la realidad y a la vez incorporarla a su propio ser (Sosa, citado por Luchetti, 1999).

Cuando una persona puede ser ubicada en la etapa de consolidación su compromiso es libre, completo y permanente. En el caso de los entrevistados número 10 y 11, por ejemplo, ambos se encuentran vinculados con organizaciones ciudadanas. El primero colaboró con la fundación de una ONG y el segundo, invierte gran parte de su tiempo para los proyectos de la fundación a la que se integró.

Sobre la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad

La comunidad implica relaciones que se caracterizan por un elevado grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. También puede ser considerada como un modelo de acción intersubjetiva construida sobre el afecto, la lealtad y la reciprocidad, más emocional que racional (Nisbet, citado por Abdalati, 2009; González citado por Diéguez y Guardiola, 2000). En este sentido, la

comunidad ha de concebirse como un espacio humano que demanda proximidad en toda la extensión de la palabra. Una proximidad que se vuelve indispensable para el aprendizaje de ser ciudadano y de ser comunidad construidos a partir de vínculos. No es posible ser ciudadano, ni ser comunidad en el distanciamiento emocional, temporal o físico.

Esta última afirmación, se vuelve evidente si consideramos los resultados obtenidos en las personas entrevistadas y las relaciones establecidas de acuerdo a su etapa en la evolución de sus sistemas de relacionales.

Para quienes se ubicaron en la etapa inicial, (1, 3 y 12), es posible observar que sus relaciones no trascienden el ámbito escolar o el ámbito del hogar. En otras palabras, su área de acción y de influencia se limitó a los proyectos escolares correspondientes a las materias que cursan o que imparten y a las actividades propias del hogar.

Para los entrevistados ubicados en la etapa intermedia (2,4, 5, 6, 8 y 9). Su proximidad hacia la comunidad no se realiza necesariamente a través de la institución escolar. Por ejemplo, el entrevistado 2 se vinculó de manera estrecha con una institución de asistencia social y con sus vecinos; el entrevistado 4 se encuentra vinculado, hasta el momento de la entrevista con una comunidad misionera de carácter religioso; los entrevistados 5,6 y 9, de alguna manera se han vinculado con fundaciones para el desarrollo de su comunidad, con instituciones de gobierno para la asistencia social y con diferentes poblaciones. En el caso del entrevistado 8, se dio a la tarea de constituir un grupo estudiantil y de recibir capacitación, con el apoyo de un familiar, fuera de México.

Los entrevistados 7,10, 11 y 13, ubicados en la categoría de consolidados, son personas estrechamente ligadas con agrupaciones sociales o fundadores de las mismas. Sus vínculos con estas agrupaciones son muy íntimos, considerando su compromiso para participar en los proyectos, el tiempo que le invierten y el lazo emocional y la convicción intelectual. Los proyectos se relacionan con la ecología, con los derechos ciudadanos con el desarrollo de comunidades y con la formación de empresas.

El impacto que los ciudadanos puedan tener en la comunidad, depende en gran medida de la madurez de un sistema de relaciones, de la madurez emocional que puedan tener las personas y de sus niveles de compromiso para mantener vigente una estructura social que demanda la cercanía de sus integrantes en todos los sentidos. El impacto de un ciudadano con un sistema de relaciones consolidado, se hace evidente con el comentario de la entrevistada número 10:

"…nosotros formamos por nuestra cuenta…catorce centros de acopio…en los fraccionamientos, en las escuelas…en el tianguis…en la parroquia tal…en la ciudad...por la gente a la que hemos ido a darle una plática…"

Categorías emergentes

La identificación de las categoría y de sus propiedades, a partir de la información registrada, constituyen los elementos primordiales para construir y fundamentar una propuesta teórica (Glaser y Strauss, 2009).

Las categorías y las propiedades correspondientes a cada una de ellas se presentan en la tabla 6.5. Estos dos aspectos son la base para la elaboración teórica sobre la formación, evolución, consolidación e impacto comunitario de los sistemas de relaciones ciudadanas desde una perspectiva escolar. En las tablas posteriores, se definen las categorías y se ejemplifica cada uno de sus atributos.

Tabla 6.5
Categorías emergentes y sus propiedades, identificadas a partir de los sistemas de relaciones ciudadanas.

Categoría	Propiedades
El tiempo del ciudadano	Reasignación, ciclos escolares, donación, ciclos personales, inversión, carencia, pérdida.
El proceso de incorporación	Directiva, circunstancial, social, aspiracional, vicaria, persuasiva, reflexiva, gubernamental.
Activadores de la ciudadanía	Actividades y proyectos en casa, actividades y proyectos escolares, programas de gobierno, referentes sociales, protagonismo y referentes familiares, formación en liderazgo, técnicas didácticas, preferencias religiosas, asumir el discurso y el protagonismo, alianzas entre escuela y padres de familia, necesidad de trascendencia, vivencias directas, discurso docente, reconocimiento gubernamental, plan de vida, reconocimiento social, formación empresarial.
Interpretación de las actividades comunitarias	Información, responsabilidad personal, pertenencia, modelaje, inclusión, socialización, aprendizaje y amistad, asumir el protagonismo, solidaridad, grupos de pares, retribución, disfrute de las actividades, promover el pensamiento, respeto, cambio personal e ideológico, cultura, motivación , sistema educativo, concientización de la gente, responsabilidad social, concientización personal, vivencias directas, protagonismo docente, estilos de vida, compromiso.

El tiempo del ciudadano. Se refiere a los comentarios e interpretaciones que los entrevistados realizaron en torno a la administración del tiempo y al desarrollo de actividades o proyectos vinculados con su comunidad. Para esta categoría, se identificaron seis propiedades: Reasignación, ciclos, donación, carencia, relaciones y pérdida; todas ellas, desde luego, haciendo alusión al tiempo.

Tabla 6.6
Comentarios de los entrevistados relacionados con el tiempo asignado a las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes.

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E2: "…dejé de ir cuando entré a la preparatoria. Es que para mí el cambio de la secundaria a la preparatoria fue muy grande…"	Ciclo escolar
E3: "…te transmiten como…su interés, porque aparte lo hacen en su tiempo libre…sí, me llamó mucho la atención…"	Donación
E 4: "…por otro lado hay unos que ya, como que dijeron, pues yo ya tengo trabajo, tengo cosas que hacer… pus ya… o sea ya terminé mi ciclo digamos…unos están saliendo otros están entrando, los que van en segundo de secundaria…"	Ciclos personales
E5: "…de grupo estudiantil…no…no…le dedico bastante tiempo a la escuela y todo… y no… para formar un grupo estudiantil necesitas tener el tiempo y la dedicación…"	Inversión
"…Ya le dije que yo en cuanto termine exámenes y tenga mis cuarenta meses de vacaciones, sí la verdad ahí es cuando voy a meterle bien, porque pues sí voy a tener el tiempo…"	Reasignación
E10: "…ese año en el que formamos el comité…nos salimos de la asociación de padres para formar el comité…ya no íbamos a estar acá, porque no nos iba a alcanzar el tiempo…"	Carencia
"…no trabajar…de involucrarnos con gente del gobierno, porque de repente te quitan mucho el tiempo…en actividades que no…"	Pérdida
E13: "…me salí un año de la universidad para fundar la empresa…"	Ciclos personales interrumpidos
"…estábamos acostumbrados a otro tipo de vida…cuando empezamos…fue difícil sacrificar el tiempo para dedicárselo al proyecto…"	Inversión

La tabla 6.6 nos muestra, en relación a la administración del tiempo, un espectro que va desde la carencia de tiempo, hasta la donación, transitando por la pérdida, la reasignación y la inversión. Todo esto, enmarcado por los ciclos personales y escolares.

El proceso de incorporación. Se aborda la manera en que los entrevistados fueron invitados o incorporados a participar en actividades relacionadas con proyectos comunitarios. El proceso abarca el ámbito de la familia, los amigos y conocidos y, organizaciones. Se identificaron ocho propiedades en la categoría.

De acuerdo con la tabla número 6.7, es posible identificar incorporaciones formales o directivas, en el sentido de que provienen de una institución educativa o de gobierno. Este tipo de incorporaciones, entre las que se puede incluir la aspiracional, son regularmente parte de un proyecto educativo al cual desean integrarse los involucrados. Estos últimos deberán cumplir ciertos atributos personales o niveles de desempeño escolar con el propósito de poder ser considerados como candidatos. Por otro lado, también se pueden identificar las incorporaciones circunstancial, vicaria, persuasiva y social. Todas ellas ligadas de manera estrecha con los amigos, con los familiares de los amigos o con los padres de familia. Una variante más, la

reflexiva, se asocia fuertemente con el significado y el sentido de la vida personal. La incorporación reflexiva implica el desarrollo de una profunda sensibilidad hacia las problemáticas sociales y una necesidad de transformar el entorno.

Tabla 6.7
Comentarios de los entrevistados relacionados con el proceso de incorporación a las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E1: "…una vez en un proyecto en la clase de ética ciudadana, hicimos la selección de proyectos…ganó el de un compañero. Para ayudar a los…bueno a la gente adulta….a hacerles la vida más amena…"	Directiva
E2: "…acompañé a una amiga a un pueblo que está pasando México…Ella me dijo oye, conocí a unas personas que no tienen ropa ni nada…llevó como cinco bolsas así, grandotas de ropa…iba en primero…"	Circunstancial
E3: "…tengo una amiga que nos reúne a todos siempre…sí…todos somos de la edad solo que estamos en diferentes preparatorias…"	Social
E5: "…la mamá de mi compañero… como conozco a mi compañero desde siempre, siempre supe que ella tenía su fundación. No sé si todavía la tenga…entonces como que con ella si tenía contacto súper seguido…"	Vicaria
E9: "…pues mira, de chiquito era más diferente… hijo vámonos…hijo ven…tu ven aquí…ahorita ves… y ahí voy siguiéndolos…ya más grande… platicaba yo… así esta esto, esto y esto, esto también… me gustaría que me pudieras acompañar… me gustaría que me pudieras dar ideas…que te parece a ti …"	Persuasiva
E10: "…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…"	Reflexiva
"…un día nos hablan de la regiduría…oigan fíjense que tengo como veinte pláticas que quiero dar…¿me pueden ayudar?...sí …"	Gubernamental
E13: "…en 2007 yo me inscribí al programa este de vértice, porque yo me inscribí a una materia que se llama oportunidades de negocios…"	Aspiracional

Activadores de la ciudadanía. Se mencionan a aquellas personas o circunstancias de un sistema de relaciones que desempeñaron o desempeñan un papel primordial para la iniciación de los entrevistados en actividades comunitarias.

En un principio, cuando esta categoría empezó a identificarse, se exploró la posibilidad de nombrarla "iniciadores" o "caudillos", sin embargo, esta denominación hacía referencia directa a una persona, implicaba también tener un grupo de seguidores o un liderazgo autoritario. Se

eligió la palabra activadores con la intención de hacer referencia a cualquier situación, persona, revista, película, reflexión que sea capaz de generar un cambio en las personas. Con esta denominación, la persona que recibe la activación también puede tener un rol protagónico para iniciar su sistema de relaciones y eventualmente convertirse en un activador.

Tabla 6.8
Comentarios de los entrevistados relacionados con los activadores de la ciudadanía y las propiedades correspondientes.

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E1:	
"…nosotros tenemos nuestra calle limpia, regamos las plantas que tenemos afuera o adentro o así, porque son parte tuya. No tiro basura, este… cuido el agua…hago como lo que se debe de hacer…"	Actividades y proyectos en casa
E3:	
"…en la secundaria fue cuando me dieron la mayoría de esas pláticas. Me llevaban a ingenieros… nos daban una plática anual…no tanto de reciclaje de basura, sino del tratamiento del agua…y la importancia de que se cuidara …"	Actividades y proyectos escolares
"…es por parte del gobierno…por ejemplo a mí me invitó una maestra de mi prepa… también hay otros maestros…"	Programas de gobierno
E5:	
"…pues siempre. Yo me acuerdo que desde chiquita nos invitaba…desde la primera vez que me acuerdo fue que estaban como construyendo unas casas y que teníamos que vender tarjetitas y ya…yo le pedí mil tarjetitas y las empezaba a vender y así. Desde chiquita siempre estuvo…"	Referentes sociales
E7:	
"…siempre…bueno, durante toda la vida…toda mi vida…se han hecho campañas de reciclaje y así en la asociación y ellos han estado totalmente involucrados…"	Protagonismo y referentes familiares
E8:	
"…mi madrina me inscribió en un programa de liderazgo en Arizona…"	Formación en liderazgo
"…bueno ahora en profesional, tenemos lo de los PBL´s…tomamos la iniciativa una amiga y yo, de ir a buscar una comunidad en donde ayudar…"	Técnicas didácticas
E9:	
"…como familia profesamos religión cristiana, está muy metida en la iglesia con diferentes actividades destinadas a la comunidad…"	Preferencias religiosas
"…decidió hacer una fundación, esta fundación… intenta que se involucre la comunidad que es más lo que se intenta hacer para que sea algo más completo…"	Referentes sociales
"…En México el ochenta y tantos por ciento eran desechos y el 12 era reciclable más o menos…y yo dije, pus, es un mismo mundo… ¿qué nos hace falta?, ¿qué necesitamos para empezar eso? …es un poco la cultura y aplicarlas a la vida…"	Asumir el discurso y el protagonismo
E10:	
"…somos en activo como dieciocho. De hecho en el comité de la escuela las tres, cuatro, cinco que ves por ahí, a la mejor hay algunas que ya no están…"	Alianzas entre escuelas y padres de familia
"…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…"	Necesidad de trascendencia
"Nosotros no nos hemos detenido hemos seguido dando las pláticas, en donde nos inviten…hemos venido aquí, hemos ido a escuelas…fuimos con el gobierno del municipio y ahí le dimos una plática al presidente municipal y a todo el cabildo…y se lanzaron con su proyecto…"	Asumir el discurso y el protagonismo

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E11:	
"…creo que a partir de una experiencia, con la que sea, es cuando puedes de verdad tener un compromiso y preocuparte, involucrarte…"	Vivencias directas
E12:	
"…el principal objetivo de esto es que nos eduquemos para poder tener una convivencia más armónica con el medio…"	Discurso docente
"…la empresa que te digo nos va a certificar… y lo mismo con la dependencia de gobierno…que va a dar el visto bueno, ¿no?...la empresa nos asesora para que la dependencia de gobierno de la certificación…"	Reconocimiento gubernamental
E13:	
"…ese proyecto inició cuando yo tenía… ¿qué te diré? … 7 años…ese proyecto es un proyecto de vida que tengo desde hace mucho tiempo…"	Plan de vida
"…y concursamos en una feria PyME organizada por la facultad de economía y negocios de la universidad junto con la revista *entrepreneur*…"	Actividades y proyectos escolares Reconocimiento social
"…tuve también un diplomado en desarrollo sustentable…me becaron al 100% en la universidad…"	Formación empresarial

Los activadores, que se muestran en la tabla 6.8, realmente pueden ser considerados como una muestra propia de ciertos ámbitos. Sin lugar a dudas que cada persona encuentra e interpreta sus activadores personales. Los ámbitos identificados, se relacionan con lo personal, el hogar, lo escolar, lo gubernamental, lo empresarial y los referentes sociales. En cada uno de estos espacios podemos localizar desde los principios sustentados en las preferencias religiosas y los reconocimientos de diferente tipo, hasta un plan de vida.

Interpretación de las actividades comunitarias. Manera en la que los entrevistados interpretan su participación en los proyectos comunitarios. Estas interpretaciones, se encuentras frecuentemente ligadas con las aspiraciones personales de los entrevistados y con los discursos que se han apropiado en su convivencia con otros ciudadanos. Las interpretaciones, también pueden ser vistas como estrategias para promover la ciudadanía, muchas de ellas pueden ser consideradas como activadores.

Tabla 6.9
Comentarios de los entrevistados relacionados con la interpretación de las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E1:	
"…cuando no sabes, te da igual… pero cuando la información te llega…ya te sientes parte de la sociedad…con saber ya estás contribuyendo…"	Información
"…cumplo con lo que cada persona debe cumplir… no tiro basura… cuido el agua…hago lo que se debe de hacer…"	Responsabilidad personal
"…te das cuenta de la realidad en la que estás viviendo y como ciudadano tienes que estar involucrado, entonces, te sientes dentro de…"	Pertenencia
E2:	
"…siento que si yo pongo ese ejemplo, los demás van a salir…"	Modelaje

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E3:	
"...entonces nos dimos cuenta que las personas de la tercera edad…casi no son tomados en cuenta…"	Inclusión
"…porque es así reunión de amigos… sí, tampoco lo hacemos…o sea si lo hacemos por ayudar, pero es más como para vernos…"	Socialización
E4:	
"... más que luego enseñar, aprendes de la comunidad…y otra cosa, la amistad que creas con la comunidad, digamos con las personas…"	Aprendizaje y Amistad
E5:	
"…si te quedas en el pobrecitos ya no haces nada…hay que buscarle…"	Asumir el protagonismo
"…hay gente que merece todo lo que yo tengo y pueden hacerlo todo… y muchas veces no pueden por falta de ayuda…"	Solidaridad
"…si ayudas a una comunidad, a la larga se va a desarrollar, y ¿quién sabe?, alguien de esa comunidad va a acabar en tu empresa…"	Retribución
E6:	
"…nunca me gustó ese proyecto…era como una plaza y pues era como el día de los viejitos, pero nunca me gustó…"	Disfrute de las actividades
E7:	
"...el respeto a la naturaleza… es algo muy importante…es educación al respeto de las cosas…"	Respeto
E8:	
"…México, para que pueda crecer, tenemos que cambiar todos nosotros... cambiar la ideología que tiene el mexicano… "	Cambio personal e ideológico
E9:	
"… ¿qué necesitamos para empezar eso? …esas tecnologías existen…es la cultura y aplicarlas a la vida; traerlas al país, que se estén aplicando…"	Cultura
E10:	
"…lo que queremos es motivarlos a que tomen el tema que les interese…y metete de lleno…no podemos ser tan apáticos y estarnos quejando …"	Motivación
"…que pudiéramos lograr que todas las escuelas del Estado… fueran sustentables… y ya hay algo por ahí que se está haciendo …"	Sistema educativo
"…cuando tú haces conciencia en la gente...la plática que nosotros damos tiene mucho que ver con eso, con hacer conciencia…"	Concientización de la gente
E11:	
"…un trabajo en donde yo pueda de verdad estar haciendo un beneficio...o en la parte de responsabilidad social de una empresa …"	Responsabilidad social
"…crecí en una burbuja…me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor, pero nunca lo entendí… nadie se acercó a tratar de explicármelo …"	Concientización personal
"…yo creo que es importante…que un alumno antes de graduarse tenga dos experiencias…un acercamiento con la realidad y una experiencia laboral …"	Vivencias directas
E12:	
"… convertirlo en un estilo de vida…lo deben llevar…a su casa, a su vida…"	Estilos de vida
"…tenemos que ser partícipes …como que a veces pensamos que es nomás cosa de los chavos …nos falta todavía involucrar mucho más a los maestros…"	Protagonismo docente
E13:	
"…la que se compromete, pues la que hace un espacio de su tiempo…permite que su cuerpo trabaje… están disponibles cuando se necesita ¿no …"	Compromiso

Las participaciones en las actividades o proyectos comunitarios y las interpretaciones que los entrevistados hacen de estos, presentadas en la tabla 6.9, tienen que ver principalmente con atributos personales, grupales, escolares, institucionales o culturales que se tienen o que se deberían de tener. Estos atributos se plantean como una exigencia personal o como una recomendación hacia los demás. Así por ejemplo, se aborda la relevancia de la responsabilidad personal y del modelaje, del respeto y del protagonismo; la motivación y el cambio educativo, entre otros factores, se subrayan como elementos estratégicos para promover una ciudadanía más participativa.

Teorización

El proceso de teorización, de acuerdo con (Strauss y Corbin, 2002, p. 24), implica "no solo concebir e intuir conceptos, sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo". Es un proceso en el que se alternan una secuencia de operaciones cognitivas sustentadas en la inducción y en la deducción para establecer relaciones entre los datos obtenidos y entre los conceptos generados a partir de estos.

Implica, la teorización, un desarrollo sistemático de interconexiones generadas mediante el análisis comparativo constante de los hallazgos que se han de constituir en un marco que ofrece explicaciones de los fenómenos (Strauss y Corbin, 2002).

La generación de la teoría requiere que la recolección de datos, su codificación y su análisis se realicen simultáneamente, en todo los posible, entrecruzándose desde el principio hasta el final de la investigación (Glaser y Strauss, 2009).

En realidad, la idea de entrecruzamiento, que significa enlazar, es propia de las interpretaciones o representaciones que realiza el ser humano sobre los diferentes fenómenos sociales y naturales que lo rodean, en el caso del fenómeno de la ciudadanía, no es diferente. Es decir, como parte de la construcción de la teoría, se ha procedido mediante la conexión de los diferentes conceptos, atributos y ejemplificaciones correspondientes.

El tiempo del ciudadano. El ciudadano, o quien ejerce la ciudadanía, es una persona enlazada, vinculada; no únicamente con otras personas, sino con algo esencial inherente a su vida, incluso antes de nacer, presente desde siempre: el tiempo.

El ser humano vive en el mundo, es en el mundo, a través de su temporalidad. Mediante esta temporalidad o historicidad se inserta en el tiempo estableciendo una relación de influencia mutua que determina su existencia concreta. En otras palabras, el tiempo le da sentido a la vida

de las personas y estas, por su parte, le dan sentido al tiempo mismo para vivir su proyecto de vida. Un proyecto personal en el que la presencia de los otros se vuelve significativa para la orientación conjunta de las relaciones y estructuras que se establecen en la coexistencia social de una comunidad (Merleau-Ponty, citado por Bello, 1979).

El tiempo se manifiesta de múltiples maneras, como un continuo, como periodos extensos o breves y como ciclos. En este ser en el tiempo, hay un tiempo general, de fondo, y hay un tiempo para todo. Hay un tiempo para conversar y un tiempo para guardar silencio. Un tiempo para relacionarse y un tiempo personal. De la misma manera, hay un tiempo para ser ciudadano…un tiempo que no es de todos.

El tiempo del ciudadano, que no es el tiempo general de la persona, considerando que para todo hay un tiempo…es el tiempo en el que se realiza algún tipo de actividad comunitaria, es un tiempo para enlazarse, sobre todo si se reconoce que "El hombre no es más que un nudo de relaciones, las relaciones son lo único que cuentan para el hombre"… (Merleau-Ponty, citado por Bello, 1979, p. 185).

En este sentido, el tiempo se convierte en un escenario y en un recurso. Un escenario en el que se ha de construir la matriz social y que frecuentemente se expresa independiente, con intereses, diseños y contribuciones de otros; como si fuera un mundo aparte, pero que impacta profundamente la vida cotidiana de todos. Pero que, por otra parte, también es una expresión personal, con diseños y contribuciones de cada individuo para y con los otros. Es también el tiempo, como se mencionó previamente, un recurso que ha de ser administrado con la posibilidad de una existencia respaldada en el diálogo.

Los escenarios temporales para el diseño de la matriz social o para el ejercicio de la ciudadanía, se expresan, como una continuación de los ciclos naturales, en ciclos sociales. El ser humano establece ciclos sociales, de diferentes magnitudes, para realizar sus actividades vinculadas con la comunidad. Estos ciclos sociales definen los tiempos para votar y elegir gobernantes, el periodo para cursar una materia que desarrolla proyectos comunitarios, el tiempo para hacer donaciones o un tiempo para concluir un servicio social.

Hablando, específicamente de los estudiantes o de los entrevistados en general, estos entretejen los hilos de su tiempo personal para ser ciudadanos con los ciclos sociales más extensos. A continuación se muestran algunos casos.

El entrevistado número 1 ejemplifica claramente la relación entre los periodos escolares y el ejercicio de la ciudadanía:

"…una vez en un proyecto en la clase de ética ciudadana, hicimos alguna….bueno cuando hicimos la selección de proyectos que ganó el de un compañero. Para ayudar a los…bueno a la gente adulta….a hacerles la vida más amena…"

El entrevistado número 2 nos habla de los ciclos anuales de donaciones:

"…sí hace cosas…por ejemplo cada invierno la ropa de invierno que ya no usamos…pues ella es la que nos dice vengan y vamos a dejarla a tal…la dejamos no sé…en alguna institución de asistencia social…"

El entrevistado número 11 expresa de la siguiente manera la dificultad para iniciar o continuar con un programa de apoyo a las comunidades:

"…sí lo he invitado…el problema es que mi amigo ya está graduado….él es piloto aviador, entonces le cuesta mucho trabajo, este…fechas que coincidan con nuestras construcciones…"

Es prácticamente como si se realizara un retiro temprano del ejercicio de la ciudadanía para dedicarse a la vida privada. Los ciclos sociales se asocian de manera estrecha con una incorporación a la ciudadanía de carácter directivo o tal vez aspiracional, ya que los tiempos y los ritmos son establecidos desde el exterior de la persona. En algunos casos, se dejan de lado las actividades ciudadanas para realizar actividades que retribuyan, en el más amplio sentido de la palabra, diversión, dinero, descanso, etc.

Por otra parte, considerando el tiempo como un recurso, también existe una administración personal. Es decir, una distribución del mismo para las actividades de la vida privada o de la vida ciudadana.

En este proceso de administración el tiempo puede ser objeto de donaciones:

"…soy voluntario de tiempo completo….sí, sí, sí…hay semanas en que le llego a invertir doce horas diarias o trece o catorce…" (Entrevistado 11).

De reasignaciones:

"…estábamos acostumbrados a otro tipo de vida…cuando empezamos mi proyecto y antes de mi proyecto…cuando empezó mi proyecto ya no salíamos el fin de semana… pero sí fue difícil sacrificar el tiempo para dedicárselo al proyecto…"

De carencia:

"…ese año en el que formamos el comité…nos salimos de la asociación de padres para formar el comité…ya no íbamos a estar acá, porque no nos iba a alcanzar el tiempo…" (Entrevistada 10).

De pérdida:

"…no trabajar…de involucrarnos con esta gente, porque de repente te quitan mucho el tiempo…en actividades que no…"

O de inversión en relaciones sociales:

"…de grupo estudiantil…no…no…le dedico bastante tiempo a la escuela y todo… y no… para formar un grupo estudiantil necesitas tener el tiempo y la dedicación…"

Si el tiempo personal ha de convertirse en el tiempo del ciudadano, ha de tener que ajustarse al tiempo de los demás. Ha de ser un tiempo compartido, un tiempo para vincularse. Es indispensable, como lo establece Darhendorf (2006), que el ciudadano se sienta parte de una comunidad con la que pueda compartir aspiraciones y creencias personales. Una persona aislada no es un ciudadano, por más derechos que tenga y por más decretos que se escriban al respecto.

Las personas aisladas, en el sentido comunitario, se exponen a no iniciar jamás un sistema de relaciones ciudadanas, a no involucrarse en ciclos de vida ciudadana o, si los inician, a interrumpirlos en cualquier momento para regresar a su vida privada. La iniciación individual de un ciclo, con una temporalidad y administración personal, frecuentemente es de naturaleza asincrónica, por lo cual fracturan la posibilidad de contribuir a un sistema de relaciones más elaborado. Sin embargo aquellos sistemas que van sumando vínculos entre sí, de manera gradual (Entrevistados 7, 10, 11 y 13) se van constituyendo en una comunidad propiamente dicha. Una comunidad en la que cada persona asigna un poco más de su tiempo general al tiempo de la ciudadanía. De tal manera que se construya una vida colectiva en una comunidad concreta, que se constituye en el espacio del deber y del sacrificio para aprender las virtudes ciudadanas (Ochman, 2006). El entrevistado 10 comentó lo siguiente en relación a lo anterior:

"…qué te puedo decir…cada día a lo mejor…dos o tres horas…diarias…mínimo… a veces más … porque me detengo… porque tengo cosas que hacer…por ejemplo vamos a dar una plática y ahí nos echamos tres horas…" (Entrevistada 10).

La asignación del tiempo personal al tiempo ciudadano, se asocia con una incorporación social, vicaria, persuasiva y reflexiva. En la que se aprenden, de acuerdo con Crick (1998), habilidades, conocimientos y actitudes para trabajar con otros y para los otros en la promoción del crecimiento de las comunidades. Existe, entonces, un proceso de aprendizaje y de concientización para vivir la ciudadanía. Para expresarlo de otra manera, se aprende a ser ciudadano, como una manera de estar en el mundo.

La construcción de una comunidad de ciudadanos depende en gran medida de la forma en la que se invitan las personas entre sí a ejercer la ciudadanía, es decir, del proceso de incorporación. Un proceso, que para ser exitoso, requiere regularmente de referentes activos que funjan como modelos (Crick, 1998; Finnemeyer, 2004; Huerta, 2009; Mejía y Perafán, 2006).

El proceso de incorporación, los activadores y la interpretación. La incorporación puede entenderse, de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2001), como el acto de agregarse a otras personas para formar un cuerpo, o el acto de unir algo a otra cosa para que haga un todo con ella. Es pertinente resaltar la manera en que los últimos términos que se utilizan en estas definiciones se relacionan, en un contexto social, con la integración de una comunidad: formar un cuerpo y hacer un todo.

La pertenencia a una comunidad, el vincularse con ella, en su sentido profundo, constituye la conclusión de un proceso de incorporación, es decir, de una serie de acciones orientadas a agregar o a unir personas, en este caso, a un grupo de ciudadanos.

Los procesos encontrados para incorporar nuevos miembros a una comunidad de ciudadanos son muy diversos y se encuentran estrechamente relacionados con las otras dos categorías identificadas en este estudio: los activadores de la ciudadanía y la interpretación de las actividades comunitarias. La interpretación, en particular, es una especie de prerrequisito para poder asumirse cotidianamente como un ciudadano con propósito (Etchegoyen, 2006).

Sin pretender establecer procesos formales o dogmáticos para la incorporación de las personas a una comunidad ciudadana, ya que esta ruta es realmente personalizada, es posible establecer algunas relaciones interesantes, sobre todo en aquellos entrevistados que fueron categorizados en una etapa intermedia, entrevistados 2, 4, 5, 6, 8, 9; o en una etapa de consolidación, entrevistados 7, 10,12 y 13.

En cuanto al proceso de incorporación, son notorias las propiedades sociales (amigos), vicaria (observación), persuasiva (discurso) y reflexiva (concientización) para iniciar y mantener de manera general un sistema de relaciones dinámico y funcional. Veamos algunos casos.

Por ejemplo, el entrevistado 7, tiene una familia protagonista (activador de la ciudadanía), que le permitió tener una incorporación a través de la observación cotidiana del desempeño de sus papás (incorporación vicaria y persuasiva).

> "…desde chicos se ha manejado eso de todos los proyectos sociales, comunitarios y demás…y desde chicos lo hemos visto…digo, ya es como tradición familiar…si…o sea ya es natural para nosotros…"

Es una persona que acepta un rol protagónico y está en proceso de asumir el discurso ciudadano; interpreta su desempeño (interpretación de las actividades ciudadanas) como una cuestión de respeto. Este entrevistado ejemplifica a la perfección lo que Huerta ha denominado la gran oportunidad de lo personal (Huerta, 2009).

La entrevistada 10, declaró que nunca recibió influencia alguna de su familia, sin embargo llegó un momento en que se concientizó (incorporación reflexiva), sobre la importancia de trascender como persona y hacer uso de sus talentos:

> "…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá…pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…"

Este proceso reflexivo fue respaldado en gran medida por un maestro (activador de la ciudadanía) que la invitó a realizar un proyecto de mayor envergadura:

> "…el maestro…nos dijo sálganse de aquí…hagan algo afuera…ustedes pueden hacer más cosas afuera…hagan su asociación afuera, ustedes van a impactar…"

Posteriormente esta entrevistada se organizó con sus amigas para integrar una organización social muy activa en su comunidad y considera (interpretación de sus actividades ciudadanas) que su función principal es la motivación:

> "…más bien lo que queremos es motivarlos a que tomen el tema que les interese…el que sea… y metete de lleno porque no podemos ser tan apáticos y estarnos quejando…"

Estos niveles de conciencia, de autogestión y de organización son considerados por Oraisón y Pérez (2006), como parte de su modelo de ciudadanía emancipada. Un modelo que se

extiende hasta la posibilidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación en la compleja diversidad que hoy se reconoce en nuestra sociedad (Caruso, 2007).

En el caso del entrevistado 11, después de un periodo importante de resistencia, uno de sus amigos (incorporación social) logró persuadirlo para que se incorporara a un proyecto de desarrollo ciudadano en el que tuvo experiencias directas (activador de la ciudadanía), con otros ciudadanos:

> "…creo que a partir de una experiencia, con la que sea, es cuando puedes de verdad tener un compromiso y preocuparte, involucrarte…"

Interpreta su actividad comunitaria como una cuestión de responsabilidad social para disminuir la desigualdad (interpretación de las actividades comunitarias).

El contacto de este entrevistado con sus amigos, o con los iguales, permite lo que Girox (2003) denomina vínculos horizontales de ciudadano a ciudadano. Vínculos que permiten generar confianza y compromisos recíprocos para colaborar de manera multilateral en la gestión de los proyectos (Grossetti, 2009; Saenz, 2003).

Aunque en la incorporación pueden identificarse algunas propiedades que la favorecen, es evidente que el involucrarse de verdad en una comunidad ciudadana depende en gran medida de la situación que funcione como activador para cada persona. Este activador permitirá eventualmente que las personas asuman el discurso, que asuman el protagonismo, y que ejerciten su ciudadanía como parte de un plan de vida en una comunidad, que es ante todo un ejercicio voluntario (Oraisón y Pérez, 2006).

En cuanto a la interpretación de las actividades ciudadanas, por parte de los entrevistados, es importante señalar que existe un proceso de madurez cronológica y mental en cuanto a la posibilidad de profundizar en sus conceptualizaciones y en sus intereses. Es decir, la ciudadanía implica un proceso de madurez como persona. Ejemplificando:

La entrevistada 1 (17 años) declara que con estar informado ya está contribuyendo:

> "…cuando no sabes, te da igual… no estás pensando en nada, pero cuando la información te llega…ya te sientes parte de la sociedad…con saber ya estás contribuyendo…"

La entrevistada 5 (17 años), resalta la importancia de la retribución a largo plazo:

"…si ayudas a una comunidad, a la larga esa comunidad se va a desarrollar, y ¿quién sabe?, en diez años, alguien de esa comunidad va a desarrollarse y va a acabar en tu empresa…"

El entrevistado número 8 (20 años), menciona el cambio personal y social:

"…México para que pueda crecer, tenemos que cambiar todos nosotros... cambiar la ideología que tiene el mexicano… "

El entrevistado número 11 (21 años) habla de desigualdad:

"…creo que el problema de México…el más grave… es la gran desigualdad que tenemos… el cincuenta por ciento de la población vive en pobreza patrimonial…"

El asunto de la madurez, desde luego no es nada nuevo, pero enfocado a la madurez social, es importante pensar en las experiencias que podrían llevar a ella y en los valores que le corresponden, de tal manera que pudiera vislumbrar el desarrollo de un capital social sustentado en la cultura de la revolución creativa (Oraisón y Pérez, 2006; Sartori, 2007).

