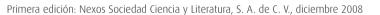


Módulo 5. Transversal

En enfoque de competencias en la Formación Cívica y Ética

Elaboración de la guía **Silvia Conde Flores**





Diseño: Cristina García

Autora de la guía: Silvia Conde

Coordinación académica del diplomado: Silvia Conde

Edición: Aurora Tejeda García

© 2008, Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, S. A. de C. V. Mazatlán 119, Col. Condesa. Delegación Cuauhtémoc, México 06140, D. F.

Esta publicación es propiedad de la SEP, cuya autoría corresponde a Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, S.A. de C.V. de acuerdo al Registro No. 03-2008-052712175200-01 (INDAUTOR / SEP)

Reservados todos los derechos. El contenido de este libro no podrá ser reproducido total ni parcialmente, ni almacenarse en sistemas de reproducción, ni transmitirse por medio alguno sin el permiso previo, por escrito, de la SEP.

IMPRESO EN MÉXICO





Contenido

5	Presentación
7	Primera Parte: Encuadre
9	Objetivos Módulo 5
9	Contenidos
10	Competencias cívicas y éticas relacionadas
10	Forma de trabajo
11	Evaluación
12	Jornada presencial
15	Segunda parte: Contenidos y actividades del módulo
17	1. Las competencias civicas y éticas en educación básica
17	1.1 ¿Qué son las competencias?
21	1.2 Características de las competencias
23	1.3 Las competencias básicas
25	1.4 Las competencias cívicas y éticas
30	2. Planeación de situaciones y aprendizaje
30	2.1 Implicaciones para el trabajo docente
44	2.2 Una nueva relación pedagógica
51	2.3 La planeación didáctica: educar para resolver
57	2.4 La planeación en el contexto de la transversalidad curricular
67	2.5 Situaciones de aprendizaje en el ambiente escolar
75	3. La evaluación de las competencias cívicas y éticas
75	3.1 Una evaluación por competencias
77	3.2 Expectativas, Indicadores y evidencias de desempeño
79	3.3 Recursos para la evaluación
87	Bibliografía







•



Presentación

Diplomado a Distancia Formación Cívica y Ética está integrado por cuatro módulos temáticos, los cuales son articulados por el presente Módulo, de carácter transversal, el cual está enfocado principalmente al abordaje de aspectos teóricos y metodológicos que sustentan una educación por competencias.

A diferencia de los cuatro módulos temáticos, la guía del Módulo transversal no pretende orientar las acciones a lo largo del mismo, sino propiciar la recapituación y el cierre de los procesos desplegados en el diplomado.

Este módulo tiene un carácter transversal, pues se desarrollará a lo largo del diplomado. Consta de tres unidades. Inicia con el análisis de la noción de competencias cívicas y éticas en la educación básica, así como de las implicaciones para el trabajo docente. En un segundo momento, se revisan las características y posibilidades de la planeación de situaciones de aprendizaje desde una perspectiva de competencias. De manera particular se revisan los procedimientos para la definición de situaciones problema y secuencias didácticas en el contexto de una asignatura y en el currículum integrado. Asimismo, se revisan las posibilidades que ofrece el ambiente escolar y la vinculación con las familias para el desarrollo de las competencias. Finalmente, se analizan los principios, herramientas y procedimientos para la evaluación de las competencias cívicas y éticas.

Coordinación académica del diplomado. Nexos, Sociedad Ciencia y Literatura





•

Encuadre







•



Objetivos

- Comprender la noción de competencia cívica y ética así como sus implicaciones para el trabajo docente y directivo.
- Identificar las diferencias en el contrato pedagógico que subyace a un currículum por contenidos, por objetivos y por competencias.
- Identificar en los materiales educativos de Formación Cívica y Ética con los que trabaja la aplicación de los principios de la pedagogía de competencias.
- Aplicar los principios de la pedagogía de competencias en el diseño de secuencias didácticas y proyectos de aplicación en el entorno del alumnado.
- Diseñar propuestas educativas para el desarrollo transversal de las competencias cívicas y éticas.
- Diseñar estrategias de evaluación de las competencias cívicas y éticas congruentes con el enfoque de la asignatura y de la pedagogía por competencias.
- Diseñar situaciones de aprendizaje por competencias en las que aplique los referentes conceptuales y metodológicos abordados en el diplomado.

Contenidos

- 1. Las competencias cívicas y éticas en la educación básica
 - 1.1 ¿Qué son las competencias?
 - 1.2 Características de las competencias
 - 1.3 Las competencias cívicas y éticas
- 2. Planeación de situaciones de aprendizaje
 - 2.1 Implicaciones para el trabajo docente
 - 2.2 Educar para resolver
 - 2.3 La planeación en el contexto de la asignatura y de la transversalidad curricular
 - 2.4 Situaciones de aprendizaje en el ambiente escolar
- 3. La evaluación de las competencias cívicas y éticas
 - 3.1 Concepciones de evaluación
 - 3.2 Expectativas de desempeño
 - 3.3 Indicadores y evidencias de desempeño
 - 3.4 Recursos para la evaluación



Competencias cívicas y éticas relacionadas

En este módulo se espera fortalecer las competencias docentes para la planeación, la definición de situaciones problema, el conocimiento crítico del entorno, la recuperación de conocimientos y creencias previas del alumnado, y para desarrollar en ellos el pensamiento crítico y la autonomía moral. De esta manera, se propiciará la formación del conjunto de competencias cívicas y éticas.

Forma de trabajo

Para el logro de los objetivos del curso se propone iniciar cada tema con la recuperación de los conocimientos, creencias y opiniones de las y los participantes sobre la pedagogía por competencias. Después de este ejercicio inicial, se abordan los aspectos centrales de cada tema, mismos que se revisan en los siguientes documentos.

Lecturas básicas

CASANOVA, María Antonia, *La evaluación educativa. Escuela básica*, Secretaría de Educación Pública-Biblioteca para la actualización del maestro, México, 1998, pp 160-176.

CONDE, Silvia, "Competencias ciudadanas", en *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas.* Instituto Federal Electoral, México, 2004.

DÍAZ BARRIGA, Frida, La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza, en María Eugenia Luna y otros (comp) Formación Cívica y Ética, Antología, Secretaría de Educación Pública, México, 2007. GUTIÉRREZ, José Luis "Enseñar a aprender, en Educación", Formación Cívica y Ética, Ediciones Cal y arena, México, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando y Monserrat Ventura, "Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares", en María Eugenia Luna y otros (comp) Formación Cívica y Ética, Antología, Secretaría de Educación Pública, México, 2007. PERRENOUD, Philippe, "Consecuencias para el trabajo del profesor", en Construir competencias desde la escuela, Dolmen Pedagógica Océano, Santiago de Chile, 1999. PERRENOUD, Philippe, Diez nuevas competencias para enseñar, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca de Actualización del Magisterio, México.

SEP. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. Secretaría de Educación Pública, México, 2008.

Lecturas complementarias

CUETO Pintado, Luisa, "El currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela". *Revista tares núm. 43.* Lima, marzo 1999.

Cada tema inicia con la recuperación de saberes, opiniones y creencias previas.









_

GIL Cantero, Fernando, *Educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil*, Editorial Desdée, Bilbao 2000.

En el desarrollo de cada tema se presenta una sección llamada "Para reflexionar y responder" con preguntas y ejercicios que serán insumos para la realización de las tareas con las que se evaluará el módulo. Algunas de ellas están enlazadas con los demás módulos del diplomado, con actividades de la plataforma y con acciones que puede realizar con sus colegas fuera del contexto del diplomado.

Evaluación

El desempeño en este módulo será evaluado a partir de tres tareas, las cuales se describen al final de cada apartado de esta guía. Cada tarea tiene un valor distinto, como se indica en la siguiente tabla.

Tarea	Porcentaje
Análisis de la competencia	40%
Secuencias didácticas: análisis y elaboración	45%
Tarea de cierre: un cuestionario	15%

Los criterios para evaluar las tareas son los siguientes:

Тагеа	Criterios e indicadores de evaluación
Análisis deuna competencia	 La elaboración conceptual de la noción de competencia cívica y ética. El nivel de especificidad de los indicadores (no se quede en categorías generales, pero tampoco llegue a describir actividades). La secuencia y complejidad entre los niveles de desarrollo de la competencia. La articulación de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y disposiciones emocionales.
Secuencias didácticas: análisis y elaboración	 La aplicación de los elementos de la educación por competencias al analizar y al elaborar las secuencias didácticas. La congruencia de la secuencia didáctica con el nivel de desarrollo del alumnado, la integralidad en la movilización de recursos, la incorporación del contexto, la recuperación de los aprendizajes previos y la viabilidad de las secuencias de aprendizaje.
Cuestionarios	 Se califica automáticamente según las respuestas correctas planteadas por el titular del módulo.

Mediante un recuadro de texto al margen se indicará la relación que tiene cada sección o actividad con los módulos temáticos del diplomado.







Actividades de construcción colectiva

Además de las tareas que cada diplomante realice de manera individual, se propone dos actividades de carácter colectivo: un glosario y foros de discusión.

Glosario

El glosario es una herramienta de construcción colectiva en la que el participante puede enviar varias definiciones del mismo concepto, según vaya progresando en su comprensión de la misma. Se trata de definiciones personales, pues las de diccionario no reflejan el proceso de construcción de nociones por parte de los participantes.

En este Módulo transversal se propone elaborar un glosario sobre las nociones involucradas en el enfoque de educación por competencias. Se espera que en la construcción de este glosario se recuperen las discusiones desarrolladas en los foros, así como los contenidos expuestos en los documentos.

Foros

Los foros no se califican, pero es importante la participación en ellos pues son actividades de fortalecimiento del proceso de reflexión, de construcción colectiva y de intercambio. Se ha programado un chats en línea con los siguientes temas:

La transversalidad en la formación cívica y ética	María Eugenia Luna
Competencias e indicadores	Silvia Conde
La evaluación dinámica	Francisco Martínez

Además de estos foros, se realizarán otros al interior de los grupos o de manera colectiva, con el propósito de analizar más a fondo los aspectos polémicos de cada temática.

Jornada presencial

El Módulo transversal consta de cuatro telesesiones, las cuales se realizan al final de cada una de las jornadas presenciales del diplomado. Tienen una duración de tres horas y en ellas se abordan los siguientes temas:





13



Encuadre

Tarea	Especialistas
Elementos básicos de la pedagogía por competencias Indicadores críticos de una competencia Las situaciones problema Secuencias didácticas	Silvia Conde
Las competencias cívicas y éticas El PIFCYE y el programa de secundaria Los procedimientos formativos	María Eugenia Luna Elizarrarás
La asesoría académica a la escuela y la detección de ned dades de formación continua ¿Cómo fortalecer las competencias en las y los docentes Implicaciones didácticas de la educación por competenc El método de proyectos	?
La asesoría académica a la escuela y la detección de ned dades de formación continua ¿Cómo fortalecer las competencias en las y los docentes Implicaciones didácticas de la educación por competenc El método de proyectos	Elizarrarás ?





•

Contenidos y actividades del módulo

•





•



1. Las competencias civicas y éticas en la educación básica

Recupero mis saberes, creencias y opiniones

¿Qué son para usted las competencias?

¿Por qué cree que el currículo de educación básica se organiza actualmente en torno a competencias?

¿Es sólo una moda o se trata de un nuevo paradigma?

Desde la perspectiva de la educación por competencias, ¿qué cambios cree que deben ocurrir en los procesos educativos?

Las sociedades actuales se caracterizan por la incertidumbre, por los constantes cambios y por la velocidad en la que se producen nuevos conocimientos. Las personas deben aprender a actuar en situaciones nuevas, cambiantes y muy competitivas en las que es fundamental la capacidad de elegir, de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, de dar sentido ético a las acciones e interacciones tanto de la ciencia, de adaptarse de manera inteligente a nuevas situaciones, de generar conocimiento y de resolver problemas.

Es obvio que en este contexto, la función de la escuela no se puede reducir a la transmisión del conocimiento y la cultura, sino que debe asumir el reto de enseñar a pensar, a resolver problemas, a investigar y usar selectivamente la información, a generar conocimiento, a actuar con responsabilidad ética y a aplicar lo aprendido en situaciones inéditas. Sin embargo para muchos niños y jóvenes del siglo XXI, envueltos en la era de la información, las comunicaciones y las nuevas tecnologías, la escuela es lenta, ajena, signo de otros tiempos. Ante esta situación, en varios países se promueven reformas educativas basadas en el **desarrollo de competencias**.

1.1 ¿Qué son las competencias?

El concepto de competencia no es nuevo, sino que surgió en los años 50 en la lingüística. Entonces Chomsky definía competencia como la capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua a fin de producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos, lo que supone la capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo, sin recurrir a respuestas preestablecidas. Esta concepción se ha orientando hacia el desarrollo de habilidades sociales y, particularmente, laborales.

La primera función de la educación en un mundo incierto, debería ser dotar a la juventud de la competencia y confianza en sí misma para afrontar bien la incertidumbre; en otras palabras, ser buenos aprendices. Claxos, Teaching to learn, 1990, p. 20

Lecturas básicasPara el desarrollo
de este tema, se
recomienda la lectura
de José Luis Gutiérrez,
"Enseñar a aprender".





En el mundo del trabajo esta noción ha sido empleada para construir estándares de acreditación mediante normas de competencia consistentes en listados de habilidades y comportamientos deseables para un determinado trabajo. En consecuencia con el uso de estas normas de competencia para la calificación laboral, en el terreno educativo predominó la perspectiva conductista ya que los aprendices requieren demostrar que poseen las habilidades y destrezas descritas en un listado estandarizado para un puesto específico. Como bien sabemos, el concepto de aprendizaje como cambio de conducta medible y observable pronto fue insuficiente para desarrollar procesos educativos acordes a los nuevos tiempos. Lo mismo ocurrió con la noción de competencia como habilidad estandarizada.

Actualmente cobra fuerza el enfoque de competencias, no tanto por su relación con el campo laboral, sino porque su carácter formativo y práctico promete un viraje hacia procesos educativos que apelan a lo que el sujeto hace por aprender y a la aplicación de lo aprendido, más que a la acumulación información.

Sin embargo, el enfoque de competencias no está exento de críticas, debido a que aún se le relaciona con las competencias laborales y porque se suele referir a una visión estrecha. El siguiente cuadro puede ser de utilidad para revisar este concepto más a fondo.

18



Variaciones de la definición de comptencia¹

Una comptencia	D'Hainaut (1988)	Raynal y Rieunier (1977)	Guillet (1991)	Perrenoud (1997)	Jonnaert Lauwaers y Peltier (1990)	Meirieu (1991)	Pallascio (2000)
Refiere un conjunto de elementos	De conoci- miento de saber-hacer y de saber- ser	De com- portamien- tos	Un sistema de cono- cimientos conceptua- les y proce- durales	De recursos	De capaci- dades	Un saber identificado	De dispo- siciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual
que el sujeto puede movi- lizar	(No precisado)	Esos com- portamien- tos son potenciales	Esos cono- cimientos están <i>orga-</i> <i>nizados en</i> <i>esquemas</i> <i>operativos</i>	Esos re- cursos son <i>moviliza-</i> <i>bles</i>	Esas ca- pacidades se deben seleccionar y coordinar	Una situación determi- nada	Situaciones problema
para resolver una situa- ción	Tratamien- to de las situaciones	Una actividad compleja	La identificación de una tarea problema y su situación	Un tipo definido de situaciones	La repre- sentación de la situa- ción por el sujeto	Una situación determi- nada	Situaciones problema
con éxito	"Ejercer convenien- temente un rol, una función o una activi- dad"	"Ejercer convenien- temente un rol, una función o una activi- dad"	"Una acción eficaz"	"actuar eficazmen- te"	"Responder de manera más o menos pertinente a los re- querimien- tos de la situación"	"Una com- binación apropiada de capaci- dades"	"Una acción res- ponsable, es decir, concebida, adminis- trativa y aplicada con todo conoci- miento de causa"

En este comparativo se puede advertir que se toma distancia de la visión estrecha de competencia, en la que ésta queda reducida al plano de las habilidades y en los procesos educativos se traduce en rutinas, hábitos y procedimientos mecanizados. En cambio, se suscribe un enfoque amplio en el que la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de situaciones problema (esquema 1).



¹ Deyner, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck, *Las comptencias en la educación, un balance,* Fondo de Cultura Económica, México, 2007, Pp. 36-37.

Saber hacer Ser competente

Noción estrecha de competencia	Noción amplia de comptencia
Competencia como sinónimo de habilidad	Capacidad de afrontar una situación nueva y compleja movilizando recursos
Procedimientos automatizados y rutinarios	Resolución de problemas y situaciones inéditas sin automatizar procedimientos
Aplicación de fórmulas	Saber actuar e interactuar ante situa- ciones complejas y eventuales
Seguir instrucciones cabalmente	María Eugenia Luna Elizarrarás
	Francisco Martínez Rodríguez

En el marco de esta concepción amplia de competencias, varios autores brindan elementos para arribar a una concepción integrada y holística. Perrenoud² define competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos. Según Díaz Barriga y Rigo "el concepto de competencia alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas... La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales".³ La noción amplia de competencia, ya sea comunicativa, matemática, social o cívico-política implica el uso del conocimiento y de las capacidades para participar y actuar hábilmente en el mundo social y en la vida personal. No es sinónimo de destreza o habilidad, ya que éstas constituyen aspectos aislados, fragmentados o mecánicos.⁴ Onetto⁵, señala las siguientes características de las competencias:

- · Implican saber conocer, saber hacer, saber decidir, saber comunicar;
- · incluyen lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal;
- son síntesis de otros aprendizajes;







² Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1999, pp. 7-8.

³ Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo "Formación docente y educación basada en competencias" citado en Valle Flores Ma. De los Ángeles (comp.) *Formación en competencias y certificación profesional*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), México, s/f, p.79.

⁴ Schmelkes, Sylvia y Judith Kalman, *Educación de adultos: estado del arte.* Hacia una estrategia alfabetizadora para México, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México, 1996.

⁵ Onetto, Fernando "Formación ética y ciudadana: una oportunidad y un desafío" en *Revista Novedades Educativas, aportes para la capacitación*, núm.3 Formación ética y ciudadana, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998, p. 9-10.



- tienen una construcción histórica y su ámbito es la experiencia vital que incluye y desborda al aprendizaje formal y escolar;
- son aplicables en múltiples escenarios,
- otorgan posibilidades de desempeño laboral, social, además de que amplían la capacidad de adaptarse a situaciones vitales, sociales y laborales distintas,
- permiten la adquisición autónoma de nuevos aprendizajes.

1.2 Características de las competencias

Las reformas curriculares que se emprenden en América Latina se inclinan hacia una concepción amplia de competencia. Un concepto amplio, holístico e integrado de competencia incluye tres rasgos básicos, sintetizados en el esquema 2.





Integración. Las competencias no son simples habilidades que se aplican en la realización de una tarea, sino que implican la integración de varios elementos en una compleja estructura que se moviliza en la ejecución inteligente en situaciones particulares. Los elementos que se integran son:

- los atributos personales (habilidades, aptitudes, conocimientos y valores),
- actos intencionales clave (tener voluntad de actuar),





- · la práctica reflexiva (el juicio personal),
- el desempeño de la tarea (la acción competente) y
- el contexto.

La articulación de estos elementos hace que exista más de una manera de actuar competentemente,⁶ ya que el juicio y el contexto eliminan la posibilidad de actos mecánicos. Asimismo, es fácil reconocer que el concepto de competencia es relacional, ya que necesariamente implica la articulación de atributos, reflexión, voluntad y análisis del contexto en una situación-problema específico.

Aplicación. Dice Perrenuod que "el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica".⁷ Esta dimensión práctica y el énfasis en la aplicación de lo aprendido y de lo adquirido ameritan un par de aclaraciones.

