



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

Prácticas de enseñanza y evaluación de dos maestras de primaria en la asignatura de
Formación Cívica y Ética en Aguascalientes

PRESENTA

Mónica Elizabeth Cueva Castellanos

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ASESORA

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

COMITÉ TUTORIAL

Mtro. Efraín Alcalá López

Dr. José Bonifacio Barba Casillas

Aguascalientes, Ags., 24 de octubre 2015

Autorizaciones



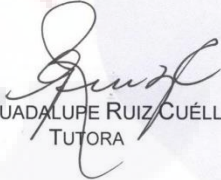
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E


Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Mónica Elizabeth Cueva Castellanos**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE MAESTROS DE PRIMARIA EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN AGUASCALIENTES".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 23 de noviembre de 2015


DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR
TUTORA


DR. JOSÉ BONIFACIO BARBA CASILLAS
INTEGRANTE COMITÉ


MTR. EFRAÍN ALCALÁ LÓPEZ
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
DEC. CCS y H. OF. N° 1876/2015

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE MAESTROS DE PRIMARIA EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN AGUASCALIENTES"** de la **C. Mónica Elizabeth Cueva Castellanos** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 25 de Noviembre de 2015
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

- c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
- c.c.p.- DRA. VICTORIA EUGENIA GUTIERREZ MARFILEÑA.- Secretaria Técnica del la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
- c.c.p.- C. MÓNICA ELIZABETH CUEVA CASTELLANOS.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
- c.c.p.- Archivo Decanato

ggl ↗

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que ayudaron en mi desarrollo como investigadora educativa. Principalmente a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por ofrecerme la oportunidad de realizar mi posgrado. También agradezco a la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar por permitirme realizar mi trabajo de tesis bajo su dirección así como a mis lectores el Mtro. Efraín Alcalá López y el Dr. Bonifacio Barba Casillas. A las docentes que amablemente aceptaron participar en el trabajo de investigación, sin las que hubiera sido imposible su realización y a la directora y director por recibirme en sus instalaciones, gracias. A la Dra. Joëlle Morrissette por hacer posible mi estancia en el extranjero, por su tiempo y sabios consejos. Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca proporcionada. Este apoyo me permitió dedicarme completamente a mis estudios y a la realización de mi tesis. A mi familia, especialmente a mis sobrinos cuyo recuerdo me hacía sonreír en los momentos más difíciles. A mi pareja y compañero de vida Miguel Ángel García Martínez, por su paciencia, atención y comprensión.

Índice general

Índice general.....	i
Índice de tablas	iv
Índice de figuras	v
Resumen.....	vi
Abstract	vii
Introducción	1
Capítulo 1: Delimitación del problema de investigación y justificación	3
1.1 La práctica docente y la calidad educativa.....	3
1.2 Antecedentes	5
1.2.1 El estudio de la evaluación en el aula	6
1.3 Importancia de la Formación Cívica y Ética.....	9
1.4 Evolución de la FCyE en los programas de estudio de la educación primaria	13
1.4.1. Programa de estudio 1993	13
1.4.2 Programa y plan de estudio 2011	15
1.5 Preguntas de investigación	20
1.6 Objetivos	21
1.6.1 Objetivo general.....	21
1.6.2. Objetivos específicos.....	21
Capítulo 2: marco teórico.....	22
2.1. Enfoques teóricos y metodológicos para la FCyE	22
2.1.1. Formación en valores.....	23
2.2. Evaluación	27
2.2.1 Evaluación en el aula.....	28
2.3. Evaluación en Formación Cívica y Ética.....	30

2.3.1. Evaluación de actitudes	32
2.3.2. Técnicas de evaluación.....	35
2.3.3. Evaluación auténtica	36
2.3.4. Evaluación formativa.....	37
2.3.5. Evaluación sumativa.....	38
2.4. Práctica docente.....	39
Capítulo 3: diseño metodológico	42
3.1. Enfoque metodológico.....	42
3.2. Instrumentos para la evaluación en el aula	43
3.3. Elección de casos de estudio.....	46
3.4. Técnicas de recopilación de información.....	47
3.5. Instrumentos de obtención de información	48
3.6. Dimensiones que tomaron en cuenta los instrumentos.....	48
3.6.1 Guía de entrevista semiestructurada.....	50
3.6.2 Guía de observación.....	51
3.6.3 Análisis de evidencias.....	51
3.8 Análisis	53
4. Resultados.....	56
4.1 Gestión de la clase	56
4.1.1 Sistema de emulación o convenciones sociales para la regulación de la conducta	56
4.1.2 Organización de las interacciones en la clase	59
4.1.3 Gestión de diferencias individuales y problemas ligados a la conducta de los estudiantes	63
4.2 Maneras de enseñar en Formación Cívica y Ética.....	69
4.2.1 Representación de la asignatura.....	69
4.2.2 Dificultades para enseñar en FCyE.....	73
4.2.3Tipos de actividades.....	76

4.2.3.1 Leer y subrayar lo más importante de una lectura	76
4.2.3.2 Dictado y copiado de un texto	78
4.2.3.3 Cuestionario	81
4.2.4 Estrategias de enseñanza	83
4.2.4.1 Pregunta-respuesta al oral o cuestionamiento entre la maestra y los estudiantes	83
4.2.4.2 Incitar la reflexión de los estudiantes	85
4.2.4.3 Definición de palabras.....	91
4.2.4.4 Utilización de ejemplos	94
4.3. Maneras de evaluar en Formación Cívica y Ética.....	98
4.3.1 Planificación de la evaluación	98
4.3.2 Modalidad y objeto de evaluación.....	99
4.3.3 Autoevaluación	112
4.3.4 Coevaluación	114
4.3.6 Estrategias de revisión para preparar a los estudiantes para los exámenes	115
4.3.7 Evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje	117
4.3.8 Retroalimentación.....	123
4.3.9 Dificultades para evaluar	127
4.4 Correspondencia entre enseñanza y evaluación	129
Discusión	133
Conclusiones y recomendaciones	137
Glosario	141
Bibliografía	142
Anexos.....	149

Índice de tablas

Tabla 1.	Clasificación de saberes.....	31
Tabla 2.	Fechas de trabajo de campo.....	47
Tabla 3.	Profesora B- Aspectos de reflexión en las actividades diagnóstico de situaciones o manejo de emociones.....	88
Tabla 4.	Profesora B- Temas tocados en el examen de FCyE y sus coincidencias con reactivos de otras asignaturas	108



Índice de figuras

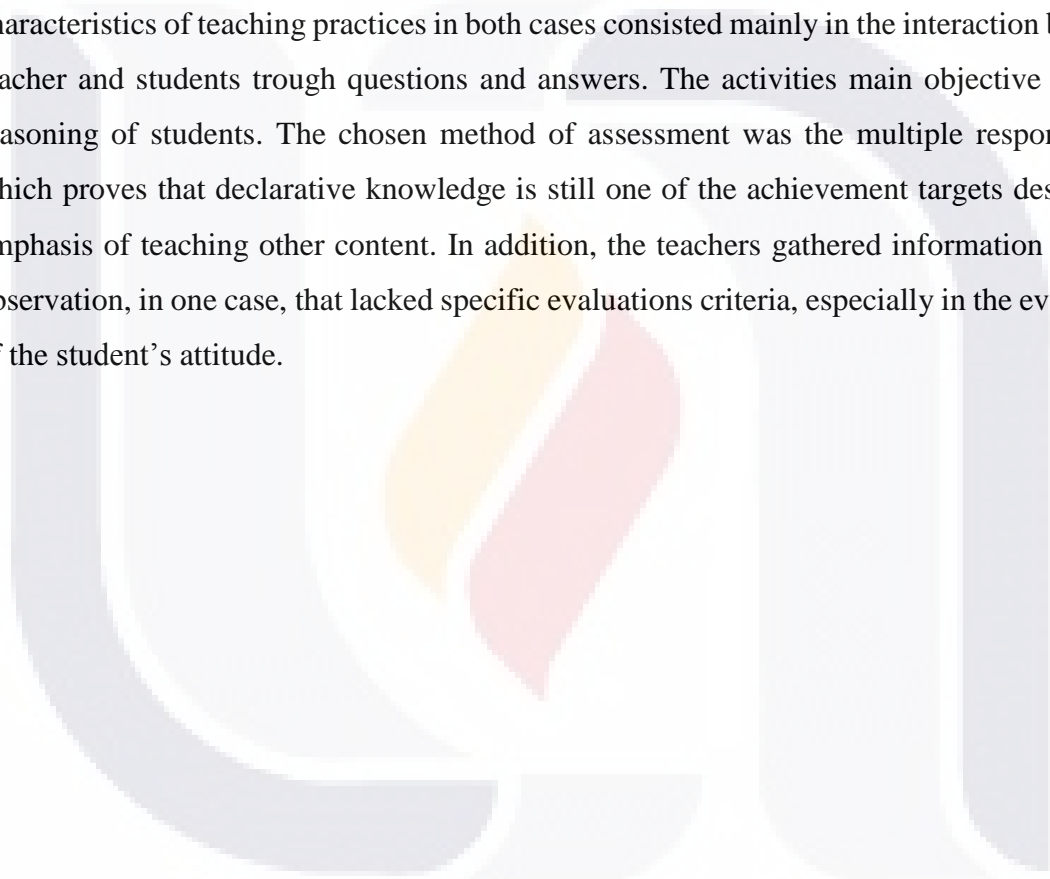
Figura 1.	Profesora B-Organización del reglamento escolar	58
Figura 2.	Profesora A-Organización de las interacciones en la clase	59
Figura 3.	Profesora B-Organización de las interacciones en la clase-	62
Figura 4.	Profesora A-Representación de la asignatura-	70
Figura 5.	Profesora B-Diferencias entre la FCyE y las demás asignaturas.....	72
Figura 6.	Profesora B-Vinculación o transversalidad	73
Figura 7.	Profesora A-Problemas para enseñar en FCyE-	74
Figura 8.	Profesora B-Dificultades para enseñar en FCyE-	75
Figura 9.	Profesora B-Actividad de copiar un texto al cuaderno.....	80
Figura 10.	Profesora B-Actividad de cuestionario.....	82
Figura 11.	Profesora A-Maneras de incitar la reflexión de los estudiantes.....	90
Figura 12.	Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE.....	100
Figura 13.	Profesora A- Cómo y qué se evalúa en FCyE.....	102
Figura 14.	Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE.....	103
Figura 15.	Profesora A- Cómo y qué se evalúa en FCyE.....	104
Figura 16.	Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE.....	105
Figura 17.	Profesora A – Cómo y qué se evalúa en FCyE	106
Figura 18.	Profesora B- Criterios de evaluación del primer bloque.....	107
Figura 19.	Profesora B-Conocimientos que intenta evaluar el examen de FCyE...	109
Figura 20.	Profesora B- Cómo y qué se evalúa en FCyE.....	110
Figura 21.	Profesora B- Objeto de la evaluación de acuerdo a la docente.....	111
Figura 22.	Profesora B- Evaluación formativa con instrumentos	118
Figura 23.	Profesora A-Tipos de aprendizajes evaluados en la evaluación formativa.....	120
Figura 24.	Profesora B- El objeto de la evaluación formativa.....	122
Figura 25.	Profesora A- Retroalimentación en forma oral.....	123
Figura 26.	Profesora A- Retroalimentación en forma escrita.....	124
Figura 27.	Profesora B- Retroalimentación para alumnos.....	125

Resumen

Este trabajo describe las prácticas de evaluación en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), contextualizadas por las de enseñanza, de dos maestras de primaria en el estado de Aguascalientes. La obtención de información se realizó mediante observaciones en la clase de FCyE así como en otras para presenciar la transversalidad de la asignatura, entrevistas con las docentes y recolección de evidencias (principalmente tareas, actividades en clase y exámenes). La enseñanza de la FCyE consistió, en los dos casos, principalmente en la interacción entre profesoras y alumnos por medio de preguntas realizadas por las docentes. Las actividades realizadas tenían como meta de aprendizaje el razonamiento por parte de los estudiantes. La evaluación en ambos casos estuvo conformada en parte, por un examen de opción múltiple, lo que evidencia que entre los aspectos evaluados se encuentran los conceptuales o cognoscitivos pese al énfasis de la enseñanza en otro tipo de contenidos. En uno de los casos, la observación sin criterios fijos también formó parte de la evaluación, especialmente para las actitudes de los estudiantes.

Abstract

This paper describes the classroom assessment of two elementary school teachers during the subject of Civic Formation and Ethics considering their teaching practice in the state of Aguascalientes. The data collection methods used were observations in class, interviews with teachers and artifacts (primarily exams, school activities and homework). The main characteristics of teaching practices in both cases consisted mainly in the interaction between teacher and students through questions and answers. The activities main objective was the reasoning of students. The chosen method of assessment was the multiple response test, which proves that declarative knowledge is still one of the achievement targets despite the emphasis of teaching other content. In addition, the teachers gathered information through observation, in one case, that lacked specific evaluations criteria, especially in the evaluation of the student's attitude.



Introducción

La evaluación forma parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por medio de la evaluación que el docente puede obtener evidencias del aprendizaje de sus estudiantes e incluso proponer acciones para mejorar el desempeño de ellos.

Dentro del currículum de la educación básica la asignatura de Formación Cívica y Ética se presenta dentro del campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia. Los contenidos se relacionan con el desarrollo del alumno como persona y ser social. El plan de estudios plantea el reto que representa enseñar en esta asignatura ya que se busca desarrollar competencias cívicas y éticas lo que implica ir más allá del aprendizaje acumulativo de información. De acuerdo a lo que establece el plan de estudios, es necesario que los profesores superen las formas clásicas de evaluación para que éstas sean acordes a las de enseñanza.

Esta investigación tuvo como propósito describir las prácticas de evaluación de dos profesoras de primaria, contextualizadas por las de enseñanza, en la asignatura de Formación Cívica y Ética. La información necesaria para alcanzar este propósito se obtuvo por medio de tres técnicas de obtención de información: la observación, entrevista y análisis de evidencias.

Este escrito está compuesto de los siguientes apartados:

Delimitación del problema de investigación y justificación. Se presenta la argumentación de la pertinencia del estudio, algunos estudios previos sobre evaluación en el aula, la evolución de los planes de estudio que han normado la enseñanza en Formación Cívica y Ética y finalmente las preguntas y objetivos de investigación.

Marco teórico. Este capítulo está dedicado a presentar un resumen de la bibliografía consultada sobre enfoques teóricos y metodológicos para la Formación Cívica y Ética, así como algunas orientaciones para la evaluación de acuerdo a cursos y talleres sobre FCyE.

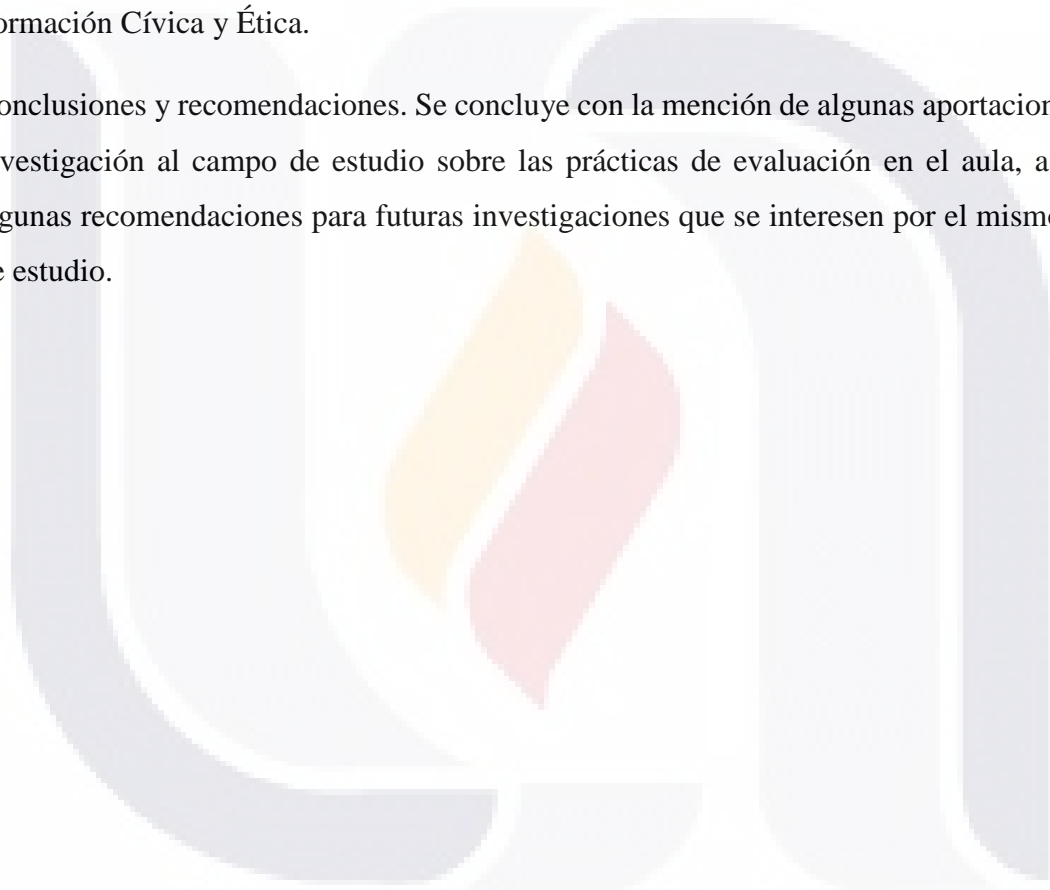
Diseño metodológico. En este capítulo se describe el proceso del trabajo de campo, las técnicas utilizadas: la observación, las entrevistas y el análisis de evidencias. Se presenta

también la selección de sujetos de estudio y se describe el proceso seguido para el análisis de la información.

Resultados. Aquí se muestran la interpretación de la información obtenida durante el trabajo de campo que responde a las preguntas y cumple con los objetivos de investigación.

Discusión. Se utiliza aquí la información del marco teórico y de los planes de estudio para analizar la información sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación de las docentes en Formación Cívica y Ética.

Conclusiones y recomendaciones. Se concluye con la mención de algunas aportaciones de la investigación al campo de estudio sobre las prácticas de evaluación en el aula, así como algunas recomendaciones para futuras investigaciones que se interesen por el mismo objeto de estudio.



Capítulo 1: Delimitación del problema de investigación y justificación

En este capítulo se presenta la delimitación del objeto de estudio o del problema de investigación. En primer lugar se hace referencia a la importancia del docente dentro de la educación, haciendo énfasis en la práctica de evaluación que realiza en el aula pues ésta constituye el foco del presente estudio. En seguida se exponen algunos estudios previos que ayudan a entender las prácticas de evaluación de los maestros en primaria. Después, se presenta la importancia de esta asignatura en la formación de los niños de primaria. A continuación, se describe brevemente la evolución de los planes de estudio de educación primaria, haciendo énfasis en la asignatura de FCyE. Finalmente se establecen las preguntas y objetivos de la presente investigación.

1.1 La práctica docente y la calidad educativa

El docente es un elemento crucial para el logro de la calidad educativa: “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p.15). En el documento *El derecho a la educación en México Informe 2009 segunda edición*, publicado por el INEE (2013), presenta al docente como uno de los actores indispensables para facilitar en los estudiantes el proceso de aprendizaje ya que “son ellos quienes diseñan situaciones didácticas para que los alumnos puedan desarrollarse, aprender, y transitar en sus comprensiones y competencias en pos del cumplimiento de los objetivos de la educación básica” (Darling-Hammond, L. & Bransford, J., 2005, citado en INEE, 2013, p.73). Además, los resultados de aprendizaje de los estudiantes son altamente influenciados por las acciones organizadas por los maestros en el salón de clases “se ha encontrado que entre los factores controlables por la escuela: la calidad de los docentes y los ambientes que generan en las aulas son los más importantes” (INEE 2013, p.73 de acuerdo a OREALC-UNESCO, 2007; Darling-Hammond, 2000). En el informe Mckinsey se evidencia que la calidad del maestro es “el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar” (Barber y Mourshed, 2008, p.12). Incluso en este documento se afirma que, en el nivel de educación primaria, si los estudiantes toman clases con docentes de bajo desempeño durante varios años, sufren una pérdida educacional importante.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Igualmente, Rockwell (1981, citada en Candela, 1999) afirma que la calidad educativa está ligada a varios elementos que pueden ser controlados por el profesor dentro del salón de clases: como la relación entre el maestro y alumnos; la forma en que los hace razonar sobre el conocimiento; su compromiso con la educación, entre otros.

La interacción que se tiene en el aula entre profesor y alumnos es un elemento esencial para lograr la calidad educativa. Es decir, que los profesores tienen la posibilidad de facilitar el proceso de aprendizaje. Es cierto que el docente puede influir en la mejora de los resultados educativos de los alumnos, pero también es posible llegar a un resultado inverso: que la actuación docente sea uno de los factores que contribuyen a explicar el bajo desempeño de un sistema educativo, en combinación con otros factores también importantes. En cualquier caso, siendo el trabajo docente una de las principales variables en el aprendizaje, es importante conocer cómo realizan su quehacer profesional los docentes.

Una de las tareas que realiza el docente dentro del aula es la de evaluación, la que se debería realizar conforme a los objetivos de enseñanza. De hecho, ésta es una de las principales críticas a las instituciones educativas: falta de congruencia entre la evaluación y enseñanza (Díaz, 2006). La evaluación influye de manera importante en el desempeño estudiantil: “la evaluación a cargo de los maestros es crucial para que el trabajo educativo tenga buenos resultados” (Ruiz y Pérez, 2014, p. 75). La noción de calidad está fuertemente ligada con la de evaluación y en el campo de la educación esto no es la excepción, así como lo menciona Martínez Rizo (2011): “la noción de *calidad* es indisociable de la *evaluación*, ya que siempre que se evalúa algo se trata de llegar a un juicio sobre su calidad sobre *qué tan bueno o malo, adecuado o inadecuado es*” (p.14).

Como hemos enunciado, la práctica docente, en particular la de evaluación, está relacionada directamente con el logro de la calidad educativa. El docente tiene la posibilidad de realizar un cambio positivo en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a la manera en que decida llevar a cabo sus prácticas docentes (incluidas las de enseñanza y evaluación).

La presente investigación tiene como foco de estudio, principalmente, las prácticas de evaluación en el aula que realizan dos profesoras de primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Sin embargo, se considera que la evaluación es indisociable de la enseñanza

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y viceversa, por lo que se describen también las prácticas de enseñanza en FCyE, y de esta forma, se contextualizan las prácticas de evaluación, teniendo así un panorama más completo de lo que pasa en el salón de clases.

De acuerdo a Niedo y Macedo (1997) “a un cómo enseñar corresponde un cómo evaluar, e incluso que un tipo de evaluación determinada puede condicionar un cambio en la forma de enseñar”. Es decir que la enseñanza y la evaluación inciden la una en la otra. Para que esta relación tenga éxito, debe haber coherencia entre las decisiones curriculares (es decir lo que se enseña y cómo se enseña) y las maneras de evaluar.

Teniendo el docente un papel tan importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje y siendo la evaluación una herramienta de mejora, se han hecho múltiples investigaciones en donde el foco de estudio es la práctica de evaluación docente. Se presenta en seguida un apartado que incluye algunas de las investigaciones realizadas en México sobre las prácticas de evaluación en el aula y mostrando así un panorama sobre lo que se ha hecho sobre investigación en este campo que es el de la evaluación en el aula.

1.2 Antecedentes

Como ya se mencionó anteriormente, la evaluación es un elemento clave en la educación, por lo tanto, se han realizado numerosos estudios en este campo. Reconociendo que hay distintos objetos de evaluación, y que por ende, la investigación en la materia ha abordado diversos temas específicos, en el marco de este proyecto interesa la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, y en particular, la que realizan los maestros, esto es, la que tiene lugar en las aulas de la educación primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Algunos de los trabajos presentados a continuación fueron realizados antes de la última reforma curricular, lo que puede suponer que algunos hallazgos ya no sean representativos de la actualidad, bajo la consideración de que la reforma curricular de primaria enmarcada en la RIEB se ha puesto a la tarea de modificar profundamente las prácticas de evaluación en el aula.

1.2.1 El estudio de la evaluación en el aula

En este apartado se da cuenta de varios estudios que se han realizado en el país con el propósito de describir las prácticas de evaluación en el aula que desarrollan los maestros de educación primaria. Estas investigaciones varían en su alcance y en algunas características metodológicas, pero tienen en común el propósito de identificar cómo es que los profesores evalúan el aprendizaje de sus alumnos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó un estudio cuyo objetivo fue describir prácticas y opiniones de docentes de cuarto a sexto grados de escuelas primarias en cuanto a la evaluación del aprendizaje en el aula (INEE, 2011a). El instrumento de investigación fue un cuestionario estructurado aplicado al final del ciclo escolar 2008-2009 a docentes de primaria. Para enriquecer el estudio se realizó un cuestionario tanto a alumnos como a directores. La muestra total fue de: 3,534 profesores que se ubicaban en 1,193 escuelas del país.

En la aproximación a las concepciones de los profesores se abordaron varios aspectos. Sobre la evaluación sumativa, los docentes consideran que sirve principalmente, para verificar lo que saben los alumnos, y en segundo lugar se encuentra la idea de que es útil para identificar si los alumnos cumplen con las competencias establecidas. En cuanto a la evaluación formativa, la mayoría de los profesores considera que proporciona retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño (90%), que ayuda a mejorar el desempeño de los estudiantes (89.9%) y que motiva a los estudiantes a esforzarse más. En general, los docentes están de acuerdo con los propósitos de la evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Entonces la razón por la que los docentes evalúan es, para la mayoría, identificar áreas de oportunidad y establecer acciones de mejora. Otra razón es la rendición de cuentas al alumno. Son prioritarios para la mayoría de los docentes los exámenes, la participación y los trabajos realizados en clase para asignar una calificación. Casi todos los docentes utilizan el examen escrito, la observación del alumno y las preguntas directas para realizar las evaluaciones. La mitad de los docentes utilizan el portafolio y los cuestionarios escritos para evaluar. Para

comunicar los resultados ocho de cada diez profesores ofrecen explicaciones a los alumnos sobre sus calificaciones. Nueve de cada diez mencionan que presentan a los padres el procedimiento de evaluación que se utilizó. Siete de cada diez escriben notas en los trabajos de los estudiantes y en los exámenes.

El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), se ha abocado desde el 2006, a la investigación de las prácticas de evaluación en el aula. En ese marco, el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay realizó una investigación con profesores de 6° de primaria de ocho países de América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. Las áreas disciplinares en las que se interesaron fueron: Lectura, Escritura y Matemáticas. Se obtuvo información sobre las concepciones de los profesores en cuanto a prácticas evaluativas, la manera en que comunican los resultados y los criterios en los que se basan para asignar las calificaciones, así como el papel que en su opinión tienen las evaluaciones estandarizadas o externas y su aporte a la evaluación en el aula. A continuación se mencionan los principales hallazgos entre los docentes mexicanos.

El primer reporte que se presenta sobre este estudio es el realizado por Ravela (2009) que trata sobre el papel de las evaluaciones estandarizadas dentro del aula. Los maestros mexicanos de este estudio indicaron que los resultados de las evaluaciones estandarizadas son útiles para: la “toma de conciencia sobre contenidos a trabajar con los alumnos”, la “apertura a nuevos enfoques conceptuales y prácticos”, el “acceso a instrumentos para el trabajo en el aula”, la “inspiración y modelos para el diseño de materiales”, “preparar a los alumnos para las mismas pruebas” y por último, para el “seguimiento de estudiantes individuales y de resultados grupales” (Ravela, 2009). En general, los docentes mexicanos entrevistados afirman que los resultados de las pruebas estandarizadas sirven para replantear las estrategias de la enseñanza; para conocer el estado de aprendizaje de cada alumno y conocer cuáles fueron los que obtuvieron resultados deficientes y reforzar los conocimientos; y comparar los resultados anteriores con los actuales.

El segundo reporte de la investigación del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay es el de Beatriz Picaroni (2009); en éste se presenta la manera de evaluar de profesores de 6° grado de los países ya mencionados. En México los profesores conciben la evaluación como una herramienta para la mejora, uno de los aspectos que destacan es su función formativa o también llamada evaluación para el aprendizaje, lo que coincide con los hallazgos del INEE (2011a) ya reportados. En la práctica, los docentes mexicanos utilizan diferentes elementos para evaluar bimestralmente: la participación en clase, las tareas y trabajos, la asistencia, conducta, limpieza y resultados del examen que aplican al término de cada bimestre. Muchos de los docentes coinciden en que este último elemento es el que tiene más peso en la calificación de los estudiantes.

Los docentes no se basan en criterios homólogos, cada uno proporciona la calificación de diferente manera, ya que –de acuerdo a la autora- tienen mucha libertad para elegir la técnica o criterios de evaluación que ellos deseen. Debido a esto último, Picaroni (2009), indica que no es posible asegurar que los alumnos egresados hayan logrado los mismos niveles de conocimiento. En la comunicación de resultados, el objetivo principal, a decir de los profesores, no es el de señalar los errores cometidos sin que haya reflexión de parte de los alumnos, se intenta que estos desarrollen habilidades que les permitan identificar por sí mismos sus carencias.

El estudio sobre las prácticas de evaluación en las primarias de Nuevo León, de Ismael Vidales (2005) nos muestra la manera de evaluar de 313 profesores y profesoras de primarias públicas del estado de Nuevo León. Los resultados fueron complementados con las concepciones sobre las prácticas evaluativas de supervisores, jefes de sector, y directores de escuela que cursaban una maestría en Gestión. Para la elección de los docentes se tomaron en cuenta la experiencia en el puesto (más de cinco años), el estar inscritos en un posgrado y el prestigio profesional en su lugar de trabajo.

Los resultados obtenidos en las entrevistas mostraron que la concepción de evaluación es muy variada, muchos profesores son guiados por la costumbre ya que muchas teorías no son comprendidas o utilizadas. El 85% de los docentes considera sus prácticas de evaluación como buenas, contrariamente a lo que los supervisores y jefes de sector piensan. Estos

afirman que las estrategias de evaluación son utilizadas para evaluar conocimientos aprendidos de manera mecánica, mediante la memorización, por lo tanto se busca que reproduzcan definiciones en vez de evaluar actitudes y procedimientos.

Las herramientas de evaluación más utilizadas fueron los exámenes escritos (49%), en seguida las exposiciones orales (22%), después los resúmenes (10%), finalmente los mapas conceptuales, maquetas, esquemas, cuadros, entrevistas y portafolios (9%). Las sugerencias encontradas en los libros para el maestro no eran tomadas en cuenta debido a que son más laboriosas, difíciles y algunos profesores ni saben de su existencia (Vidales, 2005).

Las prácticas de evaluación de los docentes en asignaturas específicas -vs. el estudio de ellas de manera general-, han sido objeto de estudio en varias investigaciones. Tal es el caso del estudio *Las prácticas de evaluación en el aula: concepciones y condiciones. Un estudio descriptivo del trabajo docente en primaria en la materia de Ciencias Naturales* (Mejía, 2011). Esta investigación demostró, a través de cuestionarios y entrevistas, que la evaluación de los docentes no sigue el marco indicado en el plan de estudios de primaria 2009, en donde se privilegia a la evaluación formativa como medio para seguir los avances en el aprendizaje de los estudiantes. En realidad, los docentes procedían a asignar una calificación a las actividades de los estudiantes para fines administrativos. Por otra parte, los docentes promovían la coevaluación y la autoevaluación, lo que sí es consistente con el plan de estudios.

Como se desprende de lo expuesto, las prácticas de evaluación dentro del aula constituyen un campo establecido de investigación en el país, ya sea de manera general o abordándolas en materias específicas del currículo; sin embargo, todavía son pocas las investigaciones sobre la evaluación en la materia de FCyE en primaria.

1.3 Importancia de la Formación Cívica y Ética

La escuela es uno de los lugares idóneos para formar a los estudiantes en valores, lo que incidirá en su comportamiento al relacionarse con sus compañeros. Es decir que las experiencias en el salón de clases y en la escuela son los cimientos de la cultura ciudadana. Tal y como lo menciona Woldenberg (2007) la educación cívica permite construir redes de

entendimiento entre los ciudadanos que tienen diferentes puntos de vista. Esta educación también incita a que los procedimientos democráticos se ejecuten con tolerancia, responsabilidad y solidaridad. Este autor también afirma que:

La cultura cívica, la asimilación de las prácticas y las actitudes ciudadanas propias de la democracia se fortalecen sobre todo en el espacio escolar, ya que las instituciones del sistema educativo son el espacio fundamental de la socialización ciudadana (Woldenberg, 2007, p.41).

En México, durante gran parte de la educación básica se incluye en el currículo la asignatura de Formación Cívica y Ética. Los propósitos de esta asignatura están encaminados al comportamiento de los individuos en la sociedad. Es bien sabido que muchos de los problemas de la sociedad se reflejan dentro del salón de clases. La violencia que existe hoy en el país es perceptible también en el salón de clases. Una muestra de esto son los altos porcentajes de bullying que presenta México en el estudio de la OCDE (OCDE, 2013)

Con la Formación Cívica y Ética, de acuerdo al plan de estudios 2011 (SEP, 2011): “Se continúa en primaria y secundaria el proceso de construcción de la identidad personal de las competencias emocionales y sociales que iniciaron en preescolar” (p.54). Este proceso de construcción continúa durante toda la educación, ya que nunca se deja de ser persona y se está en constante interacción con otros; asimismo, demanda un tipo específico de enseñanza para lograr sus objetivos; esta enseñanza no deberá ver al alumno como sólo un receptor de información.

El aprendizaje de la FCyE comprende varias dimensiones. Éstas pueden ser vistas como los pilares establecidos por Delors (1996): *Aprender a conocer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos*. En el caso de la FCyE se ha privilegiado el primero, en demérito de los otros. Como lo menciona Chávez (2009), esta idea se ve fortalecida si la presencia de la Formación Cívica y Ética en la escuela se ve solamente como una asignatura constreñida al aula. De acuerdo al Plan de estudios 2011, para lograr las competencias cívicas y éticas se sugiere promover experiencias significativas en los alumnos por medio de cuatro ámbitos: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado (SEP, 2011a), es decir que no se ve a la FCyE como una asignatura aislada sino que se implica a toda la comunidad escolar para lograr sus objetivos.

Los saberes en la materia de FCyE no son sólo teóricos o declarativos, es decir, no se busca solamente que el alumno recite de memoria los derechos del niño o sus obligaciones. Buscan también incidir en la manera de comportarse del alumno, en sus actitudes y los conocimientos que las sustentan; es por esto que el campo en el que se encuentra esta asignatura es el de Desarrollo personal y para la convivencia junto con Educación Física y Educación Artística (SEP, 2011b). Este campo tiene como finalidad que:

Los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social (SEP, 2011b, p.53).

Esta finalidad está directamente ligada con dos pilares definidos por Delors (1996); *aprender a vivir con los demás* y *aprender a ser*. Delors afirma que el aprender a vivir con los demás es una de las metas de la educación, debido a la situación actual en donde la competencia y el éxito individual parecieran predominar. El pilar de *aprender a ser* responde a una necesidad primordial de acuerdo a la Comisión Internacional sobre la Educación (Delors, 1996), en donde se percibe a la persona como un ser integral por lo que se intenta desarrollar su cuerpo y mente, sentido estético, responsabilidad individual, inteligencia y espiritualidad. La FCyE teniendo como fines principales dos de los pilares de la educación, es un tema que requiere atención si se quiere mejorar la educación.

La tipología elaborada por Yurén (2005, citado en Chávez, 2010) sobre los saberes estructurales y disposicionales, es tomada por Chávez (2010) para indicar que la mayoría de los saberes que propician la Formación Cívica y Ética se encuentran en las dimensiones sociomoral y existencial. Como ya se mencionó, estos saberes, a diferencia de otros, no son adquiridos principalmente por medio de la memorización, ni por medio de cátedras, requieren una reflexión por parte del individuo, sobre todo en momentos de la resolución de conflictos (Chávez, 2010). Esto se reafirma con el plan de estudios 2011 (SEP, 2011b) en donde se indica que:

Los contenidos de Formación Cívica y Ética han planteado una serie de retos en cuanto al aprendizaje, debido a que se busca promover el desarrollo de competencias cívicas y éticas, que

implica movilizar conocimiento, habilidades, actitudes y valores de manera articulada, y superar un manejo exclusivamente informativo y acumulativo de los contenidos (p.169).

Podemos notar que se reconoce que la enseñanza de estos contenidos es “un reto” debido a la naturaleza de estos. Es claro que se debe superar una enseñanza limitada a la acumulación mecánica de conocimientos. Esto es debido a que, en la FCyE se abordan temas imprescindibles para la vida en sociedad, que requieren reflexión y apropiación de ellos, tales como los valores: la tolerancia, la valoración y respeto de la diversidad, la solidaridad y la responsabilidad, entre otros; se forma para la democracia y el conocimiento de las leyes. La falta de atención a estos elementos resultaría en ciudadanos apáticos, sin ningún interés en la participación ciudadana, incluso se podría llegar a una sociedad caótica, por eso esta asignatura es imprescindible para poder mantener y mejorar la sana convivencia entre los individuos (Meraz A. et al., 2011).

El plan de estudios actual presenta como propósitos de la asignatura de FCyE en primaria que los alumnos (SEP 2011b, p.131):

- Desarrollen su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.
- Conozcan los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores para la democracia y el respeto a las leyes para favorecer su capacidad de formular juicios éticos, así como la toma de decisiones y la participación responsable a partir de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven.
- Adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.

Estos tres propósitos están expresados en el nombre de la asignatura refiriéndose el primero a la formación integral de los estudiantes, el segundo a lo ético y el tercero al aspecto cívico.

Finalmente, su importancia reside también en la transversalidad de la asignatura; las competencias desarrolladas en la materia de FCyE serán retomadas en las distintas asignaturas y en la vida diaria de los estudiantes. Esto permitirá “la integración de conocimientos que correspondan a los retos que demanda una sociedad en constante cambio” (SEP 2011b, p.143). Lo que nos lleva a pensar que incluso puede ser aprovechada en los otros campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social.

1.4 Evolución de la FCyE en los programas de estudio de la educación primaria

En este apartado se presenta la evolución de los planteamientos en torno a la enseñanza de la FCyE en los documentos curriculares que han establecido los temas, contenidos y aprendizajes a lograr en la educación primaria, hasta llegar al Plan de estudios 2011. Esto se considera necesario porque a pesar de que los planes de estudio cambien, las estrategias y concepciones de los maestros no cambian tan radicalmente, por lo que es importante tener un referente que indique en qué están basando sus prácticas de enseñanza y evaluación.

1.4.1. Programa de estudio 1993

Se presenta en este apartado el plan de estudios de Formación Cívica y Ética de 1993, éste se diferencia de manera importante con el implementado actualmente (plan de estudio 2011). Los planes posteriores al de 1993 son versiones muy similares al plan vigente, esto es debido a que en el 2002 se conformó un equipo de especialistas con el fin de elaborar los lineamientos generales para la propuesta curricular de la asignatura de FCyE. Así surgió, en el 2008, un programa específicamente para la FCyE, llamado Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE).

En el programa de estudio de 1993, la asignatura de Educación Cívica (así llamada anteriormente) se integra en los dos primeros grados de primaria con los aprendizajes básicos de Historia y Geografía dentro de la asignatura “Conocimiento del Medio” (SEP, 1993). Se toma como factor articulador el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. En tercer grado se organiza el aprendizaje de estas tres áreas en conjunto, con temas

relacionados con la comunidad, la entidad política y el municipio en el que viven los niños. En cuarto, quinto y sexto se le asigna a cada una de estas asignaturas un propósito específico. En la Formación Cívica son temas relevantes los derechos y garantías de los mexicanos, especialmente los de los niños, las responsabilidades cívicas y principios de convivencia social y los cimientos de la organización política (SEP, 1993). Podemos ver que se enfoca en los aspectos cívicos, por ende su nombre en ese tiempo era el de Educación Cívica. Se concebía la Educación Cívica como un proceso para fomentar:

El conocimiento y comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento (SEP, 1993, p.119).

Vemos que en esta concepción de la materia se hace énfasis en las normas, es decir que se busca que el individuo (o sea el niño) regule su comportamiento para encajar en la sociedad. Ya se habla de valores y actitudes pero el aspecto cívico sigue siendo el privilegiado.

La Educación Cívica abordaba cuatro aspectos íntimamente relacionados: formación de valores, conocimiento y comprensión de los derechos y deberes y fortalecimiento de la identidad nacional. En el libro para el maestro de Historia, Geografía y Educación Cívica se dan indicaciones más o menos específicas sobre la evaluación en las que se menciona que las pruebas escritas son insuficientes debido a que se evaluarán actitudes, conocimientos y habilidades. Se habla ya de la necesidad de una evaluación formativa, sin embargo se describen también indicaciones para la evaluación que pertenecen a la evaluación del aprendizaje o evaluación sumativa como por ejemplo la presencia del examen incluso se menciona que “Si bien es cierto que los exámenes no deben ser la única forma para la evaluación, no se sugiere eliminarlos.”(SEP, 1994, p.69). Podemos ver que la idea de evaluación sigue estando ligada en cierta medida al examen. A parte del examen se mencionan como métodos de evaluación: la elaboración de textos y dibujos, las discusiones, la observación y la exposición de temas (SEP, 1994). Estos métodos no sólo se mencionan, sino que se explica lo que se espera y algunas recomendaciones más puntuales de cómo llevar a cabo las actividades, es decir que se es más específico en la descripción de actividades evaluadoras. Esto se ejemplifica en la frase mencionada en el apartado de la observación

como evaluación: “La mejor forma de valorar las actitudes de los niños ante determinadas situaciones es mediante la observación” (SEP, 1994, p.70). Cabe resaltar que el 19 de septiembre de 1994, se publicó el Acuerdo 200 por el que se establecieron normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.

1.4.2 Programa y plan de estudio 2011

El Plan de estudios 2011, Educación Básica (SEP, 2011b) es el documento que establece el currículum de la educación primaria en la actualidad, a través del que se implementa la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que busca la articulación entre los niveles que conforman la educación básica y así no perder la continuidad entre preescolar, primaria y secundaria.

Dentro del Plan de estudios 2011 se indica que durante el ciclo escolar, los profesores realizarán evaluaciones de acuerdo a la temporalidad del propio ciclo: diagnósticas, formativas y sumativas en las que pueden participar diferentes agentes, lo que da lugar a la autoevaluación y la coevaluación.

Para regular y articular los espacios curriculares en la Educación Básica, existen los campos de formación. En estos campos de formación se establecen procesos graduales del aprendizaje (SEP, 2011b). Los cuatro campos de formación son: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y Comprensión del mundo natural y social; y finalmente, Desarrollo personal y para la convivencia. El último campo mencionado es en donde se inserta la asignatura de Formación Cívica y Ética, junto con Artísticas y Educación Física (en primaria).

En el mismo plan de estudios se menciona la base metodológica dentro de este campo formativo: “se acepta en las vivencias y el debate que se genera sobre ellas, su base metodológica, para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de roles” (SEP, 2011b, p.53). Esto nos deja ver que la vida diaria de los estudiantes es utilizada para desarrollar las prácticas de enseñanza dentro de este campo formativo. Como es patente, desde el nombre de la asignatura: “Formación Cívica y Ética” la concepción que se tenía de

esta asignatura en el programa de estudio de 1993 ha cambiado y ahora se hace énfasis en el desarrollo de la persona y de la sana convivencia.

Cabe resaltar que dentro del Plan de Estudios no se mencionan los estándares curriculares ni los aprendizajes esperados de FCyE. Es decir que el plan de estudios no explicita lo que deberían de saber los estudiantes, en cuanto a los contenidos de FCyE, al finalizar cada grado de primaria. Sin embargo se presentan las competencias a desarrollar durante la educación primaria:

- 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 justicia
- Comprensión y aprecio por la democracia

Estas competencias se mencionan en el documento Programas de estudio 2011 guía para el maestro (SEP, 2011a). Aquí se indican los ejes formativos, las competencias que se favorecen, la distribución de los contenidos en cada bloque. Se mencionan también algunas orientaciones para la evaluación de los aprendizajes, dentro del campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia. Este documento es el mismo para todos los grados de primaria al menos en lo que refiere a la materia de FCyE.

En cuanto a la evaluación dentro del campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia, se indica que ésta debe ser necesariamente formativa, ya que se tiene como propósito la construcción de un “diálogo pedagógico”. De este diálogo se pretende que el alumno sepa (SEP, 2011a, p.459):

- Cómo adquiere los aprendizajes esperados (metacognición);
- Lo que le falta hacer para completar el proceso en la etapa en que se encuentra (autodiagnóstico);

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Lo que ha logrado y cómo lo ha logrado (autoevaluación);
 - Las acciones que debe realizar para aprovechar más las experiencias de aprendizaje (autorregulación).

El rol del maestro es de guía, se encarga de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; para esto debe de conocer los saberes, habilidades y actitudes previas de los estudiantes para tener un punto de partida para el desarrollo de las competencias.

Para la evaluación se menciona que algunas de las herramientas e instrumentos para realizarla pueden ser: las tareas, exposiciones, portafolio de evidencias, observación, entrevistas, lo anterior puede tener como fin la autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

Para la organización del proceso de evaluación se plantean las siguientes orientaciones (SEP, 2011a, p.402):

- Recuperar la dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje
- Permitir la participación del alumno en su propia evaluación
- Dar cabida a la valoración tanto del proceso como del producto
- Tomar en cuenta de manera particular los aprendizajes que desarrollen la conciencia crítica, el pensamiento flexible y el juicio razonado de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo y moral del alumno
- Considerar los valores y las actitudes como elementos fundamentales del aprendizaje
- Ser sensibles a la existencia de aprendizajes no previstos, que pueden incorporarse a la valoración

Como podemos ver estas recomendaciones para la organización pueden llegar a ser muy generales, lo que deja mucha libertad a los maestros para elaborar las evaluaciones. Incluso, para poder cumplir con estas orientaciones, el maestro debería contar con ciertos conocimientos como por ejemplo sobre el nivel del desarrollo cognitivo y moral.

En cuanto a la concepción de esta asignatura, de acuerdo al Programa de estudios de Formación Cívica y Ética de 4to, se define como:

Un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos (SEP, 2011a, p.167).

Esta definición considera las vivencias de los estudiantes y no tanto el aprendizaje de normas. Se sigue haciendo referencia a los derechos humanos y a los principios democráticos, pero como base para la toma de decisiones y para la construcción del criterio de los estudiantes.

El enfoque didáctico en FCyE se orienta por cinco principios (SEP, 2011a, p.166):

- El trabajo en torno a valores inscritos en el marco constitucional;
- La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad;
- La construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo;
- El fortalecimiento de una cultura de la prevención y
- El aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia.

Igual que en las orientaciones para la evaluación, se presentan de manera un tanto general lo que se espera del docente en cuanto a la enseñanza en esta asignatura, lo que deja a éste la libertad de elegir las actividades y estrategias que se utilizarán teniendo como base estos principios.

Dentro de la FCyE se encuentran tres ejes formativos. Formación de la persona, que se divide en dimensión social y personal. Este eje busca que los estudiantes desarrollen capacidades en su persona, para hacer frente a los problemas que se puedan encontrar en la vida diaria y atiende las necesidades para poder desenvolverse en la sociedad. El eje de formación ética intenta que los alumnos adquieran conjuntos de valores y normas para una sana convivencia. El eje de formación ciudadana tiene como propósito el promover la cultura política democrática y así fomentar el interés por lo que ocurre en el país. Los ejes mencionados ayudan al desarrollo de las ocho competencias cívicas y éticas que se buscan lograr durante los seis grados de educación primaria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para desarrollar las competencias se mencionan cuatro ámbitos que se refieren a espacios físicos así como al currículo que permite promover experiencias relacionadas con éstas: El aula; el trabajo transversal; el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado. En el plan de estudio se hacen especificaciones sobre cómo aprovechar estos espacios para lograr las competencias.