La iniciación, el desarrollo y consolidación de una comunidad de ciudadanos requiere de la inversión sistemática de tiempo en ciclos extensos, no fragmentados, en los que se puedan realizar incorporaciones sustentadas en la convivencia social, en la persuasión y en el aprendizaje familiar y escolar. Así mismo, se requiere de un amplio espectro de activadores auténticos que se incorporen en los sistemas de relaciones de la matriz social.

Los principios de la ciudadanía activa. Como punto de partida y a lo largo de todo el proyecto, se abordó y se describió ampliamente la relevancia de la formación para la ciudadanía, los principios de la ciudadanía activa y los sistemas de relaciones desarrollados en este contexto. De acuerdo a los diferentes autores consultados, los principios hacen referencia a la participación pública sustentada en la expresión y planteamiento de ideas, a la responsabilidad personal en la expresión de posturas y acciones, a la organización colectiva, a la intervención y acción social, y a la interpretación y explicación de las circunstancias sociales que se viven en una comunidad (Folgueiras,2003; Hoar,2001; Savater,2000; Schugurensky y Myers, 2003; Westheimer y Kahne, 2004).

Posteriormente, durante la revisión de los programas para la enseñanza de la ciudadanía, se observó que estos principios se incorporaban, de una u otra manera, en las actividades escolares orientadas a promover la ciudadanía. Es así como se hace referencia a una gran cantidad de

planteamientos que pueden ser agrupados de acuerdo a su relación con los principios ya mencionados.

Un primer grupo de actividades abordan la expresión del individuo, la comunicación de las ideas, la participación y responsabilidad democrática, la convivencia para la paz, la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias, la conciencia, los derechos humanos individuales, la necesidad de reconocerse como actores en la construcción del país y el lazo emocional que debe existir entre el ciudadano y su comunidad (Finnemeyer, 2004; Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver, 2004; Levesque, 2003; Mejía y Perafán, 2006; Reyes Lizama, 2005).

Un segundo grupo hace referencia a las responsabilidades ciudadanas, la participación, la construcción del bienestar personal, los derechos humanos individuales, , la necesidad de reconocerse como actores en la construcción del país, las habilidades para trabajar con otros, el sentido de pertenencia a la comunidad, los derechos humanos colectivos y la convivencia democrática (Crick, 1998; Dibos, Frisancho y Rojo, 2004; Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver, 2004; Levesque, 2003; Mejía y Perafán, 2006; Reimers,2007).

Un tercer grupo resalta las actividades relacionadas con la formación de comunidades para la práctica de la ciudadanía, la construcción del bienestar colectivo, la perspectiva intercultural incluyente, las habilidades para trabajar con otros, la negociación de acuerdos en el trabajo con los demás, la comprensión de los mecanismos para el desarrollo de trabajos conjuntos, la capacidad autogestiva y organizativa y, la organización de foros y reuniones para la toma de decisiones (Crick, 1998; Dibos, Frisancho y Rojo, 2004: Finnemeyer, 2004; Oraisón y Pérez, 2006).

Un cuarto grupo menciona la generación de oportunidades para la intervención comunitaria, el acoplamiento de los esfuerzos colectivos basados en la comunidad y el desarrollo comunitario, la generación de oportunidades para que la comunidad participe en la escuela y la posibilidad de formar parte de la comunidad (Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver 2004; Westheimer y Kahne, 2004).

Finalmente, un quinto grupo de actividades se orienta a promover la búsqueda del conocimiento y la comprensión para convertirse en un ciudadano informado, el desarrollo de habilidades para cuestionar y aproximarse a la comprensión de las diferentes situaciones sociales, la reflexión ciudadana, la toma de conciencia sobre el entorno, la sociedad y el país y la búsqueda de la justicia (Crick, 1998: Dibos, Frisancho y Rojo, 2004; Reimers, 2007).

La exploración conceptual de la ciudadanía activa, sus principios, sus nexos con los sistemas de relaciones ciudadanas y el vínculo con la enseñanza en las instituciones educativas se vieron expresadas en el planteamiento de las dos primeras preguntas de investigación: ¿Cómo se ejercen los principios de la ciudadanía activa en el sistema de relaciones ciudadanas de los alumnos de preparatoria del cuarto semestre? y ¿Las experiencias ciudadanas proporcionadas por una institución educativa se constituyen en un contexto que promueva el desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas en sus alumnos?

Con el propósito de responder a la primera pregunta y de acuerdo a los niveles de desempeño correspondientes a las etapas de desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas, podemos observar en la tabla 6.10, para el primer principio de la ciudadanía activa, que los entrevistados categorizados en un nivel básico e intermedio de desempeño, prácticamente no participan en los procesos públicos en los que se tomen decisiones; es decir, no tienen intervenciones grupales en las que se aporten ideas que contribuyan en la definición de las actividades que se ejecutarán posteriormente. Esta es una actividad propia y exclusiva de las personas ubicadas en un nivel superior de desempeño.

Con respecto al segundo y quinto principios, es interesante resaltar el ejercicio generalizado de los entrevistados, sobre todo si consideramos que se relacionan con la declaración verbal de posturas que se asumen como propias o con la comprensión del sentido de las actividades en las que se participan.

En el caso del tercer principio, la organización colectiva, mantiene una relación directa con el primer principio. Los entrevistados con un nivel de desempeño básico tampoco son partícipes en los proceso de organización colectiva. Las personas ubicadas en los otros dos niveles, van teniendo una ejecución cada vez más importante dependiendo de su experiencia. En el nivel intermedio, los entrevistados se encuentran en proceso de aprendizaje. En el nivel superior, aunque los entrevistados no dejan de aprender, son propiamente líderes en la organización colectiva. Todos ellos participan en una ONG y la asignación de su tiempo a las actividades de servicio comunitario no se encuentra supeditada a proyectos o contextos escolarizados.

Para el cuarto principio, la mayoría de los entrevistados lo ejercen aunque, desde luego, con diferentes niveles de protagonismo, en condiciones y circunstancias particulares (véanse los cuadrantes tres y cuatro en los esquemas de los entrevistados del apéndice D). Evidentemente, los principios se van desarrollando y ejerciendo como parte de un proceso.

En relación a la utilización de categorías para los niveles de desempeño, es conveniente no perder de vista que este recurso se utiliza con propósitos de organización, ya que, por otra parte, es valioso concebir el ejercicio de la ciudadanía como un *continuum;* es decir, en realidad, quienes ejercen la ciudadanía se mueven sobre una dimensión que va desde un mínimo hasta un máximo, intersecándose con otros atributos que conducen a una expresión estrecha o amplia del ejercicio ciudadano (Naval, 2000). En otras palabras, no existen límites tajantes entre las categorías, más bien, estos pueden ser considerados como fronteras difuminadas, compartidas por personas que no comparten necesariamente todos los atributos.

Tabla 6.10
Ejercicio de los principios de la ciudadanía activa en los entrevistados.

Principios de la ciudadanía activa	Número de entrevistado y ejercicio de los principios de la ciudadanía activa												
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
Participación pública, en la que se gestione la toma de decisiones grupales	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓
Responsabilidad personal, en relación a la expresión de posturas y ejecución de acciones	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Organización colectiva, vinculada con la definición de proyectos	X	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Intervención y acción social, dirigida hacia las comunidades de pertenencia	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
Interpretación y explicación de las circunstancias sociales.	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Niveles de desempeño: Básico(B) Intermedio (I) Superior (S)	B	I	B	I	I	I	S	I	I	S	S	B	S

El factor personal en los principios de la ciudadanía activa. Los principios de la ciudadanía activa, en términos generales hacen alusión a las relaciones que se establecen en grupos o comunidades: participación pública, organización colectiva, acción social, responsabilidad personal hacia la comunidad e interpretación de las circunstancias sociales. Estas relaciones, enmarcadas en un contexto social de aprendizaje, de construcción de la identidad y de la interpretación de la realidad, se encuentran vinculadas estrechamente con la postura comunitarista expuesta con anterioridad (Naval, 2000; Ochman, 2006; Thiebaut, 1998).

No obstante, lo relevante del factor colectivo, en el ejercicio, en la ejecución de la vida ciudadana, también existe otro factor esencial en el recorrido que se hace de un extremo al otro del *continuum* mencionado por Naval (2000). Un recorrido en el que se presenta el momento de la conversión, de la transformación, de ser un ciudadano mínimo a ser un ciudadano máximo, un ciudadano activo. Este factor, es el factor personal, que contiene momentos y procesos íntimos e individuales, también relacionados con la toma de decisiones.

Más decantado hacia una postura liberal (Naval, 2000; Ochman, 2006), en este factor se pueden identificar, basándose en los datos obtenidos durante entrevistas, seis principios relacionados con el proceso de convertirse en ciudadano activo:

El principio de afiliación. Las personas entrevistadas, excluyendo al número 1, decidieron incorporarse o asociarse con otras personas y organizarse para realizar actividades de servicio a la comunidad. Aunque el proceso de asociación difiere entre los entrevistados, esta agrupación se sustentó en alguna o varias características compartidas. Hay personas que no deciden incorporarse a ningún tipo de grupo delimitado, con propósitos específicos, deciden mantenerse en el anonimato de la colectividad o en ocasiones, realizar actividades de carácter individual relacionadas con el respeto de sus derechos ciudadanos. A continuación se ejemplifican las circunstancias de asociación para algunos de los entrevistados.

El entrevistado número 10 declaró, en cuanto a la fundación de su ONG, lo siguiente:

> "…de hecho, junto con tres amigas, la fundamos, nosotros la creamos…surgió primero porque…bueno primero estas amigas y yo tomamos un curso de huertos biointensivos, de huertos orgánicos… entonces pos ahí empezó el asunto…luego trabajando en la asociación de padres de familia en la escuela de mis hijos…que siempre he estado involucrada en eso….me parece una parte bien importante, hay que estar siempre participando en ello. Traíamos conferencias, organizábamos ferias del libro, etc. Varias amigas iban y venían y así…en esas actividades…"

El principio de activación. Una vez que se pertenece a un grupo, es indispensable que se presente un acontecimiento, breve o prolongado, que lleve a la persona a concientizar la posibilidad de generar cambios personales o grupales en su entorno social. Si todavía no existe la pertenencia a un grupo, este fenómeno de la activación puede ser el punto de partida para la incorporación. He aquí algunos ejemplos de este principio de activación:

Entrevistado número 7:

"…desde chicos se ha manejado eso de todos los proyectos sociales, comunitarios y demás…y desde chicos lo hemos visto…digo, ya es como tradición familiar…si…o sea ya es natural para nosotros. Ya es así como de que…vamos a la fuerza… ha pues vamos…"

El principio de conversión. Se toma la decisión de tener una postura diferente frente a las circunstancias sociales que rodean a la persona. La conversión, para algunos, podría identificarse en un momento específico, para otros, es un proceso más extenso. Lo relevante en este aspecto, es que se toma la decisión de pensar y actuar de una manera distinta. Puede considerarse como un punto de partida, como un cambio de rumbo que busca reorganizar los patrones de pensamiento y de conducta. A continuación se ejemplifica este principio:

Entrevistado número 8:

"…entonces desde ahí siempre mamá intentó así como decirme pero México tiene cosas padres... y no sé, quizás la idea de comparar cesó…pero no la idea de querer mejorar; no imitar sino mejorar y alcanzar quizás parámetros que tiene esos países primermundistas, desarrollados, ¿no?... Entonces eso es básicamente lo que a mí me impulsa a trabajar con la comunidad… porque vivimos desgraciadamente en una comunidad que vive en un círculo vicioso muy fuerte… pero si tenemos el poder quizás de cambiar la situación de vida de otras personas, compartiendo esas cosas que a nosotros nos enseñan, pues siento que es algo muy importante…"

Principio de apropiación del discurso. Normalmente, antes de la presencia de este principio, la información y la motivación proceden del exterior, es decir, las ideas o los planteamientos sobre cómo deberían ser las circunstancias sociales que rodean a las personas, provienen de los periódicos, de los profesores, de los padres de familia, de los líderes de opinión, etc. Sin embargo, la apropiación del discurso, es decir, la convicción de que esos planteamientos que vienen del exterior son correctos y que ahora también pertenecen a la persona y provienen del interior de la misma, se convierten en un valioso recurso de motivación interna para mantener la postura y en un impulso suficiente hacia la acción personal y colectiva.

Entrevistado número 8:

"…mi mejor aportación sería compartir la visión de que lo que he aprendido aquí en México, no es lo que nos dicen, ni lo que nos cuentan…sino que México para que pueda

crecer, tenemos que cambiar todos nosotros... ¿no? los ciudadanos…de hecho los ciudadanos que tenemos esa concepción de…pues México va a estar súper mal y todos son corruptos y así….mi….no sé eso sería como lo principal, cambiar la ideología que tiene el mexicano…"

El principio de confirmación. Como parte de un grupo, los integrantes necesitan del reconocimiento de los otros, de sus iguales: ese reconocimiento los confirma como parte del grupo y les brinda pertenencia y sentido a sus acciones. En otras palabras, los entrevistados no únicamente se orientan, en el servicio comunitario, hacia los demás, sino hacia el reconocimiento personal de sus compañeros como parte de una necesidad psicológica y social. Formar grupo o comunidad se convierte en un proceso esencial.

Entrevistado número 11:

"…sí…mira, tenemos cinco oficinas…tenemos la central en el D.F, aquí en Toluca…Querétaro, Monterrey y en León Guanajuato…y estamos en contacto con todas las ciudades…uno de mis grandes amigos, lo considero yo, es el que coordina en Monterrey…y tenemos juntas…de repente yo tengo junta con él…por la computadora, con el Skype…. en el D.F. con los directores…siempre estamos en contacto, procuramos, por lo menos, dos veces al año… que las cinco ciudades nos juntemos durante un fin de semana, para platicar…para mantener siempre la misma línea… que todos vayamos hacia un mismo lugar…"

El principio de ejecución. Una vez que la persona ha vivido las experiencias de los cinco principios anteriores, se encontrarán en las mejores condiciones para actuar con su grupo de pertenencia en la comunidad, es decir, para respaldar o para promover los proyectos en los que ha decidido vincularse.

Entrevistado número 2:

"…el psicólogo me empezó así como a…. invitar a eventos que hacían, a ayudar a los niños…como que te empiezas a encariñar con las personas…fui como un año y medio…"

Aunque estos principios se plantean de una manera secuencial, definitivamente, no existe una secuencia única. El proceso de convertirse en ciudadano activo se sustenta en la interpretación que cada persona hace de sus vivencias y en la manera en que esta se mueve entre lo público y lo privado. Lo que sí es posible afirmar, es que cuando una persona se

ubicada en un nivel superior de desempeño de la ciudadanía y por lo tanto en una etapa de consolidación su compromiso es libre, completo y permanente.

Las experiencias ciudadanas propuestas por una institución educativa y el desarrollo de las relaciones ciudadanas

En relación a la segunda pregunta de investigación, sobre el impacto que tienen las actividades escolares en la promoción del desarrollo de los sistemas de relaciones ciudadanas en los alumnos, es conveniente resaltar algunos aspectos.

Todos los entrevistados manifestaron la existencia de alguna actividad relacionada con las instituciones educativas, considerando desde la primaria hasta profesional (véase la tabla 6). Estas actividades tenían el propósito de informar, concientizar y reflexionar sobre diferentes problemáticas sociales, así como la de poner en contacto a los alumnos con diferentes grupos sociales, instituciones y representantes de la comunidad.

Todos aquellos entrevistados ubicados en una etapa de consolidación en cuanto a su sistema de relaciones ciudadanas (E7, E10, E11, E13) expresaron tener contactos permanentes con personas fuera del ámbito escolar. Este contacto trascendía los periodos o actividades escolares.

Todos los entrevistados ubicados en una etapa intermedia (E2, E4, E5, E6, E8, E9), también expresaron tener contactos con grupos fuera del ámbito escolar, aunque estas relaciones se encontraban ligadas a la familia y delimitadas por la programación de actividades escolares.

Los entrevistados ubicados en la etapa inicial del desarrollo en sus relaciones ciudadanas (E1, E3, E12), comparten como una característica importante la aplicación primordial del primero y quinto principios de la ciudadanía. Es decir, su aplicación es esencialmente más teórica que práctica. Se responsabilizan de sus posturas e interpretan la realidad, pero no se han incorporado a grupos externos al ámbito escolar.

En otras palabras, las instituciones educativas, promueven de manera importante el desarrollo de relaciones ciudadanas. Sin embargo, no existe un seguimiento para asegurarse de que estas se mantengas o continúen extendiéndose. El contacto con los conferencistas o con los representantes de la comunidad es esporádico y circunscrito a los periodos escolares. En este sentido es indispensable rescatar el valor de las relaciones establecidas por los entrevistados con instituciones externas al ámbito escolar y la relevancia que estas tienen para transformar a un ciudadano mínimo en un ciudadano activo. En otras palabras, no se es

ciudadano sino en la ciudad. La escuela debe concebirse como una institución social, ubicada en la ciudad, que está en la ciudad y no al margen de ella, de tal manera que sus puedan satisfacerse sus necesidades. (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Renes, Lorenzo y Chahin, 2007). La escuela en la actualidad se centra en la recreación de lo ciudadano, crea condiciones…ayuda a formar habilidades esenciales de socialización….pero a final de cuentas no es en la escuela en donde se confirma a los ciudadanos, ya que esta corre el riesgo de restringir las habilidades ciudadanas al ambiente académico. La comunidad natural de cada persona, no es la escuela en sí misma; la escuela puede convertirse en un ambiente artificial, distante de la comunidad real y natural. La ciudadanía activa, de acuerdo a los datos obtenidos, no es un proceso que se encuentre en control de la educación formal, los ciudadanos activos son confirmados por los ciudadanos activos que viven en la comunidad. Estos, a través de la práctica, son los que pueden llevar a la conversión de los estudiantes. Para expresarlo en las palabras de Renes y sus colaboradores "…los actores no solamente serán ya los profesores, sino que otros agentes de la sociedad civil comienzan a tener un papel importante y se convierten en imprescindibles" Renes, Lorenzo y Chahin, 2007, p.103).

Conclusiones

En la convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, en 2003, se definió el patrimonio cultural inmaterial como "los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana" (UNESCO,2003, p.2).

Cuando se habla del patrimonio cultural inmaterial o patrimonio intangible, como prefiere nombrarlo Bojalil (2002), es inevitable la utilización de términos como "usos", "transmisión de generación en generación" "recreación constante" y "sentimientos de identidad". Todos ellos hacen referencia a procesos humanos no materiales que se dan en la vida cotidiana, procesos que constituyen la cultura propiamente dicha, la formación humana.

La ciudadanía activa, como un proceso de formación humana, difícilmente puede reconocerse, entre las personas investigadas, como un recurso de su patrimonio cultural, en el sentido de que no existe un uso histórico por parte de ellas o de los grupos a los que pertenecen. No obstante, aludiendo al significado original de cultura como cultivo o crianza, (Diccionario de la Real Academia Española, 2001), podemos hablar de la ciudadanía activa como una cultura posible. Como un patrimonio ciudadano que ha de ser construido día a día y al cual se le ha de dar significado y sustento en las estructuras sociales.

Considerando lo anterior, se mencionan los hallazgos más relevantes identificados en la presente investigación

Principales hallazgos

- La formación de relaciones ciudadanas es un proceso en el que intervienen una diversidad importante de elementos relacionados con lo personal, lo familiar, los amigos y conocidos, las agrupaciones, organismos e instituciones de la comunidad y la comunidad en sí misma.
- No existe una coordinación entre los diferentes ámbitos identificados para definir un proyecto conjunto de formación ciudadana.
- En el ámbito escolar no existe coordinación y continuidad entre los diferentes niveles educativos. Aunque las escuelas primarias, secundarias y preparatorias realizan actividades asociadas con la ciudadanía, los proyectos se desarrollan de manera independiente.
- Los grupos que formaron los entrevistados para realizar proyectos comunitarios, se integraron principalmente por sus pares: amigos, compañeros de la escuela, familias conocidas entre sí, etc.
- Las actividades ciudadanas originadas en los programas educativos se toman como actividades escolares, no como actividades ciudadanas propiamente dichas. Es decir, una vez concluido el ciclo escolar, también concluye el ejercicio de la ciudadanía.
- Las relaciones ciudadanas pueden evolucionar a través de diferentes etapas: inicial, intermedia y de consolidación, dependiendo de los niveles de ejercicio de la ciudadanía.
- Una persona puede desempeñar en sus relaciones ciudadanas la función de seguidor y evolucionar hasta una función de iniciador y promotor de proyectos.
- Los niveles de influencia a los que está expuesto una persona y el tiempo en el que se mantiene la relación promueven la multiplicación de vínculos.
- La consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas implica el desarrollo de vínculos estrechos con la gente que ejerce la ciudadanía en niveles superiores.

- La consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas, se encuentra asociado con vínculos estrechos fuera de un ámbito escolar. Con la proximidad afectiva entre los miembros de un grupo.
- Los vínculos más estrechos se presentan entre los mismos ciudadanos, en un contexto comunitario.
- La consolidación de un sistema de relaciones se respalda en un compromiso personal, libre y voluntario de la persona que ejerce la ciudadanía.
- La consolidación de relaciones se desarrolla en proyectos a mediano y a largo plazo. En procesos que tienen continuidad y son independientes de los ciclos escolares.
- La proximidad emocional y la madurez del sistema de relaciones es indispensable para impactar a la comunidad. El distanciamiento emocional hacia una causa o hacia la comunidad inhibe o debilita cualquier proyecto conjunto.
- La formación de ciudadanos lleva implícita la enseñanza para compartir el tiempo personal con los demás, de tal manera que se puedan iniciar ciclos de vida ciudadana.
- Las personas son sensibles a diferentes activadores de la ciudadanía. Esta sensibilidad puede relacionarse con la historia personal y con el espectro emocional generado en la misma.
- La apropiación del discurso ciudadano es un proceso indispensable para que la persona se interprete y se asuma así misma como alguien protagónico en su comunidad.
- El proceso para ejercer la ciudadanía en cualquiera de sus etapas de desarrollo, atraviesa por los principios identificados como parte del factor personal. Los procesos personales se convierten en un puente que ha de ser construido entre la promoción y el ejercicio de la ciudadanía.
- Las instituciones de la sociedad civil están llamadas a desempeñar un papel relevante en la formación de ciudadanos activos, asociadas con las instituciones de educación escolarizada.

Con el propósito de subrayarlo, es pertinente expresar que los principales obstáculos en la formación de la ciudadanía activa son, primero, no concebir a la educación en esta área como un proceso, es decir, como una secuencia de etapas ordenadas y relacionadas entre sí en las que el estudiante podría desarrollar habilidades de manera gradual y sistemática a lo largo de su preparación en los diferentes niveles académicos. La mayoría de los estudiantes en la actualidad reciben información limitada y se les invita a participar en proyectos que no se desarrollan de manera paralela a su vida, sino que, de manera intermitente, se van incorporando y distanciando de la misma. La ciudadanía, todavía se considera como una serie de atributos, nacer en un país determinado, derechos y obligaciones, y no como una serie de habilidades que se deben ejercer y que se pueden aprender a lo largo de la vida. Por cierto, la secuencia óptima

de dicho proceso, sus etapas, los contenidos de las mismas y las condiciones de enseñanza, son, todavía, uno de los pendientes más importantes relacionados con la educación.

Segundo, la ausencia de acuerdos entre las instituciones educativas en los diferentes niveles, es decir, la falta de programas de formación ciudadana que mantengan la continuidad desde la escuela primaria, hasta la escuela profesional. Que no sean procesos fragmentados e interrumpidos de manera sistemática.

Tercero, la ausencia de acuerdos entre los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes. La dificultad de que los estudiantes identifiquen los vínculos transversales entre su escuela, su casa, su comunidad y sus amigos, constituyen rupturas en los sistemas de relaciones ciudadanas que impactan de manera importante en los vínculos, en los valores que se declaran y que se viven, y por lo tanto en los patrones de comportamiento que se constituyen en el patrimonio intangible de una comunidad.

Cuarto, la administración del tiempo. El ejercicio de la ciudadanía requiere de uno de los recursos más importantes del ser humano, el tiempo. Si este no se distribuye de manera adecuada por parte de las instituciones educativas, si no se mantiene la continuidad requerida, o si no se persuade a los estudiantes de la importancia de invertir su tiempo personal en el tiempo de su comunidad, el ejercicio de la ciudadanía se mantendrá exclusivamente en el ámbito de los discursos o de los programas educativos, pero muy lejos del ejercicio cotidiano.

Quinto, la ausencia de un espectro amplio de activadores disponibles en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes. Es realmente imposible predecir la situación, la acción o las circunstancias que iniciarán los cambios necesarios en cada uno de los alumnos para transformarse de ciudadanos convencionales en ciudadanos activos. En este sentido, si no existe una amplia gama de experiencias o vivencias disponibles para los estudiantes, se tendrá una menor probabilidad de encontrar los referentes o las condiciones favorables para promover el ejercicio de una ciudadanía mínima a una ciudadanía activa.

Considerando estas últimas observaciones, es importante señalar, que algunas de las aportaciones de mayor relevancia de la presente investigación se relacionan con la necesidad de generar acuerdos y continuidad en la formación ciudadana. Acuerdos, entre las diferentes instituciones educativas y entre los diferentes escenarios en los que se desarrollan los estudiantes; continuidad, dentro de un marco temporal inter generacional, como una condición indispensable en el proceso de construcción del patrimonio cultural del ser ciudadano.

Recomendaciones

La formación y consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas es un asunto estrechamente vinculado con el tiempo. Pero no exclusivamente por la conceptualización del ser humano como un ser en el mundo con una dimensión temporal, sino porque existen cuestiones prácticas y cotidianas que requieren de una inversión importante de tiempo para transformar y proyectar al hombre como ciudadano activo.

Dentro de estas cuestiones prácticas, se encuentra principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía y el desarrollo de la misma a partir de un sistema de relaciones ciudadanas.

La ciudadanía se aprende en el sentido de que las personas se apropian de conceptos y de posturas frente a la vida, en el sentido de que se piensan a sí mismas de cierta manera que va a definir su ser en el mundo.

Ahora bien, el sistema de relaciones ciudadanas, se desarrolla, en el sentido de que nacemos sin vínculos sociales, estos los vamos incorporando a nuestra estructura humana a lo largo la vida.

En este contexto se plantean las siguientes recomendaciones:

Primera recomendación: La educación de los ciudadanos debe concebirse y promoverse como un continuo en el tiempo, es decir, debe ser una práctica cotidiana en todos los ámbitos de la persona; familia, amigos, las instituciones y la comunidad. La separación horizontal o vertical de estos ámbitos, convertirá, probablemente, al esfuerzo educativo en un esfuerzo vano por desarrollar un ciudadano íntegro.

Segunda recomendación: Es indispensable definir las competencias mínimas relacionadas con la ciudadanía. Compartir estas competencias con los diferentes niveles educativos y que estos las reconozcan y las acuerden como un referente importante dentro de su práctica educativa. De tal manera, como lo expresa Fava (2000), que la escuela sea el lugar en el donde se promueva el interés por el otro.

Tercera recomendación: Es impostergable concebir a la ciudadanía, en un ámbito escolar, como una dimensión cognitiva, afectiva y de comportamiento, es decir como un proceso que se aprende y como una condición que se ejerce y no como un atributo asignado a las personas por el lugar en que nacen o por los años que cumplen. Se puede ser ciudadano nominalmente sin serlo en la práctica.

Cuarta recomendación: La ciudadanía debe promoverse entre la comunidad estudiantil como un capital social y patrimonio de las personas en general, en el sentido de que a los ciudadanos les corresponde definir sus comunidades de pertenencia, reconocerlas como tal y apropiarse de un discurso incluyente orientado hacia el desarrollo de dicho patrimonio.

Quinta recomendación: Las instituciones escolares deben realizar un trabajo sistemático y permanente con las familias de los alumnos, orientado hacia el desarrollo de la ciudadanía y hacia la definición de roles relacionados con la activación de la ciudadanía en los procesos de crianza en el hogar.

Sexta recomendación: Promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad entre los grupos comunitarios. Desarrollar habilidades de interacción y negociación entre los grupos de la comunidad.

Séptima recomendación: Trascender el carácter de evaluación escolar de los proyectos de desarrollo comunitario.

Octava recomendación: Establecer las condiciones para vincular acuerdos o convenios de desarrollo entre las organizaciones ciudadanas y los alumnos, de tal manera que los alumnos se incorporen a la comunidad de una manera natural, y que las instituciones educativas no sean un lugar aparte.

Novena recomendación: Desarrollar un amplio espectro de activadores de la ciudadanía, así como de espacios ciudadanos, para que los estudiantes puedan incorporarse a ellos de manera voluntaria y se sientan cómodos y con trascendencia en sus roles de ciudadanos.

La ciudadanía activa no es un asunto de derechos y declaraciones, es una forma cotidiana de ser, con los demás, en el mundo. Es un proceso de administración de tiempos y actividades, de actitudes y valores. Es ser dueño del tiempo propio para compartirlo con la comunidad.

Referencias

Abdalati, H. (2009). *El concepto de comunidad. Nurelislam.* Recuperado de http://www.nurelislam.net/index.php?option=com

Barba, B. (2007). Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(4)*, 51-69*. Recuperado http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art3.htm

Barbadilla, A. (2013). *La evolución biológica.* Recuperado de http://bioinformatica.uab.es/base/base.asp?sitio=cvAB&anar=cv

Bello, E. (1979). *Figuras de la libertad en Merleau-Ponty. De Sartre a Merleau-Ponty: Dialéctica de la libertad y el sentido.* Universidad de Murcia. Salamanca. España. Recuperado de http://www.uned.es/dpto_fim/invfen/Inv_Fen_Extra/7_bello.pdf

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales-INJUVE, Madrid, España.

Bermudo, J. M. (2001). Ciudadanía e inmigración. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 94(32).* Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/sn-94-32.htm

Bojalil, P. (2002). Patrimonio ciudadano. *Reencuentro, diciembre, 035,* 92-97.

Caruso, A. (2007). Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina. *Decisio: Educación ciudadana, mayo-agosto, 17*. Recuperado de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/sab4-1.php

Conde, S. (2007). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. *Decisio: Educación ciudadana, mayo-agosto, 17*. Recuperado de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/sab4-1.php

Cortina, A. (2003). *Conferencia: Ética, ciudadanía y modernidad.* Recuperado de http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7566%2526ISID%253D347,00.html

Cortina, A. (2007). *Ciudadanos como protagonistas.* Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/pensar/EA.html

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción.* Seminario previo a la IV reunión de ministros de educación. Trinidad y Tobago. Banco interamericano de desarrollo. Recuperado de http://www.oei.es/valores2/ciu.pdf

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship.* Great Britain. First published by the Qualifications and Curriculum Authority on behalf of the Citizenship Advisory Group. Recuperado de http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf

Dibos, A., Frisancho, S. y Rojo, Y. (2004). *Documento de trabajo no.8 UMC. Propuesta de evaluación de formación ciudadana.* Ministerio de educación. República del Perú. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/doctrab/doc8.pdf

Diccionario de la Real Academia Española (2001). Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/

Diéguez, A. J. y Guardiola, M. (2000*). Reflexiones sobre el concepto de comunidad. De lo comunitario a lo local. De lo local a la mancomunidad.* Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo7/comunidad.htm

Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry.* EUA: SAGE.

Etchegoyen, M. (2006). *Educación y ciudadanía: La búsqueda del buen sentido en el sentido común* (2ª edición). Argentina: Stella.

Fava, G. (2000). Ética y Ciudadanía. *Contexto Educativo: Revista digital de Educación y de nuevas tecnologías, 4.* Recuperado de http://contexto_educativo.com.ar/2000/2/nota-4.htm

Folgueiras, B. P. (2003). De la tolerancia al reconocimiento mutuo: Programa de formación para una ciudadanía activa. *Encounters on Education, 4,* 27–46.

Finnemeyer, J. (2004). Model Citizenship. *Principal Leadership, 5*(1), *5-28.*

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México: Siglo XXI.

Glaser, B.G. y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Edition 8: NY: Aldine Transaction.

Grossetti, M. (2009). ¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, *6*(2), Junio. Recuperado de http://revista-redes.rediris.es

Guevara, G. (2006). Democracia y educación. Dos notas críticas. *Revista mexicana de investigación educativa, 11(029),* 639-653.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1995). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGrawHill.

Hoar, N. J. (2001). Citizenship: from conceptual learning to active participation. *Social Studies Review*, *41*(1), 5-27.

Huerta, J. E. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Investigación, 14*(40), 121-144.

Keer, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R. y Cleaver, E. (2004). Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Survey. Making citizenship education real. National Foundation for Educational Research. *Research report no. 531*. Inglaterra, Reino Unido.

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGrawHill.

Knight Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research, 76*(4), 90-653.

Landeros, L. (2007). La trayectoria ciudadana y su papel en las concepciones docentes sobre la formación cívica y ética: Algunos hallazgos. *Decisio, 17.* Recuperado de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/index.php

Levesque, S. (2003). Becoming citizens: High school students and citizenship in British Columbia and Québec. *Encounters on Education*, *4,* 107 – 126.

Luchetti, M., C. y Fezza, M., C. (1999). El vínculo. Dimensión conceptual y trascendencia. Su importancia como factor de salud. *Revista de la Fundación Argentina de Psicoterapia Simbólica, 2*. Recuperado http://www.psicoterapiasimbolica.org/numero2/2-vinculo.pdf

Manteca, E. (2006). *Formación cívica y ética*. México: SEP. Recuperado de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES

Martínez, J. (2000). *¿Ciudadanos de segunda clase? Aristóteles y un problema de la democracia.* Recuperado de http://www.philosophica.ucv.cl/n22.htm

Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: Una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales, 23,* 23-35. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348541

Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra, España: Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: sen and social justice. *Feminist Economics: 9*(2), 33-59. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/1354570022000077926

Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía: los retos del globalismo y de la posmodernidad*. México: Tecnológico de Monterrey-Porrúa.