Las competencias no son capacidades innatas que se expresan de manera espontánea, sino que son aprendizajes que se construyen y habilidades que se desarrollan al aplicar estos atributos y los recursos cognitivos en una situación específica, llamada situación-problema. En general se concibe a la situación problema como las circunstancias que obligan a la persona a alcanzar un objetivo, a resolver problemas, a tomar decisiones con o sin precedente, a responder de manera creativa a un problema o a dar nuevos significados. Algunas implicaciones educativas de este rasgo de las competencias suponen partir de situaciones reales, utilizar materiales que simulan la vida real o promover el trabajo estudiantil cooperativo.⁸

Contexto. Las situaciones específicas que dan lugar a la movilización de conocimientos, habilidades y valores pertenecen a un determinado contexto social y cultural. Entendemos contexto como "el conjunto de prácticas sociales, donde ocurren las cosas, los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido y dan significado a nuestros conceptos y creencias, estos lugares pueden ser la familia, la escuela y la sociedad en general. Contexto escolar se refiere a una serie de factores físicos, culturales y sociales que determinan la percepción de la acción educativa y de las interacciones de los actores con los contenidos escolares. Los aprendizajes escolares tienen su raíces en el contexto familiar, y social, los aprendizajes significativos que se adquieren en la escuela se ven reflejados en la cotidianeidad".9

Construya su propio concepto de competencia e inclúyalo en el glosario que se construye colectivamente en el contexto del Módulo transversal. Puede incluir además otras nociones que le parezcan importantes.



Glosario

⁶ Gonzci, Andrew , *Perspectivas internacionales de la educación basada en competencias*, Universidad Tecnológica de Sydney, Australia, 1994.

⁷ Perrenoud, Philippe, *op. cit.* pp. 18.

⁸ Gonzci, Andrew, op. cit.

⁹ CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, Secretaría de Educación Pública–Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1999, p. 19.



La fuerza del contexto otorga al desarrollo de competencias un carácter real, significativo y relevante, ya que propicia la incorporación de contenidos, significados y preocupaciones locales, además de que favorece el conocimiento crítico del entorno.

La competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos.

Considerar a la competencia como sinónimo de habilidad, representa una visión estrecha, pues el concepto de competencia incluye el saber hacer, la capacidad para resolver problemas de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.

1.3 Las competencias básicas

Más allá de las competencias laborales, en educación se habla de competencias básicas y éstas posteriormente se particularizan, ya sea en las áreas de currículo o en ámbitos del desarrollo personal.

Las competencias básicas son las relativas al desarrollo del pensamiento lógico matemático y de las habilidades comunicativas. Representan el centro del currículo porque son la base para el desarrollo de competencias específicas y la construcción del conocimiento científico. También se les llama competencias integradoras y, según la UNESCO, son fundamentales para garantizar la aplicación del enfoque de competencias en países como el nuestro, ya que es más factible que el profesorado focalice su atención en estas competencias integradoras y gradualmente se enfoquen en la construcción de competencias específicas una vez que ha generado los recursos necesarios para impulsar un enfoque de competencias transversal e interdisciplinario¹⁰.

El desarrollo de competencias básicas es aludido en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos al referir a "las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos así como valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo."¹¹ La Unión Europea ha definido ocho competencias básicas como eje de la educación que se despliega en los países que la integran.



¹⁰ Roegier, Xavier, *Dos concepciones del enfoque centrado en las competencias*, Foro sobre el enfoque centrado en las competencias, Instituto Belga BIEF, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, Bélgica, s/f.

¹¹ Allen, James E. Jr. "Competence for All as the Goal for Secondary Education" en *Competencias. Un desafío para la educación del siglo XXI,* Norma Ediciones, Estado de México, 2002, p.4; Gómez Buendía, Hernando (dir.) "Educación. La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano" en *Competencias. Un desafío para la educación en el siglo XXI,* Norma Ediciones, Estado de México, 2002.

Competencias básicas de la UE¹²

Competencia	Definición
Competencia en comunicación lingüística	Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
Competencia matemática	Utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Interacción con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
Tratamiento de la información y competencia digital	Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.
Competencia social y ciudadana	Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.
Competencia cultural y artística	Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.
Competencia para aprender a aprender	Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
Autonomía e iniciativa personal	Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riegos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. También implica la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar opciones y planes personales, responsabilizándose de ellos.





¹² REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDE-Compbasicas.pdf, fecha de consulta, septiembre 8 2008.



El esquema seguido en México para el desarrollo de competencias se ubica en un enfoque más rico y ambicioso, pues de partida dirige la atención hacia en las competencias de las disciplinas y se complementa con otras de carácter básico. En este contexto se ubican las competencias cívicas y éticas, las cuales, en el esquema de la CEE, se relacionan con la Competencia Social y Ciudadana y con la Autonomía e iniciativa personal.

1.4 Las competencias cívicas y éticas

Las competencias cívicas y éticas son aquellas que posibilitan que cada persona esté dispuesta a actuar –y actúe– de manera constructiva en la sociedad democrática. Desarrollan en los niños, las niñas y los jóvenes la capacidad y disposición para contribuir activamente a la convivencia pacífica, para participar de manera responsable y constructiva en los procesos democráticos y para comprender la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a escala internacional.

Se sustentan en el marco del respeto, promoción y defensa de los derechos humanos, así como en los principios de la vida democrática.

Involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos.

Se considera fundamental el desarrollo de competencias cívicas y éticas para la formación ciudadana, pues como se señala en el Módulo 1, para que las democracias se fortalezcan y consoliden, se requiere un gobierno que se apegue a los principios democráticos, tanto como una ciudadanía activa, informada y comprometida. Aunque la condición de ciudadano se obtiene formalmente al cumplir 18 años, sabemos que se requiere un proceso formativo o una práctica social y política para constituir a un sujeto de derechos con un alto sentido de responsabilidad personal y ciudadana; competente para participar, ejercer la autoridad democrática, tomar decisiones y convivir de manera solidaria, respetuosa e incluyente; comprometido con su país y con el mundo; y que contribuya al fortalecimiento de los Estados y las sociedades tomando como criterio la democracia, el respeto a la dignidad humana y la justicia. Este proceso se conoce como construcción de ciudadanía, en el cual la escuela tiene un papel central, aunque no es la única instancia de formación política.

Sin embargo, no cualquier proceso de educación política sirve para construir ciudadanía. Por ejemplo, son insuficientes los enfoques reduccionistas o dogmáticos que limitan el campo de la acción ciudadana al cumplimiento de deberes o a la aceptación acrítica del statu quo. Por ello resulta relevante analizar el enfoque con el

Articulación entre módulos

Para realizar un completo análisis de los rasgos que se requiere desarrollar en el alumnado en el campo cívico-político, es necesario revisar las lecturas básicas de los Módulos 1 y 2.





Articulación entre módulos

Revise en el Módulo
1 los planteamientos
que subyacen
a la concepción
minimalista de la
educación ciudadana
así como a una
ciudadanía máxima.
Una concepción
restringida,
formal, mínima
de ciudadano se
corresponde con una
formación ciudadana
minimalista.

cual se despliegan los procesos de formación cívico política, así como la concepción de ciudadanía que subyace a éstos.

Desde una perspectiva ampliada de ciudadanía, es preciso construir ciudadanía, pues la condición jurídica de ciudadano no basta para fortalecer la democracia y combatir el autoritarismo, la violencia de Estado, las violaciones a los derechos humanos y tomar parte activa de los asuntos públicos.

a) El papel de la escuela en la formación ciudadana

Mediante procesos de instrucción, socialización y formación política, las escuelas básicas han contribuido a consolidar el Estado mexicano. Cuando fue necesario consolidar la identidad nacional, desde ellas se impulsó un nacionalismo monolítico, sólido, que pretendió eliminar las diferencias. Posteriormente, en un contexto de emergencia de una sociedad civil que confrontó y cuestionó de frente las prácticas autoritarias en la segunda mitad del siglo XX, la escuela mexicana desplegó un proceso de formación de sujetos de obligaciones, respetuosos de los símbolos patrios, las leyes, la autoridad y las instituciones. Mientras tanto, la sociedad civil producía nuevas formas de participación y de resistencia, de cuestionamiento a las estructuras autoritarias y excluyentes. La sociedad civil siguió fortaleciéndose en las siguientes décadas y con ella se gestaron cambios en las relaciones gobierno–ciudadanía, para dar lugar en algunos casos a la ruptura de modelos de sumisión.

Dicho modelo de educación ciudadana, centrado en el civismo clásico¹³, se ha agotado, pues nuestro país se encuentra en un proceso de consolidación de la democracia política y de la sociedad civil. Además, en nuestras sociedades se dan cita condiciones que la hacen cada vez más compleja e incluso contradictoria: la velocidad de producción de conocimiento y el incremento en las formas de acceso a éste, el aumento de las exigencias de convivencia intercultural, la mundialización, el recrudecimiento de la violencia, el deterioro ambiental, el empobrecimiento salvaje de una parte de la humanidad como producto de los modelos económicos poco efectivos, entre otros aspectos. Por ello, gradualmente la educación básica en México ha ido transitando del clásico civismo basado en una concepción minimalista de ciudadanía, hasta enfoques integrales de formación ciudadana que incorporan una visión ampliada de la misma, en la que la vida cotidiana es fuente de conocimientos y de situaciones que dan sentido a las leyes, valores y procedimientos, por lo que se convierten en recursos para la resolución de los problemas de la vida y la convivencia.



¹³ El civismo clásico se define como "la capacitación que recibe el ciudadano en ciernes para conocer sus derechos, obligaciones, el funcionamiento de su país y de las instituciones democráticas" y concebida como el vehículo para la afirmación de la identidad nacional, el desarrollo de sentimientos patrios y el respeto al Estado de Derecho.



b) De objetivos programáticos a competencias cívicas

En este contexto, en México se reconoce la urgencia de tomar distancia del civismo como forma sin contenido, como rito sin implicación, como formalismo, pues aunque ha sido efectivo en la transmisión de información sobre el funcionamiento del Estado y los derechos y obligaciones ciudadanas, no mostró su efectividad en la configuración del pensamiento crítico, en el desarrollo de las capacidades para la participación social y política o en la formación de una ciudadanía activa con sólidos códigos éticos. En las clases de civismo clásico, el alumnado no se asume como sujeto activo de la transformación de su entorno pues son los héroes los que nos dieron patria; no asume una responsabilidad en su proceso de aprendizaje, pues éste gira en torno al discurso magisterial; no aprende a participar, a opinar y a argumentar, pues su deber es aprender la información que le transmite el docente o que se establece en las leyes y reglamentos.

Lo que se busca es configurar un enfoque formativo que incluya la educación para la paz, el medio ambiente, los derechos humanos, la democracia, la igualdad entre los géneros, así como la convivencia intercultural. Pero transitar del civismo a la formación para la ciudadanía activa ha requerido de varias reformas curriculares y como veremos más adelante, aún enfrenta desafíos en el terreno de la práctica pedagógica, pues casi un siglo de instrucción política dejó profundas huellas en la ciudadanía y en la cultura magisterial.

La búsqueda de modelos alternativos al civismo trasciende nuestras fronteras. Las recientes reformas educativas impulsadas en Australia, Estados Unidos, Canadá, Francia, Gran Bretaña o España, estas reformas comparten las siguientes premisas:

- La concepción de ciudadanía en un sentido amplio, más allá de la visión mínima que la reduce a un estatus jurídico y a la realización eventual de ciertas acciones como votar.
- El impulso al desarrollo de competencias ciudadanas en las que se articulen conocimientos, habilidades, valores y actitudes, lo que impacta en la definición curricular, pues más que enfatizar la adquisición de información, se propicia un aprendizaje integral, significativo y práctico.
- La vinculación explícita con la formación ética, desde enfoques críticos y de autonomía moral.

No obstante las coincidencias fundamentales, los abordajes han sido distintos. En algunos países se han instituido materias específicas sobre educación cívica, en otros ésta ha tomado la forma de temas transversales que se intenta que impregnen todo el currículo, en algunos más se ensaya una combinación de ambas modalidades, en otros se avanza sobre la vía de programas extracurriculares, etcétera.



En México, mediante el Programa Integral de Formación Cívica y Ética y la asignatura correspondiente en secundaria, se promueve el desarrollo gradual y sistemático de ocho competencias cívicas y éticas a lo largo de la educación básica, las cuales fueron definidas por un comité interinstitucional, tomando como base un programa de formación ciudadana elaborado en el Instituto Federal Electoral. Ellas articulan las experiencias y saberes que los alumnos han conformado en el preescolar, en la familia, en la relación con sus pares y en la comunidad, acerca de su persona, de los grupos a los que pertenece, de su responsabilidad social y de los criterios con que valoran sus acciones y las de los demás.

Competencias cívicas y éticas

Conocimiento y cuidado de sí mismo

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Respeto y valoración de la diversidad

Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad

Manejo y resolución de conflictos

Participación social y política

Apego a la legalidad y sentido de la justicia

Comprensión y aprecio por la democracia

En el caso específico de la educación PIFCyE se ha optado por promover de manera simultánea las competencias en una asignatura, en todo el currículo mediante un abordaje transversal, en el ambiente escolar y en la proyección hacia el entorno social del alumnado. Este programa es integral porque además articula la educación ciudadana, la educación moral y el desarrollo de la persona, así como ejes temáticos como género, derechos humanos, medio ambiente, convivencia intercultural, respeto a la diversidad, noviolencia, salud integral, derechos sexuales y reproductivos.

Para su implementación, se pretende incidir en el ambiente escolar a fin de lograr una estructura más personal, solidaria, protegida, segura, sustentable y democrática, así como para crear condiciones institucionales en las que las libertades de pensamiento, de opinión y de determinación, sean parte orgánica de la cultura escolar.

En conjunto, las competencias cívicas y éticas promueven que niñas, niños y jóvenes:





¹⁴ Conde, Silvia, *Educar para la democracia*. *La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas*, Instituto Federal Electoral, México, 2004.

¹⁵ SEP, *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.





- Reconozcan la importancia de valores identificados con la democracia y los derechos humanos en sus acciones y en sus relaciones con los demás.
- Desarrollen su potencial como personas y como integrantes de la sociedad.
- Establezcan relaciones sociales basadas en el respeto a sí mismos, a los demás y a su entorno natural.
- Se reconozcan como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo.
- Se comprometan con la defensa de la vida democrática, la legalidad y la iusticia.
- Valoren el medio natural y sus recursos como base material del desarrollo humano.
- Definan de manera autónoma su proyecto personal.

Tarea 1: Análisis de una competencia

Esta tarea implica dos actividades: Definir los indicadores de una competencia y hacer un mapeo curricular. Para realizar este trabajo debe revisar los siguientes documentos:

- Los planes y programas de un nivel educativo que elija para realizar el ejercicio.
- Las lecturas básicas: Enseñar a aprender y Competencias ciudadanas
- Las lecturas complementarias: Currículo por competencia y Educación cívico social.
- La presentación "8 competencias"
- Los ejercicios de ejemplo elaborados por las tutoras y los tutores.

1. De manera individual realice lo siguiente

- a) Defina competencia cívica y ética.
- b) Elija una competencia. Elabore un listado o una tabla de los indicadores que dan cuenta de su desarrollo a lo largo de uno de los niveles de educación básica. Puede organizar su trabajo como cuadros sinópticos, esquemas o tablas por competencia en las que especifique el nivel de desempeño y si estos indicadores pertenecen a una dimensión conceptual, procedimental o actitudinal.
- c) Realice un mapeo curricular de los indicadores de la competencia: identifique en qué grados y asignaturas se pueden trabajar, ya sea porque se les

Subida avanzada de archivos

Es importante que suba el archivo de la tarea hasta que esté completa, pues cada archivo cuenta como un intento. Sólo tiene 2.

Lecturas básicas

Revise el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para educación primaria y el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética para secundaria.



Foros

Participe en el foro general sobre competencias e indicadores.

Articulación entre módulos

La identificación de los valores y procedimientos de la democracia realizada en el Módulo 1, así como el análisis de los aspectos fundamentales de la salud sexual y reproductiva abordados en el Módulo 3 serán de gran utilidad para realizar este mapeo.

menciona de manera explícita o porque usted encuentra una relación implícita. En su mapeo incluya los siguientes elementos: competencia, indicadores, ubicación curricular (grado, asignatura, unidad, tema, subtema).

2. Para la evaluación se tomará en cuenta:

- · La elaboración conceptual de la noción de competencia cívica y ética.
- El nivel de especificidad de los indicadores (no se quede en categorías generales, pero tampoco llegue a describir actividades).
- La secuencia y complejidad entre los niveles de desarrollo de la competencia.
- La articulación de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y disposiciones emocionales.

2. Planeación de situaciones de aprendizaje

Recupero mis saberes, creencias y opiniones

¿Qué diferencias considera que existe entre una educación centrada en competencias y una basada en la transmisión de contenidos?

¿Cuáles son las nuevas competencias para facilitar una educación por competencias?

¿Cómo planificar situaciones de aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias cívicas y éticas?

La educación cívica y ética basada en competencias tiene un sentido formativo crítico, transformador, práctico y con un fuerte compromiso ético, el cual exige un nuevo paradigma educativo que se expresa en las características de la relación pedagógica, en la manera como se planean las situaciones de aprendizaje, como se tejen los vínculos entre las asignaturas desde la perspectiva de la transversalidad y en las posibilidades que ofrece un ambiente escolar democrático, seguro y noviolento.

2.1 Implicaciones para el trabajo docente

Las implicaciones del enfoque de competencias para el trabajo docente se reflejan en tres dimensiones: el establecimiento de una nueva relación pedagógica y la manera como se planifica la experiencia educativa.

El proceso educativo está hecho de relaciones: entre los alumnos, entre alumno-maestro, maestro-grupo, de todos con el objeto de conocimiento, de la escuela con la comunidad. Así, cuando hablamos de un proceso educativo en realidad nos







referimos a una relación pedagógica. Como todas las relaciones, ésta puede tener distintas características, definidas a partir del tipo de interacciones personales, de la concepción educativa y de la relación con el entorno social, entre otros aspectos. Como en esta relación lo central es el proceso de aprendizaje, es de gran importancia la forma como las personas se relacionan con el objeto de conocimiento, "con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia, con el conocimiento que la escuela tiene por tarea entregar a los estudiantes y que el maestro debe transformar en materia de enseñanza para que sea aprendido por ellos". 16

Los rasgos de esta relación pedagógica influyen en el proceso y en los resultados educativos. Los alumnos que forman parte de un grupo en el que se tratan con respeto, en el que existen límites claros y se valora la autoridad moral de profesor crecerán con valores de responsabilidad, libertad y respeto. Asimismo, si el docente presenta los contenidos como verdades absolutas, que él conoce y los alumnos ignoran, como algo difícil de aprender, es claro que se formarán alumnos con poco amor al conocimiento, con un pobre espíritu crítico y de investigación.

Para el desarrollo de competencias cívicas y éticas, es necesario que los docentes configuren una relación pedagógica que favorezca la formación de actitudes y valores democráticos y promueva el compromiso del alumnado en la construcción del conocimiento, en la comprensión del mundo social, en la aplicación de lo aprendido así como en el desarrollo de aptitudes y habilidades para vivir y para seguir aprendiendo. Por ejemplo, para que los participantes expresen libremente sus opiniones y se asuman como corresponsables del cambio democrático en un contexto favorable, es necesario establecer una relación pedagógica dialógica, abierta y horizontal.

Características de una relación pedagógica que promueve la participación

- Recupera la especificidad de la vida cotidiana de los grupos, incluyendo lo étnico, lo local, el género, lo vivencial, sin dejar de lado la búsqueda de la universalidad.
- Se basa en la solidaridad y la cooperación para rearticular sociedades fuertemente fragmentadas.
- Vincula la educación al problema central del poder, de las decisiones y producir procesos en los que las personas vayan construyendo su propio conocimiento.





¹⁶ Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Berta Fortoul, *Más allá del salón de clases*, Centro de Estudios Educativos, México, 1995, P. 17.