Los maestros tienen un gran trabajo, a ellos les corresponde diseñar y proponer las actividades que permitan a los estudiantes la reflexión, el análisis y el contraste de los contenidos. La escucha es un medio primordial para comprender las percepciones de los estudiantes; para identificar su manera de actuar los maestros deben observarlos, no sólo durante en las clases, también en los recreos y lugares de interacción cotidiana. Se debe reconocer a los estudiantes como individuos, llamarlos por su nombre, generar un ambiente de confianza y respeto.

El papel del docente va más allá de la transmisión de conocimientos, los maestros tienen gran responsabilidad ya que se busca que sean (SEP, 2011a, p.180):

1. Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar.
2. Sujeto de un proceso de mejora personal.
3. Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica.
4. Problematizador de la vida cotidiana.
5. Agente integrador del conocimiento.
6. Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumno.
7. Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo.
8. Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva.

Junto a esto se mencionan los procedimientos formativos que son fundamentales y se considerarán en las diferentes estrategias de los docentes: “el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación” (SEP, 2011a, p.183).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A partir de la aparición del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) en el 2008, los programas de estudio para esta asignatura no han tenido cambios importantes. Sin embargo la diferencia entre el programa de estudio de 1993 y el del 2011 es muy marcada, siendo este último muy descriptivo de la asignatura y del campo formativo.

A pesar de que el programa de estudio 2011 es exhaustivo en muchos aspectos, sigue quedando en lo abstracto; no solamente esto, sino que es demasiado largo y es difícil saber si en verdad está adaptado para el público principal al que está dirigido: los docentes. Cabe recordar que esta asignatura se ve sólo una vez a la semana y los aprendizajes esperados para cada bloque llegan a ser abrumadores.

1.5 Preguntas de investigación

En cuanto al tema de interés de esta tesis -las prácticas de enseñanza y evaluación en aula en la asignatura de FCyE-, no existe mucha información sobre estudios en donde el foco sea esta asignatura en primaria, pese a que es a través de ella que se busca formar a los estudiantes como personas y ciudadanos. Es cierto que en el plan de estudios se mencionan de manera detallada algunas guías para la enseñanza y evaluación de la asignatura, pero se sabe poco sobre lo que pasa efectivamente dentro del salón de clases.

La presente investigación busca hacer una incursión en el estudio de las prácticas docentes en una forma más amplia, no sólo acotada a las prácticas de evaluación (como han sido los estudios previos presentados anteriormente), sino tomando en cuenta también las prácticas de enseñanza. Cabe aclarar que el foco de esta investigación son las prácticas de evaluación, si bien, contextualizadas por las de enseñanza. El estudio de este objeto, las prácticas de enseñanza y evaluación, se hace en una asignatura que, al menos en los estudios presentados en este trabajo, no ha sido abordada.

Las preguntas orientadoras de este trabajo de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza y evaluación que sostienen profesores de educación primaria?
 - a. ¿Cuál es su concepción sobre la enseñanza y la evaluación de la FCyE?

- b. ¿Cuáles son los desafíos y dificultades que identifican para realizar la evaluación del aprendizaje en esta materia?
 - c. Sobre todo, ¿qué desafíos y dificultades se encuentran derivados de la formación integral que debe brindar ésta?
2. ¿Qué prácticas de enseñanza y evaluación se realizan en la asignatura de Formación Cívica y Ética en cuarto y quinto de primaria? En particular:
 - a. ¿Está relacionada la evaluación con los temas tratados en la enseñanza?
 - b. ¿Qué herramientas o estrategias de enseñanza y evaluación se utilizan y con qué propósitos?
 - c. ¿En qué momentos se realiza la evaluación?
 - d. ¿De qué formas se comunican los resultados de la evaluación a los alumnos? En particular, ¿qué tipo de retroalimentación se ofrece a los alumnos sobre su desempeño y nivel de logro?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

- Describir las prácticas y concepciones de evaluación y de enseñanza de dos docentes de primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

1.6.2. Objetivos específicos

- Identificar los aspectos del currículum que se enseñan y evalúan;
- Conocer las herramientas y estrategias utilizadas en la enseñanza y evaluación, así como sus propósitos;
- Conocer en qué momento se realiza la evaluación;
- Describir el tipo de retroalimentación que se les da a los alumnos sobre su desempeño y nivel de logro;
- Describir las concepciones de los docentes en cuanto a la enseñanza y evaluación en el aula en la materia de FCyE;
- Reconocer las dificultades que encuentran los docentes para enseñar y evaluar en esta materia;

Capítulo 2: marco teórico

En este apartado se expone el enfoque teórico en que se sustenta el estudio del problema de investigación delimitado. Este enfoque teórico ayuda a abordar nuestra unidad de análisis que son las prácticas de evaluación, contextualizadas por las de enseñanza, en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Este capítulo está dividido en tres grandes partes: enfoques teóricos y metodológicos para la FCyE; orientaciones para la evaluación en esta asignatura y la práctica docente. Tanto para el primero como para el segundo apartado, se tomaron en cuenta múltiples documentos utilizados durante cursos y talleres para la formación de esta materia en específico.

Después de la revisión de estos talleres y cursos¹, y otros documentos, se tomó la educación valoral como tema relevante y congruente con el marco normativo (el programa de estudio). Estas posturas teóricas-metodológicas permiten comprender algunas de las prácticas educativas vinculadas con la FCyE. En el segundo apartado, se aborda la evaluación como concepto general para después acercarnos a la evaluación en el aula y llegar así a la evaluación en FCyE. En el apartado de práctica docente se presenta su definición; las dimensiones que la conforman y algunos enfoques para la evaluación y medición de la práctica docente.

2.1. Enfoques teóricos y metodológicos para la FCyE

Durante algún tiempo, la materia relacionada con lo que hoy es FCyE se enfocaba solamente en el aprendizaje de los cimientos de la entidad política, las obligaciones y derechos de los estudiantes. Actualmente, la FCyE, como ya se mencionó, tiene como uno de sus propósitos el desarrollo personal y aprender a convivir.

¹ Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Formación Cívica y Ética. Antología; Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual (2006); Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006; Formación Cívica y Ética. Guía de trabajo; Formación Cívica y Ética Curso de Actualización (2007).

En este apartado se presenta como base de la FCyE la formación en valores, ya que de acuerdo al plan de estudios y a documentos dedicados a formar a los docentes en FCyE se aborda ésta debido a que contribuye al objetivo del desarrollo personal y para la convivencia.

2.1.1. Formación en valores

En el *Programa de estudios 2011 guía para el maestro* se hace referencia a los valores de manera recurrente. Se menciona que uno de los principios orientadores de la asignatura es el trabajo en torno a valores inscritos en el marco constitucional. Entonces, en el ambiente escolar se habla de acciones que expresen valores y actitudes orientados a respetar la dignidad de los demás. Se habla de que las experiencias cotidianas del alumnado sintetizan, entre otras cosas, sus valores como individuos. También se menciona que una de las responsabilidades del maestro es la de clarificar y analizar sus propios valores para así entender los retos que enfrentarán los estudiantes. Además, hay talleres y cursos para docentes sobre FCyE que tratan de formación en valores como: *La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria* (Cortés M, Veléz, I. et al. 2007); *La Unidad Escolar en la formación en valores* (Casillas, Delfina, Cabrero 2007).

Se decide abordar solamente la perspectiva de la formación valoral, entre muchas otras, ya que la asignatura enfatiza la enseñanza y aprendizaje de valores tal y como se mencionó anteriormente. Entonces, la formación valoral es uno de los temas que, a pesar de que se abordan en más de una asignatura, es en la FCyE en donde se busca desarrollar las competencias relacionadas con el desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2007). En el campo de la pedagogía, los valores son traducidos en intencionalidades explícitas o implícitas. En la educación se habla de que se quiere llegar a algo que se considera valioso, por lo tanto no existe la educación sin valores. Tanto el currículo como los docentes son formados en valores. Ya que las prácticas de evaluación serán contextualizadas por las prácticas de enseñanza se presentan algunas especificaciones de la enseñanza que atribuyen a la comprensión de esta asignatura.

Pereira (2004) afirma que la educación en valores se construye en la dignidad de la persona y el respeto del rol de los demás. También implica el establecimiento de escalas, establecer

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

prioridades, discriminar entre opciones en las que se arriesga el futuro, estas opciones no son extremistas, ni negras o blancas más bien grises y en este sentido el matiz es imprescindible. No se cree que exista un método específico para educar en valores, pero sí hay criterios o principios que rigen el quehacer docente. Estos principios se dividen, de acuerdo con Rugarcía (2005, p.61) en:

Conceptos o información

- un concepto se capta mejor en la medida en que, al estarlo aprendiendo, se ponen en juego varios sentidos.
- Un concepto se entiende mejor en la medida en que se conecta y distingue de otros conceptos relacionados.
- Un concepto se entiende mejor si se entienden sus “partes” constituyentes y la relación que existe entre ellas.
- Un concepto se capta mejor en la medida en que se maneja junto con otros en la solución de problemas.

Habilidades o capacidades intelectuales

- Una habilidad se desarrolla si se le ejercita.
- Una habilidad se refuerza en la medida en que se maneja con otras habilidades en la solución de problemas.
- Las habilidades que se pongan en juego al investigar, aprender o realizar cualquier otra actividad académica, se desarrollan.

Valores-actitudes

- El ejemplo de personas dignas de respeto es promotor de valores.
- El diálogo crítico ha mostrado ser el fermento comunitario más eficaz para el cuestionamiento de valores aparentes y la aprehensión de nuevos valores.
- Los valores tienden a captarse mejor si se desprenden o relacionan de una situación “cotidiana”.

Con lo anterior se concluye que por medio del ejemplo, en específico el comunitario, y del diálogo crítico se pueden desarrollar los valores. Es la práctica y la relación con otros conocimientos y con la vida cotidiana lo que facilita el aprendizaje, es decir, el manejo de la información no sólo de manera cognitiva.

Latapí (2003) menciona algunos métodos empleados para la educación valoral. Estos métodos se dividen primero en métodos que hacen énfasis en las posiciones de principio ante el objetivo de formar en valores y métodos que abordan más bien los cómo de la educación valoral.

En el primer grupo, el de las posiciones de principio se encuentra la *indoctrinación* en donde se inculcan los valores por medio de la proclamación autoritaria de los principios, actitudes y comportamientos buscados. Otra posición dentro de este grupo, que se encuentra al otro extremo de la *indoctrinación*, es la del *espontaneísmo* que se basa en la libertad sin límite del estudiante, no se busca ejercer presión sobre él. Se intenta que aprenda por medio de la prueba y el error para encontrar las conductas que le convengan. Se considera que se es “neutral”, bajo el argumento de que nadie, ni el educador ni los padres de familia, tienen derecho de imponer los valores en los niños. El *relativismo* considera que los valores del ser humano son relativos, debido a todas las variaciones que han sufrido. Por esta razón no se intenta enseñar a los educandos los valores considerados hoy como deseables. Aquí, los valores son considerados como ligados al entorno y más o menos pasajeros. Ya que se espera que los alumnos hagan la elección por ellos mismos, el docente no se debe preocupar mucho por la formación de éstos. En la *falsa neutralidad* se postula, por parte del educador, una neutralidad aunque se indica que con esta idea se niega la formación valoral porque no se puede ser neutro. En este enfoque se tiene esta idea debido a la confusión de la laicidad escolar con una neutralidad en cuanto a los valores. Como ya se mencionó anteriormente no es posible enseñar sin valores.

Los siguientes cuatro enfoques son concepciones de los métodos más detalladas en cuanto al proceso educativo. El primero de ellos es el *prescriptivo-exhortativo* que recurre al mandato para que se respete la autoridad. Se adquieren los valores deseados por medio de la exhortación. Los procesos internos del educando no son prioridad. De acuerdo a Latapí

(2003) esta postura es muy común en nuestro contexto. Schmelkes (2004) los menciona como enfoques voluntaristas prescriptivos en donde se presenta al maestro como poseedor de la verdad.

En el enfoque *clarificativo* se usa una técnica que facilita la conciencia de sus valores. Se les incita a reflexionar sobre sus emociones, valores y pensamientos. El análisis introspectivo se basa en la razón y el diálogo e interfieren tres fases:

1. Selección. Requiere libertad para decidir, la decisión se toma después de haber analizado las alternativas.
2. Apreciación. Hace uso de la afectividad, se debe apreciar y disfrutar de la elección y defenderla públicamente.
3. Actuación. Las acciones deben ser coherentes con las elecciones de los valores.

Uno de los enfoques que ha tenido mayor desarrollo teórico es el de *reflexivo-dialógico* que corresponde al juicio moral. Los principales autores de este enfoque son Dewey y Piaget. Se basa en la transición de diversos estadios de formación de juicios morales del ser humano. El desarrollo moral comparte las características básicas del cognoscitivo, es decir que se da porque los seres humanos interpretamos nuestra experiencia, construimos categorías generales de significados en donde se asimilan experiencias y se forman expectativas sobre un acto. Este enfoque se desarrolla más en el apartado de desarrollo moral.

El enfoque *vivencial* complementa al anterior, se basa en que los valores se aprenden a partir de su aplicación. La escuela adquiere un papel muy importante aquí, se ve como una microsociedad donde se deben ejercitar los valores deseables. Es decir que si se quiere enseñar el valor de justicia, se espera que la escuela sea justa (Schmelkes, 1997 citada en Chávez, 2009). La congruencia institucional es necesaria, los maestros y las autoridades educativas deberán ser conscientes de los valores que se quieren enseñar para comportarse de acuerdo a estos. El plan de estudios de Formación Cívica y Ética incluye los cuatro ámbitos de aprendizaje: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado lo que hace alusión a este último enfoque sobre la escuela como microsociedad. Cabe recordar que estos enfoques no se excluyen entre sí, algunas veces se complementan.

Las actitudes forman parte de la enseñanza en valores. Estas actitudes consisten en la elección de comportamientos de acuerdo a ciertas pautas de acción que se eligen en comparación con otras (Gervilla, 1997). Entonces, una cara de los valores en la educación es la actitudinal. Ésta se relaciona, obviamente, de manera directa con las actitudes que expresan valores personales, sociales y humanos del individuo resultado de las decisiones del mismo.

Payá (2000) menciona que la educación en valores tiene como una de sus finalidades, el desarrollo de: la reflexión, la afectividad y la acción. El pensamiento crítico entonces es una meta a la que se quiere llegar por medio de los valores en el contexto educativo, esto implica habilidades de razonamiento. Se define el pensamiento crítico como una forma de pensar que se encarga de cuestionar los datos, hechos, información etc. Esta habilidad permite formar a un ser escéptico que lucha por descubrir la verdad. Si no se desarrolla, el individuo puede llegar a ser víctima de la autoridad que busque imponer sus valores en él. García Moriyón (1989, citado en Rugarcía, 2005) menciona que sin el pensamiento o reflexión crítica “rebajaríamos a la educación ética al rango de ramplón e indecoroso adoctrinamiento” (p.56). El pensamiento crítico permite a la persona crear un filtro en donde puede discriminar entre la información con la que está de acuerdo con la que no, en la que quiere creer y en la que no.

2.2. Evaluación

Siendo la evaluación un concepto clave de este estudio, en el presente apartado se define esta noción, en principio, de manera general y después centrada en la evaluación en el aula y, finalmente, se presenta la evaluación en FCyE.

Se presenta aquí una definición de evaluación en sentido amplio. Felipe Martínez Rizo (2006) señala que muchas veces se puede confundir el concepto de medición con el de evaluación. El término de evaluación exige que se compare el resultado de la medición con un punto de referencia y así juzgar los resultados en cuanto a nuestras categorías preestablecidas. Por lo tanto, este autor define la evaluación como: “juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido” (Martínez, 2006, p.10).

Casanova (2008) concuerda con esta definición en cuanto al juicio de valor y en cuanto a los parámetros. Casanova agrega que se trata de la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables, así mismo, Martínez Rizo indica que algunas de las cualidades de la evaluación son la confiabilidad y la validez.

2.2.1 Evaluación en el aula

En este estudio se analizan las prácticas de evaluación (contextualizadas por las de enseñanza) realizadas en el salón de clases. En seguida, se presenta lo que se entiende por este tipo de evaluación y algunas recomendaciones para realizarla.

La evaluación comprende cualquier actividad que provea retroalimentación sobre los aprendizajes de los estudiantes (Walker, 2005). Los exámenes, a pesar de que se cuenta con una gama de estrategias de evaluación, siguen siendo una parte fundamental de la educación básica.

La evaluación en el aula tiene un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. El concepto de evaluación en el aula hace referencia al acercamiento que hace el maestro para evaluar en el salón de clases, mediante diferentes estrategias, como preguntas de opción múltiple, producción de textos, realización de ejercicios, observación del trabajo individual y grupal (Shepard, 2008). Es importante que el docente monitoree los avances en el aprendizaje a lo largo del tiempo. Para este fin se pueden realizar mapas de progreso, estos brindan una fotografía de las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

También se debe considerar el objeto a evaluar. Pophamp (2011) sugiere que cuando los profesores consideren qué evaluar pueden ayudarse preguntándose si lo que quieren evaluar es cognitivo, afectivo o psicomotor. La evaluación cognitiva es la que se relaciona con las operaciones intelectuales del estudiante como la resolución de un problema en la que demuestra sus habilidades del pensamiento. La evaluación afectiva tiene como objetivo las actitudes, intereses, valores, autoestima o actitudes hacia el aprendizaje. La evaluación psicomotora tiene como objetivo las habilidades relacionadas con los músculos, por ejemplo su habilidad para escribir en el teclado o lanzar una pelota.

La retroalimentación es un elemento que facilita el aprendizaje. Sin ésta no se erradicarían los errores y se seguirían cometiendo. Para que haya una buena retroalimentación el maestro debe ser capaz de analizar el trabajo del alumno e identificar los errores recurrentes y sus carencias para que el alumno preste atención a estos aspectos (Shepard, 2008). Para que la retroalimentación ayude al aprendizaje de los estudiantes debe de tener ciertas características. Debe señalar los aspectos que los alumnos hicieron bien, esto ayuda a que sientan que lograron algo aunque no esté terminado. Para que sea provechosa, la retroalimentación debe hacer reflexionar a los estudiantes sobre los aspectos del trabajo que son problemáticos y que necesitan pulirse.

Chávez (2014)², en su instrumento para medir las prácticas de evaluación presenta una clasificación de retroalimentación que se divide en:

- **Valorativa**
 - Indicación de aciertos y errores sin información adicional
 - Utilización de sellos, marcas o solamente una calificación
 - Uso de frases de aliento o desaliente como: muy bien, excelente, mal trabajo etc.
- **Descriptiva u orientadora**
 - Indicación del porqué de los aciertos y errores
 - Mención del progreso alcanzado
 - Utilización de frases que explican el desempeño
- **Devolutiva**
 - Indicaciones de cómo mejorar
 - Mención del progreso y cómo llegar a los objetivos
 - Indicación de requerimiento de argumento y reflexión sobre sus respuestas
 - Uso de preguntas reflexivas

La retroalimentación más simple es la valorativa, como su nombre lo dice, solamente se da un valor sin mucho significado sobre el trabajo del alumno sin ninguna aportación para la

² Inspirada en clasificaciones de retroalimentación de James Popham y Grant Wiggins.

mejora o reflexión de los errores o aciertos. Son la descriptiva u orientadora y devolutiva las que permiten reflexionar a los estudiantes sobre su estado de conocimientos en la actualidad, maneras de mejorar y así como el requerimiento de la argumentación de sus respuestas.

Las reglas sobre cómo se calificará también son importantes, éstas pueden ser numéricas o un resumen descriptivo aplicado al desempeño. Se puede hacer uso de palabras, números, figuras, imágenes. Estas maneras de calificar pueden ser usadas de forma positiva, neutral o negativa. Por ejemplo un “50” no vale nada si no se dice sobre qué calificación es. (Taylor, Nolen, 2008).

Entonces, la evaluación dentro del aula debe considerar la retroalimentación para que sea una evaluación de calidad. Es decir, que se informe a los evaluados sobre su desempeño para buscar rutas de mejora. El examen parece ser un instrumento que no concuerda con la evaluación de una enseñanza por competencias, debido a los tipos de conocimientos que intervienen en éstas. Además, los docentes tienen la tarea de organizar la evaluación y responder a las preguntas de ¿cómo? ¿qué? Y ¿por qué? evaluar.

2.3. Evaluación en Formación Cívica y Ética

La evaluación en esta asignatura, como en cualquier otra, debe ser congruente con lo que se enseña y con cómo se enseña. Es por esto que se hace referencia a una evaluación cualitativa (López y Arànega, 2003) que tome en cuenta los ámbitos (el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado) y las ocho competencias de la FCyE. Se presentan los contenidos de acuerdo a documentos destinados a orientar la evaluación en esta asignatura³.

Se presenta una clasificación de saberes para entender mejor la evaluación en esta asignatura:

³ Se recuerda que gran parte de la información que se presenta en este apartado se obtuvo de textos utilizados en talleres y cursos para enseñar en FCyE.

Tabla 1. Clasificación de saberes

Saberes genéricos	Saberes específicos	Comportamiento o que se promueve	Forma de adquisición	Pretensión de validez	Estructura disposicional que modifica
Saberes formalizados	Saber teórico	Conocimiento sobre hechos y conceptos	Estudio	Verdad	Episteme
	Saber procedural	Conocimiento sobre procedimientos	Estudio y ejercicio	Eficacia	Tékne
	Saber hacer (técnico)	Acción sobre el mundo objetivo (lo otro)	Experiencia y ejercicio	Eficacia	
Saberes de la acción (prácticos)	Saber convivir (ético-político)	Interacción (acción con el otro)	Experiencia y ejercicio	Rectitud (justicia)	Ethos
	Saber ser (existencial)	Acción reflexiva (consigo mismo)	Experiencia y ejercicio	Autenticidad	Epiméleia

Fuente: Yurén M. (2004). La asignatura “Formación Cívica y Ética” en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. p.76

Se acepta que los saberes presentes en FCyE no pertenecen solamente a un tipo, pero de acuerdo a Chávez (2009) quien retoma esta clasificación, gran parte de ellos entra en los saberes de la acción o prácticos, específicamente en el saber convivir y existencial. Esto es coherente con el campo formativo en el que se encuentra la asignatura: desarrollo personal y para la convivencia, en donde se forma al estudiante como ser reflexivo y capaz de establecer relaciones afectivas. Los saberes de la acción, todos hacen referencia al aprendizaje por medio de la experiencia lo que eliminaría, como ya se mencionó, el aprendizaje solamente por cátedras. De acuerdo a la autora de esta clasificación “a todo saber se vinculan actitudes” (Yurén, 2004, p.76). Estas actitudes se manifiestan de acuerdo a la percepción del individuo de una cualidad.

Los fines de la evaluación son formativos, se busca que el alumno reconozca sus limitaciones y darle elementos para superarlas. Se debe buscar que los estudiantes construyan un autoconcepto de realidad y que generen expectativas para optimizarla. Los alumnos deberían de beneficiarse de la evaluación; su autoestima se debería de incrementar y el grupo debería de reconocer su progreso alcanzado para incrementar la motivación. De acuerdo a Buxarrais et al. (1999): “Se trata por tanto de un modelo de evaluación formativa que sólo por acumulación progresiva puede adoptar la forma de una evaluación sumativa en determinados momentos de las diferentes etapas educativas” (p.175). Los objetivos deben de estar dirigidos al desarrollo personal de los alumnos, es decir, se debe permitir conocer el estado de los indicadores volitivos, afectivos, conductuales, cognitivos de los estudiantes para llegar a un equilibrio moral y convivencial (Buxarrais, et al., 1999).

2.3.1. Evaluación de actitudes

Para Nieda y Macedo (1997) la evaluación de actitudes quiere decir: “conocer las tendencias que tienen los alumnos a valorar situaciones o personas y constatar la coherencia de los comportamientos respecto a las tendencias expresadas” (p.174). Es decir que el docente debería ser capaz de observar la manera de comportarse y las tendencias a valorar a las personas o situaciones, así como la coherencia entre estas dos. En este tipo de evaluación no se busca solamente conocer el estado actual del estudiante, sino de observar su desarrollo y evolución consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aldea (2014) presenta tres tipos de contenidos que se podrían evaluar en un proceso de enseñanza aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales. El primero hace referencia al saber (evaluación de conceptos, principios y hechos); el segundo, al uso de estrategias para alcanzar metas y, el tercero, se refiere a las actitudes, valores y normas en el que “se busca lograr una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente” (Aldea 2014). Esta es una manera más simplista de los saberes anteriormente mencionados de Yurén (2004).

Si se piensa evaluar contenidos conceptuales o informativos se recomienda utilizar una evaluación de resultados (Buxarrais, et al., 1997; Aldea, 2014) La evaluación actitudinal no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

puede tener criterios rígidos debido a la probable heterogeneidad del grupo de estudiantes. El docente se debe de preguntar qué es lo que va a evaluar si resultados o procesos. Muchas veces la combinación de estos dos tipos es la adecuada, la evaluación de formas de proceder es más apropiada para evaluar las actitudes.

Se recomienda cuidar las evaluaciones negativas en torno a las actitudes y así no castigar o “satanizar” ciertos comportamientos. Se debe tener un programa de acción para mejorar la situación de los estudiantes. La evaluación en este tipo de educación es algo delicada, ya que intervienen actitudes, prejuicios y predisposiciones, de los docentes aspectos que deben estar en equilibrio para no afectar la evaluación. Se corre el peligro de etiquetar a los alumnos como alguien con mayor o menor conocimientos. Hay dos aspectos que vuelven compleja esta tarea de evaluación: por una parte los factores personales, ambientales, familiares y el grupo de clase que intervienen en el desempeño de los alumnos; por otra parte, las características personales y profesionales de los maestros. En cuanto al aspecto familiar, el plan de estudios 2011 menciona que se debe involucrar a la familia en la enseñanza de sus hijos, lo que podría así permitir al docente intervenir en el aspecto familiar de los estudiantes.

De acuerdo a una discusión entre docentes: “Muchas veces yo me he dado cuenta que confundimos, llegamos a confundir lo que es evaluar contenidos actitudinales con la actitud que el alumno tiene en clase” (Rodríguez, 1998, citado en Bolívar, 2002, p.95). Para evaluar las actitudes primero se deben establecer los objetivos de la evaluación. Para formularlos se deben definir los criterios de aprendizaje. Aldea (2014) propone la definición siguiente para los criterios de aprendizaje de valores, normas y actitudes:

Aprender un valor significa que es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas.

A la evaluación de actitudes le antecede la acción educativa: se evaluará de acuerdo a lo que se haya enseñado, lo que ha sido producto de la educación. Si esto no se toma en cuenta, lo que se evalúa serían actitudes previas, probablemente adquiridas por socialización (sobre

todo los aprendidos en el seno familiar). Si se evalúan las actitudes aprendidas fuera de la escuela se corre el riesgo de privilegiar las actitudes de un cierto grupo social, lo que aumentaría su papel discriminador para los estudiantes no pertenecientes a éste (Bolívar, 2002).

Los indicadores que se pueden tomar en cuenta para la evaluación de actitudes son (Nieda y Macedo, 1997):

- **Conocimiento de la actitud:** consiste en las actividades que permiten que los estudiantes conozcan las actitudes, valores o normas más adecuadas para una situación dada. Este es el primer paso, ya que su conocimiento es imprescindible para poder así apropiarse de ellos.
- **Saber valorar su necesidad:** se trata de que los alumnos puedan identificar la importancia y utilidad de las actitudes desde diferentes puntos de vista.
- **Conocer las razones científicas, sociales y culturales en las que se asientan las actitudes:** se busca que los estudiantes encuentren el origen de las actitudes, normas o valores para así discutir sobre esto.

Estos indicadores, si bien incluyen el conocimiento de la actitud que hace alusión tal vez a un conocimiento declarativo o cognitivo, no dejan de lado que el estudiante debe ir más allá de la simple definición de la actitud. Los autores concuerdan con esta idea por lo que recomiendan recoger más datos mediante la observación, verbalización u comportamientos de los estudiantes.

Otro indicador a tomar en cuenta es la percepción del equipo de profesores sobre el clima de convivencia de la clase; también es interesante conocer las percepciones de los estudiantes sobre esto. Esto último se puede realizar por medio de cuestionarios, manteniendo el anonimato, antes, durante y después de alguna actividad o programa que haya tenido como objetivo la sana convivencia en el salón de clases, así se podrá saber cómo está la situación en cada etapa compararse y tomar decisiones para optimizar (López y Arànega, 2003).

Durante la evaluación se pueden presentar algunas ideas de los estudiantes que no se consideran “apropiadas”, como por ejemplo la afirmación de un estudiante sobre el papel de

la mujer que es solamente el cuidado de la familia, por lo que ésta se debe quedar en casa. Se aconseja en estos casos: “los criterios de evaluación mínimo con respecto a la adquisición de actitudes deberían situarse en (a) que sea capaz de argumentar su postura; y (b) que respete otras opciones” (MEC citado en Bolívar, 2002, p.92). Aunque esta solución respeta la idea de la libertad de pensamiento, parece ser que carece de un consenso mínimo de valores y una base firme que debería de tener la evaluación. Con esta recomendación, podemos decir que se busca desarrollar la capacidad de argumentar y no la de promover una actitud deseable concreta. Parece que esto resulta del miedo de caer en el adoctrinamiento y de no respetar la libertad de expresión. Entonces, Bolívar indica que una de las tareas de la evaluación debería ser la de cuestionar la eficiencia de las actividades llevadas a cabo.

2.3.2. Técnicas de evaluación

Antes de pensar en las técnicas o métodos para evaluar las actitudes es preciso responder a las preguntas: ¿para qué evaluar? O ¿por qué evaluar?

La finalidad de la evaluación debe tener un enfoque regulador del proceso de enseñanza aprendizaje y no tanto la asignación de una calificación del alumno. Este enfoque permitirá obtener información para tomar decisiones oportunas, esta finalidad se asemeja a la evaluación formativa descrita más adelante. No se debería de limitar a una evaluación al final para medir resultados conseguidos por los estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente se recomienda la evaluación de procesos para la evaluación de actitudes, aunque no se descarta una evaluación sumativa. Teniendo esto en mente, se evita etiquetar a los alumnos según su grado de excelencia, y se deja de lado la evaluación con el fin de sancionar.

El docente evalúa constantemente de manera informal, observa las expresiones de los alumnos, sus acciones etc. Esta es una evaluación intuitiva que demuestra la cara afectiva de la enseñanza y no tiene que dejarse de lado, aunque no cumpla muchas veces con los formatos administrativos. El problema con la evaluación informal es qué hacer con ella y cómo convertirla en sistemática y formalizada. Se recomienda el uso equilibrado de la evaluación formal e informal (Bolívar, 2002). Igualmente, Espíndola (2007), afirma que para evaluar en FCyE se deben de superar las evaluaciones estandarizadas individuales, centradas en

conocimientos fuera del contexto de los estudiantes y que sólo sirven para acreditar al estudiante. Entonces se debe ver la evaluación como (Bolívar, 2002, p.110):

[...] un elemento de investigación del proceso de enseñanza, orientada a la mejora curricular y profesional de los profesores; para lo que se requiere una metodología cualitativa que pueda captar, mediante datos descriptivos, las interacciones, los procesos y cambios –no siempre previstos- en el momento que se producen, y que permita comprender y valorar los progresos.

Esta cita hace nuevamente referencia a la evaluación formativa. Para lograr esto una de las técnicas más importantes es la observación sistemática de lo que pasa. También se privilegian las técnicas en donde los estudiantes expresen con sus propias palabras los significados de vivencias, actitudes, situaciones, acciones. Es decir, “Expresar, narrar, escuchar, registrar la información, analizarla y comunicarla son tareas básicas en la evaluación cualitativa” (Bolívar, 1999 citado en Bolívar, 2002, p. 111).

2.3.3. Evaluación auténtica

En este apartado ya no se hace referencia solamente a la evaluación de actitudes sino a la evaluación auténtica que busca que las evaluaciones sean significativas para los estudiantes, que se relacionen con la vida diaria. Esta evaluación se enfoca en el desempeño del estudiante en situaciones “reales”. Es decir, que las evaluaciones demuestren si los estudiantes son capaces de transportar lo aprendido y aplicarlo en un contexto de la vida real. Se espera que el estudiante pueda aplicar lo que vea en FCyE en su vida diaria y que no solamente lo aplique en la escuela (Barriga, 2006). Esta es otra de las recomendaciones de evaluación en FCyE en los textos utilizados en cursos y talleres (SEP, 2007).

En la evaluación auténtica es necesaria la presencia de la autoevaluación. Esta evaluación se realiza cuando es el propio sujeto el que evalúa sus actuaciones. Esta evaluación es realizada por todos a lo largo de toda nuestra vida, ya que tomamos acciones de acuerdo a lo que evaluamos como positivo o negativo de una situación en específico (Casanova, 2008). Además, esta evaluación: “se basa también en las ventajas metacognitivas de los criterios explícitos, pues se pide a los estudiantes que piensen y apliquen criterios en el contexto de su propio trabajo” (Shepard, 2008, p.27). Así, los estudiantes comprenden de manera más

profunda los criterios, a diferencia si sólo se les mencionan. Tienen la oportunidad de desarrollar estrategias de supervisar su propio aprendizaje, hay la posibilidad de que desarrollen un pensamiento crítico que les ayude a ser más responsables en cuanto a su propio aprendizaje.

2.3.4. Evaluación formativa

Este tipo de evaluación es la que el plan de estudios privilegia. Casanova (2008) describe la evaluación formativa como la valoración de procesos educativos. La finalidad de este tipo de evaluación es: “mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa” (Casanova, 2008, p.81). Por lo tanto esta evaluación debe de realizarse a lo largo del proceso, simultáneamente a las actividades de enseñanza que se llevan a cabo. Una frase que puede ejemplificar lo anterior es: “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar [...]” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, en Casanova, 2008, p.72). Álvarez (s/f) en esta misma línea, considera que la evaluación formativa puede ser una oportunidad para la mejora y no sólo como método de control.

Álvarez (s/f) indica que la función formativa de evaluación pretende dar información útil y necesaria que asegure la adquisición de los aprendizajes del alumnado y también ayude al docente a comprender las carencias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta misma línea se considera a la evaluación formativa como una evaluación que puede transformar la enseñanza. Algo que es importante resaltar es que la evaluación formativa es un proceso y no una prueba; es un proceso planeado (Popham, 2011). Este proceso busca mejorar las prácticas de los estudiantes como las del docente, conocer sus deficiencias y encontrar soluciones a éstas.

Es una evaluación en espiral en la que los estudiantes y el maestro se enfocan en un objetivo, evalúan el estado del aprendizaje del objetivo en un momento determinado y luego se actúa para acercarse cada vez más al objetivo; este procedimiento se repite (Brookhart, 2008, p.115.). Uno de los beneficios cognitivos de esta evaluación es proveer información a los estudiantes para mejorar su “aprender a aprender”. En cuanto a la motivación, ayuda a los estudiantes a sentirse en control de su propio aprendizaje.

La evaluación formativa puede incorporar métodos informales como la observación y preguntas orales, o también medidas consideradas más formales como los exámenes (Shepard, 2008), aunque Popham no concuerda con que un examen pueda ser parte de la evaluación formativa al menos no uno considerado como un test que no ayude a reflexionar ni al maestro ni al estudiante del estado del aprendizaje. Una buena retroalimentación es descriptiva específica y contiene información para la mejora. Brookhart y Nitko (2008) indican que la información de la evaluación formativa viene sobre todo de la retroalimentación de los estudiantes; una buena retroalimentación es descriptiva, específica y contiene información para la mejora. La evaluación formativa se puede realizar, entonces, haciéndose estas tres preguntas: ¿a dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí? (Atkin, Black y Coffey, 2001, en Shepard, 2008, p.19).

2.3.5. Evaluación sumativa

A pesar de que en la revisión de textos que orientan la evaluación en FCyE no se menciona mucho la evaluación sumativa, es un requisito asignar una calificación o alguna otra retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes después de una secuencia didáctica, actualmente estarían divididas en bloques (o bimestres) y calificación final del grado escolar.

La evaluación sumativa tiene como función determinar el valor de un producto final de una unidad de enseñanza o curso, decidir si el resultado es positivo o negativo. No se pretende mejorar nada, ya que en sentido estricto ya no es posible, se valora definitivamente, se aplica hasta el final (Casanova, 2008). Con el resultado, se busca dar calificaciones o certificados al estudiante (Shepard, 2008). Popham (2011) concuerda con esto último, él pone como un ejemplo de evaluación sumativa: una exanimación final del estudiante para asignar una calificación basada en cuánto han aprendido durante el año o semestre escolar. Las decisiones que se toman con esta evaluación no son para la mejora de la enseñanza sino para clasificar el aprendizaje de los estudiantes. Lo que hace a una evaluación sumativa o formativa no es el tipo de test o prueba, más bien es el uso que se le da a la evaluación. Muchos de los maestros principiantes incluyéndose Popham, dan a la evaluación como función principal la de dar calificaciones. Una de estas razones es la estructura de las escuelas que busca

almacenar un registro de los logros/aprendizajes de los estudiantes y seguirlo durante toda su vida académica.

Este tipo de evaluación es muy criticada. Se considera una amenaza para los objetivos de aprendizaje declarados por la evaluación formativa. Se corre el riesgo de que los estudiantes se concentren en las calificaciones y no en las metas de aprendizaje. Como en la evaluación sumativa se usan calificaciones, éstas pueden ser vistas como premio o castigo lo que puede debilitar la motivación intrínseca. Otra crítica es que debido a su naturaleza comparativa que puede reducir la buena voluntad de los estudiantes de ayudarse entre sí y aprender de los demás (Shepard, 2008). Este tipo de evaluación sucede cuando el docente obtiene evidencia basada en exámenes para una actividad educativa ya terminada, es decir que la actividad ya no es maleable (Popham, 2011).

2.4. Práctica docente

La práctica docente no se reduce a la tarea de la puesta en marcha de técnicas de enseñanza en el aula. El docente está rodeado por todo lo que conforma el sistema escolar, dentro del que se encuentra la oferta curricular. Debido a esto el maestro debe mediar entre el currículo y los estudiantes, lo que se realiza cara a cara.

Fierro et al (1999) definen a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p.21).

Entonces, lo que hace de un sujeto un docente es la inmersión en el dispositivo pedagógico, entramado de discursos, normas, rituales etc. La identidad docente se construye de acuerdo a las significaciones imaginarias. Esta identidad se constituye a partir de varios imaginarios: el imaginario personal, el institucional, el laboral y el cultural (Anzaldúa, 2004).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Fierro y colaboradores (1999) encuentran dentro de la práctica docente seis dimensiones que facilitan su análisis:

- Dimensión personal
- Dimensión interpersonal
- Dimensión social
- Dimensión institucional
- Dimensión didáctica
- Dimensión valoral

La dimensión personal indica que la práctica docente es una práctica humana. El docente es una persona, por lo tanto cuenta con características propias de ésta.

La dimensión institucional se refiere a que el docente no es un ser aislado dentro de la escuela, sino que está rodeado de todo el sistema institucional en el que entra la socialización profesional. En esta socialización, se da cuenta de las costumbres, implícitos culturales propios de este campo. Toda actividad que ocurra dentro de las instalaciones está permeada por condiciones materiales, normativas y laborales que las regulan.

La tercera dimensión, la interpersonal, describe la función del maestro como profesional que está insertado en relaciones con personas que pertenecen al proceso educativo con: padres y madres de familia, maestros, estudiantes, directores. Estas relaciones son complejas ya que se basan en las diferencias individuales en un marco institucional, estas diferencias son desde edad, sexo hasta diferentes intereses, metas e ideologías. La manera en la que se entretrejan estas relaciones dará el estado del ambiente (hostil, estable, indiferente) de trabajo.

La siguiente dimensión explica que el trabajo del docente pasa dentro de un contexto histórico, político, social, geográfico, cultural y económico en específico, todo esto lleva consigo ciertas exigencias. En esta dimensión se analiza la percepción del docente de su tarea como agente educativo. El alcance social de las prácticas del docente es lo que se quiere recuperar aquí. Es decir, la manera en la que se comporta hacia los niños, cada uno con sus necesidades y características particulares.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dimensión didáctica. Esta dimensión indica el papel del docente como guía en el proceso de construcción del aprendizaje. La naturaleza y profundidad del aprendizaje dependerá de si el maestro facilita que los alumnos se apropien y recreen el conocimiento, y así evitar la simple transmisión de información.

En la dimensión valoral se acepta que el proceso educativo no es neutral, éste se encuentra orientado hacia unos valores en particular. Cada práctica docente tiene un conjunto de valores personales, que se reflejan en sus actitudes y preferencias. El maestro deja una marca en los niños, influye en la formación de ideas, maneras de ser, modos de interpretar la realidad. No sólo están presentes los valores del docente sino de la institución. Estos últimos son el punto de referencia a partir de los cuales el maestro elabora sus situaciones de enseñanza.

Es difícil saber qué influye en las actividades del docente que llevan a cabo en el aula, ya que son muchos los factores; puede ser debido a sus características personales (edad y género), o tal vez debido a las experiencias con sus maestros en la formación inicial. (Martínez, 2011).

Dentro del concepto de práctica docente, uno de los aspectos relevantes es la relación maestro-alumno que es indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a Guillermo García (citado en Anzaldúa, 2004) de acuerdo al vínculo que se forme entre maestro y alumno por ejemplo el autoritario, será lo que en verdad se aprenda aunque el contenido haya sido una educación “liberadora”.

Una de las tareas del docente dentro del aula es la de evaluación. La evaluación debe diseñarse antes de la lección, se deben establecer los objetivos y resultados esperados y para esto debe desarrollar estrategias determinadas a cumplir estas metas (Walker, 2005). Muchas veces el maestro se hace una imagen del estudiante en la que etiqueta como “buen” o “mal” estudiante lo que condiciona el logro de los estudiantes.

Después de la evaluación, el trabajo docente implica la rendición de cuentas, es decir, poner al tanto a los implicados en la evaluación: estudiantes, familiares entre otros. Esto puede generar mucha tensión ya que los resultados pueden ser adjudicados exclusivamente al desempeño del docente.

Capítulo 3: diseño metodológico

3.1. Enfoque metodológico

En las ciencias sociales la perspectiva teórica fenomenológica se interesa en entender los fenómenos sociales desde la mirada de los mismos actores. El investigador entonces utiliza el enfoque cualitativo dentro de esta perspectiva. Se considera que sería más sustantiva la información obtenida con pocos casos, pero abordados en profundidad que si se realizara con una muestra de mayores dimensiones. Tomando las palabras de Reynaga (2010, p. 126) sobre la investigación cualitativa se justifica mejor el enfoque elegido:

La investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos; observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación.

En este trabajo se privilegia la interpretación y no tanto la conversión a números de los resultados, entonces se tomaron como objeto de estudio las prácticas docentes de dos profesoras de primaria. Ya que el trabajo se interesa por las prácticas de evaluación en el aula, específicamente en la asignatura de Formación Cívica y Ética, es de ésta de la que se obtiene la información para el estudio, aunque también se completó la información con observaciones en otras asignaturas, sobre todo para indagar si los profesores atienden la transversalidad de la FCyE, aplicando contenidos de ésta en otras asignaturas.

Las investigaciones realizadas en México sobre las prácticas docentes en primaria, se han enfocado, en su mayoría, en las materias de Matemáticas y Español; no se sabe mucho sobre FCyE, así que se considera que este estudio es exploratorio-descriptivo. La intención del trabajo no es generalizar o mostrar datos estadísticos, sino estudiar las prácticas de evaluación en su contexto, conocer el punto de vista, en este caso el del profesor, sobre la evaluación y enseñanza. Se busca realizar un trabajo descriptivo, conocer cómo se procede dentro del aula sin llegar a profundizar de manera exhaustiva la explicación de los hechos.

Además, se considera a esta investigación como estudio de caso. Por medio del estudio de caso se busca conocer de manera holística los sujetos estudiados, es decir, conocer las características y dimensiones que poseen estos casos. Se espera con el estudio de caso capturar la complejidad de la evaluación en la FCyE. Otra de las razones de utilizar el caso de estudio, de acuerdo a las palabras de Yin (2014), es que las preguntas de investigación buscan conocer cómo evalúan los docentes en esta materia así como sus concepciones y también, porque para poder responder las preguntas de investigación se necesita una descripción profunda del fenómeno. Debido a que el estudio de caso es un método se tomaron diferentes técnicas para la obtención de información que se mencionan más adelante.

3.2. Instrumentos para la evaluación en el aula

Es preciso considerar las estrategias con que se ha realizado el estudio de las prácticas docentes, incluidas las de evaluación en el aula. Los instrumentos forman parte del repertorio imprescindible para el estudio de la evaluación en el aula.

En la práctica docente es común que se vigilen de cerca las actividades del docente, éstas son observadas y evaluadas. Son muchas las personas que inspeccionan lo que hace el docente: director, padres de familia, inspectores etc. Uno de los índices de la calidad de enseñanza es la cantidad de reprobados, aunque es cierto que no es un criterio confiable se considera como un posible indicador del desempeño del docente. (Anzaldúa, 2004).

Hace algunos años, se utilizaban sistemas de valor agregado que influían en la remuneración de los docentes. Para estos modelos se realizaban pruebas estandarizadas de rendimiento a los alumnos, ya que se consideraba que los docentes debían conseguir que sus alumnos llegaran a ciertos aprendizajes. Con estas pruebas ya no era necesario observar la práctica del maestro dentro del salón (Martínez, 2011). Estas pruebas eran muy limitadas y no eran un indicador adecuado de las prácticas de los maestros.

De acuerdo a Kennedy (Citado en Martínez, 2011) hay tres niveles en la obtención de información sobre la práctica docente. El primero tiene que ver con las pruebas estandarizadas y observaciones en el aula; en este nivel los indicadores son los resultados de los estudiantes y las prácticas de los docentes. Una de las limitaciones de las pruebas

estandarizadas es que los conocimientos evaluados suelen ser de baja carga cognitiva. El segundo nivel es el de las descripciones contextualizadas de la enseñanza. Dentro de este nivel se encuentran los diarios o bitácoras que consisten en registros regulares de docentes sobre sus actividades en el aula. Otro elemento en este nivel son las viñetas; descripciones contextualizadas de una situación que se compara con las verdaderas prácticas del docente. El tercer nivel incluye los testimonios no situados sobre la práctica; la observación y cuestionarios simples. Estos instrumentos funcionan mejor para explorar las creencias y concepciones de los docentes.

Los estudios realizados por Romo (2014) y Chávez (2014) tuvieron como objetivo diseñar una batería de instrumentos que permitieran describir y analizar las prácticas docentes en las materias de Español y Matemáticas. En la batería de instrumentos se encuentran: el cuestionario para alumnos; la bitácora del docente llenada después de cada sesión de clase; el portafolio de evidencias y la observación semi-estructurada en el aula.

Aunque en los estudios no se menciona de manera explícita cuál es la herramienta idónea para la investigación de las prácticas docentes, se mencionan algunas de las ventajas y desventajas de las mismas. He aquí las ventajas de las herramientas que se utilizaron en esta investigación. Se señala que las ventajas de la entrevista son la construcción de hechos pasados a los que sería imposible acceder de otra manera; el esclarecimiento de experiencias que se pueden conocer por medio de los entrevistados y así obtener datos relevantes y significativos; la posibilidad de observar los elementos para-verbales como los gestos, y el hecho de que no es necesario que el entrevistado sepa leer o escribir. Gracias a la observación se puede presenciar la progresión de casos particulares por lo que es posible generar hipótesis y comprobarlas de manera adecuada; se puede percibir la riqueza de la situación debido a la falta de control excesivo; permite evaluar los contextos y procedimientos de donde suceden los hechos (Anguera 1988, citado en Romo, 2013). Durante las observaciones podemos darnos cuenta de las prácticas de evaluación informales como por ejemplo por medio de preguntas y respuestas (Chávez, 2014). Las técnicas basadas en productos no implican costos elevados, revelan mucho sobre la práctica del docente y cómo concibe su papel en la clase, así como la concepción de evaluación que sostiene y permiten juzgar sus capacidades para cumplir el currículo (Romo, 2013). Los trabajos elaborados por los alumnos pueden ser

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

utilizados para analizar el tipo de retroalimentación y si se acercan a actividades auténticas o no y el nivel cognitivo (Chávez, 2014).