Oraisón, M. y Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación, 42*. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie42a01.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado el 21 de http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00022#art2

Peset, F., Ferrer-Sapena, A. y Baiget, T. (2008). Evolución social y networking en la comunidad biblio-documental. *El profesional de la información*, *17*(6), noviembre-diciembre.

Peyrou, F. (2005). *El concepto de ciudadanía en el primer republicanismo español.* Recuperado de http://www.uam.es/proyectosinv/ciudadan/Flor1.htm

Ramírez, G. (2005). *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México. Publicado por la Organización de las Naciones Unidad para la Educación la Ciencia y la Tecnología (UNESCO).* Recuperado de http://escuelapaz.webcindario.com/educacion-y-paz/documentos/index.html

Reimers, F. y Villegas, E. (2005) *Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina. Trabajo Preparado para la Reunión del Dialogo Regional en Educación.* Recuperado de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=762829

Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in Flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher, Education 3*(2), December.

Renes, V., Lorenzo, F. y Chahin, A. (2007). *Cuaderno Europeo 4. Poniendo en práctica la estrategia europea para la inclusión social: Del plano europeo al plano local.* Fundación Luis Vives. Recuperado de http://www.fundacionluisvives.org/temas/inclusion_social/las_politicas_de_inclusion_social_en_espana/los_planes_nacionales_de_accion_para_la_inclusion_social/index.html

Reyes, L. A. (2005). Juventud y democracia: hacia un concepto ampliado de ciudadanía. Universidad de Chile. Centro de Estudios de Ética Aplicada. Santiago, Chile: CEDEA, U.

Rodríguez, A. L. y Klein, I. (2007). *Formación cívica y ética. Secundaria, segundo grado.* México: SM.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, J. G. (2007). La educación que aún es posible. Recuperado de http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2645/Conferencia%20Gimeno%20Sacristan.pdf

Sanz, L. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de ciencia y tecnología. No. 7.* Documento de trabajo 03-07.Recuperado de http://www.ipp.csic.es/doctrab2/dt-0307.pdf

Sartori, G. (2007). *¿Qué es la democracia?* México: Taurus.

Savater, F. (2000). *Los caminos de la libertad. Ética y Educación*, México: Ariel-ITESM.

Secretaría de Educación Pública (2003). *Programa de formación cívica y ética para la educación primaria. Subsecretaría de educación básica y normal.* México: SEP.

Schugurensky, D. y Myers, J.P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education, 4,* 145-166.

Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social* (10ª ed.) Madrid: Paraninfo.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Tapia, U. M. (2007). Construcción social y ciudadana del desarrollo sustentable en México. *Revista interamericana de educación para la democracia, 1*(1). Recuperado de www.ried-ijed.org

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España Paidós.

Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, España: Paidós.

Toro, I. y Parra, D. (2006). *Método y conocimiento: Metodología de la investigación.* Medellín: Fondo editorial, Universidad EAFIT.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41(2), 33-237.*

White, H. (1998). *La construcción de organizaciones sociales como redes múltiples.* Conferencia pronunciada en el Coloquio Internacional Complutense sobre Análisis de redes sociales. Mayo. Recuperado de http://www.ucm.es/info/pecar/Articulos/White.pdf

White, H. (2009). Redes e historias. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales, 16*(1). Recuperado de http://revista-redes.rediris.es

Estudio de las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios

Yolanda Heredia Escorza

Eloísa Heredia Escorza

Mary Ana Cordero

Sergio López

Román Martínez

Diana Martínez

Resumen

La investigación que se presenta tuvo por objetivo identificar si hay diferencias significativas en el desarrollo de competencias ciudadanas al comparar los puntajes obtenidos por los alumnos universitarios en tres instrumentos que miden de forma directa e indirecta estas competencias cuando se agrupan por género, carrera y zona geográfica de ubicación del Campus (rectoría), los instrumentos utilizados fueron: Instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas (ICEC), la Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE).y los puntajes obtenidos por los alumnos la rúbrica con que se evalúa el Reporte de Experiencia Ciudadana. (REC) de para los años 2009, 2010 y 2011 los cuales se encontraban ya colectados en la base de datos. Los resultados obtenidos señalan que: para los puntajes en la rúbrica del REC se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres en los tres años; diferencias significativas para la carrera solo en los años 2010 y 2011 y diferencias significativas para todos los años por zona geográfica del Campus (rectoría de adscripción). Para la Encuesta de Participación Estudiantil al comparar las dos competencias establecidas se encontró que en la competencia 1 hay diferencias por genero para los años 2010 y 2011 para la competencias 2 solo en el 2011; por disciplina para los años 2010, 2011 y para el caso de ubicación del campus (rectoría de adscripción) para la competencia 1 en el año 2011 y la competencia 2 en los año 2010. Finalmente para el instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas hay diferencias por género en las dos competencias ciudadanas, en todos los años, por disciplina para la competencia 1 en todos los años y la competencia 2 solo en los años 2009 y 2011. Finalmente

por rectoría o zona geográfica de adscripción del campus para la competencia 1 para el 2009 y 2010 y la competencia 2 en todos los años. Si bien se encontrado estas diferencias es necesario realizar más investigación que permita entender mejor estas diferencias y los posibles factores que se relacionan con ellos.

Palabras claves: competencias ciudadanas, educación superior.

Introducción

Desde hace años las Instituciones de Educación Superior en México han incorporado en forma creciente las exigencia de preparar a los universitarios en el ejercicio cada vez más consiente y participativo de la ciudadanía. En muchos casos esta formación solo se remite a realizar el Servicio Social que es obligatorio y que puede estar más o menos organizado, con supervisión o sin ella y en muchos casos no tiene una mayor repercusión ni para el estudiante ni para las organizaciones que recibieron su tiempo y trabajo.

La Institución de Educación Superior en la que se realizó la presente investigación se propuso fortalecer la formación social y la formación de un componente cívico y ético de sus estudiantes como parte de su modelo educativo, por lo que se han generado diferentes programas y acciones actualmente regidas por el Modelo de Formación Social, el cual se ha consolidado con el paso del tiempo. El modelo actual concentra acciones y planes articulados para propiciar que los estudiantes construyan un concepto de ciudadanía participativa en un contexto social complejo (Weinert, 2004). Pero no solo es necesario la definición y la implementación de acciones organizadas sino también la evaluación del impacto que esta formación tiene en los estudiantes.

Por lo que es necesario identificar y analizar el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes de profesional que realizaron su Reporte de Experiencia Ciudadana (REC) en el año 2009, 2010 y 2011.

Las preguntas que guiaron este estudio fueron:

- ¿Existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas evaluadas en los REC, ICEC; y la NSSE en los años 2011, 2010 y 2009 según la disciplina de estudio de los estudiantes?
- ¿Existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas evaluadas en los REC, ICEC; y la NSSE en los años 2011, 2010 y 2009 la rectoría de procedencia de los estudiantes?

- ¿Existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas evaluadas en los REC, ICEC; y la NSSE en los años 2011, 2010 y 2009 según el género de los estudiantes?

Marco Teórico

El aprendizaje de la ciudadanía en la Institución

En la Misión 2015 se encontraba declarada la intención de formar ciudadanos consientes de las necesidades del entorno:

> Formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales (ITESM, 2012)

Es preciso destacar que la noción de ciudadanía, es en sí misma compleja y abordable desde diferentes perspectivas ideológicas y de análisis, e incluso, modificable desde la perspectiva histórica que se le imprima.

En el marco del espacio de socialización que la formación universitaria constituye para los jóvenes se hace necesario recuperar los sentidos y algunos elementos polisémicos de la noción de ciudadanía y tenerlos en cuenta para el diseño de estrategias curriculares o extracurriculares orientadas a la formación de competencias ciudadanas.

La generación de propuestas para la formación ciudadana en el contexto de la Institución ha enfatizado los distintos modelos teóricos de la ciudadanía desde la filosofía política; y considera que más que un sentido o noción de ciudadanía acabado, la ciudadanía implica modos de ser, formas en el imaginario, de ser ciudadano; es importante reconocer que a partir de un conjunto imbricado de nociones de la misma, se detonan actitudes y formas de reflexión y acción en los individuos y en las organizaciones orientadas hacia asuntos de interés colectivo.

Se reconoce que las representaciones sobre la ciudadanía son construcciones sociales en sí mismas, donde un profesor puede abordar los tres modelos de ciudadanía en sus cursos; no obstante, en el diálogo discursivo, en las formas de ejercer la docencia y en la práctica pedagógica específica, promueve y ejerce prácticas con distintos grados de autoritarismo en donde todo mensaje democrático y de ciudadanía puede ser desdibujado. En otras palabras, la tradicional forma de enseñanza todavía prevalece frente a propuestas de aprendizaje basado en competencias y la construcción de una ciudadanía orientada a valores de la democracia. La enseñanza de la ciudadanía precisa espacios de deliberación y diálogo dentro del aula y fuera de

ella; y dentro de la institución, precisa la participación y el diálogo entre profesores, personal administrativo, profesionistas de apoyo a la labor formativa y los directivos desde donde se analicen y discutan las mejores estrategias de formación en ciudadanía partiendo del propio ejercicio deliberativo.

Evolución de la formación ciudadana en el currículo profesional

Los primeros cursos con contenidos éticos y ciudadanos datan de la década de 1990, cuando se incluyó en los planes curriculares de profesional las materias de Valores en México, en el Mundo y en el ejercicio profesional.

En los planes 1995 y subsecuentes, se formuló una materia de corte ciudadano: Formación Humana y Compromiso Social. Vale la pena destacar que el diseño de este curso fue creación de un ejercicio de diálogo entre profesores de distintos campus y perfiles, por lo que su diseño constituyó por sí mismo un ejercicio de diálogo y deliberación académica que otorga un valor sustancial al trabajo académico y a las prácticas democráticas que la institución puede detonar a través de distintos recursos.

Ante las demandas realizadas por la comunidad escolar cuando fue consultada para la elaboración de la Misión 2015 y además de la necesidad de responder a criterios y normativas de organismos internacionales, en particular de la Southern Association of Collages and Schools (SACS por sus siglas en inglés) el Tecnológico de Monterrey, en 2007 se establece el compromiso de formar a sus alumnos en competencias éticas y ciudadanas, para lo que se define como estrategia formativa que en las distintas carreras profesionales no solo se tuviese un contenido teórico sino también práctico y orientado a las diversas disciplinas. Junto con ello, la institución educativa se comprometió a evaluar dicha formación, lo que llevó a construir herramientas específicas para el cumplimiento de dicho compromiso.

En ese contexto, la Institución se propuso impulsar dichas competencias desde lo curricular (materias de ética y ciudadanía contenidas en el área de Educación General) y lo transversal (donde destacan los contenidos éticos y ciudadanos), así como desde lo cocurricular (servicio social ciudadano, grupos estudiantiles y voluntariado).

Dentro de las estrategias específicas para el cumplimiento de la evaluación en los aspectos de formación ética y ciudadana, se definieron dos procedimientos: los métodos directos y los indirectos, cada uno con distintos instrumentos para medir el desarrollo de competencias vinculadas con la formación ético-política.

Los métodos directos comprenden: a) Ensayo final de los cursos de Ética: Texto individual en el que el estudiante destaca situaciones vinculadas con la ética desde alguna de las áreas definidas y b) Reporte de Experiencia Ciudadana (REC), texto que tiene como finalidad evaluar el efecto del Servicio Social Ciudadano (SSC; antes Comunitario) sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas de los alumnos.

Los métodos indirectos se integran por:

- Instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas (ICEC). Busca evaluar los componentes cognitivo (conocimientos), procedimental (habilidades) y afectivo y axiológico (actitudes y valores) al presentar un panorama general de las competencias ciudadanas de los estudiantes.
- Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE). Que tiene como objetivo determinar hasta qué punto los estudiantes universitarios se involucran en prácticas educativas que están fuertemente asociadas con altos niveles de aprendizaje y desarrollo personal.
- Estudio de Trayectoria Profesional. Que plantea conocer la evolución profesional de los egresados, su opinión sobre la preparación académica que les brindó el Tecnológico de Monterrey y su percepción sobre el conocimiento / desarrollo de competencias éticas y ciudadanas en estos.

Con estos instrumentos, la Institución identifica el avance del desarrollo de las competencias éticas y ciudadanas que promueve desde diversos aspectos formales e informales en los estudiantes y además, dado el despliegue de recursos en el que se involucra a profesores, profesionistas de apoyo, personal administrativo y directivos, poco a poco se difunde una cultura de valores democráticos en donde el diálogo permite la construcción y el análisis de las estrategias formativas. Con ello se construye una cultura institucional que promueve desde sus cimientos un comportamiento ético y ciudadano.

En su origen, la formación ciudadana se orientó hacia el Servicio Social Comunitario – ahora denominado Servicio Social Ciudadano. Este responde a la asignación de la Ley General de Profesiones, que plantea que todo estudiante universitario debe cumplir con 480 horas para obtener su título profesional.

Alrededor de 1995, se decidió que al menos la mitad de dichas horas fuesen realizadas en una comunidad marginada, y el resto podría estar orientado al Servicio Social Profesional.

En esos años, se puso en marcha el primer curso de orientación social, denominado Formación Humana y Compromiso Social -arriba mencionado- y poco a poco, esta materia fue modificando sus contenidos y a través del trabajo de la Academia, se analizó la pertinencia de incluir nuevas estrategias de aprendizaje abandonando el diseño constructivista inicial a través

de los Estilos de Aprendizaje de la perspectiva de Berenice McCarthy (2000) hacia la incorporación del Aprendizaje-Servicio, lo cual implicó un esfuerzo de capacitación docente importante al conocer las distintas modalidades de esta estrategia y sus aplicaciones en distintos contextos (particularmente en Estados Unidos, Chile y Argentina).

Estos elementos fueron configurando el escenario de la formación ciudadana, junto con una importante modificación curricular de la que emerge el bloque de la llamada Perspectiva Sociopolítica y nuevamente a través del trabajo colegiado de la Academia surge el curso Responsabilidad Social y Ciudadanía, en el que se sentaron las bases conceptuales de la formación ciudadana y la Responsabilidad Social Universitaria en la institución. En ella, se trabajaron los contenidos de los modelos de ciudadanía liberal, comunitaria y republicana, así como las bases contextuales sobre las que se desarrolla en México y América Latina la participación política y social de distintos actores sociales. En este curso se incorpora por primera ocasión la posibilidad de que el alumno pudiera acreditar cierto número de horas de su SSC.

Posteriormente y en paralelo con otros proyectos de impacto social de la institución, como el que hizo surgir las llamadas Incubadoras Sociales y de la mano con el crecimiento de proyectos educativos de orientación social como el de los Centros Comunitarios de Aprendizaje, surgió la necesidad de generar un curso en el que la responsabilidad social fuera el contenido más importante, ligado a nociones de sustentabilidad, participación y compromiso social.

Tanto este curso, como el de Formación Ciudadana y Compromiso Social contemplaban como estrategia metodológicas el Aprendizaje-Servicio con el fin de ser congruentes con el Modelo Educativo que promueve el involucramiento del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y detona estrategias participativas y deliberativas con otros actores sociales como lo son los llamados “socios formadores”, que se conforman por diversas organizaciones de la sociedad civil con los que los estudiantes reflexionan y definen un proyecto de desarrollo y participación ciudadana en conjunto a través del curso, lo que propicia el escenario de aprendizaje de diversas competencias asociadas a la formación ético-política de los estudiantes.

El eje académico de la formación ética y ciudadana se ha seguido fortaleciendo a través de diversas instancias institucionales que han promovido la difusión de una cultura cívica y ciudadana entre profesores y alumnos. La vertiente académica ha seguido reflexionando sobre los mecanismos aplicados y se generó en el 2011 un nuevo curso, denominado Ciudadanía y

Democracia, cuyo objetivo es la formación ciudadana incorporando la perspectiva de la democracia como forma de gobierno y en reconocimiento de la necesidad de que se conozca la plataforma política y los mecanismos formales de la participación en aras de la formación de una ciudadanía más informada.

La vertiente de la investigación académica sobre la formación ética y ciudadana es también na de las líneas institucionales por las cuales se busca fortalecer esta formación, a lo que responde la creación del fondo de apoyo para la investigación del ya mencionado QEP.

En forma paralela, se desarrolló el Programa de Ciudadanía Transversal, donde cualquier materia y desde cualquier disciplina se puede ofrecer un contenido de ciudadanía, a través de un proyecto formativo de ciudadanía y desarrollo social, o bien una actividad de aprendizaje. Lo central es que, desde el contenido propio de cada curso, se impulse el acercamiento a la sociedad que rodea a los alumnos y de la cual forma parte la institución.

No obstante lo anterior, se requiere la creación de mayores espacios de diálogo y reflexión entre los distintos actores para reconocer que las prácticas institucionales en las que se generan estas iniciativas y propuestas es lo que determina en gran medida las representaciones que de la ciudadanía se construyen en ella.

Actualmente, el Modelo de Formación Ciudadana tiene cuatro componentes:

- Curricular: un espacio en la currícula de profesional denominado Ciudadanía y Democracia para los planes de estudio 2011.
- Transversal: con el apoyo de cualquier técnica didáctica, diferentes cursos de Educación General o de especialidad ofrecen una visión práctica y reflexiva entorno a la ciudadanía. Los grupos de materia se identifican con el atributo CCTR
- Co-curricular: se refiere a la realización de proyectos formativos de ciudadanía y desarrollo social en el Servicio Social Ciudadano. Estos pueden ser en organizaciones públicas, privadas o gubernamentales, o bien, a través de diversos cursos de profesional.
- Grupos estudiantiles y voluntariado: diferentes acciones estudiantiles encaminadas a atender necesidades sociales concretas de la comunidad del campus o al que pertenece geográficamente.

Este modelo se apoya en dos conceptos clave: la ciudadanía y las competencias ciudadanas.

La teoría de la ciudadanía es compleja, de hecho, no se pretende capacitar a los profesores o a los estudiantes en la totalidad de esta, sino en una parte de esta, desde un marco teórico que incluye la revisión de algunas teorías de la ciudadanía: modelos republicano, liberal y comunitarista.

Se promueve entonces el estudio de estos tres modelos ampliamente difundidos en el mundo y las experiencias derivadas de su implementación. Y se reconoce que cada uno se construye sobre bases de filosofía política que son teóricamente incompatibles. Hay que considerar que ninguno de los modelos resuelve por sí solo las dificultades de una acción pública y que su coexistencia equilibra las debilidades individuales de cada modelo, por ello la necesidad de ir más allá de uno de los modelos indicados.

Es importante señalar que ciudadanía se interpreta como el "conjunto de competencias que permite a la persona asumir las responsabilidades propias y las relacionadas con su profesión, para actuar proactivamente en el contexto actual de sociedades complejas, plurales, democráticas y multiculturales" (Ochman, 2005).

Tomando como referencia los diversos modelos teóricos de ciudadanía y la propia aproximación a la ciudadanía señalada previamente, los profesores y los socios-formadores pueden ofrecer diversas actividades de aprendizaje para la formación en ciudadanía que incluye:

- Proyectos de vinculación con comunidades, instituciones de la sociedad civil o del sector público, orientados a la solución de problemas.
- Análisis y evaluación críticos de situaciones reales de la vida nacional.
- Análisis, evaluación y desarrollo de política públicas.
- Análisis o estudio de casos.
- Análisis y diseño de propuestas para la solución de problemas.

El Modelo de Formación Ciudadana, como se ha expuesto, incluye cuatro grandes elementos (curricular, transversal, cocurricular y voluntariado), diferentes perspectivas teóricas (concepto de ciudadanía, ciudadanía fuerte, así como de los tres principales modelos de ciudadanía –republicano, liberal y comunitario-) y la visión de ir más allá de la teoría con la realización de proyectos o actividades que permitan a los alumnos enlazar un contenido concreto con la búsqueda de soluciones a diversos problemas de la sociedad.

Con este modelo formativo se pretende desarrollar las siguientes competencias:

- Competencia 1. Conocer y ser sensible a la realidad social, económica y política.
- Competencia 2. Actuar con solidaridad y responsabilidad ciudadana para mejorar la calidad de vida de su comunidad, especialmente las comunidades marginadas.

De acuerdo con lo expuesto previamente, los actores principales del Modelo de Formación Ciudadanía son:

- Alumnos. Principales ejecutores de los proyectos y actividades formativos, que a través de su acción directa desarrollan las competencias, a medida que apoyan en la solución de diversos problemas en la sociedad o comunidad que es un actor activo del modelo.
- Profesores. Apoyo académico para vincular áreas de especialidad con actividades y proyectos concretos, capaces de apoyar en la búsqueda y la ejecución de soluciones a los problemas sociales y ciudadanos detectados previamente.
- Socios-formadores. Representantes de organizaciones públicas, privadas o gubernamentales, que atienden causas sociales y ciudadanas, y que se vinculan con los profesores y alumnos para detectar y ejecutar en forma adecuada las diversas propuestas estudiantiles o aquellos fines sociales que persigue la misma organización.
- Directivos y personal administrativo. La institución desarrolla en su conjunto un papel fundamental como espacio de formación para el desarrollo de una cultura democrática y de responsabilidad social universitaria a través de sus acciones, incluyendo el desempeño de directivos, en las medidas y políticas del impacto ambiental de la institución, en las políticas con respecto al personal y a través de su cultura organizacional. Si bien este segmento no se contempla de manera directa en el Modelo de Formación social, es importante contemplar estos elementos.
- Sociedad / Comunidad. Actores activos que participan en la búsqueda y solución de sus problemas, de tal forma que junto con los alumnos desarrollan sus propias competencias ciudadanas.

Método

Esta investigación fue de corte cuantitativa ya que analizó a detalle la base de datos constituida por el Sistema de Información del QEP (SIQEP) para los años 2009, 2010 y 2011sobre los puntajes obtenidos por los estudiantes en la rúbrica con que se evalúa el Reporte de Experiencia Ciudadana (REC) y los resultados correspondientes a los reactivos relacionados con las competencias ciudadanas de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) y del Instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas (ICEC). La estrategia de análisis de esta etapa supone el análisis estadístico descriptivo e inferencial de la información.

Para este estudio se utilizaron también las siguientes bases de datos del SIQEP para obtener los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación del REC y los propios reportes de alumnos (2009, 2010 y 2011) y la base de datos con los resultados de las encuestas NSSE e ICEC (2009, 2010, 2011).

Resultados

A continuación se presenta los datos sociodemográficos de los estudiantes que elaboraron el Reporte de experiencias ciudadanas (REC), el Instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas (ICEC) y la Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE por sus siglas en inglés) a lo largo de los períodos de 2009, 2010 y 2011.

Tabla 7.1.
Datos sociodemográficos de los estudiantes que presentaron los instrumentos para la medición de las competencias éticas y ciudadana en los períodos 2009, 2010, 2011.

	REC			ICEC			NSSE		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
N	2593	3201	2269	10909	8032	7733	3003	3230	4347
GÉNERO									
% Hombres	55%	58%	57%	57%	42%	55%	54%	53%	54%
% Mujeres	45%	42%	43%	43%	58%	45%	46%	47%	46%
DISCIPLINA									
% Ingeniería	41%	40%	39%	42%	43%	38%	39%	46%	37%
% Negocios	42%	41%	41%	37%	38%	38%	39%	37%	42%
% Humanidades y CS	8%	9%	10%	11%	10%	11%	11%	8%	13%
% Salud	1%	1%	1%	3%	2%	4%	1%	0%	0%
% Tecnología	8%	9%	9%	7%	7%	9%	10%	9%	8%
RECTORÍA									
% Monterrey (RZMM)	32%	33%	30%	27%	28%	26%	22%	24%	23%
% Cd. de México (RZCM)	22%	27%	26%	23%	18%	27%	25%	26%	27%
% Occidente (RZO)	24%	20%	21%	22%	23%	16%	23%	21%	22%
% Norte (RZN)	14%	13%	14%	17%	19%	15%	15%	15%	15%
% Sur (RZS)	8%	7%	9%	11%	12%	16%	15%	14%	13%

* Los datos por rectoría del 2009 se ajustaron a la configuración del 2010 y 2011 para que fueran comparables.

Como se muestra en la tabla 7.1, los datos sobre los estudiantes/egresados en cada período son prácticamente uniformes en cuanto a género, disciplina y rectoría de origen. Además la cantidad de puntajes con los que se cuenta permiten un análisis estadístico que permita identificar si existen diferencias significativas entre los puntajes de los instrumentos por género, disciplina de estudio y rectoría de origen.

Si se separan los datos por instrumento, en cuanto al REC la tabla 7.2 muestra los datos históricos sobre los puntajes que los alumnos han obtenido al ser evaluados con la rúbrica del REC.

Tabla 7.2
Datos históricos del REC y existencia de diferencias significativas en cada caso.

	2009	**2010**	**2011**
Género			
Hombres	1.79	1.92	2.06
Mujeres	1.87	2.02	2.13
Dif. Sig.	Sí (p=0.003)	Sí (p=0.000)	Sí (p=0.007)

	2009	2010	2011
Disciplina			
ING	1.80	1.94	2.05
NEG	1.85	2.00	2.13
HCS	1.87	2.04	2.05
SAL	1.88	2.11	1.98
TIE	1.75	1.82	2.14
Dif. Sig.	No (p=0.100)	Sí (p=0.000)	Sí (p=0.000)
Rectoría			
RZCM	1.76	1.87	2.11
RZMM	1.91	2.08	2.11
RZN	1.76	1.82	1.90
RZO	1.78	1.98	2.15
RZS	1.94	1.94	2.16
Dif. Sig.	Sí (p=0.000)	Sí (p=0.000)	Sí (p=0.035)

Como se observa en la tabla 7.2, los promedios de los puntajes de los alumnos aumentaron conforme han pasado las generaciones del 2009 a 2011. Una de las posibles razones para ello es que la guía para elaboración del REC fue mejorada en su versión 2010, para hacerla una herramienta de evaluación más efectiva para la evaluación de la competencia, por otro lado, es necesario recordar que la escala de evaluación va de 1 a 4, siendo 4 el nivel más alto en todos los instrumentos de medición. Por lo que aún es posible calificar el nivel alcanzado por los alumnos como "intermedio".

El objetivo de estudio es encontrar si existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas evaluadas en los egresados que han contestado la prueba REC en tres años distintos (2009, 2010 y 2011) por la rúbrica según la disciplina, género y rectoría tomando como nota el promedio total de calificación. Se aplicaron pruebas de comparación de medias para cada caso en específico. La elección de dichas pruebas dependió del cumplimiento de supuestos básicos y del número de categorías o medias a comparar.

Comenzando con el caso más simple, el determinar si existen diferencias por género (femenino-masculino). Suponiendo que las muestras son independientes, primero se aplicó la prueba de Anderson-Darling para determinar si cada una de las muestras bajo análisis posee una distribución normal. Del análisis se obtuvo que no se cumple el supuesto de normalidad para cada muestra (p-value fue menor que $\alpha=0.05$ en los datos de REC 2009, 2010 y 2011).

Posteriormente, debido a que para cada año se cuenta con información que proviene de dos muestras independientes en las que no se cumple con el supuesto de normalidad, la opción más adecuada para realizar la comparación de medias fue utilizar la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. En esta prueba, con una confianza del 95% se encontró que existen diferencias

estadísticamente significativas entre el nivel promedio de desarrollo de las competencias ciudadanas evaluadas según el género de los estudiantes en los datos de REC de los 3 años en los que se ha aplicado a los egresados (2009, 2010, 2011).

Siguiendo con el análisis, para determinar si existen diferencias significativas por disciplina y rectoría, debido a que se tienen más de dos categorías para la comparación, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) para cada muestra. Por lo tanto, con una confianza del 95%, se encontró que en el 2009 solo se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel promedio de desarrollo de las competencias ciudadanas por rectoría pero no por disciplina.

Por otra parte, para el caso de la información que se recopiló de los egresados a partir del REC 2010 y 2011, se detectaron diferencias estadísticamente significativas tanto por rectoría como por disciplina.

Además, a lo largo del análisis se observó que, al comparar el nivel promedio de desarrollo de las competencias ciudadanas por género y por zona (rectoría), así como también por género y por disciplina en los tres años que se ha aplicado la REC (2009, 2010, 2011), podemos destacar que, en todas las rectorías y disciplinas el nivel alcanzado por las mujeres es mayor que el de los hombres. Lo que, como ya se ha mencionado en otros estudios, es necesario realizar estudios de género de mayor profundidad que permitan conocer de forma más certera que determinantes existen en la historia de las alumnas que hacen que alcancen mejores puntajes en este sentido.

La tabla 7.3 muestra los datos históricos sobre los resultados de la Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE). Los reactivos de la NSSE 2009 y 2011 que forman parte de las competencias de Ciudadanía cambiaron, por lo que no son comparables al 100%. Las competencias que se evalúan en la NSSE son:

- Conocer y ser sensibles a la realidad social, económica y política (Competencia Ciudadanía 1 en NSSE).
- Actuar con solidaridad y responsabilidad ciudadana para mejorar la calidad de vida de su comunidad y especialmente de las comunidades marginadas (Competencia Ciudadanía 2 en NSSE).
- Respetar a las personas y su entorno (Competencia Ética 4 en NSSE).

Tabla 7.3.
Datos históricos de la Encuesta NSSE y existencia de diferencias significativas en cada caso.

	Competencia 1			Competencia 2			Competencia 4 – Ética		
Género	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Hombres	3.11	2.72	2.71	3.06	2.72	2.89	2.61	2.70	3.11
Mujeres	3.11	2.79	2.73	3.07	2.74	2.93	2.66	2.73	3.19
Dif. Sig.	NO (p=0.777)	SI (p=0.00)	SI (p=0.049)	NO (p=0.643)	NO (p=0.137)	SI (p=0.011)	SI (p=0.044)	NO (p=0.271)	SI (p=0.000)
Disciplina	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
ING	3.11	2.72	2.65	3.07	2.71	2.88	2.56	2.66	3.12
NEG	3.11	2.78	2.79	3.06	2.77	2.95	2.68	2.75	3.16
HCS	3.12	2.86	2.78	3.06	2.68	2.89	2.79	2.96	3.22
SAL	3.21	NA	NA	3.18	NA	NA	2.69	NA	NA
TIE	3.09	2.70	2.62	3.02	2.66	2.87	2.55	2.62	3.15
Dif. Sig.	NO (p=0.640)	SI (p=0.000)	SI (p=0.003)	NO (p=0.357)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.001)	SI (p=0.000)
Rectoría	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
RZCM	3.09	2.78	2.67	3.04	2.72	2.91	2.67	2.79	3.17
RZMM	3.12	2.75	2.69	3.07	2.68	2.88	2.64	2.71	3.14
RZN	3.12	2.71	2.77	3.08	2.77	2.94	2.57	2.61	3.14
RZO	3.12	2.75	2.72	3.09	2.73	2.90	2.62	2.73	3.15
RZS	3.10	2.75	2.77	3.04	2.78	2.93	2.66	2.69	3.14
Dif. Sig.	NO (p=0.647)	NO (p=0.113)	SI (p=0.000)	NO (p=0.931)	SI (p=0.015)	NO (p=0.063)	NO (p=0.100)	SI (p=0.000)	NO (p=0.447)

NOTA: 1. Conocer y ser sensibles a la realidad social, económica y política (Competencia Ciudadanía 1 en NSSE)
2. Actuar con solidaridad y responsabilidad ciudadana para mejorar la calidad de vida de su comunidad y especialmente de las comunidades marginadas (Competencia Ciudadanía 2 en NSSE)
3. Respetar a las personas y su entorno (Competencia Ética 4 en NSSE)

Para este instrumento a diferencia de lo que ocurre con el REC los puntajes promedio fueron más bajos para las aplicaciones del 2010 y 2011 para las competencias 1 y 2 que son propiamente las que se refieren a la ciudadanía, una de las razones a las que puede deberse esta situación es que la redacción de los reactivos se modificó, además de eliminar algunos; sin embargo, este resultado deberá ser estudiado con mayor profundidad. Si partimos de la base de que la escala que se utiliza es de 1 a 4 se puede decir que estos puntajes siguen cayendo en la categoría "intermedios".

Bajo el supuesto de que se está trabajando con muestras aleatorias independientes, se aplicó la prueba de Anderson-Darling para determinar si cada una de las muestras analizadas para los 2 años de los cuales se dispone información de la prueba NSSE (2010, 2011) proviene de una distribución normal.

Para interpretar las tablas, se usó como regla rechazar la hipótesis nula de normalidad cuando el valor de p-value en cada muestra aleatoria es menor que $\alpha=0.05$. De ahí que, con una confianza del 95%, al no cumplirse el supuesto de normalidad en cada una de las muestras (en los datos de NSSE 2010 y 2011) en comparación para cada variable se emplearon pruebas no

paramétricas para determinar si existen diferencias significativas. Es por ello que el estadístico no paramétrico adecuado para realizar la comparación de medias es la U de Mann Whitney. Y, debido a que en este tipo de pruebas, el único supuesto que se establece respecto de la distribución de la población es que sea continua, en este caso no es necesario validar el supuesto de homogeneidad de varianzas entre las muestras.

De la información que corresponde a los estudiantes que contestaron la prueba NSSE 2010 por género, solo se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la variable Ciudadanía 1. Además, por rectoría en las variables ética 4 y ciudadanía 2. Y, por disciplina, en todas las variables bajo estudio (ética 4, ciudadanía 1 y ciudadanía 2).

Por otra parte, de la información que corresponde a los estudiantes que contestaron la prueba NSSE 2011, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas por género y disciplina en todas las variables (ética 4, ciudadanía 1 y ciudadanía 2). Y, por rectoría solo en la variable ciudadanía.

Tabla 7.4
Datos históricos del Instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas (ICEC) y existencia de diferencias significativas en cada caso.