- · Incluye la diversidad.
- Propicia una educación imaginativa, que desarrolle la capacidad de creación, que relacione presente y futuro.
- Incrementa el compromiso con las necesidades y problemas del entorno y tener siempre un componente empírico en relación con el mejoramiento de la calidad de vida.
- Rescata el valor de la acción como parte fundamental del proceso educativo y vincularla al momento de reflexión, información y teorización.
- Considera la afectividad, el sentido de pertenencia y la identidad como vehículos y objetivos pedagógicos.¹⁷

La recomendación de establecer una nueva relación pedagógica supone que la actual, o por lo menos la más común, no facilita un aprendizaje significativo, socialmente relevante, práctico, crítico y democrático. Sin caer en la trampa de descalificar "lo tradicional" y suponer que todo "lo innovador" es necesariamente positivo, haremos un recuento general de los rasgos de una relación pedagógica que llamaremos pertinente. A largo de este recuento se cuestionarán con claridad algunos rasgos que se considera necesario transformar así como la vinculación con las competencias cívicas y éticas.

a) Establecer una relación pedagógica socioafectiva

La relación pedagógica tiene una dimensión socioafectiva, porque se trata de una relación entre personas, lo que implica procurar una organización escolar en la que cada cual tenga su lugar y sea valorado, cuyos canales de comunicación sean fluidos y de calidad y en donde las personas sean importantes.

Las relaciones que los docentes establecen con el alumnado se expresan en el aula, en el patio de recreo, en los pasillos, a la hora de entrada y de salida. Conviene para el establecimiento de una relación pedagógica dialógica y de confianza que los docentes rompan con modelos de interacción basados en la distancia socioafectiva y en rituales de buenas costumbres que se confunden con el auténtico respeto. En la construcción de relaciones socioafectivas siempre estará presente el desafío de mantener un equilibrio entre la confianza y el respeto. El docente puede escuchar y orientar al alumnado desde su madurez y con su sensibilidad, sin pretender una completa horizontalidad.



Revise la importancia del enfoque socioafectivo en la Educación en Derechos Humanos abordada en el Módulo 2.





¹⁷ Caruso, Arles, *Op.cit.*, p.25.



En esta relación afectiva se ponen en juego las valoraciones, creencias, convicciones e incluso las penas y las esperazas de la persona del profesor. Por ello, su tarea será buscar los mayores niveles de congruencia y consistencia socioemocional posible, sin que esto implique traicionar su condición humana, es decir, deshumanizarse o ingresar a las filas de la hipocresía. La actuación coherente entre lo que el profesor piensa o dice y lo que hace frente contribuye a crear este clima socioemocional, ya que lo muestra ante el alumnado como una persona confiable.

Algunos desafíos que enfrenta el profesorado para construir este clima socioemocional tienen implicaciones en la construcción del ambiente escolar, pues se relacionan con:

- Promover relaciones interpersonales, afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, creando una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes;
- promover relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable, de respeto y sinceridad en el cual el educando manifieste con plena confianza aquello que le gusta o disgusta;
- escuchar con respeto, mantenerse abierto a la comunicación personal, particularmente con los alumnos de secundaria;
- interesarse genuinamente en los asuntos que son importantes para sus alumnos y protegerlos de procesos que atenten contra su integridad y su dignidad;
- fomentar el respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia democrática en el grupo así como procurar que todos asuman el compromiso de mantener buenas relaciones al interior del grupo; y
- · confiar en los alumnos a fin de fortalecer su autoestima.

El clima emocional en el aula es necesario para aplicar de manera técnicas para el autoconocimiento como la clarificación de valores o de autorregulación como el establecimiento de metas y proyectos personales, el compromiso personal con el cumplimiento de éstos y la definición de mecanismos de autoevaluación continua. Imaginemos la construcción de identidades así como la configuración de un proyecto de vida en un ambiente frío, impersonal, carente de emotividad sin ese toque amor que necesitamos siempre los seres humanos cuando se trata de aprender de nosotros mismos.

b) Valorar los aprendizajes cotidianos del alumnado

En la construcción de competencias cívicas y éticas, el contexto es fundamental y más aún la aplicación de lo aprendido en el vida cotidiana. El contexto entra a la

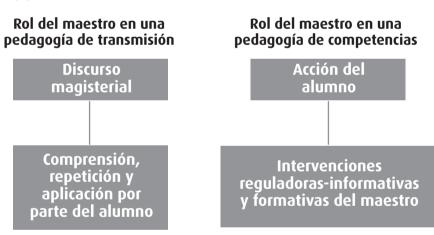


escuela a través de lo que ocurre en el día a día y a través, de las valoraciones, nociones y concepciones previamente construidas por el alumnado, en sus representaciones sobre lo social y lo político, en sus intereses, deseos, temores y expectativas, entre otros aspectos.

Con frecuencia se recomienda iniciar una clase con los "conocimientos previos" de los alumnos, o analizando lo que opinan respecto de una situación determinada. Efectivamente debemos partir de ahí, pero el desafío es saber cómo incorporar este conocimiento cotidiano a la experiencia escolar y qué hacer con las concepciones, ideas o nociones incorrectas o que nos parecen contrarias al enfoque del conocimiento escolar.

Imaginemos una clase en la que se aborda cualquier tema relacionado con las leyes. Un proceso basado en la transmisión establecería como eje de la experiencia formativa la lectura y comprensión de artículos o textos de sensibilización al margen de su expresión real y de lo que significan en la vida del alumnado, por el contrario, el paradigma educativo de las competencias exige partir de los referentes del alumnado (esquema 3).

Esquema 3



Todos los alumnos, los de preescolar inclusive, han configurado en su experiencia social directa o indirecta una determinada concepción de la ley y de su aplicación. En educación secundaria, los debates sobre la legalidad suelen estar impregnados de escepticismo, de desconfianza en las leyes y en las instituciones e incluso de valores contrarios a la legalidad. Pues bien, necesitamos tomar en cuenta este aprendizaje cotidiano del alumnado, ya sea para partir de éste en la construcción de las competencias o bien para realizar un profundo análisis que le lleve a construir nuevas representaciones y desaprender lo aprendido de manera intuitiva y cotidiana. La siguiente cita aporta elementos a este proceso:

Articulación entre módulos

Recupere las discusiones sobre legalidad y legitimidad abordadas en el Módulo 1 para comprender las nociones del alumnado al respecto de la ley y la justicia.



Los alumnos poseen una serie de conocimientos, mal llamados previos, erróneos o alternativos, que desarrollan con el fin de encontrar explicaciones ante una gran variedad de fenómenos cotidianos. Por ello, para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos escolares, se recomienda a los profesores partir del conocimiento cotidiano de los alumnos e integrar dicho conocimiento al escolar. Sin embargo, sabemos que también este conocimiento cotidiano, aprendido en entornos de aprendizaje informal, es extraordinariamente resistente a los esfuerzos instruccionales que desarrollan los profesores. Por eso, algunos docentes cuestionan la necesidad de tener que activarlo en clase, teniendo en cuenta que hay que cambiarlo por otro y su proverbial resistencia al cambio. En su lugar, proponen ignorarlo con el fin de sustituirlo plenamente por el conocimiento escolar. 18

No se trata de sustituir el conocimiento cotidiano por el escolar, pues esto implicaría ignorar las explicaciones que los alumnos han construido para comprender el mundo social, natural y político. Es una gran tentación para el docente realizar un sondeo sobre el conocimiento que ya se tiene sobre un tema en cuestión con el propósito de señalar los errores del alumno o cuestionar las ideas que le parecen erróneas. Con esta práctica anulamos y descalificamos el conocimiento cotidiano y seguramente la próxima vez que se pregunte "quién sabe lo que es la democracia" o algo similar, los alumnos no responderán con sus auténticas concepciones, sino que buscarán la respuesta del libro o cualquier otra que desde el aprendizaje escolar parezca válida.

Se requiere que el conocimiento escolar coexista y se enriquezca del cotidiano, logrando niveles razonables de diferenciación. El conocimiento cotidiano es muy poderoso y resistente al escolar, por ello es preciso emplearlo a nuestro favor y dejar de pelear contra él. Lo que suelen hacer los alumnos es aprender el conocimiento escolar, utilizarlo para el examen y luego olvidarlo; mientras que el conocimiento cotidiano les sirve en la práctica para tomar decisiones, para predecir acontecimientos, para vivir.

Siguiendo con el ejemplo de la legalidad, las ideas que los niños y adolescentes han construido al respecto se nutren de lo que han visto, de lo que han vivido y escuchado en sus familias, entre sus amigos, en la televisión o en el microbús. Seguramente todos ellos son informantes más confiables para los alumnos que la mayoría de los docentes.



¹⁸ Rodrigo, María José, "Las teorías implícitas en el aprendizaje escolar. ¿Qué hacer con el conocimiento cotidiano en el aula" en Kikiriki, núms. 42-43, 1996-1997, pp. 51-54.

Lecturas básicas

Revise el texto Diez nuevas competencias para enseñar, de Phillipe Perrenaud. ¿Qué ocurrirá si estas convicciones de la fuerza de la ilegalidad no se abordan en clase desde una perspectiva crítica? Si la experiencia educativa no incluye el análisis de estas preconcepciones, lo más probable es que funcionen como una barrera ideológica que no le permitirá al alumno apropiarse de sus derechos ni desarrollar una actitud de valoración hacia la justicia y la legalidad. Así, no se trata de señalarlas como incorrectas, sino de comprender el mundo social en toda su complejidad: ¿por qué existe la corrupción?, ¿quiénes son responsables de que no se aplique la ley? ¿qué comportamientos ciudadanos afectan la legalidad?, ¿por qué en unos países si se aplica la ley y en otros no?

Pero el conocimiento cotidiano no sólo está representado por prejuicios o por concepciones erróneas. Los alumnos poseen una experiencia de socialización, valores, un lenguaje, nociones sobre la organización social, sobre el funcionamiento de las ciudades, nociones de causalidad y otros aprendizajes que resultan fundamentales para el aprendizaje social. Por ello, el conocimiento cotidiano debe ser considerado antes, durante y después de la experiencia educativa, particularmente tomando en cuenta que éste facilita la aplicación del aprendizaje escolar en la vida cotidiana

c) Favorecer la comunicación y el diálogo

El enfoque de competencias cívicas y éticas requiere un ambiente de comunicación y diálogo en el aula en el que además de hablar y escuchar, se creen condiciones de confianza y sensibilidad para escuchar aun lo que no se dice y paciencia para comprender lo que los demás intentan comunicar, a veces con serias dificultades.

Para desarrollar la capacidad de diálogo y las competencias comunicativas es importante fortalecer la autoestima, condición necesaria para lograr la confianza en la expresión libre de las ideas, sentimientos y puntos de vista. Conviene emplear técnicas que procuran la clarificación de los puntos de vista y de los sentimientos, su expresión y el intercambio de ideas con compañeros o con el docente. Desde luego que esto es más fácil en un ambiente de confianza y respeto.

Asimismo, debemos reconocer el valor educativo del debate y del aprendizaje de la argumentación, lo que supone el análisis crítico de la realidad y contrarrestar los vicios de la ultrademocracia. Lo fundamental es construir condiciones para que la comunicación, el diálogo y el debate formen parte de la vida cotidiana de la escuela.

d) Una experiencia educativa problematizadora y práctica

Por definición, las competencias requieren de una experiencia educativa en la que se planteen situaciones problema ante las cuales el alumnado tenga la necesidad

"Buscar, develar y decir la verdad es uno de los grandes retos de la democracia... pero educar en democracia es aprender que ni todas las opiniones tiene el mismo valor ni todas son igualmente respetables y no lo son en absoluto aquellas que son antidemocráticas o que atentan contra los derechos humanos". Carbonell.





de movilizar sus recursos cognitivos, la información que posee, sus habilidades y destrezas así como sus valores a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas de manera autónoma.

La aplicación del aprendizaje, así como la estrecha relación de éste con el contexto da lugar a la significatividad y a la incorporación de diversos contenidos y preocupaciones locales. Más allá de un pragmatismo simple, la construcción de competencias en el alumnado requiere la vinculación con situaciones socialmente relevantes, el saber hacer sustentado en sólidos conocimientos teóricos y orientado por normas, valores y actitudes definidas autónomamente y a traducidas en acciones. Esta concepción se aleja de la educación enciclopedista y del enfoque clásico del civismo, del cual convendría distanciarnos definitivamente. Como veremos más adelante, este rasgo de la educación por competencias tiene importantes implicaciones en la forma como se planea la experiencia educativa, pues se requiere aprender a resolver problemas.

e) Una experiencia educativa crítica, significativa y relevante

Cuando el propósito de la acción educativa es desarrollar competencias y no acumular información, el conocimiento es generador de nuevos conocimientos, herramienta para comprender la realidad, criterio para tomar decisiones y para crear e incluso es un dinamizador de diversos recursos cognitivos. Desde luego que la búsqueda del conocimiento como fin en sí mismo no queda fuera de este enfoque, simplemente no es el principal objetivo.

En una relación pedagógica poco pertinente, el conocimiento escolar puede alcanzar niveles de sobre-especialización que llevan al alumno a creer que efectivamente el maestro es el único que puede enseñar. Por ejemplo, al investigar sobre los animales invertebrados, cualquier alumno de quinto grado encontrará a los artrópodos, a las esponjas o a los gusanos como miembros de dicha clase. No obstante, un maestro que en aras de mostrar su sabiduría complejiza innecesariamente el conocimiento escolar, entregará al alumnado la más completa clasificación de estos animales, que incluye algunos que seguramente nosotros mismos ya no recordamos: celenterados, nemaltenmintos, anélidos y demás parientes. Ante esta compleja clasificación, el alumno desconfía de los libros que tiene a su alcance, de su capacidad de investigación y observación y procura escuchar atentamente al profesor porque él sí sabe. Colocar la memorización al centro de la experiencia educativa no ayuda al aprendizaje crítico, significativo y relevante. Sobre este punto señala Cohen lo siguiente:



¹⁹ Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias" Citado en Valle Flores Ma. De los Ángeles (comp.) *Formación en competencias y certificación profesional*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), México, s/f, p. 79.



El aura de trabajo sacrosanto que rodeaba el aprendizaje de memoria de hechos y habilidades era y es una amenaza para la disposición de los niños a hacer preguntas o correr riesgos. Inevitablemente, en ese ambiente el papel del maestro incorpora elementos de compulsión y de juicio, en tanto el niño desarrolla elementos de conformismo y temor. No se desarrolla el respeto a los niños, que proviene de la atención prestada a sus preguntas y entonces no existe la facilidad natural de una experiencia compartida. El maestro moderno debe empezar esforzándose por saciar la curiosidad.²⁰

Para promover el aprendizaje significativo, el docente requiere poner en marcha el conjunto de recursos cognitivos con los que cuentan los alumnos, más allá de la memorización, fomentar el acercamiento crítico con el entorno, partir de los intereses del alumnado y, como ya hemos señalado, de sus aprendizajes cotidianos.

Cuestionar más que asegurar, hacer preguntas más que brindar respuestas son prácticas que contribuyen a generar el pensamiento crítico. Se pueden realizar preguntas de distinta naturaleza: para clarificar los conocimientos previos y los cotidianos; como elemento generador de curiosidad, que lleve al alumnado a la búsqueda y construcción de nociones, valores y juicios; preguntas que ayudan a reflexionar sobre los propios valores y actitudes; preguntas orientadoras; destinadas a comprobar la información o bien a hacer un recuento de lo que se sabe.²¹ Tanto el docente como el alumno pueden plantear las preguntas, pero si quien lo hace es el docente, se requiere cuidar de no convertirlas en preguntas retóricas o en frases inconclusas que finalmente remiten a una respuesta mecánica al estilo de "la democracia es el gobierno del pueblo y para el?...." "pueblo" (responden a coro los alumnos).

El pensamiento crítico se vincula con el aprendizaje significativo y relevante en situaciones didácticas que aportan al análisis crítico de la realidad, que plantean dilemas o que se buscan la expresión práctica de la ley. Se requiere propiciar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado comprenda los aspectos básicos de la vida social; desarrolle la capacidad de comprender críticamente lo que ocurre en su entorno; aprenda de manera práctica el sentido del bien común y de la responsabilidad colectiva; participe en actividades que permitan fortalecer su sentido de comunidad, de solidaridad y de pertenencia a un país; y proyecte soluciones a los problemas comunes. En secundaria incluso se puede avanzar hacia la comprensión de los problemas de carácter universal y el compromiso por contribuir al bien común de la población sobre la base de principios universales.



²⁰ Cohen, Dorothy, *Cómo aprenden los niños*, Nueva York, 1998, pp. 60.

²¹ Álvarez Arellano Lilian, Oscar de la Borbolla y Carlos López Díaz, *Formación cívica y ética. Libro para el maestro.* SEP, México, 2000, p. 25.



f) Respetar la diversidad

La diversidad que caracteriza a los seres humanos impone ciertos retos a la relación pedagógica y por lo tanto al trabajo docente, unos relativos a la organización de la experiencia educativa y otros a la naturaleza de las interacciones. Ningún niño desarrollará sus competencias cívicas y éticas de la misma manera que otro pues los procesos y ritmos de aprendizaje son distintos en cada persona. Esta diversidad requiere incorporarse a la experiencia educativa desde la planeación a fin de respetar los distintos ritmos y formas de aprendizaje y al mismo tiempo prevenir la reproducción de condiciones de discriminación, producto de la desigualdad. Este proceso alude a la negociación pedagógica (esquema 4) en el que el docente planifica actividades con distintos niveles de complejidad, realiza adecuaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales, brinda apoyo personal a quienes así lo necesitan o bien propicia que el alumnado elabore su plan de trabajo.

Entre alumnos, el respeto a la diversidad implica valorar la diversidad humana, tomar conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre las personas, reconocer al otro y desmontar sus propios prejuicios. El profesorado tendría que favorecer el descubrimiento del otro a través del conocimiento de sí mismo a fin de que comprenda a quienes son diferentes a sí, valorar la diversidad y cuestionar la diferenciación y la exclusión. Algunas actividades que favorecen esta formación en la diversidad implican la vivencia del respeto hacia todas las personas, sin importar sus diferencias; así como la valoración de las niñas y los niños por lo que son, no por lo que tienen o por lo que deberían ser.

Resultan de gran utilidad las técnicas de la Acción Razonada de formación de actitudes, entre las que se encuentran las técnicas de participación activa en las que el alumno hace conscientes sus propios prejuicios, los analiza y los contrasta con los argumentos de los demás, en un momento dado corrige sus prejuicios y estereotipos. También ayuda el enfoque vivencial en el cual los alumnos asumen distintos roles, comprenden empáticamente a los demás, opinan y conviven en un contexto de respeto a la diversidad, ponen en práctica sus actitudes ante lo diferente y aprenden a respetar la diversidad, y en un momento dado resienten personalmente o a través de terceras personas las consecuencias de ser intolerantes o de manifestar actitudes discriminatorias.

g) Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo parece ser una de las experiencias educativas más adecuadas para el desarrollo de competencias cívicas y éticas, pues contribuye a mejorar el rendimiento académico, la habilidad para solucionar problemas y comprender textos, además de que favorece la autoestima, la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, así como las actitudes de solidaridad, responsabilidad y respeto.





Se trata básicamente de estructurar la experiencia educativa de tal manera que los estudiantes trabajen en grupos pequeños para realizar una tarea mediante la colaboración, la ayuda mutua, la organización y la tenacidad para alcanzar metas comunes.

Un docente que conciba a la educación como la transmisión de conocimiento de su mente a la del alumnado de forma unidireccional difícilmente aprovechará el trabajo colaborativo, ya que en ese proceso de transmisión sólo es necesario tomar adecuadamente los apuntes y aprenderlos. Por ello, el aprendizaje cooperativo implica una relación pedagógica basada en la construcción del aprendizaje, en la comunicación, el debate y la argumentación, en la toma de decisiones y en la solución de problemas en grupo. Todo esto contribuirá a que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle habilidades para relacionarse con el medio social y natural, al establecimiento de los fundamentos del sistema de valores que construirá a lo largo de su vida. El trabajo en equipo reporta un conjunto de ventajas, las cuales se incluyen en el siguiente cuadro.