El análisis de los aportes de cada estrategia así como de sus alcances y limitaciones es fundamental para tomar decisiones de orden metodológico en este proyecto de investigación. Sin duda, parece evidente que un buen acercamiento a las prácticas docentes, y, como es el caso, a las de evaluación, requiere el uso de al menos dos herramientas diferentes que permitan lograr una visión más completa y congruente de lo que se hace en el aula para evaluar a los alumnos en la materia de Formación Cívica y Ética.

Para poder entender cómo se procede en las evaluaciones dentro del aula en FCyE se tiene que tomar en cuenta la enseñanza que llevan a cabo los profesores, ya que evaluación y enseñanza son inseparables. Para entender este proceder, se utilizó fundamentalmente la observación; para realizarla, se establecieron algunos criterios para acotar lo que se iba a observar, estos no fueron tan estructurados para así no perder de vista otros elementos de la práctica docente que pudieran ser relevantes.

Otra herramienta para la obtención de datos fue el análisis de evidencias ya que el material utilizado en clase es primordial para entender cómo se procedió en las actividades realizadas durante las clases, así como las consignas, la estructura de la actividad y finalmente relacionarlas con alguna competencia o propósito encontrado en el Plan de estudios 2011.

Sin embargo, estas dos estrategias (la observación y el análisis de evidencias) no nos explicarían las razones por las que se procedió a evaluar de cierta manera. Para obtener esta información, se procede a realizar entrevistas al encargado de la enseñanza y de la evaluación en el salón de clases: el profesor. En la entrevista se busca esclarecer lo observado en clase, también entender las concepciones del profesor sobre la evaluación y relacionarlas con sus acciones.

Se eligieron estas estrategias ya que, como lo menciona Peón (2008), los métodos cualitativos ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales. Se considera que debido a que los maestros pueden llegar a sentirse juzgados en sus prácticas muchos de ellos podrían llegar a dar respuestas socialmente deseadas si el estudio fuera una encuesta, en un estudio a

profundidad o intensivo se pueden contrastar los resultados encontrados con estas tres estrategias.

3.3. Elección de casos de estudio

Para la elección de las docentes se buscaron cursos en las Opciones Estatales de Formación Continua siendo el seleccionado: *La formación de valores en las escuelas de Educación Básica*. Se eligió a un docente de cuarto de primaria que acreditó este curso. Para seleccionar a la segunda maestra, se utilizó la base de datos de maestros que tomaron el diplomado en evaluación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De esta base de datos se seleccionó una maestra de quinto grado.

Esta elección de sujetos cubre los aspectos necesarios mencionados por Berg (2001): donde el acceso a los procesos, gente, programas, interacciones y estructuras de las preguntas de investigación estén disponibles al investigador. De acuerdo a este mismo autor, la población no sólo debe ser accesible sino también ser la indicada, por esto se eligieron docentes que tienen familiarización con aspectos relacionados al tema de estudio: la evaluación y la formación en valores ya que hay más posibilidades de que estén interesados en la enseñanza de valores o tengan conocimientos sobre su evaluación, lo que resultaría en información sustancial para la investigación.

La profesora de cuarto grado de primaria tiene 18 años de experiencia como maestra. El grupo que se observó tenía un total de 28 estudiantes. La escuela pertenece al programa de Escuelas de Tiempo Completo, dentro de la categoría de jornada ampliada con un horario de 8:30 am a 2:30 pm. La profesora de quinto grado tiene 15 años de experiencia como docente. El grupo cuenta con 40 alumnos. La escuela pertenece al programa de Escuelas de Calidad.

Se comenzó el trabajo de campo en un principio solamente con la maestra de 4to ya que la maestra de quinto se localizó tiempo después. Las fechas en las que se obtuvo información fueron las siguientes:

Tabla 2. Fechas de trabajo de campo.

	Maestras	
	cuarto	quinto
Fechas en las que se obtuvo información (2014)	03 de septiembre	13 de octubre
	10 de septiembre	20 de octubre
	17 de septiembre	27 de octubre
	24 de septiembre	03 de noviembre
	01 de octubre	10 de noviembre
	10 de octubre	25 de noviembre
	22 de octubre	01 de diciembre
	29 de octubre	15 de diciembre
	12 de noviembre	
	16 de diciembre	

A pesar de que la tabla muestra casi un número igual de asistencias a las escuelas para realizar el trabajo de campo, se pasó más tiempo con la maestra de 4to ya que se permitió estar presente en otras asignaturas incluso se llegó a observar una jornada completa.

3.4. Técnicas de recopilación de información

De acuerdo a Felipe Martínez Rizo (2014) el estudio de la práctica docente puede realizarse bajo tres grandes enfoques: acercamientos basados en interrogación; acercamientos basados en observación; y acercamientos basados en el análisis de productos. En este estudio los instrumentos utilizados fueron: la observación participante que pertenece, obviamente, a los acercamientos basados en observación; la entrevista que se incluye en los acercamientos basados en la interrogación; y finalmente el análisis de evidencias que entra en los acercamientos basados en el análisis de productos.

Debido a que es un estudio de caso, se tuvo la oportunidad de ser intensivos en la obtención de información. Como ya se mencionó, se realizaron observaciones para presenciar lo que el docente hace en su clase. Para conocer las concepciones de evaluación del docente, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Para tener evidencias concretas de lo que hace en su clase, tanto en términos de enseñanza como de evaluación, se recopilaron materiales (tareas de estudiantes, exámenes, rúbricas etc.).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante las observaciones, se registró en papel lo que pasaba en el aula de manera narrativa. Se grabaron en audio algunas clases para cuidar la validez de las notas y para tomar de manera textual algunas palabras tanto de las profesoras como de los estudiantes. Después de contar con este relato se categorizaron los eventos. Lo que también se registró fue la convivencia en el aula para entender mejor la interacción entre alumnos y profesores. Como lo menciona Reynaga (2010): “Estudiar la acción educativa implica estudiar la interacción entre sujetos en la cotidianidad-formalidad del proceso educativo”. La observación fue de tipo exógena, es decir, la investigadora comenzó siendo un extraño en el contexto estudiado, este tipo de observación se considera la más representativa porque el investigador puede, fácilmente identificar los aspectos sin darlos por hecho. Aunque es cierto que no es un contexto completamente extraño, no es un contexto que se frecuente, así que se tuvo una percepción lo suficientemente aguda para detectar los aspectos necesarios (Sánchez, 2008).

3.5. Instrumentos de obtención de información

En este apartado se presentan desarrollados los tres instrumentos de obtención de información anteriormente mencionados. Para la realización de estos instrumentos se toma la operacionalización del constructo *evaluación en el aula* del trabajo de Chávez (2014). Se considera que esta operacionalización es muy exhaustiva y toma en cuenta muchas dimensiones de la evaluación en el aula que interesan a este estudio.

Se realizó un “piloteo” de los instrumentos (observación y entrevista) en junio de 2014 para así preparar al investigador y mejorar su práctica al momento de la obtención de información. Se anticiparon problemas que pudieran surgir, se familiarizó con el contexto, se reconocieron algunos de los momentos y rituales de la clase. El último de los instrumentos, el de portafolio de evidencias, debido a que se realizó para otro estudio ya tiene una fase de piloteo en donde se mejoró y adaptó.

3.6. Dimensiones que tomaron en cuenta los instrumentos

De acuerdo a la operacionalización elaborada para la tesis “Prácticas de evaluación de los aprendizajes de matemáticas realizadas por profesores en tercer grado de primaria. Diseño

de una batería de instrumentos de obtención de información” de Julia Chávez (2014) se tienen las siguientes dimensiones de la práctica de evaluación (Chávez, 2014, p. 71):

1.-Propósito: Se refiere a los fines para los cuales se realizan las actividades de evaluación, es decir, ¿para qué se evalúa? Ya sea para valorar los avances o para comprobar el logro de los aprendizajes. Así se puede tratar de evaluación diagnóstica cuando se pretende conocer los saberes previos de los alumnos a partir de ella; de evaluación sumativa cuando se orienta a comprobar la eficacia de lo enseñado, o para decidir la acreditación o no acreditación; y también de evaluación formativa cuando a través de ella se obtienen evidencias que permiten brindar retroalimentación a los alumnos con fines de mejora.

2.-Objeto: Se refiere a los aspectos que han de ser sometidos a los procesos evaluativos, responde a la pregunta ¿qué evaluar? En el caso de la educación primaria en México, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, los cuales son los referentes de evaluación que permiten al docente dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje del estudiante. Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

3.-Forma: son las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizaran en la recopilación de información. Dependen de la finalidad y el contexto, pero es aconsejable utilizar una gama amplia de estos para evitar sesgos, es decir responde a la pregunta ¿cómo se evalúa? Ya sea mediante estrategias formales (por medio de instrumentos definidos o informales (basados en la observación o en pistas).

4.-Momento: Son los periodos en que se lleva a cabo la evaluación, están determinados por la finalidad y objeto de evaluación, responden a la pregunta ¿Cuándo evaluar? Ya sea inicial, continua o final.

5.-Consigna: Se refiere a todas las directivas de trabajo que el docente plantea cuando indica a los alumnos que hagan una tarea, establece qué debe realizar el alumno, plantea un problema o da indicaciones generales sobre el mismo,

6.-Agentes: Son los ejecutores de la evaluación, responde a la pregunta ¿quién evalúa? Ya sea la heteroevaluación dirigida y aplicada por el docente, la autoevaluación que el alumno realiza sobre su propio trabajo o la coevaluación que es la evaluación realizada entre compañeros.

7.-Calificación: es la trasposición de los resultados de evaluación a un número o letra, en este sentido es importante el proceso mediante el que se llega a ese número, la forma de hacerla y el referente (¿Respecto a qué evalúa?).

8.-Retroalimentación para alumnos: ¿Cómo comunicar los resultados de evaluación a los alumnos? Son las distintas formas de presentar de los resultados a los alumnos. Pueden representar una valoración, orientación o devolución dependiendo del enfoque.

Se tomó esta operacionalización ya que incluye aspectos clave de la evaluación en el aula como los elementos mencionados por Stiggins y colaboradores (2007): ¿Por qué evaluar?; ¿Qué evaluar?; ¿Cómo evaluar?; ¿Cómo comunicar los resultados? Preguntas que se relacionan con las preguntas de investigación de este estudio. Y también se incluyen algunas de las clasificaciones de los tipos de evaluación de Casanova (2008): por su función o propósito; el momento en que se realiza; y los actores o agentes en la evaluación.

3.6.1 Guía de entrevista semiestructurada

Aunque es cierto que se considera a esta guía como semiestructurada, se redactaron preguntas para guiar la entrevista, al momento de realizarla la investigadora pudo formular preguntas para clarificar aspectos claves. Para realizar las preguntas se tomaban casos concretos de actividades para conocer sus objetivos, así como la manera de evaluación. Entonces, las entrevistas eran muchas veces orientadas por lo que se observaba en clase, así como por las dimensiones anteriormente mencionadas, se muestra un ejemplo de esto en el anexo A. Se procuraba realizar las entrevistas poco tiempo después de las observaciones para obtener la

información lo más rápido posible y que las maestras pudieran recordar lo que se le preguntaba.

3.6.2 Guía de observación

Se tomaron notas narrativas durante la observación que darían cuenta de la evaluación y aspectos de la enseñanza en la materia de FCyE y en otras clases. Después se procedió a una categorización de lo observado. Como ya se mencionó, se toma la operacionalización del constructo evaluación en el aula del trabajo de Chávez (2014). Este referente que pretendió que en la observación, se tuviese más claro qué es lo que habría que observar.

Se realizó la toma de notas con la ayuda de simbología y puntuación elaborada por la investigadora, he aquí algunos ejemplos: “ “ registro verbal textual, [] apreciaciones de lo observado, ° para indicar la terminación “ción” por ejemplo observa°. Para registrar el contexto físico se utilizaron esquemas gráficos en donde se mostraba el acomodo de los estudiantes, de la profesora, la investigadora y alguna otra especificación necesaria.

3.6.3 Análisis de evidencias

Para el análisis de las evidencias obtenidas se utilizó un instrumento ya elaborado en otra investigación (Chávez, 2014); este instrumento se presenta en el Anexo B. Fue útil para entender las prácticas de las docentes y permitió identificar patrones que las maestras seguían para dar retroalimentación, explicación de las consignas etc.

3.7 Procedimiento de obtención de datos

Para obtener el acceso se escribieron cartas para las maestras y directores de las escuelas. En las cartas se describían brevemente los objetivos de la investigación, así como la manera de obtener la información. Después de obtener el acceso se procedió a acordar la fecha de las observaciones y de la primera entrevista. Las observaciones fueron en un principio en la materia de FCyE solamente, después se decidió observar durante otras clases para tener un panorama más amplio de la enseñanza y evaluación de contenidos transversales de la asignatura.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante las clases se tomaban notas narrativas de lo que pasaba en el aula, siendo el foco de atención la práctica docente. En cuanto a las actividades, se anotaban las consignas, material utilizado, resolución de problemas y cualquier aspecto de las categorías anteriores que se pudiera observar (calificación, retroalimentación para alumnos etc.). Después de las observaciones se transcribía en forma digital lo observado, separando en tres columnas la narración de la clase, el contexto y las apreciaciones que podrían ayudar al análisis de la información. Se presentan en los anexos, un extracto de las transcripciones de observaciones (anexo C).

Las entrevistas se hacían de dos maneras: se le hacían preguntas a las maestras cuando estaban desocupadas, esto se hacía porque era difícil encontrar momentos para tener entrevistas más formales. La segunda manera es la más convencional, se acordaba un día y hora para la entrevista. Todas las entrevistas se realizaron dentro de las instalaciones de la escuela. El audio de las entrevistas fue registrado y después transcrito.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, esto quiere decir que si algo surgía en la entrevista sobre lo que se quiera indagar más, la investigadora hacía las preguntas pertinentes para obtener la información. Para la formulación de preguntas se trató de evitar palabras que pudieran sesgar las respuestas de los docentes, se buscó que respondieran de acuerdo a su percepción y no a lo que creen que deberían de responder. Las entrevistas fueron grabadas para después ser transcritas para su posterior análisis.

Para la obtención de evidencias, se tomaron fotografías de cuadernos, libros, exámenes de estudiantes así como rúbricas o algún otro elemento considerado como relevante para describir la evaluación y enseñanza. Estas evidencias eran muchas veces temas de preguntas durante las entrevistas.

Lo que se obtuvo durante el trabajo de campo fue, para la maestra de 4to grado, cinco transcripciones de entrevistas, diez notas narrativas; una por día de observación, se observaron las siguientes asignaturas: FCyE (9 veces), Español (1), Matemáticas (1), Historia (2), Ciencias Naturales (2) y Educación Artística (1). Se recolectaron dos exámenes correspondientes a los dos primeros bloques del ciclo escolar, el reglamento escolar y del

salón, las tareas y actividades hechas en clase tanto del libro como del cuaderno de los estudiantes.

Para la maestra de quinto se obtuvieron dos transcripciones de entrevistas, ocho notas narrativas. Se observaron las siguientes asignaturas: FCyE (6 veces), matemáticas (3), Ciencias Naturales (1). Las evidencias recolectadas fueron el examen del primer bloque, instrumentos de evaluación de actitudes y trabajos en clase, manual de convivencia, tareas y trabajos hechos en clase de los estudiantes en FCyE.

3.8 Análisis

Se realizó un análisis de contenido que dio resultado a una rejilla de análisis (Anexo D), se describe en seguida el proceso que se siguió. En una primera etapa se registró la información recabada en las entrevistas por medio de la transcripción. Estas transcripciones permitieron manejar más fácilmente la información para su análisis. Las transcripciones, si bien hacen más digeribles los datos, son susceptibles de reducir la riqueza del discurso. Así como lo menciona Morrissette (2009), cualquier intento de convertir una interacción oral en una descripción escrita puede implicar una pérdida de sentido.

Se utilizaron algunos símbolos para facilitar la comprensión de las transcripciones. Por ejemplo los corchetes tuvieron múltiples usos, uno de ellos fue [] para explicar algo del contexto como por ejemplo:

M4:-les di libertad de acomodarse niños atrás niñas adelante, no me gusta discriminar, pero los 4 quedaron allá juntos. Esto me lo escribió Zaret [me enseña una hoja, la leo en voz alta].

Después de la transcripción de entrevistas, se continuó con la categorización de transcripciones siguiendo el proceso de tematización. De acuerdo a Mucchielli y Paillé (2005) este proceso consiste en identificar y en reagrupar de manera sistemática los temas abordados en el corpus (en este caso las transcripciones de entrevista y registro de observaciones). El análisis temático es uno de los métodos dentro de la tercera de las estrategias presentadas por estos autores que trata sobre anotaciones inscritas en el texto por medio de palabras o frases cortas. El fin principal de esta estrategia es sintetizar lo que presenta el texto por medio de temas o de categorías. Estas anotaciones (categorías o temas)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en las transcripciones ayudaron al avance del análisis, es decir, ayudaron a clasificar, resumir e interpretar los extractos correspondientes. Los temas o categorías permitieron etiquetar y denotar los extractos seleccionados. Antes de decidir el tema del extracto, se revisaron las transcripciones para separar las unidades de sentido, es decir, separar los enunciados que contienen dentro de ellos mismos unidades completas de sentido y que servirán para la categorización ulterior (L'Ecuyer, citado en Deslaurier, 1991), en una misma línea textual, constituidas de una palabra o un grupo de palabras. Después, para cada unidad de sentido, se respondió a la pregunta general ¿de qué me hablan las maestras? O para las observaciones y evidencias ¿qué hacen las maestras?

En un principio se tomó en cuenta todo para la categorización, en una segunda revisión se eliminaron las categorías que no ayudarían a responder las preguntas de investigación. En seguida, se fueron juntando los temas en una rejilla de análisis en donde se definió lo que se entendía por cada uno de ellos. Cada cambio en la rejilla de análisis resultaba en una nueva revisión de todas las transcripciones para adaptar la categorización de éstas. Para las transcripciones de las observaciones se siguió el mismo procedimiento. Después de tener una rejilla más sólida se procedió a revisar la información para ver qué categorías eran las más representativas (cuáles se presentan de manera recurrente). Las evidencias también fueron separadas conforme a la rejilla de análisis. Se presenta en el anexo D la rejilla de análisis resultado de la información obtenida.

Para el análisis de evidencias, aparte de la rejilla de análisis, se utilizó un instrumento elaborado en un estudio anterior proporcionado por el profesor Felipe Martínez Rizo utilizado en la investigación de Chávez (2014). Este instrumento era uno de varios para analizar la práctica docente (Anexo B). Sirvió solamente para los documentos recolectados, en específico las actividades de los estudiantes (tareas, trabajos en clase y exámenes). Antes de utilizar este instrumento, se separaron las evidencias de acuerdo al tipo de actividad indicada en la rejilla de análisis. Debido a la gran cantidad de actividades a revisar, se tomaron de algunas solo dos o un estudiante por actividad. Para entender más sobre las actividades del cuaderno, se recurría al libro de texto para encontrar las consignas muchas veces no presentes en él.

Después de tener organizados y sistematizados todos los datos se procedió a la redacción del apartado de resultados. Para realizarlo se definió un patrón de escritura en donde se comenzaba con las descripciones de las observaciones y evidencias, después, si existían, se presentaron las concepciones de las profesoras; en seguida se interpretaba lo encontrado. Se utilizaron extractos representativos para justificar los resultados.



4. Resultados

Se presentan a continuación las categorías resultantes de la sistematización de los datos, esta presentación sigue una lógica descriptiva. Se muestran extractos tanto de las entrevistas, y observaciones, así como algunas evidencias que justifican las interpretaciones y que ayudan a entender las descripciones. Se hacen especificaciones sobre la fuente a la que pertenecen los extractos y así saber si fue algo que las profesoras expresaron en las entrevistas (E) o si fue algo que se observó (O).

Se separa la información de las dos profesoras. Se empieza con la maestra de 4to grado para continuar con la maestra de quinto. Al final de cada una de las tres grandes categorías se muestra, de manera sucinta, la información sobre las prácticas de las dos docentes. En un primer nivel se tiene lo que se observó, es decir, las prácticas de las maestras, y en un segundo sus concepciones sobre lo que hacen en el aula, para así llegar a la interpretación. Se presentan los resultados de la profesora de 4to grado como “Profesora A” y los resultados de la docente de cuarto grado como “Profesora B”.

4.1 Gestión de la clase

Para organizar la clase, las maestras ponen en marcha acciones para establecer un buen clima de trabajo e incitar a los estudiantes a trabajar. Estas acciones toman en cuenta la gestión de las interacciones de la clase y las maneras de reagrupar a los estudiantes. La información encontrada para este apartado es de FCyE pero también puede ser aplicada a todas las demás. Esto es relevante porque el clima de convivencia de la clase es un indicador para la evaluación de actitudes (López y Arànega, 2003). Este apartado ayuda a responder la pregunta ¿qué desafíos y dificultades se encuentran derivados de la formación integral de la FCyE?

4.1.1 Sistema de emulación o convenciones sociales para la regulación de la conducta

Para la gestión de la clase y lograr una sana convivencia las maestras utilizan sistemas de emulación. Se entiende por sistema de emulación la organización de situaciones para regular

el comportamiento de los alumnos, por ejemplo el establecimiento de un reglamento en el salón de clases.

Profesora A

El reglamento del salón se encuentra en los cuadernos de FCyE de los alumnos. Está compuesto de trece puntos que refieren a la limpieza, respeto, cumplimiento y a la puntualidad. Durante las observaciones no se consultó el reglamento del salón. En caso de que los estudiantes cometieran alguna falta, la profesora recordaba a los estudiantes: “así no se juega, vamos a ver la hoja del reglamento ¿se permite jugar aquí?” (O2M4P2), pero no se consultaba el reglamento. Al momento de escuchar esto, los niños entendían que lo que hacían estaba mal.

En cuanto al reglamento escolar (Anexo E), éste está dirigido exclusivamente a los padres de familia. Consiste también de trece puntos que tratan de higiene personal; respeto hacia las personas, materiales y símbolos patrios; al cumplimiento; a la puntualidad; disciplina y enseñanza de valores para mejorar la convivencia en la escuela. El padre o tutor del alumno debe firmar el documento.

El establecimiento del reglamento del salón se realizó en el mismo. Fue todo el grupo el que participó: “lo hicimos en grupo, se escribieron en el pizarrón varios y sacamos los más importantes, los que están relacionados con el trabajo, para que existiera un mejor ambiente de trabajo” (E1M4P4). Podemos ver que implicó a los estudiantes, ellos tuvieron la oportunidad de establecer cómo se regularían sus comportamientos. Los estudiantes tienen a la mano este reglamento ya que se encuentra en su cuaderno.

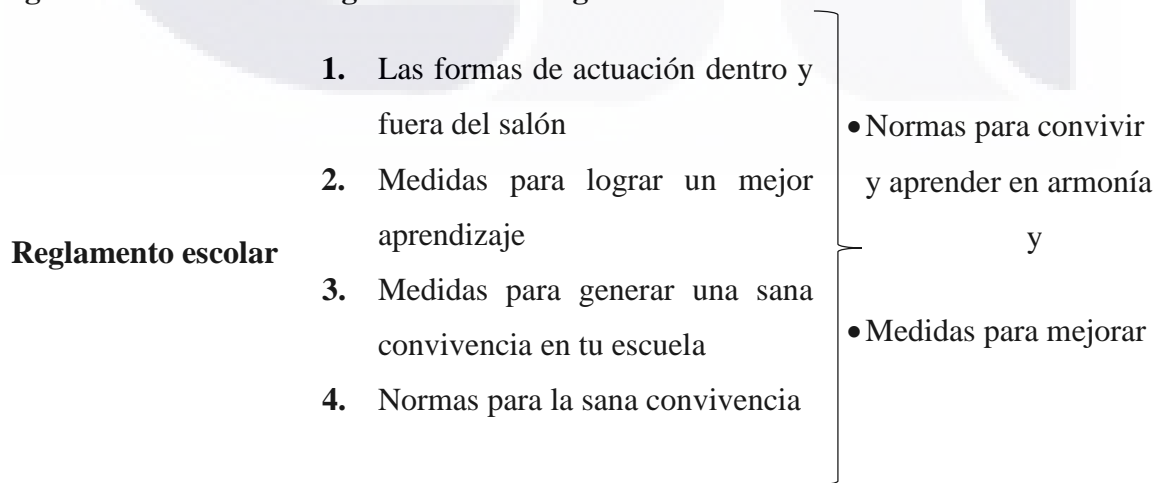
El reglamento de la escuela es uno que impuso la escuela, éste se dio a conocer a los padres de familia. En este reglamento se involucra a los padres de familia siendo los responsables por el comportamiento de sus hijos. La maestra advirtió que cuando se cometieran faltas al reglamento ella se los haría saber. Un ejemplo que da la maestra de una falta al reglamento es la de un niño que se brincó por la ventana a la hora del recreo: “yo le expliqué qué pasó y el señor ¿está de acuerdo? [Refiriéndose al padre de familia al hacer esta pregunta] me firma el niño, me firma el papá” (E1M4P4).

Aunque se estableció un código de conducta, la maestra y los estudiantes parecen tener acuerdos sólo verbales, ya que al momento de que Paco, golpeó a uno de sus compañeros la maestra les dijo: “como volvieron a pelear, no hay computación” (O10M4P14). A pesar de que esto no está en el reglamento escrito, los estudiantes y la maestra conocen esta regla sobre el comportamiento y el derecho de tener computación. Se acuerdan las consecuencias en grupo, la maestra y los alumnos llegan a la conclusión que sólo el que cometió la falta debe quedarse en el salón y no tener computación. Esto demuestra que las reglas no se ven como algo estático, se adaptan a la situación encontrada. Se toma en cuenta la opinión de los estudiantes, al momento de saber que se les prohibiría ir al salón de cómputo los estudiantes mencionaron que esto era injusto ya que ellos no habían hecho nada malo, así que la maestra decidió dejar solamente al que había cometido la falta.

Profesora B

Existe un reglamento oficial en donde se tratan los comportamientos de los estudiantes dentro y fuera del salón. Este manual de convivencia está dividido en cuatro partes: las formas de actuación dentro y fuera del salón; medidas para lograr un mejor aprendizaje; Medidas para generar una sana convivencia en tu escuela y normas para la sana convivencia (en el anexo E se presenta una parte de éste). Dentro de cada una de estas divisiones, se mencionan las normas para convivir y aprender en armonía. En la columna siguiente se dan medidas para mejorar. Estas medidas se asemejan a pasos que se deben seguir cuando se presente una falta.

Figura 1. Profesora B-Organización del reglamento escolar



Podemos ver que este manual cubre muchos puntos tanto del aprendizaje como de la convivencia en la escuela. Se indica qué hacer y qué no, así como maneras en las que se puede mejorar. El manual de convivencia fue aprobado por diferentes actores educativos, entre ellos: los padres de familia, la comisión de Promoción de Convivencia Escolar, los maestros, Consejo de Participación Social, mesa directiva. De acuerdo a la maestra: “una vez que los adultos dijimos parece que está bien, a ver póngalo a consideración de los niños a ver ellos qué opinan” (E2M5P6). Los alumnos sólo fueron consultados una vez que el manual de convivencia ya estaba escrito. Es decir que las personas con más poder fueron las que tomaron la mayoría de las decisiones sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela.

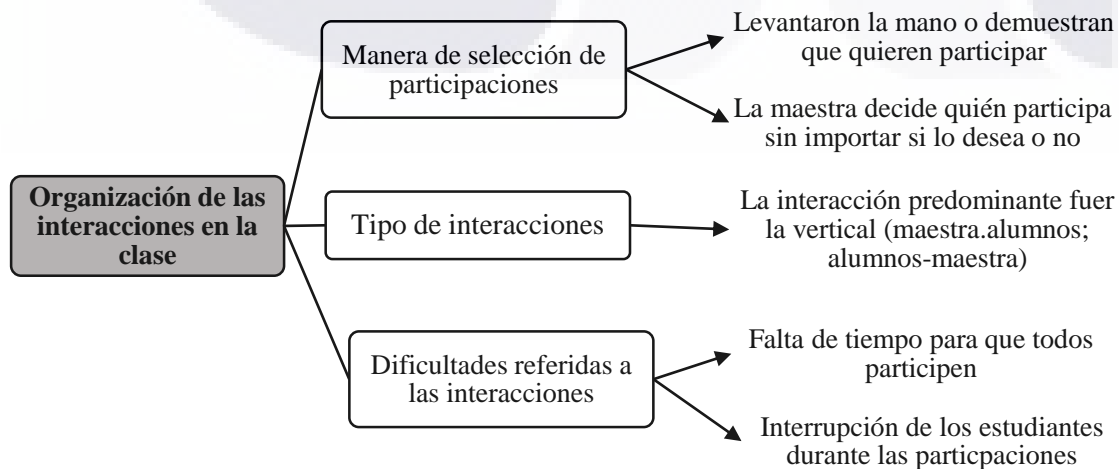
4.1.2 Organización de las interacciones en la clase

Las profesoras dentro del salón de clase establecen ciertas reglas para la gestión de la palabra tanto para los oyentes como para los hablantes. También para mantener un buen clima de trabajo, las docentes organizan a los estudiantes para la realización de actividades.

Profesora A

Para la participación en la clase la maestra selecciona a los alumnos de diferentes maneras. En la figura 2 se presentan las formas en las que la profesora elegía a los estudiantes, el tipo de interacción predominante y algunas dificultades presentadas.

Figura 2. Profesora A-Organización de las interacciones en la clase



Los estudiantes son conscientes de la dinámica de las participaciones, la profesora para establecer la regla de levantar la mano, e indica: “cuando alguien quiere participar es levantar mano, no interrumpir ¿verdad? Hay que escucharnos todos” (O1M4P1). A pesar de que se dijo esto, la manera en que pueden participar los estudiantes es variada. A veces sí se respeta a los alumnos que levantan la mano, pero otras veces la maestra elige quién participa aunque el alumno elegido no haya levantado la mano. La maestra, en la cita anterior, menciona que no deben interrumpir porque la mayoría del tiempo casi todos los estudiantes quieren participar y lo hacen sin que se les dé la palabra. Muy pocas veces los estudiantes participan sin utilizar la voz, la maestra pide cosas como “levanten la mano los niños que tengan papás que trabajen” (O1M4P5). Esto sólo ocurrió en una clase.

Las interacciones observadas fueron casi siempre entre maestra-alumno, alumno-maestra o maestra-grupo. Se intenta que los alumnos escuchen las participaciones de sus compañeros, pero esto no es posible porque los estudiantes no prestaban atención y, como ya se mencionó, participan sin que se les dé la palabra o realizan otras actividades. Este es un problema recurrente que encuentra la maestra, la interrupción y falta de atención de los alumnos cuando alguno de sus compañeros toma la palabra.

Otro inconveniente es la falta de tiempo para que todos participen; es del interés de la maestra que la mayoría de estudiantes que desea participar lo haga: “cuando hay varios [refiriéndose a los que quieren participar] trato de que sea la mayoría” (E1M4P7). A pesar de que la maestra acepta que los estudiantes tienen derecho a participar y así poder expresarse, indica que el tiempo no es suficiente o como ella lo indica: “se pierde mucho tiempo” (E1M4P7). Ella percibe que este problema podría repercutir en los estudiantes en cuanto a sus sentimientos: “cuando le dices que no, se sienten frustrados” (E1M4P7). Hay que recordar que esto pasa en una escuela de jornada ampliada en donde los estudiantes terminan la jornada escolar a las 14:30 hrs; es decir que se tiene más tiempo que otras escuelas, además, el grupo cuenta con 28 estudiantes, lo que nos lleva a pensar que se puede manejar más eficientemente el tiempo para las participaciones de los estudiantes.

Durante las clases, el trabajo individual en FCyE fue el privilegiado. Se trabajaba en equipos principalmente en los proyectos (o exposiciones de otras asignaturas) y sólo una vez para un

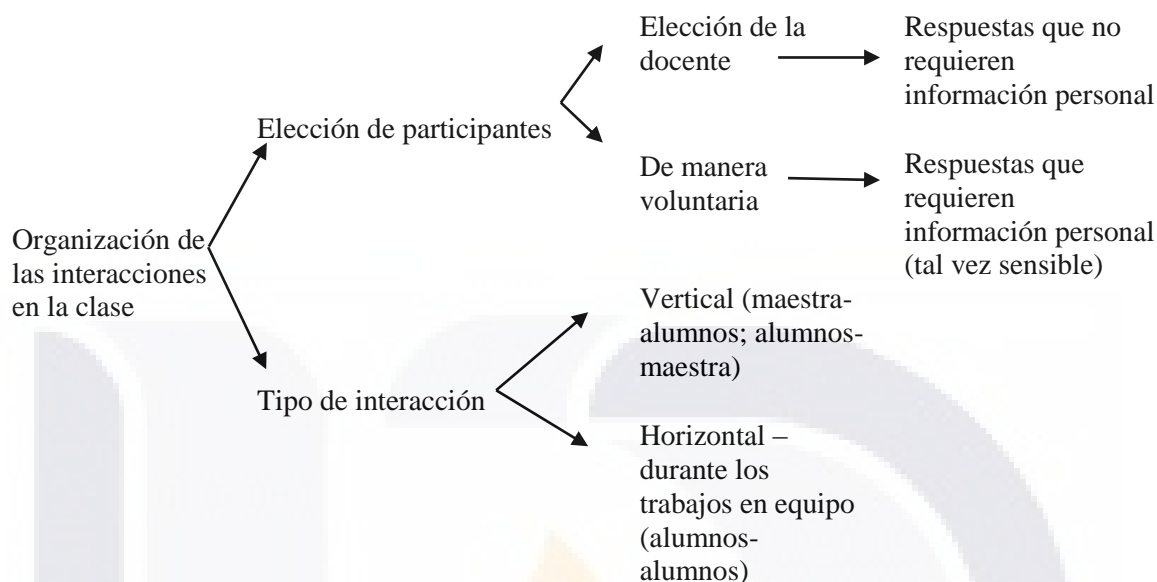
juego de lotería en FCyE. Los estudiantes debían hacer su trabajo de manera individual muchas veces sentados en su lugar y después se compartían las respuestas de algunos estudiantes. En FCyE nunca se realizaron trabajos en equipo. Esto se hizo en otras asignaturas como Ciencias Naturales. A pesar de que no se realizaron trabajos en equipo en FCyE, éste se considera un tema que le corresponde a la asignatura, ya que la maestra los hace reflexionar sobre el trabajo en equipo en ésta.

Se podría utilizar mejor el tiempo de las interacciones; se evidencia la falta de trabajo en equipo o actividades en donde los estudiantes tengan más libertad y autonomía, a diferencia de las interacciones verticales anteriormente descritas que son fuertemente guiadas por la docente. Mediante el trabajo en equipos, siempre monitoreados, pero no controlado por la docente los alumnos tendrían mayor oportunidad de compartir sus respuestas y aprovechar mejor el tiempo. En este aspecto, la docente no cumple con uno de los papeles descritos en el plan de estudios 2011 que es el de “orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumnado” (SEP, 2011a, p.180); los estudiantes requieren siempre de la aprobación o desaprobación de la docente sobre sus respuestas sin que ellos puedan juzgar por sí mismos.

Profesora B

En la siguiente figura se simplifica la organización de interacciones en el caso de la profesora B.

Figura 3. Profesora B-Organización de las interacciones en la clase



La decisión de quién participa es tomada por la maestra. Aunque algunas veces se elige a los alumnos que levantan la mano, es la maestra la que elige a los estudiantes que deberán participar. Se toma en cuenta para algunas participaciones a los alumnos que levantan la mano antes que los demás. A todos los niños se les llama por su nombre al momento de ser elegidos para responder. Los estudiantes escuchan las participaciones de sus compañeros, en caso de que la maestra detecte que esto no es así, se verificará la atención preguntándoles qué es lo que dijo. Cuando se requiere una participación sobre un tema personal la docente pregunta “¿quién me quiere platicar una?” [Refiriéndose a una emoción que les causó alguna situación] (O2M5P2). Tal vez esto se deba a que la maestra entiende que lo que les pide es más personal y puede haber algunos estudiantes que no quieran compartir su experiencia.

Algunas de las participaciones por parte de los estudiantes no son orales, la maestra hace preguntas que necesitan respuestas como levantar la mano para decir que sí o que no a una pregunta dada (O1M5P8). Se realizaron tres trabajos en equipo en FCyE. Antes de dejar a los estudiantes trabajar en equipo se les hace explícito lo que deben hacer; la docente se encarga de que la consigna quede clara. También la profesora alienta la participación de todos los integrantes: “si alguien no está trabajando pierde su derecho a estar en su grupo” (O7M5P5).

Entonces, la comunicación observada fue la vertical; maestra-alumno, pero también la horizontal durante los trabajos en equipo. La maestra se aseguraba de que los integrantes del equipo participaran, para que no fuera sólo uno el que trabajara. Durante los trabajos en equipo los estudiantes tenían más libertad, eran ellos los que se organizaban y no tenían siempre a la maestra que les dijera si lo que opinaban estaba bien o mal. Estas actividades ayudan a que los estudiantes desarrollen su autonomía, tal y como se menciona en el plan de estudios.

El trabajo en clase se enfocaba principalmente en los estudiantes como individuos, sin embargo se observaron tres clases en donde el trabajo en equipo fue utilizado para realizar las actividades en FCyE. El trabajo en equipo se realizó fuera del salón ya que éste es demasiado pequeño como para trabajar adecuadamente en grupos. En estas actividades grupales se esperaba que los estudiantes discutieran sobre un tema en específico como la toma de decisiones. El producto no era uno sólo para todo el equipo, sino que cada uno de los integrantes debía tener evidencia de su propio trabajo. Son ellos los que deciden con quién quieren trabajar. Para que los estudiantes trabajen de manera adecuada en equipos la maestra les recuerda cuál es el fin, que reflexionen sobre lo que pueden aprender y así ayudar a las discusiones en los equipos. La docente se encarga de supervisar el trabajo en equipo; por ejemplo si nota que no están haciendo la actividad dice: “no los oigo discutir” (O1M5P4).

4.1.3 Gestión de diferencias individuales y problemas ligados a la conducta de los estudiantes

Se presentan enseguida los inconvenientes provocados por el comportamiento de los estudiantes que impiden a las maestras impartir sus clases. Se muestra también la planificación, organización y adaptación de situaciones de aprendizaje para atender a las necesidades de los estudiantes.

Profesora A

La conducta de los estudiantes llega a ser un impedimento para la impartición de las clases: “a veces se nos trunca el trabajo porque a veces la conducta del niño [...] yo le echo todas las ganas, pero a veces ¡pum! Se me viene abajo todo” (E1M4P2). El comportamiento

problemático se refiere, en parte, a que los estudiantes se salen del tema. La profesora debe entonces reencaminar la atención de los estudiantes al tema de interés. Para la maestra las acciones problemáticas de los estudiantes se relacionan con las conductas, los juegos y las bromas.

La maestra reportó como un problema importante durante las clases el comportamiento de cuatro estudiantes en específico. Para poder resolver los problemas y mejorar el clima de la clase la maestra utilizó las siguientes soluciones:

- Sacar al estudiante del salón;
- Reforzamiento de actitudes positivas por medio de estrellitas en una pera hecha de foami;
- Separar a los estudiantes “problema”;
- Dejar que se junten los estudiantes “problema” con la condición de que se respeten;
- Reflexión sobre el mal comportamiento por medio de preguntas;
- Hablar con los padres de familia;
- Calificación baja si no siguen órdenes

Los actos de estos estudiantes se perciben como impedimentos para trabajar debido a su inquietud, violencia o poco interés en las clases. Se menciona que dos de ellos tienen problemas psicológicos, información que la docente obtuvo al hablar con los padres de familia. Algunas de las soluciones fueron recomendadas por la maestra de apoyo, es decir que la maestra A decide lo que se tiene que hacer considerando a otros actores educativos. La pera hecha de foami servía para reforzar los comportamientos positivos de un estudiante en particular. Se le pegan estrellitas cuando se portaba bien y se le quitaban cuando no. La docente se da cuenta de cómo afectan estos estudiantes a sus compañeros escuchándolos, refiriéndose a un estudiante en específico la docente menciona, con palabras de los estudiantes: “siempre nos molesta, siempre nos dice de cosas” (E4M4P3). Estos comentarios de los estudiantes dejan ver a la maestra el estado del grupo en cuanto a convivencia. Para regular el comportamiento de un estudiante, utilizó preguntas como: “no quieres autorregular tu conducta”, ¿qué sientes ahorita que te dicen eso?” [Refiriéndose a que sus compañeros le echan la culpa del mal clima] (E4M4P4).

Los padres de familia juegan un papel dentro de la toma de medidas para resolver los problemas con los estudiantes. Se recurre a los padres de familia cuando un problema no puede ser resuelto en el salón. Las juntas es el lugar idóneo para informar a los padres sobre el comportamiento de sus hijos y pedir su ayuda. También en las reuniones los padres de familia tienen la oportunidad de presentar sus inquietudes a la maestra. La maestra tiene aquí la oportunidad de enterarse de aspectos que no ocurren dentro del salón de clases, pero que lo afectan.

Durante la asignatura de FCyE, en dos ocasiones la maestra hizo referencia a la asignación de una calificación baja si los estudiantes mostraban cierto comportamiento. Al momento de realizar una revisión de una actividad de evaluación, algunos estudiantes no estaban dispuestos a leer lo que escribieron en una carta dirigida a uno de sus compañeros, así que la docente procede a decirle a los estudiantes: “Bueno pongo un cinco [en la calificación], entonces ya voy a empezar a dar calificaciones última oportunidad ¿quién quiere leer su carta?” (E4M4P9). Esto incita a los estudiantes a realizar la acción que la maestra desea.

La maestra no utilizó una estrategia sistemática para solucionar los problemas mencionados. Se decidieron las medidas junto con la maestra de apoyo y fue la maestra la que evaluó si dieron resultado o no.

Uno de los aspectos recurrentemente nombrados fue la mala conducta. Con mala conducta la maestra se refiere a que no prestan atención, “están inquietos”, lo que a veces provoca que los demás estudiantes se distraigan también. Esto es debido a que la mayoría de las actividades exigen una comunicación vertical, entre la maestra y los estudiantes lo que provoca que los que no están participando se distraigan.

En este apartado se evidencia la responsabilidad que toma la docente para prever las necesidades específicas de los estudiantes y del grupo. Tal y como lo indica el programa de estudios 2011 se presta atención al clima de trabajo y a la interacción social; sin embargo las medidas tomadas no eran suficientes, muchos de los problemas requerían intervenciones de otras personas además de la docente. Se señala que las medidas tomadas iban dirigidas hacia la regulación de la disciplina como guardar silencio, no levantarse de su lugar etc.

Profesora B

La maestra de quinto grado no demostró mucha inconformidad con la conducta de los estudiantes en general. Uno de los estudiantes, identificado como candidato para asistir al psicólogo, es uno de los detonadores de conflicto en el salón. Esto ocurre porque el alumno tiene problemas emocionales y siempre está peleado con los demás. Esto resulta a que sus compañeros decidan ignorarlo (E1M5P9). Lo que hace la profesora es cambiar la actitud del grupo hacia este estudiante, ella consideró que era más fácil cambiar al grupo que al estudiante: “me ha sido muchísimo más sencillo trabajar con el grupo para que no caiga en las provocaciones para que se tranquilice, para que se volteen a otro lado y todo eso que con Roberto” (E2M5P6).

Para tratar el problema con el estudiante, después de identificar lo que afecta el clima de la clase, la docente se comunicó con la dirección y ésta después solicitó la ayuda de los papás. Se dialogó sobre el asunto y se creyó pertinente llevarlo a revisión psicológica (E2M5P5).

Vemos que la escuela no considera poder solucionar sola algunos problemas, hay algunos que salen de las instalaciones. En el salón de clases se evidencian algunos focos de alerta que después pueden ser atendidos prudentemente por los expertos. Los maestros son los que deciden llamar a los padres que tendrán después autoridad para tomar la decisión que ellos consideren adecuada. Esto sucedió con el caso de un estudiante que recibe en la actualidad ayuda psicológica.

La acción tomada por la docente de encargarse del grupo y no sólo del estudiante cumple con el rol mencionado en el plan de estudios: Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo (2011a, p.180). El estudiante muestra problemas de comportamiento que van más allá de lo que puede hacer la docente, así que mejor prepara a los estudiantes para afrontar los insultos del estudiante. Esto es una enseñanza que servirá en la vida diaria, los estudiantes se darán cuenta que no pueden cambiar a las personas, pero sí pueden cambiar su actitud hacia ellos.

Conclusión

Todas las categorías presentadas anteriormente forman parte del ámbito de ambiente escolar, referido en el programa de estudio 2011. Es decir que se incluye “la manera en la que se resuelven los conflictos, se establecen normas de convivencia, se comparten espacios comunes y se relacionan los integrantes de la comunidad escolar” (SEP, 2011a, p.177). Estas categorías entran en la estrategia integral de las docentes para establecer un buen clima en el salón de clases. Ya que no es el fin de esta tesis, se presenta brevemente una comparación entre los resultados de la profesora A y B sobre la gestión de la clase.

Fue la docente A la que puso en marcha más estrategias para establecer un buen clima de trabajo para llevar a cabo la enseñanza en un clima adecuado de convivencia. Esto es debido a las características del grupo; la docente indica que varios de sus estudiantes tienen problemas de conducta, muchos de estos están fuera de su alcance; problemas familiares e incluso problemas mentales.

Las dos docentes utilizaron un reglamento o en el caso de la docente B también un manual de convivencia. Este manual de convivencia es más descriptivo que los reglamentos de la maestra A, de ahí su nombre. La maestra A implicó a los estudiantes en la elaboración del reglamento que regularía su comportamiento. Aunque la profesora B mencionó que se consultó a los estudiantes, esto sólo se hizo después de haber elaborado el manual, y más bien se pide su aprobación y no su ayuda para la elaboración. La escuela en la que trabaja la maestra B es una escuela que pertenece a las escuelas de calidad, tal vez debido a esto se tengan normas más exhaustivas sobre lo que se debe o no hacer. El manual de convivencia parece ser suficientemente descriptivo ya que no se identificaron acuerdos al oral, a diferencia de la docente A en donde también se elaboran y acuerdan reglas al oral; por ejemplo se adaptó una regla para la utilización del salón de cómputo.

No solamente el manual de convivencia en la profesora B menciona aspectos que se deben o no hacer, también presenta medidas a tomar para mejorar alguna situación conflictiva o que falte al manual. Para la maestra A no se hacen específicas las medidas a tomar en caso de

alguna falta, uno de las medidas principales mencionadas era llamar a los padres e informarles de lo ocurrido.

En los dos casos, la elaboración y el seguimiento del reglamento del salón entrena a los estudiantes para la vida en sociedad, se refleja en esta actividad uno de los cinco principios que orientan la asignatura: “el aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia” (SEP, 2011a, p.166); esto es especialmente en el caso de la docente A en donde se les permitió a los estudiantes opinar sobre la composición del reglamento. En los dos casos aprenden que las acciones “negativas” tienen consecuencias, ya que hay consensos sociales que así lo regulan.