	Competencia 1			Competencia 2			Competencia 3		
Género	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Hombres	2.21	2.70	2.52	2.39	2.69	2.57	2.04	2.92	2.77
Mujeres	2.32	2.77	2.60	2.61	2.79	2.71	2.29	3.02	2.88
Dif. Sig.	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)
Disciplina	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
ING	2.21	2.72	2.54	2.46	2.74	2.62	2.13	2.96	2.81
NEG	2.29	2.76	2.56	2.46	2.75	2.62	2.12	2.97	2.81
HCS	2.27	2.76	2.58	2.57	2.77	2.69	2.26	3.07	2.88
SAL	2.34	2.74	2.60	2.66	2.74	2.75	2.18	3.00	2.88
TIE	2.27	2.72	2.56	2.50	2.75	2.65	2.16	2.97	2.82
Dif. Sig.	SI (p=0.000)	SI (p=0.009)	SI (p=0.049)	SI (p=0.000)	NO (p=0.594)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.001)
Rectoría	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
RZCM	2.29	2.76	2.57	2.55	2.80	2.69	2.25	3.00	2.87
RZMM	2.26	2.75	2.55	2.45	2.75	2.63	2.09	2.97	2.81
RZN	2.29	2.68	2.54	2.35	2.67	2.61	2.00	2.94	2.79
RZO	2.29	2.75	2.56	2.58	2.77	2.58	2.22	3.00	2.79
RZS	2.22	2.75	2.56	2.45	2.74	2.61	2.15	2.97	2.81
Dif. Sig.	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	NO (p=0.561)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.000)	SI (p=0.002)	SI (p=0.000)

En lo que respecta a la encuesta ICEC (Tabla 7.4) los puntajes promedio aumentaron en las aplicaciones de 2010 y 2011, como lo habíamos observado en el REC, los puntajes se clasificarían como puntajes "intermedios" en el desarrollo de las tres competencias que se miden.

Considerando que el objetivo del estudio es encontrar si hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de las 3 competencias ciudadanas evaluadas en la encuesta ICEC 2010 por género, disciplina y rectoría, es necesario aplicar pruebas de comparación de medias para cada caso en específico. La elección de dichas pruebas dependerá del cumplimiento de supuestos básicos y del número de categorías o medias que se van a comparar.

Para determinar si existen diferencias por género (Hombre-Mujer), suponiendo que las muestras aleatorias son independientes, primero se aplicó la prueba de Anderson-Darling para determinar si cada una de las muestras bajo análisis proviene de una distribución normal. Del análisis se obtuvo que no se cumple el supuesto de normalidad para cada muestra en ninguna de las 3 competencias evaluadas (p-value menor que $\alpha=0.05$). De ahí que, al no cumplirse el supuesto de normalidad se aplicaron pruebas no paramétricas para determinar si existen diferencias significativas. Y, debido a que en este tipo de pruebas el único supuesto que se establece respecto de la distribución de la población es que sea continua, en este caso no es necesario validar el supuesto de homogeneidad de varianzas entre las muestras.

Por otra parte, debido a que se cuenta con información que proviene de dos muestras aleatorias independientes, en las que no se cumple con el supuesto de normalidad, el estadístico no paramétrico adecuado para realizar la comparación de medias es la U de Mann Whitney. Y, dado que el valor del p-value=0.000 en cada una de las 3 competencias es menor que $\alpha=0.05$, en todos los casos se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias, es decir; con una confianza del 95% se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel promedio de desarrollo de cada una de las 3 competencias ciudadanas evaluadas según el género de los estudiantes.

De manera general, de acuerdo con la información que se muestra en la tabla anterior (Tabla 7.4), con una confianza del 95% se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel promedio de las competencias 1 y 3, tanto por disciplina como por rectoría.

Por otra parte, con respecto a la variable competencia 2, solo se detectaron diferencias estadísticamente significativas por rectoría pero no por disciplina.

Como conclusión, con una confianza del 95%, se detectó que existen diferencias estadísticamente significativas por género, disciplina y por rectoría, en las competencias 1 y 3 evaluadas en la encuesta ICEC 2009. Con respecto a la variable competencia 2, solo se

detectaron diferencias estadísticamente significativas por género y rectoría, pero no por disciplina.

Además, a lo largo del análisis se observó que, al comparar el nivel promedio de desarrollo de cada una de las 3 competencias se observó que en todas las rectorías y disciplinas el nivel alcanzado por las mujeres es mayor que el de los hombres.

Desafortunadamente no hay estudios semejantes al presente que nos permitan hacer una comparación con otras muestras y aun en la misma Institución este Modelo de Formación Ciudadana esta apenas en sus primeros años cuando se ha pensado operarlo por lo menos 10 años para que puedan verse sus impactos en los egresados.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se pueden resumir de la siguiente forma.

Los datos sobre los estudiantes/egresados en cada período son prácticamente uniformes en cuanto a género, disciplina y rectoría de origen.

Los promedios de los puntajes de los alumnos aumentaron conforme han pasado las generaciones del 2009 a 2011.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel promedio de desarrollo de las competencias ciudadanas evaluadas según el género de los estudiantes en los datos de REC de los 3 años en los que se ha aplicado a los egresados. En todas las rectorías y disciplinas el nivel alcanzado por las mujeres es mayor que el de los hombres.

En el 2009 solo se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel promedio de desarrollo de las competencias ciudadanas por rectoría pero no por disciplina.

REC 2010 y 2011, se detectaron diferencias estadísticamente significativas tanto por rectoría como por disciplina.

Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE) los puntajes promedio fueron más bajos para las aplicaciones del 2010 y 2011 para las competencias 1 y 2 que son propiamente las que se refieren a la ciudadanía. Los reactivos de la NSSE 2009 y 2011 que forman parte de las competencias de Ciudadanía cambiaron, por lo que no son comparables al 100%.

De la información que corresponde a los estudiantes que contestaron la prueba NSSE 2010 por género, solo se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la variable

Ciudadanía 1. Además, por rectoría en las variables ética 4 y ciudadanía 2. Por disciplina, en todas las variables bajo estudio (ética 4, ciudadanía 1 y ciudadanía 2).

Los estudiantes que contestaron la prueba NSSE 2011, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas por género y disciplina en todas las variables (ética 2, ciudadanía 1 y ciudadanía 2). Y, por rectoría solo en la variable ciudadanía 1.

En lo que respecta a la encuesta ICEC los puntajes promedio se aumentaron en las aplicaciones de 2010 y 2011, como lo habíamos observado en el REC, los puntajes se clasificarían como puntajes intermedios en el desarrollo de las tres competencias que se miden.

Al encontrar diferencias significativas casi en todos los grupos del REC y el ICEC, se pueden proponer estrategias específicas de mejora por grupo. Por ejemplo, es claro que los hombres tienen menos puntaje que las mujeres, por lo que podrían manejarse acciones específicas para mejora de los hombres. En el caso de las disciplinas, lo mismo para las que salen más bajas. Esto aplica también en las rectorías, pudiendo sugerir que las más bajas realicen acciones de mejora.

El caso de la NSSE es diferente pues más bien predomina que no hay diferencias significativas, y no hay un patrón constante de aumento o disminución de puntaje, pues es variado. Esto quizás amerite una investigación a detalle con lo que está pasando con la NSSE. Se ve que no hay correlación entre los 3 instrumentos y esto es predecible pues son generaciones diferentes quienes participan en cada instrumento.

Referencias

ITESM (2012). *Visión y misión 2015.* Recuperado de http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/Campus/CVA/Cuernavaca/Acerca+del+campus/Filosofia+Institucional/Misiones+anteriores/Mision+hacia+el+2015/Vision+y+mision+2015/

McCarthy, B. (2000). *4Mat About Teaching; Format in the Classroom*. EUA: About Learning Inc.

Ochman, M. (2005). *Desarrollo de las competencias ciudadanas: Propuesta del marco teórico para una educación inclusiva.* Artículo base de ponencia en Tecnológico de Monterrey. Campus Edo. de México.

Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen, L. Hersh Salganik (Ed), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-128). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

El voluntariado mexicano: Estudio fenomenológico sobre las experiencias y los significados que le otorgan sus protagonistas

María Auxiliadora Ballesteros Valle

Yolanda Heredia Escorza

Resumen

Como resultado de los estudios sobre ciudadanía activa, se ha identificado al voluntariado como un indicador recurrente en varios autores. El fenómeno del voluntariado ha sido estudiado en México desde una perspectiva masiva, a través de estudios en su mayoría cuantitativos. Sin embargo, el presente trabajo tiene como objetivo conocer a profundidad los motivos del voluntario para ofrecer su tiempo en ayuda a otros sin obtener un pago a cambio. El papel de la educación y el género cobran importancia debido a que históricamente se ha tratado de una actividad ejercida por mujeres, y se desconocía si existe alguna relación con la educación formal e informal. Como conclusión se reconoce el papel que han jugado la escuela y la familia y si bien ambos ambientes forman parte de algunas de las historias, el hallazgo principal se encuentra en tres conceptos clave: combinación de factores, agradecimiento y cambios radicales en la situación personal.

Palabras claves: Ciudadanía activa, voluntariado, educación formal y género.

Introducción

La participación ciudadana como un reflejo de la democracia, ha sido una preocupación fuertemente discutida en las últimas décadas. La democracia no es un tema nuevo de estudio, sin embargo, la reflexión sobre el ejercicio de esta cobra mayor importancia en los últimos años, sobre todo al considerar que solo es posible hablar de ella si existen ciudadanos comprometidos. La democracia es una gran fuerza, incluso mayor que la de los partidos políticos, aunque se ha disminuido al acto de votar, y no al compromiso de lo que realmente representa.

Putnam y Feldstein (2003) afirman que la preocupación del compromiso social entre jóvenes, se incrementó considerablemente a principios de los 90´s en los Estados Unidos. Durante esta década los jóvenes comenzaron a participar más en acciones voluntarias, principalmente por ser una actividad obligatoria en las escuelas y no idealmente por una

preocupación genuina por los demás. Numerosos autores (Agerrondo, 1999; Arnold, Crohen y Warner, 2009; Arnot, 2006ª, 2006b, 2009ª, 2009b; Bass, 2002; Bowen, Burke, Little, y Jacques, 2009; Clarke, 2004; David, 2009; Faulks, 2006; Garratt y Piper, 2010; Hall y Coffey, 2007; Kennedy, 2007; McGregor, 2004; Pérez, 2004; Pérez, 1997) coinciden en que es necesario educar en la democracia, es decir, que el papel de la educación es fundamental para la formación de ciudadanos activos, que hagan un ejercicio responsable de la democracia, y son las universidades las que deben participar en esta formación. Una de las características primordiales de la democracia es la igualdad, en todo sentido, pero en especial, en la equidad de géneros.

En el marco de la formación de ciudadanos con equidad de género, se han identificado áreas de oportunidad en la investigación (Arnot, 2006, 2009; Arnot, y Mac an Ghaill, 2006; Osses y Barquet, 2006) que pueden concretarse en los siguientes temas: a) el factor cultural en la formación de ciudadanos, desde el punto de vista del maestro, del alumno y del contexto; b) el papel del capital social en la formación de ciudadanos, desde el punto de vista del tejido social y de ayuda que puede formarse a través del trabajo en asociaciones o en emprendimiento social, así como el funcionamiento de redes u organizaciones que propicien la confianza social y, por lo tanto, una ciudadanía activa; c) el papel que juega el ciudadano y las implicaciones de su actuar como voluntario, tanto dentro de las redes de asociaciones como el actuar individual; d) en cada uno de estos temas, se ha resaltado el papel de la mujer en la formación de ciudadanos, ya sea como formadora desde la educación informal, como ciudadana activa dentro de alguna asociación, la forma en la que participa en el incremento del capital social, a nivel local y global.

Al combinar los cuatro elementos, identificados como áreas de oportunidad en construcción del conocimiento, surgen diferentes preguntas de investigación que abordan el tema del voluntariado como un indicador de la ciudadanía activa. A partir del papel de la mujer en el voluntariado, y de los diferentes roles que juega en la actualidad, se identifican los contextos y las posibilidades de estudio. La mujer es madre de familia, maestra, directiva escolar, trabajadora social, voluntaria, empresaria, empleada, líder política, entre otros. Un primer cuestionamiento sería: cuál es su participación en cada uno de estos roles para educar ciudadanos activos, así como en la integración de capital social en diversos espacios culturales. Algunos de los roles pueden entenderse desde el sentido común como propios o aptos para hacerlo de manera natural, como el ser madre por ejemplo, sin embargo, no hay estudios que

indiquen de manera formal el cómo se logra y en qué medida los roles de la mujer determinan al ciudadano activo, en su función de voluntaria o integradora del capital social.

Al respecto de este rol o como miembro de un patronato o dama voluntaria, Serna (2010) revisa la participación de la mujer en México durante el siglo XX y apunta que se debió a un papel dado o impuesto por el gobierno, e incluso como una forma de "sanar" las culpas de aquellas mujeres de esferas sociales altas, que buscaban apoyar a los más necesitados en sus tiempos libres. Cabe mencionar que el voluntariado ha sido definido desde dos perspectivas: la individual y la colectiva. Se trata de ofrecer el tiempo libre en apoyo o ayuda de otros sin recibir un pago a cambio. Se relaciona con el papel de la mujer ya que el ser una ciudadana activa realizando estas actividades se convierte en ejemplo de otros. Pero, ¿es esa su única participación como formadora de ciudadanos? ¿El ser ejemplo implica esta formación? Esta función de la mujer ha sido estereotipada al ser un rol tradicional que ha ejercido en México, de acuerdo con Serna (2010).

Los inicios de la feminización del voluntariado están relacionados con la Iglesia Católica en el siglo XVIII, en donde se atendía a indígenas y enfermos a través de enfermeras y/o monjas. Para las mujeres de la clase acomodada, participar en estos albergues u hospitales representaba una oportunidad de participar en espacios públicos, generar credibilidad y relaciones sociales. Algunas aportaban con tiempo, pero la mayoría eran socias honorarias que se encargaban de donar fondos. La imagen feminizada del voluntariado se sostuvo hasta los años setenta del siglo pasado, cuando fue fundado el DIF a nivel Nacional en 1977, donde se buscaba la participación de la sociedad en general para resolver asuntos sociales, prioritariamente a la familia. Sin embargo, hasta estos años el voluntariado tenía tintes de caridad, más que de desarrollo social. Incluso, surgieron otro tipo de organizaciones, ya no promovidas desde el Estado o la Iglesia, sino desde la sociedad civil, sin embargo aún no se ha estudiado si los voluntarios continúan con el perfil feminista.

Serna (2010) también afirma que se desconoce la estructura, historia y perfil de las asociaciones altruistas o el voluntariado en nuestro país. A diferencia de Latinoamérica en donde existe investigación sobre este tema, México presenta un vacío de información al respecto. Argentina ha hecho algunos estudios: De Paz (2010) presenta los resultados sobre la participación de la mujer en ONG y la educación, y cómo es que gracias a ello su participación en decisiones políticas se incrementó a finales del siglo XIX. En España, por ejemplo, se sabe que más de la mitad de las ONG surgieron a partir de los años ochenta, sin embargo, se

desconoce el perfil general de las personas que en ellas participan (Bas, 2002). El desconocimiento en España y México, no solo se da en cuanto al perfil de las personas que colaboran con estas organizaciones, sino a los verdaderos motivos o razones que les lleva a las personas a realizar voluntariado. Es entonces, un área de oportunidad conocer además de los perfiles de las personas que componen a las asociaciones, las razones por las que sus miembros deciden formar parte, además de identificar si su formación académica, la educación formal o la informal ha influido en esta decisión de vida. Serna (2010, p. 168) comenta:

> En cuanto a la tendencia a organizarse, llama la atención este proceso de profesionalización temprano que se dio entre las mujeres de los sectores medios y altos, en la última parte del siglo XIX, a partir de la conformación del voluntariado planificado y estructurado. En este proceso se puede observar que incluso en los estrechos márgenes de actividad a que estaban confinadas estas mujeres, les fue posible generar procesos de aprendizaje para la profesionalización en el campo de la caridad.

Debido a que la actividad de voluntariado en México se ha visto caracterizada por ser femenina y de tipo asistencialista, valdría la pena revisar cuál es el presente de esta actividad, de qué forma se presenta y bajo qué perfiles, pero sobre todo, en qué contextos y bajo cuáles motivaciones se manifiesta, ya que de encontrar un patrón o una característica similar, sería posible replicarlo en los esfuerzos por formar ciudadanos activos. Bas (2002, p. 14) afirma que "El voluntariado puede convertirse en un agente educativo que contribuya a impulsar una educación que dinamice el pensamiento, la autonomía, los valores éticos, la aceptación y el respeto a las diferencias...".

Por tanto, varios factores como: el factor cultural en la formación de ciudadanos, el papel del capital social en esta formación, el funcionamiento de redes u organizaciones que propicien la confianza social (ciudadanía activa), ya sea nacional o global, y el papel de la mujer en la formación de ciudadanos; propician un problema de investigación factible para aportar nuevo conocimiento en el área de la Educación y la formación de ciudadanos específicamente.

Como se ha comentado anteriormente, el voluntariado es un fenómeno que se ha estudiado desde el punto de vista social. Diversas investigaciones (Serna, 2010; Oses y Barquet 2006) apuntan a que en México, el voluntariado se ha caracterizado por ser feminizado y de caridad, más que de empoderamiento social. A la par, el interés de las universidades por formar ciudadanos éticos, comprometidos con su entorno y con un alto grado de participación ha resurgido en las últimas décadas, con un especial interés en el emprendimiento social y no solo

en la dádiva. Ambos fenómenos se ven relacionados ya que se desconoce si el adulto que actualmente se encuentra realizando actividades de voluntariado o de beneficio social, ha sido formado para ello, ya sea a través de la educación formal o informal. La educación formal o informal de los actuales voluntarios y la influencia de dicha educación para llevar a cabo actividades altruistas o de beneficio social, son dos aspectos que conforman un fenómeno, que de conocerse a profundidad, traería como una posible consecuencia la elaboración de propuestas claras para la formación de ciudadanos. El voluntariado es un indicador de la ciudadanía activa definida por Kennedy (2007); asimismo un indicador del ciudadano competente de acuerdo con Mejlgaard y Stares (2009) y de la ciudadanía participativa para Kiwan (2007).

El voluntariado ha sido estudiado por sociólogos e historiadores, como un rasgo distintivo en la política mexicana, al haber sido las figuras presidenciales, a través de sus esposas, las promotoras de la actividad de caridad. Uno de los primeros acercamientos a la fenomenología es precisamente a través de la psicología y la sociología. Lo que caracteriza a la fenomenología es el estudio de diversos individuos relacionados a través de una misma experiencia (Creswell, 2007), en este caso es a través del voluntariado y su formación académica o informal. A través del conocimiento de las experiencias individuales, característica esencial de la fenomenología, es factible hacer un retrato general del fenómeno del voluntariado. Cabe resaltar que debe verificarse lo que los individuos, en este caso los voluntarios (as), experimentaron y cómo sucedió, en ese sentido el qué y el cómo se convierten en elementos fundamentales para este tipo de estudio. Principalmente el cómo surgió en ellos el interés por hacer actividad voluntaria, y si estuvo relacionado con su educación formal o informal.

Los estudios fenomenológicos tienen un sustento fuerte en principios filosóficos, entre ellos: experiencias vividas conscientemente entre los individuos estudiados, es decir la descripción profunda de la esencia de estas experiencias, no solo explicaciones o análisis generales. (Creswell, 2007). Con base en los principios filosóficos se distinguen dos tipos de fenomenología: la hermenéutica y la empírica, también llamada trascendental o filosófica (Creswell, 2007). Los dos caminos antes mencionados marcan de manera significativa el diseño y la conducción de una investigación. En el primero, la interpretación del investigador juega un papel protagónico. En el otro, la posibilidad de describir ampliamente el fenómeno lo más apegado a lo que se observa, sin emitir juicios por parte del investigador.

La investigación acerca de la educación del voluntario(a) cuenta con los elementos necesarios para ser considerada de corte fenomenológico, en el que es posible relacionar una actividad actual con la historia de vida del involucrado. Para ello es necesario considerar que los participantes del estudio, formen parte de una asociación civil y que estén en activo. Se parte del supuesto que la mujer cobra un papel fundamental en esta formación, ya sea desde la educación formal o informal, así como en el voluntariado actual. Es muy interesante y trascendente conocer los rasgos en común de las experiencias de los participantes en cuanto a su educación formal e informal, así como su perfil, para poder de esta forma conocer más respecto de sus motivaciones, y lo que les llevó a convertirse en ciudadanos activos a través del voluntariado. Con ello se busca estar en posibilidades de emitir recomendaciones para la implementación de políticas o prácticas que promuevan la formación de ciudadanos competentes, activos y/o participativos.

Los estudios fenomenológicos están basados en la indagación sobre el qué y el cómo de un fenómeno, en ese sentido la pregunta de investigación principal del presente estudio se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo influyó la educación formal e informal en los voluntarios (as) activos (as) para llevar a cabo esta actividad?

Para el sustento de la investigación, se tomarán en cuenta las siguientes sub-preguntas: ¿Cuál es el perfil de las personas que actúan como voluntario (a)? ¿Cómo fue el contexto en el que se desarrolló la iniciación como voluntario (a)? ¿Qué consecuencias tiene en su actividad la educación formal e informal que recibieron? ¿Han identificado algún estereotipo con el que se estigmatiza al voluntariado mexicano?

Marco teórico

El estudio de la ciudadanía se remonta a la Edad Antigua, incluso es factible afirmar que ha sido un concepto cambiante y que ha sido determinado por el momento histórico y el grupo social y cultural que le haya abordado. En la Edad Antigua, Platón mencionaba al ciudadano ejemplar, en la Edad Media se perdió el protagonismo de las mayorías al haber una relación de lejanía entre el señor feudal y el pueblo. Es en la Edad Moderna cuando podemos visualizar una nueva concepción del ciudadano, y diferentes perspectivas sobre su actuar, su responsabilidad, su rol y en general sus características. Aunque para algunos la modernidad no ha terminado, y para otros ha comenzado una nueva etapa hasta ahora llamada posmodernismo, no hay una diferencia radical con lo que sucede en nuestros días, ya que también es posible mencionar

diversos tipos de ciudadanía, enmarcados principalmente en los diferentes tipos de gobierno. (De la Villa Moral, 2009)

El factor común en la historia de la humanidad es que ha existido este concepto como un motivo para la reflexión, la investigación, el estudio, pero sobretodo el ejercicio de la ciudadanía. Específicamente en el área educativa, ha cobrado un mayor auge en las últimas décadas. Las universidades han reflexionado sobre su papel formador y se han percatado de su gran responsabilidad social a raíz de las reflexiones sobre ciudadanía. La RSU o Responsabilidad Social Universitaria es hacer que la institución reflexione sobre su papel, no solo de formador de expertos sino de personas conscientes y críticas de su entorno, que sean capaces de proponer, aplicar y generar mayor valor a la comunidad. La RSU está directamente ligada a la formación de ciudadanos (Vallaeys, 2008). Debido a esto, se han llevado a cabo esfuerzos importantes en la formación de ciudadanos desde sus aulas, y se han establecido algunos mecanismos para conocer los efectos de estos esfuerzos, pero han sido desde los mismos contextos y a corto plazo.

Existe un gran debate sobre lo que es ser un buen ciudadano, sobre su papel y su responsabilidad. Sin embargo, es posible aceptar que es un ser humano que sabe vivir en sociedad y que antepone su inteligencia emocional a su instinto. Vivir en sociedad implica salir del yo y preocuparse por el otro. Ya sea para los neoliberales, los republicanos o los empíricos, la ciudadanía cobra importancia al ser relacionada no solo con las obligaciones políticas o democráticas, sino como parte de diferentes comportamientos humanos esperados para lograr una armonía social de acuerdo con los diferentes contextos. (Quintelier y Dejaeghere, 2008).

Si son los comportamientos humanos en sociedad, la concreción de la ciudadanía, entonces el comportamiento humano debe ser formado y reflexionado desde la educación. Raziel (2011) sugiere que es responsabilidad de las escuelas formar ciudadanos, desde el nivel básico y medio básico, de tal forma que la universidad sea solo el último peldaño para la concientización del ciudadano. Sin embargo, la reforma de la SEP (Secretaría de Educación Pública) mexicana del 2008, en donde orienta la educación superior a la formación en competencias con el fin de integrar a los egresados rápidamente al mercado de trabajo, no ha permitido que la reflexión, a través de la formación en filosofía y humanidades, culmine con la formación que se requiere.

A pesar de ello, la estrategia que han seguido varias universidades a nivel global (Bowen, Burke, Little y Jacques, 2009; Bryan, 2009; Coogan, 2006; Cousins, Mickelson, Williams y Velasco, 2008; Deuchar, 2008; Gonsinorek, 2003; Santos y Lorenzo, 2007), es la formación de

ciudadanos a través de la técnica didáctica aprendizaje-servicio. A través de proyectos de campo se invita al os alumnos a reflexionar sobre las necesidades de su comunidad, las diversas formas en que ellos pueden contribuir y proponer, a la par de la reflexión que esta actividad genera, no solo en cuestión de conocimientos sino de los comportamientos y valores presentes en los proyectos.

Los esfuerzos de las universidades han sido reconocidos, y valorados a través de la Responsabilidad Social Universitaria, en el caso de México en particular es el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI) el encargado de otorgar estos reconocimientos, entre otras instancias. A pesar de ello Zurita (2011) confirma que no es responsabilidad exclusiva del gobierno, a través de las escuelas públicas, la formación de ciudadanos participativos, sino es una combinación de diversos factores, entre ellos la sociedad civil y las familias. El autor establece que los ambientes alrededor de las escuelas, los programas educativos y la sociedad en general, determinan el grado de compromiso de los estudiantes, así como el contacto con la violencia o la paz que puedan vivir en sus alrededores.

En conjunto con la erradicación de la violencia, una de las principales preocupaciones de los nuevos programas educativos ha sido la equidad de géneros. Arnot (2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c), Arnot y Mac an Ghaill (2006), Fennell y Arnot (2008), establecen que es necesario hablar de género si se desea hablar de democracia, compromiso social, o ciudadanía activa. No se trata solo de respetar a la mujer en el contexto escolar, sino de incluir en los programas educativos mecanismos para trabajar en la tolerancia, y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el caso de México será necesario revisar de qué forma se da esta orientación y si la formación ha sido en función del respeto a la equidad de género. Zurita (2011) comenta el problema de la violencia, y el bullying que existe en las escuelas mexicanas, sin embargo, no hace una mención profunda de la formación para hombres y mujeres, y si este acoso escolar es dado a raíz del género.

Lo que sí se conoce con certeza es que la ciudadanía participativa o activa, reflejada o concretada en el voluntariado mexicano desde sus inicios en el siglo XIX y hasta la década de los 70's del siguiente siglo, ha sido en su mayoría femenina. Serna (2010) lo atribuye a una actividad de inicio organizada por la iglesia, a través de las monjas y seguida por las enfermeras. Durante el siglo XX se dio por una iniciativa de gobierno respaldada por las clases altas, pero siempre ejercida por mujeres en su mayoría. Pero el voluntariado, como signo de una ciudadanía activa, no ha sido relacionado con la actividad escolar, con los programas

educativos o incluso el ambiente social o familiar. Además, de acuerdo con el CEMEFI, la investigación sobre el voluntariado mexicano es aún un área poco explorada.

Los principales temas que se desprenden a partir de la formación de ciudadanos, la ciudadanía activa y la equidad de género son:

- La definición de la ciudadanía, que ha sido diversa, aumentada, reclasificada y orientada a contextos globales.
- Esfuerzos que han llevado a cabo las instituciones educativas para formar ciudadanos, y la clarificación de algunos contextos.
- Comportamientos ciudadanos esperados, tanto en lo social, lo organizacional y lo educativo.
- El incremento del capital social para el ejercicio de la ciudadanía.
- El rol de la mujer en la formación de ciudadanos, en los programas de coeducación (equidad de géneros), como educadora formal o a través de su trabajo en asociaciones.

En los últimos cinco años se han llevado a cabo numerosas investigaciones en torno a la formación de ciudadanos como tema central, y específicamente en relación a la equidad de géneros. Sin embargo, la coeducación (llamada así en España) en función de la ciudadanía global ha sido la más estudiada por los investigadores. Los lugares en donde se han localizado la mayoría de los resultados son: Europa, USA y Asia. Los estudios en Latinoamérica no son numerosos y la mayoría están basados en lo realizado en Europa, Inglaterra principalmente. De las problemáticas anteriores se desprenden entonces los siguientes temas encaminados al planteamiento de la presente investigación: educación, ciudadanía, género y voluntariado. (La relación entre ellos puede visualizarse a través de la Figura 8.1. Temáticas y sus relaciones.) A continuación se presentan los principales conceptos derivados de cada uno de estos temas para que, al finalizar esta sección, se concluya con la relación entre ellos a través de diferentes premisas teóricas.

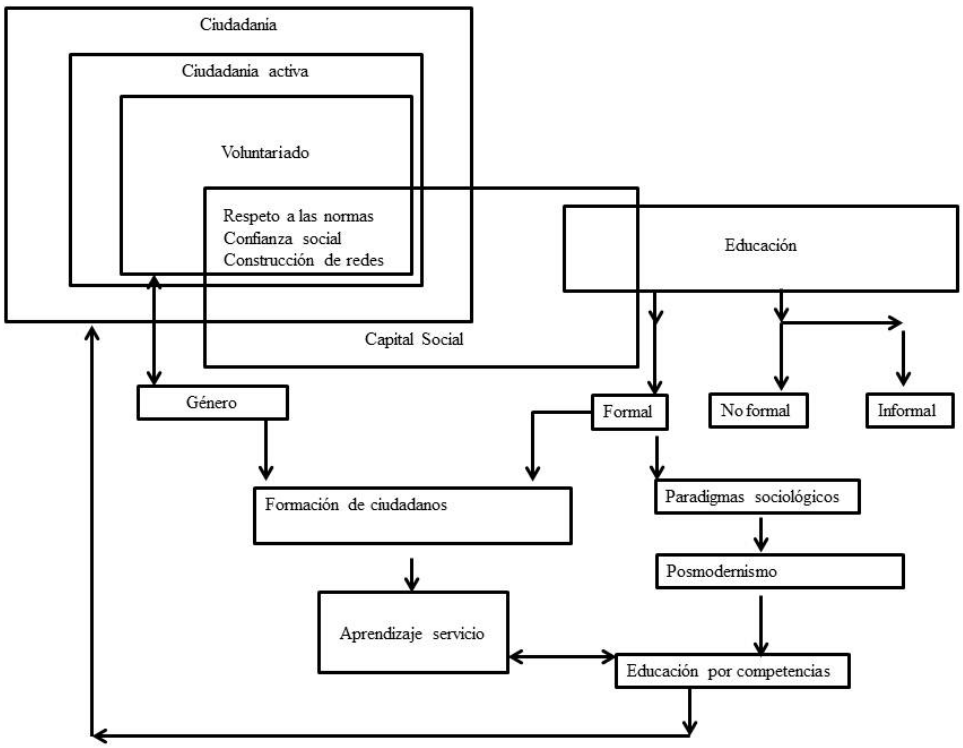

Figura 8.1. Temáticas y sus relaciones en la presente investigación.

Educación

La educación es definida por Knowles, Holton, y Swanson (2001) como una actividad iniciada por uno o más individuos que buscan producir cambios en el conocimiento, habilidades o actitudes en sí mismos, en otros o en el entorno. Argudín (2005) afirma que es una acción práctica que tiene por resultado la capacitación y la formación. Las acciones que realiza el educador, quien es el profesional en el proceso, deben estar encaminadas a lograr la adaptación del sujeto (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) a la sociedad o a la actividad específica definida en el objetivo de enseñanza; ya sea como capacitación, porque se relaciona con su desempeño, e instrucción al desarrollar su intelecto durante el proceso educativo. Tanto el desempeño como la capacidad reflexiva deben ubicarse en un marco valorativo que se basa en el bien común.

La educación puede darse de manera formal o informal. La primera es estructurada, organizada, con base en un curriculum (programa, declaración de objetivos, contenidos, estrategias y sistemas de evaluación) y sucede en espacios definidos, como las escuelas. Sin embargo, estos espacios son solo un accidente, o un lugar que los seres humanos han definido

para tal fin, ya que toda comunicación o interacción social es educación. "(…) toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa." (Dewey, 1995, p. 16).

La educación sistemática es nombrada también educación formal. Por el contrario, la educación informal es incidental. (Dewey, 1995). La educación formal surge de las grandes disparidades entre lo que los jóvenes de las primeras civilizaciones vivían, a través de juegos para emular la actividad del adulto, y la realidad en sus procedimientos y reglas; por lo tanto, de manera dirigida se debía representar la vida adulta para permitir al joven desarrollarse en ese mundo. Sin embargo, es necesario equilibrar entre lo sistemático y espontáneo, lo incidental y lo intencional.

Fernández (2006) le llama educación informal a la que sucede en el contacto con el medio, en el entorno familiar. Los sinónimos que utiliza son: informal, implícita u oculta. Lo que sucede en estos escenarios no está desligado de lo formal, lo enfrenta, lo reafirma o lo asimila, pero al igual que Dewey (1995), Fernández (2006) insiste en la necesidad de una correcta comunicación entre ambos tipos de educación. Lo formal y lo oculto deben guardar cierta coherencia que responde a los modelos culturales.

Por ejemplo, Osorio (2010) no deja solo a la educación formal o tradicional la responsabilidad de la educación para el altruismo. Incluso remarca la participación de tres actores: el público, la escuela y la familia. La responsabilidad compartida determina si es factible la educación del niño altruista. (Como nota adicional, este autor menciona constantemente que la educación del altruismo es desde la niñez, apunta que los esfuerzos deben hacerse en conjunto –los tres actores- pero desde que el ser humano comienza la creación de su conciencia social).

De igual manera, Navarro (1991) afirma que "(…) una de las misiones de la familia es preparar a los niños y jóvenes a desenvolverse en sociedad desde las experiencias vividas en el hogar, y de las cuales van a extraer modelos de conducta, que les permitirán enjuiciar las experiencias posteriores. (…) la familia es la escuela de las virtudes humanas que toda sociedad necesita." (p. 104) Si se considera a la familia el seno principal de la educación informal, es claro que la sistematización que se da a través del curriculum de la educación tradicional, no está presente en la informal, sin embargo, sí existe en forma de curriculum oculto.

En los Documentos de debate de la 46a. Conferencia Internacional de Educación (Anonymous, 2002), se distinguen tres tipos de educación implicados en la formación de ciudadanos: educación formal, educación no formal y educación informal. Las primeras dos

son sistemáticas, pero suceden en espacios distintos: la escuela y las comunidades u organizaciones. En el último caso se describe un conocimiento tácito, en la mayoría de las ocasiones inconsciente, que sucede en cualquiera de los terrenos antes expuestos. El contexto de este conocimiento tácito es generalmente la iglesia, la familia, el medio en general, ya que se trata de vivir con los demás, es en la interacción social en donde el aprendizaje tiene lugar.