Ventajas del trabajo colaborativo

Los alumnos aprenden a aceptarse mutuamente y a cooperar. Se sienten parte de un grupo en el que aumenta su seguridad personal y en el que se sienten apoyados.

Estimula los diversos aprendizajes y favorecen la actividad dirigida hacia el logro de unos objetivos previamente establecidos.

Facilita el desarrollo intelectual y afectivo del estudiantado, la construcción de la visión del mundo y del desarrollo de la ciencia.

Mejora el clima o atmósfera de a clase en el sentido de que disminuyen tensiones y malos humores y consiguen un ambiente suficientemente relajado y entusiasta como para que tanto estudiantes como docentes puedan trabajar a gusto y con eficacia.

Proporciona seguridad y relajamiento al profesorado, que siente cómo alumnos y alumnas, progresivamente, van haciéndose responsables de sus aprendizajes al entender que, cuando aprende no están respondiendo a la demanda del docente sino a su propia demanda interiorizada de expansión y desarrollo.²²

h) Fomentar el compromiso del alumno en su proceso de aprendizaje

Como señala Perreoud, una educación por competencias implica convencer a los alumnos que deben trabajar y aprender pues el maestro no puede asumirse como el único que sabe y que enseña, mientras que el alumno no puede contentarse con



²² Fabra, María Luisa, *Técnicas de grupos para la cooperación*, España, 2004.



escuchar lo que el otro dice, tomar apuntes de vez en cuando y rendir exámenes periódicamente.

El papel del alumno debe ser activo, crítico, creativo, con espíritu de investigación; requiere asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y de los resultados que obtiene de manera individual así como de los progresos del grupo; necesita asimismo transitar francamente hacia la autonomía y la independencia. Para el docente, esto implica reconocer que el alumno es capaz de interesarse genuinamente en su proceso de aprendizaje, organizarlo y asumir de manera responsable las tareas que éste le exige. Así, la responsabilidad del alumnado es un elemento fundamental pues implica que el alumno responda por las cosas que tiene que hacer y que se comprometa a hacerlas, por convicción y compromiso consigo mismo. En este marco de responsabilidad sobre su proceso educativo, el alumno va comprendiendo que sus intereses pueden tener cabida en la experiencia educativa, puede indagar sobre aquello que le interesa y también expresar libremente sus puntos de vista durante el desarrollo de las clases.

El aprendizaje de la autonomía puede empezar desde que las niñas y los niños toman las decisiones personales ya sean las más elementales o impliquen la complejidad y el compromiso de proyectar su vida. También cuando en pequeños grupos organizan los juegos, el trabajo en equipo o cuando exponen su postura. Este aprendizaje se va desplegando en los distintos espacios sociales en los que conviven: su familia, el grupo escolar, las organizaciones en las que participa y en un momento dado en la misma sociedad.

Otro elemento de este rasgo es la solidaridad en el proceso de aprendizaje colectivo. Tradicionalmente la experiencia educativa focaliza en los procesos individuales y desestimula la cooperación. Cuando se trata de que el alumnado se haga cargo de su proceso de aprendizaje, resulta fundamental la solidaridad, el apoyo entre pares y la cooperación. Actividades como las redes de aprendizaje, las tutorías o los programas de monitores responden a este desafío de manera por demás pertinente, ya que los alumnos no sólo se responsabilizan de sí mismos, sino que al explicar a otros un problema matemático o al ayudarle a hacer una tarea de biología están co-responsabilizándose.

Confianza, respeto, responsabilidad y solidaridad se ligan fuertemente en este contexto. Así, más que sustentar la relación pedagógica en el miedo o en la falta de credibilidad, se requiere avanzar hacia una relación en la que todos sean responsables de una parte del proceso educativo y que sepan que cuentan con el apoyo de los demás, en caso que lo necesiten.

La responsabilidad y el compromiso ante el proceso de aprendizaje en un contexto de autonomía se vinculan con la capacidad de tomar decisiones responsa-



Revise los planteamientos sobre educación en valores expuestos en el Módulo 4.



Articulación entre módulos

sobre este

en México.

Para profundizar

así como el primer capítulo del libro El

cambio democrático

y la educación cívica

bles y de fijar para sí mismo límites de manera autónoma. En esta actividad se requiere que el docente acompañe al alumnado en todo momento, lo oriente cuando sea necesario y marque límites cuando éste no sea capaz de hacerlo por sí solo.

Como hemos visto en el Módulo 4, la autonomía moral y cognitiva es una meta a la que nos acercamos mediante un largo y sistemático proceso educativo. En todos los grados educativos pueden realizarse acciones para favorecer la formación autónoma del alumnado, por ejemplo plantear situaciones que impliquen al alumno la resolución de problemas por cuenta propia, acordes con sus niveles de desarrollo así como con el tipo de información y habilidades que posee. Asimismo, conviene que la experiencia educativa fomente la independencia, es decir, la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a la práctica con poca o nula ayuda. Desde pequeños los niños y las niñas pueden aprender a organizar sus libros, a hacer un plan de trabajo, a investigar sin ayuda, en fin, desde que se visten para ir a la escuela hasta que eligen la profesión que van a seguir, están fortaleciendo su independencia. Ésta también se relaciona con la autorregulación. No son pocos los adolescentes que enfrentan sin herramientas de autonomía e independencia la lucha por liberarse del dominio de los adultos.

i) Promover una educación cívica con orientación, prioritaria y para la vida

Los datos de las encuestas de cultura política, prácticas ciudadanas y valores muestran que la escuela primaria ha influido en algunos indicadores de socialización política, ya que se encuentra una diferencia significativa entre la población sin escolaridad, respecto de quienes tienen por lo menos un grado de escolaridad. El reto para la Formación Cívica y Ética se ubica en lograr un impacto formativo a lo largo de la educación básica, media y superior.

Actualmente parece que lo logrado en la primaria no se fortalece significativa y constantemente en los niveles posteriores. Por ello, se requiere asegurar la presencia sistemática de la formación cívica y ética en los tres niveles, así como vincular la FCYE con la vida cotidiana del alumnado, a fin de que dentro y fuera de la escuela cuente con las herramientas y el interés para seguir fortaleciendo su formación cívico-política y moral.

j) Mejorar el acceso a la información y promover la comprensión crítica

Sexualidad, adicciones y alcoholismo son los temas que más preocupan a los jóvenes y de los cuales quisieran saber más.²³ Los datos revelan que las fuentes de





²³ ACUDE, Análisis Comparativo de los Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil en el Nivel Nacional, Estatal y de la Delegación de Tlalpan, 2001; ACUDE, Reporte sobre los resultados del Foro de Jóvenes Tlalpenses, IFE, 2001, Consulta infantil y juvenil 2003. Resultados preliminares, Instituto Federal Electoral, México, 2003.



información más importantes sobre estos temas son la escuela, la familia y los medios de comunicación, mientras que las instituciones de salud y otros organismos especializados quedan en un segundo plano. Ello resulta revelador al contrastarse con los esfuerzos gubernamentales por implementar programas abiertos de atención y orientación sobre estas problemáticas.

Respecto de los asuntos públicos (política, gobierno, problemas sociales), la escuela y la familia son desplazadas por la televisión, ya que el 74 por ciento de la población utiliza la televisión para informarse sobre estos temas, porcentaje que va en aumento. Al margen de la discusión sobre la responsabilidad que debieran asumir los medios de comunicación frente al impacto en la formación de la opinión pública, la escuela enfrenta en este caso el desafío de educar para acercarse críticamente a la información que en ellos se presenta. La capacidad de analizar diversas fuentes de información, identificar hechos de opiniones, tomar postura y emitir un juicio crítico ayudará al alumnado a aprovechar mejor la oferta informativa de los medios y a contrarrestar las manipulación, el falseo de información o la sobre-exposición a mensajes considerados contrarios a los valores universales de los derechos humanos y la dignidad humana.

Otro desafío en este campo es la promoción de las habilidades de investigación y búsqueda autónoma de información, lo que implica para el profesorado desarrollar competencias para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

k) Fortalecer el sentido de pertenencia al país

Producto de varias décadas de una educación cívica que privilegió el nacionalismo mediante el culto a los símbolos patrios, en la vida cotidiana de las comunidades, prevalece en muchos la idea de que el civismo es igual a honores a la bandera, la conmemoración de alguna gesta heroica o la ceremonia luctuosa de algún prócer nacional. Si bien estos actos cívicos pretenden recordar la influencia de hombres y mujeres en la construcción de nuestra sociedad y con ello comprender que el país que tenemos es resultado de lo que hemos hecho y dejado de hacer las mexicanas y los mexicanos, el formalismo que caracteriza dichas ceremonias rápidamente los despoja de significado y quedan reducidos a rituales condensados en frases huecas que pálidamente dan cuenta de los procesos sociales que les dieron origen.

El estilo rutinario y protocolario de las ceremonias cívicas celebradas tanto dentro como fuera de las escuelas parece contribuir poco al desarrollo de una identidad nacional diversa e incluyente. El sentido de pertenencia a una nación y el amor a ella se fundan en un conjunto de elementos que trascienden a las ceremonias cí-

Articulación entre módulos

Aproveche la realización del miniwebquest del módulo 2 para fortalecer sus competencias para la investigación de temas de actualidad y polémicos mediante el empleo de las Tics.



Articulación entre módulos

Considere estos planteamientos para la elaboración de su proyecto de convivencia en el Módulo 4. vicas: el conocimiento de la historia, la cultura y la riqueza natural del país; el interés en los asuntos de todos y la participación en el mejoramiento del entorno; la valoración de la cultura y la diversidad; la confianza en las instituciones y en el gobierno, sin excluir el respeto a los símbolos patrios. La articulación de estos elementos y el avance en el desarrollo del sentido de pertenencia a nuestro país es uno de los desafíos para la configuración de la educación cívica que necesitamos. ¿Cómo fortalecer el amor a la Patria con estrategias que trasciendan los rituales? ¿Cómo restituir el impacto formativo de estas ceremonias? La congruencia discursiva, el manejo creativo del protocolo y la comprensión cabal de la historia son asuntos mínimos de la refundación de las ceremonias cívicas.

Para reflexionar y responder

A partir de la lectura de este apartado y de la revisión del texto de Perrenaud *Diez nuevas competencias para enseñar,* realice lo siguiente:

- Elabore una lista de las competencias que el docente debe fortalecer o desarrollar para facilitar la Formación Cívica y Ética por competencias
- Identifique en qué medida esas competencias caracterizan a sus colegas docentes y qué puede hacer para fortalecerlas.

2.2 La planeación: Educar para resolver

Una de las principales implicaciones del enfoque de competencias para el trabajo docente tiene su punto de partida en la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos y estrategias personales para hacer frente a situaciones problema. Educar para resolver exige al docente diseñar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado se enfrente a un problema (real o hipotético), que dé respuesta creativa a una situación común o que problematice la realidad.

En una pedagogía de situaciones–problemas, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias [...] Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un practicante reflexivo.²⁴





²⁴ Perrenoud, Philippe Op.cit., p.84-85.



Las situaciones-problema son de distinta naturaleza, así que el docente podrá elegir el tipo de problema que en un momento determinado tiene un mayor poder formativo. Algunas de estas situaciones se ubican en el plano práctico, como definir la manera de presentar un trabajo, dónde buscar información o cómo llevar a la escuela una maqueta muy grande. En otro contexto será de gran utilidad resolver problemas de carácter lógico entre los que se encuentran los característicos de las matemáticas o aquellos que impliquen el análisis causal, como los que llevan a diseñar y aplicar un proyecto comunitario. Con los alumnos de secundaria estos problemas pueden conjugar la problematización con la acción, por ejemplo en actividades para la defensa de derechos de los niños, con ello además se favorece la capacidad de organización, la perspectiva social, el compromiso con el mejoramiento de su entorno, así como la cultura de la legalidad.

La manera como el alumnado resuelve los problemas tiene que ver con su nivel de desarrollo, con los conocimientos cotidianos, así como con la cultura del entono y familiar. Es por ello que el docente requiere promover la creatividad en las respuestas, más que un determinado patrón de soluciones. En este marco, la creatividad implica la búsqueda de formas originales y novedosas de enfrentar la solución a una situación o bien para expresar opiniones, ideas, sentimientos, entre otros aspectos. Se puede ser creativo al tomar decisiones sobre hechos reales o hipotéticos, sobre aspectos que le afectan directamente o sobre situaciones que atañen a terceras personas y suponen el desarrollo de la capacidad empática.

Orientaciones de la educación preescolar comunitaria, Nezahualpilli

- Generar situaciones que lleven a niños y padres a razonar, discutir, experimentar y resolver cuestiones relacionadas con el conocimiento y con la toma de decisiones.
- No imponer respuestas, sino dialogar con niños y padres las mejores respuestas a un determinado problema.
- · Dar oportunidad a niños y padres a probar sus iniciativas.
- Dar a cada grupo la posibilidad de asumir los compromisos y responsabilidades derivadas de sus interacciones.
- Apoyar las actitudes responsables de niños y padres de familia, tanto en sus relaciones con otras personas como hacia los materiales de trabajo.
- Reconocer los valores culturales de los padres de familia con los que trabaja.
- Reconocer que el niño tiene un pensamiento diferente al del adulto, lo que lo lleva a tener explicaciones del mundo distintas.



(

- Recuperar las actitudes críticas de los niños y trabajar con ellas aprovechando las aportaciones de los padres de familia.
- Contribuir a la creación de un ambiente solidario en el que se entiende a las personas como personas en grupo y no como seres individuales.²⁵

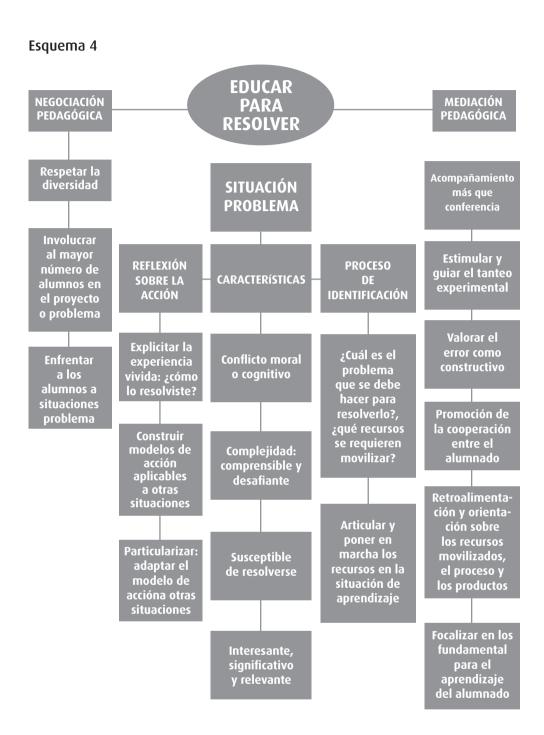
Cuando se educa para resolver problemas, el centro del proceso educativo no es el discurso magisterial ni el saber científico, sino la situación que genera al alumnado un conflicto moral y cognitivo, acompañado por la necesidad de resolverlo. En seguida se presentan los principales elementos de un proceso formativo guiado por el esfuerzo por resolver problemas (esquema 4).





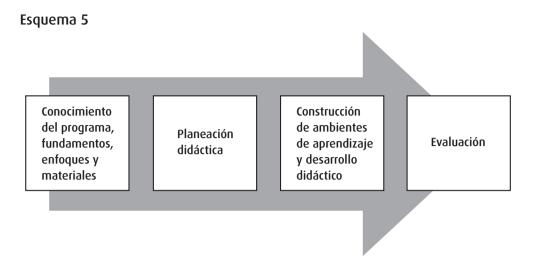
²⁵ Pérez Alarcón, Jorge, Lola Abriega, Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, *Nezahualpilli, educación preescolar comunitaria*, Centro de Estudios Educativos, México, 1986, pp 45 – 46.





Debido al protagonismo de las situaciones problema en este enfoque formativo, el docente se enfrenta a la necesidad de planear situaciones de aprendizaje que efectivamente problematicen, representen un desafío para el alumnado, propicien la integración y la movilización de sus recursos, sean generadoras de conocimientos y estrategias personales para vivir, seguir aprendiendo y hacer frente a situaciones inéditas en su vida cotidiana. A continuación, los momentos clave de este proceso (esquema 5).

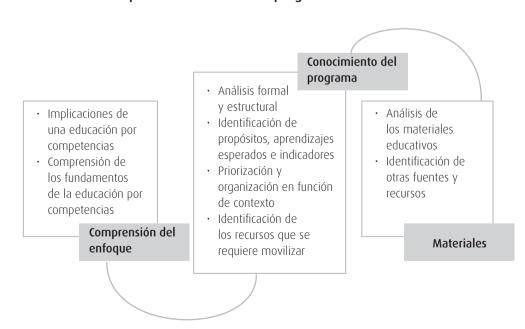




a) Análisis del programa

No es posible realizar una planeación didáctica efectiva y pertinente sin comprender el programa de estudios. En el caso del PIFCYÉ así como del programa de la asignatura Formación Cívica y Ética, el docente se enfrenta a un nuevo enfoque formativo, a un nuevo paradigma en la educación ciudadana y a un cambio tanto en la estructura formal de los programas como de los materiales. El primer paso entonces será analizar estos cambios e identificar los propósitos de su trabajo en la formación cívica y ética, proceso que puede ser acompañado por el asesor técnico pedagógico (esquema 6).

Esquema 6 Elementos clave para en análisis de los programas de FCYE



48

Se recomienda revisar: Conde, Silvia, "La construcción de

un ambiente escolar

derechos humanos".

Cuadernillos de apoyo

a la gestión escolar

democrática núm. 7

del Programa Educar

para la Democracia.

IFE, México, 2004.

sano, respetuoso

y promotor de

una autoestima

equilibrada. El

respeto a los





Como producto de este análisis, el profesorado podrá:

- Comprender las implicaciones didácticas de un enfoque por competencias.
- Reconocer los fundamentos y procesos implicados en cada competencia
- · Identificar lo esencial en los propósitos y aprendizajes esperados.
- Comprender los ejes temáticos relacionados con el desarrollo de las competencias.
- Identificar los indicadores de las competencias y de los aprendizajes esperados.
- Reconocer los recursos que en términos generales debe movilizar el alumnado para el logro de los aprendizajes esperados.
- Identificar la manera como los materiales educativos apoyan para el logro de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como en la construcción de competencias.

Debido a que los programas y los materiales, especialmente los de primaria, tienen una estructura con la que no está familiarizado el docente, es necesario que el análisis del programa y los materiales sea una actividad permanente de los colectivos docentes en una lógica de análisis-práctica-reflexión sobre la práctica – análisis. De esta manera, los procesos formativos que despliega el profesorado no sólo son experiencias de aprendizaje para el alumnado, sino que también son insumos para el análisis y la formación del docente.

b) Planeación didáctica

Una vez que se conoce y se comprende el programa, el profesorado se enfrenta al desafío de planear situaciones de aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias. Como hemos visto, éstas requieren fundarse en un paradigma educativo distinto, en el que el alumnado asuma un compromiso con su propio proceso de aprendizaje, movilice sus recursos y construya conocimiento y estrategias de acción.

Si la competencia es una aptitud para realizar **tareas**, no hay que buscarle tres pies al gato: necesariamente debe adquirirse enfrentando al alumno a las tareas, y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos.

Por tanto, no hay más que:

- a) imaginar tales tareas,
- b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, a adquirir y a movilizar los recursos indispensables, y

El alumno aprende sólo cuando se torna sujeto de aprendizaje. Y para que esto ocurra necesita participar en las decisiones que tienen que ver con el proyecto de la escuela, que forma parte también del proyecto de su vida. Gadotti, 2003.





c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción.

... en una pedagogía tradicional transmisora, un profesor que prepara sus lecciones parte de unos conocimientos "eruditos" para adaptarlos al nivel de sus alumnos, es decir, para transformarlos en conocimientos "que se pueden enseñar", esperando que después del curso esos conocimientos "enseñados" se hayan convertido en conocimientos "aprendidos" y utilizados en las prácticas profesionales o ciudadanas, como en la vida diaria y persona: dicho de otra manera, en lo que se llama "prácticas sociales".