Podemos ver que para la maestra de 4to la conducta de los estudiantes es un gran impedimento para impartir sus clases. Eso tiene un impacto en la manera en la que enseña como veremos más adelante. Para la maestra de quinto la conducta de los estudiantes no es un problema, ocurren situaciones esporádicas y la más grave es con un estudiante, situación que ya se solucionó en una parte pidiéndoles a los estudiantes que fueran pacientes con su compañero y atendiendo sus problemas fuera de la escuela con un profesional. Se menciona a la solución de conflictos como una característica distintiva del ámbito del ambiente escolar dentro del programa de estudios 2011. Esto se encuentra reflejado en lo que las maestras hacen para enfrentar las dificultades encontradas durante sus clases. Son ellas las que evalúan las situaciones y deciden las medidas pertinentes para resolver los problemas encontrados.

El programa de estudios menciona que uno de los papeles del docente es el de “promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar” (SEP, 2011a, p.180) en donde se debería propiciar un ambiente de respeto, comunicación y confianza; sin embargo la maestra A utiliza, muchas veces, la amenaza o castigos para obtener un buen comportamiento de los estudiantes.

En los dos casos fue privilegiada la comunicación vertical maestra-alumnos. Sin embargo en la maestra B, se da más el trabajo en equipo, lo que hace que también exista la interacción estudiante-estudiante. Esta forma de trabajo demuestra que se respeta la autonomía de los estudiantes, son ellos los que eligen a su equipo y son ellos los que se encargan de hacer el trabajo.

4.2 Maneras de enseñar en Formación Cívica y Ética

Se presentan aquí las opiniones y maneras de ver esta asignatura así como las estrategias utilizadas para enseñar en ésta. Entonces se intenta aquí responder a las preguntas sobre la concepción de la enseñanza de la FCyE, los desafíos, las herramientas de enseñanza y se establecen los temas vistos para después compararlos con los de evaluación.

4.2.1 Representación de la asignatura

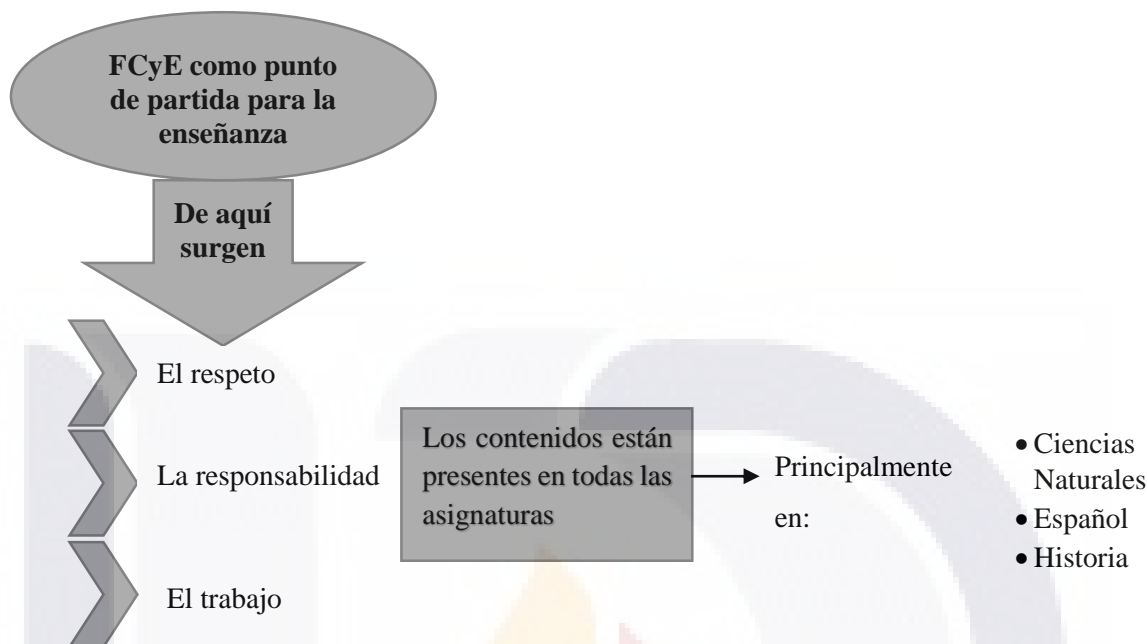
Se describe la manera en que se percibe la FCyE, en cuanto a su organización, objetivos, valorización etc. Es decir, se responde a la pregunta: ¿Cuál es su concepción sobre la enseñanza de la FCyE?

Profesora A

Para esta maestra, la asignatura de FCyE es un punto de partida para los profesores: “tiene toda la carga [...] porque de ahí partimos, porque ahí empieza la responsabilidad, el respeto, el trabajo” (E1M4P2). Ella no ve a la asignatura como algo aislado sino que se presenta en varias asignaturas, debido a esto tomó el curso de *La formación de valores en las escuelas de Educación Básica*: “es por eso que yo, me gustó eso [refiriéndose al curso], me va a servir para varias asignaturas” (E1M4P7).

Es notoria la transversalidad que se le da a esta asignatura al menos en el discurso de la maestra: “Cívica está en todas las asignaturas” (E1M4P5). Además menciona que se pueden abordar los temas de esta asignatura en otras: “Cívica se puede dar en cualquier asignatura en cualquier momento” (E1M4P5). En la figura 4 se presenta la concepción de la asignatura de la docente A.

Figura 4. Profesora A-Representación de la asignatura



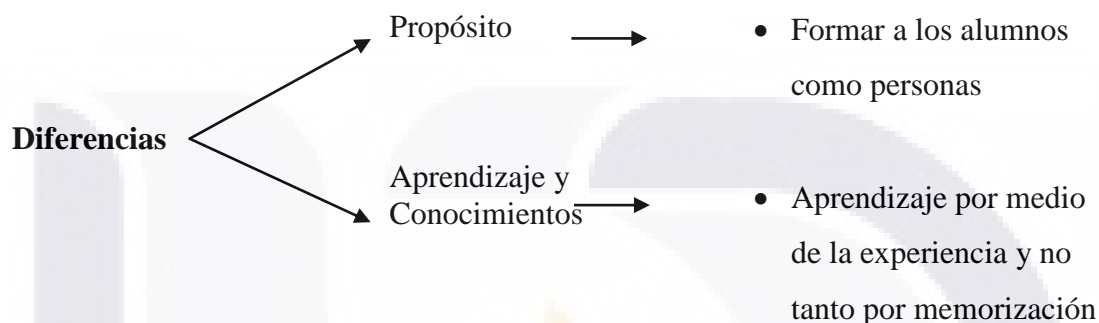
En general la maestra afirmó que el trabajo colaborativo era algo presente en otras materias. El trabajo colaborativo incluye el cumplimiento y la responsabilidad del trabajo que se le asignó (E2M4P4). En la actualidad la profesora considera que se le da más importancia a la FCyE, sobre todo el aspecto de los valores, anteriormente eran matemáticas y español las materias privilegiadas en primaria (E4M4P7).

Durante las observaciones, las asignaturas que se vinculaban con FCyE fueron: Español, Ciencias Naturales e Historia. La maestra explica que durante la asignatura de Ciencias Naturales observa que los demás niños sean respetuosos cuando los demás participen; que no se burlen unos de otros, lo que está relacionado con FCyE. La vinculación que se observó consistía principalmente en relacionar el tema o la actividad con algún valor. Un ejemplo de esto fue una actividad en Español en donde veían los refranes y la maestra dio la instrucción de: “aquí vamos a meter un valor en cada refrán” (O7M4P1). En la clase de Historia se observó la vinculación con el tema de la equidad de género. En Ciencias Naturales con la alimentación y con el trabajo colaborativo al momento de las presentaciones en equipo. No se observó gran vinculación o transversalidad en Matemáticas ni en Artísticas.

Profesora B

La profesora de 5° encuentra diferencias entre la FCyE y las demás asignaturas de la educación primaria. En la siguiente figura se simplifican.

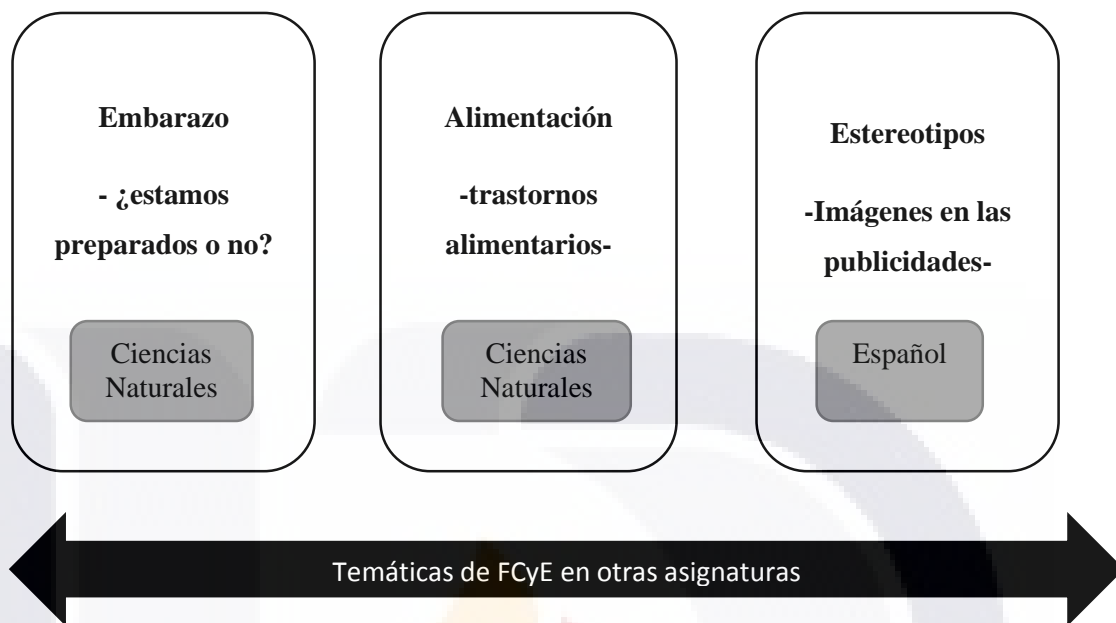
Figura 5. Profesora B-Diferencias entre la FCyE y las demás asignaturas



Para la profesora, la asignatura de FCyE se diferencia de las demás debido a que se encarga de formar a los alumnos como personas: “creo que es importante [la asignatura de FCyE] porque a fin de cuentas es lo que vivencias o evidencias como persona pues de alguna manera los demás son conocimientos que te sirven, sí para desarrollarte en la vida, pero que no te hacen como persona y la formación Cívica y Ética sí” (E1M5P2). Otra característica distinta a las demás asignaturas son los tipos de conocimientos se habla sobre el papel de la experiencia y no tanto de la recepción y aprendizaje memorístico de conceptos: “es mucho más vivencias no es tanto teórica, tiene que ver totalmente con las vivencias y las experiencias de los niños”. La profesora considera que los conocimientos se adquieren principalmente viviéndolos ya que no es lo mismo tener una definición y saber utilizar esto en una situación real (E2M5P8).

Las temáticas de Formación Cívica y Ética pueden ser vistas en otras clases si se encuentra relación con temas de otras asignaturas. Se muestra en la figura 6 los temas y las asignaturas que se vincularon con la FCyE.

Figura 6. Profesora B-Vinculación o transversalidad.



De acuerdo a la docente:

El primer bloque como se trataba de respeto, de identificar estereotipos, reconocer los cambios, estaba asociado con la pubertad y ese casi no lo trabajé de Formación Cívica y Ética ese lo trabajé más en Ciencias Naturales porque se vinculaba con Ciencias Naturales (E1M5P7).

Podemos ver que aquí la maestra habla de la presencia de la vinculación entre la asignatura de FCyE y Ciencias Naturales, lo que resulta que el tema de la pubertad y aparición de cambios, aunque presente en FCyE, se enseña en la asignatura de Ciencias Naturales. Esto se hizo evidente también porque en el libro de texto hay apartados que indican con qué asignatura se puede vincular el tema de FCyE.

Otra asignatura en donde se presenta la transversalidad es en Español en donde se vieron los anuncios publicitarios, tema que dio lugar al tema de los estereotipos. La profesora indica que la transversalidad no está siempre presente, depende la asignatura y los temas que se van a ver (E1M5P8).

Parece que no es necesario tener la asignatura de FCyE para que se tomen en cuenta las temáticas de ésta, ya que se relacionan con las de otras asignaturas, en este caso, Español y

Ciencias Naturales de acuerdo a la maestra: “aunque no se estuvo trabajando desde Formación, sí son temáticas que se vieron en otras asignaturas” (E1M5P7). Algunos temas de FCyE se vinculan con otras asignaturas lo que da la oportunidad de reflexión cívica y ética de éstos, se logra así tener una visión crítica de la realidad; se ve el mismo tema pero desde diferentes perspectivas, como por ejemplo el embarazo. El libro de texto presenta señalizaciones en donde se indica que los estudiantes pueden utilizar lo aprendido en otras asignaturas por ejemplo el tema sobre la alimentación tiene una anotación al comienzo que dice: “podrás aplicar lo aprendido en tus clases de Ciencias Naturales”.

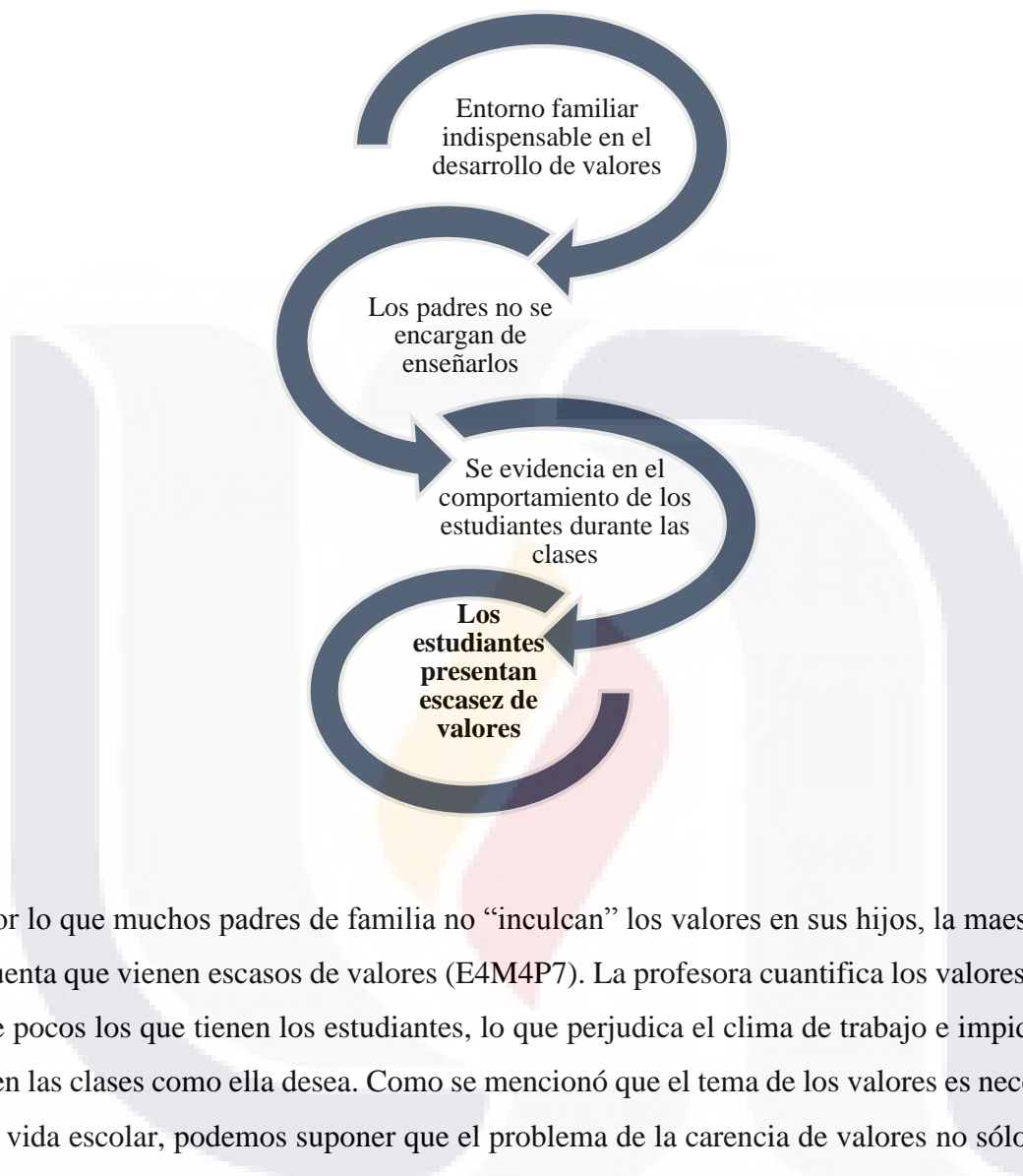
4.2.2 Dificultades para enseñar en FCyE

Las docentes encuentran problemas para poner en marcha las actividades de aprendizaje dentro de la asignatura.

Profesora A

La profesora A valora la educación que le dan los padres a sus hijos, aspecto que considera primordial para ella realizar su trabajo en el aula. De acuerdo a la profesora algunos padres de familia no se encargan de enseñar a los estudiantes los valores: “muchas veces ni los papás los conocen [refiriéndose a los valores], ni los papás y los niños menos los traen inculcados” (E3M4P2). La manera en la que se comportan los estudiantes evidencia su situación familiar. Este problema se muestra en la figura 7.

Figura 7. Profesora A-Problemas para enseñar en FCyE



Por lo que muchos padres de familia no “inculcan” los valores en sus hijos, la maestra se da cuenta que vienen escasos de valores (E4M4P7). La profesora cuantifica los valores, califica de pocos los que tienen los estudiantes, lo que perjudica el clima de trabajo e impide que se den las clases como ella desea. Como se mencionó que el tema de los valores es necesario en la vida escolar, podemos suponer que el problema de la carencia de valores no sólo afecta a esta asignatura sino a todo el entorno escolar. La utilización del término “escasez” indica que se ve a los valores como algo acumulativo o de cantidad; se tienen muchos, pocos o ningunos. Sin embargo, como ya se mencionó, no existe una educación sin valores por lo que los estudiantes no carecen de valores sino que no poseen los necesarios para una sana convivencia ni los valores inscritos en el marco constitucional.

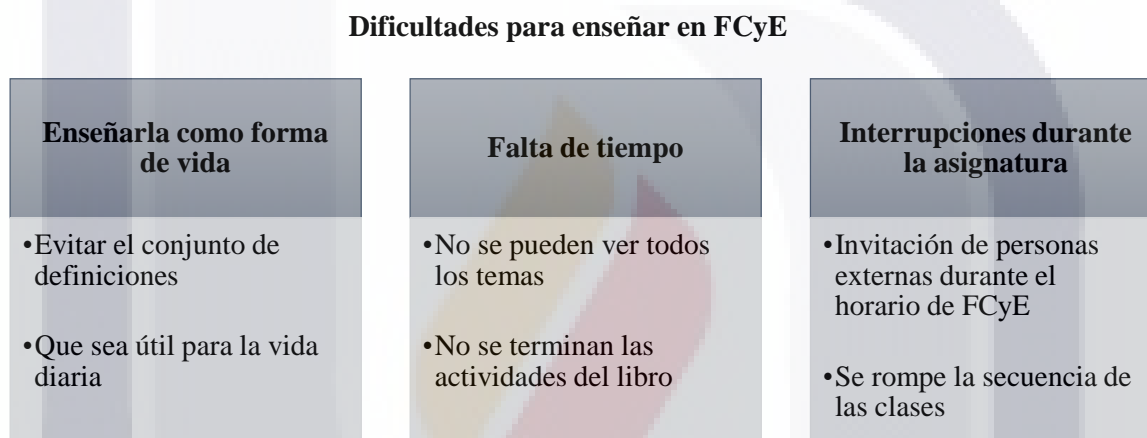
Una de las orientaciones para el proceso de evaluación es “considerar los valores y las actitudes como elementos fundamentales del aprendizaje” (2011a, p.402), esta orientación

concuera con la concepción de la docente en cuanto a la importancia de los valores dentro del aula. La maestra toma las actitudes de los estudiantes (su comportamiento) como evidencia de su “carencia” de valores.

Profesora B

La profesora B menciona tres dificultades para poder llevar a cabo la enseñanza de manera apropiada. Éstas se presentan en la figura 8.

Figura 8. Profesora B-Dificultades para enseñar en FCyE



Una de las complejidades de la enseñanza de la FCyE, de acuerdo a la docente B, es la enseñanza vivencial o que sea útil en la vida diaria contra la enseñanza de un conjunto de definiciones: “no es lo mismo decirles una definición de respeto a que los enseñes a manejarse con respeto” (E1M5P3). Entonces una de las dificultades para enseñar esta materia es si se quiere impactar la vida de los estudiantes a diferencia si sólo se les pide que memoricen conceptos. La maestra se refiere a los conocimientos de la acción contra los conocimientos o saberes formalizados mencionados en la clasificación de saberes de Yurén (2004). Sin embargo, el abordar los saberes formalizados como las definiciones no implica no enseñar el saber convivir o el saber ser. Parece ser que la maestra ve a estos dos saberes como excluyentes, no obstante se pueden abordar los dos, privilegiando los saberes de la acción, tal y como lo mencionan las ocho competencias de la FCyE.

La falta de tiempo es un problema para la profesora ya que no puede terminar de ver los temas esperados en FCyE se hace la especificación de que no se pueden abordar todas las actividades del libro de texto. Ella considera que tal vez esto se deba, en parte, a que es una escuela que termina las clases a la 1:00 pm y no una escuela con jornada ampliada (E1M5P4). La profesora debido a la falta de tiempo para ver todos los temas en esta asignatura debe adaptarla al tiempo que se tiene y con esto se refiere a reducir las actividades, hecho que considera desfavorable (E1M5P5).

La asignatura se ve sólo una vez a la semana, la maestra comenta que muchas veces la directora interrumpe el ritmo de la asignatura ya que se invitan a personas externas durante el horario de FCyE. Durante las observaciones se presentaron dos de estas situaciones, una fue la visita de una persona del Instituto Estatal Electoral. Debido a su visita imprevista, la maestra tuvo que cancelar lo que tenía pensado hacer para esa clase (O5M5P2). La segunda visita fue de la Secretaría de Fiscalización y Rendición de cuentas (O4M5P4). Durante estas dos ocasiones se canceló FCyE, a pesar de que está relacionado con la asignatura, la maestra demuestra un descontento ya que no se le avisa con anterioridad y debe modificar su planeación debido a los imprevistos.

4.2.3 Tipos de actividades

Se presentan a continuación las actividades observadas durante las clases de FCyE. Este apartado, junto con el siguiente, responde a la pregunta ¿Qué herramientas o estrategias de enseñanza se utilizan y con qué propósitos?

4.2.3.1 Leer y subrayar lo más importante de una lectura

Se observó una actividad en donde los estudiantes realizan una lectura, durante ésta se les pide a los estudiantes que subrayen lo más importante.

Profesora A

Las lecturas realizadas todas fueron del libro de texto de FCyE excepto una que fue del libro *Conoce nuestra constitución*. Se observaron dos variantes de esta actividad: una a la que la

maestra llama “lectura robada” y la segunda en donde se le pedía a cada estudiante leyera en voz alta una parte de la lectura para después subrayar lo que la maestra indicara.

Durante una actividad de lectura robada la maestra relacionó la falta de unísono con la falta de cooperación, esta actividad se dividió por filas ella indicó en cuál fila sí había cooperación y en cuál no de acuerdo al nivel del unísono (O5M4P6), entonces uno de los objetivos de esta actividad fue que los estudiantes leyeran como la maestra esperaba (respetaran puntuación, entonación y se escuchara sólo una voz). La maestra toma la oportunidad que le da la lectura para señalar algún problema dentro del salón de clases relacionado con ésta como por ejemplo se relacionó el tema de potencial con la situación en la que un niño se atrevió a llamar la atención a uno de sus compañeros en cuanto a sus comportamientos, la maestra lo mencionó como “ese niño tiene el potencial de la comunicación” (O4M4P1).

La segunda variante se presentaba con una consigna como la siguiente: “vamos a utilizar el marcatextos para ir subrayando lo más importante” (O1M4P1). Esta consigna no es atendida por casi ningún estudiante, la mayoría subraya sólo lo que la maestra indica. Algunas veces, antes de comenzar la lectura la maestra introduce el tema de ésta, por ejemplo antes de leer un texto sobre la equidad de género se les pregunta a los estudiantes: “¿un niño tiene derechos diferentes a una niña?” (O1M4P4) de esta manera la docente introduce el tema. Durante la lectura, la maestra pide a los estudiantes que subrayen ciertas palabras. En este mismo ejemplo se pide a los estudiantes que subrayen la palabra “libertad” después la maestra explica un poco esta palabra contrastándola con otra: “libertinaje” en seguida la maestra explica que: “las libertades son para elegir el bien de cada persona” (O1M4P8). Cuando la maestra pide que subrayen casi siempre comenta algo al respecto, por ejemplo la maestra les pide que subrayen “las personas que se necesitan para cuidar nuestra salud: enfermeros, camilleros, investigadores etc.” (O4M4P11). La maestra comenta al respecto: “¿es justo que todas esas personas atiendan su salud y que ustedes no la cuiden? (O4M4P11) (ver pregunta-respuesta entre la maestra y los estudiantes).

En las dos variantes, la lectura se hace principalmente en voz alta por los estudiantes. La maestra decide quién leerá después, se corrigen la entonación y el respeto de la puntuación. La maestra relaciona el tema del texto con alguna situación familiar a los estudiantes

principalmente de la vida diaria en la escuela; estas situaciones son en su mayoría problemas o conflictos entre los estudiantes. Las lecturas son muchas veces lo que guían las actividades que se presentarán más adelante.

Las lecturas se encargan de detonar o de introducir algún tema que después se platica con los estudiantes por medio de preguntas y respuestas. El subrayar no tiene mucha importancia en estas actividades, a pesar de que la maestra da la consigna de que deben de subrayar lo más importante, solamente se comentan los apartados que la docente indica que se deben subrayar. Es la parte de la lectura, entonación, puntuación y otros aspectos de forma, junto con los comentarios sobre ella lo que es importante en esta actividad.

Profesora B

La maestra daba la indicación de subrayar lo que ellos creyeran más importante de alguna lectura del libro de texto. Ellos eran los que elegían lo que era relevante de la lectura. Esto lo hacían durante la lectura en voz alta. Esto es reciente ya que durante los años anteriores, era la maestra la que indicaba lo que se debía subrayar. Siendo ahora mayores, se les deja la responsabilidad a ellos. Esta actividad no fue muy observada en FCyE. Las lecturas realizadas fueron de los apartados de “Palabras claras” y “Para aprender” del libro de texto de FCyE. Estas lecturas son cortas y forman parte de una pequeña parte de las actividades lo que puede explicar por qué no se observó mucho la actividad de leer y subrayar lo más importante de una lectura. Estas lecturas se encargan de presentar las explicaciones sobre el tema de la lección, es decir se trata el aspecto teórico del tema.

4.2.3.2 Dictado y copiado de un texto

Durante las clases de FCyE se realizaron actividades en donde los estudiantes deben escribir en su cuaderno lo que la maestra dice o lo que les pide que copien del libro de texto en su cuaderno. Se escriben textos ya elaborados, no se construyen, sólo se reproducen.

Profesora A

El dictado se observó una vez en FCyE; éste trató sobre los cambios en el tiempo de los roles del hombre y de la mujer en la sociedad. Se desconoce la fuente de la que surge el texto que

se dictó a los estudiantes, ya que se veía que la maestra no utilizaba ningún soporte escrito lo que lleva a pensar que ella los elaboraba en su mente. Los dictados sirven para complementar alguna actividad anterior. Anteriormente se había hablado sobre la equidad de género en otra clase, la maestra retoma el tema y agrega más información. A pesar de que se observó sólo una vez en FCyE, el dictado estuvo presente también en Ciencias Naturales, Historia y Español lo que nos lleva a pensar que el dictado forma parte de la práctica docente de la maestra A.

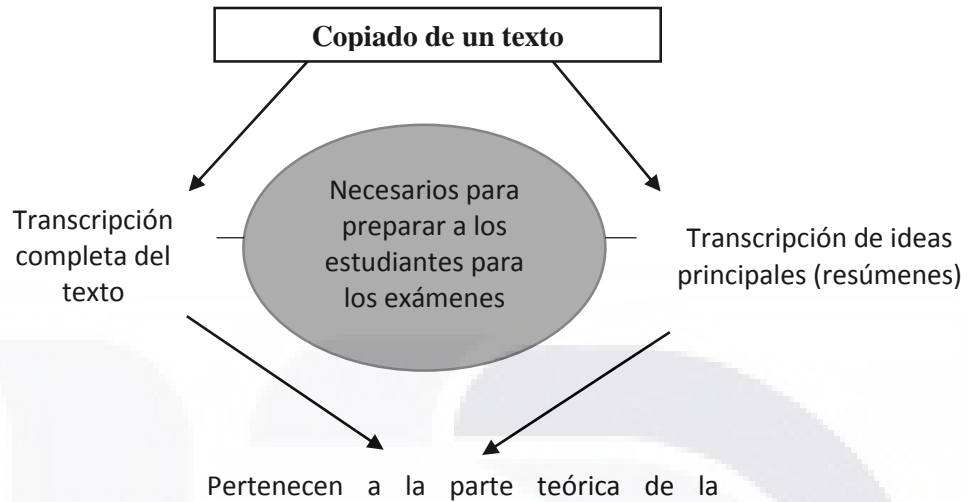
También se les pedía a los estudiantes que copiaran de manera integral algunos textos del libro de texto. Esta actividad se observó en muchas de las evidencias recolectadas, se encontraron siete evidencias de textos copiados en el cuaderno de FCyE del bloque 1 y parte del 2. Se discute lo que dice el texto antes de copiarlo al cuaderno. Se desconoce el objetivo específico de copiar textos, a los estudiantes no se les hace explícito el propósito de copiar los textos o del dictado las consignas son como la siguiente: “en su cuaderno de Cívica me escriben todo esto del bloque dos” (O7M4P13).

Estas dos actividades: copiar y escribir un dictado se interesan también en la escritura de los estudiantes ya que la maestra hace énfasis en cómo deben escribirlo, sin faltas de ortografía entre otros aspectos de forma. Todos los textos que los estudiantes escribieron en sus cuadernos fueron discutidos antes durante las clases, aunque haya sido de manera breve.

Profesora B

La actividad de copiado de un texto se presentó de dos maneras, como se muestra en la figura 9.

Figura 9. Profesora B-Actividad de copiar un texto al cuaderno



Los estudiantes copian en su cuaderno textos del libro. Algunos textos se copian en su totalidad y otros son resultado de lo que los estudiantes subrayaron. Casi todos los textos del libro del bloque uno y dos se encuentran transcritos en los cuadernos de los estudiantes. Estos textos pertenecen a los apartados de “Palabras claras” y “Para aprender” del libro de texto de FCyE.

La maestra se refiere a la actividad de copiar un texto del libro al cuaderno como “resúmenes”. Ella menciona que estos pertenecen a la parte teórica de la asignatura. Se identifican como necesarios ya que en el examen vienen conceptos y estos apuntes en su cuaderno los ayudarán al momento de estudiar (E1M5P6). A pesar de que se les refiere como resúmenes, muchos textos se transcriben en su totalidad así que, más que un resumen, es una transcripción total. Fue mayor la cantidad de transcripciones totales de textos que la de resúmenes. Esto evidencia la importancia de la teoría o explicación de ciertos fenómenos sociales. Los textos por sí mismos no hacen reflexionar mucho a los estudiantes, sin embargo, junto con las actividades toman el papel de introducir y explicar el tema para ayudar a encaminar sus reflexiones.

4.2.3.3 Cuestionario

Otra actividad observada durante la asignatura de FCyE fue la de un conjunto de preguntas que los estudiantes deben responder con la información proporcionada o con sus conocimientos previos.

Profesora A

En FCyE después de haber tratado alguna lectura (leer y subrayar) la maestra algunas veces realizaba un cuestionario sobre ésta. La maestra formulaba las preguntas en el momento, se tomaba una parte del texto y se convertía en pregunta. Para responder a ellas la maestra les indicaba el párrafo en el que se encontraba la respuesta, por ejemplo para responder a la pregunta “¿qué es lo que hacen las personas al cooperar?” (O6M4P5) se les indicó que la respuesta estaba en el segundo renglón. Debido a la facilidad de respuesta, los niños deben responderla inmediatamente después de que la maestra dictó la pregunta. La maestra especifica el lugar de las respuestas para agilizar la actividad. No se revisan las respuestas, ni se analizan. Los estudiantes debían copiar exactamente lo que viene en el libro. Esta actividad se observó también en la clase de historia (O9M4P4), fue la misma dinámica de clase. Sin embargo después de realizar este cuestionario, sí se revisaron las respuestas en grupo. Esto indica que la actividad de cuestionario no se realiza solamente en FCyE, sino que forma parte de la práctica docente de la maestra A.

Se les pide a los estudiantes que respondan no con sus propias palabras, sino que copien la respuesta que da el libro lo que no hace que reflexionen; puede que copien sin siquiera entender lo que escriben. A pesar de que se habló sobre la lectura de la que surgieron las preguntas, no se habló sobre lo que los estudiantes responden a las preguntas.

El referente curricular se menciona en el título “Cooperación”. Aunque se menciona éste, los estudiantes realizan una actividad mecánica que requiere sólo copiar la respuesta del libro de texto a sus cuadernos. Podemos decir que es de respuesta estructurada ya que sólo hay una respuesta correcta. No se mencionan los objetivos de la actividad a los estudiantes. De nuevo el contexto es escolar, se trabaja para la maestra, la tarea no tiene sentido real. Esta actividad

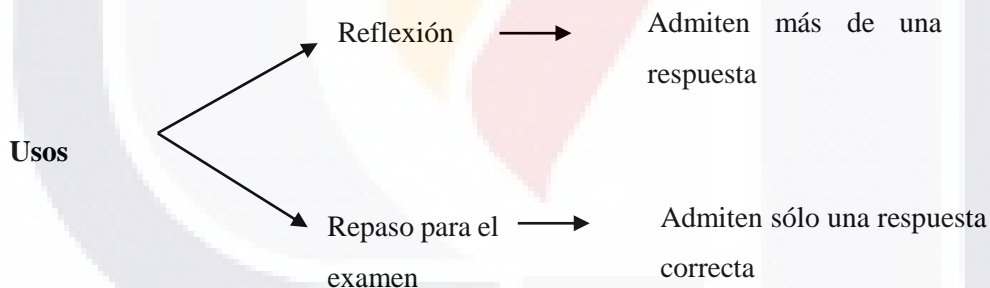
se observó dos veces en FCyE, también se observó en Historia. Esto demuestra que no es una actividad particular de la FCyE.

Profesora B

Las preguntas del cuestionario son de respuesta abierta corta. Las preguntas admiten más de una respuesta correcta. Incluso la maestra menciona que para muchas de estas preguntas no hay respuesta correcta, es más bien una apreciación de parte de los estudiantes (E2M5P11). El contexto al que se refieren las preguntas es la vida real de los alumnos. Se les cuestiona a los niños y niñas sobre los riesgos y peligros que existen en su casa. Casi todas las preguntas se refieren al estudiante como persona, a sus sentimientos y pensamientos. Estas preguntas ya vienen en el libro de texto, aunque se comparten muchas veces al oral, casi siempre hay un registro escrito en el cuaderno de los estudiantes. Entonces las preguntas sirven como guías de reflexión sobre diferentes temas.

En la siguiente figura se muestra el uso que se les daba a los cuestionarios.

Figura 10. Profesora B-Actividad de cuestionario



A diferencia de las preguntas que buscaban la reflexión de los alumnos que se encontraban en el libro de texto, se utilizaron cuestionarios como parte de las actividades para preparar a los estudiantes para el examen, estos admitían solamente una respuesta correcta, es decir, imitaban preguntas que podrían venir en el examen. Los test contaban con cinco respuestas posibles. A pesar de que son de respuesta cerrada, las preguntas requieren respuestas sobre temas dentro del campo de saber ser y saber convivir y muy pocos saberes cognitivos o declarativos como por ejemplo:

El entrenador de baloncesto informa a los alumnos sobre una beca económica que se otorgará a los integrantes del equipo que tengan mejores calificaciones en la escuela. Ese día Alberto

no asistió al entrenamiento debido a una fuerte infección en la garganta, por ello, el entrenador le pidió a Joel que le platicara a Alberto sobre la beca ya que es su vecino ¿Qué debe hacer Joel? (Prep.Ex.A1-2M5)

Algunas preguntas requieren que los estudiantes sepan qué es socialmente deseable, qué es moralmente correcto, lo que puede resultar en que los estudiantes escojan la respuesta considerada como errónea, pero tengan una justificación para ésta, sin embargo no se les da un espacio para justificarla. Es decir que utilizan los conflictos cognitivos para poner en duda algunas concepciones y encontrar una solución moralmente correcta al problema.

4.2.4 Estrategias de enseñanza

Se encontraron diferentes maneras de coordinar las acciones para enseñar dentro de FCyE. Durante las diferentes actividades las docentes para lograr sus propósitos utilizaban diferentes estrategias. Este apartado se encarga de responder, al igual que el anterior, a la pregunta sobre ¿Qué herramientas o estrategias de enseñanza se utilizan y con qué propósitos?

4.2.4.1 Pregunta-respuesta al oral o cuestionamiento entre la maestra y los estudiantes

Una estrategia utilizada en FCyE fue la interacción por medio del cuestionamiento por parte de las profesoras hacia sus estudiantes. Las preguntas se hacían de forma oral o escrita.

Profesora A

La dinámica de la clase en FCyE se basaba principalmente en un cuestionamiento de la maestra a los estudiantes de forma oral. Estas preguntas muchas veces tienen la respuesta implícita o es muy obvio lo que se quiere que respondan. Los cuestionamientos tratan principalmente sobre si estuvo bien o no hacer algo, si es importante o no, si es justo o no. Se presentan los siguientes ejemplos: “¿podemos llevar una vida sana cuando hay problemas?” (O1M4P2); “¿ustedes vienen a la escuela a qué?” (O4M4P2); “¿esto está bien?”[Refiriéndose a los chismes] (O2M4P5); “¿Cómo debe llegar su papá? ¿Enojado?”[Refiriéndose a la resolución de un problema con una vecina] (O2M4P5).

Esta comunicación es vertical, los niños responden para la maestra. Muchos estudiantes al momento de responder lo hacen en coro y cuando se dan cuenta que no es la respuesta que la maestra busca la adivinan. La maestra continúa con las preguntas si los niños no responden lo que ella esperaba. Las preguntas casi siempre se refieren a la vida diaria de los estudiantes dentro o fuera de la escuela. Muchas de las actividades mencionadas anteriormente se hacen también por medio del cuestionamiento (como la definición de palabras). Entonces ésta fue la dinámica principal de la clase.

Las respuestas que demandan muchas de estas preguntas no incitan una reflexión profunda en los estudiantes. En resumen, las respuestas que la maestra esperaba estaban dirigidas a “portarse bien” y “recurrir a los adultos cuando surja un problema”. Un ejemplo de lo anterior: después de discutir sobre un problema dentro del salón de clases la maestra pregunta “Ya les había dicho, ¿la obediencia es la mamá de quién?” deja unos segundos para que respondan y enseguida ella responde: “de un ambiente sano, obedezco para que todo esté bien” (O5M4P3). La maestra dirige muchas veces las respuestas de los estudiantes; esta redirección va contra la educación en valores o la educación en general que busca generar un juicio crítico en los estudiantes. La carencia de la reflexión profunda y del pensamiento crítico puede tener repercusiones importantes en la educación que podría llegar a convertirse más bien en adoctrinamiento (García Moriyón 1989, citado en Rugarcía, 2005). Durante el cuestionamiento la maestra dio a entender que siempre hay una respuesta correcta, sin embargo la realidad es más complicada como para separar en blanco y negro las soluciones a los problemas encontrados.

Las preguntas tomaban, casi siempre, como contexto la vida diaria de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Aunque se dirigían las respuestas, los estudiantes tenían la oportunidad de compartir experiencias reales y tratarlas en el salón de clases. En este aspecto, la profesora cumple con el punto de “Problematizador de la vida cotidiana” (SEP, 2011a, p.180) que forma parte del papel del docente. En el siguiente apartado “Incitar la reflexión de los estudiantes” se utiliza, en parte, el cuestionamiento entre la maestra y los estudiantes.

Profesora B

La maestra utiliza algunas a veces el cuestionamiento oral hacia los estudiantes, algunas preguntas buscan respuestas concretas, otras buscan hacer reflexionar a los estudiantes: “¿qué observan?” “esta imagen ¿qué representa igualdad o desigualdad?” (O7M5P1).

Muchas de las clases de FCyE se hicieron con cuestionamientos escritos que venían en el libro. Estas preguntas se respondían al escrito en el cuaderno de los estudiantes, algunas se respondían sólo al oral, pero la mayoría quedaba registrada en el cuaderno de los estudiantes (ver apartado de cuestionario). El tener un registro escrito de las respuestas de los estudiantes, ayuda a la docente y a los estudiantes a revisar de nuevo, en caso de ser necesario, las respuestas a sus preguntas.

4.2.4.2 Incitar la reflexión de los estudiantes

Las maestras realizan actividades en donde se busca que los estudiantes piensen y tomen una distancia crítica. Dentro de estas actividades se encontraron unas que pertenecen al diagnóstico de situaciones o a la problematización y otras que ayudan a los estudiantes a conocerse. Estas actividades se relacionan con el eje formativo de *Formación de la persona* uno de los ejes en los que se divide la FCyE.

Diagnóstico de situaciones o manejo de emociones

Se analizan situaciones y se buscan o indican maneras de resolver los problemas. Puede que se busque realizar un análisis crítico de las soluciones tomadas; en algunos casos se especifica si se tomaron las decisiones correctas o no. También se reflexiona sobre los sentimientos que tuvieron durante estos eventos.

Profesora A

Cuando ocurre algún problema dentro del salón la maestra realiza preguntas a los estudiantes sobre lo que pasó y cómo se puede arreglar la situación. Esta estrategia se refiere a la anteriormente descrita: “Pregunta-respuesta al oral o cuestionamiento entre la maestra y los estudiantes” Aunque se les haga estas preguntas la maestra ya tiene pensadas las respuestas correctas, muchas veces las hace explícitas. Por ejemplo durante la clase Hugo golpeó a uno de sus compañeros y la maestra procedió a decir: “eso no se hace” “eso no está bien”

(O5M4P1). Se les pide a los demás estudiantes que participen en la conversación, ella menciona que a estos niños que causaron el conflicto (también se incluye al niño que golpearon no sólo al que golpeó) carecen de un valor muy importante pregunta a los demás ¿cuál es ese valor? Aquí los estudiantes ajenos al problema opinan diciendo que no se respetaron, les hace falta amistad. La maestra es la que menciona enseguida lo que se debería hacer: “aunque él me diga, me quedo callada y no hago nada hay que tener tolerancia, respetar cómo es él” (O5M4P2). Intenta que los alumnos que hacen algún mal se pongan en el lugar de los afectados haciendo preguntas por ejemplo “¿les hubiera gustado que les hubiera pasado eso?” (O5M4P2). Entonces, la profesora realiza preguntas al oral a ciertos estudiantes sobre su comportamiento. Muchas de estas preguntas buscan una respuesta correcta como por ejemplo: “¿está bien lo que haces?” (O5M4P4) o “¿es bueno que su cuerpo sienta eso?” entonces el niño procederá a dar la respuesta socialmente deseada.

Seguido se recurre a lo que está bien o mal. Se hacen preguntas directas a los estudiantes sobre una situación en específico sobre si estuvo bien o mal la acción. También se deja que los alumnos completen la frase que la maestra dice por ejemplo: la obediencia es... y espera que los alumnos completen la frase. Si ningún estudiante completa la frase como ella lo desea, ella da la respuesta.

Algunas veces se utilizan situaciones hipotéticas para hacer reflexionar a los estudiantes sobre las consecuencias: “¿qué pasaría si tú la [a su madre] obedeces en todo?” (O1M4P7). “¿Qué pasaría si la niña llega y le grita a la otra para que le dé su dinero sin saber si en verdad fue ella?” (O2M4P5) estas preguntas alimentan las conversaciones sobre la resolución de problemas o de análisis de situaciones conflictivas. A pesar de que son situaciones hipotéticas, son cercanas a la vida real de los estudiantes.

Aunque el cuestionamiento de forma oral es el privilegiado, también se utilizan dibujos para denotar la discusión. Por ejemplo se les da un dibujo en el que una niña está llorando y se les pide que expliquen “¿qué problema tiene?” y “¿cómo puede resolverlo?” (O2M4P8). O también se les pide que recorten y peguen un signo de prohibido en los dibujos en donde no se respete el derecho de los niños a ser protegidos.

La maestra considera que en algunos casos la violencia de alguno de sus alumnos se justifica, aunque no se acepta, debido a la actitud del compañero que recibió los golpes en este caso la causa según la maestra es no obedecer la orden que ella dio.

Las actividades se realizan de forma oral, es muy poco el registro escrito o gráfico (con dibujos). Los dibujos los proporciona la maestra, los estudiantes deben colorearlos y realizar lo indicado. Se encontraron un total de cinco actividades que requerían analizar una situación y sus soluciones. Esto no significa que sólo se haya utilizado durante estas actividades ya que la maestra acostumbraba a hacer preguntas al oral cuando sucedía algún conflicto en el salón. En estas actividades, orales y escritas, el referente no está explícito o si lo está no se hace énfasis en éste y los estudiantes se encargan de hacer, de manera casi mecánica, las actividades. Para casi todas las actividades se les pedía a los estudiantes la habilidad de razonamiento. Para contestar las actividades los estudiantes utilizan principalmente una respuesta abierta corta al escrito (cuando es una actividad al escrito). En las instrucciones se mencionan los productos a realizar, pero no los objetivos. El contexto en las actividades escritas es semi-escolar, trata de situaciones cercanas a los estudiantes pero sigue siendo un ejercicio escolar.

Profesora B

Algunas de las actividades buscaban una reflexión por parte de los estudiantes en cuanto a su reacción ante una situación. Se buscaba que los estudiantes analizaran la situación y después buscar maneras pertinentes de resolver el problema o de controlar las emociones. En las evidencias se encontraron siete actividades que tenían como fin diagnosticar una situación o explicar cómo manejar las emociones. En una de ellas se les pedía a los estudiantes que recordaran tres situaciones en donde hayan sentido alegría, miedo y tristeza. Los estudiantes tenían aquí la oportunidad de entender por qué sintieron esto y cómo reaccionaron, así como las personas a las que pueden acercarse para obtener ayuda. Otra actividad encaminada al control de emociones en situaciones conflictivas fue la llamada “ruta emocional”. En esta actividad los estudiantes debían explicar una manera correcta y otra incorrecta de abordar una situación difícil de manejar. También se les pidió que representaran una situación que los haya hecho enojar (Anexo F). Podemos ver que el estudiante realiza la actividad con una

situación de su vida real, aunque esta actividad sigue siendo una actividad académica, los lleva a reflexionar sobre un aspecto en específico de su vida.

Se presenta enseguida una figura que muestra los aspectos sobre los que los estudiantes reflexionan.

Tabla 3. Profesora B- Aspectos de reflexión en las actividades diagnóstico de situaciones o manejo de emociones

Descripción y reflexión de situación conflictiva			
A quién le tengo confianza	Cómo reacciono	Manera correcta e incorrecta de actuar	Descripción del sentimiento encontrado

Los estudiantes elegían una situación conflictiva de su vida ya sea dentro o fuera de la escuela. Estas actividades permitían que los estudiantes analizaran una situación y los sentimientos que tenían así como las posibles soluciones. Se les permitía a los estudiantes expresarse, no solamente con la lengua escrita, sino con dibujos. Al momento de compartir sus respuestas al oral, la maestra no interviene mucho, más bien, se encarga de escuchar a los estudiantes y reconocer sus sentimientos.