Con el fin de comprender la educación, tanto formal como informal, aspecto protagonista en el planteamiento del problema de la presente investigación, se hace necesario enmarcarla en diversos paradigmas, que si bien son definidos desde el punto de vista sociológico, están directamente relacionados con la educación. Edgar Morín (citado por Van Dijk, 2008) plantea diversos bucles o triadas para explicar el pensamiento complejo. Estas triadas plantean argumentos del por qué la educación actual no ha permitido que este tipo de pensamiento predomine en las escuelas. La triada es individuo-especie-sociedad. Las relaciones entre las tres entidades provocan movimiento constante y determinan el sistema educativo, el cual busca que el individuo no lo abandone y se forme como un ser productivo (Van Dijk, 2008). En relación con esta triada, Guba (1990) distingue tres paradigmas educativos: neopositivismo, la teoría crítica y el constructivismo, y a su vez, es posible distinguir dos grandes épocas que han marcado a la educación: el modernismo y el posmodernismo. En este sentido y debido al planteamiento del problema de la presente investigación, se hace necesario revisar cómo se percibe a la educación desde la triada individuo, especie y sociedad, en cuanto a la Teoría Crítica y el constructivismo, en combinación con las épocas moderna y posmoderna.

La era llamada Modernismo se ubica a partir de la Era de la Ilustración. Primero que nada, habría que delimitar cómo es que la triada individuo-especie-sociedad se presenta en esta época. En principio "la idea del ciudadano como portador abstracto de derechos universales (…)" (Hargreaves, 2005, p. 51). Quiere decir que el que vive en sociedad debe mantener, respetar y concretar los derechos humanos que parecen intrínsecos. Busca el desarrollo social, sin embargo en su fase contradictoria la modernidad engrandece las diferencias culturales y económicas. "Es posible transformar a la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico y su aplicación racional a la vida económica y social." (Hargreaves, 2005, p. 52) La transformación de la naturaleza a través del conocimiento es su principal aportación, pero no se midieron las consecuencias de esta transformación y su posible efecto intensificador de las diferencias. A tanto buscar la igualdad,

esta se pone de manifiesto a través de las infinitas diferencias dadas por los sistemas de producción y consumo.

Como señala De la Villa (2009), la escuela ha sido un escenario con un marcado componente sociocultural, a modo de transmisión de conocimientos acumulados, y con un componente socioeducativo que se ha impregnado de hábitos, actitudes y cambios actitudinales, valores, convenciones expresadas en forma de normas diversas. La autora se refiere a la concepción de Dewey (1995) como forma de vida colectiva, mediante la que se involucra al niño en el intento de participación de la realidad social y de implicación en la consecución de objetivos sociales. La escuela, como institución moderna por excelencia, ha de ser centro del saber, agente de la formación personal, constructora de valores, promotora de igualdad, de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo.

Por su parte, Durán (2009) menciona a la primera modernidad y establece que la educación por sí misma no asegura milagros económicos, requiere de otros factores de tipo social. Diferencia entonces los conceptos de cualificación y competencia, el primero relacionado con el conocimiento (las credenciales oficiales: títulos, grados, etc.) y el segundo con las habilidades y actitudes que desarrolla el individuo. En este sentido, comienza a surgir la idea del futuro, en contraposición al pasado referido a la exclusiva adquisición del conocimiento.

Posmodernismo y educación por competencias

Una etapa histórica que sirve de base para comprender la formación por competencias en la educación formal es el posmodernismo. Bosh (2002) concibe al posmodernismo como una necesidad de flexibilidad, de dar respuestas rápidas, sin que por ello dejen de ser concisas en donde el conocimiento se convierte en el principal motor y la información en el combustible. El mismo autor aplica el concepto de posmodernidad a la educación, haciendo hincapié en el hecho de que los alumnos deberán tener una formación más completa, no tanto en conocimientos académicos, sino incluyendo también una preparación sobre ciertas habilidades y competencias que le permitan al individuo desenvolverse en esta sociedad cada vez más incierta, variable y compleja.

Canadá es uno de los pioneros en reformar todo su sistema educativo, desde primaria hasta universidad, basado en competencias. A pesar de que para Luengo, Luzón y Torres (2008), el concepto presente ambigüedades y múltiples significados, también afirma que el trabajador del futuro, sin importar el lugar organizacional, deberá realizar tareas complejas y con otras personas, tendrá que aprender a resolver problemas, lidiar con la incertidumbre y lo nuevo, por

lo tanto deberá ser flexible, responsable, autónomo, y buen administrador del saber o de su propio conocimiento.

Pero ¿qué es la idea de un curriculum basado en competencias desde el posmodernismo? La idea central reside en las necesidades del mercado laboral actual, donde el simple hecho de tener un título que acredite a un individuo como un profesional con ciertos conocimientos académicos en un área del saber ya no es suficiente. Ahora, la sociedad aprecia en gran medida otras habilidades que no son propiamente académicas, pero que sirven para que un individuo se desarrolle con gran pericia en su profesión. La definición de competencia en educación es la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, pero coloca especial importancia en las capacidades, en los procesos de aprendizaje más que en los resultados.

La educación formal involucra un proceso de dos elementos: enseñanza y aprendizaje. El educador es quien ejerce la enseñanza con el fin de lograr una transformación en el educando, quien a su vez, a través del aprendizaje revisa, aprehende, comprende, construye, reflexiona, y transforma el conocimiento, sus habilidades y su pensamiento. El proceso de aprendizaje requiere entonces de cuatro componentes básicos: ser, hacer, conocer y valorar. En los últimos años, se ha insistido, a través de una iniciativa promovida por la UNESCO (2005) la formación basada en competencias, como una respuesta a la realidad y a las necesidades de profesionalización de nuestros tiempos que incluye estos cuatro componentes básicos.

Argudín (2005) define a la competencia como "el saber en la acción". De ahí que la educación basada en competencias se entienda como una "estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos, requeridos para un desempeño, ya sea de un papel específico, para capacitarse en el estudio de una profesión o realizar una tarea determinada." (p. 34). Para lograr esta estrategia es necesario empatar la profesión o la actividad real con el conocimiento, el autoconocimiento, las habilidades y los valores determinados por el programa o el educador.

Zabala y Arnau (2007) recorren el término competencia desde 1973 a 2004: aquello que causa un rendimiento superior en el trabajo, calificación para realizar una tarea determinada o asumir un rol, capacidad efectiva para llevar a cabo una tarea. "Se es competente cuando se actúa movilizando de forma integrada conocimientos, procedimientos y actitudes ante una situación problema, de forma que la situación sea resuelta con eficacia." (p.48) De esta forma, no basta con lo que el educando sepa, el actuar es lo que le hace competente, al ocupar el conocimiento, las habilidades y los valores adquiridos en la generación de una solución. Por

ello es que los escenarios en que se lleva a cabo son tan trascendentes, pues en ellos sucede y se presenta la persona competente.

El fin último de la formación por competencias (o cualquier educación de acuerdo con Dewey, 1995) es el desarrollo y construcción del yo. La persona y su formación integral, así como la conjunción de conocimientos, valores y habilidades requieren tanto de un autoconocimiento como de un crecimiento. Sin embargo, el papel de la escuela, del formador o educador y de los objetivos de aprendizaje, ha sido abordado desde diferentes corrientes filosóficas, y aunque todas apuntan a que el papel es definitivamente transformar, cambiar al educando, las estrategias y los fines son distintos. Una primera aproximación es que la escuela debe formar en el nivel personal, interpersonal, social y profesional a través de los saberes que permitan el hacer, con el marco valorativo que exija el contexto (Zabala y Arnau, 2007). De tal forma que deben integrarse los cuatro saberes básicos, en donde el desarrollo o la construcción del yo con base en un sistema de valores, es el punto de partida para el saber hacer y el saber conocer.

Las competencias son desarrolladas a través de la práctica y se ha discutido si se debe llevar a cabo solo en las escuelas. Azaola (2010) encuentra que la participación de los padres en la educación de sus hijos es un factor predominante, es decir, no solo es responsabilidad de las escuelas, sino que la formación en casa también se hace presente. Aspectos como la inclusión o la convivencia con otros grupos culturales, deberían ser revisados tanto por la educación formal como la informal, en lo local y en lo global, por lo que se hace necesario determinar el nivel de participación de ambas en la formación del ciudadano, así como el tipo de mensaje que se usa en cada una para no llegar a contradicciones.

Es necesario definir que el concepto de competencia nos lleva a dos acepciones: la inteligencia y la movilización. Adquirir una competencia significa ser capaz de cumplir con las tareas que el director, jefe u otros asignan; esto sería la inteligencia. Por otro lado, no basta con seguir instrucciones sino el saber mover los recursos, personas y procesos necesarios para seguir esas instrucciones de la mejor manera, y con una visión más amplia de la tarea que se asigne, ir más allá de lo mínimo solicitado. “No se trata de hacer solo tareas repetitivas sino de hacerlas conscientes… racionalización de la acción.” (Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 6)

Tan absurdo sería el saber sin entender, como el hacer sin entender el saber, que antecede a la práctica. Es por ello que Iafrancesco (2005) reflexiona en cómo las competencias están íntimamente ligadas a las aptitudes intelectuales y mentales que implican el comprender lo que

se hace y el manejo adecuado de las técnicas, metodologías, procesos que son el producto de un saber adquirido. El reto reside entonces en saber utilizar el conocimiento adquirido para darle solución a problemas de una manera eficiente y efectiva. El autor considera que las competencias cognoscitivas básicas se encuentran mayormente relacionadas "al potencial de aprendizaje de las personas que a sus habilidades y destrezas para hacer algo". (Iafrancesco, 2005, p. 64).

Para Iafrancesco (2005), el mayor problema de los sistemas educativos actuales es que se han descuidado las aptitudes intelectuales, llegando al grado de descuidar que lo aprendido no sea del todo comprendido y que no se sepa cómo llevarlo a una práctica. Es un hecho que las sociedades latinoamericanas poseen economías basadas primordialmente en la exportación de materias primas, son dependientes de otras economías más avanzadas, de políticas conservadoras y autoritarias, por no dejar de lado un problema verdaderamente preocupante: el rezago tecnológico. Ante este escenario, se observa un poco complicado pasar a un esquema como el que se maneja en Canadá. Puiggrós (1995) plantea que realmente no se puede hablar aún de una pedagogía postmodernista en Latinoamérica, aún y cuando se ha mostrado interés en ello.

Finalmente queda claro que la realidad mundial rebasa a las instituciones educativas hoy en día, se hacen esfuerzos nacionales, e incluso, en el caso de México, esfuerzos en el sistema público e impuestos en el privado; no se logra un curriculum integrado; realmente la escuela posmoderna en Latinoamérica debería crear los ambientes de aprendizaje propicios para lograr la verdadera integración de los elementos aquí expuestos bajo una profunda reflexión: la verdadera formación de las competencias ciudadanas, entre ellas, el voluntariado.

La ciudadanía, concepto que incluye al voluntariado, es considerada una competencia, que a su vez es formada por un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y conocimientos. La mayoría de los comportamientos son los relacionados con la convivencia social. Las competencias sociales se refieren a la capacidad del individuo o a su disposición de relacionarse con los otros, así como la manera en que resuelve conflictos, la afectividad que implica, y la construcción del propio yo (López, s/f). Sin embargo, como se revisará a detalle en el siguiente apartado, la ciudadanía implica también la relación con la comunidad, el compromiso y la participación.

Ciudadanía y género

Los indicadores de la ciudadanía, aspectos que han ayudado a definirla, presentados en la primera sección del presente trabajo, han sido reunidos a lo largo de la revisión de varias investigaciones. Sin embargo, no se ha contemplado aún un factor importante para ubicar a estos indicadores en la línea del tiempo: la edad. Hall y Coffey (2007) afirman que existen diferencias entre la concepción de la ciudadanía entre los niños y los adultos. La transición a la adultez es una pieza clave que se convierte en un aspecto digno de considerar en cualquier investigación sobre ciudadanía.

De hecho, de la edad y el género, se desprenden los cinco modelos de ciudadanía mencionados por Lister (2003): estatus universal, independencia económica respetable, participación constructiva social, contrato social, derecho a una voz. Los jóvenes se reconocen en su mayoría en los tres primeros modelos. La diferencia a resaltar es que los hombres se ubican más en un estatus participativo y la mujer en un estatus pasivo. ¿Qué pasa entonces con la ciudadanía activa de la mujer? ¿Qué pasa en México acerca de estos modelos? ¿Sigue prevaleciendo la idea de que la mujer ejerce su ciudadanía de forma pasiva? ¿De qué forma la educación ha contribuido a que suceda? ¿Ha habido un cambio en el ejercicio de la ciudadanía de la mujer? ¿A qué se ha debido ese cambio? ¿La educación ha sido un factor para el cambio?

La realidad social es entonces una pieza clave en la investigación sobre formación de ciudadanos. Al igual que las preguntas antes expuestas, la situación de la mujer en la política ha revelado que sí existen diferencias de género. Las mujeres tienen mayor participación en el voto y compromiso en el activismo privado, mientras que los hombres lo hacen más en contacto directo y como miembros de partidos políticos. (Coffé y Bolzendal, 2010) Las actitudes democráticas se presentan de manera distinta dependiendo del género. Esto invita a estudiar los diferentes tipos de participación de la mujer en la sociedad. ¿Cuál es la realidad social de la mujer en la actualidad? La respuesta ha sido buscada en diversos contextos y a través de diversas disciplinas, pero el interés del presente trabajo es revisar esta realidad en relación a la educación que ha tenido la mujer, ya sea informal o formal, y su ciudadanía (ya sea activa o pasiva).

Una de las posibles respuestas a esta problemática es dada por David (2009). La pregunta es si el capitalismo está marcando diferencias en la educación y por consiguiente en sus resultados. Los términos de los que se habla son etnias, desigualdad social, diferencias culturales, diferencias de género y establece que las políticas que favorecen a la mujer ya sea

como estudiantes o catedráticas, han desfavorecido al hombre de menor posibilidad económica o de menor preparación. A pesar de haber políticas feministas, estas no han representado un verdadero cambio en la educación superior en Inglaterra. La pregunta que surge a raíz de los resultados de David (2009) es ¿Cuál es la situación en México? ¿Coincide con la de Inglaterra?

La ciudadanía es un continuo y una lucha constante, en el pasado y en el presente. Las teorías feministas pueden ser un camino para aclarar el concepto de ciudadanía. (Lombardo y Verloo, 2009). Un buen contexto de estudio son las escuelas, en donde al género se adhiere la etnia o la discapacidad, y el ciudadano se convierte en aquel que determina estas diferencias y puede llegar a engrandecerlas. Si se anexa la dicotomía de público y privado, el género se hace aún más presente. Las revisiones sobre los debates feministas van a la par de lo que debe hacerse en cuestión de ciudadanía en general así como en relación a la ciudadanía global.

Ciudadanía y Educación

La relación estrecha entre la educación y ciudadanía se da a través de la formación de ciudadanos, la integración del género en el curriculum y la reflexión sobre el papel de la mujer en la formación de ciudadanos. Por ejemplo Conejeros, Rojas y Segur (2010), (como uno de los pocos ejemplos de Latinoamérica) al verificar la confianza como un elemento presente en el proceso de enseñanza aprendizaje en Chile y su relación con los procesos gubernamentales. A través de un estudio mixto descubren que la confianza es fundamental para la construcción de un país, sin embargo no hay políticas educativas que aborden la confianza. La educación se construye a través de las redes que se crean entre todos los involucrados: maestros, directivos, padres de familia, alumnos. Lo mismo debiera suceder en la sociedad, la sana construcción de redes generaría buenos ciudadanos.

Relacionado con los diferentes contextos, en Inglaterra, Garratt y Piper (2010) han revisado el concepto de nacionalidad a través del significado de la identidad cívica y afirman que la universidad no es el mejor camino para empezar con esta formación. Los maestros experimentan diferencias económicas, sociales, y hasta políticas que les impiden hacer vivir una igualdad social a sus alumnos.

Un país que se ha destacado en la investigación de la equidad de género con relación a la formación de ciudadanos ha sido Inglaterra, a través de la Dra. Madeleine Arnot. A partir de la segunda mitad de los 80, Arnot ha realizado diversas investigaciones en relación al papel de la mujer y su inclusión en las comunidades; no solo a partir de la equidad de géneros, la inclusión,

los derechos humanos, y el rol de la mujer en la educación y la sociedad en general, sino específicamente en lo que corresponde a los contextos escolares.

Una de las primeras conclusiones con respecto a este tema ha sido que es necesario educar a las generaciones jóvenes para la ciudadanía y acerca de ciudadanía (Arnot, 2006 a). En la primera perspectiva se analiza al ciudadano como aprendiz, desde el enfoque de la igualdad de géneros o igualdad social, que generalmente se trata a través del individualismo. En la segunda perspectiva, se defiende la idea de que se prepara al joven para la ciudadanía desde el punto de vista de la desigualdad social, incluso para un mundo dividido por géneros.

Arnot (2006 b) también hace una relación entre la igualdad de géneros, la pedagogía y la ciudadanía. Busca demostrar la bivalencia entre género y la colectividad, y la aparente contradicción que puede surgir en la educación de ciudadanos democráticos. Describe las características del ciudadano del sexo masculino y del ciudadano del sexo femenino. Determina que el primero es público, razonable, independiente, activo, heroico y fuerte. La ciudadana es privada, particular, emocional, dependiente, pasiva y débil, entre otras. Esta tipología determinó una contradicción en la educación de ciudadanos a finales de los noventas y principios de este siglo. Sin embargo, es una realidad que las escuelas deben dar importancia a la creación de esta conciencia en miras de la desigualdad, la injusticia social, individualización y fragmentación que se vive en nuestros días. Las escuelas de Latinoamérica han comenzado a hacer esfuerzos en la educación en la equidad de géneros, sin embargo, nuevamente no se han confirmado sus resultados. Existe evidencia de que en México, la SEP ha determinado que sea un tema de sus programas educativos, sin embargo, es necesario revisar su eficacia.

La ciudadanía y los estudios de género se han relacionado con la educación de forma muy particular. Arnot (2009c) propone la equidad de géneros como un tema preponderante en el currículo de los programas educativos a todo nivel. La autora hace un énfasis mayor en la educación básica, sin embargo, las reformas que se han llevado a cabo en su país, Inglaterra, han sido en todos los niveles. A pesar de haber estudios sobre equidad de género, demandas puntuales de la sociedad y grupos no gubernamentales, esfuerzos del Estado (en diversos países) en iniciativas para lograrlo, Fennell y Arnot (2008) sostienen que no ha sido suficiente. Además, los esfuerzos han estado dirigidos, a las clases pobres, a las mujeres en desventaja educativa, donde se ha detectado falta de preparación y pobreza extrema.

Para concluir el tema de la Ciudadanía, cabe señalar que uno de los países que más esfuerzos ha realizado por incluir la equidad de género en los programas educativos es

Inglaterra. Es por ello que de los estudios de Arnot, se desprenden diversas temáticas factibles para ser estudiadas en cuestión de formación de ciudadanos, tales como: la desigualdad y diversidad de géneros, el género y la reducción de la pobreza, ciudadanos sexualmente reproductivos, violencia de género, conflictos y la educación para la paz. Un aspecto igual de importante a resaltar y que debe ser considerado en investigaciones futuras, es el estudio de las clases medias.

Además, Arnot y Mac an Ghaill (2006) concluyen que hay una gran área de oportunidad en el estudio de las mujeres y su trayectoria de vida en el plano de las mayorías, en donde las clases medias representan un grupo grande, en ocasiones de cultura híbrida y sobre todo con características dignas de identificar. La ciudadanía o el ejercicio de ella se ve claramente permeada por el comportamiento de estas mayorías o grupos, a los que se les ha dejado de lado por dar prioridad a temas como la marginación y la inclusión. El opuesto de esta última, la exclusión, es mayormente relacionada con las clases menos favorecidas, cuando en realidad sucede en todos los ámbitos.

Voluntariado

México se ha caracterizado por ser un país solidario, el mejor ejemplo el temblor de 1985. A partir de este fenómeno surgieron asociaciones civiles que buscaban el apoyo inmediato, la reconstrucción y el apoyo a la sociedad en general. Entre el Estado y el sector privado está la sociedad civil, la fuerza más grande. De acuerdo con la raíz etimológica de la palabra democracia, *demo* es pueblo y *cracia* poder. La manera en que el pueblo logra ejercer este poder es de forma organizada. Dentro de esta organización, las normas que prevalecen son la solidaridad, la reciprocidad y la confianza. (Butcher, 2008).

La iglesia fue la iniciadora de las actividades solidarias en México. Desde la llegada de los españoles, los eclesiásticos fueron los encargados de ofrecer apoyo y ayuda a los enfermos o a los más necesitados. El primer indicio de una organización de este tipo es el Hospital de Jesús fundado por Hernán Cortés. En el México independiente, a la par que sucedía un descontrol de gobierno con la lucha entre conservadores y liberales en el siglo XIX, la iglesia seguía ofreciendo este tipo de servicios, con ayuda de monjas y enfermeras. Ya en el siglo XX, la dictadura de partido obligó a las asociaciones a colaborar con el gobierno y a desalentar la iniciativa solidaria de los grupos. Es con Lázaro Cárdenas cuando el concepto de beneficencia pública pasa al de Asistencia pública. (Butcher, 2008).

El DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) nace en 1977, como el principal representante de organizaciones de apoyo, sin embargo, estrechamente ligado con el sector público. “Para finales de 1993, dicha instancia contaba con 180 mil personas y apoyaba a 17,104 comunidades del país.” (Serna, 2010). Ya para los gobiernos panistas, después del programa de Solidaridad impulsado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, los centros comunitarios y el desarrollo social han sido el camino para este tipo de asistencia, otorgada desde el sector público pero operada por el sector civil.

El marco legal para las organizaciones civiles es la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2004. (Butcher, 2008). Sin duda, para comprender el funcionamiento y dirección de estas organizaciones se hace necesario revisar los principios, normas y fundamentos en que deben basarse. Ya sea OSC u ONL (Organizaciones no lucrativas) llamadas así por Butcher (2008), han sido estudiadas a través de diversas estancias gubernamentales y no gubernamentales, como: la Secretaría de Gobernación, el ITAM, el CEMEFI (Centro Mexicano para la Filantropía) y Banamex.

De tal forma que es posible revisar que mientras que en Chile los jóvenes representan el 17% de la población y son los protagonistas del voluntariado a través de las universidades (Jara y Vidal, 2010), en México son los adultos de entre 30 y 49 años los que más realizan acciones voluntarias, y es el 66% de la población de 18 años o más. (Butcher, 2008). Dadas las dimensiones, las características y la evolución antes expuesta a grandes rasgos, el voluntariado se convierte en un fenómeno digno de estudio. México, a finales de la década de los 90´s y principios del nuevo siglo, reportaba una participación en voluntariado del 36% de la población adulta, menor a Canadá (47%) o a Estados Unidos de América (66%), sin embargo sí superior a países como Holanda (31%), Dinamarca (32%) o Bélgica (33%). La participación no ha mejorado debido a tres circunstancias: las condiciones fiscales y legales no se prestan para fomentarlas, la falta de confianza de los mexicanos en las instituciones, y la falta de cultura popular para la organización. (Butcher, 2010)

Fouce (2009) comenta que el voluntariado ha tenido una doble función, desde el neoliberalismo y la transformación social. La exageración de la sociedad actual en cuanto a las bondades de este fenómeno llama la atención para que sea objeto de estudio. Enaltecer sus posibilidades, sin enjuiciar sus posibles fallas o debilidades, pone en peligro la actividad. Considera también que en la visión neoliberal el voluntariado ha sido objeto de consenso y

alabanzas, sin embargo, hace necesario diferenciar entre: voluntario, militante, activista, ocupa. De estas diferencias se desprenden las diversas actividades voluntarias que se llevan a cabo en nuestros días. El voluntario religioso por ejemplo, funciona como un mediador entre pobre y ricos, detiene las posibles revoluciones y hace que entonces sea valorado. Una teoría más es que sirve para mantener ocupados a los excedentes, uno de ellos mencionado por el mismo Fouce (2009) son las mujeres que han sido amas de casa y que al tener el nido vacío, buscan ocupar su tiempo de manera productiva.

Además del aspecto religioso, la participación femenina en las acciones voluntarias ha sido una característica común desde la creación del mencionado Hospital de Jesús y hasta el DIF. De manera específica, la historia de la participación política de las mujeres se remonta al año de 1988, cuando Amalia García se convierte en la primera diputada feminista de izquierda, para 1991 se crea la Convención nacional de Mujeres por la democracia (CNMD), formada tanto por mujeres políticas, feministas y representantes de organizaciones civiles. Durante esa década hubo avances en cuestión de participación política, se aprobó la ley de cuotas para incluir mujeres en las diputaciones, pero el mayor logro fue en 2001 con la creación del Inmujeres (Instituto Nacional de las mujeres) como un organismo descentralizado. A la par los consejos consultivos ciudadanos se han encargado de revisar y auditar las actividades que en función del respeto a la equidad de género se han dado. (Osses y Barquet, 2006).

Bel y Gómez (2001) contemplan también como inicios del voluntariado a la actividad cristiana de caridad, sin embargo ha dado un vuelco a la participación, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y la ciudadanía. De hecho lo enuncia como una respuesta "para recuperar el sentido de la ciudadanía y radicalizar la democracia, y sobre todo, para dar respuesta a un cúmulo creciente de necesidades, déficits y problemas sociales derivados de la propia estructura social." (p. 37)

Como ya se había comentado, Butcher (2010) asegura que el 66% de la población adulta en México ha hecho al menos una actividad en favor de otros, y la mitad de ellos asegura haberlo hecho en más de una ocasión. Así mismo establece una relación de 3 mujeres en el voluntariado por cada hombre; una tendencia similar se presenta en personas de mayor edad (30 a 49 años) con respecto a los jóvenes, así como una mayor participación en áreas rurales, 71% sobre el 65% en áreas urbanas. Además de que no hay diferencias significativas en clase sociales o niveles educativos. Las actividades voluntarias en las que más participan las mujeres son las relacionadas con educación, pobreza o enfermos, y aquellas relacionadas con la política son

mayormente atendidas por hombres. Sin embargo, la mayoría del voluntariado se lleva a cabo en el contexto de la religión y de forma individual. Butcher (2010) lo atribuye a la imposibilidad de agruparse, el no poder ser aceptado en grupos ya formados, o la poca disponibilidad legal para hacerlo.

Una de las variables estudiadas por el CEMEFI es la familia de los voluntarios. En este rubro el 54% de los encuestados revelaron que al menos un miembro de sus familias también participa en alguna organización como voluntarios. A la par, Butcher (2010) clasifica a los voluntarios de acuerdo con el tiempo que dedican a la actividad, como: intenso, típico y no frecuente; y una segunda clasificación encontrada a través de la estrategia cualitativa: intensos y sistemáticos. Respecto a la primera clasificación, los voluntarios frecuentes representan apenas el 8% de los encuestados, y son en su mayoría mujeres (66%). Los voluntarios típicos mencionan que han sido motivados por la iglesia y sus principales actividades son a través de equipos o asociaciones, debido a ello, son el grupo que más recursos externos recibe. En la segunda clasificación la diferencia es entre la frecuencia y la organización del voluntariado. Los voluntarios sistemáticos establecen una hora y lugar para llevar a cabo la ayuda a otros.

El mito de que la mujer ama de casa que dedica su tiempo libre al voluntariado es la mayoría, no se comprueba en la investigación presentada por Butcher (2010), ya que en la misma proporción participan los trabajadores y los jubilados. Al mismo tiempo, más del 50% de los encuestados tiene estudios universitarios, y el 30% aproximadamente tiene estudios entre secundaria y universidad, además de un 10% que tiene estudios de posgrado. Lo que refleja que llevar a cabo actividades de voluntariado requiere de cierta formación.

Tanto las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) como las Organizaciones No Lucrativas (ONL), las Instituciones de Asistencia Privada (IAP) y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) forman parte de la acción voluntaria. Sin embargo, se hace necesario definir al voluntariado, el voluntario y el tipo de voluntariado que se hace en México. Dávila y Díaz (2005) definen al voluntariado "como la ayuda o servicio que una persona elige libremente prestar a otros, que en principio son desconocidos, sin recibir ni esperar recompensa económica alguna por ello y que trabaja en el contexto de una organización formalmente constituida sin ánimo de lucro." (pp. 83-84) De esta forma, el voluntario forma parte de una organización.

De igual forma, Fouce (2009) lo considera una actividad no remunerada, pero que al ser parte de una organización, el individuo adquiere derechos como la capacitación, la seguridad en

el trabajo, el respeto y reconocimiento. El voluntario es el individuo perteneciente a la organización, que a su vez, con su actuar en conjunto, se convierte en el voluntariado. Sin embargo, en un escenario en donde el empleo es bajo, se ve al voluntariado como una puerta para la empleabilidad y la productividad. De ahí que aparentemente el interés no sea genuino. Esta puerta será retomada en los estudios realizados sobre la motivación del voluntario que se presentan más adelante.

Clary et. al. (1998) definen al voluntario como las personas que buscan activamente oportunidades para ayudar a otros, y dedican un tiempo considerable para relacionar sus actividades con las actividades de ayuda, además hacen un compromiso con la causa que defienden incluso si representará una inversión alta de tiempo y costos personales, energía y oportunidades. El voluntariado también es definido como "una forma diferente de ayuda ofrecida por personas que no tienen obligación de darla y que, normalmente no conocen a la persona que va a recibir el beneficio de su esfuerzo." (Galán y Cabrera, 2002, p. 1) Además se contempla al altruismo como una actividad voluntaria, que beneficie a otros, y que estos otros estén perfectamente definidos, sin haber beneficios externos inmediatos.

Omoto y Snyder (2002) por su parte, identifican al voluntariado como lo que una persona hace por otra que no conoce y además la ayuda se brinda de manera espontánea, a través de una organización, y que no implica ningún compromiso o pago por parte del beneficiario. Es un fenómeno que cuenta con diversos límites y se relaciona con otros ámbitos. Los autores han creado un modelo conformado por: a) un proceso de tres etapas, b) tres niveles de análisis y, c) dos características de la comunidad. Las etapas del proceso son antecedentes, experiencias, consecuencias. Los niveles de análisis son: agencia o reclutamiento, voluntario individual y sistema social. La comunidad juega un doble papel al ser el escenario donde ocurre (contexto) y el espacio que llena de emociones y sentimientos al voluntario (psicológico), en términos de eficacia, responsabilidad o apoyo, en ambos sentidos estudian si facilita o dificulta la actividad del voluntario. De tal forma que la comunidad juega un doble papel en la actividad del voluntario, ya que la enmarca con límites físicos y psicológicos.

Ya en la segunda sección se definía a la ciudadanía (en su definición más básica, aquél que es miembro de una ciudad o comunidad), y de ella se desprende el concepto de voluntariado, como uno de los comportamientos en los que esta se presenta. Por ejemplo, Hoskins y Mascherini (2008) definen a la ciudadanía activa a través de cuatro dimensiones: cambio social, vida comunitaria, democracia representativa y valores de la democracia. Tanto en la dimensión

de cambio social como en la de vida comunitaria, los autores integran al compromiso o pertenencia a diversos tipos de organizaciones (ambientalistas, de comercio, de derechos humanos, ayuda individual u organizada, culturales, sociales, deportivas o de padres de familia) como la característica fundamental para su definición. Los autores también aseguran que la ciudadanía activa engloba diversos temas como: sociedad civil, comunidad y vida política y los valores democráticos que se requieren para llevarlas a cabo. El "involucramiento en la sociedad civil es claramente parte de la ciudadanía activa en tanto que es un espacio donde la democracia participativa tiene lugar". (p. 464)

El voluntario ejerce la acción del voluntariado a través de asociaciones u organizaciones. Como se mencionó anteriormente, la inter-relación que surge entre el Sector Público (El Estado, también llamado primer sector), y el Sector privado (o comercial, empresarial o Segundo Sector), es la fuerza civil, quienes ejercen la democracia de forma organizada, llamados también Tercer Sector. Esta democracia organizada es llamada ciudadanía activa por Hoskins y Maschrini (2008).

En los últimos años se ha acuñado el término Tercer sector (Bel y Gómez, 2001), refiriéndose a todas aquellas organizaciones, asociaciones, entidades sin fines de lucro, fundaciones e incluso empresas de economía social. El sector público debiera encargarse de ofrecer los mínimos servicios a los ciudadanos y por tanto asegurar sus necesidades primarias. El sector privado es quien a través de productos de calidad busca satisfacer otras necesidades del ser humano, en donde obtendrá un beneficio económico. La interrogante es la función del Tercer Sector o también llamado Sector social (Bel y Gómez, 2001).

Bel y Gómez (2001) definen al Tercer sector como "aquel en el que se realizan actividades sin ánimo de lucro, entendiendo básicamente, aquellas actividades en las que ninguna parte de los beneficios netos va a parar a ningún accionista individual o persona particular, sino que se dirige a acrecentar de forma desinteresada la calidad de vida de las personas." (p. 36) Mientras el primero ejerce con el poder político, el segundo con el poder económico, el tercer sector ejerce el poder civil, lo que determina una preocupación por el otro y la humanización. Las intersecciones entre los tres sectores y los tres poderes son reales y hacen posibles a través del correcto ejercicio de la democracia.

Se han presentado ya los inicios del voluntariado en México, un breve esbozo de lo que ha sucedido en siglos anteriores y las definiciones que en la presente investigación se ocuparán para voluntario y voluntariado. Sin embargo, los antecedentes y descripciones que se han hecho

sobre el voluntariado en México (Becerra y Berlanga, 2010; Butcher, 2008) apuntan hacia la elaboración de un perfil basado en estadísticas, referentes a número de voluntarios, número de asociaciones, perfiles de los voluntarios, sectores donde tienen mayor influencia, regiones en México, y características específicas como edad, sexo, nivel académico, nivel socioeconómico. Sin embargo, las motivaciones que les han llevado a elegir esta como su actividad principal o el tiempo que hayan decidido dedicar, que varía desde una hora a la semana hasta tiempo completo, no han sido estudiadas a fondo.