... el enfoque por competencias invierte la corriente... el punto de partida de la reflexión didáctica se sitúa del lado de las situaciones sociales de movilización de lo que se ha adquirido en la escuela. Los objetivos de formación ya no se describen en términos de conocimientos, sino en términos de actividades, de tareas que el alumno deberá poder enfrentar.²⁶

La adquisición de conocimientos, o de los llamados "contenidos", deja de ser el propósito de la Formación Cívica y Ética para dar lugar a las tareas y a otros procesos vinculados con la solución de problemas. Las tareas representan los momentos del proceso formativo a lo largo de un ciclo escolar, de un nivel, de la educación básica o de la vida. Por ello, se convierten en organizadores de la experiencia de aprendizaje, la cual sigue una ruta distinta que la estructurada a partir de objetivos o de contenidos.

Objetivos	Contenidos	Competencias	
Se actúa sobre el saber-hacer	Se actúa sobre campos del conocimiento	Se actúa sobre la reso- lución de una serie de tareas	
El papel del alumno es escuchar, tratar de comprender, hacer sus ejercicios y exponer sus conocimientos en pruebas de conocimiento		Debe involucrarse, asumir su responsabilidad y participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta vía nuevas comptencias	
Ejemplos: • Balancear ecuaciones • Aplicar las reglas de ortografía en la redacción de un texto	 Identificar los estados de la materia Comprender los principales hechos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial 	Redactar un texto argumentando para convencer a la población sobre la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente	

²⁶ Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck, *Las competencias en la educación, un balance*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007, pp 85 - 87.







De esta manera, para planear las experiencias de aprendizaje, el profesorado requiere:

- Revisar las condiciones del contexto y de aplicación de la competencia, así como las características del alumnado en cuanto al nivel de desarrollo, intereses, conocimientos previos.
- Identificar los distintos niveles de desempeño para el cumplimiento de los aprendizajes esperados, traducidos en indicadores.
- Prever posibles situaciones problema así como las tareas esenciales y suficientes para el desarrollo de la competencia en cierto nivel de desempeño y para el logro de los aprendizajes esperados.
- · Identificar los factores que influyen en el desarrollo de la competencia:
 - contexto,
 - recursos que el alumnado requiere movilizar
 - procesos cognitivos,
 - apoyos requeridos,
 - procedimientos de resolución,
 - productos esperados...
 - Definir el nivel de profundidad y dificultad de la competencia en cada momento del proceso formativo
 - Identificar evidencias en las situaciones de aprendizaje.

La *contextualización* de contenidos propicia la significatividad de los aprendizajes así como la aplicación en el contexto del alumnado, ya que se trata de un ajuste a los contenidos que deben aprender los alumnos tomando en cuenta las características propias de los ámbitos específicos donde se desenvuelven los niños: el tipo de lugar (el campo, la ciudad, la costa, etcétera) y sus características socioeconómicas y culturales. Se expresa durante la planeación, momento en el cual se ajustan los objetivos y se definen las estrategias y los recursos educativos pertinentes para promover el aprendizaje significativo y socialmente relevante.²⁷

2.3 La planeación en el contexto de la transversalidad curricular

La alternativa de abordar la Formación Cívica y Ética mediante una asignatura se sustenta en la idea de que existen un conjunto de contenidos que requieren ser aprendidos y evaluados como parte de la formación cívica y ética del alumnado. Se asume necesario contar con un espacio curricular en el que se definan de manera clara propósitos en el campo cívico y ético, y se evalúen los aprendizajes.



²⁷ CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1999, p 71.



Esta premisa es particularmente clara en el caso de secundaria, en donde la asignatura garantiza al menos la validación curricular de la Formación Cívica y Ética y favorece la acción planeada e intencionada. Sin embargo, su existencia también implica algunos riesgos, como la adopción de los vicios propios de otras asignaturas: rigidez de los contenidos, desvinculación con la realidad, evaluación a través de exámenes o énfasis en la calificación por sobre el aprendizaje. Para potenciar el carácter formativo de la asignatura, se requiere emplear métodos de enseñanza pertinentes al desarrollo de competencias, la vinculación de los temas con los contextos cotidianos del alumnado y la el empleo de un modelo de evaluación dinámica de los aprendizajes.

En el caso de la educación primaria, se ha optado por una estrategia formativa integral, que reconoce la necesidad de propiciar una educación cívica para la vida, por lo que los límites de una asignatura resultan bastante estrechos. Por ello se plantea la transversalidad curricular como un espacio para el abordaje de la FCyÉ. Al centro de esta alternativa se encuentra la idea de que los contenidos de la formación cívica y ética no se construyen sólo creando una asignatura, independiente y aislada, sino a través de la articulación de los marcos conceptuales, de las habilidades y de los valores que ofrecen las distintas asignaturas para la solución de una situación problema o bien para el desarrollo de una competencia. Así, la Historia, la Geografía, la Biología, las Artes e incluso la Física o la Química contienen elementos que aportan a la formación ciudadana y se constituyen en espacios para promover actitudes y valores como la tolerancia, la igualdad de derechos, la participación o el respeto a la pluralidad.

a) Correlación de contenidos

Para avanzar hacia la integración curricular, proponemos planear situaciones de aprendizaje en las que de manera articulada y armónica se trabajen contenidos o competencias –según sea el caso– de distintas asignaturas en la solución de un problema, en la realización de un proyecto o en el desarrollo del rasgo de una competencia cívica y ética. Es necesario ofrecer al alumnado una experiencia educativa consistente y congruente, por ello se requiere fomentar la articulación de esfuerzos entre varias asignaturas. Formación Cívica y Ética puede ser el espacio curricular detonador de esta articulación de contenidos en secundaria, aunque es necesario realizar una planeación conjunta con los colegas de las demás asignaturas.

La planeación de situaciones de aprendizaje se puede realizar partiendo de un proyecto o de las competencias. En ambos casos se puede trabajar con los contenidos de una sola asignatura o bien articular contenidos de varias de ellas. Los si-

Foros

Participe en el foro sobre trasversalidad curricular con la Mtra. María Eugenia Luna.







guientes esquemas pueden ayudar a planear las actividades en los distintos niveles y con diferentes modalidades.

Para reflexionar y responder

1. Para realizar una planeación con un enfoque transversal, es de gran utilidad el mapeo curricular que realizó en la primera tarea. Promueva que los colectivos escolares analicen los programas para identificar los contenidos y competencias curriculares con los cuales se relacionan las competencias o algunas temáticas básicas de la Formación Cívica y Ética. Incluimos un ejemplo relativo a los derechos humanos.

Grado	Asignatura	Contenido	Relación con los derechos humanos
Primer grado primaria	Ciencias Naturales (Conocimiento del medio)	Ciencia, tecnología y sociedad Necesidades básicas: vivienda, alimentación, descanso y vestido	Derechos sociales
	Educación física	Protección de la salud. La educación física como activi- dad saludable y de diversión	Derecho a la protección de la salud

2.- Una vez que han elaborado el cuadro de relación de contenidos en academia de grado o de asignatura, oriente a los docentes para que incorporen estos temas a su planeación mensual o bimestral.





b) La planeación a partir de un proyecto o de la articulación de competentcas

Las situaciones de aprendizaje para el desarrollo de las competencias cívicas y éticas se pueden planear considerando las distintas dimensiones de desarrollo, las competencias o los contenidos curriculares de varias asignaturas. Esta forma de planeación fortalece la integración curricular, la problematización, ofrece al alumnado una experiencia educativa más integral ya que se articulan distintas dimensiones del desarrollo así como contenidos de distintos campos del saber. Además ayuda a hacer un mejor uso del tiempo ya que con una sola actividad se pueden abordar varias asignaturas. En el esquema siete se plantea la secuencia lógica de una planeación realizada a partir de un proyecto transversal.

En preescolar se puede partir del método de proyectos y proponer que periódicamente el alumnado defina, en un círculo mágico o una asamblea, el tema de su interés, mismo que se convierte en proyecto gracias a la planeación que realiza la educadora. Así, tenemos proyectos como *El mercado, Los abuelos, La alimentación, El Circo*, etcétera. Al realizarlos, la educadora procura poner en juego las distintas dimensiones de desarrollo, así que también es factible incluir la adquisición de ciertas habilidades o el fortalecimiento de algunos valores. Por ejemplo, en el proyecto *El mercado*, se puede promover la observación de la forma como conviven las personas en un espacio público: las reglas, las normas de cortesía, la interdependencia, la solidaridad o el respeto. Con ello se avanzará en el desarrollo de la convivencia democrática. Asimismo, si se aplican técnicas vivenciales, los alumnos podrán jugar los distintos roles de las personas que interactúan en un mercado y con ello avanzar en respeto a la diversidad.

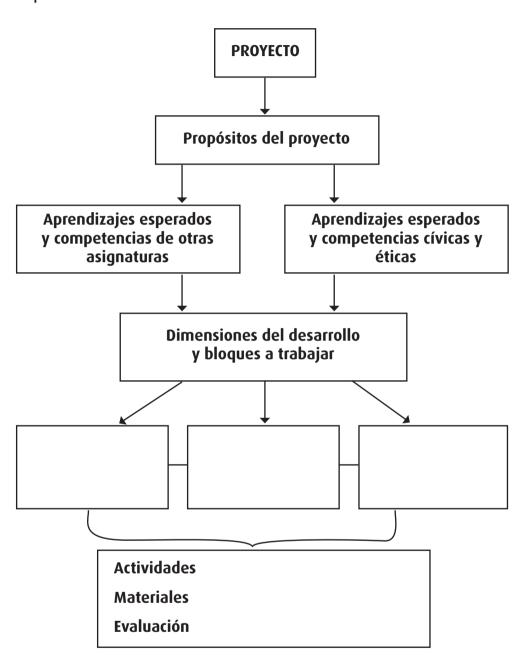
54







Esquema 7



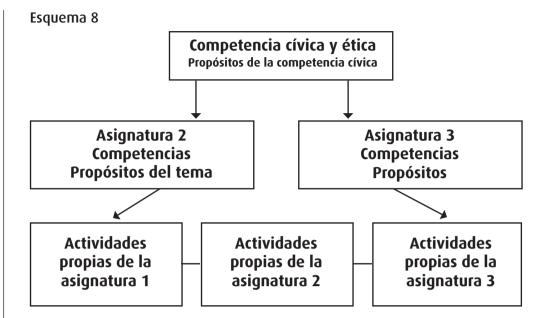
En primaria y los proyectos de cuidado del medio ambiente, de mejoramiento de la comunidad o de solución de un problema de los niños y jóvenes.

También se pueden planear las situaciones de aprendizaje correlacionando a partir de una competencia cívica y ética (esquema 8).



Subida avanzada de archivos

Es importante que suba el archivo de la tarea hasta que esté completa, pues cada archivo cuenta como un intento. Sólo tiene 2.



Por ejemplo, se puede realizar una actividad en tercer grado de primaria para desarrollar el *Sentido de pertenencia con la comunidad*, el país y el mundo en la que se articulen contenidos de Español (*Narración de cuentos, relatos y noticias*), Ciencias Naturales (*Los recursos naturales de la comunidad y la región*) y Geografía (*Aprovechamiento y conservación de los recursos de la comunidad*). Los alumnos pueden investigar cuáles son los recursos naturales de la comunidad que están contaminados o mal utilizados, presentar esta información al grupo a manera de noticia radiofónica y finalmente organizar una campaña para promover el cuidado y conservación de estos recursos.

En este caso las tres asignaturas involucradas tienen relativamente el mismo peso durante el desarrollo de la actividad, pero habrá otros casos en los que una asignatura se convierta en el eje articulador de los contenidos aportados por otras.

Tarea 2: Secuencias didácticas: Análisis y elaboración

Para realizar esta actividad requiere revisar los libros de texto y los materiales educativos con los que el docente trabaja.

- 1. Analice un libro de texto de primaria o secundaria.
 - a) Identifique una secuencia didáctica o algún elemento del libro (texto, imagen, actividad) que le parezca contradice el enfoque o se queda en una visión estrecha de las competencias. Argumente.
 - b) Identifique una secuencia didáctica que le parezca pertinente con el enfoque. Describa la secuencia en general y de manera particular exponga sus cualidades, los recursos que moviliza, la manera como integra el contexto, como problematiza, el papel de la información, etcétera.



56



- 2.- Elabore una secuencia didáctica para el nivel educativo de su preferencia (preescolar, primaria o secundaria) que cumpla con los siguientes requisitos:
 - Incluya los elementos formales básicos de una secuencia didáctica.
 - Sea congruente con los enfoques de educación ciudadana, educación en derechos humanos, perspectiva de género y manejo responsable de la sexualidad que se han abordado en el diplomado.
 - Incluya los elementos básicos del desarrollo de competencias.
- 3.- Esta tarea se evaluará considerando:
 - La aplicación de los elementos de la educación por competencias al analizar y al elaborar las secuencias didácticas.
 - La congruencia de la secuencia didáctica con el nivel de desarrollo del alumnado, la integralidad en la movilización de recursos, la incorporación del contexto, la recuperación de los aprendizajes previos y la viabilidad de las secuencias de aprendizaje.

2.4 Situaciones de aprendizaje en el ambiente escolar

Una formación cívica y ética que pretende desarrollar competencias reconoce que se aprende más de lo que se vive y practica que de lo que se escucha y se lee. La congruencia es por ello un rasgo fundamental de un nuevo paradigma educativo, la cual se despliega en los métodos, el sistema de relaciones, la gestión escolar y la condición política de los docentes.

El desarrollo de competencias cívicas y éticas requiere de un contexto de aplicación en el cual el alumnado pueda movilizar sus valores, saberes y habilidades ante una situación-problema. El trabajo docente tiene un gran peso en la construcción de estos contextos de aprendizaje, pero también implica la promoción de una organización escolar favorecedora de un ambiente emocional en la escuela, centrado en las personas más que en los aspectos administrativos y materiales o en el cumplimiento mecánico del programa al margen de los procesos de aprendizaje. El enciclopedismo de la escuela secundaria, la rigidez en la organización escolar y la sobrecarga de trabajo (algunos maestros llegan a atender hasta 600 alumnos) dificultan la construcción de este clima emocional tanto como la atención de los problemas de los adolescentes, en particular en escuelas desfavorecidas o en riesgo.

Para construir ambientes escolares congruentes con los principios que orientan la Formación Cívica y Ética, algunas escuelas realizan simulacros de democracia electoral, sin tocar necesariamente las estructuras de poder y participación en las escuelas ni las lógicas de interacción, de ejercicio de la autoridad, toma de decisio-

Relación con los módulos

Considere los aspectos abordados en los Módulos 1, 2 y 3 para analizar las secuencias didácticas.









Articulación entre Módulos

En el Módulo 4 se analiza la importancia de construir un ambiente escolar congruente, en el que se vivan los valores que dan sustento al proyecto educativo, se ejerza la autoridad de manera democrática, existan auténticas condiciones para la amplia participación en la toma de decisiones; en el que la comunidad sea corresponsable del proceso educativo, en fin, un ambiente escolar en el que sea posible apreciar en pequeña escala las ventajas de la vida democrática v del respeto a los derechos humanos.

nes o resolución de conflictos. Por esa limitación, dichas actividades son insuficientes para construir contextos en los cuales se viva la democracia, se aprenda a participar participando, a ser justo a través de una adecuada aplicación de los reglamentos o se aprendan los derechos de los niños mediante su respeto.

La congruencia dentro de la escuela implica la transformación profunda de la gestión y del ambiente escolar, a fin de erradicar las prácticas que contravienen los principios formativos y democráticos. Esto exige revisar la normatividad, colocar al centro de la vida escolar los procesos de aprendizaje, generar nuevas formas de relación con la autoridad, fortalecer las instancias de participación, abrir la escuela a la comunidad, manejar de una manera flexible y creativa los tiempos, asegurar el funcionamiento regular de la escuela, rendir cuentas, establecer funciones de orientación y apoyo a los cuerpos de supervisión, entre otros cambios. La reflexión sobre la acción tanto como la promoción de nuevos estilos de gestión podría fortalecer en docentes y directivos las herramientas emocionales, cognitivas y prácticas para transitar hacia ambientes escolares formativos y democráticos.

Sabemos que en nuestro país no existe una democracia plena, tenemos innumerables contraejemplos del ejercicio democrático del poder o de la aplicación de la ley. Por ello convertir las escuelas en contextos democráticos como anticipación de la sociedad imaginada resulta un poderoso dispositivo de formación. Para lograrlo es conveniente configurar estructuras escolares lo suficientemente estables como para no dejar a la voluntad de los sujetos su realización, pero a su vez lo suficientemente flexibles como para permitir su permanente reconstrucción.

Para construir una organización escolar con características democráticas que además favorezca el desarrollo de competencias cívicas y éticas parece conveniente procurar la presencia de los siguientes rasgos.

a) Una escuela que funcione como unidad

Una escuela que funciona como unidad tiene identidad y ofrece una experiencia educativa consistente. El alumnado tiene certeza respecto de los códigos disciplinarios, de sus derechos y obligaciones, de los espacios de participación, de la forma como se resuelven los conflictos, en fin, de lo que es válido o no en el contexto singular de su escuela.

Una escuela con identidad genera en los alumnos un sentido de pertenencia. Para las niñas y niños de educación básica este es un fuerte componente de la integración de su personalidad así como de su aprendizaje social. Mediante la experiencia escolar, las niñas y los niños no sólo se fortalecen como individuos sino que aprenden el significado y el valor de vivir en sociedad, además de que aprenden a







reconocer los valores, prácticas y principios que caracterizan a los distintos contextos sociales en los cuales participan. La importancia de la consistencia de la experiencia educativa, así como de la unidad de principios es reconocida por Dorothy Cohen, quien señala que "la escuela representa una oportunidad de participar en un espacio más vasto que la familia, por ello su tamaño y forma de organización debe ser comprensible para el niño, de tal modo que le proporcione una cómoda sensación de pertenencia". ²⁸

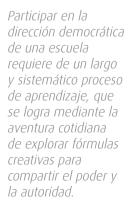
La unidad se logra mediante el compromiso de todos los integrantes de la comunidad escolar, su amplia participación, el trabajo colegiado y un liderazgo democrático.

b) Una escuela dirigida de manera democrática

Uno de los factores clave de las escuelas efectivas es contar con una dirección firme, democrática y con un claro liderazgo pedagógico. Por ello la figura del directivo ha adquirido relevancia en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa. La dirección democrática de una escuela implica necesariamente la aplicación de fórmulas participativas de toma de decisiones, administración de los recursos y solución de conflictos. Maestros, alumnos y padres de familia pueden propiciar la apertura de los canales de comunicación y de los mecanismos de participación, así como colaborar en la dirección de la escuela de manera colegiada y corresponsable. Desde las antiguas propuestas de autogestión escolar hasta los planteamientos de organización postmoderna de las escuelas se reconoce que el liderazgo democrático no lo ejerce una sola persona. Equipos de dirección, comisiones de docentes, alumnos y padres de familia así como los distintos órganos de gobierno escolar (Consejo Técnico, Consejo Estudiantil, Consejo de Participación Social o las academias) son algunos ejemplos de las estructuras de dirección democrática. Ésta implica la disposición y capacidad del directivo para ejercer la autoridad en condiciones horizontales así como para compartir el poder de decidir, organizar, planear y sancionar cuando sea necesario. Asimismo supone la disposición e interés del resto de los sujetos escolares para tomar parte de la dirección de la escuela mediante los procedimientos establecidos por ellos mismos y por la norma. Por supuesto que en ambos casos se requiere capacidad de trabajar en equipo y vocación democrática.

c) Una escuela participativa

Para la formación de competencias cívicas y éticas es preciso contar con estructuras institucionales en las que se favorezca la participación en el gobierno escolar y en la conducción del proceso educativo. Podemos distinguir dos tipos de estructuras de





²⁸ Cohen, Dorothy, *Cómo aprenden los niños*, Nueva York, 1998, pp. 45 – 48.



participación: las de carácter individual y las colectivas. Las primeras tienen como propósito construir condiciones para que los sujetos escolares expresen sus intereses, propuestas, necesidades o cuestionamientos desde una perspectiva personal, ya sea para dirigir una queja al director, para exponer una idea para mejorar la escuela o para participar en un debate dentro del salón de clases.