En las actividades se hacía explícito el referente curricular: “Nombro y regulo mis emociones” que es el título de la lección 5 del bloque dos del libro de texto. Las actividades tenían como fin que los estudiantes razonaran sobre algunas situaciones en su vida. No había respuestas correctas a las actividades que se les pedían. Todas las instrucciones eran claras, aparte de que venían escritas en el libro, la maestra se encargaba de preguntar si habían entendido lo que debían hacer. Se les especificaba el producto a elaborar, seguido tenían el ejemplo en el libro de texto. Como ya se mencionó no existe calificación para estas actividades, se revisan pero no se les da un número.

Ayudar a los estudiantes a conocerse

Las docentes utilizan estrategias para hacer reflexionar a los estudiantes sobre su persona y así lleguen a conocerse. Están relacionadas directamente con algún aspecto de los estudiantes ya sean características físicas o psicológicas de su persona. Estas actividades tienen como fin que los estudiantes sean conscientes de estos aspectos y que reflexionen sobre ellos.

Profesora A

La profesora realiza preguntas al oral a los estudiantes sobre su persona. Algunas preguntas están dirigidas a los sentimientos: “cuando te dicen negra ¿qué sientes tú en tu cuerpo?” (O1M4P3). Para las preguntas se especifica la situación que los detona: “a la hora del recreo”, “cuando va a ser su cumpleaños” (O2M4P4).

La maestra utiliza soportes visuales para ayudar a los estudiantes a expresar algo específico de su persona. Algunas actividades utilizaban un soporte visual. Por ejemplo la maestra repartió fichas que representaban un valor en dibujo; se escogió a estudiantes clave con características en específico. Lo que representaban las fichas eran: buen humor, respeto, diálogo, puntualidad, orden, perdón y compañerismo (O5M4P8). Los estudiantes seleccionados debían explicar lo que la ficha proporcionada era para ellos. Esta actividad se complementó con el cuestionamiento al oral sobre su comportamiento, por ejemplo sobre la puntualidad: “¿será un valor importante?” “¿traerá consecuencias?” (O5M4P5).

En la mayoría de los casos, los estudiantes entienden el por qué se les dio esta ficha: la niña identifica que la maestra quiere que sea más puntual así que ella misma lo acepta al oral “tengo que llegar más temprano a la escuela” (O5M4P5). Cuando esto no ocurre la maestra trae a la conversación alguna situación relevante del salón de clases y así continúa con el cuestionamiento.

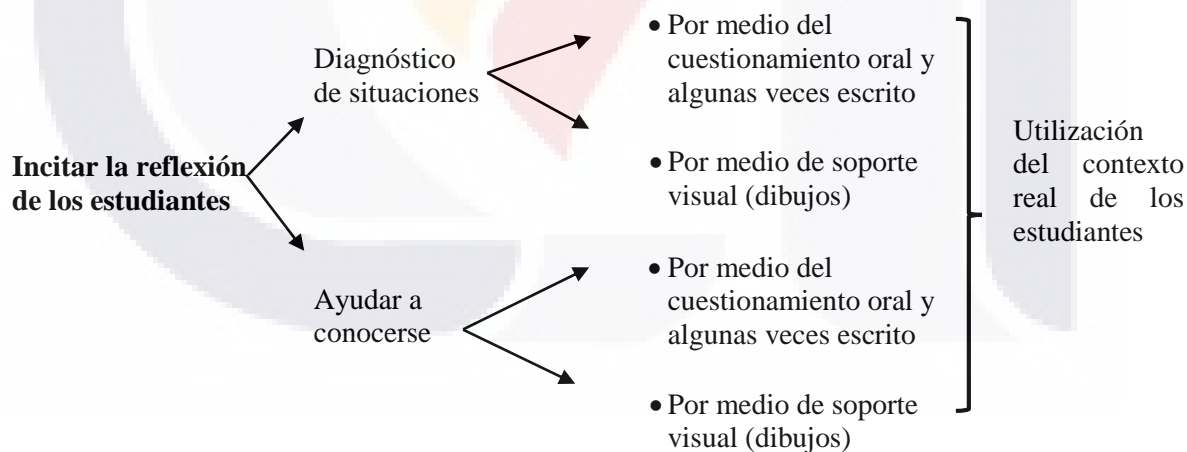
Otra actividad que ayuda a los estudiantes a conocerse trata sobre las personas a las que les tienen confianza y con las que sólo conviven. Las respuestas se encuentran ya en la actividad: compañeros de la escuela, médico, mamá, papá, maestro (a), vecino (a), mejor amigo (a) (O1M4P10). Los estudiantes deben cortar y pegar los personajes en la columna

correspondiente. Antes de comenzar la actividad se definió la palabra convivir y confianza mediante preguntas dirigidas a los estudiantes (ver definición de palabras). La maestra pregunta al oral a algunos estudiantes “de los personajes que están ahí ¿con quién convives?” (O1M4P9), para revisar si entendieron la consigna.

La maestra permitió que los estudiantes identificaran algunas faltas en su comportamiento, así como las personas con las que conviven y a las que tienen confianza. Revisando la consigna de la actividad parece ser que no se explicó correctamente lo que tenían que hacer ya que los estudiantes no discriminaron entre las personas a las que les tienen confianza y con las que solamente conviven, prueba de esto es que algunos estudiantes no vieron la necesidad de utilizar las dos columnas y sólo eligieron una para pegar las estrellas.

Más que reflexionar parece que busca que digan lo que ella quiere o que se den cuenta de qué está mal en su comportamiento. Después de haber revisado el apartado sobre la reflexión de los estudiantes, podemos darnos cuenta que en las dos variantes se tienen principalmente dos maneras de realizar las actividades, tal y como se muestra en la figura 11.

Figura 11. Profesora A- Maneras de incitar la reflexión de los estudiantes



Se pueden agrupar las actividades observadas, que tienen como objetivo incitar la reflexión de los estudiantes, en cuestionamiento oral y en utilización de soporte visual. El soporte visual fueron dibujos proporcionados por la docente; nunca se les permitió realizar sus propios dibujos. Aunque las situaciones que detonaban la discusión o el diálogo eran

situaciones reales de los estudiantes, la profesora guiaba la reflexión de acuerdo a sus percepciones de lo que deberían hacer o pensar.

Profesora B

Muchas de las actividades realizadas por la maestra tenían como fin que los estudiantes reconocieran sus aspectos positivos o sus fortalezas y algunos aspectos que se quisieran mejorar tanto como de su aspecto físico y emocional.

Un ejemplo de este tipo de actividad requiere que los estudiantes reflexionen sobre cómo se ven actualmente y cómo se quieren ver. Muchas de estas actividades se encargan de describir el presente pero también se ve a futuro. En esta actividad se pregunta a los estudiantes cómo les gustaría verse; si encuentran algún aspecto que consideren que pueden mejorar o cambiar de acuerdo a su percepción. Esta actividad puede llevar a pensar a los estudiantes que lo que son en el presente no es suficiente y que deben cambiar; para evitar esto se podría cambiar la consigna; ya que ésta era: “en los cuadros realiza los dibujos que se describen” “Cómo me veo actualmente” “Cómo me quiero ver” y las respuestas de los estudiantes mostraban de manera negativa lo que eran actualmente “Chaparrita”, “muy flaca”, “gordo” y en la columna de cómo se quieren ver se ponían antónimos a lo anteriormente mencionado. A pesar de que se menciona que dibujen, los estudiantes enumeraron los aspectos, lo que indica que la docente cambió la consigna, pero no de la manera que se requería para que fuera una actividad positiva. La docente sigue casi al pie de la letra el libro de texto, lo que resulta en seguir casi tal cual las actividades presentadas, aunque éstas tengan defectos importantes.

Los estudiantes pueden expresarse por medio del dibujo o por medio de la escritura. En la mayoría de las actividades se tenía como fin el razonamiento de los estudiantes. Es decir que la tarea de los estudiantes es de analizar, comparar o contrastar y evaluar aspectos de sí mismos.

4.2.4.3 Definición de palabras

Las profesoras realizan actividades donde el objetivo principal era la definición de palabras.

Profesora A

La definición de palabras era una práctica recurrente en FCyE. A veces se utilizaba la definición para entender mejor la consigna de la actividad, otras veces la definición de palabras era la actividad. La docente realiza preguntas al oral a los estudiantes sobre la definición de alguna palabra. “¿qué es justicia?” (O5M4P11), “¿qué es respeto?” (O1M4P1). Los estudiantes eran los que debían elaborar la definición, sin embargo era la maestra la que tenía la última palabra y era ella la que aceptaba las definiciones o en algunos casos elaboraba una ella misma. Esto se hacía al oral. Muchas de las respuestas de los estudiantes utilizaban la misma palabra que definían y otros utilizaban ejemplos para explicarlas.

También se llegó a pedir que escribieran las definiciones de algunos valores en su cuaderno; la consigna se escribió en el pizarrón “para mí el valor de:” (O5M4P7) y los estudiantes debían escribir los valores que la maestra indicaba y dar una definición, se les ayudó mostrándoles un dibujo que ilustraba este valor. No se compartieron después las respuestas. Las palabras surgían de las pláticas entre la profesora y los estudiantes o de las lecturas del libro de texto. Las palabras a definir casi siempre eran relacionadas con valores que la maestra elegía. El discurso de la docente hacía mención, de manera recurrente, a los valores que se relacionan con un clima saludable (amistad, cooperación, tolerancia, obediencia etc.) una frase que sintetiza la práctica de la docente en cuanto a la enseñanza de valores es: “obedezco para que todo esté bien” (O5M4P3). La definición recurrente de estos valores nos deja ver que la docente considera que los estudiantes deben conocer lo que significa para que puedan ejercerlos y cambiar su actitud de acuerdo a estos.

Profesora B

Durante las clases de FCyE se les preguntaba de manera oral a los estudiantes la definición de alguna palabra como por ejemplo la de justicia (O4M5P2) o asertividad (O1M5P6). Son ellos los que deben definir las palabras cuando se les pregunta al oral. También se realizaban actividades al escrito que requerían de la definición de conceptos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se encontraron tres maneras de llevar a cabo la definición de palabras. Los estudiantes pueden responder con ejemplos o de la manera que se quieran expresar. Las preguntas están formuladas de la siguiente manera ¿qué es asertividad? o ¿qué es justicia? La maestra hace la aclaración que espera una respuesta elaborada con las palabras de los estudiantes. Las preguntas pueden ser a la inversa, es decir la maestra dice la definición y los estudiantes el concepto: “¿cómo se le dice a la libertad de las naciones?” y los niños debían completar con la palabra soberanía (O7M5P2).

La docente realiza preguntas para ayudar a los estudiantes a elaborar sus definiciones. Esto pasó cuando algunos niños tuvieron problemas para entender la palabra “autorregulación” la maestra entonces les pregunta: “¿qué creen que significa?” les da algunas pistas: “viene de auto, yo, tú mismo regulas ¿qué?” (O1M5P5). Los estudiantes entienden y completan la frase con la palabra “sentimientos”.

Una de las actividades de repaso para el examen requería buscar los términos y sus definiciones correspondientes para llenar un crucigrama. Esta fue una de las prácticas de esta actividad, preparar a los estudiantes para el examen y también servía para aclarar las consignas de las actividades y obtener un resultado homogéneo de los estudiantes (O1M5P6). Por ejemplo para que los estudiantes puedan responder si demuestran franqueza, la maestra se asegura que primero entiendan el concepto. O para realizar una actividad de ruta emocional se les hace reflexionar sobre la palabra ruta (O2M5P8). Para que identifiquen sus prioridades se les pregunta “¿quién sabe qué es una prioridad?” “¿a qué les suena prioritario?” (O3M5P1). Solamente en esta ocasión se les pidió que buscaran en el diccionario, todas las demás se definieron por los estudiantes, con la ayuda de la maestra.

Algunas veces, se dejaba a los estudiantes que encontraran las respuestas a sus propias dudas, así poco a poco llegan a ser más independientes. No sólo se privilegia el razonamiento de los estudiantes para definir palabras, en los cuadernos se encuentran transcripciones de textos que definen palabras como la de pubertad. Aquí las definiciones ya están dadas por la teoría, los estudiantes tienen el apunte para futuras consultas.

4.2.4.4 Utilización de ejemplos

Las profesoras utilizan ejemplos para explicar, así como para que estas explicaciones sean más significativas para los estudiantes.

Profesora A

Para todas las actividades la maestra utilizaba ejemplos, casi siempre reales, de la vida diaria en el salón de clases. Se recordaban situaciones pasadas que sirven para ilustrar una explicación o hacer reflexionar a los estudiantes sobre su comportamiento en ese momento. Por ejemplo para que los estudiantes entiendan que deben ser obedientes se les pregunta “¿qué pasa aquí cuando un niño no trabaja, qué le digo yo?” o “¿qué pasa cuando no obedecen a la mamá?” (O1M4P7). Con estas preguntas de situaciones reales cercanas a los estudiantes, pueden pensar en las consecuencias que trae no portarse bien o no ser obediente.

Para que los estudiantes entiendan cómo deben de comportarse o cómo deben realizar una actividad la maestra presenta a un estudiante modelo. Esto sucedió durante el trabajo en equipos donde a algunos estudiantes no se les quería en un equipo y a otros sí. La maestra tomó a una estudiante que ella considera que trabaja bien en equipo y a otro que no cumple con lo que se requiere para el trabajo en equipo e hizo reflexionar a los estudiantes: “¿a quién le gustaría trabajar con ella? ¿Por qué? ¿Por qué con él no?” (E2M4P6).

En algunas de las actividades observadas se utilizaron dibujos que ilustraban alguna situación y ayudaban a los estudiantes a dar sus respuestas. Estos dibujos no eran muy sugerentes y guiaban mucho las respuestas de los estudiantes y no les daba mucha libertad. Incluso los dibujos en algunos casos parecían confundir a los estudiantes sobre lo que debían hacer. En una ocasión se les pidió que de acuerdo a los dibujos escribieran cómo ejercen su libertad, pero los estudiantes describían lo que pasaba en los dibujos.

La utilización de ejemplos ayuda a que las explicaciones sean más significativas para los estudiantes y sean más críticos cuando tengan que analizar una situación de su vida diaria. Sin embargo, como muchas de las actividades anteriores, las respuestas son guiadas por la docente e incluso por la deseabilidad social o por lo que creen que deben responder.

Profesora B

Las imágenes se usaron como ejemplos de conceptos por ejemplo el de la injusticia o la desigualdad. Se les hace reflexionar sobre esta imagen: “¿esta imagen qué representa igualdad o desigualdad?” (O7M5P2). Se utilizan en ocasiones las respuestas de otros estudiantes para encaminar la de los demás. Una estudiante da una respuesta satisfactoria así que la maestra dice: “Palomita si la tienen igual que Natalia” (O7M5P4).

Para enriquecer las respuestas de los estudiantes en algunas actividades que podrían resultar difíciles la maestra da varios ejemplos de respuestas. Por ejemplo los niños deben explicar cómo se sienten cuando tienen miedo, la maestra da posibles respuestas como “se les ponen las manos frías, les tiemblan las rodillas, el corazón late rápidamente [...]” (O2M5P4). Esto se hizo también para los sentimientos de enojo, tristeza y felicidad. La maestra da muchos ejemplos, algunos que a ella le pasan, esto hace que si hay algún estudiante que no sabe cómo describir lo que siente puede escuchar los ejemplos y si se siente identificado con alguno tomarlo como respuesta. En algunas ocasiones la maestra se presenta también como persona que la pone en el mismo nivel que los estudiantes; ella también siente miedo, tristeza, felicidad etc.

Síntesis de profesora A y B – Maneras de enseñar en FCyE

Aunque se identificaron diferentes actividades en la práctica docente de la profesora A, podemos notar que se basan principalmente en la interacción entre profesora y alumnos por medio de cuestionamientos, es decir prevalece la comunicación vertical oral. Esta comunicación trata, la mayoría de las veces, convencer a los estudiantes de lo que está bien y de lo que está mal. La maestra guía las respuestas de los estudiantes y casi siempre se llega a una conclusión de que se deben portar bien. En la profesora B la interacción vertical está también presente, en ésta se intenta que se reflexione sobre el tema y si hay cuestionamiento, no se encaminan las respuestas.

El libro de texto es indispensable para la enseñanza de las maestras, se notó que en la maestra B éste era más importante que para la maestra A. Para ella, la maestra A, el libro guiaba los temas que se verían en FCyE, eran las lecturas las que eran privilegiadas y no las actividades

del libro. También en la práctica docente de esta maestra el libro “*material para cuarto, actividades recortables*” era utilizado comúnmente en FCyE; se observaron cuatro actividades de este libro. Cuando se utilizaba, la maestra pedía que colorearan y pegaran el dibujo, finalmente que realizaran la actividad. Se le daba más importancia a la forma de la actividad y no tanto a su contenido. La maestra B realizaba casi al pie de la letra las actividades del libro de texto. Siempre se compartían, si había tiempo, las respuestas a las actividades al grupo. La maestra A incluso mencionó que los libros de antes estaban organizados de tal manera que el maestro sólo debía seguirlos “el libro venía bien completo” (E4M4P7) ahora se les deja más trabajo a los docentes, son ellos los que deben investigar, por lo que ella no toma al pie de la letra las actividades del libro de texto.

Para las dos docentes la asignatura es importante ya que se encarga de formar a los estudiantes como individuos. Podemos ver que la docente A hace más referencia en su discurso a los valores, la profesora B habla más sobre la importancia de la experiencia para el aprendizaje en FCyE. La profesora B se refiere a la vinculación de temas por ejemplo la pubertad o los estereotipos. La profesora A ve la materia como algo transversal que está en todas las asignaturas, con esto se refiere al respeto y la sana convivencia. Incluso algunas veces se veía muy forzada la relación de FCyE con las demás asignaturas. En los dos casos las asignaturas con las que se vincula FCyE son Ciencias Naturales y Español.

La profesora A menciona también el tema de valores, pero esta vez como una dificultad para impartir sus clases, se menciona que los niños no tienen “inculcados” los valores. Presenta a los padres de familia como una causa de esto. Entonces, la maestra ve como trabajo de los padres enseñar los valores a sus hijos. La profesora B tiene problemas principalmente con cuestiones académicas, la directora toma decisiones por ella, lo que hace que tenga que cambiar su planeación y también encuentra dificultad en la dicotomía de enseñar saberes formalizados y saberes de la acción, en cambio, la docente A no mencionó este aspecto.

En cuanto a los tipos de actividades, en la transcripción de textos del libro al cuaderno de los niños la maestra A se interesó más en aspectos de forma como limpieza, orden y ortografía. En cuanto al cuestionario, en la docente A, las preguntas tienen solamente una respuesta correcta. Los estudiantes no tienen que reflexionar sobre la respuesta, la acción que requiere

es encontrar la respuesta y copiarla al cuaderno. En el caso de la profesora B, los estudiantes deben entender la pregunta antes de responder ya que son ellos los que proporcionarán la respuesta. Son ellos los que saben, por ejemplo, cómo se sienten cuando tienen miedo o cuando están felices.

La estrategia del cuestionamiento de forma oral fue una de las más utilizadas por la docente A, no se encuentran registros escritos de las conversaciones que se tienen durante las clases de FCyE. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar y expresar lo que piensan, aunque muchas veces sus participaciones se ven controladas por la docente. Por el contrario, la docente B presenta un cuestionamiento oral que muchas veces se hace escrito para tener registros de éste. Por ejemplo se les pregunta qué es la justicia y primero lo escriben en sus cuadernos para después compartirlo a la clase.

Para la reflexión de situaciones y manejo de emociones, en el caso de la profesora B, se puede notar que toma más distancia y deja que los estudiantes analicen la situación y que ellos mismos propongan rutas de mejora. La profesora A se encarga de hacer explícito lo que deben o no hacer. Una vez más el código escrito es privilegiado en la práctica de la profesora de quinto y el oral en la profesora de 4to. La profesora B deja que los estudiantes elijan situaciones reales y las plasmen ya sea en dibujo o por escrito, a diferencia de la profesora A que muchas veces utilizaba dibujos o situaciones ya elaboradas.

Para ayudar a los estudiantes a conocerse, la maestra A hace que los estudiantes reflexionen sobre lo que hacen mal y la maestra B los hace reflexionar sobre aspectos positivos de su persona. El tema de reflexión entonces en la maestra A es el comportamiento y en la maestra B también se menciona el aspecto físico, tal vez esto se deba a la edad en la que se encuentran los estudiantes que pronto llegarán a la pubertad.

La estrategia de definición de palabras, en el caso de la profesora B, se utilizaron preguntas para ayudar a los estudiantes a encontrar las definiciones de las palabras, la profesora A cuando no se daba la respuesta deseada, era ella la que daba la definición. La docente B pide la definición de palabras cuando es necesario o para repasar para el examen, a diferencia de la profesora A que pide constantemente la definición de palabras sin tener un objetivo en específico más que definir las palabras.

En general la presentación de ejemplos hacía que las explicaciones fueran más cercanas a la vida de los estudiantes. La maestra A daba ejemplos, muchas veces, sobre la vida en el aula o la vida cotidiana de los alumnos. Se tomaban situaciones sobre todo de conflicto que pasaron en el salón de clases. Los ejemplos en la maestra B estaban más encaminados a ayudar y a enriquecer las respuestas de los estudiantes.

4.3. Maneras de evaluar en Formación Cívica y Ética

En este apartado se abordan las respuestas a las preguntas sobre concepción, desafíos, herramientas y momentos de la evaluación, así como la manera de comunicar los resultados a los estudiantes. Además, se relacionan los temas vistos en la enseñanza con los considerados en las evaluaciones.

4.3.1 Planificación de la evaluación

En este apartado se explican las formas en las que se organizan las actividades de evaluación. Se presenta en seguida la información de las dos docentes ya que lo que las autoridades especifican para la organización de la evaluación final de cada bloque es igual en los dos casos.

Profesora A y B

La FCyE, siendo una de las ocho asignaturas en primaria, presenta la misma planificación de evaluación que las demás asignaturas en cuanto a la rendición de cuentas a padres y autoridades académicas. En total se realizan cinco evaluaciones que corresponden una a cada bloque durante todo el año escolar. Se presentan las calificaciones en la boleta por número entero y decimal, así como en letra he aquí las correspondencias: A=10; B=8-9; C= 6-7; D=5.

En la cartilla de educación básica se muestra lo que se entiende por cada letra:

- A: muestra un desempeño **destacado** en los aprendizajes que se esperan en el bloque.
- B: Muestra un desempeño **satisfactorio** en los aprendizajes que se esperan en el bloque.
- C: muestra un desempeño **suficiente** en los aprendizajes que se esperan en el bloque.

- D: Muestra un desempeño **insuficiente** en los aprendizajes que se esperan en el bloque.

Para asignar la calificación final del ciclo escolar se suman las calificaciones de cada bloque, en el caso de la docente A, todas las evaluaciones tienen el mismo peso en la calificación final; por el contrario la docente B menciona que la última evaluación, la del bloque cinco, tiene mayor peso en la calificación final ya que la evaluación requiere respuestas abiertas de los estudiantes; es decir su nivel de dificultad aumenta.

Aunque haya existido la vinculación entre FCyE y otras asignaturas, se preparan evaluaciones específicas para cada una de ellas. Esto es una exigencia administrativa lo que limita a las docentes en sus prácticas ya que, al menos los dos casos observados, realizaron evaluaciones que solamente evidencian saberes teóricos por medio de exámenes de opción múltiple.

A pesar de que se establecieron los cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y Comprensión del mundo natural y social; y finalmente, Desarrollo personal y para la convivencia, en la planeación de las evaluaciones y de la enseñanza parece no haber una coherencia con esta organización; se sigue teniendo una organización por asignaturas (libros específicos, horas de clase específica, evaluación etc.) esto es específicamente con lo observado del campo *Desarrollo personal y para la convivencia*. Sí hubo vinculación entre temas, pero ésta no es sistemática y son decididos de manera subjetiva por las docentes; más por la docente A que por la docente B, como se mostrará más adelante.

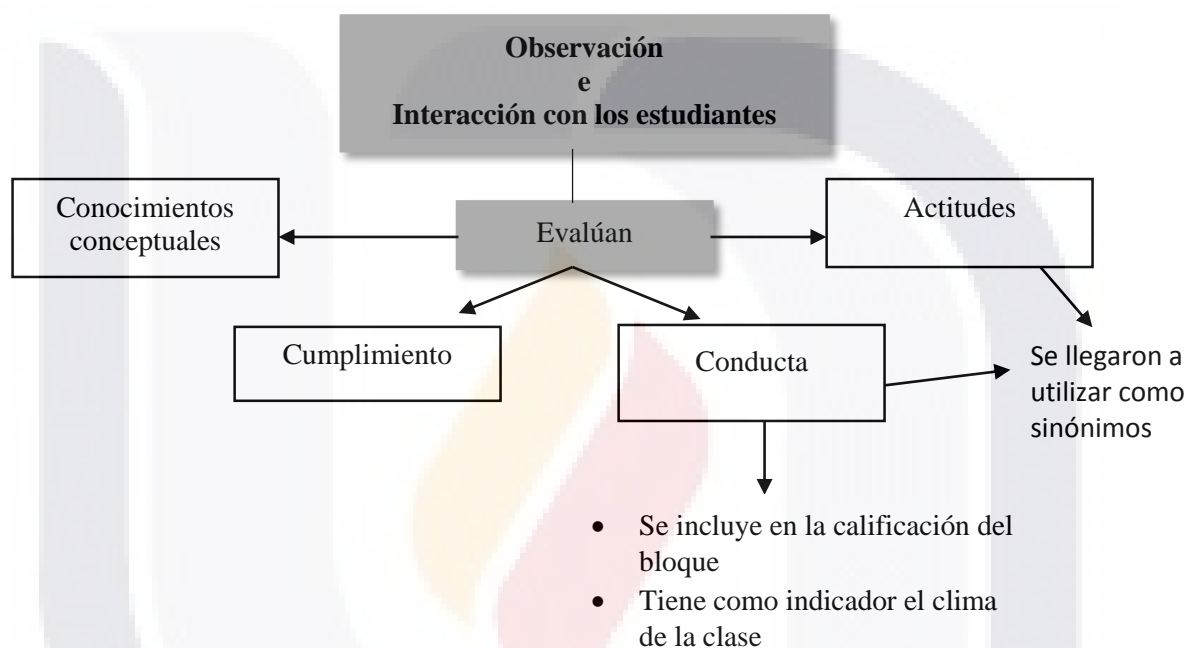
4.3.2 Modalidad y objeto de evaluación

Para evaluar el aprendizaje del bloque y entregar una calificación para la boleta las maestras toman diferentes aspectos en cuenta. Se responde aquí a la pregunta ¿por medio de qué se evalúa? O ¿cómo se evalúa?

Profesora A

Dos son los aspectos que deciden la calificación final de los estudiantes en FCyE al menos para el primer bloque⁴: la conducta y el examen. Antes de haber decidido utilizar estos criterios, la decisión tuvo que ser aprobada por la comisión técnica y por el director de la escuela. En la figura 12 se muestra lo que se evalúa por medio de la observación o la interacción con los estudiantes.

Figura 12. Profesora A- Cómo y qué se evalúa en FCyE



Por medio de la observación o la interacción con los estudiantes durante la vida escolar, la maestra evalúa actitudes de los estudiantes, su comportamiento, conocimientos teóricos y si cumplieron o no con lo que ella pidió. Las actitudes se refieren a las tendencias de los estudiantes en cuanto a la valoración de situaciones o personas, la maestra constata esto mediante la escucha de las respuestas de los estudiantes a las preguntas que ella hace. El comportamiento o conducta se refiere a si los estudiantes se comportan de manera correcta; guardan silencio, no se levantan de su lugar, escuchan a la maestra, etc. Cuando un estudiante realiza una falta al reglamento, ella baja puntos en la calificación. En un principio los

⁴ La maestra indicó que puede que los criterios de evaluación cambien, es ella la que decide lo que tomará en cuenta para la calificación.

estudiantes comienzan con un diez, esto cambia cuando se comete una falta al reglamento tanto del salón como al de la escuela (E1M4P6). En cuanto al cumplimiento, aunque también se obtiene información de otras maneras, la maestra observa si los estudiantes realizan las actividades indicadas. No se da una calificación para el conjunto de actividades realizadas en el cuaderno de FCyE ya que la maestra menciona que no se dejan muchas en comparación con las demás asignaturas. La maestra monitorea las actividades de los estudiantes para saber si cumplen. Por ejemplo en el trabajo por equipos la maestra revisa que cumplan con el material necesario para la presentación (E2M4P5). También el cumplimiento se refiere a que los estudiantes hayan realizado todos los trabajos que la maestra pidió, para conocer si lo llevaron a cabo la maestra revisa el cuaderno de los estudiantes (E4M4P9).

La observación permite conocer el estado del clima de la clase, lo que le permite a la docente determinar si necesita implementar alguna de sus estrategias de manejo del grupo. Para la decisión de la calificación de la conducta, la maestra observa el comportamiento de los estudiantes durante todo el bloque en las diferentes materias. Aunque se observe en otras asignaturas, la calificación de la conducta se dará solamente en FCyE. Para hacer esto no se lleva ningún instrumento estructurado.

La calificación de la conducta es subjetiva debido a la falta de un instrumento que permita registrar o recabar información sobre ésta. Esta primaria es una escuela de tiempo completo o de jornada ampliada, donde los niños salen de la escuela a las 14:30 h por lo que pasan más tiempo con la maestra la que puede tener más información sobre el comportamiento de los estudiantes.

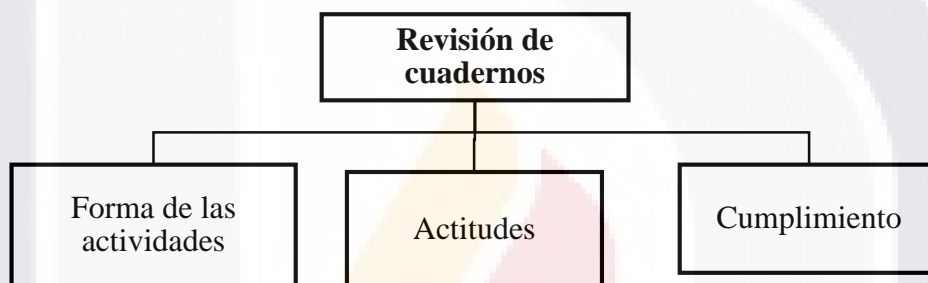
Cuando la maestra se refiere a la evaluación de las actitudes de los estudiantes, ella se refiere a su comportamiento en clase (si respetan a sus compañeros, responden como se debe etc.), y también a la forma de su trabajo, es decir, si cumplen con él, si está limpio y en sus respuestas en las actividades en donde se les pide que ellos elaboren sus propias respuestas, sin embargo fueron muy pocas las actividades de este tipo. Aunque la docente separaba las actitudes del comportamiento podemos ver que están fuertemente ligados.

Por medio de preguntas directas al oral la docente obtiene información de los estudiantes. Esto se asemeja a una conversación. Esta dinámica estuvo presente también en la enseñanza,

sin embargo también se consideró como evaluación debido a la definición de Walker (2005) que indica que cualquier actividad que proporcione retroalimentación sobre los aprendizajes de los alumnos es considerada evaluación; lo que es el caso de las preguntas directas: “¿qué es respeto?” “¿qué ocasiona la falta de respeto?” (M4O1P2).

Para esta profesora las actitudes, los comportamientos y la conducta entra en la misma categoría de evaluación, no se hace la distinción al momento de evaluar incluso en el discurso se llegaron a utilizar como sinónimos. También se evalúa por medio de la revisión de cuadernos como se muestra en la figura 13.

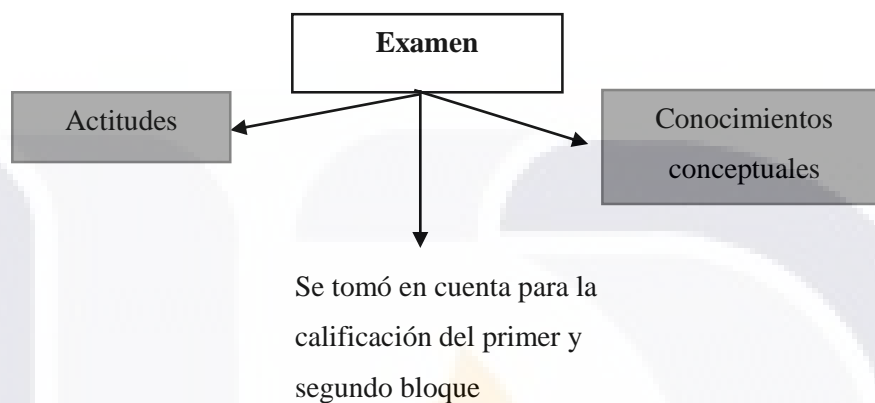
Figura 13. Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE



Una vez que los estudiantes terminaron una actividad que se plasmó en el cuaderno la maestra la revisa. El revisar el cuaderno consiste en poner principalmente una firma, algunas veces se asignan calificaciones u otro signo como MB o una “palomita”. Estos signos hacen referencia al cumplimiento de las actividades y a su forma (ortografía, si está coloreado o no). Para evaluar las actitudes, la maestra indica que el cuaderno es uno de los factores que ayuda a conocer la actitud de los estudiantes, es éste el que le permite identificar la responsabilidad, la limpieza y sus respuestas a las preguntas abiertas. Con esto la maestra se refiere a la forma de las actividades; ¿cómo se presentan? Y al contenido (E5M4P3). A pesar de que la docente indicó que se revisan sus respuestas a las preguntas abiertas, éstas rara vez aparecían y menos de manera escrita. En el cuaderno la docente solamente revisó la forma de las actividades y no el contenido esto se nota ya que algunas respuestas no seguían las consignas y no se hacía ninguna señalación.

También se utilizó el examen para evaluar a los estudiantes. Los dos exámenes constaron de diez reactivos cada uno de opción múltiple en donde hay solamente una respuesta correcta (Anexo G). Se muestra en la figura 14 lo que evalúa el examen.

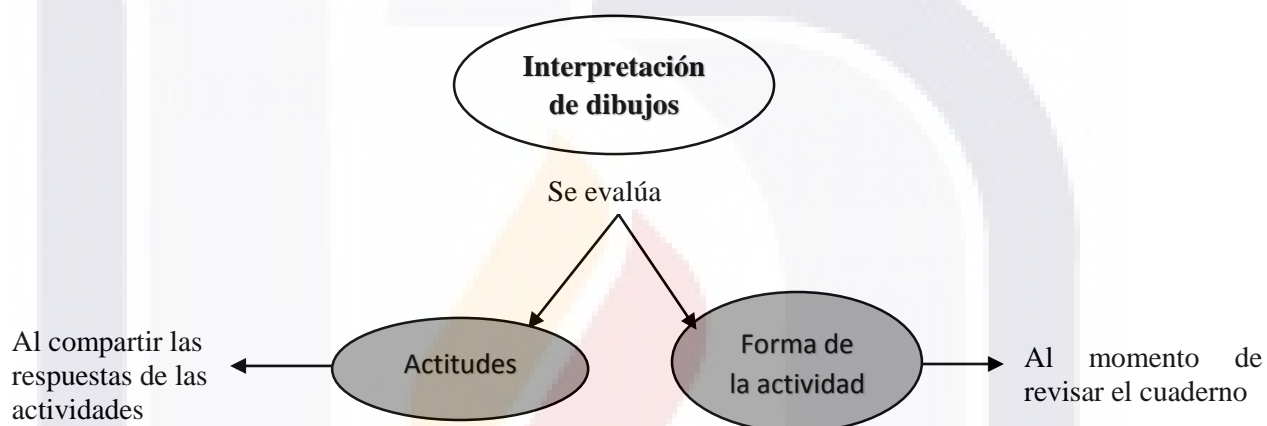
Figura 14. Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE



Los conocimientos que evalúa el examen son conceptuales o cognoscitivos incluso aprendizajes aprendidos de memoria; no dan información sobre otro tipo de aprendizajes de los estudiantes, no se puede saber tampoco si en verdad conocen la respuesta o si la adivinaron. La profesora indica que al momento de que los estudiantes revisan las respuestas de su examen ella puede identificar si son honestos o no, es decir si cambian sus respuestas después de haber visto las correctas. La escuela se encarga de comprar los exámenes a una editorial. De acuerdo a la profesora: “los exámenes son apegados a los contenidos del libro” (E2M4P2). Los estudiantes entonces tuvieron que haber utilizado el libro de texto para poder responder correctamente al examen; sin embargo al revisarlo se notó que la mayoría de actividades quedaron sin contestar. En el examen no se muestran explícitos los referentes curriculares, se presentan sin orden las preguntas de diferentes temas. Aunque algunas de las actividades en clase se relacionaban con la reflexión de los estudiantes, en el examen se evalúan solamente los que han sido aprendidos de memoria, es decir, que el examen solamente evalúa el aprendizaje por medio de la mecanización ya que se utilizaron preguntas con respuesta estructurada de opción múltiple. El contexto al que aluden las preguntas es meramente académico, es decir, que los alumnos trabajan para la maestra, ella es el destinatario. Las preguntas tienen sólo una solución posible. Lo que resulta en dos posibilidades de respuesta: correcta o incorrecta. Se les califica sobre diez si sacan una

respuesta mal se les baja un punto. Los temas de los que tratan los exámenes del primer y segundo bloque son: los derechos, el potencial, medidas de seguridad para regresar a casa, los valores en la cooperación, cualidades de las demás personas, prevención de la influenza, libertad, laicidad, autorregulación, resolución de problemas, autonomía moral y democracia. Estos temas se infirieron de las preguntas encontradas en los exámenes. La elaboración de las preguntas era muy simple y es difícil saber si el estudiante en verdad conocía la respuesta o la adivinó.

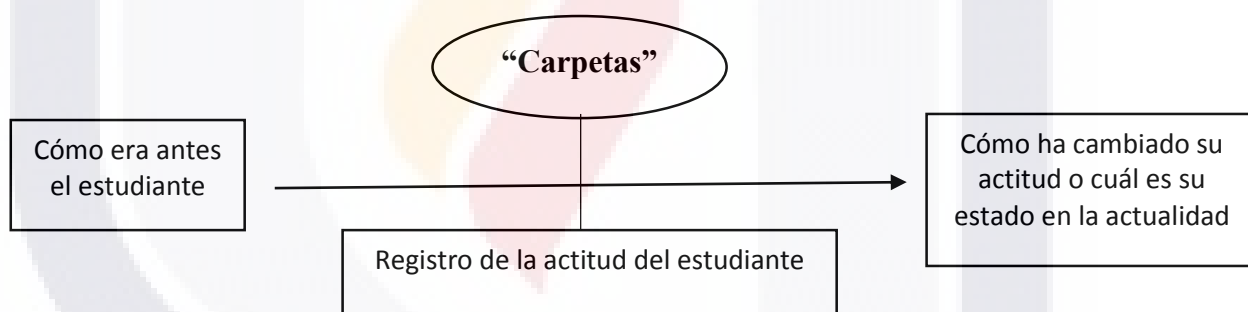
Figura 15. Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE



Se hace énfasis en interpretación y no creación de dibujos ya que todos los dibujos se proporcionaron, ya estaban elaborados, y servían para ilustrar alguna situación o incitar a la reflexión. De acuerdo a la docente: “aquí más que nada se evalúan las actitudes y dibujos. Nosotros trabajamos de una forma en el salón para que ellos las manifiesten, de esa forma nosotros vamos a evaluar” (E1M4P2). De acuerdo a lo anterior y a las observaciones realizadas, el compartir las interpretaciones de los dibujos permitía a la docente conocer las actitudes de los estudiantes hacia un tema en específico; enseguida ella juzgaba si eran aceptables o no. Cuando se revisaban las actividades de los dibujos en el cuaderno se atendía principalmente a la forma y no al contenido, éste se revisaba cuando los estudiantes compartían sus respuestas de forma oral. Estas actividades no formaban parte de la evaluación final de los bloques, sino de una evaluación formativa.

Se presenta un ejemplo para completar esta explicación: la maestra entrega un dibujo en donde se encuentran dos niñas sentadas en un sillón, la maestra dice “¿ven que está llorando?” [Esto lo dice porque en el dibujo no parece que está llorando]” ¿creen que está bien lo que ella está haciendo?” “ustedes lo van a escribir aquí [se refiere detrás del dibujo]. “Deben explicar qué problema tiene y cómo podemos resolverlo, tienen que dar tres soluciones [los niños sólo dieron una]”. Una estudiante responde que llora porque “la regañó el director por algo que no hizo”. Después de algunas preguntas sobre si está bien o no lo anterior la maestra menciona: “¿en dónde estaba jugando?” La niña responde “en las canchas” enseguida la docente menciona: “¿está bien que ande jugando ahí?” la maestra misma responde “no” (O2M4P9). Las actividades que tenían dibujos como detonadores funcionaban de esta manera, la docente permitía que algunos compartieran sus respuestas, lo que le dejaba ver sus actitudes (elección de comportamientos elegidos) y ella se encargaba de juzgar si esto era correcto o no de acuerdo a sus estándares.

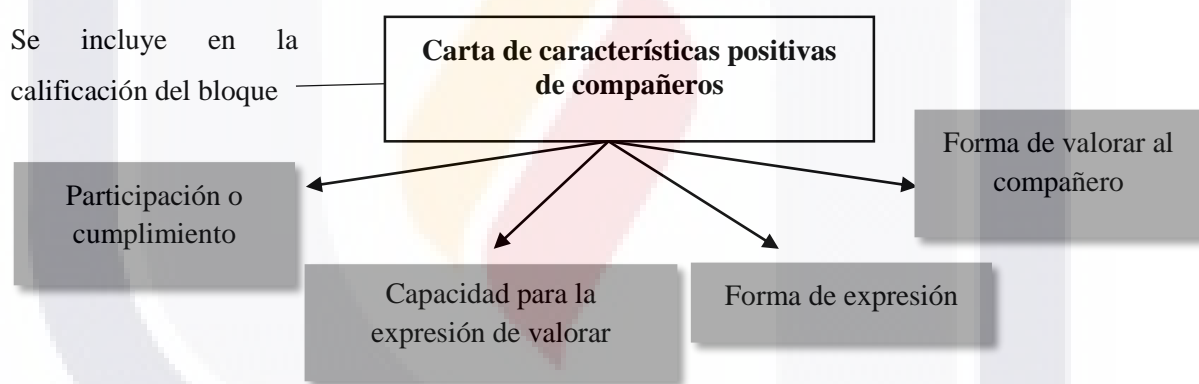
Figura 16. Profesora A-Cómo y qué se evalúa en FCyE



Para tener un registro de la actitud del estudiante la maestra especifica que se llevan carpetas “llevamos una carpeta de cómo era antes y cómo va el proceso de tu actitud, de tu valor en cuanto a cada acción” (E1M4P3). Con esta información podríamos suponer que es una evaluación de proceso y no de resultado. La figura anterior se elaboró de acuerdo a esta información, sin embargo la evidencia muestra que sólo se indican algunas mejoras para los próximos bloques. Las carpetas a las que se refiere la profesora constituyen en anotaciones en una hoja dividida en cinco secciones que pertenecen cada una a los cinco bloques del ciclo escolar, se escribe aquí sobre lo que le falta por mejorar al estudiante (anexo H). Para llenar las “carpetas” se obtiene la información por medio de la observación del estudiante durante

todas las asignaturas de cada bloque. Lo que se proporciona es una apreciación de lo que falta por hacer a los estudiantes. Se hace al final de cada bloque. No se obtuvo mucha información sobre el uso de estas “carpetas”, así que no podemos saber el impacto que tienen. Lo que se pudo observar con la única evidencia proporcionada fue que las recomendaciones no iban dirigidas a las actitudes sino al cumplimiento de las tareas. La idea de seguimiento mencionada en la entrevista concuerda con Niedo y Macedo (1997) en cuanto a que la evaluación de actitudes no debe limitarse a conocer el estado actual del estudiante sino observar su desarrollo consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de esto, no se identificó, más que en el discurso, la idea de evolución de las actitudes. La docente solamente indicó lo que se debía mejorar, no se explicó cómo comenzó el estudiante y si hubo algún avance.

Figura 17. Profesora A- Cómo y qué se evalúa en FCyE



Para asignar parte de la calificación del segundo bloque se realizó una actividad que consistía en dar características positivas de algún compañero de forma escrita. Esta actividad se describe más en el apartado de coevaluación. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre el comportamiento de sus compañeros, sin embargo esto no fue lo que se evaluó sino que se cumpliera principalmente con la consigna dada: “ya voy a empezar a dar las calificaciones última oportunidad ¿quieren leer su carta?”(E4M4P9) esto fue lo que dijo la maestra a los estudiantes que no querían leer su carta por pena. A pesar de que se mencionan los cuatro criterios de: participación, capacidad de expresión etc. La docente no

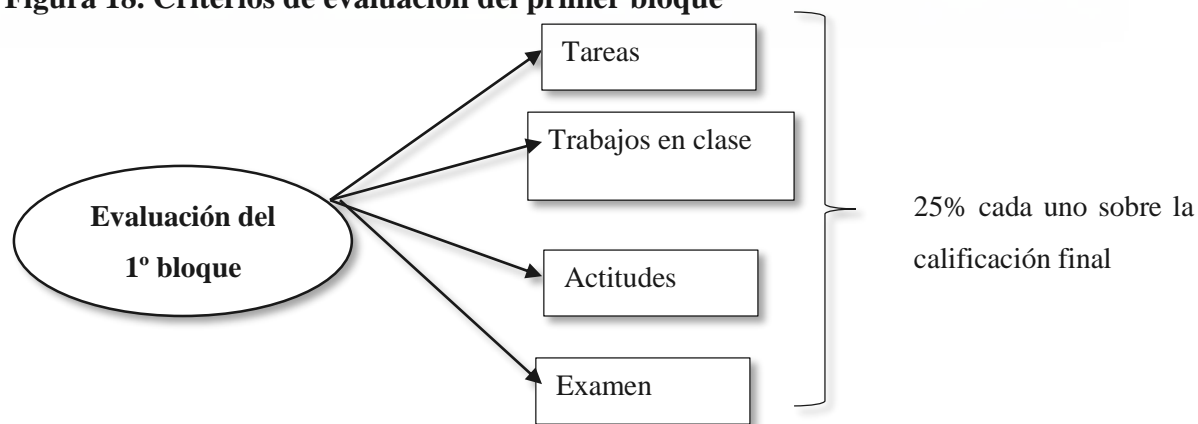
especificó cómo decidía si un niño había valorado correctamente a su compañero, lo que nos lleva a pensar que fue una evaluación muy subjetiva por parte de la maestra.

En conclusión, se utilizaron seis maneras de obtención de información para evaluar a los estudiantes: Examen, interpretación de dibujos, carpetas, revisión de cuadernos, carta de características positivas y observación o interacción con los estudiantes y carta de características positivas de los compañeros. Los objetos de evaluación fueron: los conocimientos cognoscitivos, el cumplimiento, las actitudes, el comportamiento/conducta y la forma de las actividades. Solamente en la última evaluación, carta de características positivas de compañeros, la maestra mencionó en una entrevista que tomaba en cuenta los cuatro aspectos mostrados en la figura 17 para asignar una calificación en la actividad, sin embargo la docente no tomó nota ni se recogieron las cartas y tampoco se revisaron todas de manera grupal lo que impide asignar una calificación de acuerdo a los criterios mencionados ya que no se tiene la carta como evidencia del desempeño. Esto indica que la asignación de la calificación se basó, probablemente, en criterios más subjetivos. En cuanto a los objetos de evaluación, tomando los tres tipos de contenidos de Aladea (2014), la maestra evaluó los tres: conceptual, por ejemplo el examen; procedural, como el cumplimiento y forma de las actividades y el actitudinal como el respeto hacia sus compañeros.