Los estudios sobre motivaciones del voluntariado han sido desarrollados en su mayoría en EUA por Omoto y Snyder (2002), en España por Chacón, Pérez, Flores y Vecina (2010), principalmente. Las motivaciones de los voluntarios para ejercer esta actividad son un aspecto relevante para este trabajo, más específicamente aquéllas que estén relacionadas con su educación. Existen diversas aproximaciones por otros autores que permiten contextualizar este problema desde perspectivas distintas pero todas relacionadas con el interés que aquí se plantea.

Hustinx et al. (2010) presentan dos teorías para la motivación del voluntariado: a) teoría social: su premisa es que a mayor actividad social del gobierno menor actividad voluntaria. b) teoría de la señalización: las personas se involucran en actividades voluntarias para alimentar su curriculum. Sus resultados apuntan a que es la segunda teoría la que se comprueba, y una de las posibles causas es que las grandes universidades norteamericanas integran este rubro en sus solicitudes de admisión. La motivación más importante fue lo relacionado con el altruismo y los valores, siguiendo el curriculum y las motivaciones sociales.

Las categorías localizadas por Omoto y Snyder (2002) son: valores, conocimiento, ajuste social, mejora del currículum, mejora de la estima, y defensa del yo. Otras categorías: disfrutar, religiosidad, construcción de equipo. Uno de los criterios encontrados por estos autores, es precisamente la posibilidad de encontrar oportunidades de crecimiento profesional a través del voluntariado. Coincidentemente Fouce (2009) menciona que ha sido un camino ligado al neoliberalismo, en donde generalmente el recién graduado ocupa esta actividad para adquirir experiencia y encontrar nuevas puertas de empleo.

Chacón, Pérez, Flores y Vecina (2010) argumentan que los cuestionarios no contemplan motivaciones como compromiso organizacional, religiosidad, cambio social, interés por la actividad o desarrollo personal. Contrario a Omoto y Snyder (2002), una de las categorías que los españoles identifican con mayor frecuencia es: los valores. Uno de los principales

inconvenientes es que el encuestado identifica un enunciado como una expectativa y no como una actividad o motivación real y presente.

También se ha encontrado que los niveles de satisfacción de vida a través del voluntariado están relacionados con el tipo de actividad que realizan. Dávila y Díaz (2005) afirman que, los voluntarios socio-asistenciales manifiestan una mayor satisfacción que los ambientales. La satisfacción vital es la evaluación personal que hacen de su vida o de aspectos de la misma. En su estudio relacionan variables como: satisfacción vital, edad e intención de continuar. Las diferencias entre el tipo de voluntariado se deben a que el social tiene la oportunidad de compararse con personas menos afortunadas y valoran más su situación, aunque no ha sido una variable involucrada en el estudio.

Existen tres factores que afectan la conducta voluntaria: la necesidad de mejora (logro personal), la necesidad de afiliación (relaciones con los otros) y la necesidad de poder (impresionar o influenciar a otros). Las tres necesidades se encuentran en la pirámide de Maslow (Galán y Cabrera, 2002). Asimismo es posible predecir que la conducta voluntaria se da a través de dos tipos de aspectos y factores afectivos. Los de tipo individual por un lado, como son: personalidad y edad, mientras que sexo y clase social no son tan determinantes; y los de socialización que se han identificado como determinantes son: el apego, la identificación y las diferencias culturales. Los factores afectivos están principalmente relacionados con la empatía.

Marta, Pozzi y Marzana (2010) identificaron las razones por las que los voluntarios jóvenes se decidieron por esta actividad, además de lograr otros hallazgos como: la influencia de sus familias, su relación con la organización y los efectos de su actividad. A través de una relación de variables buscaron identificar las motivaciones, ya sea personales o familiares, su relación con la organización a la que pertenecen así como los efectos de esta actividad para determinar si son ciudadanos activos y comprometidos. Cabe mencionar que la investigación fue hecha exclusivamente con jóvenes. Como resultado establecen que hay una conexión entre la relación familiar y la educación, sobre todo a través del elemento de identificación. El niño en la construcción de su adultez, y a través de la identificación con sus padres y maestros, puede encontrar la motivación para ejercer el voluntariado. Como resultado pudieron clasificar a los voluntarios como ciudadanos activos, voluntarios por accidente y voluntarios orientados por la familia. Butcher (2008) diferencia al voluntario de acuerdo con la frecuencia de la actividad, desde intenso, típico y no frecuente, como se mencionó anteriormente.

Jara y Vidal (2010) reconocen que pertenecer a una asociación como voluntario contribuye al incremento de la responsabilidad social. A través de un estudio longitudinal, con grupos de jóvenes que no han participado como voluntarios así como un grupo de alumnos universitarios que sí lo han hecho, encuentran diferencias significativas en la responsabilidad social que ejercen los alumnos. Relacionado con la pertenencia está la permanencia. Omoto y Snyder (2000) identifican que una motivación importante para el voluntario es la duración en esta actividad, mientras más tiempo esté involucrado, más compromiso tendrá con la actividad. Por lo que concluyen que la relación organizacional, y su labor dentro de ella determinan ampliamente la labor del voluntario. De tal forma, que el revisar la pertenencia y permanencia en la actividad se convierte en un aspecto interesante a considerar, y buscar la posible relación que pudiera tener con la educación formal e informal.

Venegas (2009) operacionaliza el voluntariado desde las siguientes perspectivas: "reconocimiento de la emociones, la confianza en el otro, la resistencia, la convivencia de objetivos personales y colectivos, la ayuda sincera, el compromiso y la toma de postura, el diálogo hacia el entendimiento, la acción dialógica y la racionalidad comunicativa." (p. 599) A través de un doble estudio de casos, logra identificar entre los alumnos universitarios, la manera en que conciben el voluntariado y cómo lo llevan a cabo. Contrasta percepciones y acciones, con ello determina que el voluntariado es una combinación más allá de un ejercicio social con beneficio a otros, sino hay un trabajo de choque o de contraposición individual, ya sea para el propio desarrollo y crecimiento humano o para la total desmoralización y desmotivación. Las motivaciones están más orientadas a la actividad familiar, los valores enseñados en la familia, o a un evento personal que marcó sus vidas, como una enfermedad, una situación extrema económica, un evento no esperado en general.

Capital Social

Un término que no es posible desligar del voluntariado es el del capital social. Este se describe y se define a través del primero, y viceversa. Para describir esta relación bidireccional, Putnam (1995) define al capital social como: todas aquellas redes, normas y niveles de confianza, que permiten a los participantes actuar juntos más efectivamente para lograr objetivos comunes; sin importar si esos objetivos son compartidos o van en función del bienestar de la sociedad (por ejemplo: las bandas o pandillas pueden ser un ejemplo de capital social). En síntesis, "el capital social se refiere a las relaciones sociales y las normas concomitantes y la confianza". (p. 664) La participación política no debe confundirse con el

capital social, la primera es la relación del civil con las organizaciones políticas, la segunda es la relación de los unos con los otros. El capital social a su vez puede definirse como el capital enlace y el capital puente (Putnam, 1995). El primero se da al relacionarse con personas similares en edad, nivel socioeconómico, nivel educativo; el segundo se presenta cuando la relación es entre personas de diferentes características: edades, grupos sociales, grupos culturales, ciudades, etc.

De ahí que al haber definido al voluntariado como la acción que ejercen las personas para ayudar a otros a través de organizaciones, explique en gran medida su participación en el incremento del capital social. Las redes que se ejercen dentro de una ONL o una OSC es un ejemplo de capital social enlace. La posibilidad de las relaciones entre las ONL y las OSC es el capital social puente. De igual forma, la ciudadanía activa se ve expuesta a través del voluntariado, y este es tanto una forma de educar ciudadanos, como un reflejo de la educación. La relación entre capital social y educación se debe que a través de esta última los seres humanos se relacionan, se conocen y se agrupan, además de que es al pasar de los años donde la confianza se construye. La educación es entonces un pronosticador muy fuerte del compromiso social (Putnam, 1995).

Por ejemplo, Dávila y Díaz (2005) reconocen que la permanencia escasa de los voluntarios en las organizaciones afecta el nivel de satisfacción vital. Al identificar este factor de permanencia, hacen la recomendación de trabajar en el clima organizacional, el sentido de pertenencia e identidad y la creación de redes que podrían ayudar a mejorar la estancia de un voluntario. De ahí que el incremento en el capital social es un mecanismo que parece bumerang para el desarrollo del voluntariado. Fouce (2009) sin embargo, afirma que el voluntariado debería practicarse desde lo individual, no por la colectividad ni para la crítica social. Una idea que no empata con la construcción del capital social de Putman (1995).

Hoskins y Mascherini (2008) aseguran que los conceptos de ciudadanía activa y capital social están superpuestos, debido a los indicadores por los que son medidos. A pesar de que el capital social generalmente se mide a través de las redes sociales que son capaces de crear los individuos o grupos, así como su relación con el contexto social y educativo, la ciudadanía activa se refiere a esa capacidad de generación de redes a través de la participación. Cabe destacar que no necesariamente las redes creadas que conforman el capital social son utilizadas para el bienestar o la procuración del bien común, así como la ciudadanía activa no asegura el

respeto a los valores de la democracia o los derechos humanos. La ciudadanía activa implica solo un tipo de compromiso presentado en el capital social.

Existe también la premisa de que aquellos que participan en asociaciones de voluntarios, tienden a estar más al pendiente de noticias sobre política y, por lo tanto, participan más en discusiones sobre este tema. Para ellos la confianza y la responsabilidad en las normas sociales hacen más evidente la participación y la acción, por lo que participar en este tipo de organizaciones hace que se convierta en un espacio de entrenamiento para la participación política. (Reza, 2008) El papel de la educación en la formación del capital social es fundamental. El caso más evidente es el de los migrantes. Para poder generar redes sociales, el conocimiento de las reglas y la convivencia en general, requieren de un conocimiento al menos básico del lenguaje. Haciendo una analogía con cualquier grupo de personas que no comparten todos los rasgos culturales, es evidente también que la educación juega un papel fundamental en el desarrollo en sociedad. El capital social puente hace posible que esta convivencia sea mayor y aporte beneficios a todos los involucrados.

A partir de la relación entre ciudadanía, voluntariado, educación y capital social se desprenden las siguientes premisas teóricas:

- La ciudadanía activa se ejerce a través del voluntariado. (Dietz, 2003; Faulks, 2006; Hoskins y Mascherini, 2008; Kennedy, 2007; Knight y Harnish, 2006; Pérez, 1997; Pérez, 2004; UNESCO, 1993; Westheimer y Kahne, 2004; Xiohua y Carey, 2009; Zubiría, 2004).
- Los voluntarios se forman a través de la educación formal. (Anonymous, 2002; Bass, 2002; Bowen, Burke, Little y Jacques, 2009; De la Villa, 2009; Dewey, 1995; Van Dijk, 2008; Freire, 2002; Raziel, 2011; Vallaleys, 2008; Välima y Hoffman, 2010; Zavala y Arnau, 2007).
- Los voluntarios se forman a través de la educación informal. (Anonymous, 2002; Dewey, 1995; Fernández, 2006; Marta, Pozzi y Marzana, 2010; Navarro, 1991; Osorio, 2010; Santos y Lorenzo, 2007; Zurita, 2011).
- Existen otros factores, distintos a la educación, que determinan la formación de voluntarios. (Chacón, Pérez, Flores y Vecina, 2010; Galán y Cabrera, 2002; Hustinx et al, 2010; Omoto y Snyder, 2002).
- El voluntariado en México es ejercido en su mayoría por mujeres. (Butcher, 2008, 2010; Lombardo y Verloo, 2009; Serna, 2010).
- El voluntariado contribuye al incremento del capital social. (Clary et al, 1998; Dávila y Diaz, 2005; Fouce, 2009; Galán y Cabrera, 2002; Hoskins y Mascherini, 2008; Putnam, 1995).

- El capital social influye en el ejercicio del voluntariado. (Galán y Cabrera, 2002; Hoskins y Mascherini, 2008; Omoto y Snyder, 2002; Putnam, 1995; Reza, 2008; Zmerli, 2002).

La ciudadanía activa se ejerce a través del voluntariado, aún no se ha determinado si la educación formal o informal influye en su formación. Durante el proceso formativo o en el momento en que el ciudadano decide dedicar su tiempo en beneficio de otros sin recibir un pago a cambio, la persona se integra a una asociación, pero se desconoce la razón principal de esta decisión de vida. Al hacer una retrospectiva con cada uno de los voluntarios será posible conocer exactamente el momento decisivo y la influencia de su educación formal o informal, e incluso la presencia de otros factores. Además, existe el antecedente de que el voluntario mexicano es en su mayoría del género femenino, aunque no ha sido estudiado en los últimos años. Un aspecto más es el capital social, desde la definición de Putnam (1995) o como el nivel de estudios ya sea personal, de la familia o el entorno. De esta forma los conceptos de ciudadanía, voluntariado, educación, y capital social se entrelazan para dar origen a la presente

Método

La base filosófica de la investigación cualitativa es que la realidad se construye a través de la interacción de los individuos con los grupos sociales (Merriam, 2009). La investigación cualitativa puede describir cómo funcionan las partes de un todo entre sí, por lo que el investigador es el principal instrumento para la recolección de datos y análisis de los mismos. Dado que la investigación cualitativa se enfoca en el proceso, el significado y el entendimiento, el producto es extremadamente descriptivo y el análisis es inductivo. Merriam (2009) considera que la realidad es construida por los individuos a través de su relación con sus mundos sociales. Una forma de empezar a construirla es estableciendo supuestos. De esta forma la investigación cualitativa tiene la posibilidad de estudiar de qué forma se entrelazan esos mundos por medio de los supuestos.

Para definir los supuestos así como el camino que seguirá la investigación está el diseño de la investigación. Como lo afirman Marshall y Rossman (1999) mientras más específico y detallado esté el plan, manteniendo cierta flexibilidad, será posible reproducirlo en circunstancias similares. El diseño de la investigación es la forma en la que se abordará el planteamiento del problema, en el caso de la investigación cualitativa el diseño es más abierto y flexible, y en la mayoría de las ocasiones está determinado por los participantes. Existen diversos tipos de diseños cualitativos, entre ellos la fenomenología (Creswell, 2007; Moustakas, 1994).

Con el fin de determinar el diseño de investigación más adecuado, a raíz del estudio de la ciudadanía, sus diversas definiciones y las relaciones teóricas que existen entre ellas, se identifica como un indicador relevante, incluso repetitivo entre varios autores, al voluntariado. El voluntariado se ha definido también como aquellas actividades que realiza una persona en beneficio de otros sin recibir un pago a cambio. El voluntario activo, para efectos de esta investigación, además deberá ser miembro de una asociación civil sin fines de lucro. El voluntariado es entonces una misma experiencia vivida por varias personas en diversos escenarios, todo ello características del fenómeno.

Para definir al fenómeno se ha establecido que es más fácil ubicar al voluntario, es decir, la persona que vive el fenómeno, en las asociaciones. Las asociaciones pueden presentarse con diversas figuras jurídicas en México, como son: asociación civil, organización no gubernamental, institución de asistencia privada, principalmente, de acuerdo con la clasificación de Butcher (2008) basada en la Ley de Instituciones de Asistencia privada (http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/ley/vig/leyvig008.PDF) y quien las llama Organizaciones No lucrativas (ONL).

El voluntario activo y quien además ha tejido redes importantes para llevar a cabo esta actividad, se encuentra dentro de las asociaciones. La trascendencia de ubicar al voluntario dentro de una organización radica en que se convierte en un contribuyente al capital social del país. Como ya se ha mencionado, el capital social es definido por Putnam (1995) como la confianza social, las redes de ayuda y el respeto a las normas; en este sentido, desde el voluntario activo individual y el voluntario que pertenece a una asociación, se desprenden dos supuestos teóricos que se trabajaron a lo largo de la investigación.

Las premisas teóricas definidas anteriormente (en resumen: el voluntariado como un indicador de la ciudadanía activa, y el desarrollador del capital social) se convierten en la base del fenómeno que se estudia en la presente investigación: el voluntariado. Un fenómeno se caracteriza por ser una misma experiencia vivida por varias personas o varios grupos de personas. De tal forma que el paradigma bajo el que se trabajó es el Constructivismo (Creswell, 2003; Guba, 1990; Wilding y Whiteford, 2005). La premisa fundamental es tratar de entender lo que sucede en el mundo a través de lo que se vive y se hace. Al estar en contacto con los voluntarios se pretendió conocer los diferentes significados de esta actividad en relación con la educación formal e informal que recibieron, así como el momento en el que tomaron la decisión de ayudar a otros. La complejidad de los puntos de vista y su estudio prevalecen frente

a la intención de generar categorías o simplificar las diferentes apreciaciones. Bajo las premisas del constructivismo, la interacción con los participantes es fundamental para generar el entendimiento de su labor, las razones y la influencia de su educación, en el marco en donde ellos se desenvuelven y bajo las normas o características culturales de sus grupos (Creswell, 2003). El investigador está consciente que sus experiencias de vida funcionan como un contexto para la interpretación de los datos.

Dado que el objetivo general de la presente investigación es *describir las experiencias y los significados de estas en el fenómeno del voluntariado, vivido por un grupo de miembros de asociaciones civiles del Valle de Toluca, a partir de su educación formal e informal*, las preguntas abiertas son el principal mecanismo para tejer esta biografía junto con los participantes. El significado de sus experiencias es meramente social y se ha presentado a raíz de su convivencia antes y después de ser voluntario (Creswell, 2007). Lo que provoca un sentido más expansionista que reduccionista (Guba, 1990).

Al mismo tiempo, el principio ontológico del constructivismo es el relativismo. No hay una sola realidad social, ni se construye por fragmentos, existe debido a la interacción y la dialéctica entre los sujetos. No hay generalizaciones como en el positivismo, existen patrones o redes que se tejen de diversas hipótesis, temporalidades, y lugares. (Guba, 1990). Significa que la realidad es reconstruida en la mente de los investigadores, en la medida en que sus experiencias y contextos las forman (Creswell, 2007; Flores, 2004). El principio epistemológico es la interactividad y el subjetivismo. Es una relación interactiva en donde el proceso y los resultados de la investigación pueden ser principio y fin. (Guba, 1990) Es subjetivo también en la medida en que el objeto de investigación y el investigador se funcionan para lograr estas construcciones mentales. (Creswell, 2007; Flores, 2004)

Por lo que metodológicamente, hermenéutica y dialéctica se hacen presentes, ya que se construye tanto de forma individual como colectiva (Wilding y Whiteford, 2005). No hay laboratorios, sino la recopilación de datos se hace directamente en la realidad, por lo que el diseño de la investigación se determina a través de los participantes, de tal forma que la teoría procede de los datos, más que antecederlos. Adicionalmente, el conocimiento se construye a través del lenguaje, y la metodología que se use debe asegurar una coherencia entre las teorías y la consistencia interna de las declaraciones hechas a través de este lenguaje (Guba, 1990). Para ello deben cumplirse dos premisas: transferencia y puenteo. La primera se cumple cuando el investigador provee de suficiente información, a través de la descripción, sobre la metodología

que utiliza, los procedimientos y las formas de interpretación del lenguaje; a mayor descripción, es más probable que otro investigador pueda replicar las condiciones y generar conocimiento. La segunda se refiere a que al generar conocimiento a través de constructivismo, se generan puentes o nuevas relaciones entre otras teorías o principios antes estudiados, es decir, no es la construcción de una pared, sino la posibilidad de extender el conocimiento en el mundo de la práctica. (Guba, 1990).

Los estudios fenomenológicos tienen como prioridad, conocer y describir una situación que es compartida por varios sujetos. Esta situación se da en el día a día, en su interacción y en los ambientes donde se desempeñan. Lo relevante es saber cómo se interpretó lo dicho y lo observado, tanto por los participantes como el investigador, tanto la revisión del significado que tienen las palabras en los contextos en que se usan, como que las declaraciones no solo son acerca de algo sino que provocan reacciones.

Para describir el significado de las acciones de los voluntarios desde sus inicios y la relación que estos tuvieron con su educación formal e informal se requiere considerar al fenómeno, a través del estudio de varias experiencias y no de experiencias individuales. (Creswell, 2007; Moustakas, 1994). Existen diversos ejemplos en los que se han conjugado diferentes factores que se plantean en la presente investigación y que han sido estudiados a través de la fenomenología. Algunos de estos aspectos han sido el mismo voluntariado, las acciones de voluntarios en el sector salud, la participación de la mujer como ciudadana activa, la inclusión social a través de desarrollo del capital social; aspectos que han sido objeto de estudio para autores como Meisenbach (2010), Cooks y Hale (1992), Vrkljan, Leuty y Law (2011), Deuchar y Holligan (2010), Snyder y Vugt (2002). Todos ellos son únicamente un ejemplo del uso de la fenomenología para abordar un tema que requiere de una amplia descripción para su comprensión.

El Estado de México se caracteriza por ser el Estado con mayor población en México, poco más de 15 millones de personas según datos del INEGI (2010), en el que la asistencia social y el llamado Tercer Sector tiene un papel importante así como una gran participación a través de las ONL. De acuerdo con el Directorio de Instituciones de y para la discapacidad (INEGI, 2009), el Estado de México cuenta con cerca de 40 instituciones de este tipo. El Directorio de Miembros del CEMEFI contempla cerca de 500 instituciones a lo largo del país, aunque se debe considerar que no todas las asociaciones civiles pertenecen a este Centro.

El número de asociaciones es un indicador de las formas de organización de los voluntarios, aunque no se debe olvidar que la participación voluntaria no siempre se da de manera organizada. Como parte del CEMEFI (2011) se reportan 57 miembros del Estado de México, entre asociaciones, socios, instituciones, afiliados y usuarios. En el centro del país, el 60% de la población participa o ha participado como voluntario, en promedio a lo largo del país el 66% de la población es o ha sido voluntario, las regiones que sobresalen son el occidente y el sur con más del 70% a diferencia del DF por ejemplo, que reporta haber participado el 59%. (Butcher, 2008).

Las instituciones con las que se trabajó están ubicadas en la ciudad de Toluca, capital del Estado de México, en la que habita cerca de un millón de habitantes. A pesar de que el CEMEFI cuenta con el registro de 55 instituciones a lo largo del Estado, no hay registro de cuántas de ellas tienen sus oficinas centrales en la ciudad capital.

Las ONL privadas en México, trabajan con un total de 561328 personas no remuneradas, en donde el 93% son voluntarios, el 4.1% son becarios y el 2.9% son familiares que tampoco reciben pago. Del total de voluntarios el 43.9 % trabajan en servicios de salud y asistencia social, representando el mayor porcentaje. Además se reporta que el 61% de los voluntarios son hombres y el 39% son mujeres, de aquellos que laboran en jornadas completas; una distribución similar en género se da entre los familiares sin pago, sin embargo, son más becarias (56.7%) que becarios.

El trabajo de los voluntarios se clasifica de acuerdo con el Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN) en los siguientes rubros: servicios culturales y deportivos, servicios de salud y asistencia social, servicios educativos, otros sectores y otros servicios. En México, el 15% corresponde a servicios de salud y asistencia social, el 8.5% a servicios culturales y deportivos, el 6% a servicios educativos y el 60% a otros servicios, que incluyen por ejemplo causas ambientales.

Los Estados con mayor número de instituciones no lucrativas privadas en México son: el Distrito Federal (10%), Veracruz (8.2%), Estado de México (7.0%) y Jalisco (6.8%). Estas instituciones pueden ser: sindicatos, clubes, asociaciones y organizaciones civiles, fundaciones, instituciones de asistencia privada, colegios y universidades AC. En el Estado de México se encuentra el 5.9% del personal remunerado a nivel nacional, tan solo enseguida del DF, Jalisco y Nuevo León.

Los participantes fueron voluntarios activos, por lo que se consideraron aquellos que pertenezcan a una organización no lucrativa o asociación civil del Estado de México, con oficinas en la ciudad de Toluca. Para seleccionar las instituciones se siguieron los criterios de Salamon y Anheier (1996), también ocupados por Serna (Citado por Butcher, 2008), ambos de tipo estructural-operativos, además de otros que se consideraron igualmente relevantes:

- Organizaciones no lucrativas.
- Más de 3 años de operación.
- Con una estructura organizacional mínima.
- Que se ubiquen en un campo de acción de los definidos por el Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN), ya sea: servicios culturales y deportivos, servicios de salud y asistencia social, servicios educativos, otros sectores y otros servicios.
- Que el apoyo que ofrecen sea a terceros.
- Que cuenten con voluntarios (personas que no reciben remuneración).
- Que se encuentren y operen en el Estado de México.
- Que cuenten con una misión y visión claras.
- Que no hayan sido fundadas por el sector gubernamental.

Cada uno de estos criterios es también considerado por el INEGI (2008, p. 2), cuando establece que las organizaciones no lucrativas son aquellas que "son creadas para proporcionar servicios que benefician a los hogares o entidades que las controlan o financian; por razones filantrópicas, caritativas o de bienestar para proporcionar bienes o servicios a personas necesitadas; para proporcionar servicios de salud o educación por una cuota, sin que ello signifique obtener beneficio alguno; o incluso para promover los intereses de grupos de presión en negocios o partidos políticos".

La muestra en los estudios cualitativos es una unidad de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), es decir, un grupo de personas involucradas en el problema de investigación, por lo que no necesariamente es representativa. La muestra llamada sujetos tipo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) es la recomendada para estudios fenomenológicos, además de cumplir con los criterios de Salamon y Anheier (1996) antes expuestos. Se han localizado cinco ONL ubicadas en el Estado de México (se nombraron de la A a la E para guardar la confiabilidad. Tabla 8.1).

Tabla 8.1
Descripción de las asociaciones participantes.

Asociación	Antigüedad	Clasificación SCIAN	Personal Contratado	Voluntarios	Financiamiento
A	15 años	Servicios de Asistencia Social (alimento)	5	36	Donaciones en especie
B	7 años	Servicios de Asistencia Social (vivienda)	2	90	Donaciones en especie y Autoevaluación
C	4 años	Otros servicios: salud pública, tenencia responsable de animales	0	12	De Instituciones Lucrativas y Auto
D	11 años	Otros servicios: desarrollo sustentable	1	60	Auto
E	5 años	Servicios de asistencia social (emprendimiento social)	0	25	

Dado que se ha definido al voluntariado como un fenómeno, ya que es una experiencia compartida por un grupo de personas, en donde las características de sus vivencias determinan la respuesta a la pregunta general de investigación, la entrevista a profundidad es el instrumento base para la investigación. Creswell (2007) además propone otro tipo de datos obtenidos de la observación, los diarios, o cualquier expresión artística. Sin embargo, la entrevista a profundidad es la pieza clave para encontrar los rasgos distintivos del fenómeno.

El propósito de este estudio fenomenológico fue describir las experiencias y los significados de estas en el fenómeno del voluntariado, vivido por un grupo de miembros de algunas asociaciones civiles del Estado de México, a partir de su educación formal e informal. Descubrir si sigue siendo feminizado y asistencialista, así como si ha funcionado como ejemplo para otros. El voluntariado es entendido como un ofrecimiento del tiempo libre en apoyo o ayuda de otros sin recibir un pago a cambio.

Del anterior planteamiento se desprende la pregunta general de investigación: ¿Cómo influyó la educación formal e informal en los voluntarios (as) activos (as) para llevar a cabo esta actividad?

El estudio fenomenológico tiene como propósito comprender el fenómeno a partir de las experiencias individuales, por tanto: ¿Cómo han sido las experiencias y los significados de estas de los voluntarios activos en asociaciones civiles del Estado de México, a partir de su decisión por esta actividad? ¿Cómo fue su educación formal e informal y qué relación tuvo con esta decisión de vida?

Por tal motivo se utilizó la entrevista a profundidad. Las preguntas que guiaron la entrevista, se determinaron bajo el entendido de que varias de estas preguntas fueron el punto

de partida para el diálogo, y que era necesario reorientar nuevas preguntas a partir de las respuestas del entrevistado, para profundizar en los contenidos, ya sea para ampliar la experiencia o para encontrar significados de estas (Ritchie y Lewis, 2003). En inicio, Creswell (2007) determina dos preguntas base para la entrevista a profundidad:

- ¿Qué es lo que usted ha experimentado en términos del voluntariado?
- ¿Qué contextos o situaciones han afectado o influenciado sus experiencias en el voluntariado?

Una vez definidas las preguntas base de la entrevista a profundidad, se deben considerar también aquellos aspectos incluidos en el planteamiento y que fueron el punto de partida para las categorías que se utilizaron en el análisis de datos. Estos aspectos son:

- Grado de participación como voluntario: intenso, típico, frecuente. (Butcher, 2008).
- Tipo de educación: privada / pública
- Grado máximo de estudios: primaria/secundaria/preparatoria/licenciatura/posgrado
- Edad: 18-22 / 23 -27 / 28-32 / 33-37 /38-42 / 43-47 / 48-52 / 53-57 / 57 en adelante
- Estrato social: A, B, C, D, E
- Etapa de vida (estado civil): soltero /casado/viudo/divorciado
- Otra actividad profesional: empleado/empresario/ninguna
- Rol en la asociación: líder, remunerado, voluntario, familiar de algún miembro, becario.

Los estudios fenomenológicos pueden ser de dos tipos: hermenéuticos y empíricos, los primeros principalmente representados por van Manen y los segundos por Moustakas (1994). Creswell (2007) define los estudios hermenéuticos como dinámicos, en donde los datos se obtienen y se profundizan en varias etapas, mientras que los empíricos, reducen los datos a enunciados o temas que se estudian tanto de forma textual como estructural.

La presente investigación siguió un procedimiento de tipo empírico, en donde al realizar entrevistas a profundidad, de manera personal (cara a cara) y en dos o tres sesiones con cada entrevistado, se localizaron los temas comunes. Para ello, con base en Creswell (2007, 2003) se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Identificación del fenómeno: voluntariado.
- Definición de las preguntas de investigación.
- Elaboración del cuestionario para la entrevista a profundidad.
- Selección de dos participantes para la prueba piloto.
- Entrevista a dos participantes para la prueba piloto.

- Identificación de preguntas ambiguas, redefinición de preguntas o elaboración de nuevas preguntas.
- Elaboración del nuevo cuestionario base.
- Selección de los participantes de cada asociación, con base en su rol dentro de la organización.
- Contacto y calendarización de entrevistas con cada asociación y participante.
- Grabación en video y en audio de cada entrevista. El audio se grabó a través de la herramienta *smartpen*. El video se guardó como respaldo y sirvió para revisar los sentimientos de cada participante.
- Las entrevistas en audio se trabajaron a través del software ATLASTI.
- Se identificaron los "enunciados significativos", oraciones o citas que ayuden a comprender el fenómeno del voluntariado y su relación con la educación formal e informal de cada participante. Este paso es llamado horizontalización (Creswell, 2007).
- Una vez identificados los enunciados significativos, se desarrollaron los grupos de significados.
- Los enunciados significativos se utilizaron para describir lo que los participantes experimentaron, a este paso se le llama descripción textual, es decir, especificar qué pasó.
- De acuerdo con Moustakas (1990), una segunda revisión de la información obtenida con cada uno de los participantes.
- También se escribe la descripción estructural, con base en los contextos descritos por los participantes, en este rubro es importante identificar cómo pasó.
- Después de la segunda revisión de datos con cada participante, se confirma la información obtenida en ambas descripciones.
- Con base en la descripción textual y estructural, se escribe lo que se llama estructura esencial del fenómeno.

El análisis de la entrevista a profundidad como principal instrumento de la fenomenología puede llevarse a cabo bajo diversas estrategias. La primera es propuesta por Creswell (2003, 2007) y se refiere al análisis empírico. Otra estrategia es la propuesta por Ritchie y Lewis (2003) que no dista de la anterior, pero ocupa dos cuadros importantes, el cuadro temático y el cuadro contextual para el análisis descriptivo. Una tercera estrategia es la presentada por Taylor y Bogdan (1987) que se refiere a la construcción de historias de vida. Merriam (2009) confirma que el análisis cualitativo de los datos puede hacerse en diversos niveles, desde lo más descriptivo y abstracto hasta lo más concreto.

Resultados

Como primer paso del análisis se contempla la descripción textual y estructural para obtener las categorías de análisis. Para su identificación se utilizó el programa ATLASTI, al incluir los fragmentos de audio, video, y los documentos que se generaron al capturar las respuestas de los entrevistados en texto. Durante el trabajo de estos archivos en el software, se identificaron los enunciados significativos que arrojaron las categorías necesarias para la construcción de la descripción estructural.

Como una muestra de conveniencia se establecieron voluntarios activos que pertenecieran a una ONG, ya que es un requisito fundamental para este estudio fenomenológico que las personas entrevistadas compartieran experiencias como voluntarios.

Como se observa en la Tabla 8.2, la edad de los participantes oscila entre los 20 y 63 años. Fue importante contactar personas que cubrieran todos los rangos de edades. A pesar de ello hay un rango mayor entre los 20 y 53 años. Este dato se confirma con el estudio realizado por Butcher (2008), en donde se localiza a los voluntarios de 30 a 49 años como el 69%, es decir, hay una ligera mayor participación en los adultos. La edad por lo tanto, no tiene una tendencia en particular, debido a que se determina así para efectos de este trabajo, aunque la mayor participación voluntaria en México se da entre los 30 y 40 años (Butcher, 2008; Serna, 2010). Por lo que el estudio concuerda con los ya existentes, sigue siendo el adulto joven, el segmento de la población que dedica su tiempo a estas labores.

En cuanto al estrato social y el estado civil no se observa una tendencia significativa. El dato del estado civil es relevante para confirmar en esta muestra si el ama de casa, sigue siendo la que mayormente participa en estas actividades. Serna (2010) presenta este perfil en el voluntariado del siglo XX, sin embargo, en el presente estudio esta tendencia no se confirma, fueron cuatro mujeres casadas las participantes, y cinco solteras, haciendo un total de nueve mujeres frente a cinco hombres.

Tabla 8.2
Características sociodemográficas de los entrevistados.