La persona es un factor clave dentro de una organización. Un equívoco en la interpretación de la vida escolar democrática es asumir que la participación supone exclusivamente la búsqueda del bien común o la aplicación del mandato de la mayoría. Nada más lejos de la verdad. Sabemos que aun en el colectivo más solidario, quienes participan son personas, sujetos con una individualidad y con intereses personales, los cuales pueden estar encaminados a la búsqueda del bien común. Reconocer la dimensión individual de la participación implica crear un ambiente en el que cada persona se sienta comprendida, respetada, valorada y atendida en sus sentimientos, intereses, deseos y capacidades. Los buzones de sugerencias, la apertura en los canales de comunicación, la política de puertas abiertas o los debates en clase son algunos ejemplos de condiciones institucionales que favorecen este clima de atención a las personas, construye grupo y sentido de pertenencia, puntos de partida imprescindibles de la participación.

La mayoría de las escuelas del país tienen formalmente constituidos los órganos de participación colectiva, tales como la asociaciones de alumnos o de padres de familia, el Consejo Técnico, el Escolar y el de participación social. También existen escuelas que se organizan como República y crean órganos de gobierno escolar y de gestión participativa en los que se involucran todos los sujetos escolares.²⁹ En una escuela con prácticas democráticas todas estas estructuras toman vida. Más allá de su dimensión burocrática, los sujetos las hacen suyas, son herramienta para el funcionamiento regular de la escuela y concretan en el día a día los principios formativos establecidos en el proyecto educativo. Fortalecer estos órganos de participación tiene un gran potencial formativo. Por una parte posibilita que los sujetos vivan una experiencia democrática y, por otra, facilita la aplicación de principios y valores en la vida escolar.

Para configurar una escuela participativa es recomendable reconocer que la transformación de las escuelas inicia con los sujetos, quienes a partir de sus intereses, trayectorias y experiencia realizan propuestas de cambio, pero éstas requieren el apoyo institucional y la consolidación en estructuras organizativas que aseguren su permanencia. Por ejemplo, el trabajo colaborativo es uno de los principios de la Formación Cívica y Ética. Para lograrlo se requiere que los sujetos escolares posean



²⁹ Conde Silvia, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso,* Tesis DIE, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional . CENEDIC – Universidad de Colima, México, 2002.



habilidades y disposiciones éticas, pero también que en la escuela existan condiciones propicias. Corresponde al docente desarrollar en el alumnado las competencias de participación y colaboración entre las que se encuentran aprender a pensar en conjunto, a tomar decisiones o a organizar actividades para el logro de una meta en común. Sin embargo la forma como la escuela prevé la organización de los grupos, los tiempos de descanso, las rutinas de entrada y de salida, las actividades entre grupos o las acciones colectivas puede favorecer o dificultar este aprendizaje.

Experiencias exitosas de educación ciudadana han reconocido la importancia de esta articulación entre el desarrollo de disposiciones subjetivas y condiciones institucionales. Dos ejemplos ilustran el tránsito del plano subjetivo al institucional. Las experiencias de trabajo cooperativo y de resolución no violenta de conflictos³⁰ inician el proceso formativo con la afirmación personal y la construcción de confianza interpersonal para gradualmente pasar a la construcción del sentido de grupo, así como al desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo. Al tiempo que se avanza en este proceso formativo, se van consolidando en las escuelas las estructuras institucionales para el manejo de los conflictos: mediadores pares, grupos de negociación o asambleas de grupo para la expresión de los conflictos.

d) Un ambiente escolar justo y de legalidad

Una escuela con prácticas democráticas, por definición, debe convertirse en un espacio de legalidad y justicia. Son múltiples las posibilidades que ofrece la vida escolar para comprender el sentido de las reglas, para desarrollar la capacidad legislativa, para comprender los mecanismos legítimos de vigilancia de su cumplimiento y de sanción. La construcción de un ambiente escolar justo y de legalidad involucra diversos elementos: el diseño participativo de las reglas de convivencia y su permanente revisión, la aplicación de las reglas y la construcción de la disciplina, el ejercicio democrático de la autoridad y la resolución de conflictos, entre otros.

En la Formación Cívica y Ética es imprescindible generar mecanismos de participación del alumnado, el profesorado y los padres de familia en el diseño de los distintos reglamentos que norman la vida escolar tanto como en el análisis de aquellas normas definidas desde instancias superiores.

En muchas escuelas ésta es una práctica común, aunque no se lleguen a tocar los aspectos más profundos y complejos como las relaciones de poder, pero se recomienda evitar el simulacro. No se trata de "jugar a hacer las reglas", sino de que el alumnado comprenda el proceso legislativo, el poder del colectivo en la regulación

Articulación entre Módulos

En los videos del Módulo 4 se presenta la experiencia de las escuelas de Chihuahua, en las que a través del Consejo Estudiantil el alumnado participa en las decisiones de la escuela, organizan actividades académicas, asumen responsabilidades de funcionamiento de la escuela e intervienen en la solución de conflictos así como en asuntos disciplinarios.



³⁰ Cascón Soriano, Paco y Carlos Martín Beristain, *La alternativa del juego, Juegos y dinámicas de educación para la paz*, La catarata, Barcelona, 1998; Cascón Soriano, Paco y Greta Papadimitriuo Cámara, *Resolución no violenta de conflictos*, El perro sin mecate, Aguascalientes, 2000.



de la convivencia y que avancen en la construcción de una noción de justicia vinculada con el bien común y con la reparación del daño.

Definir de manera participativa reglas de aplicación general requiere que el profesorado y el cuerpo directivo estén dispuestos a compartir el poder y además, de que posean la capacidad de orientar y regular el proceso legislativo. Supone en todos los sujetos un desarrollo moral que les permita poner por encima del interés personal ciertos principios de bienestar común, de cuidado del otro y de respeto a la dignidad; ciertos niveles de pensamiento crítico que posibiliten la identificación de la causalidad tanto en situaciones reales como en hipotéticas; asimismo implica que los sujetos posean la capacidad de regular el propio poder pues los niños y niñas que por primera vez definen reglas de aplicación general suelen caer en la tentación de utilizarlas para tratar de evadir el trabajo o proponen reglas crueles, inhumanas y degradantes. Desarrollar la capacidad legislativa en un contexto de responsabilidad y respeto a la dignidad es una importante tarea del docente que se asume como formador en cívica y ética. A la escuela como organización le toca generar los espacios para que esta experiencia se viva con autenticidad.

Desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía moral, una escuela con prácticas democráticas debe tender al establecimiento de una disciplina basada en la autorregulación, en la convicción, en la orientación por parte del profesorado y en mínimos controles externos. Los elementos característicos de las experiencias escolares que han logrado importantes avances en la construcción de una disciplina³¹ basada en la convicción y en la autonomía son:

- · la amplia participación en el diseño de la reglas,
- · la revisión permanente de éstas,
- · la congruencia y consistencia en su aplicación,
- la existencia de órganos colegiados de vigilancia y de resolución de los problemas de comportamiento,
- · una experiencia educativa significativa y con sentido.

La organización de la escuela puede facilitar este proceso si se funda en la ética de la responsabilidad y la confianza y no en la lógica de la represión y la huída del castigo. En el segundo caso, el maestro o los directivos se convierten en los enemigos del alumnado, en los carceleros, en los policías que habrán de sancionarlos. En este juego, sobra decir que casi siempre los alumnos salen ganando, ya que



³¹ Disciplina es el respeto a las reglas y las normas que rigen a un grupo de personas. La disciplina no implica seguir o practicar reglas rigurosas, pero tampoco significa hacer sin ninguna dirección, Los acuerdos grupales propician la interacción del niño sólo si se hace referencia a las normas de comportamiento y éstas a su vez se asumen e interiorizan. Las reglas crean un ambiente propicio para el aprendizaje (CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1999, p 90).



encuentran novedosas y creativas fórmulas para escapar de la autoridad y burlar la vigilancia. En muchos casos hacer una travesura sin ser descubierto se convierte en el deporte favorito de las niñas y los niños, deporte que van perfeccionando de un grado a otro. Los procesos educativos pasan a un segundo plano, ya que en esa lógica lo importante es mantener el silencio, pasar lista, alinear la fila y no correr en las escaleras. Basta revisar los estudios etnográficos sobre el uso del tiempo en el aula para dimensionar la importante inversión de tiempo para establecer una disciplina heterónoma: en una clase de 45 minutos en una secundaria se pueden invertir hasta 20 minutos en pasar lista, callar a los que hablan, llamar la atención a quienes mueven las sillas o regañar a los impuntuales. En este escenario, el aprendizaje se convierte en un actor secundario y el alumno no aprende a ser responsable de sí mismo, de los otros ni del grupo.

De cara a los propósitos formativos de la Formación Cívica y Ética, interesa que el alumnado esté convencido de la importancia de respetar las reglas en todos los contextos sociales, que comprendan que violarlas pone en riesgo su seguridad y la de los demás y que la vigilancia de su respeto es una tarea que corresponde a la colectividad. La lógica de la convicción, la responsabilidad y la confianza supone un trabajo educativo más fino, en el cual el énfasis se coloque en la tarea sustancial de la escuela: aprender, desarrollar el potencial y las capacidades para seguir aprendiendo.

La convicción y la responsabilidad emergen cuando los alumnos han participado en el diseño de las reglas y cuando se busca un aprendizaje significativo. Las niñas y los niños comprenden que se requieren ciertas condiciones para aprender (niveles tolerables de ruido, respeto al trabajo del otro, asistencia a clases, puntualidad) tanto como condiciones de seguridad y bienestar (evitar accidentes, acciones riesgosas, adecuada iluminación y ventilación). También aprenden que es responsabilidad de todos construir estas condiciones.³² Desde luego que no se trata de crear un sistema de espionaje y cotos de poder entre los alumnos, sino de que el alumnado esté tan convencido de los beneficios de un comportamiento responsable y respetuoso que no sólo se autorregulen sino que ayuden a sus compañeros a regularse.

La ética de la responsabilidad no sólo alude al alumno, sino que involucra a toda la comunidad educativa. Sabemos que en asuntos éticos y cívicos, las niñas y los niños en la edad escolar aprenden en gran medida a partir del ejemplo. Por eso es indispensable que los maestros, directivos y padres de familia sean los primeros en respetar los códigos disciplinarios. No es posible establecer una disciplina autó-



³² A. S. Neill y Makarenko mostraron en cierta medida el poder de la confianza en la autorregulación y en la regulación por parte del grupo.

noma y de convicciones cuando el maestro exige puntualidad y llega tarde, cuando el padre de familia exige honestidad y vive una mentira, cuando el director pide respeto a los alumnos y trata a los docentes de manera indigna.

e) Una escuela sana, segura y promotora de una autoestima equilibrada: el respeto a los derechos humanos

Los maestros y directivos, junto con los padres de familia, tienen la responsabilidad de velar por la seguridad del alumnado, por su integridad física y moral, así como de procurar su pleno desarrollo. En ocasiones se considera que la vida democrática en una escuela implica altos niveles de libertad y pobres controles. Éste es un equívoco que no sólo afecta la formación ciudadana del alumnado, sino que puede ponerle en peligro.

El líder democrático necesariamente se preocupa por mantener condiciones de seguridad en una escuela. Hemos visto casos extremos en los que debido a este equivoco se deja que los alumnos se regulen sin la orientación del profesor, con los consabidos riesgos. En este plano conviene resaltar que por razones de salud, seguridad y funcionamiento regular de la escuela, existen decisiones que no pueden ser tomadas libremente por el alumnado asimismo algunas tareas por ningún motivo deben delegarse totalmente a los alumnos. La seguridad del alumnado se pone en evidencia en este tipo de situaciones extremas, así como en el cuidado que la escuela ponga para evitar en el plantel y en el entorno inmediato abuso o acoso sexual, venta de droga, uso de cualquier tipo de armas, circulación de pornografía y otros riesgos como venta de productos alimenticios de dudosa calidad e higiene, tráfico automovilístico imprudente o acoso de grupos vandálicos. Es claro que en la construcción de estas condiciones de seguridad la escuela no puede sola, necesita del franco apoyo de los padres de familia, de la comunidad y de cuerpos de seguridad. Seguramente todos hemos visto grupos de padres que a la hora de la salida ayudan a detener el tráfico para facilitar que los escolares crucen la calle con el menor riesgo.

Crear un ambiente sano en la escuela es otro de los desafíos de una escuela que pretenda desarrollar competencias cívicas y éticas. Recordemos que una de ellas se refiere a la autorregulación. Pues bien, en el terreno de la salud, la alimentación y la higiene la escuela puede facilitar este proceso al alumnado mediante sencillas actividades como brigadas permanentes de salud (pláticas, campañas de vacunación), de limpieza (de baños, de los patios de juego o de la higiene personal), así como la venta de productos nutritivos en la cooperativa. Con los padres de familia se puede hacer un interesante trabajo de congruencia en asuntos nutricionales, desde su participación en la decisión de lo que se habrá de vender en la cooperativa o en la tiendita escolar, hasta la definición de los alimentos que se recomienda enviar como refrigerio de los hijos. Sabemos que un



64





tema de Ciencias Naturales es la alimentación balanceada, pues bien, aprovechemos la hora del almuerzo o la merienda escolar para desarrollar la capacidad de autorregulación en la alimentación.

Mención aparte merece la salud emocional del alumnado. Particularmente en secundaria es conveniente que la escuela desarrolle estrategias para atender al alumnado que se encuentra en situaciones de crisis. Construir un vínculo afectivo entre alumnos y algunos miembros del personal puede marcar la diferencia entre una vida sana y una llena de riesgos y tropiezos, e incluso entre la vida y la muerte. Desde luego que esta recomendación no es privativa de los maestros y escuelas en contextos democráticos, sino que es parte de la responsabilidad humana que tenemos al trabajar con niños y adolescentes. Ante situaciones como embarazo adolescente, adicciones, anorexia, bulimia o suicidio, en una escuela secundaria del estado de Durango³³ han desplegado una estrategia basada en la convicción de que la seguridad y el bienestar del alumnado es responsabilidad de todo el personal: 60 maestros se convierten en consejeros de 60 alumnos en situación de riesgo. Durante las horas de descarga académica, en los recesos, en las pláticas de pasillo, a la hora de salida o cuando el alumno lo necesita con urgencia. el consejero está ahí para apoyarle. Ésta y otras actividades contribuirán al desarrollo de una autoestima sana y equilibrada, propósito central de los procesos de formación de competencias cívicas y éticas. Las niñas y los niños requieren sentir que a los adultos les importan, que se preocupan por sus problemas por mínimos que éstos sean, que valoran sus posibilidades y que les ayudan a superar sus dificultades.

La participación del alumnado en la toma de decisiones, en el gobierno de la escuela, en la solución de conflictos o en la vinculación con la comunidad proporciona confianza en sí mismos y permiten descubrir sus capacidades. Como señala Basseadas "esto proporciona seguridad para atreverse a explorar nuevos mundos, nuevas situaciones, nuevas experiencias. No se trata de renunciar a la exigencia y al control. Se trata de ubicarlos en un contexto comunicativo, afectuoso y respetuoso y de combinar los retos con el aliento para superarlos, la corrección con los ánimos, el reconocimiento de las limitaciones con el reconocimiento de las posibilidades".³⁴



³³ Escuela secundaria técnica 19, Durango, Dgo.

³⁴ Bassedas, Eulalia y otros, *Aprender y enseñar en educación infantil*, Editorial Grao, Barcelona, 1988, pp. 145.



Para reflexionar y responder

- 1. Promueva que los colectivos docentes elaboren un instrumento para realizar entre el alumnado un diagnóstico de la conciencia de sus derechos.
- 2. Revisen la información sobre los derechos humanos contenidos en Modulo 2 para definir indicadores o preguntas. Pueden elaborar un instrumento como el siguiente:

Tengo derecho a	Pido respeto			
Grado	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Expresar mis sentimientos y opiniones				
Ser tratado con dignidad				
Decidir sobre mi cuerpo				
Negarme a hacer algo que me avergüence, ilegal o que me haga sentir mal				
Recibir orientación para tener una buena alimentación				
Recibir atención médica y educación de calidad				
Recibir la información necesaria para tomar decisiones				
Tener privacidad, a que me dejen solo y que no revisen mis cosas personales				
Vivir en un ambiente de amor y respeto, libre de violencia				
No ser discriminado ni menospre- ciado				
Vivir en un ambiente democrático				
Que me crean al denunciar una injusticia o una violación a los derechos humanos				

- 3. Promueva que los colectivos escolares
 - Apliquen el cuestionario entre la comunidad estudiantil.
 - Organicen y analicen la información obtenida.
 - Considerando los resultados obtenidos, incorporen en su plan de convivencia acciones dentro y fuera del aula para promover el conocimiento y la conciencia de los derechos humanos entre el alumnado.





2.5 La vinculación con las familias y la comunidad

La educación cívica y ética es una responsabilidad compartida entre escuela, familia y sociedad. Aunque cualquiera de las tres instancias puede promover acciones que concreten esta corresponsabilidad, en términos de congruencia formativa es preferible que esta iniciativa surja de la escuela.

Con frecuencia las escuelas cierran las puertas a la comunidad y a la familia como una forma de proteger al alumnado de influencias nocivas, por ejemplo en contextos de violencia extrema o de tráfico de drogas. También se cierra la escuela con el propósito de evitar distracciones. Abrir la escuela a la familia y a la comunidad implica establecer un vínculo productivo, una relación de cooperación, de diálogo y de corresponsabilidad con el propósito de generar una experiencia educativa significativa, práctica y para la vida. Desde luego que se requiere mantener los controles básicos que requiere toda institución para funcionar de manera constante y en condiciones de seguridad.

Respecto de la importancia de vincular la escuela con la comunidad, la experiencia del CONAFE³⁵ a través de la educación comunitaria y de la escuela multigrado ha aportado importantes enseñanzas.

La escuela no es un espacio aislado de la comunidad, forma parte de ésta y las características de la segunda influyen de forma determinante en el trabajo del aula porque el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, las prácticas de vida familiares, las costumbres y tradiciones, creencias y valores. Esta influencia se acentúa en los siguientes aspectos: el papel activo o pasivo que adopta el niño, los conocimientos previos que poseen los niños, las habilidades que han desarrollado y que facilitan u obstaculizan su participación en el aula, la forma de relacionarse y de interactuar con sus compañeros, la relación que establecemos con los padres de familia y con la comunidad.³⁶

La familia como primer medio socializador y formador de valores tiene un papel determinante en la conformación de la personalidad del individuo. En ella se aprenden reglas, normas y conductas, como primeras formas de conocimiento y reconocimiento social, las cuales se hacen patentes a partir de las experiencias generadas en ella, como manifestaciones del grupo social al que pertenece.

De manera individual, los padres de familia tienen mucho que aportar al proceso formativo de sus hijos, porque es parte de su responsabilidad. Sin embargo,



³⁵ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

³⁶ CONAFE, *Guía del maestro multigrado,* Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1999, p. 26.



muchos de ellos no saben cómo apoyarles, por ello es necesario que la escuela considere como parte de sus funciones proporcionarles la orientación necesaria. Algunas escuelas aplican programas llamados "Escuela para padres" en los cuales cumplen con dicho propósito o bien desarrollan ciclos de conferencias u otras acciones que desarrollen en los familiares competencias para construir en su hogar situaciones formativas congruentes con el trabajo realizado en la escuela en este sentido.