Profesora B

Para la evaluación final del primer bloque de FCyE se tomaron en cuenta cuatro aspectos: tareas, trabajos en clase, actitudes y examen; cada uno con un valor de 25% (Anexo I). Estos criterios son los mismos para las demás asignaturas excepto para Educación Física.

Figura 18. Criterios de evaluación del primer bloque



El apartado de FCyE en el examen consta de diez reactivos, siendo la asignatura con menos reactivos dentro del examen. Los reactivos son de opción múltiple en donde solamente hay una respuesta correcta. Las preguntas tratan sobre convivencia en el salón de clases, toma de decisiones, adicciones, trastornos alimenticios, proyecto de vida, cambios físicos y desarrollo de la identidad y estereotipos (anexo G). En la tabla 4 se muestran la relación con reactivos de otras asignaturas en el mismo examen.

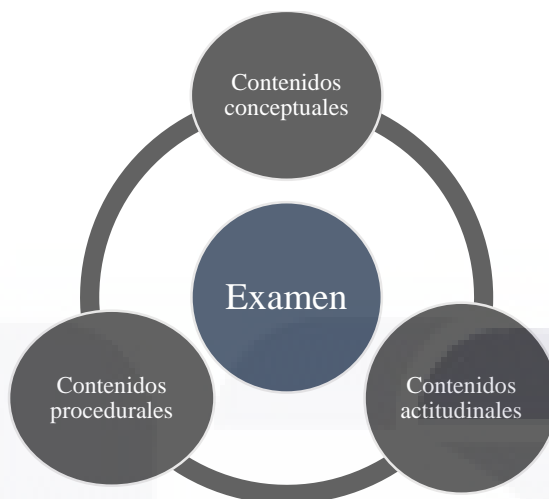
Tabla 4. Profesora B-Temas tocados en el examen de FCyE y sus coincidencias con reactivos de otras asignaturas

Tema	Asignatura que también toca estos temas en el examen
• Adicciones	
• Hábitos alimenticios	
• Cambios físicos y desarrollo de la identidad	Ciencias Naturales
• Toma de decisiones	-----
• Respeto hacia los compañeros o sana convivencia	Español
• Proyecto de vida	-----
• Estereotipos	Español

En la tabla podemos notar que Ciencias Naturales es la asignatura que tiene más relación con FCyE que las demás y en segundo lugar se encuentra Español. Algunos reactivos dentro del apartado de C.N. que están relacionado con FCyE no se encuentra en el examen de esta asignatura como lo es el abuso sexual y relaciones sexuales. Tal vez esto se deba a que se toca el tema de una manera más fisiológica o biológica que ética y moral. Llegamos a la conclusión de que Formación Cívica y Ética tiene mayor vinculación con C.N. que con las dos asignaturas pertenecientes al mismo campo: Educación Física y Educación Artísticas.

Al examen se le llama, en palabras de la profesora: “evaluación objetiva”, ya que se cuenta con un instrumento estructurado para realizarla. Este examen la maestra lo construye con actividades de diferentes fuentes. Algunas de las fuentes que se mencionaron para la elaboración de los exámenes son: editoriales, libros viejos e Internet. Este examen se elabora de acuerdo al programa y a los libros de texto.

Figura 19. Profesora B- Conocimientos que intenta evaluar el examen de FCyE



Antes de mencionar los tipos de conocimiento que evalúa el examen, cabe mencionar que debido a que ya están establecidas las respuestas, los estudiantes pueden haber elegido al azar su respuesta, lo que nos demuestra que este tipo de examen no es el mejor para obtener información sobre los aprendizajes. Los conocimientos que el examen buscaba evaluar eran principalmente conceptuales, es decir, conocimientos sobre hechos o conceptos como por ejemplo: “¿Cómo se le llama a la cantidad excesiva de grasa corporal?”. Otras preguntas se refieren a conocimientos procedurales o procedimentales, al saber convivir y saber ser, sin embargo las respuestas de los estudiantes no nos aseguran que actuarían así en un momento dado por ejemplo: “¿qué debes hacer para tomar una buena decisión?” en donde la respuesta deseada es “Platicarlo con tus padres”. Lo que nos permite saber también el examen es lo que los estudiantes saben que no deben hacer ya que deben discriminar entre las opciones, que según su criterio, no son socialmente deseables. Es decir que la meta de aprendizaje no es coherente con el método de evaluación. Tal y como lo menciona Chávez (2014) en su instrumento para analizar las evidencias, el tratar de evaluar habilidades de desempeño por medio de selección de respuestas no es una buena combinación: “permite evaluar el dominio de los prerrequisitos del conocimiento para un desempeño hábil, pero no se puede depender de ellos para cubrir la habilidad misma” (ver anexo B).

En cuanto a las actitudes, éstas se evalúan de acuerdo al comportamiento de los estudiantes durante el trabajo en equipo y en las clases en general, se evalúa si hubo respeto y tolerancia.

Esta evaluación se realiza por medio de la observación de los estudiantes y se llena una tabla de nivel de desempeño de acuerdo a lo que se observó (Anexo J). Se llena esta escala con la información del estudiante durante todas las materias, se llena una vez a la semana (E1M5P4). Para llenar la escala de actitudes por medio de la observación e interacción con los estudiantes se toma en cuenta:

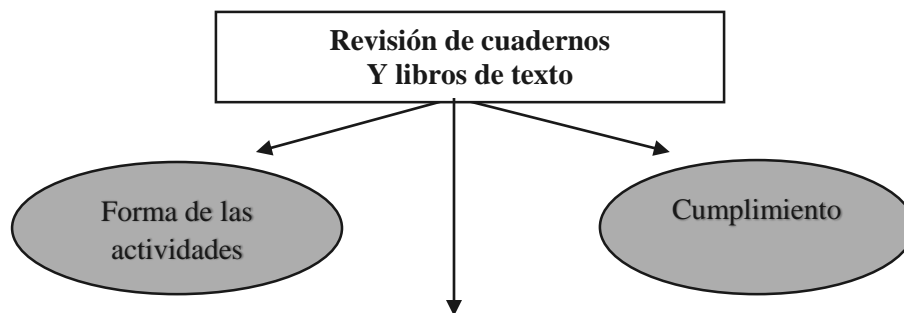
- Puntualidad
- Participación
- Manera de resolver conflictos
- Atención en las clases
- Asistencia
- Cumplimiento del uniforme
- Respeto y tolerancia
- Disposición para el aprendizaje

Unos de estos puntos son más fáciles que otros de observar; por ejemplo el de puntualidad es más fácil de observar que el de disposición o manera de resolver conflictos. Entonces, puede ser que algunas apreciaciones sean más subjetivas que otras.

Para asignar la calificación de las tareas y trabajos en clase la docente B revisa los cuadernos de los estudiantes. Esto se hace también para las demás asignaturas y FCyE no es la excepción. Los cuadernos y los libros son importantes para asignar las calificaciones ya que funcionan como evidencia del trabajo de los estudiantes.

En la siguiente figura se simplifica lo que se evalúa al revisar los cuadernos y libros de FCyE.

Figura 20. Profesora B- Cómo y qué se evalúa en FCyE

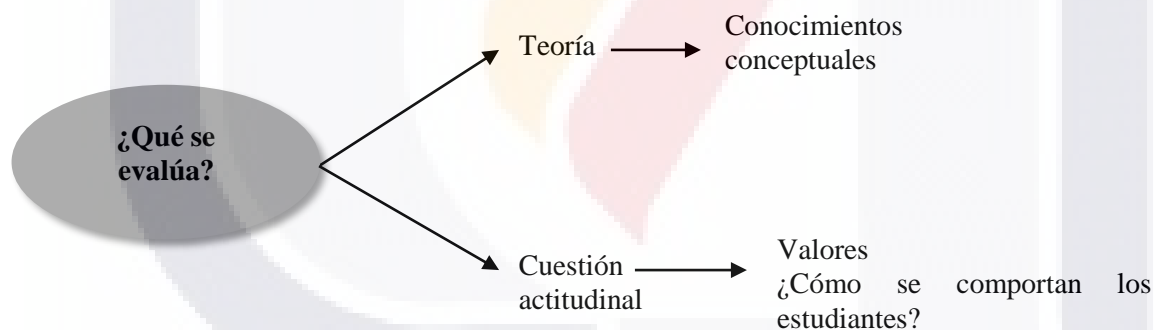


De aquí se establece la calificación de las tareas y trabajos en clase

Lo principal en la revisión de tareas es el cumplimiento, dependerá del tipo de tarea si se pondrá alguna calificación. La mayoría de las evidencias recabadas demostraban que varias tareas constaban sólo de un sello de “revisado”. En otras, se calificaba con algún signo; esto se hacía en las tareas que requerían respuestas como en los cuestionarios, también a éstas se les agregaba una calificación numérica u otro signo como una cara feliz. Los dibujos realizados en el cuaderno permiten a los estudiantes expresar sentimientos, estos no se evalúan de manera minuciosa como si lo hiciera un terapeuta, sólo se revisa que el sentimiento sea plasmado o sea que se cumpla con la consigna (M5E1P6).

Como podemos ver, la maestra B tiene los criterios de evaluación más claros y mejor definidos lo que lleva a una evaluación más objetiva ya que se tienen incluso algunos indicadores lo que ayuda a la docente a reconocer qué es lo que debe observar. Ella separa los aspectos a evaluar en dos grandes categorías: teoría y actitudes. Esto se muestra en la figura 21.

Figura 21. Profesora B-Objeto de la evaluación de acuerdo a la docente.



Se reconoce la existencia de dos aspectos a evaluar en FCyE: la teoría (contenido conceptual) y la cuestión actitudinal. La maestra afirma que ella evalúa aspectos como definiciones o algún otro conocimiento conceptual, en donde los estudiantes deben utilizar la memoria para ser evaluados. Por otra parte, está el aspecto actitudinal en donde se toma en cuenta la cuestión valoral responde a la pregunta ¿cómo se comportan los estudiantes? Si son capaces de trabajar en equipos y toleran las opiniones de los demás por ejemplo. La maestra no menciona el contenido procedimental, sin embargo éste se encuentra en el examen realizado.

En las actividades en las que los estudiantes expresan sentimientos o algún aspecto personal, la maestra se encarga de revisar principalmente el cumplimiento de las tareas y no tanto el contenido, ya que éste varía de estudiante a estudiante y a ella no le corresponde emitir un juicio sobre sus respuestas. A parte del cumplimiento se revisa que hayan seguido las consignas y cumplido el objetivo.

4.3.3 Autoevaluación

Las profesoras realizan actividades en donde son los estudiantes los que evalúan su propio desempeño.

Profesora A

Los estudiantes realizaron una autoevaluación sobre el trabajo colaborativo en donde reflexionaron sobre su comportamiento durante los trabajos en equipo donde se respondieron preguntas como: “¿respetas los acuerdos de los compañeros del equipo?” (E1M4P6). Esta evaluación se hizo por escrito y al final de la actividad los estudiantes debían escribir en qué se proponen mejorar. No se proporcionó la evidencia de esta evaluación, sólo se obtuvo la información de ésta por medio de la entrevista.

Al utilizar el cuestionamiento de forma oral, la maestra algunas veces hacía que los estudiantes reflexionaran sobre su cambio en su comportamiento en el aula: “Platica ¿cómo es tu cambio? ¿Qué has hecho? ¿Qué has sentido?” (O5M4P3). Casi siempre se utilizaba el cuestionamiento para que reflexionaran sobre un comportamiento que la docente consideraba como inapropiado por ejemplo “¿Estuvo bien lo que hiciste?” (O5M4P2) refiriéndose al momento en el que un niño golpeó a uno de sus compañeros.

Debido a que no se proporcionaron evidencias no se pudo obtener un análisis más profundo en el caso de la maestra A. En conclusión, no se realizaron muchas actividades de autoevaluación, era la maestra la que realizaba las evaluaciones o al menos la que tenía la última palabra.

Profesora B

La autoevaluación se observó algunas veces al final de cada lección, en un apartado del libro de texto llamado “Lo que aprendí”, además se realizó una actividad durante la clase en donde los estudiantes reflexionan sobre lo que saben o pueden hacer. Esta autoevaluación consistió en una pirámide que demostraba las formas de comunicar emociones de manera asertiva (Anexo K) en donde los estudiantes debían poner una cara muy feliz a lo que ya sabían hacer, una palomita a lo que puedan hacer, sin que les cueste trabajo, y un signo de “¿?” a lo que les costaría trabajo hacer (O1M5P7).

Las actividades del libro sobre autoevaluación siempre tenían el referente curricular explícito y claro, entonces los estudiantes conocían qué es lo que evaluaban. De acuerdo a las evidencias analizadas: Las metas de aprendizaje eran principalmente de razonamiento; los estudiantes debían analizar, evaluar aspectos de su vida diaria o de los vistos en el libro de texto. Casi todos los ejercicios requerían una respuesta abierta corta, y algunos presentaban respuestas estructuradas, no existe respuesta correcta porque los estudiantes responden con aspectos de su persona. Las instrucciones de la profesora y del libro de texto son comprensibles y precisas. Las actividades de evaluación se refieren a la vida de los estudiantes así que podemos decir que se refieren a un contexto real y no sólo a uno escolar. La maestra no califica estas actividades, lo que se evalúa es que se cumpla con la actividad y si hay tiempo se comparten las respuestas de algunos estudiantes durante las clases. A pesar de que el libro de texto llame a estos apartados de “lo que aprendí” autoevaluación, casi todas estas actividades son más bien sumativas; es decir se encargan de evaluar los conocimientos adquiridos durante la lección anterior. Solamente dos de estas actividades pertenecen a la autoevaluación, es decir, en donde los estudiantes son al mismo tiempo los agentes y el objeto de evaluación.

La presencia de la autoevaluación demuestra que la práctica de evaluación se asemeja a la llamada evaluación auténtica debido a que es el propio sujeto el que realiza la evaluación sobre él mismo. Ellos reflexionan y juzgan de acuerdo a su criterio su comportamiento y le asignan un valor, el que les indicará si deben modificar o no alguna de sus acciones. No obstante, muchas de las actividades del libro que se hacen llamar de autoevaluación no corresponden completamente a una autoevaluación, más bien a una evaluación sumativa.

4.3.4 Coevaluación

En este apartado se presentan las evaluaciones en donde participan los compañeros de clase, los que se encargan de opinar y juzgar algún aspecto de sus pares.

Profesora A

Una evaluación que ayudó a establecer la calificación del segundo bloque tuvo la siguiente consigna: “elegir un compañero para enviarle una carta en la cual expresan actitudes positivas sobre él” (E4M4P5). Algunas cartas se leyeron en voz alta para que la persona a la que estaba dirigida y los demás escucharan.

Algunos estudiantes no fueron seleccionados para la actividad (no les entregaron una carta) así que la maestra preguntó a los estudiantes “¿quién no recibió carta?” e hizo que se pusieran de pie y preguntó a sus compañeros “¿quién quiere expresarle algo?”. Los estudiantes tomaban esta oportunidad para explicar por qué no los eligieron. A pesar de que la profesora dio la consigna de expresar aspectos positivos, algunos estudiantes expresaron algunos elementos que ella considera que se pueden cambiar.

El fin de esta actividad de acuerdo a la profesora fue: “hacerles ver sus valores, sus actitudes y que muy ocultamente en el mensaje, identificaran en dónde podían autorregular su conducta” (E4M4P5). Con autorregular la conducta la profesora se refiere a las características sobre su persona que podrían mejorar por ejemplo a un estudiante le dijeron que “juega muy brusco” la maestra espera que ellos reflexionen y cambien su conducta para bien.

La maestra afirma que para realizar la actividad los niños aprovecharon todo lo que vieron durante el segundo bloque que son los valores (E4M4P5). Esta actividad permitió a los estudiantes escuchar opiniones sobre su persona de alguien aparte de la profesora. Igual que muchas otras actividades, aquí los estudiantes tomaban la palabra pero era guiada por la docente; a diferencia de las demás actividades, se tuvo soporte escrito, las reflexiones de los estudiantes eran más tangibles, es decir, se escribieron en una hoja simulando una carta. Esta actividad de coevaluación concuerda con la evaluación llamada auténtica; los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar de la boca de sus compañeros la manera en la que los

ven, sus puntos débiles y puntos fuertes, lo que pudo hacer más significativa la evaluación de ciertos aspectos de su persona.

Profesora B

La práctica de la coevaluación no estuvo muy presente en la maestra de quinto grado. Cuando la maestra preguntaba algo a los estudiantes, antes de aceptar o no las respuestas, ella decidía preguntarle a sus compañeros si estaban de acuerdo con esa respuesta. En una ocasión la maestra fingió ignorar la respuesta para darles la oportunidad a los demás para que dijeran si estaba bien o mal la respuesta y la corrigieran (O7M5P4). Las respuestas a las preguntas eran conocimientos declarativos o cognoscitivos como por ejemplo los tipos de justicia que existen.

La falta de coevaluación impide que los estudiantes opinen y juzguen acciones de sus pares y, además, los estudiantes no tienen la oportunidad de escuchar la apreciación de alguna de sus respuestas para así conocer otros puntos de vista. Esto es coherente con la práctica de la docente B en donde no se juzgan las respuestas personales de los estudiantes, se respetan y se reconocen pero no se forma un juicio sobre ellas ni se busca que cambien su proceder o manera de pensar, sino que reflexionen sobre ello. Es decir, se desaprovecha la oportunidad para cumplir con uno de los procedimientos formativos: la reflexión crítica y el desarrollo del juicio ético (SEP, 2011a).

4.3.6 Estrategias de revisión para preparar a los estudiantes para los exámenes

Para las docentes es importante preparar a los estudiantes para las evaluaciones de los bloques. Para esto se establecen actividades para mejorar el desempeño de los estudiantes durante los exámenes.

Profesora A

Se utilizaron guías de estudio para preparar a los estudiantes para los exámenes del final del bloque uno y dos (Anexo L). Las guías constaban de preguntas que buscaban una respuesta en específico. Muchas de estas preguntas son sobre definiciones como autorregulación,

autonomía moral, derechos humanos. La docente especificó que el fin de estos cuestionarios era comprender los conceptos de algunas palabras. De acuerdo a la docente estos conceptos llevan a los alumnos a una actitud en específico (E4M4P2).

Parece ser que las maestras elaboran actividades de revisión para que los estudiantes saquen buenas calificaciones en los exámenes y así tener una buena imagen, sea del maestro o de la institución. Es decir que lo que se ve en estas revisiones es específicamente para contestar los exámenes del bloque. La enseñanza debería estar dirigida para la vida diaria de los estudiantes y no para resolver exámenes, sin embargo esto ya es una costumbre y hasta parece una obligación académica ya que en cada bloque se realiza un examen en todas las asignaturas. Los repasos para el examen se enfocan principalmente en los saberes teóricos (de acuerdo a la clasificación de Yurén, 2004), entonces se dejan de lado los conocimientos que no servirán para resolver el examen ya que sólo se refuerzan los anteriormente mencionados. Además las preguntas en las guías de estudio son las mismas que las presentadas en los exámenes, lo que indica que sí son conocimientos que los estudiantes memorizan.

Profesora B

La profesora dedica algunas sesiones a la preparación de los estudiantes para los exámenes del final del bloque. Días anteriores a la fecha de la evaluación del bloque se les proporcionan materiales a los estudiantes para que practiquen y obtengan una buena calificación en el examen.

Para preparar a los estudiantes para el examen del primer bloque de FCyE se realiza un repaso en forma de test (Anexo L). Este test está compuesto por diez reactivos en donde se dan cuatro respuestas a elegir. Para el segundo bloque se entregan múltiples documentos para repasar los contenidos de éste. Este repaso tiene preguntas que aceptan sólo una opción como respuesta correcta con la excepción de una actividad en donde los estudiantes pueden responder libremente sin tener que escoger una respuesta ya elaborada (respuesta abierta). Se utilizan los cuestionarios y las definiciones de conceptos en las actividades; se trabaja con

conocimientos teóricos o declarativos que no requieren una reflexión profunda, más bien una memorización.

Esta escuela pertenece al programa de escuelas de calidad, lo que tal vez lleve a la docente a dedicar tiempo para preparar a los estudiantes para los exámenes y así mantener la reputación de la escuela. Repasar los temas que vendrán en el examen, le asegura (en la mayoría de los casos) que los estudiantes conocerán lo que se les pregunta y obtendrán una buena calificación. Esto demuestra en parte la importancia de los resultados de los exámenes, tanto para las autoridades, padres de familia, docente y tal vez incluso estudiantes.

4.3.7 Evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje

Las profesoras recolectaron información sobre los aprendizajes durante el curso de las actividades para mejorar el aprendizaje.

Con instrumento

Profesora A

Para esta docente la evaluación bimestral forma parte de la evaluación formativa (E2M4P1). Sin embargo esta evaluación se clasificó en el apartado de evaluación del aprendizaje porque se realizaban al final de un periodo de enseñanza que tenía como propósito verificar los conocimientos adquiridos durante éste, tal y como menciona Popham un examen, sobre todo en forma de test, no forma parte de la evaluación formativa debido a que no ayuda a reflexionar ni al maestro ni a los estudiantes. Esto nos deja ver que la concepción de evaluación formativa por parte de la docente A no coincide con la teoría revisada.

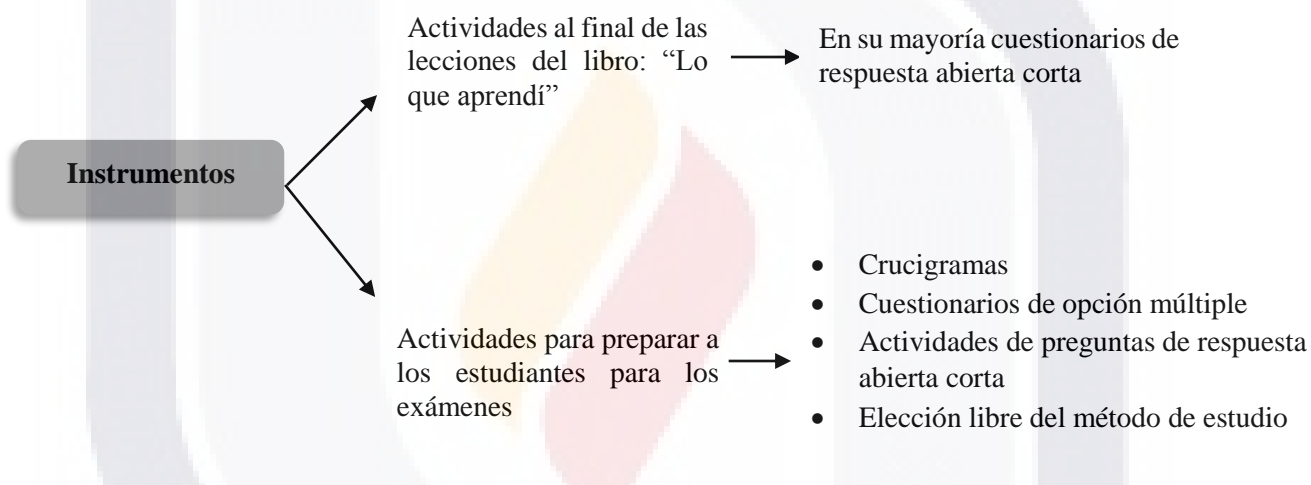
Se podría considerar como evaluación formativa las actividades utilizadas para preparar a los estudiantes para los exámenes, sin embargo estas actividades eran muy simples, a veces debían sólo completar una frase: “En México todas personas tenemos los mismos _____ aunque entre nosotros existan diferencias y similitudes” (Prep.Ex.A1). Se desconoce si la docente revisó con el grupo las respuestas para ver cuáles eran los puntos débiles antes del examen, además las respuestas se copiaban de forma integral del libro de texto, lo que deja poco espacio para la reflexión de los estudiantes. Entonces la docente A no

utiliza un instrumento para obtener información sistemática y utilizarla para modificar y mejorar el proceso de aprendizaje.

Profesora B

No hay instrumentos en específico para realizar la evaluación formativa, sin embargo se consideraron dos instrumentos que cumplen con la característica de incitar a los estudiantes a identificar qué es lo que no saben y así puedan dedicarle más tiempo a esto. En la figura 22 se presentan los instrumentos utilizados durante las evaluaciones formativas.

Figura 22. Profesora B-Evaluación formativa con instrumentos



Las actividades al final de cada lección funcionan como evaluación formativa, ya que a pesar de estar al final de cada lección los cuestionamientos presentes permiten reflexionar a los estudiantes sobre sus aprendizajes, es decir que ayuda al aprendizaje y no sólo los evalúa. Los estudiantes responden a preguntas como “¿cómo promoverías la diversidad y la solidaridad?”.

Antes de presentar el examen del final del bloque, la maestra proporcionaba a los estudiantes documentos que les permitían practicar para éste. En estos documentos la mayoría, todos excepto uno, de los documentos contenían actividades que aceptaban sólo una respuesta como la correcta. Estas actividades ya tenían las respuestas posibles, era trabajo de los estudiantes seleccionarla. La actividad que permitía respuestas abiertas cortas detonaba la respuesta de los estudiantes con un dibujo, ellos debían explicar cómo pensaban que se podía

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

solucionar el problema. Las actividades privilegiadas para realizar el repaso eran test y cuestionarios. A pesar de que los cuestionarios podrían parecer más abiertos, estos también aceptaban sólo una respuesta como la correcta.

Estos dos instrumentos muestran si el método de enseñanza ha sido exitoso; la docente puede evidenciar con las respuestas de los estudiantes si hay lagunas que debe atender o incluso los estudiantes pueden notar sus carencias y, si así lo desean, dedicarles momentos para el estudio, esto es verdad especialmente para las actividades que buscan preparar a los estudiantes para el examen, incluso se les da libertad de organizar sus prácticas de estudio de manera libre, lo que puede llegar a mejorar estas prácticas. Estos instrumentos dan información sobre conocimientos teóricos principalmente, sobre todo en las actividades para el examen, en las preguntas de “Lo que aprendí” se evidencia un poco más sobre la actitud de los estudiantes, como por ejemplo al momento de resolver un problema. Entonces se evidencian aquí saberes relacionados con el saber convivir y el saber ser.

Sin instrumento

Para realizar la evaluación formativa las profesoras utilizan estrategias interactivas como la observación y el cuestionamiento oral.

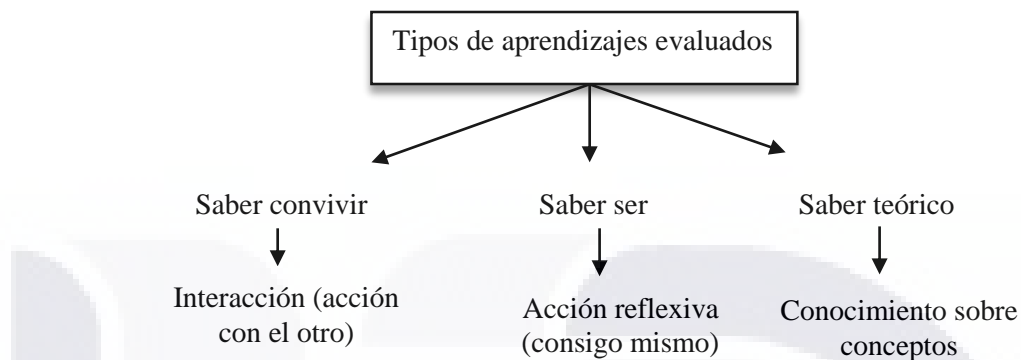
Observación de los estudiantes y comunicación personal

Las profesoras utilizan la observación para identificar aspectos de mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Esto se hace mediante la convivencia con los estudiantes y en la revisión de actividades de forma oral en la clase.

Profesora A

La profesora obtiene información sobre los estudiantes por medio del cuestionamiento de forma oral y al escuchar las respuestas a las actividades. Enseguida se muestran los tipos de aprendizaje privilegiados al realizar la evaluación formativa.

Figura 23. Profesora A-Tipos de aprendizajes evaluados en la evaluación formativa



La convivencia con los estudiantes le permite a la profesora identificar problemas o algún aspecto que necesite mejora. Al escuchar las respuestas de los estudiantes, ver sus reacciones hacia ciertas situaciones la profesora identifica y se hace una imagen de los estudiantes. Por ejemplo ella se dio cuenta que cuatro estudiantes tienen problemas de comportamiento observándolos durante las clases y escuchando las quejas de sus compañeros.

Cuando decide poner a prueba una estrategia para resolver algún problema observa si algo cambió, por ejemplo para mejorar la convivencia de los estudiantes durante el recreo les recomendó que juntaran dinero entre ellos y compraran comida para compartirla. Ella mediante la observación se dio cuenta de que sí funcionó para unos, pero no para otros (O9M4P1). La maestra demostró interés en la convivencia del grupo y estrategias para mejorar el clima en la clase.

En el apartado de gestión de la clase se evidencia que la observación es una estrategia utilizada frecuentemente para evaluar el estado de algún aspecto que requiera mejora, en este caso, es principalmente el de la conducta de los estudiantes; la maestra observa a su grupo para decidir qué medidas tomar y así mejorar el ambiente de aprendizaje.

El objeto de las evaluaciones formativas, durante el curso de las actividades, era el comportamiento y actitudes de los estudiantes. El objeto principal era la conducta de los estudiantes (E1M4P6). Gracias a la observación diaria de la interacción de los estudiantes la

profesora obtiene información sobre el clima de la clase y si se necesita alguna intervención de su parte.

La maestra se interesa en conocer “el estado de sentimientos” de los estudiantes (E3M4P3). Explica que utiliza música triste para conocer más de los estudiantes, ya que muchos comienzan a llorar y esto le permite conocer más sobre ellos. También se interesa en la reacción de los demás cuando un estudiante llora: “me sirve para identificar a los que son solidarios con sus compañeros que son buenos compañeros” (E3M4P3).

También se les pregunta sobre definiciones sobre valores, lo que le deja ver si entienden lo que significa éste, lo que detona la conversación que se dirige al tema de “portarse bien”. Esto se clasifica como saber teórico ya que requiere una definición que los estudiantes elaboran de acuerdo a lo que creen que la docente quiere escuchar y si no es así, se busca encaminarla.

Profesora B

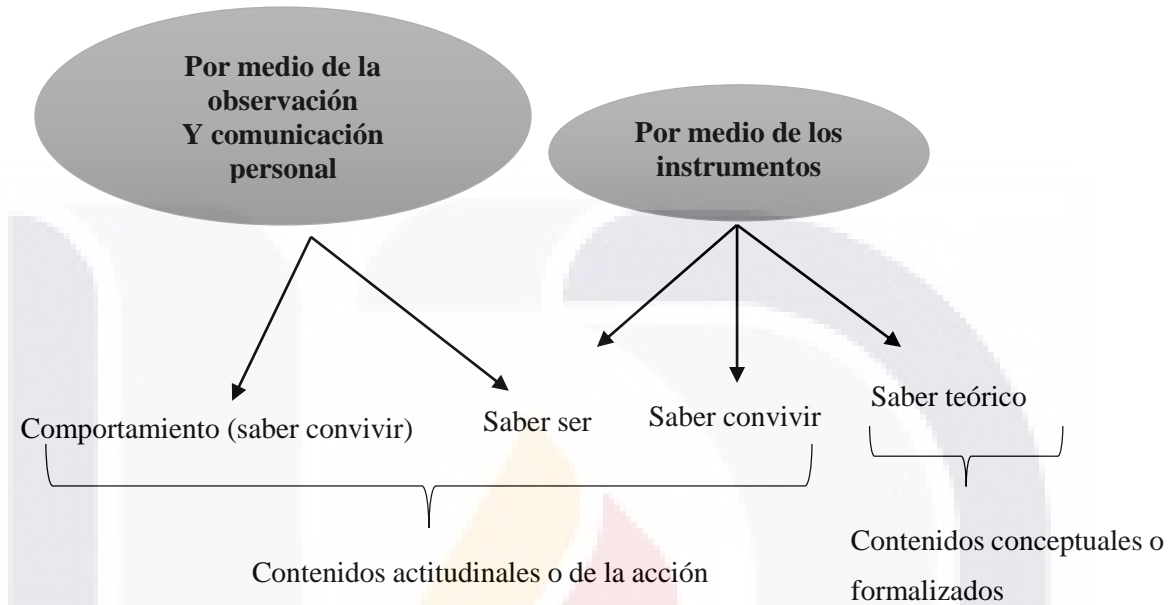
El observar a los estudiantes durante sus diferentes actividades permite identificar ciertos aspectos de los estudiantes que los caracterizan, por ejemplo nota a quién le cuesta trabajar en equipos, un ejemplo es un estudiante que a pesar de estar dentro de un equipo se sienta solo para realizar el trabajo. Ella está al corriente de esta situación y dice que afecta su calificación, pero deja al estudiante que trabaje solo; respeta su decisión.

Se realizan evaluaciones sobre la comprensión de una consigna y si se pudo llegar a realizarla. Antes de comenzar a trabajar, la docente se encarga de que todos los estudiantes entiendan la consigna, realiza preguntas que le permiten saber si entendieron lo que quiso decir. Para conocer quién pudo responder a una pregunta la docente les pide que levanten la mano los que pudieron responderla (O4M5P1), esto le permite ver que la mayoría del salón entendió lo que se les pidió.

La maestra deja mucha libertad a los estudiantes en sus actividades ella se encarga solamente de monitorearlas. Esto se observó también durante el trabajo en equipo en donde escuchaba

a los estudiantes discutir sobre el tema. Ella se encargaba de ayudar si veía que no querían discutir o verificaba si tenían alguna dificultad para hacer la actividad.

Figura 24. Profesora B- El objeto de la evaluación formativa



La maestra observa el comportamiento de los estudiantes durante las actividades de clase, si encuentra algún comportamiento que falte el respeto a los demás lo hace resaltar y dice qué es lo que tienen que hacer por ejemplo durante el trabajo en equipo escucha algunos problemas entre los estudiantes y dice: “no discrimines” (O1M5P4). Esto se relaciona con la gestión de la clase. La maestra evalúa si el comportamiento de los estudiantes impide que se avance en las actividades o si ofenden a alguien y procede a decir qué hacer. Si alguien participa cuando no se debe la maestra dice: “respeten” (O1M5P2). La maestra no se detiene mucho cuando identifica algún problema, sólo lo hace evidente para que los estudiantes se den cuenta de su falta. Con esta información la docente llena la escala de actitudes y de trabajo en clase (Anexo J). En cuanto a los instrumentos, como ya se había mencionado, los cuestionarios del libro contienen preguntas como la siguiente: “¿Anticipas las consecuencias de tus decisiones? ¿Cómo?” (Cu.Prio.A1-1), por eso se muestra en la figura 24 que se evalúan aprendizajes que pertenecen al saber ser y al saber convivir. Con las actividades de preparar a los estudiantes para el examen se buscan que los estudiantes respondan con aprendizajes aprendidos de memoria como como las definiciones.

4.3.8 Retroalimentación

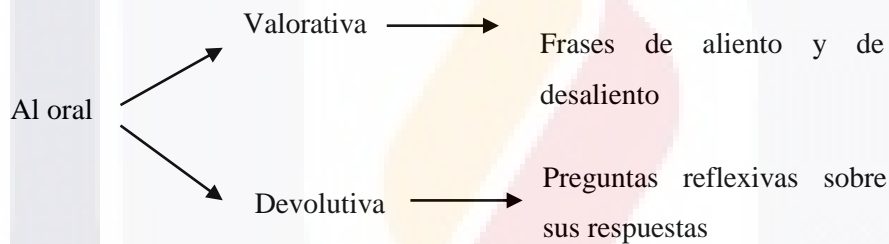
Retroalimentación para alumnos

En este apartado se muestra la manera en que las maestras devolvían información a los estudiantes sobre su desempeño en las diferentes actividades.

Profesora A

Se presentan enseguida la retroalimentación dada de forma oral y de forma escrita categorizada con los términos utilizados por Chávez (2014). Se presenta en primer lugar la retroalimentación que la docente realizaba de manera inmediata cuando los estudiantes participaban en las actividades.

Figura 25. Profesora A-Retroalimentación en forma oral

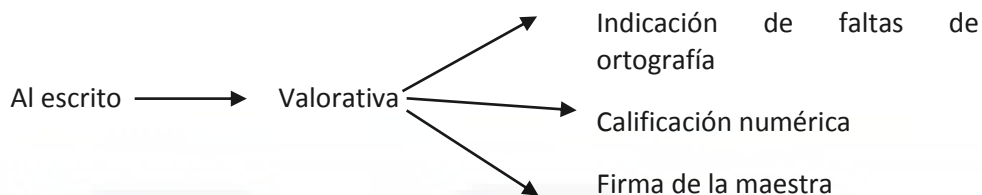


La retroalimentación se hace seguido al oral, al momento de revisar las actividades. Casi todas las actividades son revisadas, sea al oral durante la clase o se revisan los libros y cuadernos de los estudiantes (E1M5P6). Esta retroalimentación incluye preguntas reflexivas sobre las respuestas de los estudiantes. Muchas de estas preguntas requieren respuestas de “sí” “no”, “bien”, “mal”.

La retroalimentación de forma oral fue principalmente valorativa y devolutiva. La maestra daba frases que indicaban si aceptaba o no una respuesta. Las preguntas reflexivas buscaban guiar las respuestas de los estudiantes para que respondieran lo que la maestra pensaba que es correcto, por ejemplo, los hace reflexionar sobre jugar en la calle, en donde sus preguntas se inclinan a que respondan que no se debe hacer (O2M4P6). Muchas de las actividades no se revisan después de realizarlas; se les pregunta a los estudiantes si terminaron para poder

pasar a lo siguiente. La maestra retomará las revisiones de éstas cuando se revisen los cuadernos.

Figura 26. Profesora A- Retroalimentación en forma escrita



Para la revisión de las actividades escritas la profesora en la mayoría de los documentos recabados solamente utilizó su firma, una calificación del 1 al 10, un MB y en raras ocasiones un “felicidades”. En las actividades donde los estudiantes debían copiar un texto la maestra asignaba calificaciones numéricas. Estas calificaciones nunca fueron de menos de ocho.

Para la revisión de los cuadernos de FCyE la maestra escribía MB que quiere decir bien, B o algún número que corresponde a lo que dice la boleta. Si la maestra firma solamente significa que sí cumplió pero algo faltó, si pone un 10 significa que es válido. (E4M4P9). Sí existe entonces la retroalimentación pero se limita a la revisión del cumplimiento y a la forma y no al contenido.

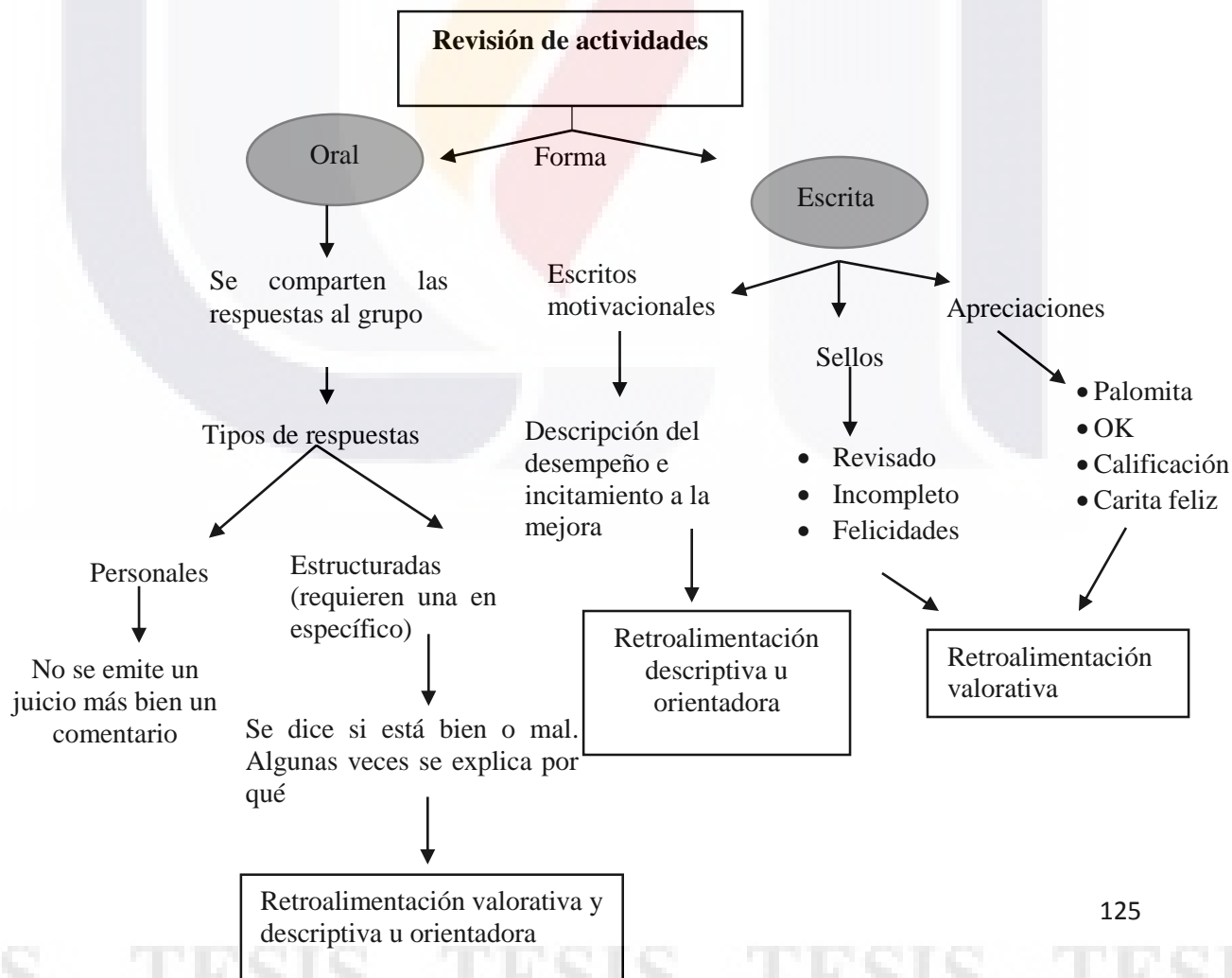
La retroalimentación predominante en forma escrita fue la valorativa, como su nombre lo indica se valoraba el desempeño de los estudiantes de manera muy simple; se indicaban aciertos y errores sin información adicional, se utilizaban marcas o calificaciones, frases de aliento. En la revisión de las actividades del cuaderno y en los exámenes se daba una calificación, una firma, un MB o un “felicidades”. No se daba retroalimentación descriptiva en donde se les dijera en qué pueden mejorar, ni se les daba retroalimentación devolutiva en donde se les dijera cómo mejorar. La retroalimentación algunas veces era incorrecta ya que la maestra no revisaba a fondo las actividades de los estudiantes y se les ponía un diez o una firma, pero la actividad se hizo de manera incorrecta como en el ejemplo del anexo M. En los exámenes a los estudiantes se les daba solamente su calificación que se conformaba por el número de preguntas que habían sacado bien.

En su forma oral y escrita, la retroalimentación utilizada por la docente A fue la más simple: la valorativa. Ésta no ayuda a la reflexión de los errores o aciertos. Esta retroalimentación no ayuda mucho en el aprendizaje de los estudiantes, se dejan pasar errores importantes como lo es el entendimiento de la consigna, lo que hace que toda la actividad pierda el sentido porque los estudiantes no entendieron lo que debían hacer. Estando ligada la retroalimentación a la evaluación de calidad, la práctica de evaluación de la docente A deja mucho que desear ya que tiene que ir más allá de lo valorativo.

Profesora B

Todas las actividades de los estudiantes eran revisadas por la maestra, esto se hacía de forma oral o de forma escrita. En la figura 27 se explica la manera en la que se devolvía la información a los estudiantes y el tipo de retroalimentación a la que pertenece.

Figura 27. Profesora B-Retroalimentación para alumnos



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando se compartían las respuestas a las actividades, la profesora decía si aceptaba o no la respuesta o hacía que otros estudiantes opinaran sobre ésta. Se aceptaba o rechazaban las respuestas de las preguntas que tenían sólo una respuesta correcta como los diferentes tipos de justicia que existen. Cuando los estudiantes compartían cosas más personales, no se encargaba de decir si estaba bien o mal sino de escucharlos y hace algún comentario sobre su respuesta por ejemplo un estudiante menciona que si se enojan mucho les puede dar parálisis y la maestra responde diciendo que es posible (O1M5P6) o responde con un “muy bien”.

Para la revisión de las actividades escritas la profesora utiliza principalmente un sello para indicar que fue revisado, también hay un sello de “trabajo incompleto”, otro sello es el de felicidades, éste no fue muy utilizado. Si el trabajo cumplía con lo que la maestra pedía se ponía un O.K. o un 10 así como palomitas. Otra manera de revisarlas era poner una carita feliz. Otras veces la maestra indicaba lo que le faltaba a al estudiante como por ejemplo: “te falta un apunte”.

A todos los estudiantes se les anota en su cuaderno frases motivadoras por parte de la maestra para que tengan confianza en sí. Se toman características de su persona para demostrarles que valen y que están haciendo un buen trabajo se presenta un ejemplo: “Me alegra muchísimo ver que te esfuerzas cada día más, terminas tus trabajos y cumples con todas tus tareas, sigue esforzándote, es un gusto trabajar contigo”. La maestra decide qué poner de acuerdo a lo que ella necesite que ellos cambien por ejemplo la autoestima. Se identifican las carencias sean afectivas o académicas y de ahí elabora el escrito (E2M5P9). Todos estos escritos son positivos, se evidencian aspectos positivos del estudiante, sea de su trabajo en clase o personalidad. Estos escritos se hacen principalmente en el cuaderno de FCyE.

La retroalimentación que se encontró en mayor cantidad fue la valorativa, todos los cuadernos y libros tienen sellos, calificaciones o algún otro signo. También se encontró la retroalimentación devolutiva y orientadora prueba de esto fueron las notas que se les escribían a los estudiantes. En éstas se les indica el progreso que ha alcanzado y explican su desempeño.

La distancia que toma la docente ante las respuestas personales de los niños y niñas puede deberse a que ninguna de sus participaciones iba en contra de sus valores o eran aceptadas socialmente y por lo tanto no necesitaba intervenir. El grupo observado constaba de cuarenta estudiantes, tal vez, debido a esto no se compartían las respuestas de todas las actividades con el grupo. En general, la retroalimentación que se les da a los estudiantes es superficial y no toca mucho los aspectos a mejorar.

4.3.9 Dificultades para evaluar

Las profesoras encuentran algunos inconvenientes para emitir un juicio sobre los aprendizajes de los estudiantes en FCyE. Se responde a la pregunta ¿Cuáles son los desafíos y dificultades que identifican para realizar la evaluación del aprendizaje en esta materia?

Profesora A

Se toma la clasificación de Fierro y colaboradores (1999) para explicar las dificultades que conlleva la evaluación en FCyE.

La maestra afirma que no se puede reprobar a los estudiantes, por lo que los docentes tienen que buscar maneras para ayudarlos a subir de calificación. Ella menciona que no es fácil ayudarles a subir su calificación porque no prestan atención y no llevan sus trabajos (E2M4P4). Además, aunque se mencionan constantemente durante las clases valores como el de tolerancia, respeto etc. la maestra considera que muchos estudiantes lo ven como un juego y no los aplican en su vida diaria, lo que se ve reflejado en el comportamiento de los niños durante las clases. También se menciona de nuevo el desinterés de los padres por enseñar valores a sus hijos (E3M4P2). Con las actividades que se realizan en el salón de clases la maestra evalúa las actitudes de los estudiantes, cuando se identifica alguna que va en contra de las deseadas socialmente, la docente intenta hacer algo al respecto, sin embargo ella menciona que sin la ayuda de los padres ni la de los estudiantes hay muy poco que ella pueda hacer. Lo anterior se refiere a la dimensión interpersonal, que se refiere a la interacción con las personas que intervienen en el proceso educativo: padres, directores, estudiantes etc.