Fund	Grado	Sexo	Educ	Grado	Edad	Est. Soc	Edo civil	Rol
FTl	Intenso	F	Pv	L	50-53	A	C	V
FTl	Intenso	M	Pv	L	50-53	A	C	V
FTl	Intenso	F	Pb	L	27-30	C	S	V
Ft	Intenso	M	Pv	Estudiante	20-23	B	S	V
Ft	Típico	M	Pv	L	27-30	B	S	V
Ft	Intenso	M	Pv	L	20-30	B	S	L-R
FS	Frecuente	M	Pv	Posgrado	34-37	B	S	V
FS	Frecuente	F	Pv	L	23-27	C	S	L
FS	Frecuente	F	Pv	Estudiante	17-20	A	S	V

Fund	Grado	Sexo	Educ	Grado	Edad	Est. Soc	Edo civil	Rol
FB	Intenso	F	Pv	L	60-63	A	C	L-R
FB	Intenso	F	Pb	L	27-30	C	S	V-R
FA	Intenso	F	Pv	L	40-43	B	C	L
FA	Frecuente	F	Pb	L	24-27	C	S	V
FA	Típico	F	Pb	L	50-53	A	C	V

Notas. Pv: privada. Pb: Pública. L: Licenciatura. Estado civil C: casado.
Estado civil S: Soltero. V: voluntario. L-R: Líder remunerado. L: Lider. V-R: voluntario remunerado.

Con respecto a la relación mujeres-hombres de este estudio, que fue de 9 y 5 respectivamente, se puede afirmar que la participación masculina está en aumento, aunque todos los entrevistados coincidieron en que hay una participación mayoritaria de mujeres, también confirman que la participación masculina cada vez es mayor. Butcher (2008) identifica una mayor participación femenina (66%) en los voluntarios "intensos", mientras que en los típicos o infrecuentes la participación es prácticamente equilibrada. Serna (2010) identifica una tendencia similar al contar con un 71% de mujeres en su estudio. Por lo que en futuras investigaciones será preciso ahondar en este tema.

Todas las personas entrevistadas cuentan con al menos nivel de escolaridad de licenciatura, un dato relevante ya que este estudio pretende identificar si es la educación uno de los elementos a revisar como parte del fenómeno. Por su parte Serna (2010), determina que el 50% de sus entrevistados tienen un grado universitario o algunos años de profesional, y el 18% contaba con estudios técnicos.

La educación juega un papel importante para cinco de los entrevistados. Mencionan abiertamente que actividades, clases, o proyectos programados por la escuela fueron su primer encuentro con el voluntariado. No solo a través de una actividad didáctica, sino es de llamar la atención, que fue a través de un compañero o un maestro. Significa que la identificación con otros y el ambiente escolar se combinaron para hacer esto posible.

Otro dato, igualmente relevante, que sobresale cuando el entrevistado relata sus actividades escolares, es el hecho de que al ayudar a los demás obtienen en respuesta un profundo agradecimiento de parte de las personas asistidas. El sentimiento de agradecimiento es para la mayoría de los voluntarios entrevistados que así lo reportan, el factor que les hace tomar la decisión de realizar esta actividad. En el estudio realizado por Serna (2010), de corte cualitativo, no se distingue el hecho de que el agradecimiento de la persona asistida sea detonante para una decisión de vida. La autora encuentra varios factores relacionados con la presente investigación: familia, figura materna, escuela, y relación entre pares, pero no enfatiza sobre el aspecto del agradecimiento obtenido.

“Fue en un centro gerontológico, de una señora muy linda, este ya era una persona muy mayor, ya casi no podía moverse, pero yo me acuerdo mucho de cómo era su juventud, de las cosas que hacía, y este me di cuenta de que nosotros al hacer la visita les alegrábamos el momento a las personas, porque la mayoría de las personas que estaban en el centro gerontológico eran personas abandonadas. (…) Entonces nos invitaban, nos abrían las puertas de su casa, y me gustó, me gustó mucho también.” (V3)

“(…) y ya había un niñito que de hecho cuando yo me fui al hospital estábamos jugando antes, como que hubo mucha química, ahí, jugamos y nos reímos y todo, y cuando yo regresé del hospital el segundo día, cuando me dio la reacción, ya habían acabado la casa, no construí nada, ya estábamos en la inauguración, la familia nos hizo café nos dio pan, muy padre, y la jefa de familia, me dijo oye, el niño, Héctor se llamaba, de tres niños, todo el día estuvo llorando porque su amigo se había ido, y entonces fue, no sé cómo que un niño te demuestre eso fue muy bonito, ok quiero ayudar a la gente por voluntad y no por una calificación.” (V8)

“No sé, son muy abiertos, muy no se cariñosos y llegaba y el primero, llegabas con un dulce y te daban un abrazo, o se ponían a platicar contigo, uno estaba revisando a la mamá y los demás niños estaban juntitos de”oye vamos a jugar”, “vamos con la pelota”, “que es eso”, con mucho interés en conocerte.” (V9).

La siguiente pregunta de investigación es ¿Cómo fue el contexto en el que se desarrolló la iniciación como voluntario (a)?

Los contextos son muy variados, podrían clasificarse en: Ambiente escolar, ambiente familiar, ambiente religioso, ambiente de pares y ambiente de la asociación. Cada uno de ellos es definido por los entrevistados de manera especial, sin embargo, existe en muchos de ellos la relación de sentimientos y diversas actividades que una a una les van invitando a reflexionar sobre su capacidad de dar. El hecho trascedente, inesperado y sí constante es que en la mayoría de los casos se combina uno o varios de estos ambientes con una situación personal difícil, por ejemplo: un divorcio, la pérdida de un hermano, la discapacidad de un familiar, el ejemplo de un familiar, entre otras.

“No, no era obligatorio, era voluntario y era extracurricular pero me tocó una compañera siempre muy entusiasta que se le ocurría cosas así muy locas, entonces ella empezó la escuela y de hecho son una familia, ellos son 9 hermanos y todos ellos les gustaba esta área del ayuda y siempre hicieron cosas muy fuera de lo común, entonces ellos son fuera de lo

común de por sí y ellos son los que nos han llevado a toda esta comunidad a hacer cosas diferentes" (V4).

"antes de que yo me dedicara a los perros, una persona dijo que una mujer cuando no tiene hijos, o cuando no se ha casado, termina involucrándose en cosas altruistas porque… pues no tiene nada que hacer, o porque le sobra el tiempo, pero hoy en día, yo digo que las cosas ocurren de alguna manera, a lo mejor no tienes hijos, a lo mejor eres soltera, o a lo mejor te divorcias porque la vida te empuja hacia una misión o sea no me dedico a esto porque no tengo hijos, sino no tengo hijos, porque yo tengo otra misión y es… bueno hacia los animales… digo no sé si vaya a tener hijos" (V2).

"Yo creo que tal vez sí, porque yo tenía una hermana, esta hermana mía pues falleció, entonces, pues no sé, a mí nunca me llamó la atención eso de ser doctora, entonces quería aportar algo más, lo de doctora se me hacía como algo complicado, entonces no quiero ser doctora, pero si quiero ayudar, quiero hacer algo para aportar a las demás personas, porque era importante cuando una persona tiene alguien enfermo, a mí se me hace importante que alguien le brindara ayuda, porque algunos no sabíamos cómo hacer o cómo actuar ante esta situación" (V3).

"Yo tenía un hermano que en paz descanse desde que nació desde que yo me acuerdo siempre estuvo enfermo entonces a los 8 meses tenía una bronquitis o neumonía que casi lo lleva a la tumba, se salva pero a los cuatro años empieza con problemas de ceguera muy serios entonces descubrieron que tenía cataratas, lo operan pero en esas épocas las operaciones eran terribles perdió el nervio de un ojo y el otro le quedó muy mal, terminó siendo ciego, esa circunstancia por lo que tú quieras por yo ser la mayor por él ser el más pequeño este… siempre nos mantuvo como cerca de él, cerca de las personas que padecen una discapacidad" (V4).

Serna (2010) encuentra que en el 20% de los casos estudiados existe una situación personal, fuera de la familia y la escuela que desencadena su actividad voluntaria. En el presente estudio 5 de los 14 entrevistados reportan una situación de este tipo.

Con respecto a ¿Qué consecuencias tiene en su actividad la educación informal que recibieron?

Sin duda la familia es un factor importante a considerar en el voluntario. Serna (2010) lo confirma, incluso encuentra que la figura de la madre es un detonador en algunos voluntarios;

el 32% (especialmente las mujeres) confirmaron que las palabras o acciones de las madres fueron un factor clave en su decisión. Además, el 57% de los entrevistados en el estudio mencionado afirman haber tenido una influencia en su familia origen.

En el presente estudio se confirma el papel de la familia como un factor importante en la iniciación del voluntario. La educación informal como lo establecieron Dewey (1995), Fernández, (2006), Marta, Pozzi y Marzana, (2010), entre otros, tiene una influencia en la formación de valores desde las edades tempranas. Es el caso de tres de los 14 entrevistados que hacen referencia al ejemplo que tuvieron de algún miembro de su familia.

> "Sí, mi papá ayudaba mucho a las personas con ceguera había por cierto una persona que le vendía su billete de lotería y era ciego y llevaba siempre una persona que, su lazarillo ¿no? Y siempre le compraba uno, invariantemente aunque no tuviera casi dinero "es que le tengo que comprar porque lo tengo que ayudar" (V4).

> "Mi abuelito, que en paz descanse (eee) bueno fue presidente municipal de Ixtlahuaca y tenía como, lo fue digamos, no porque estuviera interesado en la política sino que estaba muy preocupado por su, por la gente y yo recuerdo mucho, como esas pláticas, o sea, que sobretodo el que todas las oportunidades laborales que después mi papá tuvo, mi papá es ingeniero agrónomo, entonces todas las oportunidades laborales que él tuvo y que él desarrolló, las tuvo porque "¡ah! Es hijo de Galdino Sánchez y es muy buena persona y ayudó mucho y que construyó esto y construyó aquello, entonces como, de hecho, y lo sigo diciendo, yo admiro mucho, mucho a mi abuelo, entonces, yo creo que es a lo mejor lo más cercano, digo, lo que él hizo no era a través del voluntariado sino era a través de su pues ejercicio profesional, pero, este, pero tenía como esa intención y esa preocupación por ayudar a su comunidad" (V5).

> "Me acuerdo de todas las navidades que recibíamos juguetes o ropa, había esta parte de ¿bueno, y ahora qué vas a dejar? ¿no? O sea no te puedes quedar con todo, entonces este… ya recibiste ahora te toca dar, y entonces es la selección, normalmente ropa, porque los juguetes seguimos siendo un poco aferrados ajaja, pero este… si había esa intencionalidad de estar recibiendo un regalo, pero ahora qué le vas a regalar a los niños pobres" (V6).

A pesar de que en la presente investigación también la familia es un aspecto relevante a considerar por la mayoría de los entrevistados, contrariamente también la familia se presentó como un obstáculo para el voluntariado. Dos de los entrevistados manifestaron que al inicio de sus actividades, la familia no apoyaba, al contrario no les permitía seguir adelante y les

desalentaba de su actividad. Sin embargo, la mayoría de los participantes aluden a su familia como una causa importante para tomar la decisión, ya sea como ejemplo o como un ambiente de apoyo. Por su parte Serna (2010) identifica en su estudio que la familia de origen es una causa para decidirse por el voluntariado, porque solían realizar actividades de auxilio en diversas modalidades. Cuando en la pareja, ambas familias de origen han hecho actividades similares, la nueva familia en formación tiende a realizar estas actividades también. En el presente estudio se detectan los siguientes contraejemplos y ejemplos:

Ejemplos familia en contra*:*

"Mi papá toda la vida me había dicho que el pobre es pobre porque quiere, y que están así porque así querían estar, saca anuncios en el periódico y nadie llega, ahí están las oportunidades y nadie va"(V7).

"Que yo recuerde fue mía. Sí porque papá sí era de plano muy muy, el tema lo dejaba como en "stand by" o como otra gente de pasa esto y como si no le interesa simplemente no opina o opinaba para mal, este mamá pues apoyaba pues era como 'hazlo tú, hazlo tú'" (V1).

"Familia por parte de mi papá vivió y creció en un rancho, entonces ellos son once y están acostumbrados a matar gallinas, patos, cuervos, etcétera ¿no? Pues como es una comunidad rural siempre hay perros y gatos, entonces pues su cultura y su educación los llevaban a patear a perro, pegarle al perro y si pasaba algo la culpa siempre la tenía el perro y el gato, entonces desde que yo me acuerdo siempre me pelee con mi familia llámese primo, tío, abuelo" (V1).

"Aquí en México, con todos los chavos que he platicado que actualmente son voluntarios de la organización, al principio tenían muchos problemas en su casa, como es posible que estés ahí, que pérdida de tiempo, busca un trabajo, en México no existe esa cultura del voluntariado. Al principio fue muy difícil, una de dos o se acostumbraron y se resignaron, porque los primero meses no les parecía, y poco a poco yo creo que conforme fueron viendo que su opinión no me iba a afectar mucho, se resignaron" (V7).

"No estoy seguro, yo creo que simplemente es una familia típica mexicana ¿no? Por ejemplo donde mi papá se dedicó siempre al trabajo, y mi mamá a la casa a educar a los hijos y nosotros siempre a crecer, a divertirnos, a formarnos. No hubo mucho… nunca en la familia tuvimos mucha participación ante ningún otro grupo… o sea ahora yo sé que mi

papá era miembro de la asociación de químicos o mexicana de químicos y hacía conferencias y ese tipo de cosas, pero en la familia no sabíamos de eso" (V10).

Ejemplos familia a favor

"Mis papás desde que entré me dijeron entra, haz lo que puedas, tu mejor esfuerzo y ayuda a esas personas porque neta nosotros lo vivimos, no vivieron en extrema pobreza pero si eran bastante pobres" (V8).

"Sí, sí, mi abuelo siempre fue de que tienes que hacer, tienes que contribuir, tienes que esto y tienes que el otro. (…)Fue fundador de la clínica del Seguro Social de Zinacantepec y desde chiquitos nos decía hay que trabajar, hay que hacer esto, hay que aportar. (…) Si, sí nos llevaba y lleven cobijas y voy a dar consulta, ustedes estén con los niños, ayúdenles con sus tareas, estén con ellos" (V9).

"(…) Qué padre que me ayudó a conseguir un subsidio generalmente, con mi papá así pasaba, este, y los invitamos a comer, a usted y a su familia, entonces ahí iba mi papá con su niñerío, porque bueno somos seis de familia, entonces ahí íbamos todos y este, y compartíamos la comida con las personas a las que habían apoyado" (V5).

Como un dato adicional a la familia como factor en contra, tres de los entrevistados mencionan otro tipo de obstáculos a los que se han enfrentado: educación, gobierno, la indiferencia y los cambios en el plan de vida. Para uno de los entrevistados es necesario involucrar en los sistemas educativos el valor de la solidaridad y la ayuda, para otro el gobierno no ha dado las facilidades necesarias para el desarrollo de las OSC. Pero el dato que resalta es el hecho de hablar de la indiferencia como un obstáculo, ya que para esta persona, la comunidad en general vive al día a día sin ver las necesidades de los demás, o el no hacer nada a pesar de verlas. Por último, tres de los entrevistados han tenido que cambiar su actividad voluntaria por cambios en su plan de vida.

"Yo creo que la educación tanto de personas adultas como de personas que siguen en, los estudiantes vaya, porque la casa es la primera institución donde se aprenden valores y todo esto, yo creo que es el primer factor" (V1).

"(…) demasiado tiempo y yo empecé con el doctorado, entonces se hizo algo incompatible. Con el doctorado, me casé y ahora tengo una hija, entonces si llegó un momento en el que tuve que tomar decisiones. Y la decisión fue yo no puedo seguir siendo el consejero líder, porque no me daba tiempo, yo creo que en esa parte, el contexto afectó (V6).

"Yo creo que ser voluntario debería ser una actividad de todos, yo creo que así como el servicio militar. Creo que nos abre mucho los ojos a la realidad del país que al final no solo a la pobreza, o en otra organización que trabaje por otras causas, nos abre los ojos a la realidad del país que es la realidad de todos nos sensibiliza y concientiza, al final nos genera un compromiso por trabajar por el país (…)" (V7).

"Obstáculos por ejemplo cuando hemos estado trabajando en los paseos y esto, entonces cuando la gente llega y te dice una cosa y no lo hace y no hay un buen resultado, porque no ponen interés, entonces si se decepciona uno mucho y si te llega a frenar" (V10).

En cuanto a la pregunta: ¿Han identificado algún estereotipo con el que se estigmatiza al voluntariado mexicano? Las respuestas van en función de la mayoría femenina, sin embargo ya no hay un dominio de la mujer en la actividad. La mayoría de los entrevistados comenta que ya hay una mayor participación masculina. En este hecho coinciden Butcher (2008) y Serna (2010). Ambas autoras reconocen que el hombre participa ahora en una proporción 1 a 3 con respecto a las mujeres.

"Finalmente esa parte del cuidado, de dar, alimentar; tiene que ver mucho con las mujeres. Hay dos hombres, Juan y un primo, uno de los primos es hombre. (…) Pero por ejemplo, el esposo de Adela ya nos va a hacer verificaciones de hogares adoptivos, Erick me ayuda con los perros. Este... el esposo de Lili ya le dejó tener un perro más para que sean cinco. O sea van entrándole ¿no?" (V2).

"De hecho en el área de trabajo social siempre somos más mujeres, son muy pocos los hombres que deciden estudiar esta carrera" (V3).

"Sí siempre somos mujeres la mayoría, mayormente mujeres las voluntarias que los hombres, porque a lo mejor el voluntariado les suena a ser débil a los hombres no sé tengo esa curiosidad y me gustaría que ahora que tú lo descubras me lo digas porque hay hombres jubilados que por ejemplo podrían estar en una organización ayudando en el voluntariado, claro a lo mejor no los hemos buscado en esta organización pero me imagino que sí" (V4).

"Lo que sí, cuando nosotros organizamos eventos de EDUCA, la mayoría de los participantes son mujeres" (V6).

Únicamente tres de los catorce entrevistados afirman ver un equilibrio en la participación de géneros, sin embargo, la totalidad de los entrevistados hablan de gente joven o adultos jóvenes. Con respecto a los que hablan de un equilibrio en el género, comentan que depende del área;

por ejemplo, afirman que en asuntos de liderazgo hay una mayoría femenina, pero en el voluntariado en general ya hay más participación de los hombres.

> "En la experiencia que he tenido en el techo y con otras organizaciones como limpiemos México, si está un poco influenciado por más mujeres, en cuanto a voluntariado no, pero en cuanto a los que organizan sí" (V8).

> "Digamos que ya no hay un predominio de ningún de los dos sexos No, o sea sí creo que hay espacios en los que las mujeres no trabajaban antes, pero ahora empiezan a tener más visibilidad, también depende del tipo de proyectos. Pienso en ALTERNATIVAS, que también es una sociedad civil, el líder de la organización es Ricardo, pero su esposa está completamente involucrada también, es un equipo de trabajo donde hay tanto hombres como mujeres, pensamos por ejemplo en Iniciativa México, yo creo que está muy equilibrado también o sea proyectos liderados por hombres, al igual que por mujeres" (V6).

> "Algún estereotipo… no, la diversidad es muy amplia. Bueno, todos somos idealistas" (V10).

Una vez revisado el papel de la familia y la escuela, dos de los postulados teóricos planteados al inicio de esta sección, es necesario profundizar en el postulado que menciona que el voluntario es formado por otros factores. (Chacón, Pérez, Flores y Vecina, 2010; Galán y Cabrera, 2002; Hustinx et al, 2010; Omoto y Snyder, 2002). Los factores que se detectan en el presente trabajo son: identificación con otros, ambiente religioso, situación personal; asimismo existe una combinación de factores que se identifica en la mayoría de los entrevistados. En definitiva, el fenómeno del voluntariado es un asunto complejo, que si bien presenta aspectos similares en cada uno de los participantes, también permite detectar una complejidad que escapa de las aulas y las familias. En este caso es importante recalcar, el aspecto de la educación no formal, aquella que es sistemática, no sucede en las escuelas, sino en las comunidades u organizaciones. (46a. Conferencia Internacional de Educación, 2002).

Con respecto al primer factor: la identificación con otros, se presenta una intersección con el ambiente escolar y el familiar, es decir, dentro de ambos tipos de educación, los voluntarios resaltan la importancia del ejemplo que tuvieron de miembros de su familia (como ya se presentó anteriormente) o con maestros y/o compañeros. Al respecto Butcher (2008) menciona que hay una diversidad de contextos en los que el voluntario participa y por tanto otros observan y se forman también a través de ellos. Enseguida presentamos testimonios de personajes que han influido en la decisión de vida fuera de estos contextos:

"(…) lo que me llamó la atención es que muchos de los que estaban en ese alto haciendo todo eso eran amigos míos" (V8).

"Yo desde que estaba muy joven, cuando tenía 15 años, algo así, ingresé a un grupo que es, por invitación de un amigo, que es la asociación de jóvenes Esperanza de la Fraternidad, es de un grupo de jóvenes asociados a la mazonería. Los masones, yo nunca pertenecí al a mazonería, pero ahí tengo idea de que se reúnen y procuran participar en las cosas que les interesan, en el desarrollo de la sociedad" (V10).

"No, no era obligatorio, era voluntario y era extracurricular pero me tocó una compañera siempre muy entusiasta que se le ocurría cosas así muy locas, entonces ella empezó la escuela y de hecho son una familia, ellos son 9 hermanos y todos ellos les gustaba esta área del ayuda y siempre hicieron cosas muy fuera de lo común, entonces ellos son fuera de lo común de por sí y ellos son los que nos han llevado a toda esta comunidad Monteñar de hacer cosas diferentes" (V4).

En cuanto al factor de la religión, cuatro de los catorce entrevistados hacen ver que su cercanía con grupos católicos o cristianos les encamina a tomar la decisión de ser voluntarios. Ya sea como una actividad fuera de la escuela, o en el caso de dos de ellos, pertenecer además a una escuela religiosa, este ambiente se torna propicio para la ayuda y la cooperación, pues a través de diversas actividades los entrevistados se sensibilizan. En el Marco Teórico del presente trabajo se menciona que el fenómeno del voluntariado en México inicia incluso como una actividad dirigida por la Iglesia (Osses y Barquet, 2006). A continuación unos ejemplos:

"Pues todo comenzó cuando yo casi salía de la secundaria, me invitaron a formar parte de… bueno me invitaron como voluntaria a los grupos de catequesis de allá en donde yo vivo. Entonces yo iba allá como auxiliar, a ayudar a la que entonces era catequista, organizar el grupo, organizar algunas actividades, entonces yo solo dedicaba algún tiempo, solo los fines de semana y pues iba a apoyarla solamente, y pues me gustaba mucho convivir con la gente, interactuar. Podía aportar algo para que la gente generara un cambio" (V3).

"Yo estaba en una escuela de monjas y teníamos una primaria que atendíamos en las tardes, se llamaba Roncali, entonces llegaban personas, porque la escuela estaba en una zona que todavía no se había desarrollado mucho entonces habían muchos pueblitos y legaban muchos niños ahí a la escuela a estudiar la primaria pero nosotros no solamente les dábamos el estudio, también les quitábamos los piojos, también los bañábamos porque llegaban en unas condiciones…" (V4).

"(…) pero fue en el Instituto México, yo estudié ahí la primaria y la secundaria, este, y casi en la última etapa de la secundaria (eee) sí nos habían, pues, invitado a participar en las misiones y había una clase justamente, la misma clase de religión, había una parte de esta idea de la calidad y cómo la entendía la iglesia, y este, a mí me llamó la atención" (V5).

"Yo he estado en grupos de pastoral juvenil desde más o menos 4to de primaria este… en diferentes ¿no? Toda la secundaría estuve también con los maristas, entonces cuando yo termino la secundaria me invitan a poder ser guía del grupo en que yo empecé, y era algo que me causaba a mi mucha ilusión" (V6).

El siguiente factor: vivir una experiencia personal que marca la vida de las personas, es uno de los más mencionados por los entrevistados; ya sea como la pérdida de un ser querido o un familiar; un divorcio; una situación difícil; un momento inesperado al ayudar a alguien; 10 de los 14 entrevistados describe una situación que le marcó para decidirse a ser voluntario. Serna (2010) lo identificó como la necesidad de ayudar a otros en situaciones similares.

"Su papá era alcohólico, y el la paso muy mal, su mamá también, o sea finalmente él es como una víctima. Alguien que sufrió, no sé si le pegaba su papá y entonces ves como a alguien lo golpean y haces la conexión. Claro, finalmente tienen algo que ver con tu historia personal" (V2).

"Yo creo que tal vez sí, porque yo tenía una hermana, esta hermana mía pues falleció, entonces, pues no sé, a mí nunca me llamó la atención eso de ser doctora, entonces quería aportar algo más, lo de doctora se me hacía como algo complicado, entonces quería no quiero ser doctora, pero si quiero ayudar, quiero hacer algo para aportar a las demás personas, porque era importante cuando una persona tiene alguien enfermo, a mí se me hace importante que alguien le brindara ayuda, porque algunas no sabíamos cómo hacer o cómo actuar ante esta situación" (V3).

"Yo tenía un hermano que en paz descanse desde que nació desde que yo me acuerdo siempre estuvo enfermo entonces a los 8 meses tenía una bronquitis o neumonía que casi lo lleva a la tumba, se salva pero a los cuatro años empieza con problemas de ceguera muy serios entonces descubrieron que tenían cataratas, lo operan pero en esas épocas las operaciones eran terribles perdió el nervio de un ojo y el otro le quedó muy mal, terminó siendo ciego, esa circunstancia por lo que tú quieras por yo ser la mayor por él ser el más pequeño este… siempre nos mantuvo como cerca de él, cerca de las personas que padecen

una discapacidad cosa que no todo mundo tiene esa experiencia y no entienden porque una persona que tiene una discapacidad se maneja diferente" (V4).

"Antes, era como esta idea, a lo mejor mal entendida de la compasión, que entonces no ves a la otra persona como tu igual, inclusive crees que tú puedes aportar más y ese día, admiré esa familia, o sea, yo dije, yo quiero una familia así, por el cariño que se tenían, por la manera tan generosa en la que recibían a todo mundo, de una manera muy, muy sencilla, tortillas, frijol, maíz, este, habas, todo delicioso, todo muy, muy rico y con mucha, como con una sensación de hogar, el señor que, además, pues era un ejemplo en su comunidad porque a diferencia de otras personas no se había ido" (V5).

"Me acuerdo mucho que me impactó la familia con la que trabajé, la casa la vivienda tiene un costo a la organización le cuesta 30 mil pesos, a las familias se les cobra 1500 pesos sobre todo porque la organización busca ser no asistencia lista, pero bueno el punto es que en ese entonces no sabía nada de eso, solo sabía que la familia tenía que pagar un porcentaje de la casa. La familia con la que trabajé, la familia solo era ella, la mamá y seis hijos. Vivían en un cuartito del tamaño de este (3 X 3) pero la altura al techo era como metro y medio, impresionante. De verdad era impresionante, el señor nunca estaba vendía escobas y se iba durante semanas o meses a vender escobas a otras ciudades y cuando regresaba, llegaba sin dinero y borracho, peor que de telenovela la situación y entonces era doña Zeferina, 6 niñas y el hijo mayor de 12 años, que obviamente era como un señorcito, terminó agarrando el papel del señor de la casa, y entonces me comentó alguien de la organización o como estuvo, que la casa costaba 1500 pesos y que el chavito este había trabajado durante tres meses, vendiendo discos piratas, trabajando en el campo para comprar una casa, me impactó muchísimo, 1500 pesos me daban de domingo para mis gastos de la semana, y entonces fue cuando sentí como… yo 1500 pesos me los gasto en un viernes en la noche y este niño de 12 años trabajó tres meses para juntar ese dinero para darle una casa a su mamá" (V7).

"Entonces hicimos una propuesta ante el legislativo estatal justo antes de que metieran la de la desincorporación de estos terrenos, desincorporarlos significa sacarlos del dominio público para poder ponerlos a la venta, que era la intención de estas personas, entonces protestamos un grupo de personas entre las que estaban incluidos la fundación Tláloc, que en ese momento tenía muy pocas personas en su organización (…) Usando todos los recursos de la sociedad civil se puede valer, como son los medios de comunicación, la

consulta técnica de personajes calificados para el juicio, de los aspectos técnicos del proyecto, la expresión popular, todos los elementos los manejamos como una baraja pues, nuestro juego es que las cosas cambiaran y pues tuvieron mucho éxito, o sea de esta iniciativa de reacción ante la iniciativa de gobierno, logramos que se cambiara el plan y logramos que hoy se construyera lo que hoy es el Parque Ambiental Bicentenario" (V10).

Para resumir el hecho de que la decisión es tomada por otros factores, la presente investigación confirma la afirmación de Serna (2010): "es una compleja mezcla de valores religiosos promovidos el grupo familiar, combinados con una educación a la que se le incorpora algún evento de la vida de la persona, que influyen y desencadenan un proceso que los llevará a insertarse en la senda del voluntariado." (p. 124). En definitiva, cada uno de los entrevistados relata la combinación de alguno o algunos de estos hechos, por ejemplo: escuela-familia, escuela-familia-religión, religión-escuela, religión-escuela-evento personal, como ya se pudo observar.

Hasta este punto se ha dado respuesta a las preguntas de investigación. Se revisó que sí hay indicios de que las actividades en la escuela, el ambiente escolar o la influencia de alguna persona, llámese profesor o compañero, dieron lugar a que el voluntario tomara esta decisión. Igualmente hay entrevistados que afirman que la familia fue un factor importante para su decisión, aunque se revisó también el hecho de que tres de ellos comentaron que la familia frenaba estas actividades. Los contextos en los que se dio esta decisión de vida son variados, pero se pueden resumir en: ambiente escolar, ambiente familiar, ambiente de pares, religioso o en la misma asociación. Además de que no existe un estereotipo como tal en cuanto a género, pues se atendió que la participación del hombre se ha visto en incremento. De esta forma se plantearon los postulados teóricos siguientes:

- Los voluntarios se forman a través de la educación formal. (Anonymous, 2002; Bass, 2002; Bowen, Burke, Little y Jacques, 2009; De la Villa, 2009; Dewey, 1995; Van Dijk, 2008; Freire, 2002; Raziel, 2011; Vallaleys, 2008; Välima y Hoffman, 2010; Zavala y Arnau, 2007).
- Los voluntarios se forman a través de la educación informal. (Anonymous, 2002; Dewey, 1995; Fernández, 2006; Marta, Pozzi y Marzana, 2010; Navarro, 1991; Osorio, 2010; Santos y Lorenzo, 2007; Zurita, 2011).
- El voluntariado en México es ejercido en su mayoría por mujeres. (Butcher, 2008, 2010; Lombardo y Verloo, 2009; Serna, 2010).

Conclusiones

Después de revisar los principales estudios realizados en México, a través de las publicaciones de Butcher (2008) y Serna (2010) principalmente, es posible aterrizar cada una de las líneas teóricas que se definieron en el Marco Teórico. A raíz de conceptualizar a la ciudadanía surge como un indicador recurrente el voluntariado. De tal forma que la primer línea teórica se definió como la clasificación de la ciudadanía (Mejlgaard y Stares, 2009; Metha 2008; Kennedy, 2007 y Westheimer y Kahne, 2004) como activa y pasiva, y dentro de la primera se ubica al voluntariado.

Para la mayoría de los entrevistados participar en la sociedad a través de la ayuda a otros es un signo de ciudadanía activa. Consideran que el hecho de pertenecer a una asociación civil u organización no lucrativa es una forma de contribuir a la sociedad, y que es necesario que todos los ciudadanos se involucren de alguna forma, ya que el esfuerzo de todos va en función de un beneficio colectivo y no individual. Unir fuerzas de manera organizada hace la diferencia entre una sociedad avanzada y una que no lo es. El Tercer Sector (sociedad civil organizada) es la fuerza más grande incluso frente al Primer y Segundo sectores.

De esta declaración de los entrevistados se puede afirmar que involucrar a los jóvenes, ya sea desde la educación formal o informal (de preferencia ambas) en la pertenencia a una AC u ONL es un camino para ejercer la ciudadanía activa y por tanto se recomienda como una estrategia de sensibilización para la formación de ciudadanos. A través de distintos foros universitarios puede ser posible dar a conocer las diferentes posibilidades para pertenecer a una organización de este tipo. En estos mismos foros puede ser posible involucrar a las familias de las mismas comunidades universitarias, con el fin de promover la ciudadanía activa a través del voluntariado.

Si la mayoría de los entrevistados identifican al voluntariado como un indicador de ciudadanía activa, al igual que autores como: Butcher (2008); Bas (2002); Bel y Gómez (2001); Cruce y Moore (2007); Chacón, Pérez, Flores, y Vecina (2010); Omoto y Snyder (1995); se puede concluir en la segunda línea teórica fue confirmada. Un voluntario participa activamente en la sociedad ofreciendo su tiempo en ayuda a otros, y en los diferentes giros de las organizaciones estudiadas se confirma que al hacer esta actividad, ya sea de salud pública, o de emprendimiento social, o cuidado del medio ambiente, se trabaja por un bien común, y no solo individual, lo que confirma el hecho de que una sociedad organizada puede lograr una mejor calidad de vida.

Ya que se ha confirmado que el voluntariado es una forma de ciudadanía activa, es necesario retomar que los tipos de voluntariado también permiten reclasificar esta clase de ciudadanía. Autoras como Butcher (2008) y Serna (2010) determinan que existe un voluntariado de acuerdo con la frecuencia de ayuda a los demás. Dentro de esta clasificación se determina que aun cuando existe un número considerable de mexicanos que ayudan a otro por cuenta propia, es decir, sin pertenecer a una organización, el voluntariado es ejercido en su mayoría por mujeres (66% vs 34% restante), y en al menos una ocasión al año. Quiere decir que la ciudadanía activa se refleja no solo por la participación en organizaciones, sino de forma individual también, aunque es menos frecuente.

Cabe destacar que el significado de ser voluntario para la mayoría de los entrevistados va más allá de una participación activa en sociedad. Para algunos de los entrevistados significa dar, amor, una misión de vida, un deber, etc. De estas declaraciones se concluye que el voluntariado va más allá de los límites de una ciudadanía activa, es incluso una cuestión personal que dada la individualidad con que se vive o se inicia, es difícil de multiplicar o reproducir. Más específicamente, la reflexión o introspección individual que surge en el voluntario como el clímax para tomar esta decisión de vida es tan especial en la mayoría de los casos, que es relacionada más que con un efecto externo, con un instante intrapersonal. El reto sería encontrar la manera de lograr que los niños y jóvenes logren tener esta introspección individual a tal grado que lo lleven a acciones externas.