Por ejemplo, de manera individual pueden colaborar en el establecimiento de la disciplina de manera corresponsable y congruente. Al establecer el reglamento escolar y otros códigos disciplinarios, la escuela aplica el ideario previamente discutido con los padres de familia. La continuidad de la aplicación de ciertas normas en la casa proporciona al alumnado un orden externo y le facilita comprender cómo funciona una sociedad regulada de manera lógica y consistente. Todos los maestros sabemos lo complejo que resulta formar a los alumnos cuando las costumbres, valores y reglas familiares chocan con las de la escuela. Imaginemos a un niño que en la escuela aprende que es válido cuestionar a la autoridad y en su casa encuentra que esta misma situación es considerada una falta de respeto. Lo mismo ocurre a la inversa: hogares en los que existe una clara valoración de la responsabilidad y el orden chocan con escuelas en las que el descuido en este terreno es evidente. Más allá de la complicación didáctica que pudiese generar esta falta de coordinación entre la escuela, con ello ofrecemos a los alumnos la imagen de un mundo bizarro, incoherente, con una moral flexible, que se acomoda a las preferencias de la autoridad en turno. Con tal mundo en frente, poco podemos avanzar hacia la construcción de la democracia en la vida cotidiana.

La fuerza formativa de la familia exige que la escuela parta de ella para el desarrollo de los procesos de Formación Cívica y Ética a fin de que de manera co-ordinada, intencional y congruente ambas instancias trabajen en la formación del educando. Algunas tareas que puede realizar la escuela para promover la vinculación con la comunidad y las familias, desde la perspectiva de la Formación Cívica y Ética son las siguientes:

a) Analizar junto con las familias los propósitos formativos de la escuela

Ya hemos señalado la importancia de la congruencia entre la escuela y la familia en cuanto a los principios y valores que orientarán la experiencia educativa. Dentro de los límites que impone la diversidad de prácticas de crianza y culturas familiares, es recomendable establecer un pacto de congruencia entre ambas instancias, basado en acuerdos mínimos sobre los valores fundamentales. No es posible unificar la forma como las familias educan a sus hijos ni los códigos disciplinarios en los hogares,





pero sí es posible lograr cierta continuidad entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en casa, particularmente tratándose de aprendizaje social y de la naturaleza de las interacciones.

La elaboración del proyecto educativo es un buen momento para analizar junto con los padres de familia los propósitos formativos de la escuela y para seleccionar los medios más adecuados para lograrlos. Se trata entonces de un proceso abierto que implica la comunicación clara de lo que pretende la escuela, el análisis de las implicaciones prácticas de los propósitos educativos y el establecimiento de compromisos generales a fin de lograr congruencia.

Un par de ejemplos ilustran el tipo de acuerdos y compromisos que se pueden establecer. La puntualidad es una preocupación de todas las escuelas, la regla general plantea que después de 15 minutos no es permitido el acceso de ningún alumno al plantel. En una escuela secundaria rural, en la cual se atienden alumnos de distintas comunidades se analizó de manera conjunta el caso de los alumnos que deben caminar varios kilómetros para tomar el transporte público que les llevará a la escuela. Si el autobús se adelanta o si se presenta cualquier contratiempo mínimo en el camino (un perro rabioso, un merodeador, lodo, lluvia, etcétera), el alumno perderá el transporte y no obstante haberse levantado a las 4 ó 5 de la mañana llegará a la escuela después del tiempo de tolerancia y no sólo perderá una clase sino la jornada completa. Probablemente ese alumno no regrese a casa de inmediato. Ante esa situación, se planteó en la escuela revisar caso por caso cuando el alumno llegue tarde y, previo compromiso de los padres de familia, permitir el acceso con retraso a los alumnos de las comunidades más alejadas. En este caso, la escuela coloca como prioridad el derecho a la educación y la seguridad de alumno sobre la puntualidad, pero implica en los padres de familia un compromiso general a fin de que este esfuerzo adicional realizado por el personal no se convierta en un pretexto para relajar la disciplina.

El abordaje de los derechos de los niños es otro tema que ilustra la pertinencia de este análisis inicial. Con frecuencia los padres de familia se resisten al abordaje de este tema en clase e incluso sugieren que antes de ver los derechos se van las obligaciones. En buena medida este temor se debe al desconocimiento de los derechos de los niños y de la actuación de los organismos encargados de su protección. Ciertamente algunos niños han utilizado sus derechos como un fantasma para evadir responsabilidades básicas en la casa o para burlar la disciplina familiar. Cuando los padres comprenden con claridad de qué se tratan los derechos humanos y que a ellos mismos les pertenecen, enfrentan con información las situaciones manipuladoras de algunos niños, pero también dimensionan la importancia de respetar a sus hijos en su dignidad. Es preciso ser firme en este punto: los casos de abuso





sexual y otras formas de maltrato constituyen una violación a los derechos del niño, la cual no puede permitirse ni a los padres ni a los maestros.

b) Visitas domiciliarias

Esta es una clásica actividad de vinculación escuela-comunidad que fue perdiendo fuerza por la complejidad de la vida urbana y por la cantidad de alumnos que un docente debe atender; sin embargo, de cara a los enfoques educativos centrados en las persona y en su contexto cultural adquiere un nuevo significado. No obstante las dificultades materiales, es importante encontrar estrategias que propicien el encuentro entre el maestro y las familias de sus alumnos en su propio contexto.

Las visitas domiciliaras proporcionan al docente una especial sensibilidad respecto del ambiente en el que viven sus alumnos, de los problemas que enfrenta así como de las ventajas formativas del contexto familiar. A partir del conocimiento general que la familia tiene respecto de los propósitos formativos de la escuela, el docente puede acercarse a las familias de los alumnos que muestran situaciones de riesgo o alguna clara dificultad para aprender a convivir, a relacionarse o a respetar las normas y la autoridad.

Es preciso cuidar la actitud con la que el maestro o el orientador realizan la visita domiciliaria, ya que una actitud prepotente, fiscalizadora o falta de sensibilidad puede provocar en la familia y en el alumno una sensación de persecución o de invasión en la privacidad. Las visitas domiciliaras que han ofrecido resultados positivos tienen en común que los maestros las planifican; informan a los alumnos y a los padres de la fecha y propósito; llevan preguntas concretas o propuestas específicas de trabajo conjunto; muestran una actitud de interés en el bienestar del alumno y una preocupación por coordinar esfuerzos con las familias más que por amonestarles por su descuido o su fracaso como padres. Los alumnos visitados por maestros que presentan esta actitud dicen sentirse atendidos, tomados en cuenta por sus maestros y se sienten bien porque sienten que son importantes para el maestro. Asimismo, en las familias se genera un compromiso con la educación de sus hijos.

Las visitas domiciliarias y otras actividades que propicien el diálogo directo entre maestros y padres siempre serán preferibles al envío de reportes o boletas de conducta. Como complemento de las visitas domiciliaras, una actividad que debe contemplar la escuela en su organización es la visita de los padres a la escuela.

c) Visita de los padres a la escuela

La mayoría de las escuelas incluyen como actividad regular las reuniones bimestrales de padres de familia en las que entregan calificaciones y discuten problemas generales de disciplina. Para la Formación Cívica y Ética, la presencia de los padres

Articulación entre Módulos

Como parte de un proyecto de convivencia se pueden programar visitas domiciliarias con el propósito de generar un compromiso entre maestro, alumno y padre de familia en relación con la formación cívica y ética de los hijos.







de familia tiene como propósito que éstos conozcan en la práctica los procesos de toma de decisiones colegiada de sus hijos y tomen parte de ellos; que colaboren en el establecimiento de la disciplina desde una perspectiva de compromiso y participación; que participen en los organismos escolares así como en el gobierno de la escuela; se involucren en el desarrollo de actividades formativas y que comprendan cómo se trabaja en la escuela a fin de orienten de una mejor manera a sus hijos en su proceso de aprendizaje.

Por ejemplo en una escuela secundaria de la Ciudad de México, los maestros y directivos programan la periódicamente que algunos padres de familia asistan a la escuela durante toda la jornada escolar. El propósito es que comprendan cómo se trabaja, cómo se aplican las normas, cómo se dan las interacciones entre alumnos y maestros, además de que observen el comportamiento de sus hijos. Quienes asisten son principalmente los padres de alumnos que presentan dificultades en la integración al grupo, en el cumplimiento de tareas, de respeto a sus compañeros o a las normas escolares.³⁷ La presencia de los padres de familia en estas condiciones tiene múltiples efectos formativos, el principal alude a la corresponsabilidad y al compromiso respecto del proceso y los resultados educativos. No es posible configurar una escuela con prácticas democráticas si no se asume seriamente el proceso de aprendizaje. Tal como ocurre con la visita del maestro a los hogares del alumnado, la presencia del padre en el salón de clases genera inicialmente cierta incomodidad debido a que los docentes se sientan vigilados. Sin embargo, cuando esta actividad está bien planeada y se realiza en el marco de un proyecto educativo integral, los docentes se esmeren en la planeación de sus clases y prueben distintas formas de relacionarse con el alumnado. No olvidemos que una de las obligaciones de la escuela con prácticas democráticas es la rendición de cuentas, proceso en el que se avanza mediante esta actividad.

En contextos escolares organizados de manera participativa, los padres de familia se involucran en diversas tareas de operación de la escuela además de que pueden fortalecer los órganos de participación estudiantil. Las asambleas de alumnos, el Consejo Estudiantil y las redes de asesoría son algunas actividades del alumnado en las cuales las familias apoyan. Los padres de familia pueden orientar a sus hijos en el desarrollo de habilidades para la conducción de procesos de toma de decisiones colectivas: pueden enseñarles las funciones de una mesa de debates, a convocar a una reunión, a hacer un acta o a dar seguimiento a los acuerdos. Asimismo fortalecen las experiencias democráticas del alumnado cuando atienden al llamado de las asambleas de alumnos o del Consejo Estudiantil. En estos órganos



 $^{^{37}}$ Escuela secundaria técnica N°. 85, Francisco González Bocanegra, "Un día en la escuela con mi hijo.. Una experiencia compartida".



escolares los alumnos tienen formalmente la autoridad para citar a un padre de familia con el propósito de discutir algún asunto relacionado con su hijo (por ejemplo ante conductas vandálicas o resistencia a respetar los acuerdos de la mayoría). En una escuela primaria de la Ciudad de México una madre de familia fue citada por el grupo de quinto grado para tomar un acuerdo que resolviera el problema de los constantes robos en los que participaba su hijo. La madre no sólo asistió a la asamblea, sino que mostró una gran apertura para analizar el problema y las posibles soluciones. Junto con su hijo establecieron un compromiso formal ante el grupo.³⁸ En este caso la presencia de la madre no sólo contribuye a resolver un conflicto, sino que da valor a la asamblea escolar como órgano de gobierno en el grado. Con ello, los alumnos aprenden a manejar el poder y a vivir la autoridad democrática en un ambiente de diálogo y justicia.

d) Dar vida a los organismos escolares de participación comunitaria

Es preciso desarrollar un proceso sistemático y ordenado que propicie la construcción paulatina de las condiciones comunitarias para brindar una experiencia educativa consistente más allá de los muros de la escuela. Los padres de familia organizados en una Asociación o Sociedad pueden participar en la construcción de condiciones de congruencia, compromiso, claridad formativa y responsabilidad en los hogares y en el entorno social. Para ello requieren realizar acciones coordinadas con docentes y directivos y a la vez servir de vínculo con las tareas que realiza la comunidad, la cual se convierte en un ámbito formativo al ofrecer al alumnado:

- Condiciones para el desarrollo personal, por ejemplo al crear zonas para el deporte y la recreación, así como espacios para la creación cultural y artística.
- Condiciones de seguridad y salud pública, por ejemplo al evitar la vagancia, la venta de alcohol, drogas y otros estímulos negativos.
- Condiciones de participación, al propiciar que niñas, niños y jóvenes se involucren en la toma de decisiones y la resolución de conflictos de la comunidad, con voz y voto.
- Condiciones de responsabilidad, al propiciar que niñas, niños y jóvenes asuman tareas concretas en el cuidado y mejora de su entorno, las cuales los van formando como actores sociales.

El trabajo que la comunidad haga en este sentido puede ser aprovechado por la escuela, de tal manera que se realicen acciones coordinadas escuela-comunidad.



³⁸ Conde, Silvia, 2002, op. cit.



En la Ley General de Educación se establece que la comunidad podrá participar en los asuntos educativos mediante los Consejos de Participación Social. Bueno sería para la democratización de la escuela dar vida a estos consejos.

e) La escuela como centro cultural de la comunidad

El desarrollo de competencias cívicas y éticas supone la realización de una experiencia educativa contextualizada, que parta de los problemas de la comunidad y encuentre en ella situaciones propicias para aplicar lo aprendido. El entorno del alumno es una fuente inagotable de recursos educativos, situación que se aprovecha enormemente cuando la comunidad siente que la escuela le pertenece, que es corresponsable de su cuidado, cuando valora lo que ésta ofrece y cuando existe en las personas de la comunidad disposición a apoyar los procesos de indagación y participación del alumnado.

En la construcción de estas condiciones parece de gran utilidad promover que la escuela se convierta en un centro cultural de la comunidad. Actualmente la mayoría de las escuelas disponen de una biblioteca y de computadoras, además de que en ellas se realizan diversas actividades de carácter cultural y recreativo. Con el compromiso y apoyo de los jóvenes de la comunidad y de algunas familias, algunas escuelas de contextos desfavorecidos aprovechan la infraestructura y los recursos técnicos con los que cuentan y han abierto sus puertas a la comunidad para la realización de talleres de computación, de corte y confección, de herrería o de cocina así como actividades deportivas y culturales.

Este acercamiento fortalece la valoración de las escuelas por parte de la comunidad y propicia que quienes no suelen estar vinculados a la escuela se familiaricen con las actividades que realiza el alumnado ya que al entrar a la escuela leen los periódicos murales, ven las exposiciones, carteles y otras muestras del trabajo educativo. Esta cercanía facilitará posteriormente el contacto de los alumnos con las personas de la comunidad.

Para reflexionar y responder

1. Promueva que los colectivos docentes realicen un balance sobre el tipo de actividades de vinculación con la comunidad que se realizan en la escuela. La siguiente tabla le puede ayudar en esta actividad.

	Tipo de actividad de VEC	Describa lo que se hace en la escuela en cada tipo de actividad	Condiciones que favore- cen o que obstaculizan cada tipo de actividad de VEC	Propouestas para impulsar en la escuela cada tipo de actividad
	Visita de los padres a la escuela			
Acciones desde la comunidad	Apoyo de los padres y madres en el fortaleci- miento de la partici- pación estudiantil			
	Apoyo académico de los padres y madres de familia			
	Apoyo general de los padres y de la comu- nidad			
	Red de servicios			
	Apoyo de las univer- sidades			
	Apoyo de empresas			
	Apoyo en la formación del adolescente			
	Trabajo con madres y padres de familia			
	Visitas domiciliarias			
	Formación y capacita- ción de la comunidad			
	Mejoras materiales de la comunidad			
	Creación de comuni- dades de aprendizaje			

2. Propicie que analicen los resultados del balance para elaborar un proyecto de convivencia en el que incluyan a las familias y la comunidad.







3. La evaluación de las competencias cívicas y éticas

Recupero mis saberes, creencias y opiniones

- ¿Cómo evalúa el progreso del alumnado en el desarrollo de competencias?
- ¿Qué recursos utiliza para evaluar desde el enfoque de competencias?
- ¿Qué condiciones deben cambiar en el sistema educativo para favorecer un enfoque de evaluación por competencias?

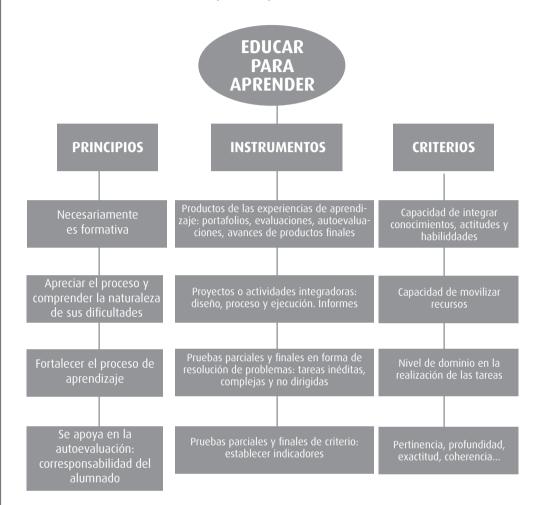
3.1 Una evaluación por competencias

En materia de evaluación enfrentamos desafíos como la confusión entre evaluación y calificación o la sobrevaloración de la medición cuantitativa. La tradición educativa carga con una tendencia a medir la cantidad de aprendizajes adquiridos en lugar de evaluar la calidad de éstos y el proceso mediante el cual se logra aprender. Por ello, con frecuencia la evaluación se convierte en un simple proceso de medición de conocimientos, lo que se traduce en una calificación que permite –o no– acreditar.

Debemos recordar que la evaluación es un proceso que debe servir para tomar decisiones respecto de cómo reorientar el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado. Por lo tanto, lo que interesa es saber cómo van progresando las alumnas y los alumnos en la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes vinculados con la formación democrática; cómo ha servido este aprendizaje para fortalecer el trabajo de los contenidos curriculares; definir cómo podemos apoyar a las alumnas y alumnas para que aprendan de sus errores y superen las dificultades de aprendizaje; y, si es necesario, asignar una calificación a partir de estos aspectos.

En una educación por competencias, la evaluación forma parte del proceso formativo, el cual implica un sólido acompañamiento por parte del docente. Por ello, la evaluación por competencias es necesariamente una evaluación formativa, con un enfoque preferentemente cualitativo y basado en criterios, en el que se evalúa para aprender (esquema 9).

Esquema 9
Elementos de una evaluación por competencias



a) Evaluación formativa

La evaluación formativa se realiza durante la actividad educativa y permite observar el progreso logrado por el alumnado y a comprender cuáles son sus dificultades, qué requiere fortalecer y qué recursos está movilizando. Se relaciona directamente con la autoevaluación, pues cada cual debe asumir la responsabilidad de observar su proceso de aprendizaje, identificar las dificultades que enfrenta y comprometerse en mejorar.

Implica la permanente recopilación de información que permita saber si el alumnado está aprendiendo y desarrollando las habilidades y actitudes esperadas y en dado caso orientar el proceso de educativo para mejorar el proceso de aprendizaje en el alumnado. Para hacerlo, se requiere considerar a cada experiencia de aprendizaje como una experiencia de evaluación que ofrece datos sobre el proceso que viven las alumnas y alumnos.



76





Se recomienda que las actividades para evaluar las competencias reúnan tres características: que sean inéditas, lo que implica no reproducir una tarea ya resuelta; complejas, pues generan en el alumnado un conflicto cognitivo o moral que le obliga a movilizar de manera integrada sus recursos; y adidáctica, pues no induce la respuesta, sino que el alumnado debe construirla como parte del proceso autónomo de aprendizaje.

3.2 Expectativas, indicadores y evidencias de desempeño

Para desplegar una evaluación pertinente en el enfoque de competencias se requiere definir si se pretende evaluar los recursos que se movilizan, los avances en el desarrollo de competencias o las habilidades, valores y conocimientos.

¿Qué hay que evaluar?

Todo dispositivo de aprendizaje fundado sobre la resolución de una situación-problema puede, en ausencia de todo apoyo, ser una prueba de evaluación y viceversa.

Sea como fuere, vista la complejidad inherente a una tarea, el éxito o fracaso de su resolución puede deberse a:

- a) La incapacidad de orquestar recursos aunque estén bien presentados.
- b) La falta o insuficiencia de dominio de los recursos.

Para ser válida, una evaluación deberá dar indicaciones tanto sobre los recursos como sobre su orquestación. No puede limitarse a:

- medir solamente conocimientos y el saber-hacer y considerar que su suma equivale a la competencia y
- medir solamente el resultado del proceso y dejar implícito todo error causado por una falta de dominio de los recursos.

Articular la evaluación de los recursos y de las competencias

¿Cómo articular las dos partes de la evaluación? Más precisamente, ¿qué destino reservar a la evaluación del dominio de los recursos? Se pueden considerar diversas hipótesis:

Una evaluación escindida: Por una parte, se evalúan diversos conocimientos y saber-hacer de los alumnos; por otra, se evalúan los niveles de competencia alcanzados en las tareas complejas, sin que los primeros sean los recursos implicados en los segundos.