Tal y como se menciona en la dimensión valoral el proceso educativo no es neutral, es decir que la docente al momento de evaluar toma en cuenta su conjunto personal de valores. La docente tendía a guiar o corregir las respuestas de los estudiantes sin tener como base la constitución o los derechos humanos, sino su experiencia y conjunto de creencias: “yo en mi familia me formé con valores mi papá y mamá fueron tan duros [...] yo creo que los valores nos los metieron en la sangre. Conozco lo que es el respeto y todo; la tolerancia, la paciencia.” (E3M4P1). Esto no quiere decir que su conjunto de valores vaya en contra de los mencionados en el plan de estudios, sin embargo su referencia para juzgar las respuestas y comportamientos de los estudiantes no es lo mencionado en los documentos que rigen la FCyE.

Otra dimensión que interviene de manera importante en la práctica de evaluación es la institucional. El docente se encuentra dentro de la escuela la que tiene costumbres e implícitos culturales a los que la docente debe adaptarse. Entonces las decisiones que se tomen para la evaluación, muchas veces, están condicionadas por la institución. La aplicación de un examen de opción múltiple deja ver esta presión institucional. Se le llama presión, pero se desconoce si la docente los aplique por costumbre aunque tenga permitido omitir los exámenes. El examen como instrumento para obtener información sobre los aprendizajes obtenidos durante la enseñanza es muy limitado.

Profesora B

La maestra evidencia un conflicto entre si evaluar lo que el programa le pide, que ella lo describe como definiciones de conceptos, o si son competentes, es decir que actúen de acuerdo a este concepto.

Parece ser que la maestra no establece correspondencia entre lo que el programa espera que los estudiantes aprendan y lo que puede servirles para la vida diaria:

Yo tengo conflicto por ejemplo la cuestión de FCyE porque, ¿evalúas conforme a los aprendizajes esperados de la currícula o sea lo que deben aprender o evalúas con lo que se supone deberían ser competentes para la vida? Pues vamos, a lo que me refiero es ¿evalúas que conozcan el respeto o evalúas que se manejen con respeto? (E1M5P3).

Aunque existe este conflicto, ella indica que evalúa y enseña los dos aspectos: la teoría, en donde están los conceptos, artículos etc. Y los conocimientos más vivenciales de los estudiantes. Este problema pertenece a la dimensión didáctica mencionada por Fierro y colaboradores (1999), su conflicto reside en ¿Cuál es el fin de la evaluación? Si los aprendizajes más teóricos o los más relacionados con el saber convivir o saber ser.

Otra dimensión que se presenta como un problema, tanto de la evaluación como de la enseñanza, es la institucional, como ya se mencionó la docente es constantemente interrumpida por actividades extracurriculares que organiza la directora. Las clases de FCyE deben ser entonces modificadas y adaptadas para ver el mayor contenido posible en la poca cantidad de tiempo finalmente disponible. Esto es debido a que la docente no es la única que interviene en la enseñanza, ella se encuentra dentro de todo un sistema institucional que permea las actividades dentro del salón de clases.

4.4 Correspondencia entre enseñanza y evaluación

La evaluación debe corresponder a lo enseñado en clase. Se analiza si lo que las maestras enseñaron a los estudiantes durante FCyE fue retomado en las evaluaciones de la misma. Entonces se intenta responder a la pregunta ¿Está relacionada la evaluación con los temas tratados en la enseñanza?

Profesora A

Los exámenes propuestos al final de los bloques fueron de diez reactivos cada uno de opción múltiple. Estos fueron muy simples y no abarcan mucha de la información vista en clase. Casi todos los reactivos se relacionan con lo visto en la enseñanza, solamente se identificó un reactivo que no fue visto durante las actividades en clase (del segundo bloque). Todos los demás reactivos pedían información que se vio en FCyE aunque sea de manera sucinta. El instrumento de evaluación entonces está relacionado con la enseñanza. Sin embargo se presenta de manera simplista y se evalúan solamente definiciones o situaciones hipotéticas para presentar la resolución de conflictos. Se enuncian, de nuevo, los temas abordados en el examen del primer bloque: los derechos, el potencial, medida de seguridad para regresar a casa, valores para la cooperación, cualidades de otras personas, medida para prevenir

enfermedades, el objetivo de la CONADE. Todos los temas fueron vistos en el primer bloque, sin embargo hay unos a los que se les dedicaba sesiones enteras de FCyE como lo es la cooperación y otros en los que solamente se les mencionaba en algunas lecturas y no se hacían muchos comentarios, como la medida para prevenir enfermedades. En el segundo bloque, el examen abordó los siguientes temas: concepto de libertad, concepto de educación laica, concepto de derechos humanos, la educación como uno de los derechos en la Constitución Política, concepto de autorregulación, resolución de conflictos, concepto de autonomía moral, democracia y finalmente se les pidió que atribuyeran la frase “Que la esclavitud se proscriba para siempre” a una figura histórica. Esta vez los temas tocados en el examen fueron abordados solamente de manera muy sucinta durante las clases de FCyE. Incluso no se tienen registros del tema sobre Autonomía moral ni de la frase anterior sobre esclavitud.

En ningún momento se mencionaron como referencia, al menos de manera explícita, las ocho competencias de la FCyE, que son las metas a las que se debería llegar con la enseñanza de la asignatura. Esto puede ser un indicio de que se desconoce el plan de estudios actual. Se tocan temas referidos a las competencias debido a que el libro de texto y el libro de recortes: “*material para cuarto, actividades recortables*” están elaborados de acuerdo al plan de estudios vigente, sin embargo la docente no hace evidente el conocimiento de su estructura. La práctica docente está fuertemente ligada al material que utiliza; es decir que los documentos determinan cómo y qué enseñar.

Profesora B

Las preguntas en el examen están relacionadas con lo visto en la enseñanza. Se realiza un examen con diez reactivos de opción múltiple. Las preguntas son del tipo “para qué sirve” o “qué se debe hacer”, en tres de las preguntas se requiere que los estudiantes conozcan una definición de alguna palabra. Entonces el examen no obtiene información rica de lo que los estudiantes aprendieron durante las clases de FCyE; sí hay coherencia entre lo enseñado y lo evaluado, pero la evaluación es muy superficial y no permite evidenciar los comportamientos que tendrían los estudiantes en situaciones conflictivas o en la resolución de problemas etc.

Los temas del examen se vieron en las clases, sin embargo los estudiantes necesitan de otros conocimientos para contestar correctamente al examen como por ejemplo en la pregunta dos del examen: “¿Cuál es una forma de respetar a los compañeros?” esto se puede contestar por medio del sentido común, se eliminan las opciones que no corresponden a respetar a los compañeros, pero puede que en la clase no se haya hecho explícita la respuesta de “evitando poner apodos”. Los temas del examen se vieron en textos durante la enseñanza, pero también se trabajaron en actividades o sea se manipuló la información para hacer algo con ella por ejemplo: la realización de una ruta emocional. Comparadas las actividades realizadas durante las clases y las preguntas del examen, se evidencia la simplicidad de respuestas que requieren las preguntas del examen comparadas con las actividades.

Síntesis de profesora A y B – Maneras de evaluar en Formación Cívica y Ética

No se evidenció una evaluación por competencias como se debería esperar de acuerdo al plan de estudios 2011, en donde se muestre que los estudiantes pueden resolver los problemas de manera satisfactoria. Las profesoras utilizan principalmente la observación y el examen escrito para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. En el examen proporcionado a los estudiantes de la maestra B se intentó evaluar diferentes tipos de aprendizajes, pero éste instrumento, el examen, no es el más apropiado para evaluar por ejemplo conocimientos sobre el saber convivir. En el caso de la docente A la mayoría de las preguntas eran sobre conocimientos conceptuales como: “¿Cuál es uno de los derechos que garantiza la Constitución Política?”.

En los dos casos, el único propósito de las actividades de revisión para los exámenes, vistos o no durante la enseñanza, es la de verificar y asegurar que los estudiantes tengan lo necesario para tener un desempeño adecuado en estas pruebas que funcionarán como evidencia para los padres y las autoridades académicas de los conocimientos de los estudiantes y, por lo tanto, de la reputación de las docentes. Debido a que las maestras prepararon a los estudiantes para los exámenes, los estudiantes deberían de contar con lo necesario para responder a las preguntas presentadas en estas evaluaciones así que debido a esto podemos decir que la evaluación es, en cierta manera, coherente con la enseñanza. En el caso de la docente A las

guías de estudio eran iguales al examen, los estudiantes ya sabían lo que iba a venir en éste, lo que aseguraba (al menos debería) una mejor calificación al resolver este cuestionario. En el caso de la docente B la guía de estudio era más exhaustiva, había actividades un poco diferentes: test, crucigramas y una actividad de pregunta abierta. Estas actividades funcionaban en parte como un resumen de lo visto en el bloque y posiblemente lo que vendría en el examen.

En los dos casos las docentes no hacen distinción clara entre objeto de evaluación e instrumento de evaluación. Por ejemplo la docente B menciona como criterio de evaluación las actitudes junto con las tareas y los demás elementos, pero las actitudes necesitan un instrumento para ser evaluadas. También este fue el caso de la docente A, que indica que evalúa la conducta y el examen para decidir la calificación, sin embargo uno es objeto de evaluación y el otro un instrumento. La decisión de la manera de evaluar debe ser aprobada, en los dos casos, por las autoridades educativas correspondientes. Son las docentes las que organizan las actividades de evaluación, pero las autoridades tienen la última palabra. Tal vez por esto se vean obligadas a continuar con el examen de opción múltiple.

En cuanto al objeto de evaluación las dos consideraron los mismos, sin embargo la docente A hizo énfasis en la conducta. Otro elemento diferente entre los dos casos fue la actividad de la carta realizada por la docente A que buscaba evaluar “la forma de valorar a uno de sus compañeros”. Además, la docente A mostraba que siempre había una respuesta correcta y otra incorrecta, no se les presentaron dilemas que dejaran ver las diferentes soluciones desde diferentes puntos de vista. La docente B que tomó el diplomado en evaluación demostró un poco más de organización en las evaluaciones (anexo I, anexo J) que la docente A. Esto puede deberse a su formación y a las exigencias de la escuela en la que trabaja.

Se consideró como evaluación formativa la actividad de revisión para el examen de la maestra B y no de la maestra A porque esta última buscaba que los estudiantes memorizaran las respuestas que se les daban a los estudiantes sin que reflexionaran sobre su aprendizaje ni sus carencias. Solamente en la docente B se encontró una evaluación formativa más sistemática, pero porque el libro de texto la contiene y la práctica docente de esta maestra se basa en esta fuente.

Discusión

La práctica docente de la maestra de 4° de primaria presenta características de los *enfoques voluntaristas prescriptivos* que menciona Sylvia Schmelkes (2004) y el enfoque *prescriptivo-exhortativo* indicado por Latapí (2003). Estos enfoques tienen como base, por una parte, los valores socialmente consensuados. Se recurre seguido a la exhortación esto funciona como: “un medio más para propiciar la asimilación, en este caso, apelando a las emociones” (Schmelkes, 2004, p.81). Durante las observaciones, se identificó que la maestra dice abiertamente lo que los estudiantes deberían de hacer o pensar en ciertas situaciones: por ejemplo para que un estudiante compartiera lo que decía una carta escrita por uno de sus compañeros en clase, la maestra menciona que se le pondrá una baja calificación porque el estudiante se niega a leerla por pena. En estos enfoques se menciona que la verdad se concentra en el maestro; la aceptación de las respuestas de los estudiantes estaba condicionada por lo que pensaba la maestra. Esta práctica tiene muchas limitaciones en el aprendizaje: “este enfoque no forma para la correspondencia entre pensamiento y juicio ni entre pensamiento y actuación” (Schmelkes, 2004, p.81). Lo que los estudiantes verbalizaban en clase puede ser que no haya sido del todo interiorizado y no se aplique en su vida diaria o que los conocimientos de respeto, justicia, entre otros, queden sólo en el discurso.

La práctica de la docente de 5° se asimila al *enfoque clarificativo* indicado por Latapí (2003). En las actividades de FCyE se le dejaba libertad al estudiante para que razonara y reflexionara internamente sobre sus pensamientos, valores y emociones. Se ofrece una guía por parte de la maestra sin que sea demasiado impositiva. En las actividades se busca que se conozcan, que tengan clara su manera de reaccionar a ciertas situaciones así como sus características como individuos. La intervención de la docente era de guía, se le daba al estudiante autonomía en sus trabajos.

Aunque fue más notorio en la profesora A, las dos maestras recurrían a la vida diaria de los estudiantes para realizar las actividades. Este aspecto hace alusión al enfoque vivencial; sin embargo, las actividades se limitaban a establecer relación con situaciones reales de los estudiantes sin dejar de ser actividades propiamente académicas. Las situaciones presentadas por la profesora A durante la enseñanza eran del contexto real de los estudiantes, sobre todo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dentro de la escuela. Se aprovechaban las situaciones de conflicto en el aula para enseñarles a todos que eso no es lo correcto y mejorar el ambiente de trabajo. Esta práctica es la requerida para este tipo de enseñanza, los valores y las actitudes se captan mejor si están relacionados con una situación de la vida real (Rugarcía, 2005), además es lo indicado por el programa de estudios 2011. Todas las situaciones se relacionaban con la vida real de los estudiantes, aunque había situaciones hipotéticas, éstas eran plausibles y los estudiantes se identificaban con ellas.

La docente A, en general no dejaba a los estudiantes mucha independencia en las actividades, ellos rara vez tenían la responsabilidad de crear. Incluso cuando se les dejaba que analizaran un dibujo, éste era proporcionado por la maestra. Se guiaba mucho las actividades de los estudiantes se les decía qué definir, qué subrayar, qué situación analizar o qué acciones eran las deseables y cuáles no. Esto contradice el enfoque didáctico que privilegia el plan de estudios (SEP, 2011b) en donde se menciona que se debe orientar a los alumnos a ser más autónomos. Contrariamente con la profesora de quinto en donde se les daba un poco más de libertad a los estudiantes para elaborar los productos. Eran los estudiantes los que se encargaban de reflexionar sobre su alimentación, reacción ante situación conflictiva, ellos elaboraban sus dibujos, etc. Esto se reflejó en la variedad de respuestas de los estudiantes (de acuerdo a los cuadernos), notándose así su individualidad.

Aunque no fue el interés de esta investigación, es pertinente mencionar la falta de atención que se da en cuanto a la cantidad y a la calidad, al menos en estos dos casos, de la enseñanza de lo cívico de la asignatura. Sí se impartieron temas referidos a artículos y a la Constitución, pero igual que con los demás temas no se tienen evidencias de que los estudiantes hayan entendido y adquirido los conocimientos. Esto resulta muy grave ya que estos conocimientos son indispensables para formar ciudadanos responsables, capaces de defenderse y exigir un trato digno. Los temas tocados eran un poco superficiales, la profesora A menciona constantemente los derechos, siempre ligados a las obligaciones, pero nunca se ahonda en esto por ejemplo no se les dice lo que deben hacer si no se respetan sus derechos ¿a quién acudir? Y ni siquiera se consultan en un documento oficial o con algún soporte real, todo se hace como si fuera una plática: pregunta y respuesta entre la docente y estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Siendo el registro oral el más utilizado en el caso de la maestra A, los estudiantes no tienen algo a lo que puedan recurrir cuando quieran revisar alguna interacción que hubo en clase. Cuando se presentaban actividades en las que tenían que producir algo escrito, la maestra se interesaba en la forma y no en el contenido. En algunas actividades los estudiantes no siguieron la consigna y la maestra no se dio cuenta porque se fijaba que estuviera limpio, coloreado y sin faltas de ortografía, pero no que cumpliera con lo que se le pedía; por lo tanto muchas de las actividades no cumplían su objetivo.

La práctica docente de las maestras está fuertemente guiada por el libro de texto, en la profesora de quinto se seguía casi al pie de la letra lo que indicaban las actividades. La docente A sólo utiliza las lecturas y sólo se observó que se hiciera una actividad del libro. Para la maestra A, siendo fuente importante para sus actividades, el libro de “*material para cuarto, actividades recortables*” las actividades requerían las habilidades de colorear, recortar y pegar, lo que nos lleva a preguntarnos lo que en verdad dejaba a los estudiantes.

La retroalimentación sobre las actividades escritas, de las dos maestras, se basaba principalmente en la forma y sobre todo en si cumplió o no. Las retroalimentaciones al escrito eran muy pobres, a los estudiantes no se les proporcionaba orientaciones de mejora. Excepto por el escrito de la maestra de quinto que se refería al desempeño del estudiante y a su persona. La retroalimentación de las actividades escritas de la profesora A era muy pobres. Al analizar las respuestas de los estudiantes se evidencia que estos necesitaban una retroalimentación que evidenciara sus errores (retroalimentación valorativa), que indicara el porqué de ellos (retroalimentación descriptiva) y que se indicara cómo mejorar (retroalimentación devolutiva). Al contrario, en las actividades solamente se les calificaba con una “palomita” o una firma.

La retroalimentación de forma verbal era la más rica, se daban consejos a los estudiantes o algún otro aspecto sobre su respuesta. Las dos docentes se esfuerzan por preparar a los alumnos para las evaluaciones y que éstos obtengan un buen puntaje. Este puntaje sirve como evidencia a los padres de familia y a las autoridades educativas sobre el aprendizaje de los estudiantes y de la práctica de la docente. La maestra de 4to fue la que encaminó la respuesta de los estudiantes por medio de preguntas para, muchas veces, intentar convencerlos de lo

que ella cree que deberían responder. Se llegó a hacer explícita la idea de si lo que decían estaba bien o mal (por ejemplo jugar en la calle). La práctica de evaluación principal de la maestra de 4to se basó en la comunicación personal; se escuchaban las participaciones orales de los estudiantes en clase. La maestra de quinto tenía un papel de oyente y alimentaba también las conversaciones con preguntas a los estudiantes.

Para la evaluación al final del bloque se utilizaban principalmente exámenes al igual que las demás asignaturas. Es decir, se privilegió una evaluación de resultados. La maestra de quinto demostró tener más instrumentos para evaluar la asignatura. Sin embargo también utilizó la observación como medio de obtención de información. Esta técnica de obtención de información es la que pertenece más al aspecto formativo ya que, no teniendo criterios rígidos, es la adecuada para la evaluación de actitudes (Buxarrais, et al. 2014).

El acuerdo número 648 (Córdova, 2014) indica que se debe evaluar con un enfoque formativo y a partir de los aprendizajes esperados y las competencias establecidas, sin embargo no se evidenciaron de manera explícita las competencias que buscaban evaluar, sobre todo en los exámenes. Sin embargo los exámenes no eran reflejo de lo que los estudiantes saben hacer, sino los conocimientos conceptuales de algún tema en especial. Este tipo de evaluación no pertenece a la evaluación formativa, no ayuda a que los estudiantes identifiquen sus limitaciones y puedan superarlas. Esto evidencia que las maestras tienen más control de lo que los estudiantes saben en cuanto a conocimientos teóricos y no tanto prácticos.

La evaluación del aprendizaje, es decir la evaluación bimestral, está relacionada con sólo una pequeña parte de lo que se ve en clases de Formación Cívica y Ética. Por otra parte, se realizan evaluaciones cualitativas por medio de la observación que sirven principalmente para conocer a los estudiantes, sus personalidades, fortalezas y dificultades. Conforme a este tipo de evaluación, se utilizaron técnicas que permitían a los estudiantes expresar con sus propias palabras o por medio de dibujos sus vivencias, actitudes etc. Esto es conforme a la evaluación de actitudes mencionada por Bolívar (2002) en el capítulo dos que incluye al estudiante como locutor.

No se encontraron diferencias importantes que indicaran que el curso *La formación de valores en las escuelas de Educación Básica* acreditado por la maestra de 4to y el diplomado

en evaluación de la maestra de quinto tuvieron un impacto importante en las prácticas docentes. Un aspecto que se le puede atribuir al curso de la formación en valores es la importancia que le da la maestra de 4to a los valores en su discurso. La profesora de quinto mostró una organización más elaborada de la evaluación.

La complejidad y riqueza de la asignatura de Formación Cívica y Ética indicada en el plan y programa de estudios, documentos minuciosamente elaborados, no se refleja en la práctica de estas dos docentes. Son los documentos como el libro de texto los que demuestran estar vinculados con estos dos documentos, pero no las prácticas de enseñanza y de evaluación de las docentes. Las áreas que se encargan de redactar el currículo parecen lejos de los que se encargan de formar a los docentes. Además, con una hora a la semana es difícil atender a todo lo que indican estos documentos (plan de estudio y libro de texto), aunque las docentes podrían hacer uso de la vinculación de temas para abordar los temas de FCyE en otras asignaturas.

Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se presenta una síntesis de los logros de esta investigación y también se mencionan aspectos que pueden mejorarse en investigaciones futuras similares a ésta. Mediante la observación de la impartición de la asignatura de Formación Cívica y Ética, las entrevistas y el análisis de las tareas realizadas se logró tener un panorama de la evaluación y de la enseñanza en esta asignatura.

Síntesis de respuestas a las preguntas de investigación. Se abordan primero las preguntas sobre concepciones. La docente A entiende la FCyE como la enseñanza de valores que es transversal y funciona como la base para su profesión. El desafío principal encontrado fue el entorno familiar en donde, muchas veces, no se enseñan valores. La formación integral y la evaluación se ven afectadas, en parte, por la mala conducta de los estudiantes. En cuanto a las preguntas sobre las prácticas docentes, se identificó como estrategia principal el cuestionamiento verbal que era detonado por lecturas o situaciones en el aula. El propósito principal de las actividades fue la reflexión, aunque de manera superficial ya que se guiaban las respuestas. Se utilizó el examen y la observación como principales formas de evaluación;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el examen realizado al final de los bloques, y la observación de comportamientos y escucha de respuestas durante las clases. Se relaciona la evaluación con los temas tratados en la enseñanza pero superficialmente, ya que se utilizan opciones como respuestas en los exámenes. La retroalimentación principal fue la valorativa, no se especificaba cómo mejorar ni el porqué de sus errores, solamente se encargaba de señalarlos.

Para la docente B, la FCyE se diferencia de las demás asignaturas por su propósito de formar a los estudiantes como individuos y por el tipo de conocimientos que aborda. Indica que algunas temáticas de FCyE se vinculan con otras asignaturas. Menciona como dificultad en la enseñanza: la falta de tiempo, interrupciones durante la asignatura y la adaptación de la enseñanza para que sirva para la vida diaria. No se especificaron desafíos de la formación integral. Los temas evaluados fueron abordados en la enseñanza, pero en las actividades en clase se les permitía reflexionar a profundidad y en el examen sólo se les proporcionaban opciones como respuestas. Se utilizó el cuestionamiento sobre todo escrito para la realización de las actividades que tenían como fin la reflexión. Se evaluó principalmente por medio de examen y observación e interacción con los estudiantes. O sea que se realizaba la evaluación después y durante el desarrollo de cada bloque. La retroalimentación predominante fue la valorativa, aunque también se encontró, en menor medida, la descriptiva.

Aportes logrados en el campo de la evaluación. A pesar de que en el plan de estudios, en la asignatura de FCyE, se mencionan competencias que inciden en el comportamiento del estudiante lo que lleva a pensar que se tendrían maneras de evaluación muy diferentes, se pudo dar cuenta de que esta asignatura se evalúa casi igual que las demás en cuanto a la evaluación del final de los bloques, es decir con un examen con preguntas de opción múltiple. Una de las particularidades fue la evaluación formativa para mejorar el clima de trabajo. Esta evaluación tuvo como técnica privilegiada la observación de los comportamientos de los estudiantes durante las clases. Este es un aspecto transversal de la asignatura de FCyE. Podemos notar que para la evaluación del aprendizaje (sumativa) se tenían instrumentos (los exámenes) lo que muestra que se tiene más control de los conocimientos teóricos que prácticos.

Se identificó en uno de los casos (profesora B) que las evaluaciones de muchas actividades que requerían respuestas personales de los estudiantes, no necesitaban de la aprobación de las maestras para ser consideradas como correctas o verdaderas. Es decir, en estos casos, es más importante la reflexión del estudiante que analizar si su respuesta fue la deseada o no. Por otra parte, el segundo caso (profesora A) realizó juicios en cuanto a lo que los estudiantes compartían sobre sus pensamientos o experiencias para encaminarlos a lo que ella consideraba correcto. También se mostró que muchas de las retroalimentaciones dadas sobre el trabajo de los estudiantes llegaban a ser muy básicas, siendo a veces sólo una firma o un sello de “revisado”.

Planeación de tiempo para las entrevistas. Es bien sabido que los docentes tienen un trabajo muy demandante, se espera mucho de ellos. Debido a esto era difícil obtener un momento de su tiempo para la realización de las entrevistas. Todas se hicieron en espacios de tiempo libre que encontraban durante la jornada escolar. Es por esto que para futuras investigaciones se recomienda tener otros medios para recolectar información por ejemplo medios electrónicos o planear de antemano con el profesor los días en el que éste no tenga gran carga de trabajo para realizar, en las mejores condiciones, la obtención de información.

Utilización de tres técnicas de obtención de información. A pesar de que fue muy rica la información que se obtuvo mediante las tres técnicas de obtención de información, se recomienda que, si se tiene poco tiempo para realizar la investigación, se utilice solamente una técnica que permita responder a las preguntas de investigación y así poder sacar más provecho a la información obtenida al momento del análisis. Esto se menciona debido a la gran cantidad de evidencias que se tenían y que no pudieron ser analizadas de manera muy profunda debido a la falta de tiempo.

Indagación sobre el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia. El interés de esta tesis fue la asignatura de FCyE, sin embargo ésta se encuentra inserta en este campo; por lo que se recomienda para futuras investigación que se incluyan, en la medida de lo posible, las demás asignaturas pertenecientes a este campo así como las orientaciones y enfoques especificados aquí y de esta manera conocer si se sigue lo especificado en el

programa de estudio y se logra una enseñanza y evaluación integral. Al menos desde la perspectiva de esta investigación, no se notaron vinculaciones entre estas tres asignaturas.

Falta de información para responder a ciertas preguntas de investigación. Esto se relaciona con la falta de un instrumento que pueda obtener datos sobre las ideas que se tienen sobre la evaluación y la enseñanza. Aunque sí se obtuvo información sobre esto, se prefirió no realizar una descripción profunda, sobre todo en concepción de la evaluación, ya que se tendrían que hacer muchas inferencias.

Utilización de la inducción. Para próximos estudios, se recomienda llevar las categorías previamente elaboradas y ser un poco flexible con lo que se encuentre en el campo. En este estudio la inducción para la elaboración de la rejilla de análisis no fue la mejor opción ya que se perdía el objetivo de la investigación entre tanta información.

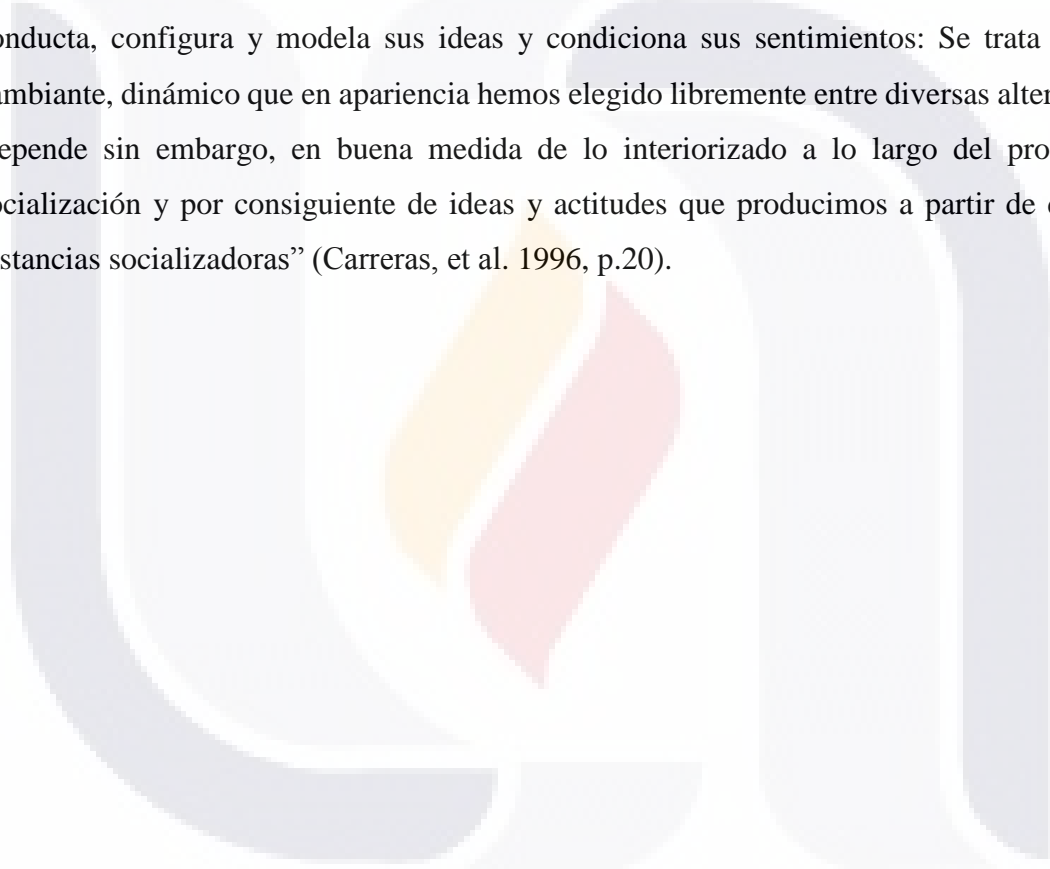
La evaluación contextualizada en la enseñanza. El obtener información sobre la enseñanza ayudó a entender mejor la evaluación y también las prácticas de docentes de los dos casos. Sin embargo, también se desvió un poco la atención del objetivo principal que era la evaluación.

Glosario

Conocimientos cognoscitivos, conceptuales o declarativos: Son los que se pueden expresar mediante palabras y sistemas de símbolos de cualquier clase (Woolfolk, s/f, p.238).

Actitud: “Las actitudes son como factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación” (Bolívar, 1995, p.72).

Valor: “El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos: Se trata de algo cambiante, dinámico que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende sin embargo, en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y por consiguiente de ideas y actitudes que producimos a partir de diversas instancias socializadoras” (Carreras, et al. 1996, p.20).



Bibliografía

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw Hill.
- Aldea, E. *La evaluación en Educación en Valores*. Consultado el 08 de marzo de 2014 en: <http://www.oei.es/valores2/boletin10a02.htm>
- Álvarez, J. (s/f). *La evaluación como fuente de aprendizaje*. En Álvarez, J. *Evaluar el aprendizaje*, p.221-231
- Anzaldúa, R. (2004) *La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder*. México D.F., México: Universidad Autónoma Metropolitana.371.102 A6377d
- Barber, M., Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: PREAL.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma Madrid*: Editorial Escuela Española.
- Bolívar, A. (2002). *La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuesta* en Castillo, S. (Ed.). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. P.91-114. Madrid: Pearson Education
- Brookhart, S. (2003). *Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses*
- Brookhart, S. Nitko, A. (2008). *Assessment and Gradin in Classrooms*. E.U.A: Pearson.
- Buxarraís, Ma., Martínez, M., Puig, J., Trilla, J. (1999). *La educación moral en primaria y en secundaria una experiencia española*. México:SEP
- Candela, A. (1999). *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4-8, p. 273-298.
- Casanova, Ma. (2008). *La evaluación educativa*. México: SEP
- Chávez, J. (2014). *Prácticas de evaluación de los aprendizajes de matemáticas realizadas por profesores en tercer grado de primaria. Diseño de una batería de instrumentos de obtención de información*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

- Chávez, Ma. (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. México: INEE
- Cortés M, Veléz, I. et al. (2007). *Taller: la formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria*.
- Cortina, A., Martínez, E. (2007). *Ética 3ª ed.* Coordinador editorial Manteca, E. *Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Formación Cívica y Ética. Antología. Madrid, Akal, 2001, p. 29-50*
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana
- Deslauriers J. (1991). *Recherche qualitative Guide pratique*. Canadá: McGraw-Hill.
- Díaz, B. (2006). Está en la antología de la SEP 2007.
- ENLACE, (2013). *ENLACE Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* Consultado el 20 de octubre de 2013 de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós: México.
- Frisancho, S. (2001). *Educación y desarrollo moral*. Perú: Ministerio de Educación de Perú. <http://186.113.12.12/discoext/collections/0074/0074/03170074.pdf>
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes*. México D.F: Instituto Nacional para la Evaluación.
- Gervilla, A. (1997). *Estrategias Didácticas para Educar en Valores –Postmodernidad y Educación-*. DYKINSON: España.
- Gundermann Kröll, H. (2008). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M.L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México: FLACSO, ColMex, Porrúa.
- Gutiérrez, J. (2007). *Educación: formación cívica y ética*.

- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. España: Ediciones Morata, S.L .Clasificación: 370.115E2443
- INEE, (2011a). *Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: INEE.
- INEE, (2011b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INEE, (2013). *El Derecho a la Educación. 2ª edición*. México: INEE.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de cultura económica.
- López, F., Arànega, S., (2003). *El mundo en guerra. La educación para la paz propuestas y actividades (3-12 años)*. España: Graó.
- Marcano, L. (2008). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional*. Cuba: Editorial Universitaria.(está en E-libro).
- Martínez, F. (2006). *El sistema nacional de evaluación de México*.
- Martínez, F. (2014). *El estudio de las prácticas docentes*. En Ruiz, G. (ed.), *Acercamientos Empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica*, p.15-73. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, F. (2011). *La evaluación en el aula, promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mateo, J. (2002). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. España: Horsori. 371.271M4254e.
- Mejía, G. (2011). *Prácticas de evaluación en el aula: concepciones y condiciones. Un estudio descriptivo del trabajo docente en primaria en la materia de Ciencias Naturales. [Tesis de maestría]*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias y Humanidades, México.
- Meraz A., García, B. Barba, B. Landeros L., Luna, M., Conde, S., Schmelkes, S. (2011) *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- Morachimo, L., More, R., Psicoya, R., Uribe, C. (s/f). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Consultado el 2 de junio de 2014, de <http://www.oei.es/valores2/pecpperu.htm>
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. [Tesis doctoral] Universidad Laval, facultad de ciencias de la educación, Canadá.
- Morrisette, J. & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184.
- Muria, I., Díaz, D. (2008). Desarrollo de las habilidades del pensamiento en los diferentes niveles educativos. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. 11 (1), p. 141-151.
- Nieda, J., Macedo, B. (1997). *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años*. España: OEI consultado el 15 de noviembre 2014 en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/curricie/curri06.htm>
- Nieda, J., Macedo, B. (1997). *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años*. España: OEI.
- Nault, T., Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 3, p. 451-466.
- OCDE. (2013). *Talis 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Consultado el 25 de mayo 2015 en http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- Ortega, P., Mínguez, R. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. España: Paidós.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (ch. 8). Paris : Armand Colin.
- Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Segunda Edición. España: Desclée de Brouwer.
- Pereira, Ma. (2004). *Esquemas didácticos de educación centrada en valores*. México: Trillas.
- Picaroni, B. (2009). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. grade.

- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.371.26p644e
- Popham, J. (2011). *Classroom Assessment What Teachers Need to Know*.E.U.A: Pearson. 371.26p827c
- Ravela, P. (2009). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? México: grade.
- Reynaga Obregón, S. (2010). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía Arauz, R. & S. Sandoval (coord.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 123-154). México: ITESO.
- Romo, C. (2013). Desarrollo de instrumentos de obtención de información sobre las prácticas de evaluación de profesores de tercer grado de primaria en la asignatura de español en el estado de Aguascalientes. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Rugarcía, A. (2005). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Trillas.
- Ruiz, G., Pérez, M. (2014). Creencias y prácticas de evaluación en el aula, por parte de de maestros de educación primaria de Nuevo león. En Ruiz, G. (ed.), *Acercamientos Empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica*, p.75-140. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Salguero, J. Seva, J., Sánchez, P. (2006). Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia. España: Universidad Complutense de Madrid. (está en e-libro)
- Sánchez Serrano, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M.L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). México: FLACSO, ColMex, Porrúa.
- SEP, (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria*.SEP: México.
- SEP, (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal*. México: SEP.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- SEP, (1994). *Libro para el maestro. Historia, Geografía y Educación Cívica*. Tercer grado. México: SEP.
- SEP, (2006). *Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual*. México: SEP.
- SEP, (2006a). *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Formación Cívica y Ética. Guía de trabajo*.
- SEP, (2007). *Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Formación Cívica y Ética. Antología*.
- SEP, (2007b). *Formación Cívica y Ética. Antología*. México: SEP.
- SEP, (2007c). *Formación Cívica y Ética Curso de Actualización*
- SEP, (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- SEP, (2009). *Programas de estudio 2009. Quinto grado. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP, (2011). *Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP, (2011a). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2011b). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP, (2012). Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.
- SEP, (2013a) *Resultados Históricos 2006-2013. Aguascalientes*. Recuperado de 15 de octubre de 2013, de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/01_EB_2013.pdf pp.31-34
- SEP. (2013b) *ENLACE 2013 Primaria 3er. Grado*.
- Shepard, Lorrie A. (2008). *Evaluación en el aula*. México: INEE.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Taylor, C. Nolen, S. (2008). *Classroom Assessment, Supporting Teaching and Learning in Real Classrooms*. E.U.A: Pearson.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Vela Peón, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En Tarrés, M.L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: FLACSO, ColMex, Porrúa.
- Vidales, I. (2005). *Prácticas de evaluación escolar en escuelas primarias de Nuevo León*. México: COMIE.
- Walker, L. (2005). *What every teacher needs to know about assessment, second edition*. Larchmont, Nueva York: Eye on education. 371.260973w7498w.
- Woldenberg, J. (2007) *El cambio democrático y la educación cívica en México*. México: Ediciones Cal y arena.
- Woolfolk, A. (s/f). *Psicología educativa*. E.U.A: Universidad de Ohio.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and method*. Thousand Oaks: Sage.
- Yurén M. (2004). La asignatura “Formación Cívica y Ética” en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. México: SEP.

Anexos

Anexo A. Ejemplo de preguntas de entrevista.

Anexo B. Instrumento para el análisis de evidencias (tareas, actividades en clase y exámenes).

Anexo C. Ejemplo de notas de observación.

Anexo D. Rejilla de análisis.

Anexo E. Reglamento escolar y manual de convivencia.

Anexo F. Ejemplo de actividad de manejo de emociones

Anexo G. Exámenes Profesoras A y B.

Anexo H. Carpeta sobre las actitudes de los estudiantes – Profesora A

Anexo I. Criterios de evaluación.

Anexo J. Reporte actitudinal y trabajo durante clases.

Anexo K. Ejemplo de autoevaluación.

Anexo L. Guía de estudio para el examen maestras A y B.

Anexo M. Ejemplo de retroalimentación incorrecta.

Anexos

Anexo A. Ejemplo de preguntas de entrevista

Segunda entrevista - 08 de octubre de 2014 -

Preguntas generales:

- La FCyE se incluye en la boleta ¿cómo se le asigna una calificación? ¿cuáles son los aspectos que se suman?
- ¿quién elaboró los instrumentos de evaluación?
- ¿Cuántas veces se hace la información de calificaciones a padres?
- ¿Hay estudiantes que reprobren en esta materia? ¿por qué?

Se van a retomar las notas de las clases pasadas, las preguntas serán respecto a las actividades observadas.

1ro de octubre

- ¿Por qué se organizó así a los estudiantes? niños y niñas unos enfrente de otros
- ¿Cuál era el propósito de preguntar a quién ves en frente de ti?
- ¿por qué pasó al frente a la niña con la que tenían problemas sus compañeras? ¿qué fue lo que le incitó a hacerlo?
- ¿cómo se eligieron los niños a los que se les dieron las fichas con los valores? [los que tenían que explicar].

Actividades del 24 de septiembre

- Para la actividad de potencialidad ¿de dónde se originó esa actividad? ¿por qué la propuso a los estudiantes? ¿cuál era el objetivo?

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- ¿Qué es lo que le dejó saber esta actividad?
 - ¿Cuál era el propósito de la actividad con el signo de prohibido?
 - ¿De dónde vienen estas actividades? ¿cuál es su fuente?

Actividades del 17 de septiembre

- ¿Cuál fue el fin de la actividad de diferenciar entre las actividades que nos hacen mal?
(de las fichas de gritar, conversar, rechazar etc.)
- Actividad del micrófono. ¿qué se hace si un estudiante tiene problemas para expresar sus experiencias? ¿cuál era el objetivo de esta actividad?
- ¿Cuál era el objetivo de la lotería en equipos?
- ¿Cuál es el fin de los estiramientos que hacen?

03 de septiembre

- ¿Se revisó la tarea de la primera vez que observé sobre las actividades que realiza cada uno de los integrantes de la familia? ¿cómo?
- ¿Cuál era el propósito de esta actividad?

Anexo B. Instrumento para el análisis de evidencias (tareas, actividades en clase y exámenes).

FICHA DE ANÁLISIS PARA EVIDENCIAS

Uso exclusivo del investigador

A. Referentes curriculares

1. Presencia del Referente curricular	Código	Valores
	1	Referente explícito y claro
	2	Referente explícito y confuso
	3	Referente no explícito

2. Meta de aprendizaje prevaleciente en la evidencia (inferida)	Código	
	1	Mecanización
	2	Conocimiento
	3	Razonamiento
	4	Habilidad de desempeño
	5	Habilidad para crear productos

Tipo de meta	Explicación	Estándares de contenido/palabras clave
Mecanización	Se deben aprender algunos conocimientos /hechos/ conceptos momentánea y memorísticamente En matemáticas elaboración de ejercicios repetitivos, sumas, restas, multiplicación , etc.	Nombrar, listar, recordar, memorizar, elegir, seleccionar
Conocimiento	Se deben aprender algunos conocimientos / hechos / conceptos por completo; algunos son recuperados utilizando materiales de referencia. En matemáticas se requiere recordar y llevar acabo fórmulas como simple ejercicio	Explicar, comprender, describir, identificar, informar, definir, etiquetar, asociar, reconocer

Razonamiento	Habilidades del pensamiento- utilizando el conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, planear, etc.	<p><i>Analizar:</i> componentes, partes, secuencia lógica, pasos, la idea principal, detalles de apoyo, determinar, seccionar, examinar, ordenar.</p> <p><i>Comparar / contrastar:</i> discriminar entre iguales y diferentes, distinguir entre las similitudes y diferencias, yuxtaponer (asociar o juntar).</p> <p><i>Sintetizar:</i> combinar, formular, organizar, adaptar, modificar.</p> <p><i>Clasificar:</i> categorizar, ordenar, agrupar, dar ejemplos</p> <p><i>Inferir / deducir:</i> interpretar, identificar implicaciones, predecir conclusiones, crear hipótesis, generalizar.</p> <p><i>Evaluar:</i> justificar, fundamentar una opinión, pensar críticamente, valorar, criticar, debatir, defender, juzgar, probar</p>
Habilidades de Desempeño	Demostración observable, en donde lo que importa es lo que se hace; se utiliza el conocimiento y el razonamiento para realizar una tarea	Observar, enfocar la atención, escuchar, realizar, hacer, preguntar, dirigir, trabajar, leer, hablar, ensamblar, operar, utilizar, demostrar, medir, investigar, guiar, simular, recoger, dramatizar, explorar
Habilidad para crear productos	Las características del producto final es lo importante; se utiliza el conocimiento, el razonamiento y habilidades de desempeño para producir el producto final	Diseñar, crear, desarrollar, producir, escribir, representar, mostrar, crear un modelo, construir

3. Tipo de preguntas usadas (método)	Código	Valores
	1	De respuesta estructurada
	2	De respuesta abierta corta
	3	De respuesta extendida (tipo ensayo)
4. Preguntas de respuesta estructurada	Código	
	1	Relacionar columnas
	2	Falso/verdadero
	3	Completar palabras o frases
	4	Opción múltiple
	99	No aplica
	Código	
	1	Las respuestas están implícitas en la pregunta

5. Preguntas de respuesta abierta corta	2	Admiten solo una respuesta correcta
	3	Admiten más de una respuesta correcta
	99	No aplica

6. Preguntas de respuesta extendida	Código	
	1	Permite respuesta extendida y establece criterios de evaluación
	2	Permite respuesta extendida y no establece criterios de evaluación
	3	Aparenta ser de respuesta extendida pero solo permite una respuesta corta (si, no, cantidad, hallazgo, etc)
	99	No aplica

7. Método de evaluación prevaeciente en la evidencia	Código	Valores
	1	Selección de respuesta
	2	Respuesta abierta por escrito
	3	Evaluación del desempeño
	4	Comunicación personal

8. Coherencia entre meta inferida y método prevaeciente. Tabla 2	Código	
	1	(++) Combinación fuerte
	2	(+) Buena combinación
	3	(+-) Combinación aceptable pero con limitantes especiales
	4	(-) Mala combinación

Tabla 2. Relación entre metas de aprendizaje y Métodos de Evaluación

		Método de Evaluación		
	Selección de Respuestas	Respuesta Abierta por Escrito	Evaluación del Desempeño	Comunicación Personal
<i>Mecanización</i>	(++) Es una fuerte combinación para la evaluación cuando sólo se requiere corroborar la memorización de conocimientos y las preguntas utilizadas	(+) Puede formular preguntas abiertas a un grupo de estudiantes pero es una opción que tiende a consumir tiempo.	(-) No es una buena combinación—consume demasiado tiempo para evaluar todos los temas previstos	(+) Puede formular preguntas abiertas a un grupo de estudiantes pero es una opción que tiende a consumir tiempo.
<i>Conocimiento</i>	(++) Es una fuerte combinación para la evaluación del dominio de los elementos del conocimiento.	(+) Buena correspondencia para conectar la comprensión de las relaciones entre los elementos del conocimiento.	(-) No es una buena combinación—consume demasiado tiempo como para cubrir todo.	(++) Puede formular preguntas, evaluar respuestas, e inferir el dominio—pero esto es una opción que tiende a consumir tiempo.
<i>Razonamiento</i>	(+-) Es una opción aceptable únicamente en la evaluación del entendimiento de algunos patrones de razonamiento.	(++) Combinación fuerte, las descripciones escritas de soluciones a problemas complejos pueden proporcionar información para evaluar ámbitos de dominios del razonamiento.	(++) Combinación fuerte, permite observar a los estudiantes resolver algunos problemas y a inferir el dominio del razonamiento.	(++) Combinación fuerte, permite pedir al estudiante que “piense en voz alta” o que responda a preguntas de seguimiento para sondear su razonamiento.
<i>Habilidades de Desempeño</i>	(-) No es una buena combinación de los prerrequisitos del conocimiento hábil, pero no se puede depender de ellos para cubrir la habilidad misma.	(+) Buena correspondencia para evaluar el dominio de conocimiento que es prerrequisito en la habilidad de crear productos de calidad, pero no se puede utilizar para la evaluación de la calidad de los productos mismos.	(+) Es una buena combinación. Se pueden observar y evaluar las habilidades en la medida en que estas sean desempeñadas.	(++) Existe una fuerte correspondencia cuando la habilidad es el dominio de la comunicación oral; de otra manera no es una buena combinación.
<i>Habilidad para crear Productos</i>	(-) No es una buena combinación. Permite evaluar el dominio del conocimiento que es prerrequisito en la habilidad de crear productos de calidad, pero no se puede utilizar para la evaluación de la calidad de los productos mismos.	(++) Fuerte correspondencia cuando el producto es escrito. No es una buena combinación cuando el producto no es escrito.	(++) Es una fuerte combinación. Puede evaluar los atributos del producto mismo.	(-) No es una buena combinación.