Algunos comportamientos de ciudadanía activa llevaron a varios de los entrevistados a continuar con este tipo de actividades antes de lograr ese momento de inspiración. Durante sus actividades en escenarios escolares, religiosos o familiares, lograron relacionarse con personas con las que compartían ideales al pertenecer a alguna organización. Gracias a estas relaciones es posible identificar la línea teórica sobre el capital social, uno de los componentes más nombrados en los estudios sobre ciudadanía (Fennell y Arnot, 2008; Putnam, 1995; Putnam y Feldstein, 2003; Zmerli, 2010), debido a que el capital social se compone de las redes que se forman entre personas u organizaciones, el respeto a las normas y a la confianza entre individuos y organizaciones. Al revisar este concepto con los entrevistados fue posible observar que para la realización de sus actividades sí ha sido un factor clave tejer redes de confianza entre individuos y organizaciones. Han determinado que el hecho de compartir misiones y sueños ha incrementado su participación en la sociedad, pues de forma natural, se une su

experiencia para el tratamiento de los casos que les ocupan y de esa forma el impacto en la sociedad es mayor.

En el caso particular de la organización que busca el cuidado ambiental, su principal logro consistió en la creación de un parque ecológico, en un terreno en donde se estaba planeando que se construyera vivienda. Este espacio convertido en parque forma parte de un municipio que se distingue por estar altamente poblado, donde la casa habitación ocupa la mayor parte del territorio y donde se habían descuidado los espacios públicos, de esparcimiento y de conservación de la naturaleza. Los entrevistados de esta organización comentan que gracias a las relaciones que fueron haciendo en el camino, las redes de personas que quisieron integrarse y la confianza que surgió entre este grupo, el parque es ahora una realidad. El incremento del capital social se dio a la par del desarrollo de este proyecto.

A lo largo de la investigación se lograron detectar tres aspectos fundamentales del capital social: cómo se da el incremento, su situación actual y que a su vez puede convertirse en una limitante. Con respecto al primero, efectivamente el Tercer Sector en México ha sufrido un incremento en su participación y fuerza. El número de organizaciones civiles ha aumentado drásticamente en los últimos 20 años, y aún más en los últimos diez. La preocupación de la sociedad por organizarse con objetivos claros y de repercusión social es precisamente un indicador del incremento del capital social desde su concepto de redes. Varios de los voluntarios entrevistados hacen ver que mientras su actividad voluntaria era individual, su esfuerzo era mayor y menores sus resultados. Una vez que encontraron personas con objetivos comunes y comenzaron a tejer redes, su esfuerzo fue menor y han logrado mucho mayores efectos en su actividad. Desde el punto de vista del respeto a las normas, el estar organizados y registrados de manera legal en nuestro país les trae incluso mayores beneficios como organización. Y por último, han generado también lazos de confianza con las personas con las que se han organizado.

Sin embargo, es contradictorio que precisamente una de las limitantes en el capital social han sido precisamente los lazos de confianza. Al menos tres entrevistados comentan que es difícil el trabajo con organizaciones del mismo giro. Se presentan en ocasiones celos profesionales que no les permiten avanzar en los proyectos. La lucha entre poderes para obtener patrocinios o ayuda externa, ya sea del primer o segundo sector, está muy presente en nuestro país. Por lo menos los miembros de dos organizaciones externan su preocupación por que la actividad del Tercer Sector sea confundida con intereses políticos o con incremento de egos,

que perjudican el logro de su verdadera misión. El considerar el capital social como una limitante, es incluso un foco de atención para la investigación de este hecho.

A pesar de este pequeño descalabro en cuestión de la confianza, se puede afirmar que la situación del capital social de este país está siendo atendida. No se trata solo de incrementar el número de organizaciones civiles, se trata de los efectos que las actividades de estas organizaciones tienen en la sociedad. Es cierto que hay mucho por hacer, pero sí existen proyectos en donde a través de Indesol (Instituto Nacional de Desarrollo Social) por ejemplo, el Tercer Sector participa para mejorar la calidad de vida de las personas sobre todo en pobreza extrema. Para los entrevistados de la presente investigación la situación del capital social en nuestro país es buena, aceptable, sin embargo hay mucho por hacer. Sin duda generar mayor participación activa en la sociedad, incrementar el nivel educativo y trabajar en la generación de confianza a través de evitar la corrupción son retos que están presentes y en los que aún se debe trabajar.

Relacionado con el incremento del nivel educativo en nuestro país, cabe resaltar que el voluntario tiene un alto nivel académico, todos los entrevistados en la presente investigación cuentan con al menos estudios de licenciatura. Lo que define que el voluntario aporta con su conocimiento y metas al logro de los objetivos de la organización. Los estudios formales ayudan al ciudadano a reflexionar sobre la situación del país y la manera en que pueden contribuir. El conocimiento adquirido a lo largo de su vida estudiantil representa una aportación al capital social de las organizaciones. Las personas que tienen la oportunidad de estudiar, y tienen además otras vivencias como las presentadas en los resultados, son aquellas que determinan el ser voluntarios.

De tal manera que la educación formal se convierte en una oportunidad para desarrollar voluntarios. Si se ha revisado que 14 de 14 personas cuentan con estudios de licenciatura y además han tenido experiencias que les han sensibilizado, es posible afirmar que los espacios educativos son un escenario que debe atenderse de forma consciente y programada para la formación de ciudadanos activos. En principio porque son espacios en donde el capital social se ve incrementado, ya sea en la creación de redes, en la construcción de niveles de confianza y donde se espera que haya una formación en el respeto a las normas.

En otra línea teórica se establece que la educación y la democracia, a través de la relación que existe entre la educación y la formación de ciudadanos activos. (Dewey, 1995; De la Villa Moral, 2009; Durán, 2009; Freire, 2002; Navarro, 1991), se hace presente en la actividad del

voluntario. Primero como parte de su perfil, todos con estudios universitarios y en segunda instancia en el incremento del capital social. Cabe resaltar entonces el papel protagónico que tiene la educación formal en la formación de ciudadanos. Este papel se ve complementado con la educación informal. Por esta razón se hace hincapié en la relación fuerte y estrecha que debe existir entre familias y escuelas.

Para confirmar que la educación formal es una pieza clave en la formación de ciudadanos activos, cuya participación social se ve reflejada en actividades de voluntariado, los entrevistados mencionan frecuentemente actividades en clase que les sensibilizaron ante diversas situaciones reales. No solo por la actividad, sino por las personas con las que se involucraron: maestros o compañeros se convierten en inspiración del voluntario. De este hecho se desprende la importancia que debe haber en la formación del maestro también. Hasta ahora se ha mencionado que el profesor es quien forma, a través de lo programado en el aula, pero se debe resaltar que también forma a través del ejemplo. Vale la pena reflexionar sobre un programa de formación o revisión de comportamiento ciudadano entre los profesores.

En el Marco Teórico se mencionan de manera específica los estudios sobre comportamiento ciudadano (Xiaohua y Carey, 2009; Nielsen, Hrivnak, y Shaw, 2007; Turnipseed y Wilson, 2009; Okediji, Esin, Sanni y Umoh, 2009; Somech y Ron, 2007), ya sea organizacional o estudiantil. Los autores proveen de diversos instrumentos y metodologías que pueden aplicarse en otros contextos y realidades organizacionales, en este caso realidades escolares. Se concluye también que es necesario observar los comportamientos ciudadanos desde los ambientes escolares, ya que si los actores son inspiración o ejemplo para la formación de voluntarios, esta observación puede dar indicios para la reflexión de los procesos y su consecuente mejora.

Un aspecto relevante en esta línea teórica es la combinación que existió en algunos de los entrevistados entre escuela y religión. La religión en sí misma busca la formación de valores, en la mayoría de los casos del beneficio de la comunidad. Escenarios escolares en donde la presencia de personas que predican alguna religión (en el caso específico de la presente investigación solo se mencionó a la católica) se hicieron presentes para que los voluntarios se decidieran por continuar con actividades altruistas. Es necesario observar este tipo de educación, para que se explore la posibilidad de ser replicada en cuanto a principios o estrategias, ya sea de forma laica o no.

Por otro lado, la educación informal, la que sucede desde las familias, es también un foco importante de atención. Existen cuatro aspectos que se relacionan con este hecho: la familia

puede ser una motivación o una limitante, es también un ejemplo, y una detonante. En el primer caso, se convierte en una motivación cuando el voluntario ha tomado la decisión y la familia es un apoyo. Para algunos de los entrevistados incluso sus familiares se han convertido en una extensión de su actividad, ellos se han convertido en ejemplo para sus familias y estas a su vez han sido una fuerte base para continuar. Por el contrario, la familia que rechaza la actividad voluntaria puede convertirse en un objetivo de investigación, pues sus decisiones afectan no solo al voluntario sino a la sociedad en general.

La familia ejemplo es para muchos de los entrevistados uno de los principales aspectos que les invitaron a la actividad voluntaria. Es también una confirmación del capital social antes mencionado. El hecho de que el voluntario observe como una actividad natural la ayuda a los demás, hace que este la integre a su vida diaria. Al mismo tiempo las redes que ha tejido la familia se convierten en las redes del voluntario lo que facilitan su desarrollo en el Tercer Sector. Por tal razón, hacer hincapié en la actividad familiar y los efectos que llega a tener en la formación del voluntario es un tema que debe estudiarse a profundidad.

Por otro lado, fue también frecuente encontrar que la familia participa en la formación de voluntarios de una manera indirecta al surgir cambios drásticos en ella. Algunos de los casos encontrados fueron: fallecimiento de algún hermano, discapacidad de alguno de los familiares, divorcios, distanciamientos. Estos hechos provocaron la reflexión profunda individual y fueron inspiración para tomar la decisión de ayudar a los demás. Este tipo de factores son los que se hace imposible estudiar de manera generalizada. Fueron encontrados en la presente investigación sin haber sido planteados como una posibilidad teórica. De ahí la importancia de descubrir que el voluntario no solo se forma a través de la escuela, sino que hay muchos otros factores que influyen en ello.

Aunque de manera general pero presente, la educación no formal también toma un papel en esta historia. Varios de los voluntarios entrevistados confirman que la comunidad en general también participa en el voluntariado, ya sea como apoyo o como rechazo. Los entrevistados confirman que uno de los principales factores que afectan al voluntariado es la indiferencia, y el apoyo del gobierno. La primera desde lo individual y la segunda como una fuerza hasta ahora más fuerte que la que ejerce el tercer sector. La indiferencia de la sociedad ante los problemas que nos aquejan, se convierte en un no-formador de voluntarios, es decir, existen personas que lejos de apoyar estas actividades lo hacen de forma negativa, desde la comunidad, y esto afecta a aquel que quiere tener iniciativa para comenzar a ver por los demás.

Ajeno a las líneas teóricas planteadas en el problema revisado en el presente trabajo, surgieron otras circunstancias que son relevantes en el estudio del fenómeno del voluntariado. Como se ha presentado ya, es una combinación de factores la que ha propiciado que una persona decida dedicar su tiempo libre en ayuda a otros sin obtener un pago a cambio. Se revisó la participación de la escuela, la familia y la comunidad, así como la situación del capital social y cómo se relaciona con la actividad voluntaria. Sin embargo, los entrevistados mencionan otros factores que les llevaron a tomar esta decisión de vida.

La relevancia de llevar a cabo una entrevista a profundidad se encuentra precisamente en encontrar detalles y relatos inesperados, que no son planteados por la teoría y que sí juegan un papel relevante en el estudio del fenómeno. Fue posible clasificar nueve factores distintos a los postulados teóricos, que si bien algunos de ellos pueden relacionarse con actores de la escuela, familia o comunidad, la forma en que son relatados por los entrevistados les hace caer en la clasificación de otros factores. Es relevante mencionar este aspecto porque se concluye que el fenómeno del voluntariado es complejo, que sucede a raíz de diversas circunstancias, algunas de ellas pueden reproducirse, repetirse y/o imitarse, pero muchas otras son de carácter espontaneo, imposibles de repetir, pero de la misma importancia.

Los entrevistados afirman que identificarse con otros les invitó a llevar a cabo esta actividad. La identificación con otros se dio en diversos escenarios, todos relacionados con escuela, familia, comunidad religiosa, o comunidad en general. También dentro de estos escenarios surgió una situación familiar, o una situación personal, un momento de reflexión, un quiebre en su vida personal. Detalles muy personales que comparten los entrevistados, que a pesar de no ser repetibles sí suceden en alguna actividad de ayuda a otros originada por la escuela, la familia o la religión a la que pertenecen. Los detalles no pueden ser replicados, pero las situaciones en que surgieron sí, de ahí la importancia de exponer a los niños y jóvenes a momentos que los inviten a la reflexión, momentos que sí pueden ser programados y/o repetibles.

Existen tres factores que no tienen que ver con los escenarios antes mencionados y que son dignos de ser estudiados: estereotipos, sentimientos y el agradecimiento. Los voluntarios externan que el hecho de manejar estereotipos a lo largo de su vida hace que en algunos casos les impida pensar en ser voluntario. “El pobre es pobre porque quiere” fue un estereotipo mencionado por tres de los voluntarios. Es necesario considerar que erradicar este tipo de estereotipos por parte de las familias, escuelas y sociedad en general ayudará a la formación de

ciudadanos activos. Pero es más importante encontrar cuántos y cuáles de estos estereotipos son parte de una cultura que no vive el voluntariado como algo natural, normal o frecuente.

Los sentimientos es un aspecto que surgió de manera inesperada. Lograr que el entrevistado pudiera compartir de forma profunda lo que ha experimentado de forma positiva o negativa a lo largo de su vida, y cómo es que ha marcado sus decisiones, ha sido considerado para el desarrollo de las conclusiones. La formación del ciudadano activo no debe dejar de lado los sentimientos que genera en el ser humano, es necesario reflexionar sobre lo que el niño o joven en formación siente. Precisamente los sentimientos que genera ayudar a los demás debe ser un punto de partida para invitar a la reflexión en el estudiante. Aunque no ha sido un punto clave en la presente investigación, cabe mencionar la relación entre felicidad y voluntariado comienza a ser estudiada; lo que confirma que el considerar a los sentimientos de una manera más profunda podría traer nuevos hallazgos para conocer más a profundidad este fenómeno. Y el agradecimiento como un sentimiento mencionado frecuentemente es también digno de mencionarse de manera especial. Varios de los entrevistados comentaron que el hecho de que la persona asistida les haya demostrado su agradecimiento de forma auténtica, hizo que decidieran seguir ayudando. Si es un aspecto que marcó la vida de los voluntarios se considera un foco de atención para complementar el aspecto de los sentimientos y el fenómeno en general.

En forma general se concluye que el fenómeno del voluntariado es complejo, en él intervienen diversos factores que van desde los planteados en los postulados teóricos: educación formal e informal, ciudadanía activa e incremento del capital social, así como aquellos que se derivan de experiencias personales trascendentales en la vida del individuo, tales como eventos familiares o religiosos, e identificación con diversos actores de la sociedad: maestros, compañeros, amigos, familiares, religiosos, entre otros. Debe observarse aquello que es posible replicar, para programarlo en los diversos escenarios, y describirse a profundidad aquello que es especial, imposible de replicar pero necesario de compartir.

Referencias

Arnot, M. (2006a). Freedom's children: a gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of Education, (52),* 67-87.

Arnot, M. (2006b). Gender equality, pedagogy and citizenship. Affirmative and transformative approaches in the UK. *Theory and Research in Education,* 4(2), 131–150. DOI: 10.1177/1477878506064539

Arnot, M. (2009a). ¿A global conscience collective? : Incorporating gender injustices into global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice, (4),* 117-132.

Arnot, M. (2009c). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.

Arnot, M. y Mac an Ghaill, M. (2006). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education.* Nueva York, EUA: Routledge Taylor y Francis Group.

Bowen, G., Burke, D., Little, B. y Jacques, P. (2009). A comparison of service-learning and employee volunteering programs. *Academy of Educational Leadership Journal,* 13(3), 1-18.

Bryan, J. (2009). Engaging clients, families, and communities as partners in mental health, *Journal of Counseling and Development, 87*(4) 507-511.

Butcher, J. (2008). *México Solidario. Participación ciudadana y voluntariado*. México: Limusa.

Butcher, J. (2010). Mexican Solidarity: Findings from a National Study, *Voluntas, (21),* 137–161.

CEMEFI. (2011). *Directorio miembros 2011*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/registros/sociales/dir_discapacidad.pdf

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J. y Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivation of volunteers: A functional approach, *Journal of personality and Social Psychology, (74)*, 1516-1530. Doi:10.1037/022-3514.74.6.1516

Clarke, V. (2004). Students' global awareness and attitudes to internationalism in a world of cultural convergence*, Journal of Research in international education, 3*(1), 51–70. DOI: 10.1177/1475240904041461

Conejeros, M.L., Rojas, J. y Segur, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente. *Perfiles Educativos, (32),* 30-46.

Coogan, D. (2006). Service learning and social change: The case for materialistic rethoric, *College Composition and Communication, (57), 4,* 667-693. (EJ751713)

Cooks, L. y Hale, C. (1992). A feminist approach to the empowerment of women mediators. *Discourse y Society, 3*(3), 277-300.

Cousins, L., Mickelson, R., Williams, B. y Velasco, A. (2008). Race and class challenges in community collaboration for educational change. *The School Community Journal*, *18*(2), 29-45.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2a Ed.). Thousands Oaks, EUA: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (2a Ed.). Thousand Oaks, EUA: Sage.

Chacón, F., Pérez, T., Flores, J. y Vecina, M. (2010). Motivos del voluntariado: categorización de las motivaciones de los voluntarios mediante pregunta abierta. *Psychosocial Intervention, 19*(3), 213-222.

David, M. (2009). Social Diversity and Democracy in Higher Education in the 21st Century: Towards a Feminist Critique. *Higher Education Policy, (22),* 61–79.

De la Villa Moral, M. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación*, *49*, 203-222.

Dávila, M. y Díaz, J. (2005). Voluntariado y satisfacción vital. *Psychosocial Intervention, 14*(1), 81-94.

De Paz, Y. (2010). Las no ciudadanas en la plaza pública. Educación y beneficencia como garantía del orden social en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernos Interculturales, (14),* 35-53.

Deuchar, R. (2008). All you need is an idea!': the impact of values-based participation on pupils' attitudes towards social activism and Enterprise. *Improving Schools, (11),* 19. DOI: 10.1177/1365480207086751

Deuchar, R. y Holligan, C. (2010). Gangs, secretranianism and Social Capital: a qualitative study of Young people in Scotland. *Sociology, 44* (13), 13-30.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Dietz, M. (2003). Ciudadanía con cara feminista. En M. Lamas, M. (comp), *Debate Feminista.* México: IFE y UNIFEM.

Durán, J.F. (2009). Educación y saber: la redefinición de los saberes en los sistemas educativos de la modernidad tardía. *Nómadas*, (21).

Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England. Some lessons from contemporary social and political theory. *Education, citizenship and social justice, 1*(2), 123–140. DOI: 10.1177/1746197906064673.

Fernández, E. (2006). Una aproximación al conocimiento del "currículum oculto" en la educación indoamericana. *Diálogo Andino, 28*, 31-39.

Flores, M. (2004) Implicaciones de los Paradigmas de Investigación en la Práctica Educativa. *Revista Digital Universitaria*, *5*(1). Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf

Fouce, J. (2009). Voluntariado social en el siglo XXI: ¿Movimiento social o instrumento neoliberal? *Psychosocial Intervention,* 18(2), 177-190.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galán, E. y Cabrera, P. (2002). Características personales y madurez del voluntariado. *Revista de Psicodidáctica*, 014, 12-26.

Gonsinorek, M. (2003). The curricular connection to service learning, *Dissertations/Theses reports research*, ED 478 966.

Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*, California, EUA: Sage.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Hustinx, L., Handy, F., Cnaan, R., Brudney, J., Birgitta, A. y Yamauchi, N. (2010). Social and cultural origins of motivations to volunteer: a comparison of University Students in Six Countries. *International Sociology, (25),* 349-382.

Iafrancesco, G. (2005*). Evaluación integral y del aprendizaje*. Colombia: Ed. Magisterio.

INEGI. (2008). *Sistema de cuentas nacionales. Cuenta satélite de las instituciones sin fines de lucro de México, 2008*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/derivada/satelite/sin_fines_lucro/2008/csisflm_2008.pdf

INEGI. (2009). *Directorio Nacional de Asociaciones de y para personas con discapacidad.* Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/registros/sociales/dir_discapacidad.pdf

INEGI. (2010). *Datos generales de la población*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15

Jara, K. y Vidal, D. (2010). Voluntariado y responsabilidad social en estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile. *Trayectorias, (12)* 137-152.

Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 304-324. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00381.x

Kiwan, D. (2007). Uneasy relationships?: conceptions of `citizenship', `democracy' and `diversity' in the English citizenship education policymaking process. *Education, Citizenship and Social Justice, (2),* 223-235.

Knight, A. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research, 76*(4), 653–690. DOI: 10.3102/00346543076004653

Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Alfaomega: México.

Lombardo, E. y Verloo, M. (2009). Contentious citizenship: feminist debates and practices and European challenges. *Feminist Review, (92)*, 108-128.

Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *12*(3), 1-16. Recuperado de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART5.pdf

Marta, E., Pozzi, M. y Marzana, D. (2010). Volunteers and ex – volunteers: paths to civic engagement through volunteerism. *Psykhe,* 19(2), 5-17.

Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousands Oaks, EUA: Sage.

McGregor, C. (2004). Care(full) Deliberation. A Pedagogy for Citizenship. *Journal of Transformative Education, 2*(2), 90-106. DOI: 10.1177/1541344603262319

Meisenbach, R. (2010). The female breadwinner: Phenomenological experience and gendered identity in work/family spaces. *Sex Roles, (62),* 2-19.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. EUA: Jossey Bass.

Moustakas, C. (1994). *Heuristic Research: design, methodology, and applications*. California, EUA: Sage.

Navarro, F. A. (1991). *El papel de la familia en el futuro. Lo permanente y lo cambiante en la educación*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.

Nielsen, T.M., Hrivnak, G.A. y Shaw, M. (2007). OCB and Performance: A Group-Level Meta-Analytic Review. *Social Science Resource Network*. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1263927

Okediji, A. A., Esin, P.A., Sanni, K. B. y Umoh, O. O. (2009). The influence of personality characteristics and gender on organizational citizenship behavior. *Journal of Social Sciences,* 8(2), 69-76.

Osorio, A. (2010). Insuficiencia de los constructos psicológicos en la educación del altruismo. *Educ.Educ*, 13(1), 125–138.

Pedretti, E. (1996). Learning about science, technology, and society (STS) through an action research project: co-constructing an issues-based model for STS education. *School science and mathematics, 96*(8), 432-440.

Pérez, G. (2004). *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: España: Editorial Narcea.

Pérez, J.A. (2004). El voluntariado social desde la profesión del educador social. Experiencias y reflexiones de un educador social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, *9*, 67-90.

Pérez, S. G. (1997). *Cómo educar para la democracia*. Madrid, España: Editorial Popular.

Puiggrós, A. (1995). Modernidad, postmodernidad y educación en América Latina. En A. de Alba (Ed.), *Postmodernidad y educación* (pp. 177-204). Distrito Federal, México: UNAM.

Putnam, R. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science y Politics, 28*(4), 664-678.

Putnam, R. y Feldstein, L. (2003). *Better Together. Restoring the American Community*. New York: Simon y Schuster paperbacks.

Quintelier, E. y Dejaeghere, Y. (2008). Does European Citizenship Increase Tolerance in Young People? *European Union Politics, 9*(3), 339–362.

Raziel, Z. (2011). Ciudadanía y escuela en México. *Revista Universitaria Contratiempo.* Recuperado de http://revistacontratiempo.wordpress.com/2011/01/20/ciudadania-y-escuela-en-mexico/

Reza, N. (2008). Social capital and political participation of Canadians*, Canadian Journal of Political Science, 41*(4), 835-860. Doi: 10.1017/S0008423908081055

Ritchie, J. y Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice. A guide for social science students and researchers.* Londres: Sage.

Serna, M.G. (2010). La diversidad y el contexto cambiante del voluntariado en México. *Espiral, 16*(47)*,* 141-172.

Snyder, M. y Vugt, M. (2002). Introduction: Cooperation in society: fostering community action and civic participation. *American Behavioral Scientist, (45),* 765-768.

Somech, A. y Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly 43*, 38-66.

UNESCO (1993). Paulo Freire. *Oficina Internacional de Educación*, *23* (3-4), 463-484. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freires.pdf

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO.* París, Francia: UNESCO.

Vallaeys, F. (2008). ¿Qué es la Responsabilidad social universitaria? *Centro de Documentación Universitaria Universidad de los Lagos*. Recuperado de http://www.cedus.cl/files/RSUusb.pdf.

Van Dijk, S. (2008). El desafío que plantea Edgar Morin a la educación. *Revista Regional de Investigación Educativa*, (5), 57-69.

Vrkljan, B., Leuty, V. y Law, M. (2011). Aging-in-place: Exploring the transactional relationship between habits and participation in a community context. *Occupation, Participation y Health, 31*(3)*,* 151-159.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237-270.

Wilding, C. y Whiteford, G. (2005). Phenomenological Research: An exploration of conceptual, theoretical, and practical issues. *Occupation, Participation and Health, 25*(3), 98-104.

Zavala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias.* México: Editorial Graó.

Zmerli, S. (2010). Social capital and norms of citizenship: An ambiguous relationship? *American Behavioral Scientist, 56*(5), 657-676.

Zubiría, H. (2004) *Constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.* México, D.F.: Plaza y Valdez Editores.

Zurita, U. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(48), 131-158.

Conclusiones generales

Cada uno de los estudios aquí presentados son una síntesis de la investigación realizada por alumnos de maestría, alumnos del doctorado e investigadores que han abordado dos temáticas: la primera sobre el desarrollo moral de las personas, desde la perspectiva teórica de Lawrence Kohlberg, la cual postula que este desarrollo se da de forma continua a lo largo de la infancia y adolescencia a través de un recorrido evolutivo que debe ser respetado. Dicho desarrollo puede ser fomentado por parte de la escuela, si esta brinda oportunidades didácticas a través de la discusión de dilemas morales de forma sistemática.

La segunda temática tiene que ver con el desarrollo de las competencias ciudadanas en estudiantes de educación media superior y superior, ya que enormes esfuerzos se hacen actualmente en las Instituciones de estos niveles para que, a través de experiencias educativas tanto curriculares como extracurriculares, se formen ciudadanos competentes.

Es factible pensar que sobre una base bien cimentada del desarrollo moral sano y maduro en los niños y adolescentes florecen las competencias ciudadanas como un producto más acabado de este mismo desarrollo y que se manifestarán en la vida adulta.

Una tercer temática abordada en el libro es la investigación sobre la formación y motivación que los voluntarios activos tuvieron en su momento para tomar esta decisión, los resultados obtenidos permiten ahondar en esta hipótesis sobre un desarrollo evolutivo individual y personal, en el que los actores sociales como la familia y la escuela cumplen una importante función pero no determinante para el ejercicio de la ciudadanía activa expresada en forma de ejercicio voluntariado.

En este compendio se definieron tanto los conceptos de desarrollo moral como el de ciudadanía para poder partir de una base conceptual y de ahí presentar los diversos reportes de investigación realizados por los alumnos e investigadores.

Con base en lo anterior y de manera sucinta los resultados a los que se llegó en los estudios que el presente libro integró fueron:

En el estudio *Los dilemas morales como estrategia de enseñanza- aprendizaje para el desarrollo moral en alumnos de preescolar* se encontró que el curso sobre Cultura de la Legalidad en mi Escuela puede ser ajustado apropiadamente para los alumnos de este nivel educativo, que es la educadora la que hace los ajustes en la forma de presentar los contenidos y de presentar el dilema moral. Se pudo también constatar que el razonamiento de los alumnos tiene las características propias de su nivel de desarrollo preconvencional, pero que aparecen ya algunas formas de un razonamiento más maduro, lo que confirma los postulados teóricos sobre el avance por estadios de este desarrollo y la capacidad de la discusión de dilemas morales para fomentar el desarrollo.

Con respecto al estudio *La estrategia didáctica de la discusión de dilemas morales para fomentar el desarrollo moral en alumnos de primaria* se concluyó que los niños de primaria en la ciudad de Monterrey presentan un nivel de desarrollo moral adecuado a su edad, presentando evidencia de razonamiento de la etapa convencional, lo que nuevamente confirma los postulados teóricos, el que los alumnos tengan la oportunidad de discutir en el salón de clases dilemas que encierran un conflicto moral lleva a discusiones interesantes en el salón de clase, no obstante al comparar estadísticamente el nivel previo al posterior al curso de Cultura de la Legalidad no hay cambios, este aspecto puede deberse a que el curso tuvo una duración de 8 semanas consecutivas y este lapso tan corto no permite un cambio de estadio tan rápidamente.

El *Proyecto Cultura de la Legalidad en mi Escuela* es un artículo derivado del proyecto de diseño, implementación y evaluación del curso en escuelas primarias y secundarias de la zona metropolitana de Monterey y que dio origen a la investigación del desarrollo moral tanto en alumnos como en profesores de estos niveles los resultados se centraron en describir la puesta

del curso en escena en las diversas escuelas, en observar la forma en que los momento didácticos que contiene el curso se desarrollaron y medir tanto en forma cualitativa como cuantitativa el desarrollo moral de los alumnos.

En la investigación *La ciudadanía activa y los sistemas de relaciones ciudadanas en alumnos de preparatoria* se encontró que los alumnos de este nivel que más participan en las actividades de corte social y de apoyo a comunidades que son una forma de ejercen la ciudadanía activa están rodeados de una serie de relaciones interpersonales tanto familiares como sociales que les facilitan y sirven de modelo para ajustar sus interés y participación. Se confirma el supuesto de que las relaciones interpersonales facilitan y fomentan en el adolescente que se involucre en formas cada vez más complejas de ejercer la ciudadanía.

Al revisar las conclusiones a las que llegó la investigación *Estudio de las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios* se resaltan que, existen diferencias significativas entre el desarrollo de las competencias ciudadanas entre los hombres y las mujeres, que la carrera que estudian también tiene impacto en el desarrollo de estas competencias y que en menor grado las localización geográfica e interna del Campus al que pertenecieron los estudiantes impacta en su nivel de desarrollo, todo esto dentro del marco de las acciones institucionales que se realizan para la formación ciudadana desde los años 2009 a la fecha.

En el estudio *El voluntariado mexicano: Estudio fenomenológico sobre las experiencias y los significados que le otorgan sus protagonistas* se entrevistó a 14 voluntarios activos para escuchar sus relatos en relación a aquellos motivos personales para convertirse en voluntarios, el impacto que la educación formal e informal tuvo en sus vidas y qué tanto las relaciones interpersonales fueron importantes, entre los resultados obtenidos se destacó que poco a poco los varones están siendo parte del voluntariado, el cual se consideraba mayoritariamente femenino, que la escuela fomento aquellas actividades de servicio comunitario en las que se

involucraron, que la familia en algunos casos, había jugado un papel más bien que obstaculizaba o criticaba estas actividades. Pero lo que sorprende es que en muchos casos hubo un evento fuerte (la muerte de un ser querido, un divorcio, etc.) el evento que determina la participación como voluntario.

Así pues los resultados que esta obra presenta nos permite declarar que si bien el desarrollo moral se da en forma espontánea en las personas, es siempre necesario que las escuelas, desde el nivel preescolar hasta el universitario, estén dispuestas y conscientes de que deberán ofrecer alternativas didácticas y de reflexión para cimentar el desarrollo moral, la conciencia social, la participación ciudadana para que los niños se conviertan en adultos plenamente desarrollados y actúen en la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

Sobre las editoras

Yolanda Heredia Escorza
yheredia@itesm.mx

Obtuvo su licenciatura en psicología con especialidad en clínica en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México (1982), el grado de maestría en Educación con especialidad en psicología educativa en la Universidad Regiomontana (1992) y el grado doctoral en Política Social de Bienestar Comparada en un grado conjunto entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas en Arlington (2001). Ha trabajado tanto en el nivel de educación básica como director académico de una escuela con los tres niveles educativos; posteriormente se desempeñó como maestra frente a grupo en primaria y secundaria, además de impartir cátedra en varias instituciones de educación superior en Nuevo León. En la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, desde el año 2002 se desempeña como profesora titular e investigadora, de 2003 a 2008 coordinó el claustro de la Maestría en Tecnología Educativa y la Maestría en Ciencias de la Información. De 2009 a 2010 fue directora de la misma y actualmente coordina el programa de Doctorado en Innovación educativa. Ha dirigido 40 tesis de maestría y 9 disertaciones doctorales. Ha publicado capítulos de libros y en revistas arbitradas. Es actualmente miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, nivel 1.

Saraí Márquez Guzmán
sarai.marquez@tecvirtual.mx

Estudiante del programa Doctoral en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey. Recibió el grado de Maestría en Educación, por el Tecnológico de Monterrey, y realizó la Licenciatura en Letras Españolas en la misma Institución. Actualmente, en el Centro de Investigación en Educación (CIE) del Tecnológico de Monterrey es Coordinadora de edición de la Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación. En el CIE ha participado en proyectos financiados por CONACYT. En el Tecnológico de Monterrey, colaboró durante dos años como Coordinadora de Asesoras Editoriales para la Editorial Digital. Asimismo, se ha desempeñado como profesora tutora de cursos en la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación. Ha participado como correctora de estilo y editora de más 10 libros académicos, productos de proyectos de investigación.

Este libro compila algunas investigaciones realizadas por alumnos de la Maestría en Educación y el Doctorado en Innovación Educativa de la Escuela Nacional de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey, así como la investigación realizada por un grupo de investigación, sobre el desarrollo moral y las competencias ciudadanas.

A través de sus páginas se muestran los resultados obtenidos en las diversas investigaciones, que aportan evidencias sobre el desarrollo moral de los alumnos de educación básica cuando se utilizan la discusión de dilemas morales como estrategia de aprendizaje y fomento del desarrollo moral. También se presentan estudios sobre los aspectos claves para la formación de las competencias ciudadanas en alumnos de educación media superior y algunas formas de validar el desarrollo en estudiantes universitarios; finalmente, se presentan los aspectos claves en la formación de voluntarios activos.

Se considera que es esta una forma natural y evolutiva desde el preescolar hasta la vida de adulta, ya que sobre el desarrollo moral descansan las competencias ciudadanas y las competencias de servicio necesarias para una participación activa en la sociedad como la que ejercen los voluntarios.

La obra presenta algunos hallazgos que emanan del grupo de investigación, sus alcances y limitaciones, que pueden ser de utilidad para otros estudiantes de maestría o investigadores que tengan interés en estos temas.

ISBN 978-1-312-43944-3
90000
9 781312 439443