Una evaluación integrada: en esta segunda hipótesis, se realiza un balance global. Es difícil, entonces, aislar claramente el dominio de los recursos.

Una evaluación semiintegrada: en esta solución intermedia se evalúan, además del nivel de competencia, los recursos en relación con las complejas tareas para las cuales deberá o ha debido o deberían ser movilizados.³⁹

Una vez que se define el lugar que se da a la evaluación de los recursos y de los resultados en el desarrollo de la competencia, es necesario definir los criterios e indicadores que orientarán la evaluación.

a) Expectativas

Los programas de Formación Cívica y Ética incluyen un apartado de aprendizajes esperados, los cuales junto con los propósitos representan las expectativas de aprendizaje y desempeño de las competencias. A partir de éstos se pueden definir criterios e indicadores.

b) Criterios e indicadores

Para definir los contenidos a evaluar en cada una de las competencias cívicas requerimos identificar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se espera desarrollar, los niveles de desempeño así como los recursos que deben ser movilizados. Estos rasgos se convierten en criterios de evaluación, es decir, en puntos de referencia para valorar el proceso de aprendizaje del alumnado.

Los criterios son definiciones abstractas que requieren ser traducidas en elementos observables, éstos son los indicadores. Los criterios son definiciones abstractas que requieren ser traducidas en elementos observables, éstos son los indicadores.

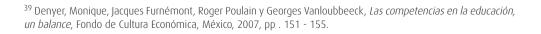
Es fundamental definir indicadores pues éstos contribuyen a reducir la subjetividad en la valoración y hacen más fácil identificar el nivel de dominio de las competencias.

En virtud de que el aprendizaje de las competencias cívicas y éticas constituye un proceso de largo aliento, debemos considerar que se lograrán pequeños avances en cada ciclo escolar, pero éstos representarán un impacto real después de varios años de trabajo sistemático. Por ello conviene secuenciar los indicadores de desarrollo desde el preescolar hasta la secundaria, de tal manera que sea posible

Тагеа

La definición de indicadores de una competencia realizado en la tarea uno es un recurso fundamental para el diseño de la evaluación.









diagnosticar el momento en el que se encuentra cada alumno en un momento dado en relación con alguna competencia y paulatinamente ir valorando el progreso.

Al reconocer que los indicadores de desarrollo de las competencias se despliegan a lo largo de varios años, estamos de alguna manera dibujando el proceso por el cual podrían ir pasando las niñas, niños y jóvenes en su formación cívica.

3.3 Recursos para la evaluación

Una vez que se tiene claridad respecto de los criterios e indicadores que orientarán la evaluación de las competencias cívicas es necesario definir cómo se va a recopilar la información. Es posible valorar este desarrollo al observar cómo se expresan los rasgos de cada competencia cívica en el comportamiento del alumnado. Existen diversas técnicas e instrumentos que ayudan a conseguir esta información, aunque se ha privilegiado el uso del portafolio de evidencias.

El portafolio

Instrumento valioso en el aprendizaje autónomo

Se trata de un instrumento en el que el estudiante archiva los trabajos que considera más representativos de su progreso a lo largo de una secuencia didáctica.

- · Permite conocer el proceso tanto del profesor como del alumno.
- Supone que el alumno seleccione los trabajos que mejor muestren sus competencias, teniendo en cuenta los objetivos de la secuencia didáctica. Esto implica que el estudiante tenga presentes las metas como referente básico de su actividad.
- Esta selección implica también hacer explícitos los indicadores que remiten a aprendizajes significativos. Se trata, por tanto, de un proceso que supone la autoevaluación.
- Favorece un diálogo continuo entre el profesor y el alumno y del alumno consigo mismo para modificar los documentos (evidencias de su aprendizaje) reajustando con ello el aprendizaje durante el proceso.
- Permite una evaluación diversificada en un doble sentido. Por una parte, la variedad de productos del alumno facilita abarcar las distintas capacidades que en cualquier aprendizaje se movilizan. Por otro, puede ajustarse mejor a la diversidad de alumnas y alumnos. La forma concreta en la que cada aprendiz se enfrenta a su aprendizaje encuentra en los portafolios la amplitud necesaria para manifestarse.⁴⁰



⁴⁰ Martín, Elena y Amparo Moreno, *Competencia para aprender a aprender*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 121.



Además del portafolio, se considera de gran utilidad la evaluación mediante rúbricas o matrices de evaluación. Éstas son un instrumento de evaluación en el que se establecen criterios para un trabajo, en este caso, para la realización de una tarea o para el avance en el desarrollo de la competencia. También establece estándares por niveles mediante la incorporación de escalas de desempeño que permiten identificar la calidad o profundidad del desempeño del alumno o del grupo en tareas específicas. Al igual que el portafolio, las bíblicas favorecen la autoevaluación pues ayudan al estudiantado a comprender los resultados que debe lograr en la realización de una determinada tarea.

Las rúbricas tienen tres elementos básicos: criterios, niveles de ejecución o valores según cierta escala los cuales pueden ser cualitativos (excelente, bueno, necesita mejorar) o cuantitativos (5, 6, 8...). Generalmente se expresan en matrices de doble entrada o en listas de cotejo. A continuación un ejemplo.

Participación social y política ⁴¹	Nivel de desempeño			
	Alto	Medio	Bajo	
Comprende que requiere de la participación de todos en el cuidado y protección de los recursos naturales.				
Comprende que su participación en la protección del medio ambiente es importante.				
Trabaja en equipo.				
Se organiza con otras compañeras y compañeros para realizar y presentar un trabajo grupal.				
Resuelve los conflictos que se presentan durante la realización de un trabajo colectivo.				
Identifica los aspectos que benefician y los que perjudican su entorno.				
Propone soluciones a problemas ambientales.				
Actúa en beneficio de la mayoría.				
Valora la participación de las personas en el mejoramiento del entorno.				
Colabora con el trabajo de equipo.				
Tiene disposición y ánimo para el trabajo en grupo.				
Es responsable de sus actos.				
Se compromete en el cuidado de su entorno.				



⁴¹ Conde, Silvia y Gabriela Conde, *Educar para la democracia, fichero de quinto grado*, Instituto Federal Electoral, México, 2004, pp.63.



Además existen otros instrumentos para el levantamiento y análisis de datos.

Instrumentos para el levantamiento y el análisis de datos

Anecdotario: Consiste en una ficha donde aparece el nombre del alumno o alumna, la observación realizada, la fecha de la observación y la firma del profesor que la ha efectuado. Los datos que suelen reflejarse son únicamente los que se desvían de la conducta habitual, ya sea en setido negativo o positivo.

Lista de control: Consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se anotan, en la columan de la izquierda los objetivos que deben alcanzarse o los indicadores (críticos) que desean valorarse. En la parte superior, horizontalmente aparecerá el nombre de cada alumno, de esta forma cuando el alumno muestra alguno de los indicadores se hace una anotación... Para comprobar cómo se va dando el proceso formativo, se puede considerar que si una fila se queda sin anotación, nos enfrentamos a un indicador u objetivo que no se está trabajando; o bien si en una columna no existen anotaciones, nos llevará a la conclusión de que ese alumno no está alcanzando los objetivos propuestos....

Escalas descriptivas: Son las que valoran, mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de consecución de un objetivo o la valoración de un indicador deteminado. Es un registro que ofrece una rica información acerca de la consecución paulatina de los objetivos previstos y del momento en que se encuentra cada alumno... Por ejemplo:

Involucra de manera desinteresada en trabajos de beneficio comunitario.

SÍ () Casi siempre	Casi nunca	() No	()

Casanova, María Antonia, *La evaluación educativa. Escuela básica*, Secretaría de Educación Pública - Biblioteca para la actualización del maestro, México, pp 160 -176.

Estas técnicas son especialmente útiles para llevar un registro ordenado y sistemático de la observación de algunos indicadores. Sin embargo, recordemos que la evaluación formativa debe estar estrechamente vinculada con las experiencias de aprendizaje. Por ello, podemos utilizar los cuestionarios abiertos, las investigaciones o los ensayos para proponer actividades que al tiempo que permiten avanzar en el trabajo con un contenido, aportan elementos para la evaluación, por ejemplo:

 Redacción de textos en los cuales se exprese la posición de los alumnos en torno a un tema determinado, sus habilidades de argumentación o la capacidad de comprender críticamente una realidad.





- Textos en los que se incluyan dilemas morales y ante los cuales el alumnado deba expresar su opinión, la manera como reaccionaría en dicho caso y las razones para hacerlo.
- Notas de periódicos en las cuales los alumnos deban identificar los problemas de aplicación de la ley, las controversias políticas, las acciones civiles, entre otros procesos vinculados con la democracia.

En suma, la propuesta de evaluación de las competencias cívicas y éticas se basa precisamente en la observación de los rasgos o indicadores del progreso del alumnado. Proponemos lo siguiente para evaluar las competencias.

- Considerar que todas las situaciones de aprendizaje son situaciones de evaluación.
- Construya criterios e indicadores a partir de los propósitos y los aprendizajes esperados.
- Elabore sencillas guías para el registro de estos rasgos, del tipo de rúbricas, matrices de evaluación o listas de cotejo.
- Observe al alumnado durante el desarrollo de la actividad y cuando sea posible, dialogue con ellos los rasgos a observar a fin de que se involucren en un proceso de autoevaluación y coevaluación.
- Si es necesario, desarrolle alguna actividad de evaluación en la que se puedan advertir con claridad los rasgos a evaluar.
- Comente con sus alumnas y alumnas el proceso vivido, pregúnteles que aprendieron e indague explícitamente sobre algunos de los rasgos. De ser posible, promueva una ronda de intervenciones relacionadas con la evaluación.
- Tome nota y planee la forma de apoyar a los alumnos que no lograron avances.

Tarea de cierre

Responda el siguiente cuestionario

- 1.- ¿Qué son las competencias?
 - a) Las capacidades que cada persona desarrolla a lo largo de su vida.
 - b) Un conjunto de habilidades que se aplican al resolver una situación problema.
 - c) Las habilidades, conocimientos y actitudes que se aplican en la solución de una situación problema.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Sólo b y c.





- 2. Es una de las implicaciones didácticas del enfoque de competencias.
 - a) El docente requiere romper con el paradigma de la transmisión del conocimiento.
 - b) Se debe establecer una estrecha relación con el contexto y con los aprendizajes previos del alumnado.
 - c) La tarea del docente es planificar situaciones problema y acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje.
 - d) El docente requiere propiciar que el alumnado analice la estrategia empleada para resolver la situación problema.
 - e) Todas las anteriores.
- 3. Para la Formación Cívica y Ética, la educación por competencias es pertinente por las siguientes razones.
 - a) Propicia la responsabilidad y el pensamiento autónomo.
 - b) Promueve el cumplimiento de deberes y obligaciones.
 - c) Fomenta la igualdad porque se aplican estándares uniformes.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Sólo a y b.
- 4. Es un propósito de la Formación Cívica y Ética, estrechamente relacionado con el enfoque de competencias.
 - a) Fomentar el amor a la patria y la capacidad de defender críticamente las prácticas que impliquen un ataque a nuestra nacionalidad.
 - b) Recuperar los valores, los hábitos y las buenas costumbres que se han perdido.
 - c) Promover que los alumnos se reconozcan como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo.
 - d) Comprendan el concepto de democracia, ciudadanía y valores para que los puedan aplicar en su vida diaria.
 - e) Todos los anteriores.
- 5. Son características de las competencias cívicas y éticas.
 - a) Involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor y participar en asuntos colectivos.
 - b) Se sustentan en el marco del respeto, promoción y defensa de los derechos humanos, así como en los principios de la vida democrática.



- **(**
- c) Su punto de partida es la comprensión de las nociones involucradas y el manejo de la información relacionada con el tema de la competencia.
- d) Todas las anteriores.
- e) Sólo a y b.
- 6. Para trabajar el apego a la legalidad y el sentido de justicia en sexto grado, el maestro Joaquín empieza la clase leyendo a sus alumnos un texto motivador sobre la importancia de la legalidad, luego les pide que consulten en un diccionario las palabras ley, norma, legalidad y justicia. Hace un cuadro sinóptico con las definiciones aportadas por todo el grupo y promueve una discusión sobre la importancia de respetar las leyes y normas. ¿Qué opina del trabajo del maestro Joaquín, desde la perspectiva de la educación por competencias?
 - a) Emplea un enfoque restringido de competencias, porque se centra sólo en el desarrollo de habilidades.
 - b) Hace un uso poco adecuado de la información, pues no contribuye al desarrollo de la competencia.
 - c) Representa un enfoque de transmisión pues no enfrenta al alumnado a una situación problema.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Sólo byc.
- 7. ¿Qué recomendaría al maestro Joaquín para trabajar el apego a la legalidad y el sentido de justicia en congruencia con el enfoque de competencias?
 - a) Iniciar la actividad con el análisis de las concepciones previas del alumnado sobre la legalidad y la justicia.
 - b) Analizar el papel de las normas y las leyes en su vida cotidiana.
 - c) Promover la participación del alumnado en la elaboración o revisión del reglamento del aula.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Sólo b y c.
- 8. Son tareas del docente que educa por competencias.
 - a) Aclarar los conceptos involucrados en la temática y ofrecer al alumnado información pertinente.
 - b) Motivar al alumnado en la adquisición de valores a través de la lectura de textos y el análisis de situaciones.







- c) Planificar situaciones problema, definir los recursos que el alumnado requiere movilizar y brindarle acompañamiento.
- d) Todas las anteriores.
- e) Sólo a y c.
- 9. Es un ejemplo de un proyecto en el que se trabajan las competencias de manera transversal.
 - a) Se encarga un trabajo escrito y el maestro de FCyÉ revisa la ortografía y la redacción, además del contenido.
 - b) Se realiza una campaña de promoción de la salud en la que se aplica lo aprendido en Español, Ciencias Naturales y FCyÉ.
 - c) En el proyecto contra la piratería, en FCyÉ se analiza la legalidad de los productos pirata, en Matemáticas se calcula el costo de un producto original y en Educación artística se elaboran carteles.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Sólo byc.
- 10. El Proyecto Educativo de la escuela Benito Juárez incluye la descripción de los valores que se promoverán, establece condiciones para la realización de proyectos transversales, propicia la participación de los padres de familia y ha fortalecido los espacios de participación estudiantil. Esta escuela aplica la FCYÉ desde el ambiente escolar porque...
 - a) Se asume de manera intencional la formación en valores y se crean las condiciones institucionales para lograrlo.
 - b) La escuela cumple con los requisitos establecidos en la norma.
 - c) Los maestros han analizado el programa integral de Formación Cívica y Ética.
 - d) La comunidad colabora con la escuela en el logro de los propósitos educativos.
 - e) Todas las anteriores.
- 11. Son ejemplos de actividades que favorecen el desarrollo de competencias desde el ambiente escolar.
 - a) El Consejo Escolar está integrado por alumnos, maestros, directores y padres de familia. Los alumnos son tomados en cuenta efectivamente.
 - b) En la escuela Secundaria 17, los alumnos participan en la sociedad de alumnos. Organizan las fiestas y apoyan a la escuela comunicando al estudiantado las decisiones tomadas por la dirección.



- •
- c) Toda la escuela participa en los actos cívicos, sin importar su religión.
- d) Se respeta la libertad de cada grupo para establecer su reglamento, aunque existan contradicciones Se realiza en todas las escuelas.
- e) Todas las anteriores.
- 12. Para evaluar por competencias se recomienda
 - a) Evitar los exámenes objetivos y de opción múltiple pues no permiten valorar el desarrollo de competencias.
 - b) Definir los criterios e indicadores de evaluación a partir de los aprendizajes esperados.
 - c) Especificar el valor que tienen en la calificación las actitudes y los hábitos, como responsabilidad, respeto, puntualidad y obediencia.
 - d) Reconocer que no debemos reprobar alumnos pues es una materia formativa.
 - e) Todas las anteriores.
- 13. ¿Por qué se recomienda el portafolio de evidencias como instrumento de evaluación por competencias?
 - a) Porque favorece la autonomía y la responsabilidad el alumnado en su proceso de aprendizaje y la posibilidad de corregir los errores.
 - b) Porque el docente puede sumar fácilmente las calificaciones parciales que el alumnado ha obtenido en sus trabajos.
 - c) Porque maestros y alumnos pueden llevar el control del proceso de aprendizaje y definir las actividades que falta realizar.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Sólo b y c.







Bibliografía

- ACUDE, Análisis Comparativo de los Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil en el Nivel Nacional, Estatal y de la Delegación de Tlalpan, 2001.
- ACUDE, Reporte sobre los resultados del Foro de Jóvenes Tlalpenses, 2001. IFE, Consulta infantil y juvenil 2003. Resultados preliminares, Instituto Federal Electoral, México, 2003.
- ALLEN, James E. Jr. "Competence for all as the goal for secondary education" en *Competencias. Un desafío para la educación del siglo XXI,* Norma Ediciones, Estado de México, 2002.
- CASCÓN Soriano, Paco y Carlos Martín Beristain, *La alternativa del juego, Juegos y dinámicas de educación para la paz*, La catarata, Barcelona, 1998.
- CASCÓN Soriano, Paco y Greta Papadimitriuo Cámara, *Resolución no violenta de conflictos*, Aquascalientes: El perro sin mecate, 2000.
- CONDE, Silvia, Competencias ciudadanas, en *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, Instituto Federal Electoral, México, 2004.
- CONDE Silvia y Gabriela Conde, *Educar para la democracia, fichero de quinto grado.* Instituto Federal Electoral, México, 2004.
- CUETO Pintado, Luisa, El currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela, *Revista tares núm. 43.* Lima, marzo 1999.
- DENYER, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck, *Las competencias en la educación, un balance*, Fondo de cultura económica, México, 2007.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza*, en María Eugenia Luna y otros (comp) *Formación Cívica y Ética*, Antología, Secretaría de Educación Pública, México, 2007.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Marco Antonio Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias" Citado en Valle Flores Ma. De los Ángeles (comp.) *Formación en competencias y certificación profesional*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), México, s/f.
- FIERRO, Cecilia, Lesvia Rosas y Berta Fortoul, *Más allá del salón de clases,* Centro de Estudios Educativos, México, 1995.
- GIL Cantero, Fernando, *Educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil*, Editorial Desdée, Bilbao, 2000.
- GÓMEZ Buendía, Hernando (dir.) "Educación. La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano" en *Competencias. Un desafío para la educación en el siglo XXI.*

 \bigoplus

- Norma Ediciones, Estado de México, 2002.
- GUTIÉRREZ, José Luis, "Enseñar a aprender", en Educación. *Formación Cívica y Ética*, Ediciones Cal y arena, México, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Monserrat Ventura. Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares, en María Eugenia Luna y otros (comp) Formación Cívica y Ética, Antología, Secretaría de Educación Pública, México, 2007.
- MARTÍN, Elena y Amparo Moreno, *Competencia para aprender a aprender,* Alianza Editorial, Madrid, 2007.
- NEIMEYER, Greg J. (Comp.) Evaluación constructivista, Paidós, Barcelona, 1996.
- ONETTO, Fernando "Formación ética y ciudadana: una oportunidad y un desafío" en *Revista Novedades Educativas, aportes para la capacitación*, núm. 3 Formación ética y ciudadana, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.
- PERRENOUD, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen Pedagógica, Océano, Santiago de Chile, 1999.
- PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar,* Secretaría de Educación Pública, Biblioteca de Actualización del Magisterio, México.
- ROEGIER, Xavier, *Dos concepciones del enfoque centrado en las competencias,* Foro sobre el enfoque centrado en las competencias, Instituto Belga BIEF, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, Bélgica, s/f.
- SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman, *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México, 1996.
- SEP. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.
- SHAW, Ian F. *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*, Paidós Básica, Barcelona, 2003.
- STERNBERG, Robert J. y Elena L. Grigorenko, *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 2003.



•

(



•

(



Esta obra se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2008. El tiraje consta de 1500 ejemplares.





•

(