B. Sobre la instrucción (Consigna escrita y oral)

9. Claridad de la instrucción	Código	Valores
	0	No existe instrucción
	1	La comunicación es incoherente e incomprensible.
	2	Es comprensible, da instrucciones sobre lo que se espera pero sin especificar
	3	Es comprensible da instrucciones precisas de lo que se espera y cómo se espera que se lleve a acabo (hasta tenían ejemplos)
10. Finalidad o propósitos bien definidos	Código	Valores
	0	No se menciona el objetivo ni el producto a elaborar o resolver
	1	Se menciona el producto a elaborar o resolver
	2	Se describe el producto a elaborar o resolver y el objetivo
	3	Se describe el producto a elaborar o resolver, el objetivo y la relación de la actividad con el referente curricular
11. Destinatarios o audiencia (CONTEXTO)	Código	Valores
	1	Contexto escolar. El destinatario es el maestro, el alumno trabaja solamente para él y lleva a cabo una serie de ejercicios o tareas sin sentido real.
	2	Contexto semi-escolar. Se tratan de imitar situaciones reales, se enuncian destinatarios reales sin corregir la tarea que no deja de ser ejercicio escolar.
	3	Contexto real. Se sitúa en una situación propia dl mundo real en donde el destinatario podría recibir los resultados y opinar sobre ellos. La tarea es adecuada al destinatario.
12. Incertidumbre	Código	Valores
	1	La tarea incluye todos los datos necesarios y sólo los necesarios, y tiene una única solución posible
	2	La tarea no incluye todos los datos pero solo tiene una solución posible
	3	La tarea enfrenta al alumno a una situación en la que debe enfrentar y resolver la tarea que puede tener más de una solución
13. Restricciones	Código	Valores
	1	La tarea considera condiciones que no pueden ser modificadas y tiene una sola solución por lo cuál no permite generar decisiones en los alumnos
	2	La tarea considera condiciones que no pueden ser modificadas pero permite al alumno idear alternativas de solución y tomar decisiones acerca del camino más adecuado en las condiciones dadas
14. Repertorio de metas de aprendizaje	Código	Valores
	1	La tarea sólo requiere el uso de metas de aprendizaje de mecanización
	2	La tarea requiere el uso de metas de aprendizaje de conocimiento o razonamiento
	3	La tarea solicita la elaboración de productos que requieren el uso de metas de aprendizaje de habilidades de desempeño y creación de productos

C. Sobre la calificación

21. Calificación

Valores

Existe
No existe

22. Claridad de los criterios de calificación

Valores

No existe criterios de calificación
Se enuncian criterios de calificación
Se enuncian criterios de calificación y cómo se espera que se lleven a cabo

D. Retroalimentación escrita y oral

23. Uso de retroalimentación

Código

Valores

1	Existe una retroalimentación
2	No existe retroalimentación (si contesta esta opción poner 99 en las siguientes)
3	Se muestra el examen o tarea sin contestar ni calificar

24. Tipo de retroalimentación general

Código

1	Se limita a marcar aciertos y errores
2	Los alumnos obtienen una calificación o marca pero sin significado
3	Se reconoce lo que hace falta para mejorar
99	No aplica

25. Calidad de la retroalimentación

Código

-2	Retroalimentación proporcionada pero incorrecta
-1	No hay retroalimentación y era necesaria
0	No hay retroalimentación pero no era necesaria
1	Solamente se da un comentario o frase en código o una nota
2	Comentario que provee a los estudiantes dirección, información útil acerca del desempeño actual comparado con lo que se espera
3	Comentarios con información que ayudan al estudiante a construir y reflexionar sobre el conocimiento

26. Retroalimentación valorativa

Código

Valores

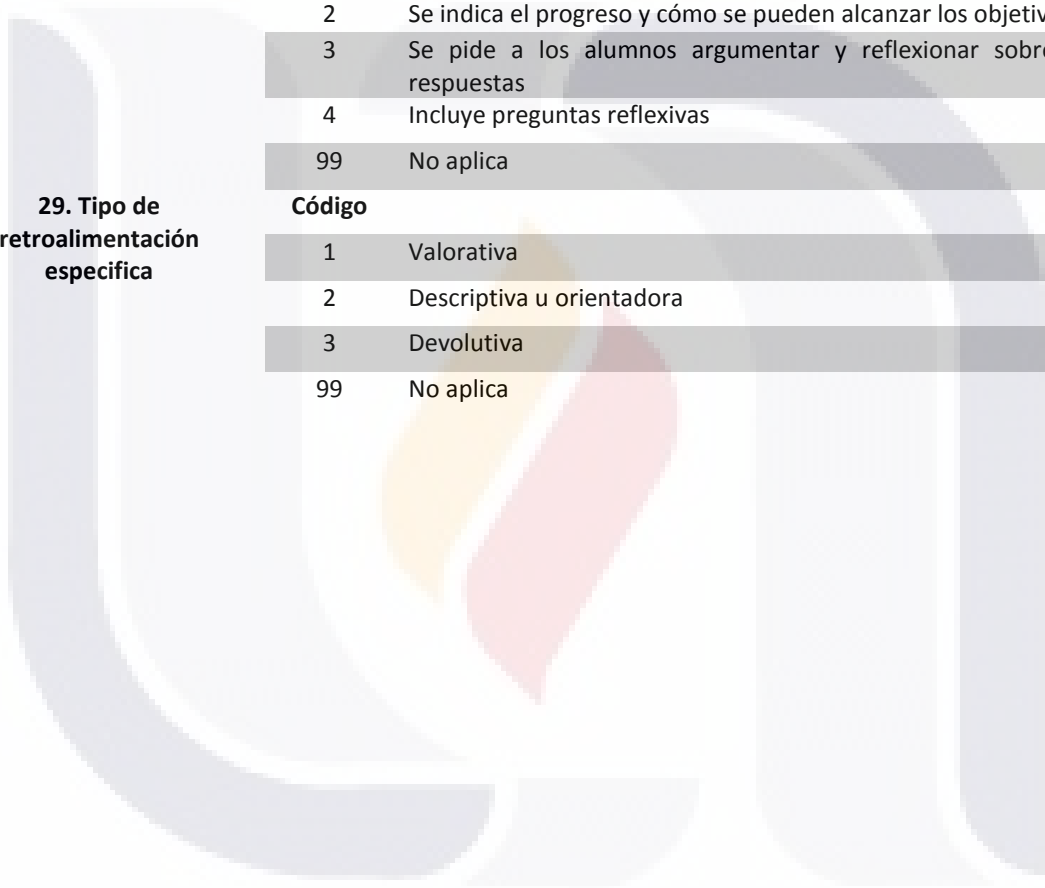
1	Indica aciertos y errores sin información adicional
2	Se usan sellos o marcas o da solamente una calificación

3	Se usan frases de aliento o desaliento: excelente trabajo, esfuérzate más, mal trabajo, etc.
99	No aplica

27. Retroalimentación descriptiva u orientadora	Código
	1 Se indica el porqué de los aciertos y errores
	2 Se indica el progreso que se ha alcanzado
	3 Se incluyen frases que explican el desempeño
	99 No aplica

28. Retroalimentación Devolutiva	Código
	1 Se dan indicaciones de cómo mejorar
	2 Se indica el progreso y cómo se pueden alcanzar los objetivos
	3 Se pide a los alumnos argumentar y reflexionar sobre sus respuestas
	4 Incluye preguntas reflexivas
99 No aplica	

29. Tipo de retroalimentación específica	Código
	1 Valorativa
	2 Descriptiva u orientadora
	3 Devolutiva
	99 No aplica




Anexo C. Ejemplo de notas de observación.

13 de octubre de 2014

- Quinto grado
- 40 alumnos
- La clase de FCyE es la última de la jornada del lunes.
- **“Palabras de la maestra”**
- *“Palabras de los estudiantes”*

Narración	Contexto	Apreciaciones
<p>Les pide que guarden todo sus materiales.</p> <p>Pasan a FCyE.</p> <p>Comienza la clase con un repaso de lo que vieron el bimestre pasado. “¿quién me acuerda qué vimos el bimestre pasado en FCyE? Así rapidísimo, nada más la idea central”</p> <p><i>Vimos qué es la pubertad, lo de las drogas, el embarazo</i></p> <p>A cada réplica de los estudiantes la maestra completa algo de lo que dicen. Por ejemplo para las drogas, “vimos las adicciones cómo dañan”.</p> <p>Al momento de que un niño dice embarazo todos los demás dicen que no fue en FCyE que fue en Ciencias, pero la maestra dice que vieron en FCyE la parte ética del embarazo y si estamos preparados o no, de embarazos a temprana edad.</p>	<p>Es el primer día del segundo bimestre.</p> <p>Revisa que todos los estudiantes tengan sus cosas guardadas. A pesar de que son muchos estudiantes trata de fijarse en todos.</p>	<p>Aquí se muestra la vinculación entre Ciencias Nautrales y FCyE. Esto es con el tema del embarazo.</p>

<p><i>Estereotipos</i></p> <p>La maestra completa: los trastornos alimentarios, anorexia, bulimia y lo último que vimos ¿fue?</p> <p><i>“el respeto”</i></p> <p>El respeto, así es. Y ya fue todo de manera general.</p> <p>La maestra explica el objetivo del segundo bloque. “Este bimestre vamos a empezar trabajando con las emociones, pero no primero para que identifiquemos las emociones y luego para que aprendamos a manifestarlas porque aunque las manifestemos a veces no lo hacemos de la manera correcta o de la manera idónea para comunicarnos con los demás”.</p> <p>La maestra les pide que estén atentos a la lectura que va a hacer y que cierren los ojos, se pueden recargar o acostar si gustan.</p> <p>“En cuanto yo vea a todos con los ojos cerrados comienzo. No me hagan trampa. Necesito que se concentren en cada una de las palabras que les voy a ir diciendo si tienen alguna opinión o algo que decir, lo dejan hasta el final por favor no interrumpen.”</p>		<p>La maestra revisa que todos estén con los ojos cerrados. Esta consigna viene en el libro.</p>
---	---	--

Anexo D. Rejilla de análisis.

4. Rejilla de análisis

4.1 Organización de la clase o gestión de la clase (classroom management): Conjunto de actos secuenciales y simultáneos que realizan los profesores para establecer y mantener un buen clima de trabajo y un ambiente favorable para el aprendizaje. (Doyle, 1986 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1995 ; Nault, 1999 citados en Nault et Fijalkow, 1999, p.451). Estos actos toman en cuenta la gestión de interacciones y de los modos de reagrupamiento (por ejemplo los trabajos en equipo).

4.1.1 Sistema de emulación o convenciones sociales para la regulación de la conducta: organización de situaciones para regular el comportamiento de los alumnos, como por ejemplo el establecimiento de un reglamento en el salón de clases.

4.1.2 Organización de las interacciones en la clase y tipos de reagrupamiento: gestión de la palabra dentro del salón de clases. Establecimiento de reglas para las personas que toman la palabra y para las que escuchan. Y maneras de organizar a los estudiantes para la realización de actividades.

4.1.3 Gestión de diferencias individuales y problemas ligados a la conducta de los estudiantes: planificación, organización y adaptación de situaciones de aprendizaje según las necesidades y características de los estudiantes y los inconvenientes, provocados por los estudiantes, que impiden a las maestras dar clases.

4.2 Manera de enseñar en Formación Cívica y Ética: las opiniones y maneras de ver esta asignatura así como las estrategias utilizadas en ésta.

4.2.1 Representación de la asignatura: la manera en la que la maestra percibe la asignatura de FCyE, es decir su organización objetivos, la valoración de ésta etc.

4.2.2 Problemas para enseñar en FCyE: las dificultades encontradas para poner en marcha las actividades de aprendizaje y las medidas para resolverlas.

4.2.3 Tipos de actividades: actividades observadas.

4.2.3.1 Leer y subrayar lo más importante de una lectura: actividad en donde los estudiantes y la maestra leen una lectura en voz alta. Durante esta lectura se les pide a los estudiantes que subrayen ciertos aspectos de ésta.

4.2.3.2 Dictado y copiado un texto: actividad en donde los estudiantes deben escribir en su cuaderno lo que la maestra dice o copiar en su cuaderno un texto ya sea del libro de texto o de alguna otra fuente.

4.2.3.3 Cuestionario o preguntas escritas: dictado de preguntas que los estudiantes deben responder con la información proporcionada.

4.2.4 Estrategias de enseñanza: Coordinación de acciones para enseñar.

4.2.4.1 Pregunta- respuesta al oral (o cuestionamiento) entre la maestra y los estudiantes: proceso de preguntas y respuestas en el que la maestra pone en duda algunos aspectos de la vida de los estudiantes o de las situaciones dentro del salón de clases.

4.2.4.2 Incitar la reflexión de los estudiantes: actividades para los estudiantes que tienen como objetivo llevarlos a tomar una distancia crítica.

Diagnóstico de situaciones (problematización): estrategia que busca desarrollar la capacidad de apreciación de las diferentes alternativas de una situación problemática así como la regulación de actitudes.

Ayudar a los estudiantes a conocerse: estrategia que tiene como objetivo hacer reflexionar a los estudiantes sobre su persona.

4.2.4.3 Definición de palabras: actividades donde los estudiantes deben buscar en un diccionario o elaborar ellos mismos la definición de palabras.

4.2.4.4 Utilización de ejemplos: las maestras toman ejemplos reales que explican el punto al que quiere llegar. Esto hace que las explicaciones sean más significativas para los estudiantes.

4.3 Manera de evaluar en Formación Cívica y Ética: la manera en la que se entiende la evaluación en esta materia y la manera en la que se llega a emitir un juicio sobre el desempeño de los estudiantes.

4.3.1 Planificación de la evaluación: las formas en las que se organiza las actividades de evaluación.

4.3.1.1 Modalidad de evaluación y objeto de evaluación: las formas en las que se presenta la evaluación es decir ¿por medio de qué se evalúa? O ¿cómo se evalúa? lo que las maestras evalúan se responde a la pregunta de ¿qué se evalúa?

4.3.1.2 Autoevaluación: valoración de los conocimientos, actitudes, competencias etc. por parte de los estudiantes (la evaluación que realizan los estudiantes de su propio trabajo).

4.3.1.3 Coevaluación: evaluación de los estudiantes realizada por sus compañeros de clase.

4.3.1.15 Estrategias de revisión para preparar a los estudiantes para los exámenes: las actividades realizadas para mejorar el desempeño de los estudiantes durante los exámenes.

4.3.2 Evaluación para el aprendizaje o evaluación formativa: se refiere al cúmulo y a la interpretación de información sobre los aprendizajes recolectados durante el curso de las actividades (Morrissette, 2010, citada en Morrissette et Compaoré, 2014, p.176). Esta evaluación busca mejorar el aprendizaje, puede utilizar o no un instrumento.

- **Con instrumento:** utilización de instrumentos contruidos para realizar la evaluación formativa, por ejemplo la utilización de un examen.

- **Sin instrumento:** utilización de estrategias interactivas como la observación, la discusión y el cuestionamiento oral (Cizek, 2009; Morrissette, 2010 citados en Morrissette et Compaoré, 2014).
 - **Observación de los estudiantes:** apreciación del desempeño y comportamiento de los estudiantes de acuerdo a lo que se observa en la escuela.
 - **Objeto de la evaluación formativa:** los aprendizajes, competencias, comportamientos o actitudes que son objetivo de la evaluación formativa.

4.3.3 Retroalimentación para alumnos: Para que la retroalimentación ayude al aprendizaje de los estudiantes debe de tener ciertas características. Debe señalar los aspectos que los alumnos hicieron bien, esto ayuda a que sientan que lograron algo aunque no esté terminado. Para que sea provechosa, la retroalimentación debe hacer reflexionar a los estudiantes sobre los aspectos del trabajo que son problemáticos y que necesitan pulirse. Es decir, que se informe a los evaluados sobre su desempeño para buscar rutas de mejora.

4.3.5 Dificultades para evaluar: los inconvenientes encontrados para emitir un juicio sobre los aprendizajes de los estudiantes en esta asignatura.

Correspondencia entre enseñanza y evaluación: establecimiento de correspondencia entre lo evaluado y lo enseñado.

Bibliografía

Morrissette, J. & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184.

Nault, T., Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 3, p. 451-466.

Anexo E. Reglamento escolar y manual de convivencia

Maestra A

REGLAMENTO ESCOLAR

Ciclo escolar 2014-2015

EL PADRE DE FAMILIA O TUTOR, SE COMPROMETE A:

1. Vigilar que su hijo (a) asista a sus clases. Si llegara a faltar, presentar al (la) maestro (a) un justificante.
2. Cuidar que su hijo (a) asista puntualmente a la escuela (8:00 hrs.)
3. Estar al pendiente de que su hijo (a) cumpla oportunamente con la tarea.
4. Enviar diariamente a su hijo (a) con sus útiles escolares completos.
5. Cuidar la higiene personal de su hijo (a) (Uniforme, cara, manos, calzado, corte escolar, etc.)
6. Vigilar que su hijo (a) porte diariamente el uniforme escolar. El día que reciba clase de educación física, llevará el uniforme deportivo requerido.
7. Estar al pendiente de que su hijo (a) cumpla diariamente con el trabajo escolar, revisándole los cuadernos y libros todos los días.
8. Fomentar en su hijo (a) el cuidado del edificio escolar, su mobiliario y áreas verdes. En caso de mal uso o destrucción, el padre o tutor se compromete a reparar el bien.
9. Fortalecer en su hijo (a) el respeto por los símbolos patrios y los bienes ajenos.
10. Inculcar en sus hijos los valores universales, en el afán de fortalecer la convivencia sana y armónica en la institución educativa.
11. No ingresar a la escuela sin permiso del (la) maestro (a) de guardia o del Director, si tiene algún asunto que tratar, presentar el recado o citatorio para que se le permita el acceso.
12. A la hora de salida, esperar a su hijo (a) en la puerta del edificio escolar si tiene algún asunto, esperar a que salgan todos los alumnos.
13. Estar al pendiente de la disciplina de su hijo (a), ya que si comete una falta grave, se tomarán medidas. I. Llamada de atención, II. Intervención de la Dirección. III. Intervención de la Dirección con Padre de Familia.

NOMBRE DEL PADRE O TUTOR

FIRMA DE CONFORMIDAD

Maestra B

Manual de Convivencia ESCOLAR (MCE) 2014-2015

Leer las Normas del MCE con su hijo/hija.

Para crear un ambiente seguro, positivo y de cultura de paz, promover un ambiente de diálogo y disciplina que favorezca un clima de convivencia sano entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, en el marco de las Competencias para la vida que señala el Acuerdo 592, con fundamento en lo dispuesto en la fracción XIII y XV del Artículo 2; fracción III del artículo 8 y artículo 42 de la Ley General de Educación, además del Artículo 51, fracción I, II, VI, del Artículo 8 de la Ley Estatal de Educación, incluyendo la fracción I, II, III y IV del inciso A, del artículo 9 de la Ley para la Protección de la Niñez y la Adolescencia del Estado de Aguascalientes, y con lo dispuesto en los artículos 35, 37 y 38 del Acuerdo 96 el que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, y para responder a los retos que nos presenta la sociedad, en el marco del respeto, es imprescindible existan **Normas básicas para una sana Convivencia ESCOLAR.**

Para establecer armonía en la convivencia diaria entre los(as) alumnos(as) de la **Esc. Prim. "Jardines de Aguascalientes" Turno Matutino**, fomentar en ellos(as) la corresponsabilidad del cuidado de las instalaciones de la Institución, la integridad de todos los que pertenecemos a ésta, ser coparticipes de que la escuela siga siendo de alto rendimiento académico y calidad en todos los aspectos, es necesario cumplir las normas establecidas en este MCE.

Éstas deberán ser atendidas en todas sus partes para garantizar el buen funcionamiento en nuestra comunidad de aprendizaje escolar.

Tabla 1. Las formas de actuación dentro y fuera del salón.

No.	Normas para convivir y aprender en ARMONÍA	Medidas para Mejorar
1	Ingresar a la institución a tiempo, para que pueda iniciar con sus actividades de aprendizaje, a partir de las 8:00 hrs., (se cumplan los rasgos de normalidad mínima).	A. Diálogo en un clima de confianza, con el estudiante para conocer las causas que motivaron la falta, establecer las oportunidades necesarias para presentar evidencias y alegatos
2	Comunicar a su maestro(a) o directora de la escuela, el motivo de su inasistencia (en caso de faltar).	a su favor, a fin de esclarecer los hechos y registrar el hecho en la bitácora.
3	Asistir siempre con sus libros de texto gratuitos y los materiales básicos para el aprendizaje.	B. Exhorto verbal por parte del docente, a que el alumno reconsidere su comportamiento.
4	Evitar el uso de equipos, materiales o accesorios sin autorización del docente, (por ejemplo celular, reproductor de sonido u otros equipos de comunicación y entretenimiento).	C. Diálogo docente alumna(o) o directora, toma de decisiones y acciones a mejorar.
5	Evitar comer en el salón de clase, es importante desayune en casa, y el refrigerio sea a la hora de receso, traer diariamente agua suficiente.	D. Compromiso por escrito del/ la alumna o alumno, informando de esto a los padres de familia o tutor.
6	Permanecer en los lugares dentro del plantel de acuerdo a la actividad que realice durante el receso (el área de lonche y canchas según el día que le toque).	E. Reunión entre los padres o tutor, docente y/o directora.
7	Lonchar en el área de desayunadores o en algún lugar del patio cívico, permanecer en el mismo lugar hasta terminar el lonche, dejar limpio el espacio. EN PRIMER LUGAR LONCHAR.	F. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia o tutor, con actividades autorizadas por el CTE o equivalente (hacer campañas, cuidar áreas verdes, y las que él proponga).
8	Tener disposición en las actividades de aprendizaje dentro y fuera del salón (biblioteca, laboratorio de cómputo o pasillos), por ejemplo,	

	escuchar atentamente indicaciones del docente y comentarios de sus compañeros.	<p>G. Entrega del objeto causante del problema al docente y/o directora; se devolverá el objeto - si procede a través de los padres o tutor.</p> <p>H. Convocatoria a los padres o tutor, por parte del/ la dirección, en común acuerdo con el Consejo Técnico Escolar (CTE), para que reparare su hija(o), los materiales que destruya o dañe.</p> <p>Nota: de acuerdo al incumplimiento de la Norma para convivir y aprender en ARMONÍA, será la medida disciplinaria.</p>
9	Conducirse verbalmente y comportarse de manera respetuosa hacia sus compañeros(as) y todo el personal de la escuela. (por ejemplo: evitar el desorden, agredir, morder u ofender verbalmente).	
10	Utilizar las computadoras y cualquier otro equipo o dispositivo electrónico de la escuela con el permiso correspondiente.	
11	Respetar las pertenencias personales, del docente y de los(as) compañeros(as).	
12	Cumplir con el uniforme correspondiente de la Escuela Primaria: el deportivo sólo los días de educación física (pants, playera blanca con logos de la Escuela), el viernes la falda y pantalón de cuadritos azul y blanco, con playera blanca con escudo de gobierno, suéter y chaleco tintos, los que no lo tengan traer el uniforme correspondiente, los demás días el de gala que representa a la escuela <u>niñas</u> falda a cuadros tintos y blancos, blusa blanca, chaleco y suéter tinto, calceta tinto, zapato escolar; <u>niños</u> pantalón gris, camisa blanca, suéter y chaleco tinto, en ambos casos con escudo de la institución, diario limpios. En invierno se marcará las fechas en que deben asistir con deportivo.	
13	Cuidar diariamente su aseo personal: los <u>niños</u> mantener su cabello con corte escolar, las <u>niñas</u> su cabello bien peinado, evitar traerlo sobre los ojos y/o cara, ambos deberán traer uñas cortas y limpias sin ninguna clase de pintura.	

Tabla 2. Medidas para lograr un mejor aprendizaje.

No.	Normas para convivir y aprender en ARMONÍA	Medidas para mejorar
14	Evitar introducir al plantel objetos, que pongan en riesgo su integridad y la de sus compañeros.	A. Diálogo en un clima de confianza, con el estudiante para conocer las causas que motivaron la falta, establecer las oportunidades necesarias para presentar evidencias y alegatos a su favor, a fin de esclarecer los hechos y registrar el hecho en la bitácora.
15	Emplear un lenguaje donde eviten el uso de palabras altisonantes, evitar gestos y ademanes ofensivos que lastimen la dignidad de algún miembro de la comunidad escolar.	B. Exhorto verbal por parte del docente, a que el alumno reconsidere su comportamiento. C. Diálogo docente alumna(o) o director(a), toma de decisiones y acciones a mejorar.
16	Referirse a sus compañeros(as) por su nombre y evitar comentarios que hagan referencia a alguna característica física, condición de género o discapacidad.	D. Compromiso por escrito del/la alumna o alumno, informando de esto a los padres de familia o tutor.
17	Dar siempre información verdadera o confiable al personal de la escuela.	E. Reunión entre los padres o tutor, docente y/o directora. F. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia o tutor, con actividades autorizadas por el CTE o equivalente y la participación, equivalente (hacer campañas, cuidar áreas verdes, y las que el proponga).

Anexo F. Ejemplo de actividad de manejo de emociones – Maestra B



Anexo G. Exámenes

Profesora A – bloque 1 (septiembre-octubre)

Formación Cívica y Ética 4º

Marca así la respuesta correcta.

- | | |
|---|--|
| <p>1. En México, aunque hay entre nosotros similitudes y diferencias, todos tenemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> a) Los mismos derechos. b) Las mismas oportunidades. c) Derechos distintos. d) Obligación de trabajar. <p>2. La salud, la seguridad, el estudio, la vida social, la justicia y la equidad, son esenciales para el desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El trabajo colaborativo. b) La educación gratuita. c) La formación de familias. <input checked="" type="radio"/> d) El potencial de los seres humanos <p>3. Es una medida de seguridad que se recomienda para ir a la escuela o regresar a casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) No usar el transporte público b) Usar la misma ruta c) Pedir ayuda a cualquier persona. <input checked="" type="radio"/> d) No aceptar “aventones”. <p>4. Son valores necesarios para la cooperación.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La amistad y el cariño. b) La diversidad, el potencial humano y la dignidad. <input checked="" type="radio"/> c) El diálogo, el respeto y la tolerancia. d) El diálogo, el respeto y el apego. | <p>6. A través de ella se logran de mejor manera los proyectos que requieren esfuerzo, participación y recursos de dos o más personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La cooperación b) La educación c) La familia <input checked="" type="radio"/> d) La sociedad <p>7. ¿Qué debes conocer para evitar algún abuso que alguien quiera ejercer contra ti?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mis destrezas. b) Mis derechos. <input checked="" type="radio"/> c) Mis capacidades. d) Mis habilidades. <p>8. Es uno de tus derechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Derecho a recibir información veraz. b) Derecho a trabajar. c) Derecho a no ser escuchado. <input checked="" type="radio"/> d) Derecho a dormir <p>9. Es una medida para prevenir enfermedades como la influenza.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Evitar cubrirse la boca al estornudar. <input checked="" type="radio"/> b) Asistir a la escuela. c) Asistir a lugares concurridos. d) Lavar tus manos y tu ropa frecuentemente. <p>10. Es el organismo encargado de fomentar y promover la cultura física, la recreación y el deporte en nuestro país.</p> |
|---|--|

5. ¿qué pasa si aprecias las cualidades y capacidades de otras personas?

- a) Descubro y desarrollo las mías.
- b) Comparto sus tareas.
- c) Alcanzo metas compartidas.
- d) Ayudo a quien me necesita.

- a) El IMSS
- b) La CNDH
- c) La CONADE
- d) La SEP



Profesora A - bloque 2 (noviembre-diciembre)

Miércoles 3/12/14

Formación Cívica y Ética 4º

Marca así ● la respuesta correcta.

- Garantizada por la ley, es la base de nuestro desarrollo como personas y como pueblos.
SEP 30
 La justicia.
 La democracia.
 La libertad. ✓
 El derecho.
- ¿Quién impone los límites a nuestra libertad?
SEP 30
 El presidente de la República.
 Los gobiernos de los estados.
 El Congreso de la Unión.
 La libertad de los otros y las leyes. ✓
- La educación que imparte el Estado es laica porque:
SEP 31
 Depende del gobierno.
 Es completamente gratuita.
 Depende de la familia.
 No depende de religión alguna. ✓
- ¿Cómo llama la ley a los valores de libertad que debemos gozar todos los mexicanos?
SEP 33
 Derechos humanos. ✓
 Derechos individuales.
 Artículos constitucionales.
 Democracia.
- ¿Cuál es uno de los derechos que garantiza la Constitución Política?
SEP 32
 El abuso de confianza.
 La educación. ✓
 La libertad de comportamiento.
 La variedad de gustos.
- Cuando Andrea acepta sin enojarse que alguien le diga que está equivocada, es un ejemplo de:
SEP 34
 Libertad.
 Autosuficiencia.
 Autorregulación. ✓
 Justicia.
- Roberto y Ana fueron al cine, pero cada uno quería ver una película diferente, ¿cómo pueden resolver la situación?
SEP 35
 Peleando.
 Echándolo a la suerte.
 Llegando a un acuerdo. ✓
 Discutiendo.
- Actuar con mayor responsabilidad y también con mayor sentido de justicia, se llama:
SEP 35
 Autonomía moral. ✓
 Educación.
 Libertad.
 Autorregulación.
- Las sociedades justas que reconocen las libertades y las promueven en todos los campos de la vida, se llaman:
SEP 36
 Modernas.
 Libres.
 Independientes.
 Democráticas. ✓
- En *Sentimientos de la Nación*, ¿quién expresó: "Que la esclavitud se proscriba para siempre"?
SEP 37
 Benito Juárez.
 Francisco I. Madero.
 José María Morelos y Pavón. ✓
 Miguel Hidalgo.

¿Qué tanto sabes?
¡Prepárate para tener buenas calificaciones!
Visita nuestra página web y practica contestando los exámenes en línea antes de las pruebas bimestrales.
montenegroeditores.com.mx

Noviembre-Diciembre 11

Profesora B

Examen – Bloque 1

FORMACION CIVICA Y ETICA

1.- ¿Qué se modifica de acuerdo con las experiencias que vayan teniendo?

- a) El cuerpo.
- b) La identidad.
- c) Nada.
- d) Los zapatos.

2.- ¿Cuál es una forma de respetar a los compañeros?

- a) Evitando poner apodos.
- b) Realizando burlas por su físico.
- c) Poniéndoles el pie para que se caigan.
- d) Hablando mal de ellos a sus espaldas.

3.- ¿Qué debes hacer para tomar una buena decisión?

- a) Consultarlo con tus amigos.
- b) Platicarlo con tus padres.
- c) Seguir consejos de la televisión.
- d) Hacer lo que quieres sin pensar en las consecuencias.

4.- ¿Cómo se le llama al propósito anhelado que queremos lograr?

- a) Esperanza de amor.
- b) Proyecto de esperanza.
- c) Consejos de vida.
- d) Proyecto de vida.

5.- ¿Para qué sirve conocer los riesgos de las adicciones?

- a) Para consumirlas.
- b) Para ayudar a la gente adicta.
- c) Para conocer a lo que podemos estar expuestos.
- d) Solo para saber.

6.- ¿A qué te ayuda el utilizar tu tiempo libre en actividades productivas?

- a) A ser más popular.
- b) A tener más amigos.
- c) A perder tiempo.
- d) A no consumir sustancias adictivas.

7.- ¿Cómo se le llama a la cantidad excesiva de grasa corporal?

- a) Anorexia.
- b) Bulimia.
- c) Obesidad.
- d) Sobrepeso.

8.- ¿Cuál es la principal causa de la anorexia?

- a) La restricción de la ingesta de alimentos.
- b) La ingesta de alimentos hipercalóricos.
- c) Ansiedad excesiva por el peso corporal.
- d) Las dietas abusivas.

9.- ¿Cómo se le llama al modelo a seguir se utiliza para introducir productos, ideas, conductas y hábitos de consumo?

- a) Superestrella.
- b) Victorius.
- c) Estereotipo.
- d) Influyente.

10.- ¿Quiénes son los principales encargados de crear estereotipos?

- a) Los maestros.
- b) La gente.
- c) Los papás.
- d) Los productores y dueños de televisoras.

Anexo H. Carpeta de seguimiento de actitudes de los estudiantes

Información de avance por bloque

4º "A"

Nombre: _____

I BLOQUE

Recomendaciones

- Cumplimiento de material de trabajo
- Cumplimiento de tareas
- Realizar bien tus actividades

II BLOQUE

III BLOQUE

VI BLOQUE

V BLOQUE

INFORMACIÓN FINAL

Anexo I. Criterios de evaluación

Profesora B

EVALUACIÓN FORMATIVA-SUMATIVA: ASPECTOS Y PONDERACIÓN GDO/GPO 5ºA'				
Campo Form.	ASIGNATURA	ASPECTOS	PONDERACIÓN	OBSERVACIÓN
Lenguaje y Comunicación	ESPAÑOL	Trabajos	25%	Los trabajos
		Tareas	25%	incluyen las producciones
		Actitudes	25%	tangibles e intangibles
		Examen	25%	para la creación del producto y el producto en la realización de la proc. social
Pensamiento Matemático	MATEMÁTICAS	Tareas	25%	
		Trabajos en clase	25%	
		Actitudes	25%	
		Examen	25%	
Exploración y comprensión del mundo natural y social	EXPLORACIÓN DE NATURALEZA CIENCIAS NATURALES	Tareas	25%	
		Trabajos en clase	25%	
		Actitudes	25%	
		Examen	25%	
Exploración y comprensión del mundo natural y social.	GEOGRAFÍA LA ENTIDAD DONDE VIVO	Tareas	25%	
		Trabajos en clase	25%	
		Actitudes	25%	
		Examen	25%	
Exploración y comprensión del mundo natural y social	HISTORIA	Tareas	25%	
		Trabajos en clase	25%	
		Actitudes	25%	
		Examen	25%	
Desarrollo personal para la convivencia	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	Tareas	25%	
		Trabajos en clase	25%	
		Actitudes	25%	
		Examen	25%	

Anexo J. Reporte actitudinal y trabajo durante clases

REPORTE ACTITUDINAL Y TRABAJO DURANTE CLASES

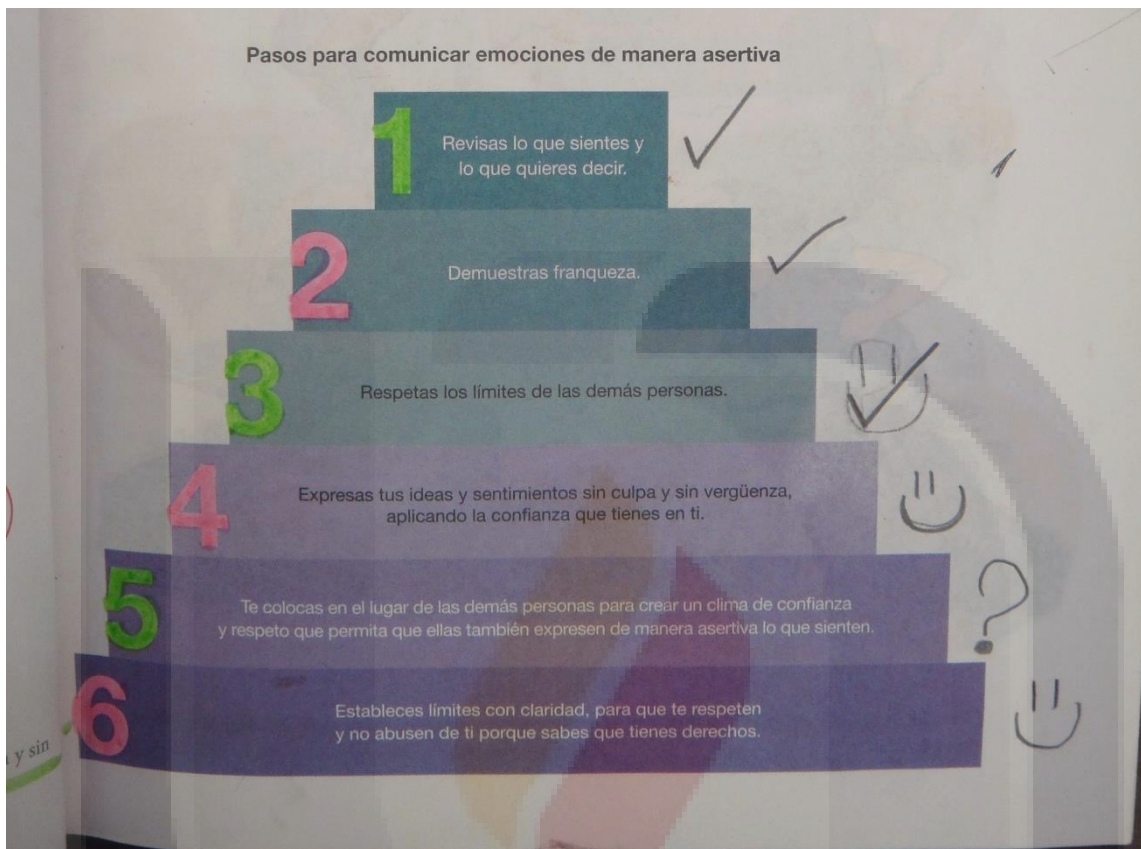
NOMBRE DEL ALUMNO: H [REDACTED]

ACTITUDES

INDICADOR	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	CASI NUNCA	EN OCASIONES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Asiste regularmente a clases.				<input checked="" type="checkbox"/>
Es puntual para llegar a sus clases.				<input checked="" type="checkbox"/>
Porta completo el uniforme que corresponde según el día.				<input checked="" type="checkbox"/>
Al participar en honores a la bandera , lo hace de manera adecuada.				<input checked="" type="checkbox"/>
Respeto los turnos para participar.				<input checked="" type="checkbox"/>
Al participar un compañero, muestra atención.				<input checked="" type="checkbox"/>
Respeto y /o tolera los puntos de vista diferentes al suyo.				<input checked="" type="checkbox"/>
Busca resolver problemáticas mediante el diálogo.				<input checked="" type="checkbox"/>
Muestra disposición para el aprendizaje.				<input checked="" type="checkbox"/>
Trata con respeto a sus compañeros y maestros.				<input checked="" type="checkbox"/>
Se muestra atento en el desarrollo de las clases.				<input checked="" type="checkbox"/>
TRABAJO EN CLASE				
INDICADOR	CASI NUNCA	EN OCASIONES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Realiza los trabajos desarrollados en clases.				<input checked="" type="checkbox"/>
Termina sus trabajos durante la clases.				<input checked="" type="checkbox"/>
Sus producciones durante la clase son de calidad. (Cuida ortografía y signos de puntuación ,limpieza y pertinencia)				<input checked="" type="checkbox"/>
Los trabajos que realiza están en orden (libreta y secuencia que corresponde).				<input checked="" type="checkbox"/>
Asiste a clase con los materiales necesarios (libros, libretas, etc.).				<input checked="" type="checkbox"/>
Tiene trabajos y apuntes completos				<input checked="" type="checkbox"/>

Anexo K. Ejemplo de autoevaluación

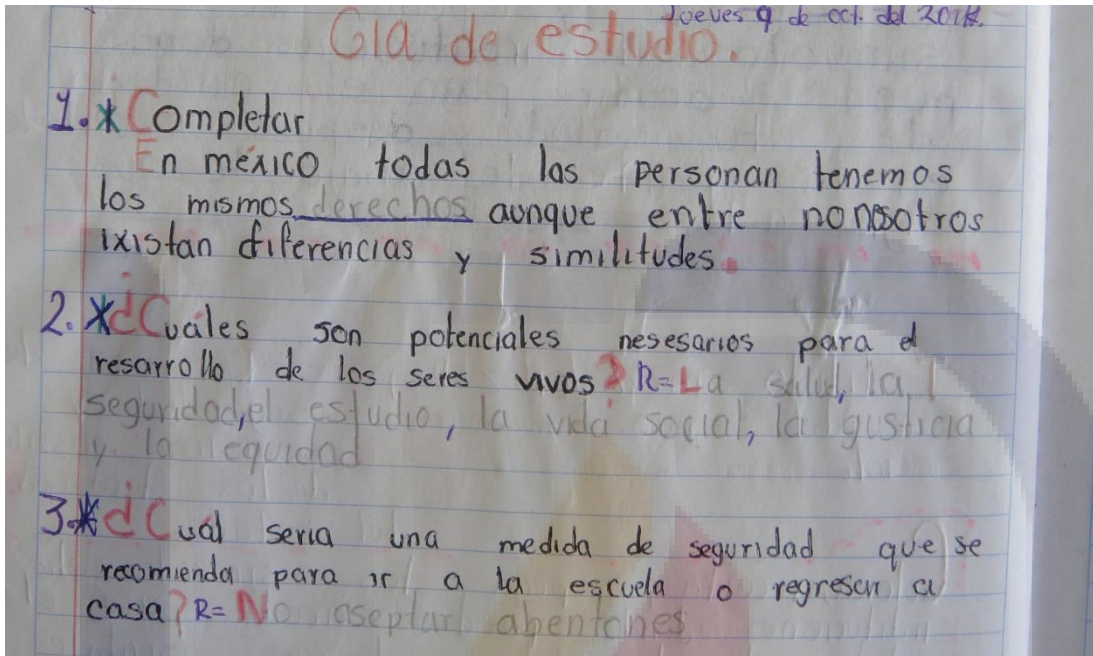
Profesora B



Anexo L. Parte de la guía de estudio para el examen

Profesora A

Para el primer bloque



R= 1. Derechos; 2. La salud, la seguridad, el estudio, la vida social, la justicia y la equidad; 3. No aceptar aventones.

Para el segundo bloque

Gua de examen para civica.

La libertad que nos garantiza la ley es la base de nuestro desarrollo como personas y como pueblos.

1 ¿Qué es la base de nuestro desarrollo como personas y como pueblos? R= la libertad que nos garantiza las leyes.
 Los limites de la libertad son los que nos imponen la libertad de nosotros.

2 ¿Quién nos impone los limites a nuestra libertad? R= la libertad de los otros y las leyes.
 El gobierno esta obligado a ofrecer educación básica gratuita y laica, es decir que no tiene dependencias o que no depende de ninguna religión.

3 ¿Por qué se dice que la educación que imparte el estado es laica? R= es decir que no tiene dependencias o que no depende de ninguna religión.

A los derechos humanos les llamamos valores de libertad que debemos gozar todos los mexicanos.

4 ¿A qué le llamamos derechos humanos? R= a los valores de la libertad que debemos gozar todos los mexicanos.

Profesora B – parte de la guía de estudio de segundo bloque

Bloque II Formación Cívica y Ética

Práctica tipo ENLACE

1.- ¿Por qué es importante tomar en cuenta la manera en que actuamos cuando vemos las emociones que otras personas expresan?

- a) Porque así vemos de qué forma nos podemos burlar de otros.
- b) Porque podemos copiarle a otros las formas en que se expresan.
- c) Porque nos debe interesar las emociones de todos más que las nuestras.
- d) Porque tus sentimientos y los de todos merecen respeto.

2.- Gabriela quiere ahorrar para comprar un automóvil. Está pensando en dejar sus estudios para trabajar en la tienda de su tía y así poder comprarse el automóvil ¿Cuál debería ser su prioridad?

- a) El automóvil, pues no importa si no tienes estudios, lo importante es tener un buen vehículo.
- b) Terminar sus estudios, pues así tendrá oportunidad de conseguir un mejor empleo y después comprará un auto mejor.
- c) Trabajar con su tía para ayudarle ya que no conoce a ninguna persona de confianza para darle el trabajo.
- d) Dejar de estudiar y trabajar, lo mejor es que se busque un novio millonario y así él le compra el automóvil que quiera.

3.- Cuando Javier y sus amigos jugaban al fútbol en la calle, golpearon por accidente la maceta de Doña Meche y la rompieron. Entre todos se pusieron de acuerdo y le pidieron a Doña Meche que los disculpara y le compraron una maceta nueva ¿Qué tipo de justicia existe en esta situación?

- a) Justicia divina.
- b) Justicia distributiva.
- c) Justicia legal.
- d) Justicia retributiva.

4.- En la escuela donde estudia Pablo, el DIF les regaló paquetes de útiles escolares a todos los alumnos ¿Qué tipo de justicia existe en esta situación?

- a) Justicia divina.
- b) Justicia distributiva.
- c) Justicia legal.
- d) Justicia retributiva.

5.- ¿Cuál de las siguientes frases sintetiza el concepto de interdependencia?

- a) Todos necesitamos de todos.
- b) Solo necesitamos de nuestras familias.
- c) La educación es necesaria solo para los tontos.
- d) Para vivir en sociedad, lo mejor es no convivir con las personas.

6.- Raquel nunca falta con las tareas y es la niña más aplicada del grupo. Hoy cuando la maestra pidió sus tareas para revisarlas, Raquel se dio cuenta de que se le había olvidado en la mesa ¿Qué debería hacer la maestra?

- a) Reprobarla porque la más lista del grupo no debe faltar con ninguna tarea.
- b) Regañarla y citar a sus padres para quejarse de ella.
- c) Pedirle que la lleve al siguiente día, pues a veces la tarea se nos olvida.
- d) Mandarla a su casa por la tarea, sin importar que pierda sus clases.

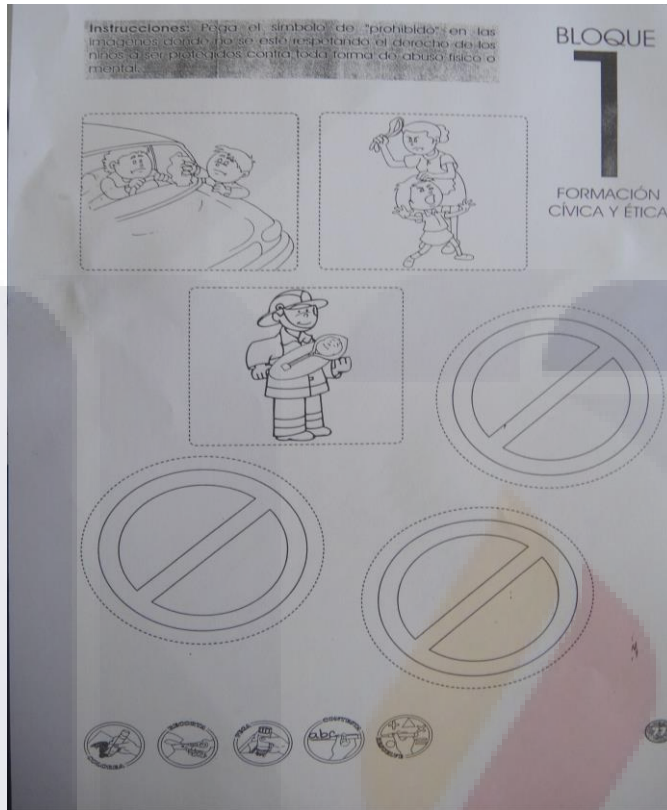
7.- El maestro de música eligió para una presentación a los alumnos con mejores voces. Muchos alumnos de clase quieren participar, pero como no cantan bonito no los admitieron ¿Es justa esta situación?

- a) No, porque el maestro debería sacar de forma definitiva a esos alumnos de su clase.
- b) Sí, porque los que cantan feo jamás podrán hacerlo bien.
- c) No, porque el maestro debería ayudarlos a afinar sus voces y hacer un trabajo grupal.
- d) Sí, porque los que cantan feo lo hacen a propósito y arruinarían la presentación.

Revisado
¡Sigue adelante, tú puedes!

Anexo M. Ejemplo de retroalimentación incorrecta.

Profesora A



Instrucciones: pega el símbolo de "prohibido" en las imágenes donde no se esté respetando el derecho de los niños a ser protegidos contra toda forma de abuso físico o mental.

